

Nosso Ato Responsável

RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA • CÍRCULO • RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA • CÍRCULO • RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA • CÍRCULO • RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA • CÍRCULO

Universidade Federal de São Carlos
Centro de Ensino e Ciências Humanas
Grupo de Estudos de Gêneros do Discurso

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO

IV CÍRCULO

rodas de conversa bakhtiniana



Pedro & João Editores

São Carlos
2012

NOSSO ATO RESPONSÁVEL



REITOR

Targino de Araújo Filho

**DIRETORA DO CENTRO DE
EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**

Wanda Aparecida Machado Hoffmann

**COORDENADOR DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
LÍNGUISTICA**

Prof. Dr. Oto Vale Araújo

**CHEFE DO DEPARTAMENTO DE
LETRAS**

Prof. Dr. Wilton José Marques

**COORDENADORA DO CURSO DE
LETRAS**

Prof^ª. Dr^ª. Carla Alexandra Ferreira

**COORDENADORA DO CURSO DE
LINGÜÍSTICA**

Profa. Dra. Vanice Sargentini

**LÍDER DO GRUPO DE ESTUDOS
DOS GÊNEROS DO DISCURSO**

Prof. Dr. Valdemir Miotello

**CO-LÍDER DO GRUPO DE ESTUDOS
DOS GÊNEROS DO DISCURSO**

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Copyright © dos autores

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

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe

IV CÍRCULO – Rodas de Conversa bakhtiniana: nosso ato responsável. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 590 p.

ISBN 978-85-7993-121-5

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

CDD 410

Capa: Helder Marques.

Diagramação: Hélio Pajeú

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

Conselho Científico

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil) Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil).



Pedro & João Editores

Rua Tadão Kamikado, 296

Parque Belvedere

www.pedroejoaeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2012

Allan Tadeu Pugliese
Alline Rufo
Ana Beatriz Dias
Augusto Ponzio
Camila Caracelli Scherma
Carlos Colussi
Carlos Turati
Fabrício César de Oliveira
Felipe Mussarelli
Hélio Pajeú
João Wanderley Geraldi
José Cezinaldo Rocha Bessa
José Kuiava
Kátia Vanessa Tarantini Silvestri
Marina Haber de Figueiredo
Mateus Yuri Passos
Michele Viana Trevizan
Nanci Moreira Branco
Paco Souza
Patrícia Zaczuk Bassinello
Paulo Dalla Dea
Pedro Bombonato
Rafael Borges
Rômulo Augusto Orlandini
Rosângela Ferreira de Carvalho Borges
Sidney de Paulo
Susan Petrilli
Tatiana Aparecida Moreira
Valdemir Miotello

GEGe	página 3
Índice	página 4
Apresentação	página 5
Programação	página 7
Ônibus	página 8
Informações	página 9
Conversadores	página 10
Textos	página 16

Caros amigos de Bakhtin, nossos amigos, chegamos na quarta edição CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana que o nosso Grupo de Estudos de Gêneros do Discurso – GEGe tem o prazer de organizar.

O RODAS será na **Universidade Federal de São Carlos – UFSCar**, como nos anos anteriores. Neste ano ficaremos no Prédio AT-5 [Aulas Teóricas – 5], que fica adiante da Biblioteca, mais uns 100 metros. Defronte o prédio nós montaremos uma tenda de Circo, assim será fácil achar o local.

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

No dia seguinte começamos as Rodas de Conversas às 08h30. Da mesma forma dizemos: venham todos e não se atrasem. O tempo sempre é curto pra tanta conversa. Essa mesma proposta vale pra tarde do dia 16, e também pra manhã do dia seguinte, um sábado. Teremos três Rodas funcionando nesses turnos, e também três ARENAS Bakhtinianas, pra aprofundar os

temas e as questões que forem sendo colocadas nas RODAS.

Anote sua sala. Veja que em cada Horário de RODAS os participantes se renovam, rodam nas rodas. Assim vamos conversando com um número sempre renovado de colegas. Um lembrete é que ninguém vem aqui pra comunicar seu texto, mas pra conversar com os colegas. O texto pode e deve ajudar a todos. Por isso esse livro é nossa leitura até o dia 15/11. E solicitamos que tragam seus laptops e os fios e as adaptadores em T, pra poderem consultar os textos, se for o caso, e também pra fazerem anotações, se quiserem.

Os almoços serão no Restaurante Tablado dos Sabores, que fica dentro da UFSCar, no Clube Paulistinha. Na sacola que cada um vai receber haverá tíquetes de almoço. Neste ano o RODAS será autosustentável e tudo será financiado pelo evento, com o dinheiro de inscrição que cada um pagou. Como já dissemos, nesse ano não fomos buscar financiamento nas Agências. O que cada um pagou de inscrição é gasto inteiramente no evento com todos.

OS TEMAS E O GIRAR DAS RODAS

O Círculo deste ano manteve o formato das edições anteriores, porém, com algumas alterações que consideramos que irão enriquecer nossas conversas.

Haverão 10 rodas de conversa coordenadas por uma dupla de membros do GEGe, onde cada participante (num total de 20 pessoas em cada roda) terá tempo para produzir uma fala que ajudará a movimentar nossa conversa e mais três **ARENAS BAKHTINIANAS**. O evento foi pensado para produzir conversas que se interligassem a partir de um grande tema central: **NOSSO ATO RESPONSÁVEL**. E dos eixos: *"Sujeito contemporâneo no mundo contemporâneo"*, *"Mídia como lugar das novas estéticas"*, *"Ato político como ato responsável"*.

Como de costume a cada 10 falas, um professor convidado produzirá uma síntese provocadora. A qualidade de nossas reflexões se fará no coletivo, no acabamento dialógico, recheado das muitas de todos os conversadores lá presentes. As várias vozes, competentes, são bem-vindas. Todos os que vêm ao CÍRCULO, vêm para conversar. O aparente "improvisado" da conversa, como método de trabalho, esconde temas bem preparados, falas preparadas, leituras ricas e extensas da obra bakhtiniana e pesquisas desenvolvidas pelos participantes.

A primeira José Kuiava conversará conosco sobre o tema **LENDO HOMEM E MUNDO**. A segunda ARENA terá como tema **MOENDO A MÍDIA** e contará com a presença de Leonardo Andrade. Na terceira ARENA que terá como tema **RESPONDENDO POR MIM MESMO** ouviremos João Wanderley Geraldi.

Quanto ao tema das Rodas de Conversa, eles ficaram assim:

a) nas Rodas de Conversa da sexta de manhã o tema é: **SUJEITO CONTEMPORÂNEO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO**; e a tarde **MÍDIA COMO LUGAR DAS NOVAS ESTÉTICAS**;

b) Já as Rodas de Conversa do sábado pela manhã tem como tema: **ATO POLÍTICO COMO ATO RESPONSÁVEL**.

Como as 10 Rodas de Conversa giram ao redor do mesmo tema, naquele determinado horário, isso facilita que todos os participantes fiquem sintonizados nas conversas, mesmo que cada Roda tome sua direção e enriqueça a conversa com o olhar dos que lá estão conversando. Esse olhar vai vazar para todos nas conversas além das Rodas.

Estamos muito felizes que cada um escolheu esse evento pra estar presente. Sejam bem-vindos. E tragam muita conversa pra trocar. As leituras dos livros de Bakhtin, especialmente "Para uma filosofia do Ato responsável", "A estética da criação verbal", "Marxismo e filosofia da Linguagem" e "Literatura e Estética" muito nos ajudarão nas conversas. Venham afiados! As RODAS de conversas ganham com essa postura. Até lá! Obrigado por ter aceitado nosso convite pra vir conversar sobre Bakhtin, seu trabalho e as possibilidades de sua reflexão, em um grande Círculo, aqui em São Carlos. Tenha certeza que sua presença faz reverberar nossas almas.

Verão de 2012

Turma do GEGE

15/11 - Quinta		
19h	- 19:00 - Entrega do Material - 19:30 – Abertura do Evento - 20:30 – Coquetel com Prova de Carinho	ARENA DE BAKHTIN

16/11 - Sexta		
8h	Entrega de Material do Evento	ARENA DE BAKHTIN
8h30	Rodas de Conversa Bakhtiniana Tema: Sujeito contemporâneo no mundo contemporâneo	PRÉDIO AT 5 (ÁREA NORTE)
11h10	1ª Arena Bakhtiniana Lendo homem e mundo - José Kuiava	ARENA DE BAKHTIN
12h	Almoço Trocas de livros	TABLADO DOS SABORES
14h30	Rodas de Conversas Bakhtiniana Tema: Mídia como lugar das novas estéticas	PRÉDIO AT 5 (ÁREA NORTE)
17h10	2ª Arena Bakhtiniana Moendo a mídia – Leonardo Andrade	ARENA DE BAKHTIN
18h	Xeração de livros	ARENA DE BAKHTIN

17/11 - Sábado		
8:30h	Rodas de Conversas Bakhtiniana Tema: Ato político como ato responsável	PRÉDIO AT 5 (ÁREA NORTE)
11h10	3ª Arena Bakhtiniana Respondendo por mim mesmo - João W. Geraldi	ARENA DE BAKHTIN
12h	Almoço Trocas de livros	TABLADO DOS SABORES
14h30	Trocando os temas	ARENA DE BAKHTIN
16h30	Grande Roda de Encerramento Olhando além, mais além	

Haverá ônibus disponível aos participantes do Círculo 2012, tanto no itinerário **Hotéis - UFSCar** quanto **UFSCar - Hotéis**. Observando os pontos no mapa abaixo, os horários e itinerários dos ônibus serão os seguintes:

Quinta (15 de novembro):

Saída - 18:00h do Ponto 1 (Em frente ao Hotel Anacã). Passa no Hotel Parise, segue para o Hotel Perea e vai à UFSCar.

Retorno - Ao final da Apresentação do Grupo Prova de Carinho (previsto para 22:30h).

Sexta (16 de novembro):

Saída - 7:45h do Ponto 1 (Em frente ao Hotel Anacã). Passa no Hotel Parisi, segue para o Hotel Perea e vai à UFSCar.

Retorno - Ao final do Coquetel e Lançamento dos livros (previsto para 20h).

Sábado (17 de novembro):

Saída - 7:45h do Ponto 1 (Em frente ao Hotel Anacã). Passa no Hotel Parisi, segue para o Hotel Perea e vai à UFSCar.

Retorno - Ao final da Roda de Encerramento (previsto para 17:30h).

BARES E LANCHONETES – REGIÃO CENTRAL		
Nome	Endereço	Telefone
Habbib's	Av. Trabalhador são-carlense	3374-2933
McDonald's	Av. São Carlos, 3134	3371-5225
Pão de Queijo Mineiro	R. 28 de Setembro, 2004	3376-4288
	R. Dr. Carlos Botelho, 1707	3370-8398
	R. Major José Inácio, 2818	3370-5460
	Av. São Carlos, 2100	3372-3934
Pão de Queijo Nove	R. 9 de Julho , 964	3371-3470
Pastelaria Calçadão	R. General Osório, 704	3370-6299
Quase 2 Lanches	Av. São Carlos, 2846	3372-7240
Trem Bão Lanchonete	Av. São Carlos , 3055	3307-6189
Xico's	R. XV de Novembro, 3175	3371-2153
Que Apetite Lanchonete	R. Padre Teixeira, 3831	3371-6529
Donna Leo	Rua 9 de Julho, 1643	
Almanach Café	Av. São Carlos, 2338.	
Armazém Bar	Rua 7 de Setembro, 2109	3374-2178.
Paschoal Bar e Cachaçaria	Rua São Paulo, 1411.	3307-5383
Pimentas Bar	Rua Dr. Carlos Botelho, 2102	3372-4236
Rola Papo	Rua Major José Inácio, 2270.	3412-6757
Seo Gera	Rua Episcopal, 2442	33721051
Tio Joaquim	Rua 15 de Novembro, 1447	3413-7001
		3413-7002
Vila Brasil Botequim	Rua 15 de Novembro, 188.	3376-9591
Leopoldina Café	Rua Carlos Botelho, 1768.	3415-6900

TRANSPORTE PÚBLICO – LINHAS PARA A UFSCAR - TARIFA: R\$2,70 www.athenaspaulista.com.br
LINHA 0274 - UFSCar ÁREA NORTE X VILA PRADO - VIA PRAÇA ITÁLIA Av. da Biblioteca Comunitária
Ida: horas e quinze minutos E horas e quarenta e cinco minutos
Volta: horas e quinze minutos E horas e quarenta e cinco minutos
LINHA 1978 - UFSCar ÁREA NORTE X REDENÇÃO - VIA BOTAFOGO Av. da Biblioteca Comunitária
Ida: horas e cinquenta e cinco minutos
Volta: horas e vinte e cinco minutos

Adriane de Castro Menezes Sales	T001
Alessandra Regina Vasconcelos da Silva	T002
Alessandra Sexto Bernardes	T003
Aline Aparecida Angelo	T004
Aline de Alvarenga Zouvi	T005
Aline Patricia da Silva	T006
Allan Pugliese	T007
Alline Duarte Rufo	T008
Amanda Bastos Amorim de Amorim	T009
Amanda Caroline Vasconcelos de Moura	T002
Amanda Prado	T010
Ana Beatriz Ferreira Dias	T011, T040
Ana Clara Magalhães de Medeiros	T021
Ana Cristina Guarinello	T012, T137
Ana Paula Lopes Cardoso	T115
Ana Paula Marques Sampaio Pereira	T013
Ana Paula Rocha Endlich	T084
Ananias Agostinho da Silva	T014
Anderson Simão Duarte	T015
Andrea Horta Machado	T032, T120
Andréia Patrícia de Oliveira Barros	T016
Ângela Francine Fuza	T017
Angélica Remonatto	T018
Antonieta Bernadete Teixeira de Andrade	T019
Ariadne Borges Coelho	T020
Augusto Rodrigues da Silva Junior	T021
Auricélia da Silva Monte	T022
Bárbara Melissa Santana	T023
Breno Luís Deffanti	T024
Bruna de Souza Silva	T025
Camila Carachelo Scherma	T026
Camila Sabatin Branchini Ulian	T027
Carine Fonseca Caetano de Paula	T028
Carmen Lúcia Vidal Pérez	T129
Carolina Cristovão de Macedo	T029
Carolline Gabriela Leite Moreno	T030
Cássia Rodrigues Gonçalves	T031
Célio da Silveira Junior	T032
Cláudia B. de Castro Nascimento Ometto	T033
Cláudia Maria Mendes Gontijo	T048

Claudio Alves Benassi	T034, T035
Clecio dos Santos Bunzen Junior	T036
Clediluce Santana	T037
Cristiane Alvarenga Rocha Santos	T038
Cristiano José Rodrigues	T039
Daniel da Silva Brum	T040
Daniel Prestes da Silva	T041
Daniela Franco Carvalho Jacobucci	T042
Danyllo Ferreira Leite Basso	T043
David de Almeida Isidoro	T044
Delma Ferreira de Oliveira Souza	T045
Dener Martins de Oliveira	T046
Diego Pinto de Sousa	T047, T141
Dilza Côco	T048
Dinaura Batista	T049
Diólia de Carvalho Graziano	T050
Dulcinéa Campos	T037
Edwiges Zaccur	T051
Eliete Hugueney de Figueiredo Costa	T052
Elisama Fernandes Araujo	T002
Elisângela S. Martins Marques	T053
Elizangela Patrícia Moreira da Costa	T054, T160
Ester Cavalcanti da Silva Araújo	T055
Fabiana Giovani	T056
Fabio Barros Machado	T057
Fábio Borges da Silva	T058
Fábio Cardoso dos Santos	T059
Fabricia Pereira de Oliveira Dias	T060
Fabício César de Oliveira	T185
Felipe Mussarelli	T184
Fernanda de Moura Ferreira	T061
Fernando Vargas Veira	T062
Flávia Daniele Sordi Silva	T063
Francisco Alves Gomes	T064
GEBAB	T065
Geraldo Bull da Silva Júnior	T066
Geyza Rosa Oliveira Novais Vidon	T067
Gilvando Alves De Oliveira	T068
Gisele Braga de Faria	T069
Giselle Massi	T070
GlauCIA Maria dos Reis Silva	T071

Guilherme do Val Toledo Prado	T072, T113
Hadson José Gomes de Sousa	T073
Helder Marques Batista	T074
Helen Cristine Bido Brandt Delloso	T075
Hélio Márcio Pajeú	T076
Hellen Patricia da Conceição Goes	T077
Inti Anny Queiroz	T078
Isaura Maria de Carvalho Monteiro	T079
Ivan Almeida Rozário Júnior	T080
Ivanda Alexandre Pereira	T081
Ivone Panhoca	T082
Janaína Moreno Matias	T083
Janaína Silva Costa Antunes	T084
Jandira Marquardt Dettmann	T085
Jaqueline Silva de Souza	T086
Jean Carlos Dourado de Alcantara	T087
Jean Carlos Gonçalves	T088
Jefferson Fernandes Alves	T089
João Vianney Cavalcanti Nuto	T090
Jociele Corrêa	T091
José Anchieta de Oliveira Bentes	T092
José Cezinaldo Rocha Bessa	T093
José Kuiava	T094
José Sena Filho	T095
Josilene Auxiliadora Ribeiro	T096
Júlia de Capdeville	T097
Juliana de Oliveira Borges	T098
Juliana Estanislau de Ataíde Mantovani	T099
Juracy Christina Guimarães	T100
Karen Curie	T037
Karina Mayara Leite Vieira	T101
Karina Nogueira	T102
Karoliny Correia	T103
Kéfora Medeiros	T104, T164
Kelly Cristina Bognar Sacoman	T105
Lara Martins de Almeida	T106
Laura Maria Bassani Muri Paixão	T085
Laura Noemi Chaluh	T107, T149
Lays Pereira	T108
Leila Figueiredo de Barros	T109
Leni Dias de Sousa Erdei	T110

Leonardo de Oliveira	T102
Leticia George Garcia Peres	T111
Lezinete Regina Lemes	T112
Liana Arrais Serodio	T113
Lidiane Costa Dos Santos	T114
Luci Bonini	T082
Luciane de Paula	T025, T044, T115, T116, T147
Luciano Aparecido Borges Almeida	T117
Luciano Novaes Vidon	T118
Lucimeire da Silva Furlaneto	T119
Luis Gustavo D'Carlos Barbosa	T120
Luiz Carneiro	T121
Luiz Costa Ferreira	T060
Magda Renata Marques Diniz	T122
Márcia Regina de Oliveira Savian	T075
Marco Antonio Villarta-Neder	T102
Marcos Estrada	T123
Marcus Vinicius Borges Oliveira	T124
Margarete Sacht Goes	T165
Maria Aparecida Muccilo	T125
Maria Bernadete Fernandes de Oliveira	T126
Maria da Penha Casado Alves	T127, T170, T180, T181
Maria Edith Romano Siems-Marcondes	T128
Maria Emilia Caixeta	T032, T120
Maria Francisca Mendes	T129
Maria Gabriela Garcia Oliveira	T130
Maria Helena Rodrigues Chaves	T131
Maria Inês Barreto Netto	T132
Maria Isabel de Moura	T175
Maria Leopoldina Pereira	T133
Maria Teresa de Assunção Freitas	T134
Marília Varella Bezerra de Faria	T135
Marisol Barenco de Mello	T136
Marta Rejane Proença Filietaz	T137
Mateus Yuri Passos	T138
Mirian Cazarotti Pacheco	T139
Moacir Lopes de Camargos	T140
Moisés Carlos de Amorim	T141
Moyra Ribeiro Marques	T142
Nádia Cristina da Silva Santos	T143
Nara Caetano Rodrigues	T186

Nátalie Ferreira Carvalho Silva	T144
Nathalia Maria Soares	T145
Neiva de Souza Boeno	T146
Nicole Mioni Serni	T147
Oceanira Helena da Paz Rafael	T016
Olivaldo da Silva Marques Ferreira	T148
Pamela Aparecida Cassão	T149
Pedro G. Bombonato	T150
Priscila Rodrigues von Glehn	T151
Raquel de Oliveira Fragoso	T100
Regina Célia Celebrone Lourenço	T152
Renata Rocha Grola Lovatti	T153
Renata Silva Siqueira	T047
Rhena Raíze Peixoto de Lima	T154
Rilza Rodrigues Toledo	T155
Rita de Cássia Cristofoleti	T033
Rita de Nazareth de Souza Bentes	T156
Rodolfo Vianna	T157
Rosa Maria de Souza Brasil	T158
Rosângela Ferreira de Carvalho Borges	T159
Rute Almeida e Silva	T054, T160
Sandro Viana Essencio	T161
Sebastiana Almeida Souza	T162
Sérgio Henrique de Souza Almeida	T163
Sheila da Silva Monte	T104, T164
Shenia D'arc Venturim Cornélio	T165
Shirlei Neves dos Santos	T017
Simone De Jesus Padilha	T166
Simone Lesnhak	T167
Simone Ribeiro de Avila Veloso	T168
Suzana Lima Vargas	T142
Suziane da Silva Mossmann	T169
Tacicleide Dantas Vieira	T170
Taiza Marcello Araripe	T013
Tatiana Aparecida Moreira	T171
Tatiele Novais Silva	T172
Thaís Figueiredo Chaves	T173
Thiago Rodrigues Lopes	T174
Tiago de Souza Santos	T156
Valdemir Miotello	T175
Valdete Côco	T153

Valéria Menassa Zucolotto	T153
Vânia Grim Thies	T176
Vanildo Stieg	T177
Vera Bampirra	T051
Vera Lúcia Pires	T178
Veridiana Ferreira Moraes	T179
Verônica Belfi Roncetti Paulino	T153
Viviane Leticia Silva Carrijo	T052
Walkyria Barcelos Sperandio	T085
Willame Santos de Sales	T180
William Brenno dos Santos Oliveira	T181
William Soares dos Santos	T182
Wuendy Fernanda Cardili	T183

A

*enunciação como tal
só se torna efetiva
entre falantes [...]*

Mikhail Bakhtin

PROJETO EDUCACIONAL INCLUSIVO BILÍNGUE PARA SURDOS: UMA QUESTÃO DE PRINCÍPIOS E ATOS POLÍTICOS (E) PEDAGÓGICOS

Discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o “político” como construção histórica, cultural e social, e o “político” entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional.

Carlos Skliar¹

Temos² vivido, numa escala mundial, o que atingi o Brasil, um processo crescente e de intensas discussões e ações direcionadas, ao que podemos chamar de reformas educacionais, com vista a implantação de uma educação inclusiva. Estes movimentos têm posto em circulação e debate alguns aspectos e elementos importantes, contudo, preocupantes, visto o risco de superficialismos que ocultam o apagamento dos mesmos de uma pauta fundamental de reflexões e mudanças sociais.

Dentro do campo da educação e surdez, destacam-se, questões como o “respeito e atendimento da diversidade” e o oferecimento de “projetos educacionais inclusivos bilíngues”, imersos nos discursos relativos a “educação para todos”, aspectos estes nos quais focaremos a presente discussão.

De maneira ampla, podemos destacar que temos conquistado avanços significativos no campo das políticas públicas como estágio fundamental a transformação das condições político-sociais, principalmente, quando relacionadas a garantia de direitos de pessoas com necessidades especiais e de minorias étnicas e/ou identitárias. A Exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9.394/96); a Lei nº 10.098/00, que dispõe sobre acessibilidade; o Decreto nº. 5.626/05, que regulamenta a Lei n.º10.436/02, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e designa que estes deverão ser respeitados e atendidos em suas demandas sociais amplas, respeitando sua diferença linguística; a Lei , que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Lei nº 12.319/10). Contudo, conforme discute Skliar (2009, p. 12)

O discurso da deficiência mascara a questão política da diferença; nesse discurso a diferença é melhor definida como diversidade e, assim, a diversidade não é outra coisa senão as variantes de uma normalidade, de um projeto hegemônico em que o ser falante/ouvinte constitui a especificidade de uma identidade totalitária, positiva e produtora, por sua vez, de uma norma invisível que a tudo ordena e regula.

Numa perspectiva direta de discussão sobre projetos educacionais inclusivos bilíngues para surdos, é condição *sine qua non* atender à necessidade de uma política linguística diferenciada, conectada efetivamente com o indivíduo surdo de maneira alteritária e não autoritária. Mas o que podemos observar na realidade, são proposições ambíguas, que

¹ SKLIAR, 2009, p.7

² Doutoranda no PPGEE da UFSCar.

trazem em seu bojo, um risco eminente de legitimar novos modelos de exclusão dentro das escolas, ainda mais perversos, pois travestidos por discursos "politicamente corretos", que defendem ideias de aceitação, de tolerância e de igualdade, mas que não tem como meta mudanças na perspectiva das relações, na busca de encontros reais, encontros com o outro, naquilo que realmente o constitui.

Dada a complexidade e profundidade necessária para uma discussão apropriada sobre as representações sobre os surdos, é preciso que superar, nesse momento, as questões dos modelos conceituais, em suas acepções clínica e/ou antropológica, e definir nossa posição de compreensão da surdez como diferença política, e principalmente, a partir de sua alteridade, como experiência visual, o que, segundo Skliar (2009, p.11), precisa ser enxergado como algo que constitui e singulariza a alteridade surda, sem restringi-la

[...] a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc.

Pensar em projetos educacionais inclusivos bilíngues para surdos implica no reconhecimento do direito que eles têm, como pessoas que usam uma língua diferente da língua majoritária, de serem educadas na sua língua, sem limitar-se a proposições, puramente, técnico-pedagógicas, mas sociolinguisticamente justificadas e politicamente responsivas.

A educação não é politicamente "opaca" nem neutra em seus valores e, por isso, não resulta em uma tarefa simples a compreensão do papel da escola em uma sociedade dividida e fragmentada racial, social, étnica, linguística e sexualmente. A escola moderna contribui no dia a dia para esta divisão, através de quatro estratégias fundamentais: a razão instrumental – todo conhecimento deve ter uma finalidade e uma utilidade –, o controle burocrático, a cibernética das subjetividades – todas as crianças e todos os professores devem se subordinar à prática dos computadores – e a lógica binária e perversa da inclusão/exclusão – onde quotidianamente se mudam as fronteiras e o significado do "pertencer ou não pertencer". [Neste contexto, a] educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional, não pode ser neutra nem opaca. Porém, falta a consistência política para entender a educação dos surdos como uma prática de direitos humanos [...]; a coerência ideológica para discutir as assimetrias do poder e do saber entre surdos e ouvintes; a análise da natureza epistemológica das representações colonialistas sobre a surdez e os surdos. (SKLIAR, 2009, p. 08-09)

Neste sentido, o reconhecimento político da surdez precisa ser discutido e compreendido, por seu valor direto (a causa) e, ainda, no seu importante papel de oposição aos discursos e às práticas hegemônicas, que têm buscado restringir os debates sobre projetos inclusivos bilíngues e transformá-los em metodologia, sem o reconhecimento de sua própria historicidade e matizes sociais e políticas.

Tais questões remontam ao que tratam Miotello e Pimenta (2010, p.289), quando apontam que

A afirmação da identidade e a marcação da diferença passam por relações de poder, tais como incluir/excluir, demarcar tentativas que buscam homogeneizar a identidade como se a mesma fosse uma espécie de essência natural, - nascida de um tempo vertical, vazio, homogêneo, constituída ao redor de binarismo (masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual) -, não deixam de serem estratégias de poder que tentam fixar



normas, parâmetros e modelos para as identidades. De acordo com o pesquisador Tomaz Tadeu da Silva, "questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam"

Ao que se refere às questões organizacionais e técnico pedagógicas, referidas em segunda instância, mas não menos importantes, cabe fazer algumas considerações fundamentais à organização de projetos de educação inclusiva bilíngues para surdos, visto que exigem uma reestruturação do espaço escolar, principalmente aos aspectos deste como espaço discursivo, de produção e circulação de discursos que incidem nos modos de relação e constituição de cada um de seus integrantes - em maior ou menor grau de impacto, reconhecimento e valorização e etc. Os modos de constituição de sentidos e do próprio conhecimento, não se sustenta apenas em estratégias e/ou metodologias, mas sim pelas formas pelas quais a palavra circula.

É preciso pensar na instituição-escola como um lugar-tempo, no qual cada um, na sua singularidade, ocupa um lugar próprio e determinante na forma como significa e de como é significado pelos demais sujeitos com os quais interage e se relaciona.

Segundo Bakhtin (2010, p. 116), "[...] qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo **pela situação social mais imediata**", o que torna, ainda mais relevante, pensar sobre o lugar do/para os surdos nas escolas com projetos de inclusão bilíngues, pois isto implicará diretamente nos discursos construídos.

Desta forma e, sem desmerecer o valor de estratégias e metodologias, destacamos neste segundo plano de argumentação, que a escola é um território de negociações constante sobre os sentidos dos lugares simbólicos que cada um dos sujeitos irá ocupar nas relações, o lugar social de professores, alunos ouvintes, alunos surdos, intérpretes de língua de sinais, educadores surdos, considerando a complexidade de cada papel e demandas. Segundo Lacerda (2000), quando se fala em educação para surdos, o processo de interlocução não pode se restringir às atividades acadêmicas, a serem repassadas pelo intérprete.

O intérprete deve ser sim, o profissional mediador no processo de comunicação entre aqueles que não dominarem a mesma língua (surdos e ouvintes), contudo é necessário considerar que o domínio de uma língua requer mais do que, apenas, a apropriação de seus códigos, exige o entendimento de todos os elementos culturais que os envolve.

Neste contexto, é fundante que a Libras circule, sem limitações, no todo da escola, que não fique restrita aos alunos surdos e intérpretes; que haja o reconhecimento da Libras como fator essencial ao desenvolvimento e construção de pertença para os surdos, o que denota, clara predisposição da escola a acolher estes *outros*, reconhecendo neles sua diferença sociolinguística e singularidades.

Além do que, isso é determinante para o planejamento e vivência de um trabalho responsável diante dos todos os envolvidos em projetos de inclusão educacional, visto que a consciência e compromisso diante destes aspectos nos tornam mais aptos ao ATO RESPONSIVO, EM PROJETOS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS, MAS TAMBÉM DE TANTOS OUTROS...

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 24 dez. 1996.



BRASIL. *Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a lei de acessibilidade, nº 10.098/2000 e a lei de libras, nº 10.426. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.098 de 10 de dezembro de 2000*. Dispõe sobre a Lei de Acessibilidade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 19 dez. 2000.

BRASIL. *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 24 abr. 2002.

BRASIL. *Lei nº 12.319 de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 02 set. 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. 203 p.

LACERDA, C.B.F. *A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais. Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br>

MIOTELLO, V; PIMENTA, D. Falando de identidade pelo lado do avesso: a alteridade como eixo. In: *Pensares Bakhtinianos: Escritos Impertinentes*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 285-299.



A EXPERIÊNCIA DO OLHAR NO CEMITÉRIO DA SOLEDADE: OS VÁRIOS OLHARES SOBRE O MENINO ZEZINHO

Alessandra Regina Vasconcelos da Silva¹
Amanda Caroline Vasconcelos de Moura²
Elisama Fernandes Araujo³

Aquele dia deveria ser um dia qualquer, mas em seu âmago já não era comum. Predisposmo-nos, a partir das discussões teóricas a respeito do acabamento estético e fotografia, a capturar algo que nos chamasse a atenção. Esse dia tornou-se uma visita ao novo, ao mundo que desorganizou as nossas expectativas. Nossos olhos percorreram agitados o cenário fúnebre e “vivo” do cemitério de Nossa Senhora da Soledade, localizado à Avenida Serzedelo Corrêa, no centro de Belém, e que fora edificado no Século XIX.

O local está abandonado por seus governantes, nunca passou por uma reforma dede que fora desativado no ano de 1880, assim as sepulturas estão deterioradas, o mato, o lixo e o limo disputavam um espaço. Porém, nunca esquecido pela fé de muitas pessoas. Sujeitos que cultivam santos populares e que, ao decorar o ambiente, dão uma atmosfera de vida ao local.

Encontra-se vida nas milhares de fitinhas, cheia de nós, cheia de sonhos e desejos; encontrar-se “vivo”, através das ações dos devotos, uma criança sepultada na soledade que “precisa” de bombom e brinquedo. Lá, portanto, a vida segue em paralelo com a morte.



Foto 1

Chovia bem fininho. Parecia que o céu opaco contribuía para formalizar um cenário gótico. Um cemitério que parece carregar consigo um espaço cultural heterogêneo em vários sentidos: cultural, religioso, social.

Ao adentrarmos sentimos a sensação de estarmos em um terreiro umbandista. Mas ao percorrermos o olhar por todo o cenário, logo constatamos que havia um misto religioso. Nos deparamos com um culto direcionado às almas. Atrás dessa manifestação religiosa, encontrava-se uma capela essencialmente sincretista – as fotos abaixo são testemunho disso - uma vez que suas portas estavam abertas para umbandistas, católicos, espíritas.

Fotos tiradas dentro da capela



Foto 2



Foto 3

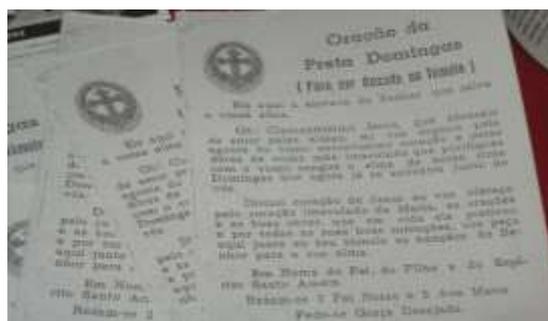


Foto 4

As segundas feira, são realizada, nesse cemitério, o culto das almas, momento em que várias pessoas de Belém dedicam orações, levam bombons, flores, objetos como forma de pedido e agradecimento. Os túmulos mais visitados são do menino Zezinho, falecido em 1881; da escrava Anastácia e da Preta Domingas, falecida em 1871.

Portanto, já na primeira vivência sentimos a singularização quando o mesmo objeto fora exposto nas lentes dos mais variados fotógrafos. Trata-se da sepultura do menino zezinho que foi fotografada espontaneamente por diversos sujeitos – todos dispostos a contemplar algo instigante - Porém, cada foto correspondeu a uma perspectiva diferente, ou seja, não havia repetição na imagem.



Foto 5



Foto 6



Foto 7



Foto 8

Ao passar rapidamente o olhar por ambas as fotografias, é possível que haja alguma dúvida a respeito de sua peculiaridade. Por mais que as duas primeiras possam parecer “iguais”, percebemos que uma apresenta-se em uma perspectiva maior em relação ao restante da paisagem constituída por árvores e edifícios, estamos tratando da foto cinco em que o menino Zezinho aparece de lado, com um olhar mais triste, aparenta esconder o olhar e mais, parece soberano na sua tristeza. Uma lágrima escorre do seu rosto? A paisagem torna-se apenas pano de fundo atrás do menino.

Ainda assim, as duas primeiras fotografias se distinguem. Da quinta para a sexta imagem, ele vai revelando seu rosto, sua tristeza vai se convertendo em um riso tímido, que para outros pode parecer irônico. Nessa mesma foto - seis -, é nítida a placa que o menino segura, é como se dissesse “Esse sou eu”. Grifo nosso.

Já nas fotos seguintes(a 7 e 8) os fotógrafos selecionaram apenas um pedaço do corpo do menino, diferindo completamente das duas primeiras fotos. Para o autor da sétima fotografia fora mais importante destacar o rosto, a inclinação da cabeça, a quase imperceptível mão segurando alguns terços e o acabamento do manto que encobre o menino, características que o humanizam; já na oitava fotografia fora recortado apenas as pernas da estátua, o maior relevo parece estar nas fitas enroladas em seus pés.

Observa-se com isso que apesar das imagens terem sido retiradas no mesmo local - cemitério da soledade-, na mesma situação comunicativa - durante as atividades pedagógicas do projeto Entreletras -, e mais precisamente, do mesmo objeto - túmulo do menino Zezinho-, ainda assim cada foto incidiu sobre uma perspectiva diferente.

Há duas explicações pertinentes para isso. A primeira corresponde à expressividade do sujeito bakhtiniano que define o quanto:

Cada ato é único em seu processar-se, ainda que compartilhe com todos os outros uma dada estrutura de conteúdo (o que há de comum ao processo dos vários atos). O que merece destaque é mais uma vez o papel do sujeito como agente, dado ser essa sua condição, o que une pessoa e social; cognitivo e empírico; universal e singular – em sínteses sucessivas que constituem o monismo arquitetônico bakhtiniano. (SOBRAL, 2005 b, p. 107-108)

A outra resposta diz respeito ao próprio processo de singularização fotográfica, enquanto materialização do olhar de um sujeito igualmente singular, igualmente expressivo. Os ângulos dispostos pela lente do fotógrafo são fruto desse olhar sensível. O olhar do enquadramento jamais poderá ser repetido. Acontece apenas uma vez, nas palavras de Barthes:

O que a fotografia reproduz ao infinito só ocorre uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente. Nela, o acontecimento jamais se sobrepassa para outra coisa: ela reduz sempre o corpus de que tenho necessidade ao corpo que vejo; ela é o particular absoluto, a contigência soberana, fosca e um tanto boba, o Tal(a tal foto, e não a foto), em suma Tique, a Ocasão, o Encontro, o Real, em sua expressão infatigável. (BARTHES, 1984, p. 13)

Assim sendo, por mais que uma foto registre o mesmo objeto, o mesmo espaço, a mesma criatura, ainda assim será única, irrepetível. O olhar “congela” um(s) ponto(s) de vista, uma(s) atitude(s) respondível(eis). Por isso é ao mesmo tempo morte e vida. Morte do que foi – nunca será outra vez - e vida do que veio a ser – do que existe e nunca mais existirá da mesma forma.

Referências

- ALVARES, Sonia. *Educação Estética para Jovens e Adultos*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. São Paulo: Pedro e João, 2010.
- _____.(V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929/1992).
- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre fotografia*. Tradução de Júlio Casta[^]non Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BRASIL, Rosa. Metatexto fílmico: a síntese simbólica. In BRASIL, Rosa; FILHOS, José Sena; TAVARES, Mara (org.). *Linguagem e imagem: entreleçamentos indisciplinados* (orgs). Belém (PA): L&A, 2011.
- CKKLOSKI, Victor. "A arte como procedimento". In: vários. *teoria da literatura: formalistas russos*. Porto alegre: Ed. Globo, 1973, pp.39-56
- CLARK, Katerina & HOLQUIST, Michael (trad. Guisburg). *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: FIORIN, J. L. & BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. 2 ed. Ver., São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- MACHADO, Irene. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In BRAIT, Beth. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. rev., Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2005.
- PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SOBRAL, Adail. Ato/Atividade e Evento. In: BRAIT. Beth. *Bakhtin: Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2005.



QUANDO O TEXTO SE FAZ ESPELHO

Hoje quebrei um espelho. Enquanto juntava com espanto minha imagem distorcida pelo chão do quarto arranjei o mote de que precisava para a escritura deste texto. São muitas as cenas que se me apresentam. Começo por aquela que vi refletida antes dos cacos. Quem estava ali era a Alessandra que gosta de ser chamada pelo apelido de Lili, como bem me definiu minha madrinha de batismo. Sem escapatória, vi-me duas. E se me concentrasse ainda um tanto, seriam mais, na imagem ainda inteira pendurada na parede.

Claro que o que se contempla num espelho nada mais é do que seu próprio reflexo. Mas, o que aqui importa é pensar que ali não estava uma ou mais Lilis escondidas por detrás de uma Alessandra. O meu reflexo não é um “eu por trás de mim” que busca um “outro eu verdadeiro”. Minha vida não é um romance. Na narrativa de ficção tem o espelho outras molduras. Revelador de desejos ou frustrações da heroína, geralmente, dilui-se em objeto metafísico que dá vida à sua antagonista. Este outro “eu” reflete – defronte do espelho, mas olhando para dentro de si – o que fora no passado e o que se tornou no presente por força do destino ou do desejo.

O ato de autocontemplação não oferece ao sujeito uma visão acabada de seu ser que só pode o outro lhe conferir. Bakhtin e seu Círculo afirmam que, ao se mirar no espelho, o homem não se enxerga como os outros o veem. A face refletida no espelho vê por outros olhos o mundo interior. Não posso controlar-me no todo de minha exterioridade e preciso desse olhar que vem de fora para enxergar minha própria imagem, meu próprio reflexo. Diante dessa impossibilidade o que podemos fazer “*é nos projetarmos num possível outro peculiarmente indeterminado, com a ajuda de quem tentamos encontrar em uma posição axiológica em relação a nós mesmos*”. (FARACO, 2005, p. 43)

Se me julgo gorda ou descabelada (exemplo da situação da contemplação antes do espatifar do objeto físico) assim o faço segundo os critérios que estabeleço com o mundo que me cerca. Se me vi parecida com minha mãe ou sinto que puxei a família do meu pai, escapa-me, entretanto, o fator filogenético, quando me vejo agora projetada na tela do computador ao escrever. Nas minhas palavras, aparecem os reflexos de outros que me habitam, não menos familiares, e com os quais estabeleci relações de outra natureza ao longo de minha vida. Eis, finalmente, onde quero chegar: no texto como espelho. Aqui também nunca se está sozinho.

Ao escrever, também temos do outro uma “*necessidade estética absoluta*”. (BAKHTIN, 1923/2010, p.33) A dimensão fundante da alteridade não escapa nem mesmo à autobiografia. Nesta, não há ato criador sem deslocamento, ou seja, é preciso que o autor olhe para além do apenas vivido. Não há fusão entre escritor e herói. É, pois, pelo lado de fora do texto/espelho que me reconheço como sou.

¹Mestre em Educação (2003) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE/ UFJF). Pesquisadora Associada do Grupo de Pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento da Faculdade de Educação da mesma instituição (LIC/ UFJF), coordenado pela Prof.^a Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas.

E quando se trata da escrita de um texto de pesquisa nas Ciências Humanas? Seria o outro a única instância capaz de ver, reunir, unificar um “eu-autor” que não é em si, mas que pode vir a ser através do olhar alheio?

Quando o texto se faz espelho há ali a imagem refletida de um “outro” que foi construída pelo pesquisador. Daí a sua responsabilidade em vislumbrar não mais no campo da visão, mas no da enunciação, a voz desse “outro” enquanto objeto para que sua própria voz enquanto autor seja, posteriormente, quando nas mãos do leitor, objeto de escuta. Está claro que a enunciação, assim como a visão, não pode ser tomada como um ato individual. Porém, não somos simples repositórios de palavras alheias. A questão posta pela filosofia da linguagem de Bakhtin é a questão do outro, da palavra e, desta, como voz. Assim, o meu texto reflete as vozes as quais recorro, refratando nos olhos do leitor o modo como eu me relaciono com elas.

Se o caminho percorrido do discurso ao texto exige um espaço entrevistado, submeter à leitura do outro um relato de pesquisa exige escuta. Entre o caminho do fazer e o de expor o que se fez o mais importante é deixar-se expor para o leitor. Mas, estar aberto ao outro não significa ser tolerante na arte de escutá-lo: tenho que me deixar afetar, sim, pelos sujeitos da pesquisa e interlocutores outros que trago para o texto; mas, ao tomar suas vozes, não posso simplesmente transportar suas palavras tal como foram enunciadas. Colocar-se em uma posição responsiva diante das palavras do outro é mais do que comprometimento: é responsabilidade do pesquisador que se define nos meandros da abordagem histórico-cultural. Dos significados construídos na escrita do texto aos sentidos constituídos pela leitura – momentos distintos de interlocução – a pior coisa que pode acontecer é a falta de escuta por parte do pesquisador.

É preciso, pois, ao deixar quebrar a imagem refletida no texto como espelho, perguntar não aquilo que queremos que a imagem do outro nos responda, mas, perguntar-se: sou capaz de escutar a leitura que o outro faz de mim, de minhas palavras? Pesquisar, assim como mirar-se diante de um espelho – seja a água, a retina do outro, a página em branco, as entrelinhas de um texto, a tela do cinema, a *webcam* – requer, pois, uma boa dose de generosidade. Agora, depois espelho quebrado e lançadas minhas palavras no diálogo, sinto-me muito mais magra. Sete anos de azar? Que nada! Sorte minha.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da criação verbal*. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p. 3-90. (publicado originalmente em 1923).

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.



EDUCAÇÃO DO CAMPO COM UM ATO RESPONSIVO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

O existir, isolado do centro emotivo-volitivo único da responsabilidade, é somente um esboço ou um rascunho, uma variante possível, não reconhecida, do existir singular; somente através da participação responsável do ato singular pode-se sair das infinitas variantes do rascunho e reescrever a própria vida, de uma vez por todas, na forma de uma versão definitiva

(Bakhtin, 2010)

No livro *Para uma filosofia do ato responsável*, Bakhtin (2010) dedica atenção especial para a questão da responsividade e do reconhecimento do outro como elemento indispensável para a construção do “eu”. A responsividade pode aqui ser aliada ao entendimento de responsabilidade, pois ao mesmo tempo que sou responsável pelo que faço e digo, também faço e digo em resposta a uma série de elementos presentes em minha vida como *signos* (Gege, 2009). É dessa forma que se estabelece a responsabilidade que tenho em relação ao outro, um responsabilidade que envolve uma resposta singular e única, mas com sua participação e não indiferença à singularidade dos outros, ao outro como único e insubstituível. Isso porque nos construímos e nos transformamos sempre através do outro, através de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos.

Pensar a educação do campo como um ato responsável dos movimentos sociais é trazer à tona a discussão da unidade entre a “responsabilidade especial” e a “responsabilidade moral”. Segundo Ponzio (2010) a primeira emana da responsabilidade que decorre da pertença a um todo, relativa a um determinado setor da cultura, a certo papel e função, sendo assim uma responsabilidade delimitada, definida, reiterável do indivíduo objetivo. Já a segunda, uma responsabilidade absoluta, sem limite, sem alibi, que por si só se torna única e não transferível do indivíduo.

Essa relação se faz pela especificidade e gênese desse Movimento, um movimento contra hegemônico, tendo em vista as tendências atuais das reformas em educação que privilegiam a padronização, homogeneização e hierarquização do ensino. Em contrapartida, o Movimento da Educação do Campo vem questionando a oferta da educação no campo, reivindicando seus direitos sobre ela e demarcando a diversidade, seus saberes e formações acumuladas nos movimentos sociais como elemento importante a ser considerado nos currículos de formação de seus educadores.

Esse Movimento tem sua origem no interior das lutas e reivindicações dos movimentos sociais do campo, entre eles o MST, que por possuir uma proposta de sociedade de cunho socialista acredita ser fundamental aliar esse ideal a uma proposta educacional questionadora, libertária, diferenciada e fora dos vícios do sistema capitalista (Bezerra Neto, 2003). Assim, notamos nas propostas do Movimento da Educação do Campo os anseios por

¹ Mestranda em Educação da UFSJ.

mudanças nas práticas educativas, na formação de professores, e nas políticas públicas para educação dos povos do campo.

É importante ressaltar que em seu debate sobre educação para os povos do campo tem-se como *pano de fundo* a discussão de uma nova concepção de campo, contrária a concepção vendida pelo agronegócio, pois o movimento concebe o campo “como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos.” (Arroyo *et al*, 2005, p. 12).

Assim esse movimento demarca seu lugar na esfera pública ao reivindicar, através de seu compromisso político, transformações na educação oferecida aos povos do campo. Isso porque o poder público no decorrer do século XX tratou a educação no meio rural sempre de forma periférica, com políticas compensatórias para conter o movimento migratório, predominando nos currículos uma concepção “urbana” de vida e desenvolvimento.

Podemos relacionar a concepção de educador e prática pedagógica da Educação do Campo associada ao conceito de responsividade em Bakhtin. O educador através de sua postura ética e responsável, possibilitada pela compreensão emotivo-volitiva do existir como evento único e irrepitível, materializada no seu ato (ação educativa), concretizando uma ligação entre “cultura e vida, entre consciência cultural e consciência viva”, nos termos de Bakhtin. Esse sentido pode ser exemplificado no enunciado de uma educanda do curso de Licenciatura em Educação da FaE/UFMG² ao discorrer, em entrevista, sobre o sentido que ele construiu sobre um educador do campo:

É possibilitar o ensino, é ser um mediador do conhecimento entre os educandos, com uma postura reflexiva acerca do contexto desse campo onde o aluno está inserido. É potencializar os recursos que existem no meio natural, utilizar seu saber prévio e construir novas aprendizagens através de uma educação dialógica, reflexiva e significativa para o professor e para o educando (Karol).

Em Bakhtin, o conceito de enunciado pode ser entendido através da concepção de diálogo, pois esse revela que todo enunciado envolve uma relação dialógica e de troca de enunciados. Assim percebemos, no trecho citado, a dimensão dialógica da prática educativa sendo ressaltada como um potencial do educador do campo. Dimensão essa essencial para uma prática pedagógica que evidencia o “outro” e a possibilidade de construção do saber através da relação dialógica entre dois sujeitos.

Essa compreensão dialógica da educação têm se tornado cada vez mais presente no discurso pedagógico, nos últimos 30 anos. No contexto de uma escola do campo almejada pelos movimentos sociais, essa relação dialógica traz elementos de diversas vozes de sujeitos que lutaram e ainda lutam por um novo projeto de campo, aliado a um projeto de reforma agrária e produção agrícola sustentável, reconhecendo o potencial da escola nesse projeto para a formação dos sujeitos do campo.

Por fim, pretendemos que esse texto provoque discussões dialógicas, a fim de explicitarmos melhor a dimensão política e pedagógica que o Movimento da Educação do Campo tem em sua proposta, tendo em vista a responsabilidade que assume ao reivindicar uma educação transformadora, contextualizada com a cultura e identidade dos sujeitos que vivem no campo.

² A experiência referida tem sido objeto de análise em uma pesquisa de mestrado, cujo objetivo principal é compreender os sentidos construídos pelos estudantes sobre o educador do campo.



Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe. *Palavras e Contrapalavras: Glossáriando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo (introdução). In: BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BEZERRA NETO, Luiz. *Avanços e retrocesso na educação rural no Brasil*. Campinas, São Paulo (tese de doutorado), 2003.
- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (org.). *Por Uma Educação do Campo: Vozes*, 2005.



Para começar a escrever este texto, levei em torno de uma hora e meia – não porque estivesse ocupada com alguma outra coisa, longe do computador, cumprindo tarefas pendentes – eu simplesmente não consegui começar a escrever. Há dezesseis abas abertas no meu navegador de internet, consequência desta “perdição” virtual à qual dou continuidade, mesmo que involuntariamente, quase todos os dias. O simples ato de checar o seu email, hoje, pode te levar a caminhos mais que imprevisíveis, ou uma persistente dor de coluna.

“Sujeitar-se” ao mundo contemporâneo não é fácil. O vai-e-vem entre a imagem de desprendimento pessoal que passamos e o anseio por nos satisfazermos enquanto indivíduos é, às vezes, difícil de acompanhar. Há momentos em que os dois se casam: Construimos nossa autoadoração pregando nossa evolução espiritual e ausência de ego. A contemporaneidade se resume a não muito mais do que isso, quando se trata de sujeito. O sujeito-artista que se publica na internet, ou, como virou costume dizer, “gerador de conteúdo”, torna-se ponto essencial para refletirmos o ser e estar de agora, na virtualidade nossa de cada dia, tão indispensável para quem realmente quer validar-se como moderno, atualizado, ou coisa que o valha. Centenas de textos, poemas, capítulos de romances, curtas-metragens, editoriais, ilustrações, pinturas, colagens, gravações e fotografias são lançadas nesta corrente interminável em que navegamos a esmo. O poder é dado a quem produz a arte, sem passar por instituições que avaliem o seu material e decidam se será publicado ou não. A princípio, isto passa uma noção incrível de liberdade e uma mensagem de entusiasmo aos iniciados em suas atividades artísticas.

Mesmo tendo chegado a um estágio de considerável desilusão, eu mesma sendo “escritora de blog”, não posso deixar de negar a importância das novas mídias para a produção estética e sua formação de público, crítica, e incentivo ao constante desenvolvimento do que é produzido. Ver as mídias como “novo lugar” para essa produção, no entanto, ainda me assusta um pouco. O “novo” dá noção de substituição de algo que, supostamente, foi transformado em “ultrapassado” – no caso, as mídias impressas, talvez, ou todo tipo de atividade que não é autogerenciada. Não sei exatamente de onde vem esse receio. O fato de publicar a si mesmo pode ser visto como uma revolução, e a princípio pode passar a ideia de diminuição ou mesmo aniquilamento de qualquer tipo de trabalho em grupo. A contemporaneidade, no entanto, pode também ser resumida ao termo *rede*. Nos transformamos em pontos interligados, numa malha confusa de microuniversos autênticos e interdependentes. Na incerteza de onde isso vai dar, não deixo de espreitar. E continuar abrindo mais abas em meu *Firefox*.

¹ Graduação – Unicamp.



EU POSTO, TU COPIAS, ELE COMPARTILHA...: **UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE AS REDES SOCIAIS COMO NOVO LUGAR DE INTERAÇÃO E CRIAÇÃO IDEOLÓGICA**

Este breve texto pretende ser um esboço, um início de conversa sobre questionamentos surgidos a partir da (con)vivência diária em ambientes virtuais, em especial nas chamadas “Redes Sociais”, espaços cada vez mais populares que comportam a interação em tempo real, o confronto de opiniões e até mesmo a conquista de consumidores.

Primeiramente, faz-se necessário lembrar que a expressão *rede social* não é nova, pois aparece em estudos tradicionais da Sociologia, da Antropologia e da Comunicação, áreas nas quais o conceito de “rede” se originou. Mas foi na atualidade que a expressão se tornou popular, tendo seu sentido estritamente ligado ao uso das Tecnologias da Informação e das chamadas Mídias Sociais. Cabe, neste ponto, ressaltar que Redes Sociais e Mídias Sociais não são conceitos sinônimos - a primeira é, na verdade, uma categoria da segunda. As **Redes Sociais** (também conhecidas como sites de relacionamento) são ambientes virtuais pensados com o intuito de reunir pessoas (membros) com interesses comuns que interagem com suas listas de contatos e suas comunidades, enquanto as **Mídias Sociais** são definidas como veículos de compartilhamento, espaços que também possibilitam interação, mas não têm esta como finalidade primeira.

Os tempos modernos, de vida em rede, trazem a necessidade de se problematizar os novos e engenhosos meios de diálogo com o *outro* e com a diversidade de opiniões e de produções *culturais* e *ideológicas*. Muitos dizem que, em uma realidade onde os sujeitos são incessantemente bombardeados por informações e questionamentos de valores, há o predomínio da quantidade em detrimento da qualidade - fato que poderia levar à fragmentação de saberes e de sujeitos - mas ao invés de fechar-se numa opinião depreciativa sobre o uso e o conteúdo veiculado nestes lugares (como infelizmente muitas pessoas esclarecidas e até educadores têm feito), o movimento da pesquisa é cada vez mais de reflexão, de busca por *inteligibilidade* sobre a dinâmica da comunicação virtual contemporânea e suas implicações, principalmente após o *boom Facebook*.

Quanto ao compartilhamento de ideias, ideais, imagens, citações e toda a gama de material ao qual um usuário de rede social tem acesso, é preciso considerar que ali sempre há um conjunto de signos e significações sendo exposto, visto que, como dito nos estudos do Círculo de Bakhtin, no complexo jogo de construção de identidades e interesses, é impossível pensar o discurso sem considerar sua natureza dialógica - tal fenômeno é naturalmente próprio a qualquer enunciado vivo.

Nos enunciados verbo-visuais comumente postados no *Facebook*, por exemplo, a instantaneidade de divulgação possibilita o surgimento de polêmicas e debates de temas provocativos para os quais os interlocutores trazem seu repertório de argumentos que remonta à atmosfera social de discursos já existentes, pois “qualquer palavra encontra o objeto a que ele se refere já recoberto de qualificações”. (Faraco, 2009, p. 49).

¹Orientadora: Maria da Penha Casado Alves, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Em todos os percursos que os indivíduos traçam até um objeto que lhes é dado, em qualquer que seja a direção, o discurso sempre se encontrará com o discurso de outrem, sendo impossível deixar de influenciar e ser influenciado por este. É o que nos exemplifica esta metáfora bakhtiniana:

Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua-orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (Bakhtin, 1990, p. 88)

A linguagem, enquanto construção sócio-ideológica de sujeitos em interação, habita nos limites entre o discurso do *eu* e o discurso de outro, pois cada palavra evoca contexto(s) múltiplos de uso e respostas pelas quais passou, portanto, todas as palavras são povoadas por intenções e nelas é inevitável a existência de interferências e apropriações várias:

A palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna própria quando o falante a povoa com a sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com a sua orientação semântica e expressiva. Até o momento em que foi apropriado, o discurso não se encontra em uma língua neutra e impessoal *pois não é do dicionário que ele é tomado pelo falante!), ele está nos lábios de outrem, nos contextos de outrem e a serviço das intenções de outrem: e é lá que é preciso que ele seja isolado e feito próprio. (Ibidem, p. 100)

A breve discussão aqui iniciada encontra ancoragem nas concepções bakhtinianas de *Criação Ideológica e vozes sociais*, sendo esta última entendida como “complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano vê o mundo.” (Faraco, 2006, p. 56). Assim sendo, torna-se pertinente o levantamento de inúmeras indagações sobre a utilização dos espaços virtuais em questão e das escolhas de estilo e conteúdo determinantes na construção de visões e leituras de mundo dos seus usuários, bem como das estratégias de visualidade utilizadas para provocar o leitor em sua genuína responsividade. Há, de forma cada vez mais evidente, menos fronteiras e mais confrontos de vozes, vozes estas que são marcadas pelas tensas e vivas relações dialógicas inerentes ao discurso.

Referências

- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. *A pessoa que fala no romance*. In: *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. *O discurso na poesia e o discurso no romance*. In: *Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



OS APOCALIPSES DA VIDA E NOSSO ATO RESPONSÁVEL: IDENTIDADE E CONTEMPORANEIDADE

Entenda como apocalipse da vida, todo momento em que enfrentamos embates mais forte do que os que já enfrentamos comumente em nosso cotidiano, aqueles momentos em que nosso ato ético precisa explorar o máximo de nossa singularidade para a resposta ativa e responsiva, e principalmente, aqueles momentos em que não podemos nos ausentar da responsabilidade em assinar nossos atos. Esse é o momento da tentativa de completude, onde eu me afasto do outro para tentar me acabar. Tentativa falha, pois é no movimento do outro que me completo. Esse complemento é único, singular e próprio da relação outro/eu. Esse acabamento (ou qualquer outro) não dirá que eu sou, a não ser perante a aquela relação. Não existe um eu acabado que ao negar o outro pode se dizer completo. Nem existe um eu fragmentado que não tem uma identidade. A complexidade do ser, aliás, do ser sempre em relação aos outros, não deve buscar uma porta de entrada pela identidade, mas sim pela alteridade. Se tentar dizer quem eu sou, posso ser vários.

O ato responsável é precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. (Bakhtin, 2010, p. 99).

Tudo vai depender das vozes dentro de mim que resolvo explicitar para essa enunciação quando projeto minha singularidade, estou no movimento de busca e de reconhecimento dela. Ponzio (2010) já nos alerta para os diversos papéis sociais que cada um precisa executar, e que todos, na verdade são tentativas de ser. Essas tentativas estão no jogo social. Um “eu” professor só existe para uma relação com um eu aluno. Vale ressaltar também a escolha lexical que ajuda nesse processo de mostra identitária. Um médico, em relação a outros médicos ou a pacientes, mesmo que inconscientemente, utiliza-se de palavras próprias daquele círculo para ressaltar seu eu. Logo podemos pensar que só existe identidade se houver alteridade.

Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não minha abstração. (Bakhtin, 2010, p. 66).

Nossa contemporaneidade erra em buscar modelos para todas as identidades. A escola e quase todas as ferramentas ideológicas nos levam a acreditar, desde pequenos, que nossa identidade precisa seguir modelos comuns, e que qualquer movimento fora a esses devem estar totalmente errado, ou, como caminho alternativo, precisa ser englobado e se tornam um modelo novo para sociedade. Quando será que a sociedade vai aceitar as diferenças e

não apenas molda-las para caber em algo da linha do aceitável. Um dos nossos problemas mais comuns é a crise de identidade, na qual o indivíduo parece chegar a um ponto da vida em que ele não conseguiu seguir um modelo, ou teve apenas tentativas frustradas de segui-los, e hoje sua identidade não cabe a nenhum papel de verdade. Parece que, assim como pensamos erroneamente que a ideologia ou a língua estão em algum lugar e que podemos nos servir delas, estaria lado os modelos sociais aceitáveis, e que precisaríamos apenas descobri-los e segui-los. Cada ser é único em sua singularidade e se constitui no movimento, através das relações.

Conclusões e apontamentos

Sendo assim, cada um em seu próprio apocalipse, precisa resgatar sua identidade para tomar decisões. Muitas vezes durante os atos singulares nesse processo, agimos de forma que parece transcender nosso limite do ser, parecendo que o “eu” não agiria desta ou daquela forma. Essa é a hora dos álibis, onde encontramos na fome, na dor, na tristeza, no cansaço e na raiva, desculpas para ações que não parecem fazer parte do eu. Não existiria eu senão fosse a concessão de alguém. Logo essas atitudes passíveis de álibi não são nada mais do que relações terríveis, que te levam para um caminho de contrariedades. Obviamente, por mais que pareça na fala acima, não podemos colocar a culpa no outro, ou nos sentimentos ruins. Precisamos assinar nossos atos como únicos e próprios, inclusive arcando com todas as consequências, e entender que, por mais terrível que seja, ainda são nossos atos.

Quanto mais a singularidade individual se mantém longe da unidade teórica, tanto mais se torna concreta e plena: a unicidade do existir evento que se executa realmente em toda a sua variedade individual, de cujo limite extremo se aproxima o ato na sua responsabilidade. A inclusão responsável na singularidade única reconhecida do ser-evento é o que constitui a verdade[pravda] da situação. O momento do que é absolutamente novo, que nunca existiu antes e que não pode ser repetido, está aqui em primeiro plano, e constitui uma continuação responsável no espírito da totalidade, que foi uma vez reconhecida. (Bakhtin, 2010, p. 95).

Esse evento único só pode ser vivido por mim. Todo apocalipse da vida não deve servir como desculpa, mas como fortalecimento da identidade. Identidade esta, que percebe nesses momentos o quão efêmera é, como está sempre inacabada e em movimento. Que só existe na alteridade e nas diversas relações eu/outro. Desta forma, que os modelos sejam todos quebrados, e que percebamos que as diferenças nos constituem.

Referências

BAKHTIN, M. . **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

PONZIO, A. **Procurando Uma Palavra Outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



UM ESBOÇO SOBRE A EXISTÊNCIA DE UM HERÓI A PARTIR DA RELAÇÃO COM UM VILÃO NAS OBRAS DE J.R.R. TOLKIEN

Tudo o que temos de decidir é o que fazer com o tempo que nos é dado.
(J.R.R.Tolkien)

Bakhtin fala em suas obras de um herói que não necessariamente é um herói glorificado, mas um herói que é personagem, que pode ser personagem principal, secundário ou até mesmo o vilão, mas o herói que aqui será observado é o herói glorificado.

Na obra *Questões de Literatura e de Estética – A Teoria do Romance* de Mikhail Bakhtin, o autor nos apresenta diversos tipos de herói e o que nos interessa aqui é o herói no romance de cavalaria.

O herói do romance de cavalaria lança-se às aventuras como se estivesse em seu elemento natural, para ele o mundo existe apenas sob o signo do maravilhoso “de repente”, essa é a condição normal do mundo. Ele é aventureiro, mas um aventureiro desinteressado (aventureiro, naturalmente, não no sentido do uso tardio do termo, ou seja, no sentido do indivíduo que persegue sensatamente os objetivos almejados, pelos caminhos anormais da vida). Por sua própria natureza, ele só pode viver nesse mundo de coincidência maravilhosa e nelas conservar sua identidade. E o próprio “código”, pelo qual se mede a sua identidade, é concebido justamente para esse mundo de coincidência maravilhosa. (Bakhtin, 2010, p.269)

O herói do romance de cavalaria é um herói maravilhoso, como se ele já nascesse herói e fosse pré-determinado a isso, maravilhosa é sua origem, maravilhosas são as circunstâncias do seu nascimento, de sua infância e juventude, maravilhosa é sua natureza física e assim por diante.

Este é o caso da Túrin em *O Conto dos Filhos de Húrin*, na obra *Contos Inacabados* de J.R.R. Tolkien. Túrin já nasce de uma linhagem de grandes heróis, filho de Húrin, que conheceram outros grandes heróis que houberam nas obras do autor. Ele tem mortes fictícias e adquire várias identidades durante o conto, mas sempre sendo considerado herói, independente do nome, identidade que adquirisse como se fosse algo de sua natureza maravilhosa. Ele não é só herói porque é aquele que age e fala diferente, mas é herói porque ele nasceu para ser herói. Como uma continuidade de linhagem.

Neithan, o Injustiçado, assim me chamo – disse Túrin, e Neithan foi como os proscritos o chamaram depois disso: no entanto, apesar de afirmar ter sofrido injustiça (e sempre dava ouvidos prontamente a quem afirmasse o mesmo), nada mais quis revelar sobre sua vida ou seu lar. Porém notaram que ele caíra de condição elevada, e que apesar de nada possuir senão suas armas, estas eram feitas por ferreiros élficos. Logo conquistou a admiração dos proscritos, pois era forte e valoroso e tinha mais desenvoltura na floresta que eles; além disso, confiavam

¹ Graduanda do Bacharelado em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e membro do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe UFSCar

dele, pois não era ganancioso e pouco cuidava de si; por outro lado, temiam-no por causa de seus súbitos acessos de cólera, que eles raramente compreendiam. (Tolkien, 2009b, p. 109)

Assim ele adotou um novo nome, chamando-se Turambar, que na fala alto-élfica significa Senhor do Destino, e viveu entre os homens da floresta, sendo amado por eles, que tiveram de esquecer seu nome antigo e considerá-lo alguém nascido em Brethil. No entanto, apesar da mudança de nome, ele não conseguiu mudar totalmente seu temperamento nem esquecer suas antigas mágoas contra os servos de Morgoth, e saía a caçar orcs com alguns que tinham a mesma opinião, embora isso desagradasse a Brandir. (Tolkien, 2009b, p. 211)

O mesmo pode ser notado em *O Senhor dos Anéis*, o grande herói é Aragorn - e não Frodo. Aragorn que nasce de uma linhagem de herói, herdeiro de Isildur (quem destruiu Sauron) com direito ao trono de Gondor, que virá um proscrito (Passolargo), mas mesmo como um proscrito conhecido é considerado um herói, que salva Frodo diversas vezes e que no final da história é ele que é glorificado. Porque no romance de cavalaria realizam-se atos heroicos que glorificam os próprios heróis e pelos quais eles glorificam os outros.

Isso é muito perceptível nas obras de J.R.R. Tolkien, porque elas seguem uma continuidade, temos elfos que são supostamente imortais, (na verdade eles morrem sim, por doenças, assassinato, em combate, o que eles tem é uma longevidade maior, seu tempo de vida é o mesmo da terra) esses elfos por possuírem essa longevidade, lembram-se, porque viveram os acontecimento, de todas as histórias, sua sociedade se organiza em um passado, mas um passado vivido por quase todos, então aqueles que são heróis, são sempre lembrados como algo próximo e seu filhos que nascem de heróis que tiverem grandes feitos são lembrados por isso, tanto é que seus títulos são sempre, filho de alguém, por exemplo, Túrin, filho de Húrin.

Mas também pode considerar que esses heróis, não são heróis, simplesmente porque são, porque está em sua natureza, mas porque há um vilão. E nas obras de Tolkien temos um único vilão, que está presente em todas as Eras. O considerado vilão, é Melkor, conhecido como Senhor do Escuro, que quando é derrotado na Primeira Era, Sauron assume sua fama, como um filho primogênito assumindo um trono, ou um herói, filho de um herói, lutando contra o mesmo inimigo. E este ser que é o senhor do escuro, independente de ser Melkor ou Sauron, é o grande inimigo existente em Arda, direta ou indiretamente de todos os heróis da obra de Tolkien. E a partir dele, das suas ações que surgem os heróis.

O que é interessante, é que o herói, não necessariamente tem que ser muito diferente dos outros, porque é como se ele fosse pré-determinado a isso, mas o vilão ele é aquele que transcende, que enxerga mais que os outros, que possui uma exotopia em relação ao mundo.

Enquanto o tema se desenvolvia, no entanto, surgiu no coração de Melkor o impulso de entremear motivos da sua própria imaginação que não estavam em harmonia com o tema de Ilúvatar; com isso procurava aumentar o poder e a glória do papel a ele designado. A Melkor, entre os Ainur, haviam sido concedidos os maiores dons de poder e conhecimento, e ele ainda tinha um quinhão de todos os dons de seus irmãos. (Tolkien, 2009a, p.4)

Caso de Melkor, que dentre os Valar criados por um único ser, Eru, era o mais inteligente e que possuía todas as características e conhecimento dos outros Valar (e por ser um Valar e ter participado da música que dá origem ao mundo Arda, sabe de muitos acontecimentos futuros) só que mais desenvolvido e ele só foi considerado vilão porque ele era contra toda a



ideologia de Eru e dos outros Valar, e por sempre tentar destruir isso e se apossar de Arda, que ele é considerado o grande inimigo.

Com isso, podemos observar que o herói é sempre aquele que defende um sistema vigente e o vilão é aquele que é contrário a esse sistema, o que nos faz questionar se podemos dizer então que todos aqueles que não concordam com um sistema vigente é um vilão e aqueles que o defende são heróis?

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. 6 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

_____. Estética da criação verbal. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. O Silmarillion. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. Contos Inacabados: de Númenor e da Terra-média. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009b.



REFLEXÕES INICIAIS SOBRE ATO RESPONSÁVEL DE BAKHTIN COMO FORMA DE RESISTÊNCIA

Este texto apresenta o início de uma reflexão sobre a noção de *ato responsável* de Bakhtin como um gesto de *resistência*. Falamos aqui, mais especificamente, do âmbito da clínica mas, as reflexões aqui expostas podem ser estendidas para outras áreas, já que Bakhtin não se restringiu aos estudos sobre linguagem ou literatura, mas chegou aos domínios da filosofia moral e da ética. Para essa discussão, nos remetemos também a Foucault (1998; 2008) e às questões que o autor coloca sobre a clínica. São esses os autores que mobilizo para instanciar um diálogo por ocasião do Rodas de Conversas bakhtinianas de 2012.

Neste ponto, importa explicitar o que se entende por *resistência*. Foucault (2008, p. 18) afirma que a *vontade de verdade*, quando apoiada em uma instituição – como a Clínica –, "tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção". Para fins ilustrativos, podemos inferir que, como as primeiras classificações da afasia vieram de um campo já institucionalizado – a medicina –, seja mais difícil que classificações advindas de outras áreas, como a linguística, penetrem nesse campo. Além disso, quando penetram, muitas vezes são tomadas de forma superficial ou mesmo equivocada. De fato, é possível observar a ocorrência dessas imprecisões em relação, por exemplo, aos conceitos de *neologismo* e *jargão*, que são inadequadamente utilizados, de acordo com Morato & Novaes-Pinto (1998) para se referirem à produção de parafasias nas afasias fluentes.

Vontade de verdade, *poder* e *resistência* são elementos fortemente relacionados, já que a resistência é constitutiva do poder e este é parte integrante das instituições que apoiam a vontade de verdade que, por sua vez, exerce uma pressão coercitiva – conferida pelo poder da instituição – sobre a sociedade, gerando pontos de resistência (Foucault, 2008). Isso indica, portanto, o caráter cíclico dessas relações de poder. Considerar o sujeito na sua relação com a linguagem, o uso efetivo da língua e não uma língua como sistema fechado e estável ou uma competência de um falante-ideal, por sua vez, constitui-se também como um discurso de resistência em relação a uma certa Linguística – a das formas. Resistir, numa perspectiva foucaultiana, consiste, portanto, em inquietar-se frente a paradigmas estabelecidos e consagrados, questionando-os, investigando e propondo novas possibilidades.

Tal postura frente aos paradigmas já impostos é compatível com a filosofia moral que Bakhtin (2010) constrói. Conceitos como a responsabilidade e o não-álibi para o sujeito, se levados para a pesquisa, tornam impossível não questionar frequentemente os referenciais teórico-metodológicos estabelecidos. Particularmente, segundo Sobral (2005), quando se trata de pesquisas envolvendo atos humanos:

¹ Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias (GELEP).

Toda pesquisa que envolve atos humanos envolve dois planos, a saber, o dos atos concretos, irrepitíveis, praticados por sujeitos concretamente definidos, e o dos atos como atividade, ou seja, daquilo que há em comum, e que é portanto repetível, entre os vários atos de uma dada atividade.

Dessa forma, não se pode generalizar, como fazem os testes-padrão – metodologia de diagnóstico, prognóstico e acompanhamento terapêutico amplamente adotado pela neurolinguística, neurologia e fonoaudiologia tradicionais–, desconsiderando as singularidades, aquilo que é particular e irrepitível em cada ato e em cada atividade. É nosso papel, portanto, como pesquisadores, *resistir*, nesse sentido foucaultiano, e praticar outras formas de ciência, pesquisa e investigação, dentre tantas possíveis e não tantas já exploradas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Forense Universitária. 1998.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- MORATO, Edwiges Maria; NOVAES-PINTO, Rosana do Carmo. Aspectos enunciativos da jargonafasia. In: *Anais do GEL*. Campinas, 1998.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2005.



O SUJEITO EDUCADOR NA CONTEMPORANEIDADE: ENSAIO DE UMA FUTURA PESQUISADORA

Há dois anos atrás me preparava pela primeira vez para participar do “Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana-2010”, naquele momento como estudante de pedagogia da 4ª fase, buscava conhecer um universo de teorias, conceitos, debates, que pareciam apontar para a possibilidade de uma educação ética e para além disso, responsiva. Através dos círculos vivenciei de fato relações dialógicas e entre muitos “Eus” e muitos “Outros”, me foi dado um acabamento. Mas como enunciado por Bakhtin, todas as completudes são temporárias e hoje como estudante da 8ª fase, busco novamente as rodas de diálogo em um momento que constituo-me como pesquisadora, afim de realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso. Sendo assim, este texto se apresenta como um ensaio, no qual tento expor as diferentes vozes que tem me possibilitado a escolha do tema, os questionamentos e anseios que permeiam essa difícil tarefa do sujeito contemporâneo pesquisador e educador.

Para Moraes (2009, p. 316) o tema de pesquisa ou é perseguido, ou nos persegue, “algumas vezes aspectos correlatos intervêm, chamam a atenção do investigador, em alguns momentos parecem desviar a busca, mas não, o tema está sempre lá, ocupando seu coração e sua mente”. Pensando assim, remeto a meu interesse, anterior a entrada no curso, relativo a Arte, forma de expressão humana que sempre me encantou por sua capacidade de dizer o inefável na medida em que mexe com a sensibilidade humana e nos transporta para lugares inimagináveis. Este encantamento, despretensioso, foi ganhando forma na medida em que meus estudos na Pedagogia revelavam a maneira que os seres humanos constituem-se e são constituídos ao longo da vida e através da educação, o que me levou a refletir e questionar sobre o papel da Arte nesse processo.

Nesse sentido, considero importante as contribuições de Hannah Arendt em sua obra “Entre o passado e o futuro” escrita em 1954, na qual a autora discute a crise na educação vivenciada pelos Estados Unidos naquele período, o que não compromete a atualidade do texto. Entende-se através de Arendt que a educação trata-se de uma tarefa muito complexa, pois lida com seres novos que chegam em um mundo já constituído e, portanto, precisam se formar para adentrar nesse mundo. Devido essa duplicidade, o nascimento dos seres humanos trás consigo “ a responsabilidade, ao mesmo tempo pela vida em desenvolvimento da criança e a continuidade do mundo” (1997, p. 235).

Através desse debate, Arendt nos faz refletir sobre um elemento que deve constituir o ser professor que vai além do conhecimento da humanidade, trata-se da responsabilidade. Dialogando com esta ideia, nos utilizamos do pensamento Bakhtiniano (2003) nos referindo ao seu conceito de Responsividade “que une responsabilidade, o responder pelos próprios atos, à responsividade, o responder a alguém a alguma coisa” (Sobral, 2005, p. 20), ou seja, “ao mesmo tempo que sou responsável pelo que faço e digo, também faço e digo em resposta a uma série de elementos presentes em minha vida...” (GeGe, 2009, p. 90). Educar,

¹ Universidade Federal de Santa Catarina.

portanto, necessita de Responsividade, no sentido de que não pode acontecer sem que ambos, Professores e Alunos, compreendendo-se como seres únicos, possam responder as exigências das funções que assumem perante o processo educativo.

Essa discussão nos remete a outro conceito de Bakhtin, o Não-Álibi, na medida em que:

[...] cada sujeito é único e ocupa um lugar único na existência; por isso ninguém têm álibi para a existência, ninguém tem como escapar de sua responsabilidade existencial: temos o dever de responder. Tratasse nesse sentido de uma ética sem concessões. (GeGe, 2009, p. 76).

Pensando assim, que lugar é este que o sujeito educando ocupa no mundo? Para responder a esta pergunta buscamos Bernard Charlot (2002), ao nos mostrar que, estar no mundo é ter obrigatoriedade de aprender, aprender em busca de construir-se como sujeito singular e social, apropriando-se assim do mundo e ao mesmo tempo fazendo parte de sua construção.

Entendemos, portanto, que a Educação, palco de muitos diálogos- entre os sujeitos da mediação, professores, aqueles que estão se constituindo e sendo constituídos, educandos, e a trama que nos determina como sujeitos sociais, históricos e culturais- é responsável pelo processo de tornar o homem em *Ser Humano*.

Estes pressupostos nos levam a uma outra discussão, trata-se de compreender a forma que esse processo de *hominização* ocorre. Segundo Vygotsky (1988), a formação das funções psicológicas superiores típicas do ser humano, acontece através da internalização das relações sociais pela mediação do *Outro*, sobretudo pelo uso de signos, como a linguagem. Sendo assim:

Desde os primeiros dias de desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (1988, p. 33).

Em relação a isso, Bakhtin (2010; 2003) nos mostra que o *Eu* sempre passa pelo *Outro*, na medida em que, nas relações dialógicas, o *Outro* com seu *excedente de visão*, é capaz de nos dar um *acabamento* temporário. São estas relações mediadas pelas palavras e contrapalavras que vão constituindo nossa consciência que, como nos mostra em sua obra “Marxismo e filosofia da Linguagem” (2003), é um fato *socioideológico*.

Na relação dialógica do processo educativo, entre educando e educador, compreendemos que a este último cabe o exercício de *Exotopia*, isto é, o continuo colocar-se no lugar do *Outro*, na busca de compreender seu *excedente de visão* e lhe possibilitar um *acabamento* (momentâneo), ao lhe dar acesso a conhecimentos ainda não adquiridos, isto é ao lhe proporcionar a apropriação da cultura.

Esta processo para além do simples “depósito” de conhecimento no educando, também está diretamente ligado com a atividade criadora do ser humano, com sua capacidade de transformação conforme nos ajuda a entender Vygotsky (2009, p. 14), ao nos mostrar que a atividade humana não é caracterizada unicamente pela repetição do velho, pois se fosse assim, nós seríamos seres: “voltado(s) somente ao passado, adaptando-se ao futuro apenas



na medida em que esse reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando seu presente”.

Todos essas vozes nos fazem refletir sobre a função da Educação, o papel dos sujeitos envolvidos- educadores e educandos - e sobre o complexo processo envolvido no desenvolvimento dos seres humanos. Sem esta discussão não seríamos capazes de elaborar questionamentos e tão pouco compreender a relação entre Arte e Educação.

Em primeiro lugar, defendemos a Arte como criação humana e portanto, parte do arsenal cultural da humanidade que deve ser compartilhado. A vivência de experiências artísticas é necessária para a constituição de nós mesmos e de nossa consciência, na medida em que nos possibilita novos elementos a serem utilizados no processo de (re)significação e criação do mundo. Por outro lado, a arte no seu processo criatório também precisa de referências isto é, não surge do nada, é portanto produto social cultural e histórico. Compreendemos que:

A arte, assim vista, tem função fundamental na vida humana: a de transformar a relação com a realidade – a relação sujeito-objeto – acionando as manifestações periféricas da emoção da cognição, da imaginação. A arte vivida individualmente se socializa e, ao se socializar, se transforma, se coletiviza, faz parte da produção humana e, por isso, todos podem se identificar (vivência feita da vida cotidiana). A perenidade da obra está em sua capacidade de possibilitar que nos vejamos nela a qualquer tempo. (Leite, 1998, p. 133-4).

Para Vygotsky (2009), isto só é possível na medida que a obra de arte possui uma lógica própria na qual todos os elementos são combinados de maneira específica- ao que Bakhtin (2003) denomina *arquitetônia*- a partir da sua relação com o mundo externo. Dessa forma, a arte mobiliza os mais diversos sentimentos, o medo, o confronto com ideias estabelecidas, a angústia.

O “choque” da arte, entretanto, só é possível através da relação entre artista, obra e contemplador. Segundo Leite (1998, p. 139) se referindo a Bakhtin (2010, 2003), “O sentido do texto (ou obra) está nessa triangulação, pois assim como nossas contrapalavras vêm ao encontro do texto para compreendê-lo, o acionamento do acervo imagético interior, confrontando e defrontando com a imagem ora posta, possibilita sua inteligibilidade, dando a ela um caráter polissêmico”.

Jorge Luis Borges (2000), nos mostra isso através de uma metáfora, ao nos falar que o gosto da maçã não está nem na maçã nem na língua, mas na sensação possibilitada unicamente pelo toque da maçã em nossa boca. Para isso, assim como pra a contemplação da obra, nos utilizamos de nossos sentidos, do paladar, do olhar atento, do escutar, do cheiro. Porém, esta vivência está para além, necessita de uma capacidade de acesso a nosso acervo de conhecimento, de nossa memória, história individual e, arriscaria, a uma disponibilidade corporal, sensitiva. A vivência da arte e tão pouco sua criação pode ocorrer sem a formação do que denominamos olhar sensível, olhar de estranhamento, que engloba todos os aspectos apresentados anteriormente.

Apresentamos esta discussão em busca de compreender o papel da Educação nesse processo, como aquela que forma esse olhar sensível. Sem estes pressupostos seríamos incapazes de formular as perguntas que seguem e de iniciar uma pesquisa nesse campo, assim nos instiga saber: Como a Escola tem trabalhado com a Arte? Qual as concepções de Arte dos coordenadores pedagógicos, dos professores acerca da arte? Como a Escola compreende a formação do sujeito no campo da Arte, tanto do contemplador como do criador? Como acontece a ação criadora das crianças- seja no desenho, na música, na



brincadeira lúdica de papéis e contra-papéis? Como nas escolas temos possibilitado o desenvolvimento dessas criações?

Em fim, estes são apenas algumas das vozes-perguntas que tem me constituído como estudante de pedagogia e me gerado diversos questionamentos. Nessa difícil tarefa de me tornar pesquisadora, venho buscar nessas rodas de diálogos propostas pelo CÍRCULO – RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA 2012, novas palavras e contrapalavras que, sem dúvida, me possibilitarão novos acabamentos, até que outros questionamentos surjam.

Referências

ARENDDT, H. *Entre o Passado e o Futuro*. Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1997.

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

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14ª ed. São Paulo: Editora Hucitec. 2010.

BORGES, J. L. *Esse ofício do verso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Grupo de Estudos de Gênero do Discurso- GeGe. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João editores, 2009.

LEITE, Maria Isabel . Desenho infantil: questões e práticas polêmicas. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Org.). *Infância e produção cultural*. 7. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2010, v. 1, p. 131-150.

MORAES, M. C. .M. de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v.27, n. 2, 315-346, jul./dez. 2009.

SOBRAL. A. Ato/ Atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.



Neste ano, o tema que movimenta o Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana pode ser considerado um provocante chamamento a cada sujeito participante do evento: “nosso ato responsável”. Considerando que os escritos aqui devem convergir para esse grande eixo, não podemos deixar de observar o estranhamento que nós causa pensar o ato responsável principalmente na categoria do “nós”. Enquanto sujeitos que se identificam com o pensamento bakhtiniano, somos chamados, neste evento, a responder não pelo ato responsável do outro, mas o NOSSO ato responsável. Cada um de nós com seu ato responsável singular faz a totalidade do nosso ato responsável, neste evento. Pensamos que a função deste pronome possessivo, nesta situação de enunciação ligada ao evento Rodas de Conversa, não é realizar uma referência, estabelecer ou fixar um grupo. Não funciona, portanto, como “papel de memória”. Podemos pensar que esse pronome pode ser, antes de tudo, um signo que marca o lugar do compromisso, do ato responsável que constrói um “nós” subtendido, aquele das vivências com os estudos bakhtinianos. Isso joga esse nós para o âmbito da escritura e não apenas um nome que designa um grupo.

Conforme a leitura que estamos realizando, “nosso ato responsável” como tema das conversas é mais que uma afirmação. É uma desafiadora pergunta: qual sua escritura singular e concreta? O sentido de escritura aqui é aquele que Ponzio lhe confere. Para Ponzio (2007; 2010), a escritura não se reduz àquilo que está escrito, com um certo objetivo e escopo, e nem tudo o que está escrito é escritura. Ela pode chegar a ser *ausência de produtividade, não operosidade, jogo sem sentido, festa carnavalesca, resto não funcional*. No mundo contemporâneo, como a pesquisa em linguagem pode ser uma escritura? Em uma tentativa de encontrar respostas para isso, compartilhamos com Ponzio et al (2007, p. 188) a ideia de que o trabalho analítico de interpretação e de construção são práticas de escritura enquanto se “referem ao irredutivelmente outro, com o excedente respectivamente à significação, relação para a qual a compreensão respondente se apresenta como um movimento de deriva”.

Tendo tudo isso vista e certos do risco que corremos, pretendemos aqui compartilhar o trabalho que estamos realizando na pesquisa de doutorado, que é uma tentativa apenas de construir um trabalho ancorado em elementos de uma possível escritura. Neste trabalho, com base nos trabalhos do Círculo de Bakhtin e de estudiosos mais contemporâneos, como Geraldini e Ponzio, cuja compreensão da vida é banhada em estudos bakhtinianos, buscamos percorrer o pensamento bakhtiniano como fundamento para construir compreensões sobre a linguagem e seu funcionamento em práticas singulares e concretas de justiça restaurativa promovidas pela Central de Práticas Restaurativas do Juizado da Infância e da Juventude (CPR-JIJ) de Porto Alegre (RS). Convém destacarmos que a justiça restaurativa é um movimento social relativamente recente que, no Brasil, vem introduzindo novas ideias e

¹ Professora Assistente I na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo. Aluna de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, integrante do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe) e da linha Linguagem e identidade (UFFS).

práticas para novos vivenciamentos de justiça como uma forma alternativa de prevenir e resolver situações de violência em escolas, ONGS, sistemas de justiça e outras instâncias.

Estamos analisando 04 procedimentos restaurativos, mais especificamente, a etapa do procedimento de justiça intitulado *Círculo Restaurativo*, com o intuito de escutar e compreender responsivamente histórias tradicionalmente não contadas. De forma bastante geral, podemos contextualizar o *Círculo*, enquanto uma das etapas do *Procedimento Restaurativo*, como um encontro entre vítimas, ofensores e suas respectivas comunidade de apoio, com presença de um mediador/ coordenador, realizado com as finalidades principais de: criar um espaço onde as pessoas possam falar sobre suas experiências, validar suas emoções, construir sentidos sobre o ato infracional, reparar os danos e também elaborar coletivamente um acordo para que as relações prejudicadas por um dano sejam mais saudáveis e humanas. Com base em interações verbais singulares e concretas acontecidas em *Círculos Restaurativos* buscaremos então pensar a linguagem e seu funcionamento para ouvir as relações com a alteridade que emergem em práticas recentes de justiça restaurativa. A ideia é trazer as singularidades dessas interações verbais para, com isso, buscar escutar vozes e histórias normalmente silenciadas no mundo contemporâneo. Deslocar o foco para a alteridade é, neste caso, escutar o estranhamento das vozes desses outros, afinal, como observa Geraldini (2010, p. 89) “as ações do outro, os dizeres do outro, premissas de sua cultura, quando confrontados com os objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhe atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar”.

Para encontrarmos essa “outra palavra”, vamos buscá-las naqueles fenômenos da linguagem que melhor podem se prestar a escuta da alteridade. Segundo Ponzio (2010), a ironia, a paródia, a parábola, a metáfora, a alegoria são elementos em que é possível falar de maneira indireta e onde não existe a imposição de um silêncio dominador. A esses elementos, podem ser acrescentados outros, como as polissemias e as metonímias, que, ao lado, das metáforas, são os lugares nos quais a linguagem é mais produtiva, como acredita Geraldini (2010). Outros tantos fatos de linguagem que podem surgir durante as análises podem ser igualmente importantes para escutarmos a alteridade.

A questão aqui é que procuraremos a outra palavra naqueles elementos da linguagem que são não-oficiais. Para os propósitos deste trabalho, interessa-nos, portanto, conhecer e explorar as “táticas” (no sentido atribuído por Certeau, 2011) usadas pelas palavras outras para se fazerem presentes em *Círculos Restaurativos* concretos e singulares. Por meio da análise, em andamento, dessas materialidades estamos observando que as táticas criadas pelos sujeitos para contarem suas histórias é muito rica e produtiva em sua singularidade para escutarmos a alteridade. Pensemos, por exemplo, em um *Círculo Restaurativo* no qual os momentos do calar de um sujeito são muito significativos para lermos o quanto sua história é marcada por adversidades.

Referências

- CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 17. Ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GERALDI, J.W. **Ancoragens** – estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- PONZIO, A. et al. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.



O presente texto tem o intuito de refletir a respeito de como os sujeitos surdos são percebidos atualmente no mundo contemporâneo. Quando me refiro a esses sujeitos entendendo-os como pessoas ativas, que se constituem na e pela linguagem. “A linguagem, pois, não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo.” (Franchi, 1977, p. 22)

Historicamente os surdos foram percebidos como seres incapazes, mudos, sem língua, sem rosto, sem vontade própria. Era como se todos os surdos fossem iguais, sendo a singularidade de cada sujeito ignorada.

Por meio dos estudos que analisam histórica e criticamente a educação formal do surdo, podemos apreender que, no Brasil, até 1990 a mesma foi fomentada, predominantemente, por iniciativas assistencialistas, que ocorriam principalmente em escolas especiais a partir de perspectivas clínico/reabilitativas que pensavam nesses sujeitos como um grupo homogêneo classificado em graus e tipos de perdas auditivas, como se a depender do grau da perda auditiva a linguagem fosse adquirida de maneira diferente. Nessa direção, eram vistos como incompletos e deveriam atingir a “fala” para se integrar a uma sociedade feita para e por ouvintes. A partir dos anos 1990, percebeu-se o movimento das minorias ganhando força e lutando em defesa de suas singularidades e direitos. Assim, nessa época os surdos passaram a ser percebidos enquanto minoria linguística, que possuía uma língua própria. Além disso, nessa mesma época, os movimentos a favor da inclusão de todos no ensino regular fez com que se abrissem novas oportunidades para os surdos.

Atualmente, no Brasil, por meio da legislação e das ações políticas vigentes voltadas para a área da surdez tanto na área da educação quanto da saúde podemos perceber as contradições e o plurilinguismo dialogizado entre as múltiplas vozes sociais que constituem esses sujeitos.

O Ministério da Educação defende a questão bilíngue, assim como as possibilidades do desenvolvimento ao aluno surdo dentro de uma escola inclusiva, produzindo um discurso socioantropológico que parece se voltar ao respeito às condições sociais e culturais dos surdos e da Libras no território nacional. Dessa forma, o movimento que teoricamente deveria acontecer nessas escolas inclusivas é que, tanto a comunidade escolar quanto as metodologias de ensino, fossem adaptadas para acolher esse aluno surdo, fornecendo as mesmas oportunidades de ensino e aprendizagem que aos alunos ouvintes. Todavia, várias pesquisas sobre a inclusão de surdos no ensino regular (Schemberg, 2008; Nader, 2011) têm demonstrado que esses sujeitos estão apenas matriculados nas escolas, mas não há um bom desenvolvimento acadêmico e social deles nessas escolas.

¹ Universidade Tuiuti do Paraná.

Já o Ministério da Saúde preconiza a prevenção da surdez e a correção da limitação auditiva por meio de programas de reabilitação, assim como a disponibilização, por via de lei, dos dispositivos auditivos e testes. Essa concepção clínico-terapêutica produz ações e atitudes nos profissionais da saúde as quais irão influenciar famílias em busca de tratamento e na sua visão a respeito do sujeito surdo.

Logo, percebe-se a existência de uma “divergência” entre a área da saúde, que busca normalizar, e a área pedagógica, que teoricamente procura voltar suas ações para a diminuição de estigmas. Cabe ressaltar, porém, que tanto a prevenção quanto a instauração de políticas linguísticas são importantes no contexto brasileiro, mas parece que ambos os Ministérios não possuem ações integradas para dispor de possibilidades para o desenvolvimento da criança surda, que necessita de cuidados tanto com sua saúde e quanto com sua educação.

As concepções diferentes dos referidos ministérios produzem discursos bastante heterogêneos que resultam em ações contraditórias no território nacional, em um país de tamanho continental como o Brasil.

Por um lado, o Ministério da Saúde demonstra, por meio de suas ações, que, se o surdo for devidamente atendido clinicamente, pode aproximar-se do ideal ouvinte de saúde auditiva (como se o fato de usar aparelho ou implante o fizesse “ouvir normalmente”, sem que sejam necessárias ações educativas diferenciadas).

Por outro lado, o Ministério da Educação parece preconizar a diversidade, a pluralidade linguística e a prática bilíngue, sem que, no entanto, na prática, isso ocorra.

Percebe-se que as leis procuram amparar a pessoa surda, mas, na realidade brasileira, os surdos ainda se sentem excluídos do sistema educacional e de vários espaços sociais. A não aceitação da diferença produz uma série de empecilhos para o pleno desenvolvimento dos surdos, como a constante comparação de seu desempenho com o dos ouvintes, sendo sempre considerados como deficitários.

Como pensar esse sujeito surdo em um país que ainda preconiza o monolinguismo, e o uso da oralidade como “única” forma possível de interagir socialmente? Como pensar em cada surdo brasileiro enquanto singular de ponta a ponta e social de ponta a ponta, em um país no qual os discursos legais em torno da surdez são permeados por tantas vozes que são contraditórias, mas que insistem em perceber os surdos como grupos fechados, ora enquanto, deficientes, ora enquanto seres culturais?

Para isso, devemos pensar o sujeito surdo a partir de suas interações verbais e de suas ações sobre os enunciados, já que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin, 2000, p. 282). Assim, devemos pensar nesses sujeitos e nas suas relações socioculturais não os desvinculando de suas histórias e nem da arena de vozes que os constituem como seres únicos e heterogêneos. E que, portanto, se constituem nas relações dialógicas, levando em consideração a unicidade de cada sujeito que é único e insubstituível, que “se percebe único, que reconhece estar ocupando um lugar único que jamais foi ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro” (Faraco, 2009, p. 21).

Desse modo, pela unicidade, o sujeito é compelido a assumir uma atitude, a se posicionar perante sua história como autor dela, ser ativo e capaz de realizar enunciações perante os outros que não poderão assumir seu lugar em tais realizações. Essa é a tomada de posição autoral. Assim como o sujeito é singular, também é social. Sua consciência individual parte da construção coletiva e na interação com outros sujeitos também dotados de suas próprias histórias e, povoado de outras vozes sociais, gera diferentes modos de significar o mundo.



Nesse sentido, Bakhtin, metaforicamente, diz que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas sim dos lábios dos outros (Faraco, 2009).

Assim, percebe-se que na contemporaneidade as verdades sociais continuam a ser materializadas de modo semiótico e redundam em diferentes vozes sociais que são atravessadas por embates entre si como uma “guerra de discursos” que estão em constante tensão. Na busca de entender quem é esse sujeito surdo devemos olhar para as diferenças de outra forma, obrigando-nos a desconstruir preconceitos que massificam a nossa visão do outro e dos aspectos que o envolvem no grupo social, estabelecendo sentidos outros, diálogos outros, resistindo a qualquer processo centrípeto e monologizador, que nega a existência de um outro eu com iguais direitos e iguais responsabilidades.

Referências

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

FARACO, Carlos A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRANCHI, C. Linguagem – atividade constitutiva. *Almanaque – Cadernos de Literatura e Ensaio*. São Paulo: Brasiliense, 5: 9-27, 1977.

NADER, J. M. V. *Aquisição tardia de uma língua e seus efeitos sobre o desenvolvimento cognitivo dos surdos*. 2011, 148 f. Dissertação (mestrado)- Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2011.

SCHEMBERG, S. *Educação escolar e letramento de surdos: reflexões a partir da visão dos pais e professores*. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2008.



CURTIR, COMENTAR, COMPARTILHAR: FACEBOOK, LINGUAGEM E FORMAÇÃO

*Há um contar de si no escolher,
No buscar-se entre o que dos outros,
Entre o que outros disseram
Mas que o diz mais que todos (...)
João Cabral Melo Neto*

Ana Paula Marques Sampaio Pereira¹
Taiza Marcello Araripe²

Elas não são um modismo, e já estão por toda parte. As Redes Sociais invadiram nosso espaço de lazer, trabalho, informação... e agora é necessário que nós, como usuários e pesquisadores, passemos a analisá-las com atenção para entendermos melhor suas potencialidades e problemas.

Esse texto trata especificamente de uma delas, o Facebook. Um dos principais representantes dessa onda social e que, em um curto espaço de tempo, tem dominado o mercado e a vida das pessoas. Pesquisas recentes já demonstram a tendência dessa ser a Rede Social mais utilizada por brasileiros e por todo o mundo. Alguns gráficos e informações divulgadas pela *Google*³ demonstram tal potencialidade, mostrando que “o Brasil é a quarta nação com maior número de usuários ativos (37 milhões), ficando atrás apenas dos Estados Unidos (157 milhões), Índia e Indonésia (41 milhões cada)” (Ciriaco, 2012).

O Ad Planner Top⁴, ao apresentar aos usuários da Internet números sobre os principais sites acessados, divulga que desde 2009 o Facebook encabeça o ranking exibindo 590 milhões de visitas e um alcance percentual mundial de 38,1% de usuários. Mas o que atrai tantas pessoas a esse espaço?

Segundo Berto & Gonçalves (2012) o Facebook demonstra toda sua potência interativa em suas possibilidades de textos, que relacionam diversos signos e variados pensamentos/sentimentos de diversas pessoas. Produzi-los nesse ambiente quer dizer mais do que falar com outros, é selecionar, organizar, expressar, reclamar, desejar, ponderar, silenciar. É só curtir ou é compartilhar. É aventurar-se em uma experiência que vai além da concretude da palavra material, abrangendo detalhes de sua formação, do contexto, do tempo, da situação. Segundo Bakhtin/Volochinov (1999, p. 41):

¹ Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1999) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2002). Atualmente é diretora na Escola Municipal Presidente Tancredo Neves/Juiz de Fora (MG), integrante do Grupo de Pesquisa LIC (Linguagem, Interação e Conhecimento) e doutoranda pelo PPG/UFJF, sob a orientação da Prof^a.Dra^a. Maria Teresa de Assunção Freitas.

² Estudante de Educação (Pedagogia/UFJF), Bolsista de Iniciação Científica com auxílio do CNPq no Grupo de Pesquisa LIC (Linguagem, Interação e Conhecimento), sob a orientação da Prof^a.Dra^a. Maria Teresa de Assunção Freitas.

³ Empresa de serviços online e de software. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Google> Acesso 03 set. 2012.

⁴ Ferramenta de plano de mídia desenvolvida pela Google. Auxilia a detectar websites de interesse do público-alvo de uma empresa, por exemplo e gerar estatísticas. Saiba mais em: <https://accounts.google.com/ServiceLogin?service=branding&passive=1209600&continue=https://www.google.com/adplanner/?hl%3Dpt-BR&followup=https://www.google.com/adplanner/?hl%3Dpt-BR<mpl=adplanner&hl=pt-BR> Acessada em 04 de Setembro de 2012.

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 nova forma ideológica, nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Nesse sentido, podemos compreender as Redes Sociais como um espaço dialógico, com possibilidades de linguagens múltiplas, com finalidades diversas. São espaços materiais representativos de um ambiente social onde usuários-escritores-leitores fazem uso de diversas possibilidades comunicacionais. Estar no Facebook possibilita ao sujeito manter-se em um estado que vai além da mera produção ou recepção de informações, podendo construir uma apropriação crítica ou não dos conteúdos disponibilizados. E entre as diversas formas de diálogo: fotos, pequenos trailers, “murais”, links. O internauta pode ainda contar com a contrapalavra de seus “contatos”, sob a opção de curtir, comentar, compartilhar, ou simplesmente com o ignorar.

Desse modo, enquanto espaço de linguagem, de interação, o Facebook constitui-se também como espaço de formação do ser, uma vez que expressar-se e constituir-se são momentos de um mesmo processo:

É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para com os outros por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos. (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 51)

Sob o cuidado de não assumir aqui um discurso ingenuamente otimista e acrítico do contexto das redes sociais, é importante destacar seu caráter profundamente comercial e, muitas vezes, de afrontamento às leis morais e sociais, devido à “fragilidade” no controle e identificação dos sujeitos presentes na rede e da estrutura intencionalmente voltada para a aquisição de um mercado consumidor. Os problemas encontrados nesse espaço são inúmeros e vão desde a simples manipulação de ideias, veiculação de mentiras, distorções da realidade, exposição e venda de produtos, exploração do consumismo exacerbado, invasão da privacidade, à divulgação e pregação da prostituição, pedofilia, preconceito, atos violentos, dentre outros. Afinal, enquanto espaço de interação através e com a língua, enquanto espaço coletivo, de comunicação entre sujeitos, o Facebook é expressão de um espaço e tempo determinados, em uma era real e interlocutores diversos:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica, mas em todo caso o interlocutor ideal não pode ultrapassar as fronteiras de uma classe e de uma época bem definidas. (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 113)

Pensar no boom que as redes sociais vêm sofrendo durante esses últimos quatro anos (2009-2012), é também pensar em um sujeito que vive imerso nesse fenômeno contemporâneo e que de diversas formas constituiu e constituiu-se nesse e por meio desse acontecimento. Em uma perspectiva Bakhtiniana, nas relações com o outro, através da linguagem, o sujeito é constituído. Do social ao individual. Do exterior para o interior.



Navegar pelas ondas da teoria da linguagem de Bakhtin utilizando-a como análise desse processo comunicacional é pensar que as tecnologias mudam as formas de interação, mas que ainda assim o diálogo acontece entre sujeitos únicos, históricos e culturais. A linguagem é o fio condutor de todo esse processo, mesmo estando metamorfoseada em diversos signos. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1999, p. 41):

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.

Para finalizar, retornamos à epígrafe do texto. Nas palavras de João Cabral de Melo Neto, fica evidente que nossas escolhas: o enveredar no campo das redes sociais, seja por distração, por acesso à informação, ou outro, diz muito de nós, de uma época, de interesses, de seres profundamente sociais e autorais, uma vez que são esses dizeres infinitos, contextualizados, articulados, sejam nossos, ou do(s) outro(s), que falam mais que todos os dizeres em separado: eles nos falam. Conosco, de nós, de nossa personalidade, de nosso tempo, de nossa época, dizem.

Referências

- BERTO, M.; GONÇALVES, E. Diálogos online. As intersemioses do gênero Facebook. In: *Revista ciberlegenda*. PPGCom/UFF–RJ. Disponível em <http://www.uff.br/ciberlegenda/ojs/index.php/revista/article/view/452/277>. Acesso em 03 set. 2012.
- BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CIRIACO, Douglas. *É oficial: Facebook é a rede social mais utilizada no Brasil*. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/facebook/19481-e-oficial-facebook-e-a-rede-social-mais-utilizada-no-brasil.htm#ixzz25d8OEBPt>. Publicada em 14 de Fevereiro de 2012. Acesso em 03 set. 2012.



ÉTICA E RESPONSABILIDADE NA ESCRITA DE TEXTOS ACADÊMICOS

O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável
(Bakhtin, 1919, p. 34)

Com o intento de participarmos e contribuirmos com as discussões que serão travadas nas arenas da quarta edição do *Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana*, pretendemos, nesse ensaio, refletir sobre dois conceitos-chave na obra de Bakhtin e do *Círculo*, ética e responsabilidade, focalizando, como objeto de análise, a escrita de textos científicos no espaço acadêmico. *A priori*, carece esclarecer que essa não será uma discussão exaustiva, dado o caráter do gênero e as limitações de espaço apresentadas na proposta de produção pela organização do evento. Sendo assim, as reflexões aqui tecidas constituem muito mais uma introdução de nossa conversa sobre a temática, que será desenvolvida, acrescida ou mesmo repensada a partir da escuta das diversas vozes ecoadas nas rodas.

É em *Para uma filosofia do ato responsável* que Bakhtin apresenta conceitos como ato ético, sujeito ético e emergência do ato ético, tomando como ponto de partida uma reflexão sobre o mundo da cultura de seu tempo e sua crítica às teorias produzidas naquele mundo, as quais postulam verdades universais e um dever ser absoluto, obrigatório para todos, exatamente por não levar em consideração os atos concretos, produzidos pelo ser humano, no mundo da vida (Oliveira, 2011). Esse mundo, por sua vez, é habitado por sujeitos éticos que agem e assumem posições, transformando valores construídos historicamente e circulantes no mundo real. Assim, o ato ético dos sujeitos refere-se ao agir no mundo, que implica a assunção ou a ocupação de uma posição, um lugar singular e único, que está diretamente ligado à realidade.

Nas palavras de Oliveira (2011), o ato ético emerge como resultante de ações realizadas pelos sujeitos, no mundo real, portando um “tom emocional-volitivo”, uma posição axiológica, raiz da responsabilidade ativa do não álibi no ser. Sim, porque, em Bakhtin, o sujeito não tem álibi na existência. Mesmo que ele não queira agir, ainda assim, responde por seus atos e dá conta deles perante os outros: “o sujeito, ao agir, deixa por assim dizer uma ‘assinatura’ em seu ato e por isso tem de responsabilizar-se pessoalmente por seu ato e se responsabiliza por ele perante a coletividade de que faz parte” (Sobral, 2008, p. 230). Essa “responsabilidade inalienável” do sujeito, ainda de acordo com este autor, está relacionada à sua falta de álibi, “à sua falta de escapatória, de sua inevitável condição de ser lançado no mundo e ter ainda assim de dar contas de como nele agiu”.

Nesses termos, o ato ético é ponto de partida para qualquer investigação ou formulação teórica, que pretenda dar conta da existência do ser em sua complexidade, ao mesmo tempo em que é através dele que o ser se reconhece e pode ser reconhecido (Oliveira, 2011), representado nas mais diversas formas de manifestação da linguagem.

¹ (PPGL-UERN).

No universo acadêmico, uma das principais preocupações de pesquisadores tem se pautado na necessidade dos sujeitos produtores de conhecimento assumirem uma postura ética e responsável frente a certos atos, principalmente quando se trata da escrita de textos científicos. Isso porque, muitas vezes, quando produzem seus textos, alguns pesquisadores (sejam eles iniciantes ou mesmo especialistas) não constroem conhecimento ou mesmo refletem sobre conhecimentos já produzidos, mas simplesmente reproduzem o discurso alheio ou se apropriam desse discurso, sem fazer as devidas referências aos seus autores originais. Nesse último caso, caracterizado como plágio, o pesquisador retira, seja de livros, revistas ou sítios eletrônicos, ideias, conceitos ou frases de outro autor (que as formulou e as publicou), sem lhes dar o devido crédito, ou seja, sem citar a fonte de pesquisa (Cf. Comissão de avaliação de casos de autoria do Departamento de Comunicação Social do Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, 2011). Trata-se, portanto, de violação dos direitos autorais de outrem.

Conforme Krokosc (2012), quando o plágio acontece intencionalmente pode ser decorrente de dificuldades e de limitações do redator no processo de desenvolvimento de seu trabalho acadêmico. Este autor discute e questiona a formação educacional básica de nossos alunos voltada para a reprodução textual, cujo foco principal de avaliação limita-se à verificação de elementos formais, como tipo de letra, correção ortográfica, dentre outros. Na universidade, sentindo a necessidade de produzir textos acadêmicos, alguns alunos acabam a prática de produção aprendida na educação básica, qual seja a simples reprodução de textos prontos que se relacionam ao tema pesquisado.

Entretanto, não raras vezes, o plágio também ocorre porque se trata de algo que não tem muita importância ou valor para o produtor de certo texto. Nesse caso, “a decisão de se cometer plágio é assumida deliberadamente e sem constrangimentos, embora se saiba que é algo que não deve ser feito e como pode ser evitado” (Krokosc, 2012, p. 32). Em outros termos, o plágio é concebido como uma possibilidade, não ética, de se produzir um texto com “qualidade”, para ser atingir determinado objetivo. Trata-se de um dos piores motivos para a ocorrência do plágio, pois se relaciona diretamente à falta de ética, de valores acadêmicos, senão de responsabilidade, como o compromisso com a inovação e produção do conhecimento.

Na maioria das vezes, o plágio é identificável, pois não há no ato – entenda-se no discurso, aqui também compreendido como um ato, conforme a perspectiva bakhtiniana – do sujeito plagiador sua ‘assinatura’, uma marca que lhe permita responsabilizar-se, enquanto autor, pelo dito. A identificação do plágio é ainda mais facilitada quando se trata de textos produzidos por alunos, nos quais há uma mudança muito brusca de linguagem entre seu discurso e o discurso plagiado, dado o grau de desenvolvimento acadêmico (iniciante) do aluno. Em outros casos, é necessário recorrer a *softwares* especializados, que permitem facilmente a identificação de fragmentos de um texto em que há plágio.

É claro que não basta identificar casos de plágios na universidade e punir os plagiadores conforme determina a lei. Além disso, torna-se urgente começarmos a pensar políticas de conscientização ética sobre a produção de textos na academia, pois a principal forma de combate ao plágio decorre de atitudes do produtor de textos (seja ele aluno, professor, pesquisador). É preciso fazer conscientizá-lo de que a assinatura em um texto é um ato responsável – que não deve transformar-se em ato irresponsável – que corresponde à assunção do que está sendo dito. Embora, como lembra Krokosc (2012), esse compromisso ético e responsável dependa inicialmente de uma decisão individual que corresponde ao que se é esperado no processo de formação acadêmica de qualquer pesquisador, também faz



parte do processo de ensino universitário fomentar o cultivo da ética, promovendo no ambiente de estudos uma cultura fundamentada na responsabilidade acadêmica.

Portanto, em termos bakhtinianos, podemos dizer que o sujeito produtor de textos na academia (assim como em outros espaços sociais) precisa assumir a responsabilidade por seus atos – pelo que diz, fala ou escreve – e obrigações éticas com relação aos demais sujeitos – assumindo, por exemplo, que não é o autor de certo dizer. O sujeito que toma decisões éticas, em suas circunstâncias específicas, conforme conclui Sobral (2008), não pode alegar depois que foi vítima delas, nem pode culpar as regras gerais pelo desfecho de suas decisões concretas específicas, pois o conteúdo ou sentido das decisões éticas está intrinsecamente ligado ao processo de decisão do sujeito. Por isso, reafirmamos a imperativa necessidade de se promover na universidade um debate intensivo sobre ética na escrita acadêmica, que permita ao sujeito produtor de texto refletir sobre seus atos e suas responsabilidades.

Referências

BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KROKOSZ, M. A autoria e Plágio: Um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

OLIVEIRA, M. B. F. Alteridade em Práticas Discursivas: o outro como alguém a tolerar. **Linguagem em Foco**, v. 2, p. 137-150, 2011.

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DE CASOS DE AUTORIA DO DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL - INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Nem tudo que parece é**: entenda o que é plágio. Disponível em: <http://www.noticias.uff.br/arquivos/cartilha-sobre-plagio-academico.pdf>. Acesso em: 05 set. 2012.

SOBRAL, A. O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. **Signum: estudos da linguagem**, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.



RELENDO BAKHTIN¹. A ESTÉTICA NA LÍNGUA DE SINAIS:

PROVOCANDO O MEU OUTRO NO AMBIENTE VIRTUAL

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas.
(BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929, p. 283)

Ao estudarmos e pesquisarmos a respeito da estrutura linguística da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, observamos que as considerações bakhtinianas a respeito da linguagem fazem-se mais concretas e necessárias como o próprio ar em relação ao ser vivo, ou seja, torna-se possível explicar e saciar o desejo que o homem tem de compreender essa língua gestual tão distinta da língua oralizada, visto que estamos nos referindo a uma língua exclusivamente visual e espacial.

Sua complexidade gramatical e linguística é vertiginosamente e horizontalmente tão ampla quanto quaisquer outras línguas, sejam orais e até as línguas táteis, como, por exemplo, a comunicação através do tato usada pelos surdo-cegos.

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas (BAKHTIN, 1929, p. 284).

Os sinais nas figuras A e B, a seguir, não têm significações próprias, pois dependem integralmente do enunciado. O ético é a prática, a posição, o contexto e a forma da construção estrutural do sinal. E, por outro lado, mas não dissociado, temos o estético, que depende integralmente do olhar do “outro” para o “eu”, portanto, de um olhar fora do “eu”, pois é a representação em linguagem.



Figura A



Figura B

¹ Relendo Bakhtin (REBAK) é um grupo de estudos vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da UFMT, coordenado pela professora doutora Simone de Jesus Padilha.

² Professor mestre do Departamento de Letras da UFMT.

A estrutura semiótica é a marca central da Língua de Sinais; a imagem, isto é, o enunciado não verbal, é a fundamentação da língua; devemos entender que esta língua não é semeada por segredos nem por codificações aleatórias; um novo sinal não surge do nada, puramente inventado. A Língua de Sinais é historicizada assim como outras línguas, ela nos orienta ao entendimento do outro com o seu par, através da interação com o momento, com a necessidade, com a intimidade, logo, com o meio em que o sinal é constituído de forma interacional.

O arcabouço da Língua de Sinais simula os processos e recursos manuais e não manuais construindo sentidos, da morfologia à fonologia, da sintaxe à pragmática, isto é, a língua por vezes desliza, e por vezes caminha, nas regras da gramática normativa, ganhando vida e sentidos nos diferentes enunciados. Estamos no solo do estético, em que vamos dando, através do aparato “técnico” que a língua fornece, acabamento ao “outro”, ao sentido do que este “outro” nos quis comunicar.

Cada enunciado, por sua vez, é ímpar, é peculiar aos fatos históricos, aos recursos não verbais, à intimidade com o falante, à familiaridade com a língua e à correlação com o meu “outro”, elementos que nos remetem, precisamente, às ideias do Círculo de Bakhtin.

Pensando este estético em relação à LIBRAS, é muito mais que um conjunto de gestos e sinais manuais, este se constitui na ação do diálogo, no acontecimento dos fatos, no movimento da vida. Este estético não é retrógrado ou pré-construído, ele simplesmente serve-se do agora, pois excede as barreiras gramaticais da Língua de Sinais.

O estético é a valorização do produto, este representado pela teorização, pelo juízo que o outro atribui ao enunciador. O estético, para Bakhtin, está vinculado à imagem externa do autor (aquele que produz o sinal), pois todo valor de juízo está amplamente ligado aos valores históricos nas relações sociais em que o enunciado está se concretizando, constituindo, portanto a interação.

Pensando a LIBRAS como língua no momento do ensino, construímos em Ambiente Virtual o ensino de LIBRAS para acadêmicos do curso de Pedagogia nos polos da UFMT nas cidades de Primavera do Leste, Sorriso, Lucas do Rio Verde, Juara, Pedra Preta e Pontes e Lacerda.

A Plataforma Moodle nos proporcionou com suas ferramentas didáticas e metodológicas um excelente aproveitamento no processo ensino aprendizagem à distância. Usamos os gêneros: 1) Fórum – Com o propósito de provocarmos as interações professor e acadêmicos constituindo uma roupagem linguística e dialógica da língua em questão; 2) Fórum de dúvidas – Todos os dias das 17h às 18h, o professor ficava online esperando o acesso dos alunos em tempo real a fim de orientar, provocar, apontar e direcionar o processo de aquisição da LIBRAS como L2; 3) Filmagens – Todas as semanas foram inseridas na plataforma filmagens com orientações de como a língua ocorre na interação, trazendo assuntos como: entonação, L1 e L2, interação, signos dentre outros; 4) Filmagens Postadas – Todas as semanas os acadêmicos postavam no mínimo uma filmagem com apresentações pessoais, diálogos e/ou depoimentos, usando somente a Língua de Sinais; 5) Retorno – O professor, após assistir a cada filmagem postada, fazia os comentários individuais mostrando os devidos apontamentos, orientações e aconselhamentos quanto ao uso estético da LIBRAS; 6) Fascículo impresso – Cada acadêmico recebeu um fascículo impresso para acompanhamento da disciplina.

Vale ressaltar que a LIBRAS é uma língua por imagem, portanto, é imprescindível o processo de visualização do professor e aluno na construção da língua, a esfera tecnológica nos proporcionou esta interação mesmo à distância.



O retorno por parte dos alunos foi satisfatório, apresento aqui alguns depoimentos: “Esta disciplina é mágica, obrigado professor”, “Já tinha estudado LIBRAS antes e não tinha aprendido nada, mas agora está muito mais fácil de entender”, “Não sabia que LIBRAS era tão complexa, no começo tava difícil, mas já me acostumei, estou aprendendo”, “oba! Professor já estou falando com meu irmão de fé na minha igreja, ela está muito feliz, agora ele só quer ficar sentado do meu lado”.

Estes depoimentos constituíram-se graças a forma que apresentamos a disciplina, seguindo orientações da pesquisadora Amorim (2004, p. 193). “Não há limites para o contexto dialógico de um texto; ele se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado.” Os depoimentos dos acadêmicos foram postados na plataforma ao longo do curso que teve três meses de duração, compreendendo 60h.

Portanto, não apresentamos a LIBRAS como sinais isolados como se fossem um dicionário, ora, uma palavra dicionarizada é formatada e engessada de forma mecânica e decorativa. Da mesma forma, os sinais manuais, por si só, não produzem temas, não norteiam significados ao outro, não produzem ou são respostas a nada. Entretanto, quando inseridos e contextualizados num dado enunciado concreto, valoriza-se o sentido da informação; assim, explanamos, segundo Bakhtin, o *ético*. O ético está explícito na prática, no momento do diálogo, na concretude da resposta ao outro. O ético mobiliza os valores, é o que mundo nos diz, nos informa, o meio virtual nos favoreceu e nos disponibilizou tais enunciados práticos.

Segundo Brait (2008, p. 105), com referências às ideias do Círculo, “do ético e do estético é o dialogismo generalizado como base da criação de sentidos nas várias esferas de atividade, incidindo fortemente sobre o conceito do sujeito”.

Referências

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, P. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BRAIT, Beth. *Bakhtin Conceitos-Chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- CAPOVILA, C. F. *Dicionário Ilustrado Trilíngue Linguística e Neurolinguística Cognitiva*. São Paulo: USP, 2010.
- QUADROS, R. M. *Língua Brasileira de Sinais – Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



EDUCADORES:

A FORMAÇÃO DO SUJEITO RESPONSIVO

O homem não pode torna-se um verdadeiro homem se não pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz
(Kant, 1966, p 15).

A partir da afirmação de Kant, podemos entender que o homem (sujeito) precisa da educação para se formar como um ser completo, já que este nasce prematuro, mas é ao longo de seu crescimento que a educação tem um papel fundamental para o desenvolvimento da espécie humana com as relações sociais do mundo. Sendo assim podemos entender que é por meio da educação que o novo homem toma conhecimento do mundo através da ação de outros “homens”, que neste caso trataremos por educadores.

No mundo contemporâneo é de suma importância que os educadores façam uso das mais diversas realidades, é preciso ter em mente que o papel do educador é instigar as perguntas de seus alunos e, assim, dialogar com ele. O educador junto com seu aluno é sujeito do processo de ensino-aprendizagem, e para formar o sujeito responsivo devemos partir de um processo que ocorre cotidianamente no cuidado dos “novos sujeitos” (alunos) para que possam interagir com o mundo e com o outro como nos mostra Arendt (2005, p. 190):

[...] a tarefa educacional é intrinsecamente complexa, pois educar é simultaneamente proteger a criança das pressões do mundo e proteger o mundo contra as pressões e transformações que advêm da capacidade humana para a ação e para o discurso em comum, própria dos recém-chegados.

Outro questionamento do mundo contemporâneo são as grandes transformações que este tem passado, e assim afetando os mais variados setores da sociedade, inclusive o educacional. Em meio a estas mudanças do mundo moderno uma crise na educação vem se relacionando com a constante desumanização do educador que tem se tornando muitas vezes uma figura apática neste sistema (instituição) que ele representa: escola.

É a partir desta crise que devemos pensar no papel do educador como um representante indispensável para o mundo, já que este deve por meio de um processo educativo (re)pensar uma educação de qualidade que possa gerar uma nova proposta educativa e abandone aquela função de ensinar apenas como forma de governo do educando, criando um ambiente onde o monologismo e autoritarismo acabam por não permitir a valorização do diálogo e assim impor esse monologismo que não permite que façamos uso do nosso ato responsivo que implica necessariamente na escuta do outro.

E é nesse momento que o educador deve perceber que, educar responsivamente é permitir com que outras vozes se manifestem, gerando contrapalavras, e assumindo-se como um educador-educando, pois, como afirma Freire, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Por conseguinte, Ponzio afirma que a revolução de Bakhtin caracteriza-se por haver mudado o ponto de referencia da fenomenologia que já não se coloca no horizonte do “eu”, mas no horizonte do “Outro”. Nesse sentido, a escola não deve ser o ambiente que apenas ensina regras gramaticais, mais o lugar onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas. O sujeito responsivo deve ter sua formação também na escola.

Porém, o grande desafio do mundo contemporâneo para a formação do sujeito responsivo são as mudanças que vem ocorrendo na sociedade como um todo e que estão afetando o sistema educacional, atividade docente, em particular, que exige uma nova imagem do educador. Muitas vezes, a docência tem mais a ver, em certo ponto, com a imagem do professor como “um regente de orquestra” do que como armazenador e transmissor de informação.

Dessa maneira a educação deve ser (re)pensada concomitantemente como algo que ocorre em função das transformações cotidianas do mundo no qual devemos preparar os novos sujeitos, não podendo jamais pensar na educação como algo concreto e absoluto, mas sim como uma educação que perpassa outros olhares e novos objetivos constantemente.

E é a partir desses pontos iniciais que sugiro uma retomada e um questionamento que deve ser feito por parte dos educadores em meio a tantas transformações ocorridas na sociedade, afinal, que sujeitos queremos formar?

A resposta para esse questionamento, parte da nossa inquietação quanto educadoras e conseqüentemente formadoras de sujeito, portanto, o sujeito que queremos formar, é o sujeito Bakhtiniano, ou seja, o sujeito dialógico, consciente e respondente, aquele que por estar sempre inacabado necessita do “outro”, que através de suas experiências no mundo contemporâneo está constantemente se (re)educando.

O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana

(Freire, 1996, p.102)

Referências

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: paz e terra, 1996.
- PONZIO Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2008.



O SUJEITO-PESQUISADOR NA CONTEMPORANEIDADE:

SUA ATIVIDADE RESPONSÁVEL

A condição humana é natural e sócio-histórica ao mesmo tempo. Por essa razão, dizemos que o homem passa por dois nascimentos: um biológico e outro social. O nascimento biológico dá entrada ao homem no mundo natural, enquanto o nascimento social o introduz na história humana. E na vida social o homem não tem alibi na existência, ele é impelido a agir de forma responsável, pois somente a natureza não necessita de responsabilidade uma vez que em seu âmbito não há atos deliberados, mas acontecimentos imanentes (Bakhtin, 2010).

Na obra “Para uma filosofia do ato responsável” (op. cit.), Bakhtin pensa o agir humano do ponto de vista da alteridade, da interação constitutiva em que está em constante formação a identidade do sujeito. Para o autor, o agir humano é um ato responsável fundado na alteridade. A relação é pedra-angular no pensamento bakhtiniano e é sempre compreendida em um horizonte de valores compartilhados, pois, para o filósofo russo, o domínio do signo sempre coincide com o do ideológico.

A vida social do homem implica sua inserção em atividades de interação organizada em determinados espaços sócio-históricos e ideológicos de atuação humana a partir das quais o indivíduo desenvolve a capacidade de interação sócio-histórica como produzir, interpretar e compreender textos e semioses. A interação sócio-histórica lhe permite, por sua vez, sua sociabilidade. Esta sociabilidade, isto é, a consciência do mundo, do outro e de si mesmo, dá-se na diferença em que o “eu-para-mim” se constitui a partir do “eu-para-os-outros”. O sujeito é relacional e isso o obriga a ser responsável. Ele não apenas conhece ou desconhece as coisas do mundo, as compreende, as interpreta, as valora, ou seja, ele pensa o mundo do ponto de vista da necessidade de instauração de um lugar a partir do qual ele responde ao outro. Nesse sentido, o ato, seja um pensamento, seja um enunciado, responde a uma necessidade ética em termos do agir do sujeito no mundo dos acontecimentos da vida.

Os acontecimentos da vida estão assentados em obrigações e deveres concretos ligados à realidade em si. O ato responsável é compreendido do ponto de vista concreto relacionado a outros atos de outros sujeitos concretos. É por isso que Bakhtin (op. cit.) assinala que é condição obrigatória para o conhecimento do ético relacionar ao outro o vivenciado. Assim, o agir humano não se realiza com base em um dever abstrato e generalizado (moral) nem na ação individual autônoma, mas na união dessas duas dimensões atualizadas no ato singular do sujeito sociossituado.

O sujeito ocupa na vida um lugar único, irrepitível, irrevogável e insubstituível, de onde só ele pode pensar e dizer aquilo que pensa, impensável por ninguém mais (BAKHTIN, op. cit.). Portanto, a ação responsável e responsiva permite ao sujeito livrar-se do individualismo indiferente e do determinismo social abstraído. Nessa perspectiva, Sobral (2009, p. 30) assinala que: “o sujeito, ao agir, deixa por assim dizer uma ‘assinatura’ em seu ato e por isso

¹ UEM; UNICAMP - CNPq

² UFMT; UNICAMP.

tem de responsabilizar-se pessoalmente por seu ato e se responsabiliza por ele perante a coletividade de que faz parte”. Nesse sentido, cada sujeito é único em termos de feito subjetivo, mas também sua atividade responsiva circunscreve-se aos seus limites socioformativos em determinados domínios da cultura.

Com base nas reflexões teóricas aqui desenvolvidas, não podemos restringir o conceito de ética, nos termos bakhtinianos, a “agir corretamente” ou a “ter um bom comportamento” de acordo com as regras sociais pré-estabelecidas, mas pensá-la enquanto uma atitude necessária, uma exigência de agir no mundo na responsabilidade e na diferença, da qual não conseguimos fugir. É nesse sentido que gostaríamos de, com base no conceito de ato responsável, refletir sobre o sujeito-pesquisador na contemporaneidade, em termos de sua responsabilidade em função de sua atribuição no âmbito da ciência e da universidade: “analisar com rigor crítico a complexidade dos processos em curso (naturais ou sociais), possibilitando descortinar a lógica subjacente que comanda o espetáculo da história” (Machado; Bianchetti, 2011, p. 251).

Diante da importância da função acima mencionada, caberia a nós perguntar o porquê de o trabalhador-pesquisador vivenciar, nas últimas décadas, uma situação de precarização do trabalho que lhe coopta a liberdade acadêmica pela máquina burocrática da avaliação e fomento. Muitos autores têm apontado que esses trabalhadores tornaram-se, ultimamente, “reféns da produtividade” e, defrontados com o “publicar ou morrer!”, o que se tem chamado “produtivismo acadêmico”, têm se resignado ao problema do excesso de produtividade, apesar das críticas em forma de denúncias ou pesquisas.

Gois (2011) aponta que, de 2007 para 2008, a produção científica brasileira cresceu 56% e o país passou da 15ª para a 13ª colocação no *ranking* mundial de artigos publicados em revistas especializadas. Contudo, a qualidade dessa produção - mensurada pelo número de citações que um artigo gera após ser publicado - continua abaixo da média mundial. Para o ministro da Educação, contribuiu para esse resultado o aumento do número de mestres e doutores no Brasil, que saiu de 13,5 mil para 40,6 mil de 1996 a 2007 – assim como o crescimento das bolsas concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, de 19 mil para 41 mil no mesmo período.

Esse salto quantitativo em produção está, em boa medida, ligado à reestruturação da Pós-Graduação, no Brasil, realizada pelas agências de fomento como a Capes e o CNPq. Através do Qualis/1998, a Capes articula fortemente a avaliação (nota, financiamento de pesquisas, bolsas, etc.) dos Programas de Pós-Graduação, por exemplo, à questão da produtividade dos professores-doutores. A avaliação dos PG com base na produtividade trava a produção científica em prol da produção de números. Poderíamos questionar sobre o que tem levado esses sujeitos-pesquisadores, dado o esclarecimento alcançado que possuem, a agir responsabilmente dessa forma?

Muitas análises têm sido realizadas sobre as razões da instauração do produtivismo acadêmico. O Seminário Ciência e Tecnologia no Século XXI, promovido pelo ANDES-SN (2011), em Brasília, debateu o “*Trabalho docente na produção do conhecimento*”. As análises abrangeram tanto a produção do conhecimento dentro da lógica do capitalismo dependente brasileiro, até o efeito do produtivismo acadêmico na saúde dos docentes. Uma das participantes da mesa, professora Maria Ciavatta, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ), também criticou o produtivismo acadêmico ao qual estão submetidos os docentes universitários: “Numa recente publicação do ANDES-SN, li a seguinte frase, que



reflete muito bem o atual estado em que nos encontramos: ‘antes, éramos pagos para pensar, agora, somos pagos para produzir’.

Nesse sentido, Silva (2012) afirma que o avanço tecnológico, impulsionado pelo conhecimento científico, elevou a capacidade produtiva para níveis muito além das necessidades humanas essenciais, focando-se o lucro. Acredita-se, então, que não basta "produzir para consumir para viver", mas sim de "viver para produzir para consumir". Os enunciados produzidos respondem a uma necessidade ética em termos do agir do sujeito no mundo dos acontecimentos da vida, no caso, no contexto acadêmico. Para o autor (*idem*), o que recebe valor próprio são quantidades de papel escritos na forma de livros, artigos em revistas indexadas, sem necessariamente ter relação com novas ideias ou avanço de conhecimento. Esse é o sintoma principal do mal conhecido como produtivismo acadêmico que gera um clima cada vez mais competitivo, hostil e estressante nos *campi* universitários.

Por meio da naturalização das práticas produtivistas na universidade, acentuadas pelos interesses do mercado, que a cultura do imediatismo passa a ser consolidada em relação aos fenômenos sociais e estes por sua vez passam a ser explicados e reproduzidos por meio de análises fragmentadas e superficiais, legitimando uma visão pragmática de ciência e produção do conhecimento (Santos, 2010). Diante do contexto e das exigências, o campo da pesquisa passa a ser modelado de acordo com o que espera o setor produtivo em termos de ciência e tecnologia. As pesquisas nas universidades públicas não estão imunes ao jogo concorrencial dos interesses de grupos hegemônicos e, conseqüentemente, tendem a assumir disputas por melhores posições, desarticulando o polo da crítica científica (Bittar, 2009).

Muitas são as críticas sobre a incursão dos setores produtivos empresariais no espaço da produção científica. Entretanto, segundo Machado e Bianchetti (op. cit.), a articulação entre ciência e indústria sempre esteve presente nas universidades europeias. A produção científica, em termos de inovação e desenvolvimento, contribuiu diretamente com o desenvolvimento da indústria, relação essa encoberta por um movimento erudito, cultural e humanitário difundido na ideia de ciência como busca desinteressada da verdade. No Brasil, segundo os mesmos autores, essa relação era menos percebida, pois as universidades estavam voltadas para a formação profissional de nível superior e desconectadas dos problemas que o governo queria resolver, sejam relacionados a questões sociais, sejam empresariais. A pesquisa só foi introduzida nas universidades brasileiras a partir da organização do sistema de PG, na década de 1970, em plena ditadura militar.

De fato, nas últimas décadas, passa a haver um forte investimento das agências de fomento na formação de pesquisadores desde cedo. De acordo com o presidente do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq – houve o avanço quantitativo das bolsas de Iniciação Científica, que passaram de 29 para 43 mil. A Iniciação Científica representa a introdução do aluno no mundo da produtividade acadêmica, como também, a possibilidade de colocar no mercado de trabalho sujeitos titulados em menor tempo e produtivos por maior tempo. Constata-se, então, a ideia de que o sujeito pesquisador realmente não tem alibi no contexto em que atua e é impelido a agir deliberadamente (BAKHTIN, 2010[1919-1924]). Se antes a IC possuía a característica de familiarização com a pesquisa, atualmente, ela passa a ser o espaço privilegiado de formação do pesquisador por meio da inserção do aluno, desde a graduação, em projetos de pesquisa dos seus orientadores.

A partir de então a meta das universidades passa a ser formar pesquisadores com foco na produção científica que gere inovação e aumente a competitividade no setor empresarial. Assim, a articulação entre educação, ciência e tecnologia foi proposta pelo setor produtivo



aliado aos governos. E os resultados dessa tríade respondem aos interesses mercantis desses grupos. Conforme se pode notar, as funções da universidade são cada vez mais decididas fora da esfera de atuação acadêmica e mais no âmbito das esferas governamental e empresarial. Resta perguntar se este horizonte de valores projetados sobre a produção científica é compartilhado pelos intelectuais. Diante disso, é preciso questionar qual é o interesse efetivo da universidade e da ciência? A busca desinteressada pela verdade e pelo conhecimento? Segundo Machado e Bianchetti (op. cit.), Schwartzman e Bourdieu já mostraram que isso não passa de mito e que interesses e compromissos movem o mundo.

Se a ciência deve ser posta a serviço da inovação e desenvolvimento não se trata necessariamente de um problema, o que se problematiza é o fato de o setor empresarial estar se apropriando da força de trabalho dos intelectuais pesquisadores e seus resultados para acumulação de capital privado. Dessa forma, questiona-se a que interesses a universidade e os pesquisadores têm servido e com quem têm mantido compromissos, isto é, com que espaços sócio-históricos e ideológicos a esfera acadêmico-científica tem interagido? Afinal, se os resultados da ciência devem refletir na produção econômica e social, o que não se pode permitir é que essa produção seja privilégio dos poderosos da sociedade. Ao invés de contribuir para a acumulação do capital privado, espera-se da ciência que contribua para o desenvolvimento da humanidade. Espera-se dos sujeitos-pesquisadores que assumam sua responsabilidade política a partir do lugar que ocupa na esfera acadêmica, da qual não se pode fugir ou ignorar. O pesquisador precisa responder eticamente no sentido de lutar pela restauração da autonomia e aliar-se a promoção do conjunto da humanidade, o que implica não a resignação, mas o enfrentamento das políticas dos órgãos de fomento, propondo outros parâmetros e balizamentos distintos dos hegemônicos. Isso exige mudanças de campos de valores e de prioridades.

Diante dos questionamentos que o produtivismo acadêmico e a formação do sujeito pesquisador geram é que se afirma, conforme Bakhtin (2010[1919-1924]), que é condição obrigatória para o conhecimento do ético relacionar ao outro o vivenciado. Assim, o agir humano não se realiza com base em um dever abstrato e generalizado (moral) nem na ação individual autônoma, mas na união dessas duas dimensões atualizadas no ato singular do sujeito sociossituado. Vê-se que o sujeito pesquisador situa-se em um contexto social envolto em valores diversos, respondendo a demandas sociais com as quais, muitas vezes, não concorda, mas age com cumplicidade, a fim de permanecer no grupo.

Referências

- BAKHTIN, M.M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BITTAR, M. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n.33, p.3-22, mar.2009 - ISSN: 1676-2584.3.
- GOIS, A. Produção científica cresce 56% no Brasil. *Folha de S.Paulo*. 2011. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ciencia/ult306u561181.shtml>>. Acesso em: 28 agosto 2012.
- PRODUTIVISMO ACADÊMICO ESTÁ ACABANDO COM A SAÚDE DOS DOCENTES. *Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN*. 2011. Disponível em: <<http://www.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5020>>. Acesso em: 28 agosto 2012.



MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des)Fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *RAE*. São Paulo, v. 51, n. 03, maio/jun. 2011, p. 244-254.

SANTOS, S. A. A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho Docente. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 110, julho de 2010. Acesso em: 28 agosto 2012.

SILVA, J. M. A. Sobre o produtivismo acadêmico. *JC e-mail 4568*, de 23 de Agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=83847>>. Acesso em: 25 de agosto 2012

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2009.



CADA EXISTIR É ÚNICO:

RESPONSIBILIDADE, EXOTOPIA E ABORTO

*“O aborto não é, como dizem, simplesmente um assassinato.
É um roubo... Nem pode haver roubo maior. Por que, ao
malogrado nascituro, rouba-se-lhe este mundo, o céu, as
estrelas, o universo, tudo.
O aborto é o roubo infinito”
Mário Quintana*

Essa discussão teve início na capital mato-grossense, Cuiabá, mais precisamente no grupo de estudos da Universidade Federal de Mato Grosso o REBAK¹. No início, a discussão era sobre angústia, autoafirmação, sofrimento, e outros sentimentos universais, mas em determinado momento foi utilizado como exemplo o caso de uma moça grávida que estava pensando seriamente em praticar aborto, uma vez que é jovem, solteira, universitária e a gravidez aparecera inesperadamente, sem planejamento.

A discussão continuou e tomou rumos muito interessantes, graças aos ricos diálogos daquele dia. E como um dos eixos do *Rodas* deste ano é o sujeito e seus atos responsáveis no mundo contemporâneo, nada mais propício para iniciarmos uma conversa sobre o assunto, principalmente estando o país às vésperas de aprovar um novo código penal que tem com um dos objetivos a descriminalização do aborto.

O intuito aqui é trazer essas reflexões à luz da teoria bakhtiniana, e para isso, escolhemos como conceitos a *responsabilidade* e a *exotopia*; mesmo sabendo que o pensador russo nunca tenha se pronunciado sobre o assunto.

Para pensarmos a responsabilidade como característica inerente aos seres humanos, é necessário refleti-la em conjunto com outro conceito de Bakhtin (1920-24), o de "não-álibi", para isso basta olharmos para nós mesmos, uma vez que a nossa vida se dá de forma única, irrepetível e singular e justamente por não podermos ocupar dois lugares ao mesmo tempo, isto é, por não existir, de fato, um álibi para nossa existência, por não termos desculpas ou justificativas, é que nos tornamos responsáveis todas as nossas atitudes e respostas.

Ponzio (2010) nos lembra que não podemos usar a nossa singularidade como escapatória para possíveis atos ligados ao egoísmo e a indiferença para com os outros:

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade de não indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular e, portanto, insubstituível. Eu não posso fazer como se não estivesse aí (...), ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um

¹ REBAK, ou Relendo Bakhtin, é um grupo de estudos da UFMT coordenado pela Prof^a Dr^a Simone de Jesus Padilha, que relê textos de Bakhtin e seu Círculo e propõe discussões que ligam a teoria à prática.

lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-álibi de cada um no existir (Ponzio, 2010, p. 23).

Isso foi também lembrado na discussão do REBAK e, em consenso, concluímos que no exemplo citado, o olhar para com a moça grávida deveria acompanhar essa lógica, ou seja, precisávamos perceber o que de verdade passava-se com ela, e não simplesmente julgarmos a sua atitude, sem primeiro buscar entendê-la, sem buscar enxergar a situação a partir do seu lugar, logo nós *bakhtinianos* que vivemos ressaltando a importância do olhar exotópico, do papel do outro...

Até aqui, muito já tinha sido dito, já tínhamos adentrado em outros campos, como o pessoal, o religioso, o do senso comum, mas em determinado momento, uma colega partilhou uma dúvida, dúvida essa que também pertencia a outras pessoas do grupo: qual seria o próximo passo depois de se colocar no lugar da moça? Depois de buscar entender os diferentes tipos de pressões que ela estava sofrendo, depois de procurar enxergar a partir do olhar dela, o que deveria ser feito? Simplesmente compadecer-nos e retornar ao nosso lugar e pronto? Será que sugerir uma outra saída não seria algo evasivo ou uma atitude preconceituosa? A mesma colega dando voz a Bakhtin forneceu-nos a resposta:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, **completar o horizonte dele como o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento** (BAKHTIN, 1922-1924, p.23) [grifos nossos].

O movimento de colocar-se no lugar do outro, completa o autor ainda no mesmo texto, acontece no primeiro momento com a *compenetração*, o deslocar-se até o lugar do outro, a empatia; mas é senão o início, pois deve seguir-se de um retorno a mim mesmo, para, de fato, fazer sentido todo o movimento, pois só assim, retornando ao meu lugar, eu posso, e devo, oferecer algo de mim, que só deste lugar privilegiado, lugar que só eu ocupo, do qual só eu posso enxergar. Então, simplesmente entendê-la, sofrer junto com ela não é o bastante, uma palavra ou um conselho precisam ser proferidos, uma atitude precisa ser tomada, levando em consideração, é claro, a liberdade, e a responsabilidade da qual a moça também usufrui.

Imagine como foi interessante esse diálogo, como foi proveitoso e empolgante ver a teoria transpor as páginas do livro e ganhar sentido em uma situação cotidiana, além da satisfação de perceber que isso pode tornar-se possível, porque conseguimos olhar além 'do nosso umbigo', assim desempenharmos o nosso papel *responsável* como seres humanos.

Porém, a discussão, apesar de findada no grupo, continuou interiormente e em um outro momento foi possível perceber que não tínhamos nos dado conta que o movimento não havia sido totalmente completado, algo ainda faltava, e por incrível que pareça, estávamos ainda deixando um outro de lado, o terceiro, aquele ainda sem voz, mas que se configura como um outro ser, pois também ocupa um lugar singular e irrepitível no existir: o bebê.



Um contra-argumento que facilmente aparecerá é que um zigoto² não é ainda um ser humano, argumento este que também pode ser rapidamente refutado, pois se todo ser humano foi um dia um zigoto, todo zigoto será um dia um ser humano.

Além disso, Jérôme Lejaune (1926-1994), pai da genética moderna, tem como uma de suas frases célebres: *Logo que os 23 cromossomos paternos trazidos pelos espermatozoides e os 23 cromossomos maternos trazidos pelo óvulo se unem, toda a informação necessária e suficiente para a construção genética do novo ser humano se encontra reunida, isto é, no momento da concepção já temos ali um ser humano.*

Mas, acima de questões biológicas, ideológicas, pessoais, religiosas, jurídicas, fatídicas e outras mais, temos que perceber dois principais pontos, o primeiro é que de uma forma ou de outra, independente da circunstância ocorrerá uma morte, mais especificamente um assassinato; e segundo que é muito cômodo discutir a descriminalização do aborto sob nossa perspectiva: já nascidos.

Que deixemos a indiferença de lado, que possamos compreender, de fato, que *cada existir é único* (Bakhtin, 1920-24, p. 97).

Referências

BAKHTIN, M. M. [1920-24]. *Para uma filosofia do ato*. Trad. de Augusto Ponzio, São Carlos – SP: Pedro João Editores, 2010.

_____. [1922-24] *O autor e a personagem na atividade estética*. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. [1920-24]. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos – SP: Pedro João Editores, 2010.

² Zigoto, também chamado de ovo, é a união dos gametas masculinos e femininos, é a primeira célula do novo ser vivo.



O SUJEITO FALANTE NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

A criança ao ser inserida no mundo da cultura por intermédio da mediação do “outro”, e por meio de atividades humanas internaliza a significação das coisas no mundo, ou seja, a criança nasce num meio em que o comportamento é regido não somente pelas leis biológicas, mas por um contexto de significações culturais que foi no decorrer da vida, estabelecendo-se pelos sistemas semióticos, produzido historicamente.

Sem linguagem não há como pensar a realidade, não há história.

A cultura se faz representada nas falas, expressão maior da linguagem humana com suas manifestações ideológicas e concepções definidas em seu repertório. Por meio da história e da cultura os sujeitos carregam em si seu auditório social.

Para Bakhtin:

O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. (BAKHTIN/ VOLOSHÍNOV, 2006, p. 117)

Para Vigotski: “É pelo outro que o eu se constitui em um ser social com sua subjetividade”. Entendendo que este meio humano pressupõe a passagem da ordem natural para a ordem cultural. Na “História do Desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores” – FPS - (1931) este exemplo é aprofundado.

Segundo Vigotski o desenvolvimento cultural do homem em que ocorre o (FPS) passa por três momentos:

Desenvolvimento em si - a realidade natural ou biológica, desenvolvimento para o outro - momento histórico da emergência do estado da cultura, o dado em si adquire significado para o outro e desenvolvimento para si – momento da constituição cultural do indivíduo quando, através desse outro, ele internaliza a significação do mundo transformado pela atividade produtiva - mundo cultural.

Esta passagem ocorre pela simbolização dada pelo Outro. Desde um gesto indicativo de uma criança, que inicia apenas com um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto marca a ação que o outro adulto compreende como indicação, o que faz com que a criança começa a indicar. Esta passagem para o mundo da cultura acontece quando os atos naturais da criança passam a ter significação para o Outro.

Podemos nos referir a Bakhtin (2006) ao debater sobre como produz o sentido e a significação de um dado enunciado, ou seja, de que forma a palavra pode significar no contexto, de uma situação histórica concreta.

Qualquer enunciado, por mais significativo e completo que seja, constitui uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (Bakhtin/ Voloshínov, 2006, p. 128)

Portanto, “a cultura é entendida como o conjunto das produções humanas”, portadoras de significação, o desenvolvimento cultural da criança é o processo pelo qual ela apropria-se das significações atribuídas pelos homens às coisas, na interação verbal em que a língua em seu uso prático está vinculada a um conteúdo ideológico.

Para Bakhtin o diálogo representa uma interação entre sujeitos que se influenciam mutuamente por meio da linguagem e que se constituem enquanto ser histórico e social.

Na concepção dialógica e polifônica da linguagem, Bakhtin propõe que a palavra não é propriedade exclusiva do falante. Isso porque outras vozes que antecederam àquela atividade comunicativa estão presentes na palavra do locutor. O sujeito que fala, na perspectiva bakhtiniana, é um ser histórico e ideológico, cujo discurso reflete variadas vozes sociais.

Pensar o ato pedagógico ou a aprendizagem é pensar uma atividade social de co-construção, resultante das trocas dialógicas, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, ela é elaborado socialmente. Nossa fala está repleta de palavra alheia. Neste ato não estão excluídos as ações involuntárias dos sujeitos, mas destacado o sujeito em termos de responsabilidade ética aos outros sujeitos.

O ato de compartilhar saberes traz o ato de comprometer-se, de se ver a ser interpelado pelo outro do ponto de vista de sua responsividade, em que o outro se constitui pela linguagem, que é concebida por sujeitos históricos, sociais e culturais.

Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2001.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. Trad. M. Lahud e Yara Fradeschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Kart. *Manuscritos econômicos filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 2002. (Coleção Os Pensadores).

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Revista Educação & Sociedade*, n. 71. ano XXI, Julho/2000.

PINO, Angel. *As marcas do humano*. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de L. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Revista Educação & Sociedade*, n. 71. ano XXI, Julho/2000.



COMPROMISSO POLÍTICO EM RÃS:

UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DA COMÉDIA DE ARISTÓFANES

Da mesma forma que o “Para uma Filosofia do ato responsável” foi surpreendente para os leitores da obra de Bakhtin, causou-me estranhamento situar minha pesquisa em uma das três possibilidades de diálogo destas rodas. Por trabalhar com a comédia de Aristófanes² por um viés bakhtiniano, embora Bakhtin não inclua nomeadamente nos gêneros sério-cômicos a comédia de Aristófanes, encontramos pontos de interseção que nos permitem analisá-la tendo em vista o gênero sério-cômico e os conceitos liminares de carnavalização, baixo-corporal, riso ambivalente e aterrissagem (transposição do elevado para a realidade da vida material).

Na comédia de Aristófanes, observamos uma preocupação política e didática:

"a temática das comédias começa a ocupar-se de questões políticas e sociais e surge a ocasião para trazer à cena as vítimas em carne e osso, como personagens do contexto dramático" (Silva, 1986, p.129), como é o caso do Sócrates- personagem cômico em *Nuvens*; dos tragediógrafos Eurípides, Ésquilo e Sófocles em *Rãs*; Cléon em *Cavaleiros* e a referência à necessidade da paz em *Acarnenses* e *Lisístrata*. O propósito das comédias aristofânicas não era apenas fazer o público rir das denúncias sociais, ou de si mesmo, mas refletir sobre a condição humana. Neste espaço, vamos nos deter no ato responsivo entre Dioniso e seu escravo Xântias e no compromisso político em *Rãs*.

A peça inicia com uma cena típica (imagem recorrente) quando Dioniso bate à porta de Hércules e pede ajuda sobre o caminho que deveria percorrer ao Hades e roupas emprestadas, a fim de adquirir coragem e força. Em *Rãs*, encontramos uma relação paródica e dialógica entre Dioniso e Xântias- semelhante ao Sancho Pança e Quixote - uma relação carnalizada: um representa o oposto do outro. Enquanto um é sábio o outro é bobo. Formam uma dupla cômica que sugere o inacabamento na relação eu-outro:

Xântias: Coragem mesmo! Ó Posidão!

Dioniso: Por Zeus ! Eu acho! Não ficou com medo do barulho das palavras...

Xântias: Eu não! Por Zeus! Nem pensei nisso!

Dioniso: Vai então...já que você quer mostrar que é forte e corajoso, seja o que sou! Agarre a maça e a pele de leão, se é que a sua barriga resiste ao medo! E eu serei o carregador. E a minha vez.

(*Rãs*. vv. 491 -495)

¹Mestranda em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília, bolsista da CAPES. ariadnecoelho@gmail.com Orientador: Professor Dr. Augusto Rodrigues da Silva Junior.

² Aristófanes: (447 a.C. - 385 a.C.) considerado o maior representante da comédia antiga ateniense escreveu mais de quarenta peças, das quais, apenas onze chegaram até nossos dias. A comédia *As Rãs* (405 a.c) foi o primeiro lugar nas Leneanas e o público pediu que fosse reapresentada, ocorrência rara no Teatro Grego. Em 423 a.C *As Nuvens* alcança o terceiro lugar nas dionísias. De 420 a 417 uma nova versão da peça foi feita, com mudanças na parábase.

Nesta cena, Dioniso e Xântias chegam ao mundo dos mortos e trocam de roupa e atributos diante da platéia. A cena é carregada de símbolos. Sistemáticamente, Dioniso é confundido e apanha sempre. No momento que precisava de coragem, no entanto, adquire um novo disfarce, ao se vestir de escravo.

Nesta peça, temos uma catábase (descida ao Hades), paródia que Aristófanes faz do próprio mito narrativo da ida ao mundo dos mortos, com a Invocação de Odisseu e o discurso cínico e confrontador de Menipo (*Diálogos dos Mortos*), já que quem empreendeu esta viagem foi o próprio deus do Teatro – Dioniso. Decidido a trazer de volta à Atenas o melhor dos tragediógrafos (Eurípides), o deus do vinho lida com o inesperado e muda de ideia: depois de travarem uma batalha literária e política no ágon da peça, Ésquilo vence: “a disputa se constitui num documento de alta valia acerca das concepções estéticas e o gosto literário do século de ouro da literatura grega” (BRANDÃO, 1999, p.85).

Em sua defesa, Eurípides diz que compõe de forma clara e educa os cidadãos, ao contrário de Ésquilo. Este por outro lado, diz que as mulheres das peças daquele são todas vis e maldosas. Por outro lado, o poeta diz que retrata a verdade. Nesse momento Ésquilo diz que o Poeta não deve representar o mal com fascínio, e sim, escondê-lo:

Ésquilo: (...) Por que se deve admirar um poeta?

Eurípides: Pela habilidade e pelos conselhos! Nós nas cidades tornamos melhores os cidadãos.

Ésquilo: E se não fez isso? Se transformou os mais nobres e os melhores em perversos? Diga! Que castigo merece?

Dioniso: Estar morto! Nem deve perguntar a esse aí...

(*Rãs*. vv1009 – 1014)

É com argumento de ensinar o que é útil -ao que parece- que Dioniso muda de ideia: “O povo não se exclui do mundo em evolução. Também ele se sente incompleto; também ele renasce e se renova com a morte”(BAKHTIN, 2008, p.10). A importância do ensinamento e bom exemplo na tragédia, caro também à comédia, decide o ágon:

Such a model of festive behavior has great potencial to explain some curious features of Aristophanic comedy, including the special prominence of obscenity and personal abuse, its unrestrained criticism of public officials, and the way in which Aristophanes usurps the privileges of more serious types of speech and also claims the right to "teach" his audience about the realities of Athenian public life, conjoining such pronouncements with words and actions of the most ridiculous sort. (Platter, 2007, p. 2)

Como vimos, o compromisso político na comédia de Aristófanes está ligado à ideia de ensinamento, de discussão e confronto: “Trata-se, portanto, de definir a essência do didactismo cômico: apontar a justiça, ainda que pelo meio duro da crítica.” (Silva, 1986, p. 135). Em momentos de festa, celebrando o deus do Teatro e degustando o vinho novo, os homens poderiam rir e refletir sobre a condição humana, trabalhando, assim, o ato responsável.

Referências

ARISTÓFANES. *As Nuvens*. Tradução de Gilda Maria Reale Starzynski. In: Sócrates (Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996.



- _____. *As Rãs*. Tradução de ALMEIDA PRADO, A.L e MILANEZI, s/d. (mimeo).
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2008.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BRANDÃO, Junito. *Teatro Grego: tragédia e comédia*. Petrópolis: Vozes, 1999
- PLATTER, Charles. *Aristophanes and the Carnival of Genres*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.
- POMPEU, Ana Maria César. *Aristófanes e Platão: a justiça na Pólis*. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2011.
- SILK, M. S. *Aristophanes and the Definition of Comedy*. New York: Oxford University Press, 2000.
- SILVA, Maria de Fátima. *Políticos e mulheres na comédia grega*. Porto: Conferência proferida na Faculdade de Letras do Porto, 1986.



PROSA DE INTERLÚDIO:

A CONSTRUÇÃO DO COMPROMISSO POLÍTICO-POÉTICO NOS PERSONAGENS D'O ANO DA MORTE DE RICARDO REIS, DE JOSÉ SARAMAGO

O *ano da morte de Ricardo Reis* (1984) é romance passado na Lisboa do ano de 1936 – período de destacado autoritarismo político na Europa. O autor luso-brasileiro constrói uma narrativa polifônica em que ganham voz um narrador ora falastrão, ora absolutamente poético; um poeta heterônimo emprestado da obra de Fernando Pessoa e esse mesmo poeta lisboeta, com a ressalva de que aqui é transformado em personagem, ainda que seja defunto personagem.

Há, no romance, amplos e diferentes temas merecedores de discussão. Esta análise, contudo, restringe-se ao traço de uma breve tipologia de dois personagens – Fernando Pessoa e Ricardo Reis – e do narrador que, a partir de desdobramentos da crítica bakhtiniana, é aqui denominado narrador *alterônimo*. Tal tipologia visa desnudar como esses personagens estabelecem uma imbricada relação de alteridade que aponta para a necessidade iminente de construção de uma polifonia da vida. Esta proposição de uma consciência dialógica da existência é uma incursão performativa-política, hostil a: “toda estabilidade, a toda formalidade limitada, a toda operação e decisão circunscritas ao domínio do pensamento e à concepção de mundo” (BAKHTIN, 2002, p. 2). Rabelais, Bakhtin, Pessoa e Saramago confrontaram, por meio da liberdade e reverberação discursiva, qualquer aspiração ao monologismo autoritarista.

A constituição da *sabedoria* da obra se dá, especialmente, pela permeabilidade e liberdade do gênero romanescos. Em perspectiva bakhtiniana, podemos dizer que as condições de gênero associadas à inventividade criativa de Saramago permitiram a formulação de um romance poetizado e, portanto, dialógico desde seu cerne:

O método dialógico de busca da verdade se opõe ao monologismo oficial que se pretende dono de uma verdade acabada, opondo-se igualmente à ingênua pretensão daqueles que pensam saber alguma coisa. A verdade não nasce nem se encontra na cabeça de um único homem; ela nasce entre os homens que juntos a procuram no processo de sua comunicação dialógica (Bakhtin, 2010, p. 125).

Na dialógica entre as figuras do romance, a linguagem fundamental é uma poesia dialogizada porque prosificada e na qual delineamos a presença nas aparições do defunto Pessoa. Em *Ricardo Reis*, por mais prosaico que seja o personagem, por mais cronístico que fosse o heterônimo, persiste a insinuação poética, que o narrador tenta esconder, posto que é criador – autoconsciente da arena discursiva da qual participa.

¹ Professor Adjunto de Literatura Brasileira na Universidade de Brasília – UnB. Pesquisador dos grupos: Literatura e Cultura – CAPES; Grupo de Estudos em Dramaturgia e Crítica Teatral – CAPES; Pesquisador do Laboratório Transdisciplinar de Estudos sobre a Performance (UnB/SOL/CNPq).

² Aluna do curso de Letras da Universidade de Brasília – UnB. Pesquisadora do Grupo: Literatura e Cultura – CAPES. Bolsista REUNI, com atuação na disciplina de Barroco e Arcadismo desde 2010. Pesquisadora PROIC/CNPq – Estudo da prosa de Cervantes, sob orientação do Prof. Augusto Rodrigues da Silva Junior.

Há perguntas latentes ao longo do livro: ainda é possível fazer poesia depois da morte do “supra-Camões”? Como fazer arte em toda parte perante um regime totalitarista? Como um poeta, que não podia querer ser nada, criado da condição poética de um ser de carne e osso, pode habitar, pela palavra, o mundo? Assim, o mundo de 1936 vai-se tentando habitar pela palavra. Palavras de Fernando Pessoa, poeta morto que, por essa condição, detém uma visão mais avançada da existência:

(...) o pior, porque é irremediável definitivamente, é o gesto que não fiz, a palavra que não disse, aquilo que teria dado sentido ao feito e ao dito, Se um morto se inquieta tanto, a morte não é sossego, Não há sossego no mundo, nem para os mortos nem para os vivos, Então onde está a diferença entre uns e outros, A diferença é uma só, os vivos ainda têm tempo, mas o mesmo tempo lho vai acabando, para dizerem a palavra, para fazerem o gesto, Que gesto, que palavra, Não sei, morre-se de não a ter dito, morre-se de não a ter feito, é disso que se morre, não de doença, e é por isso que a um morto custa tanto aceitar a sua morte, Meu caro Fernando Pessoa, você treslê, Meu caro Ricardo Reis, eu já nem leio. (Saramago, 2010, p. 144).

A inação, o descompromisso, “a palavra que não disse” são os piores males, porque irremediáveis, para esse poeta defunto. Custa a um morto aceitar a sua morte porque o fim da vida acarreta no fim do tempo para fazer o gesto, dizer a palavra: “é disso que se morre”. Pessoa carrega uma sabedoria poética que aponta insistentemente para o compromisso da ação: no interlúdio histórico das ditaduras totalitaristas, cabe ao morto enxergar que “se não dissermos as palavras todas, mesmo absurdamente, nunca diremos as necessárias” (Saramago, 2010, p. 279).

Ricardo Reis, heterônimo inventado por Pessoa, é alçado à condição de personagem principal. *Persona* viva, que mantém e expande a biografia inventada pelo poeta maior, mas que tem sua existência presentificada pela investida de Saramago. O romance, publicado em 1984, é um marco do amadurecimento progressivo, nas transformações estilísticas, cuja potencialidade polifônica se dá justamente no conjunto de vozes pessoanas e saramagueanas confrontando-se e compondo-se livremente. Parafraseando Bakhtin, podemos dizer que o mundo infinito das formas poéticas e manifestações do romance opõem-se ao tom monológico e abrem espaço para a profundidade das fontes artísticas (Bakhtin, 2002, p. 02-03).

Reis aparece como o poeta impossível porque seu modo de poetizar é incoerente com o modo de vida de seu tempo. Saramago mata o último heterônimo deixado vivo, na década de 80, justamente porque a história portuguesa começava a ser *revisada*. No jogo da criação, no conjunto político de seu tempo, Saramago coaduna com a prática poética de Pessoa ortônimo na criação de mundos pela palavra, já que a vida, ela mesma, em sua realidade, já não basta. O poeta aparentemente mais apático politicamente é o contraponto para um narrador descrente que guarda toda a memória do futuro. No conjunto de poetas (Caeiro, Campos, Pessoa etc.) que cruzam suas vozes com a dele, na forma e estilo saramagueanos estão percorridos os *supercamões*, o Império que poderia ter sido e que não foi e o século humilhanamente governado por um salazarismo oficial. O narrador, pensando com Bakhtin, lança-se também como grande fazedor não-oficial. Com discussões graves problematiza as questões históricas urgentes por meio de uma forma narrativa desmantelada que aponta para uma saudade velada da poesia, que é sempre caminho para a liberdade em meio ao labirinto da vida:



talvez isto é que seja o destino, sabemos o que vai acontecer, sabemos que não há nada que o possa evitar, e ficamos quietos, olhando, como puros observadores do espetáculo do mundo, ao tempo que imaginamos que este será também o nosso último olhar, porque com o mesmo mundo acabaremos (*Idem*, p. 416).

O nosso último olhar para o destino mostra que ele nos reserva apenas a morte, como reservou a Ricardo Reis que decide partir com Fernando Pessoa para o cemitério dos Prazeres. Por isso, o romance traduz-se como a contestação do acidental como algo inevitável. Romance que questiona o triunfo do próprio gênero, mas que conserva a liberdade da poesia. Saramago dissemina a poética e opta por uma tradição em que é importante discutir o homem na história e, ao mesmo tempo, perceber que uma das formas de livrar-se do alheamento é justamente pela palavra.

Finalmente, buscou-se mostrar que a construção de um romance polifônico aponta para a necessidade de construção polifônica da vida. O romance autoconsciente sabe que representa o mundo, mas se o mundo é discurso, o romance em polifonia de poesia desdobra-se em imagens e experiências: “O enigma da vida, oculto sob o absurdo da existência pergunta como o livro funciona para responder como a vida funciona” (Silva Junior, 2008, p. 58). A poesia, interlúdio incessante na história, inunda este romance por meio de seus personagens e de seu narrador personificado, fazendo da palavra compromisso perene no estabelecimento de realidades mais plenas: “e ainda há quem duvide de que a arte possa melhorar os homens” (Saramago, 2010, p. 95).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Anablume/Hucitec, 2002.

_____. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

PESSOA; REIS. *Ficções do Interlúdio*. Obra Poética. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960.

SARAMAGO, José. *O ano da morte de Ricardo Reis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA JUNIOR, Augusto Rodrigues. *Morte e decomposição biográfica em Memórias Póstumas de Brás Cubas*. 216 f. Tese (Doutorado). Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.



A RELAÇÃO DA FORMAÇÃO AGORA E DEPOIS-DE-AGORA: EXPERIÊNCIA DO AGENTE EM ATO RESPONSÁVEL

Auricélia Silva Monte¹

O SUJEITO CONTEMPORÂNEO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

A experiência de adentrar o espaço universitário como processo formativo para exercitar uma profissão, aqui especificamente diz respeito à formação do professor de língua portuguesa, nos revela um mundo de incertezas, riscos e possibilidades quanto ao fazer educativo no agora (formação de professores) e no depois de agora (a prática da sala de aula) que consta de uma relação que, certamente, mobiliza a todos os iniciantes.

Num primeiro momento, para exemplificação, tomo a fala de um aluno de que logo após a realização de um seminário avaliativo sobre Ensino de Oralidade faz o seguinte comentário como resposta para a pergunta da professora que indagava se a turma já se sentia a vontade para dá uma aula de ensino da oralidade: “professora, eu critico essa forma de se aceitar tudo. Se nós aprendemos as regras do uso da língua porque não usar no dia a dia. Na minha época estudávamos gramática e não gênero e falávamos e escrevíamos bem. Hoje, fala-se tanto em gênero e como resultado temos alunos que não sabem falar nem escrever”.

Diante de tal revelação, a professora tentou conciliar teoria e prática (esta que muitas vezes se faz inexistente por se dá apenas no estágio, ou seja, ao final do curso) para minimizar a indignação do aluno sobre a forma de ensino por meio dos gêneros, já para a plateia restante de alunos ficou o sentimento de que três anos se passaram sem que o aluno tivesse entendido que a língua é dinâmica entre tantos outros conceitos da linguística.

O discurso da indignação trouxe contribuição do contexto escolar vivenciado pelo aluno/professor para o contexto acadêmico que por vezes não estabelece uma ponte com a prática: a reprovação do ensino por meio dos gêneros, a visão da língua instrumentalizada, a adesão do ensino por uma gramática estática, e uma tentativa desesperada de aprender na academia fórmulas certas para serem incutidas nos alunos com o objetivo de fazê-los falar e escrever corretamente. Decerto, a aula acabou sem que se chegasse a um consenso.

A relação da formação do professor no agora e no depois de agora se encontra justamente no cerne de tal discussão tendo como categoria os atos humanos em sua singularidade e generalidade, entre a variedade e a fixidez. A questão que se evidenciou na sala de aula não se trata de um sujeito alheio às questões da língua e por fim de ensino-aprendizagem, pelo contrário, antes foi uma resposta dada por meio daquilo que o indivíduo experimentou e compreendeu em determinado contexto. Trata-se de uma ação simbólica que emerge e constrói ações dotadas de sentidos, que diz respeito não só a não concordância sobre a forma de ensino de oralidade vigente, mas sim enunciações avaliativas que envolvem o que se pensou e o que se pensa hoje sobre o ensino de língua portuguesa, experiências do contexto escolar e os conhecimentos

¹ Universidade Federal do Pará.

distintos dos atores envolvidos. Isso revela, para os que estavam na plateia um momento de superar a *perniciosa não-fusão e não-interpretação* entre a cultura e a vida.

Ao se apropriar desse discurso que nega o ensino de língua nos moldes como vem sendo elaborado, houve na verdade um grito ao não *teoreticismo fatal*, visto que o ser humano que *pensa participativamente* não destaca seu ato realizado de seu produto que por si só já é um ato responsável. Em outras palavras, era o que se tinha de experiência de vida ao mesmo tempo como aluno e como professor. O sujeito respondeu de seu lugar único na existência.

Torna-se relevante enfatizar que não se pretende aqui acatar o que foi exposto, pelo sujeito respondente, como verdade incontestável ou em detrimento aos estudos sobre a língua, mas de possibilitar uma reflexão a respeito dos discursos variados que se tecem sobre o ensino de português assim como os variados contextos em que tal aprendizagem acontece e os atores envolvidos.

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (BAKHTIN, 2010.p.44)

Desse modo, adentrar o contexto acadêmico é se deparar no agora e no depois de agora com as incertezas, riscos e possibilidades para as questões de ensino-aprendizagem dentro e fora da universidade. Para os sensíveis fica o dito, que já é não dito, que para fazer o ato educativo basta querer como se aquisição de teorias universais pudessem resolver todos os problemas do processo de ensino. Talvez isso e a falta de perspectivas mais animais e resolutivas tenham feito o aluno se indignar no seminário de ensino de oralidade, trazendo para a sala de aula sua vivência ao mesmo tempo em que tenta exercer seu direito de livre expressão expondo seja de que forma for sua opinião.

Para tanto, subsidiar a formação do professor em vista a atender ao que se espera no agora e no depois de agora para uma melhor elaboração de ensino-aprendizagem em português é preciso pensar no *agir concreto do sujeito situado*, ou seja, na *participatividade* do agente que nem sempre se realiza no contexto acadêmico, mas que ainda assim, se automatiza como diretriz de pesquisas acadêmicas que depois se transformam em conteúdo de ensino para o professor, o que de certa forma tanto exclui o acadêmico da pesquisa-ação quanto o professor da rede pública que recebe as teorias transformadas em conteúdo de ensino, sempre com novas perspectivas de como ensinar causando a explosão de sua ação e se tornando agente do ensino aos moldes tradicionais aos quais ele aprendeu e por isso possui segurança para fazer e expor.

Ao traçar o perfil, enfatizado na academia, do que se espera do professor de línguas em sua singularidade, para uma ação do ato responsável e participativo do agente, temos que:

O valor do ato é o valor que este tem para o agente, não um valor absoluto que viria impor-se a este último: o sentido nasce da diferença, mas não num sistema fechado de oposições. Assim, a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado como materialidade. (BRAIT, 2005. p, 22)

Depois de muitas contrapalavras, o agente novamente interrompe para dizer que não sentia vergonha de pensar no ensino de português de forma diferente, porque foi assim que



ele aprendeu. Tal negação do contexto universitário vem mostrar que a atitude do agente faz parte de uma *consciência participativa* sobre o que ele vivencia e no que acredita, embora isso possua equívocos equivalentes, se partirmos da vivência do indivíduo, logo percebemos que isso pode ser explicado por meio das experiências, contextos, ações, atos.

Referências

SOBRAL, Adail. Ato/Atividade. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 22.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2010. p. 10.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins, 2003.



O SUJEITO NA CONTEMPORANEIDADE

O SUJEITO COMO PONTO DE PARTIDA E ALVO DO GÊNERO PUBLICITÁRIO CONTEMPORÂNEO

O gênero publicitário é vasto, apresenta inovações e características variáveis para cumprir com seu papel na sociedade, se encaixar às exigências impostas pelo modo de viver atualmente, se adapta à contemporaneidade e para atingir seu ponto ápice, que é inculcar seu discurso na esfera do público consumidor e atender às exigências deste público e além disso, cumprir com seu papel mercadológico, ou seja, proporcionar o aumento de vendas. Na busca por aprimorar os meios de fazer publicidade e cumprir com sua função, o gênero publicitário intenta explorar outros tons, como o tom humorístico, o emprego de novas formas a partir da imaginação e criatividade, toques emocionais, que adentram um novo aspecto no discurso, tudo isso sob a expectativa de atingir o seu público alvo, este telespectador/ consumidor.

O sujeito é o fundamento e alvo de todo o trabalho midiático que entorna o desenvolvimento e criação do contexto publicitário. A própria construção do discurso, a temática, a abordagem, as perspectivas a serem tomadas no discurso partem do olhar do sujeito, parte-se do lugar do sujeito para o mundo. O sujeito é a parte base de tudo o que se desenrola ao seu redor, concomitantemente à sua condição de alvo de toda essa construção. Ele é o centro, é sobre a existência e exigências do sujeito que acontece o discurso publicitário.

A responsividade do sujeito, a existência da infraestrutura em contraposição à superestrutura e a notável influência do ato do sujeito nesse espaço são inexplicáveis. Pode-se considerar que a existência do gênero publicitário deve-se à resposta do sujeito à construção que é permeada pelas próprias preferências, perspectivas, preconceitos/ pré-conceitos, e olhar do sujeito que as motiva; o mundo se delinea conforme o sujeito o molda e se molda, conforme o sujeito molda a realidade a sua volta e se deixa moldar imperceptivelmente pelas questões sociais e ideológicas que definem a realidade que o circunda.

Bárbara Melissa Santana



CONSIDERAÇÕES SOBRE A NATUREZA ÉTICA E ESTÉTICA DO TRABALHO ESCOLAR

Breno Luis Deffanti¹

Em “Roda Viva”, de Chico Buarque², o conceito de *roda* remete ao movimento circular do nosso cotidiano. Vamos, giramos, movemos, mas voltamos ao mesmo lugar. Nas “Rodas de Conversas Bakthinianas”, entretanto, o termo *roda viva* pode ser usado para designar o movimento *vivo* da roda, que cresce, desenvolve-se, amplia sua circunferência, abraça aquilo que, por instante, possa ter ficado fora de seus domínios.

Infelizmente, quando nos referimos ao cenário da educação no Brasil, o conceito de *roda* proposto por Chico Buarque é a melhor maneira de descrevê-lo. Desde que os dados da Prova Brasil³ foram divulgados em agosto de 2012 mostrando que o desempenho dos alunos do Ensino Médio no Brasil estava estagnado, a roda-viva das propostas educacionais voltou a fazer força para o tempo parar e antigas e caducas propostas mirabolantes/milagrosas para solucionar o problema da educação brasileira voltaram a ser estampadas nas capas dos jornais⁴.

Fala-se sobre tudo: de mudanças de currículos, mudanças no método de avaliação, na importação de métodos educacionais de países que não compartilham do mesmo contexto histórico que o nosso. Fala-se de tudo, menos da atuação do professor em sala de aula, como se ele não fosse o protagonista – ao lado do aluno – do trabalho escolar.

O presente artigo, inicialmente foi publicado na minha dissertação de Mestrado⁵, pretende discutir os aspectos éticos e estéticos no trabalho escolar e da atuação do professor a partir de Bakhtin e também Paulo Freire. Naquele momento, era importante analisar a produção de textos de um determinado aluno em um determinado contexto escolar. Agora, gostaria de expandir essas emergências discutindo o ato ético do sujeito responsável e a questão dos desafios que o sistema educacional brasileiro impõe. Ao invés de propostas sem autorias, gostaria de discutir atores.

Sobre os autores, de Bakhtin será importante uma concepção de linguagem como enunciativa, dialógica e ideologicamente marcada; de Paulo Freire, conceito de que educar é uma atividade ideológica e uma forma de intervenção no mundo.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativas” (FREIRE, 2004, p. 112)

¹ Mestre em Linguística. GELEP - Grupo de Estudos Linguísticos nas Patologias e no Envelhecimento.

² Chico Buarque de Hollanda, Chico Buarque de Hollanda Vol. 03, RGE, 1968.

³ <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>

⁴ Folha de São Paulo, 15 de Agosto de 2012.

⁵ Deffanti, B. L. Produção escrita e inclusão escolar: um estudo neurolinguístico. Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Apesar de linhas de atuações diferentes, já que Paulo Freire está interessado na questão da Educação e Bakhtin no fenômeno linguístico, de acordo com Geraldi (2004), o diálogo entre os dois autores é possível porque ambos compartilham a mesma noção de sujeito inacabado e em constante reelaboração a necessidade apreensão da realidade e a memória do futuro e a relação dialógica e de acabamento do outro.

Para Geraldi, tanto Bakhtin como Freire defendem que consciência é produto do trabalho e construída nas relações sociais. Para os autores em questão, os sujeitos – incompletos e conscientes dessa incompletude - são autores da sua própria constituição social.

Ainda segundo Geraldi, Bakhtin não defende diretamente visualização do futuro através da apreensão do presente, mas clama em *O autor e a personagem* a responsabilidade do artista em relação à sua atuação ética. Já Paulo Freire defende a atuação militante na construção de um futuro livre das imposições ideológicas dominantes.

A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, não comporta solução e fixidez. Está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa.

Os dois autores fazem a sua aposta no futuro: as utopias de Paulo Freire; a memória de futuro de Mikhail Bakhtin. Na arquitetura de suas reflexões, estas apostas somente fazem sentido considerando o inacabamento do ser humano e a sua relação com a alteridade como forma de sua própria construção. (GERALDI, 2004, p. 48)

Finalmente, os autores também dialogam na importância da relação dialógica e de acabamento que estabelecemos em relação ao outro. Para Geraldi, tanto Bakhtin quanto Freire elegem o diálogo como ferramenta essencial para a construção da realidade socialmente constituída. Para os autores, a relações de alteridade entre os sujeitos é o lugar de sua própria constituição.

Com relação à questão ética e estética, em Bakhtin o ato ético é a assunção de nossa unicidade e singularidade no mundo e negação de um alibi para nossa existência. Ser ético é assumir a responsabilidade pelos significados que pretendemos, assumir a responsividade de nossos enunciados perante outros enunciados. É entender-se arquitetonicamente e constituir-se a partir do outro. O ato estético, por sua vez, é a representação do mundo organizada a partir do outro. O ato estético é o acabamento do ato ético.

Para Paulo Freire, o trabalho ético dos sujeitos é a assunção da condição de que, historicamente e socialmente marcados, somos construtores da própria realidade (Pedagogia do Oprimido). Na perspectiva do autor, o trabalho eticizante é de natureza utópica e presta-se a transformar a ética vigente, que se coloca a serviço das classes interessadas em manter seu *status quo* na sociedade. Nesse sentido, o trabalho educativo só é ético se for transformador da realidade. (vida e obra)

O trabalho estético, por sua vez, está intimamente ligado ao caráter ético da prática educativa. Paulo Freire usa o termo “boniteza” para qualificar o trabalho estético educativo voltado para a transformação da realidade

Assim, para que um aluno torne-se um interlocutor de fato e efetivo significa que o aluno deve assumir sua unicidade, irrepetibilidade e não-alibi de sua existência *também* na escola. Ser ético na vida, ético na escola. As atividades dadas por um professor em sala de aula devem permitir ao aluno ao aluno assumir de sua unicidade, de seu posicionamento



singular perante o mundo, deixar que ele signifique o que desejar significar e que assuma sua responsabilidade perante o que significou.

Por outro lado, na concepção de Paulo Freire, o trabalho ético do professor consiste em intervir na realidade do aluno. O trabalho do professor realiza-se a partir do momento que ele faz do aluno autor da sua própria realidade.

Em julho de 2012, uma aluna de uma escola pública de Florianópolis (SC) criou uma página no Facebook⁶ denunciando o processo de deterioração que sua escola estava passando e em pouco mais de um mês, a página já contava com mais de 160 mil acessos. Pressionadas, as autoridades municipais iniciaram uma completa reformulação do estabelecimento de ensino. Assim, muito menos que propostas redundantes, a melhoria das condições de ensino passa por um agir ético dos atores envolvidos.

Referências

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

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

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve. In: Geraldi et al. *Diálogos através de Paulo Freire. Diálogos através de Paulo Freire*. 3. ed. Porto: Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE, 2004.

⁶ <https://www.facebook.com/DiariodeClasseSC>



“AMOR I LOVE YOU”:

A MONTAGEM ESTÉTICA DE UM CLIPE DE CANÇÃO

A canção, vista como um gênero discursivo específico, tende a apresentar múltiplos sentidos com a união da letra e melodia, criação essa que pode ser aperfeiçoada/reformulada/reforçada com a construção de um clipe em uma nova montagem estética única e particular; principal proposta a ser refletida neste breve texto que utilizará, em título ilustrativo a letra, melodia e o clipe da canção “Amor I Love You” (2000); assim como, a obra *O primo Basílio* (1878), no qual foram baseadas as produções de Marisa Monte (MM), Arnaldo Antunes (AA) e Carlinhos Brown (CB).

Ao observar a letra da canção “Amor I love you”, nota-se que o eu-lírico expõe a representação de uma declaração de amor (o que faz referência ao nome do álbum *Memórias, Crônicas e Declarações de amor*, no qual a canção foi lançada), em que realiza o uso de figuras de linguagem, com predominância de metáforas, abstrações que levam a digressões temporais via memória (*passeei no tempo / caminhei nas horas*) e personificações (um *espelho sem razão*), com expressões que remetem à fala coloquial (*contei pras paredes*) e utilização de expressões em outro idioma (*I love you*) para causar significado e sonoridade maiores, típicas do discurso amoroso, com vocativo, ainda que sem vírgula, o que também cria o efeito de sentido pleonástico (*Amor I love you*), tanto quanto de certa comichade, intimidade e “breguice” – afinal, trata-se de uma declaração de amor brejeira, rasgada, sem vergonha de se expor (como é típico dos discursos cancioneiros chamados “brega” – a exemplo de Reginaldo Rossi, etc)

Estes atos enunciativos - únicos, irrepetíveis e não reiteráveis - que se realizam em diálogo com os ouvintes (imprescindivelmente com o envolvimento do eu que enuncia ao outro) os invita a realizar múltiplas intertextualidades/interdiscursividades; identificadas por proveniência dos conhecimentos adquiridos no decorrer de suas vivências. Em exemplo, a mencionada canção cita um trecho da obra *O primo Basílio*, no qual os personagens Jorge, Luísa e Basílio representam a situação de um determinado triângulo amoroso em uma família burguesa (exato trecho que trata de uma carta amorosa do primo Basílio a Luísa e, mais especificamente, a narração das sensações que esta possui ao ler as declarações de amor ali contidas).

No clipe da citada canção, as imagens provocam sentidos por si só, que se unem em um sentido maior com a melodia e a letra. A pequena estória é representada por três personagens ambientados no século XIX, o que fica marcado pelos figurino e cenário, bem como pela característica épica do vídeo, que remete ao livro de Eça de Queiróz. O eu-lírico da canção é feminino, principalmente se se considerar o clipe e a obra de Eça, ainda que na letra da canção não haja marca de gênero do sujeito. Tal marca fica retratada porque a protagonista é vivida por MM, que, tanto quanto o seu marido, recorda-se, por meio de uma fotografia antiga, de

1 Docente da UNESP - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, lotada no Departamento de Linguística e também credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da FCL – Araraquara. Coordenadora do GED.

¹ Graduanda do Segundo Ano do Curso de Letras; UNESP – Assis; GED.

um suposto triângulo amoroso do qual fazia parte – com seu primo, se se considerar a letra da canção com o trecho do romance de Eça de Queirós e as imagens do vídeo.

Entretanto, a possível “Luísa” do clipe não é a mesma do livro e nem da encontrada na letra da canção; ela assume uma outra postura referente à situação com a continuação de seu matrimônio e à revelação que seu marido supostamente também passava por situação semelhante com outra mulher.

Os sujeitos situam-se em uma relação de tempo e espaço, o que remete ao conceito de cronótopo (o tempo coletivo e particular ao mesmo tempo, ou seja, o “tempo de todos” que apresenta, inegavelmente, indivíduos - com vivências particulares). Os personagens representados no clipe interpretam a vivência em uma sociedade do século XIX (um espaço e tempo distintos daquele da canção), mas que ao mesmo tempo, é o “tempo de todos”, o coletivo, da sociedade que se desenvolve constantemente, em espaços diferentes.

A constituição arquitetônica do clipe demonstra marcas do estilo do sujeito-criador (compositora e produtora) Marisa Monte, marcado pela predominância de uma atenção inegável a construção dialógica de suas produções: canção, livro e clipe, todos ambientados em dois espaço-tempos distintos, ligados pela canção, com uma elaboração estética cuidadosa, digna de superprodução (filme em película 35mm, os detalhes das tomadas e entonações, a incorporação da personagem protagonista na interpretação do clipe-canção).

Ressalta-se que suas composições e interpretações são realizadas, muitas vezes, em interautoria com os cantores-compositores Arnaldo Antunes e Carlinhos Brown. Na canção mencionada, observam-se também características do estilo do sujeito-criador compositor de Carlinhos Brown (marcado pela linguagem emotiva ou expressiva pontuadas em primeira pessoa) e do sujeito-criador interpretativo de Arnaldo Antunes (uma forte tendência a declamar a letra da canção, sem contar sua atuação como suposto “Basílio”, no clipe).

Alguns aspectos que remetem à constituição dos gêneros discursivos podem e devem ser destacados. Bakhtin identifica, em seus estudos, algumas especificidades na construção dos gêneros, compostos por conteúdo, forma e estilo:

[...] Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. 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 [...] (Bakhtin, 1997, p. 206)

Por meio da construção do gênero canção, com seus desdobramentos e envolvimento intergenéricos, que envolve inúmeros diálogos, nota-se marcas que revelam o estilo de Marisa Monte (participante como compositora, atriz e cantora) na construção de sentidos contemporâneos com elaboração estética (não acabado, mas com acabamento).

A melodia, a letra e as imagens da canção e do clipe estabelecem uma representação do real que revela uma ótica da sociedade de uma determinada época ou de um determinado contexto. Além disso, tais construções artísticas, por meio de uma re-produção midiática (a canção e o clipe), invita o ouvinte/espectador a vivenciar uma nova experiência por meio de um personagem/acontecimento.



Referências

- BAKHTIN, M. M. (1920-1924) *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- MONTE, M.; Brown, C. "Amor I love you". *Memórias, crônicas e declarações de amor*. Marisa Monte. São Paulo. EMI. 2000
- QUEIRÓZ, E de. *O primo Basílio*. 1878. (<http://www.dominiopublico.gov.br>)
- VOLOCHINOV. *Discurso na vida e discurso na arte*. Versão acadêmica traduzida por Carlos Alberto Faraco. Mimeo, s/d.



POR UMA CIÊNCIA HUMANA E UM VIVER-AGIR RESPONSÁVEIS

Quando contemplamos as montanhas, quer de perto, quer de longe, e vemos seus cumes ora a brilhar com a luz do sol, ora enevoados, ora envoltos em nuvens tempestuosas, ora fustigados pela chuva ou cobertos de neve, atribuímos todos esses fenômenos à atmosfera, pois podemos ver e compreender seus movimentos e suas modificações. As montanhas, porém, em sua forma tradicional, oferecem-se imóveis aos nossos sentidos. Nós as tomamos por mortas em virtude de sua rigidez; estando elas em repouso, acreditamos não haver aí nenhuma atividade. Há bastante tempo, porém, não consigo evitar de atribuir as alterações que se apresentam na atmosfera, em grande parte, a uma atuação velada e secreta das próprias montanhas.

Goethe

O grande tema que se nos apresenta para o Círculo – Rodas de Conversas Bakhtinianas deste ano é o *Nosso ato responsável*. Faço já uma opção por pensar o ato responsável numa perspectiva bakhtiniana, qual seja, quando ajo “eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (Bakhtin, 2010, p. 44). Poderia então, aqui, construir um texto sobre nossos atos no viver-agir cotidiano, na vida prosaica, nos encontros fortuitos; mas quero fazer um recorte para pensar nosso ato responsável no fazer científico, na construção de uma ciência humana linguística responsável.

Para esta tarefa, pensando as Ciências Humanas também sob a perspectiva bakhtiniana – o que não é algo nem um pouco inédito, posto que muitos autores de grande importância já o fizeram – há também caminhos diversos a serem escolhidos. É possível, por exemplo, trilhar o caminho da exegese da teoria de Bakhtin e do Círculo, explicando seus conceitos e obras ou interpretando-os; outro caminho é aquele por meio do qual pode-se deter a encontrar o “verdadeiro” autor de cada texto ou de trechos de cada obra, desmascarando o Círculo ou o tal Bakhtin mascarado e mentiroso. Contudo, minha opção para este texto é a de usar os escritos de Bakhtin e do Círculo, bem como os de pensadores como Augusto Ponzio e João Wanderley Geraldi, para construir compreensões acerca de questões em torno das Ciências Humanas, mais especificamente da Linguística. Quero pensar o fazer de uma linguística brasileira, uma linguística nossa, como um ato responsável, responsivo, respondente.

Assumir um papel de sujeito-ativo-responsável-respondente e o tomar para nós – linguistas, estudiosos dos escritos de Bakhtin e do Círculo – é assumir a responsabilidade de, a partir desses escritos, fazer uma crítica das sociedades e das Ciências Humanas contemporâneas. No entanto, nosso ato responsável não pode limitar-se à construção das críticas, mas deve também, e sobretudo, construir um novo contemporâneo, posto que não basta alcançar uma compreensão mais crítica da realidade para que se possa superá-la; é preciso dar um passo, engajar-se numa luta política pela mudança das condições concretas (Freire, 1992, p. 32).

Essa perspectiva, então, de construção de críticas das Ciências Humanas neste contemporâneo, além da construção conjunta de um contemporâneo diverso, é o nosso ato responsável e responsivo. Um ato responsável como “passo” (Ponzio, 2010), trabalhando para superar as dicotomias, o estruturalismo e considerar, em vez de sujeito *versus* objeto, um sujeito na relação com outro sujeito, tendo o outro como construtor do eu, tornando objeto de nossos estudos linguísticos um sujeito que fala com outro sujeito que fala, como o faz Bakhtin.

Nosso ato como “dar um passo” remete a movimento, a caminhada. Movimento que é a nossa atividade nessa relação de construção de uma linguística brasileira nas Ciências Humanas contemporâneas, cujo objeto de estudos deve ser “o ser expressivo e falante” (Bakhtin, 2003, p.395) e não um objeto idealizado ou coisificado. É urgente a construção de uma linguística cujos estudos fujam da assepsia e da neutralidade, mas que busquem a filosofia das relações de Bakhtin, que busquem o pensar o enunciado vivo e a ele somar “quem está falando com quem?”, “em que contexto histórico?”, “quando?”, “onde?”, “o que de espaço funciona na linguagem?”, “o que de história funciona na linguagem?” (Miotello, 2012).

Penso¹ ainda que nosso ato responsável deva ser aquele de escapar da incorporação da tradição letrada, do refúgio ao argumento de “autoridade científica” para radicalizarmos nossas posições e nos sustentar no argumento ético de que “a linguagem é mais um modo de constituição de subjetividades do que uma forma de expressão de representações de mundo” (Geraldi, 2010, p. 61). Por esse posicionamento, por essa opção, é que a construção de uma linguística brasileira, do encontro², baseada na ausculta, uma linguística que se dê “na interação de duas consciências”, que estude “a expressão do indivíduo e a expressão das coletividades, dos povos, das épocas, da própria história, com seus horizontes e ambientes” (Bakhtin, 2003, p. 395), essa construção é tarefa nossa, como nossa resposta responsável, como nossa assinatura no contexto do fazer científico brasileiro.

A construção dessa linguística deve fazer parte da cotidianidade nossa, de nosso viver-agir, um viver-agir que escape de ocupar-se de elementos da língua e da frase e que se lance no “espaço do calar”, no espaço da irrepetibilidade da enunciação, que busque a palavra outra, que é diferente, que responde (Ponzio, 2010, p. 56). Isso somado à busca de uma construção das Ciências Humanas e de uma linguística que façam parte de nossos atos responsáveis nas nossas aulas, nos nossos textos, no nosso fazer científico, na feitura de nossas teses, na avaliação delas, na concessão de bolsas e financiamentos, na organização de eventos, nas nossas falas nesses eventos dos quais participamos, nos pareceres científicos, na organização das atividades cotidianas na universidade e na escola, nos nossos grupos de estudos e de pesquisa ... para que em tudo possamos “ouvir vozes”; as vozes que se mostram, que carecem de uma ausculta responsiva e responsável.

O trabalho que nos exige essa busca por uma ciência humana responsável não pode ser um trabalho de impostura, que busca álibis no “sistema”. Esse trabalho exige de nós nossa palavra, uma palavra outra, que responda às necessidades dessa construção de um olhar enviesado, um olhar indireto para as coisas no mundo, para as relações que constituem

¹ A partir da leitura do texto “Pesquisa em linguagem na contemporaneidade” de João Wanderley Geraldi.

² A linguística do encontro, tratada por Augusto Ponzio num Seminário ministrado na Universidade Federal de São Carlos, em março de 2012, não diz respeito ao encontro do x com o y (positivismo), mas ao encontro do emergente, no local e no momento do seu nascimento. Nesse encontro se dá fundamentalmente a escuta. Não há algo pré-existente, mas algo que se constitui no momento da compreensão. A compreensão é aquilo que se produz no momento em que o sujeito está falando. (Ponzio, 2012).



nosso contemporâneo. “Trata-se também de uma questão que toca diretamente a vida de cada um e que produz um profundo impacto sobre ela [...]” (Ponzio, 2010). Uma questão de buscar nas relações vividas o único, o singular, o não-indiferente, um agir-sem-álipsis, sem desculpas, sem apresentar escapatórias, mas também de compreender que o lugar que ocupo é único e singular e esse lugar eu ocupo na vida cotidiana, nas relações fortuitas, mas também ocupo na pesquisa, no ensino, no pensar o mundo, no criticar a realidade, no engajamento político para superação dessa realidade, nas lutas que se travam no ato de viver, no ato de existir.

A assunção da obrigação de construir um jeito novo de fazer Ciências Humanas, dessa pungência que nos aflige neste nosso tempo, põe-se para nós como uma necessidade de colocarmos nossa assinatura naquilo que fazemos, no nosso viver-agir. Essa assinatura é a nossa palavra que responde ao que estamos vivendo, que responde àquilo que auscultamos, num exercício de não-indiferença. Uma vez assumida por nós essa tarefa, é preciso exigir de nós mesmos que sejamos capazes de compreender, pelo fazer de nossa ciência, como objeto de nossos estudos, o evento único do ato singular, do ato participativo, do ato não-indiferente, posto que é esse evento único, singular, que unifica os mundos oficial (da cultura, do social feito das relações entre identidades, entre papéis, entre pertencimentos, entre diferenças indiferentes, entre indivíduos individualizados assumidos como representantes deste ou daquele conjunto) e o não-oficial (da vida vivida, da vivência) (Ponzio, 2010). Parece-me que dessa unificação, desse viver-agir na relação que se trava entre esses dois mundos, nasce a faísca dos sentidos que devemos buscar compreender em nossos trabalhos, em nossos estudos, em nossas pesquisas, em nosso existir.

Minha proposta para reflexão, crítica e projeto de uma construção de contemporâneo no que diz respeito às Ciências Humanas, aos estudos de linguagem, é a de abandonarmos a obediência cega e muda a regras pré-existentes e pré-determinadas e optarmos por um fazer científico que responda ativamente ao ato singular, único, no lugar de seu nascedouro, em seu nascer-já-caminhar. Essa minha proposta, nascida de palavras alheias, no entanto, não apresenta respostas formuladas ou caminhos a serem trilhados, mas somente questiona, inquieta-se. Nas palavras de Geraldi (2010), citando Ginzburg, esse ofício de conhecer não se pode limitar a pôr em prática regras pré-existentes. É preciso, nessa atividade, pôr em jogo elementos como “faro, golpe de vista, intuição”. É preciso optar, portanto, por assinar nossos atos, colocar nesse jogo nossa palavra outra, ativa, responsável, respondente.

O realizar dessa tarefa exige de nós a clareza de construir uma crítica a esse contemporâneo em que vivemos, mas também de assinar nosso ato, de dar o nosso passo em direção à construção de um contemporâneo outro, abrandando essas pedras, como severinos que somos, suando-se muito em cima. É preciso, portanto, fazer nossa opção política, de luta.

Nesse lugar da opção, pesquisa e ética se reencontram e, enfim, talvez, nos tornemos livres para nos darmos uma lei, sabendo que nossa liberdade de nos darmos uma lei implica que lei alguma é imutável porque outra lei pode ser elaborada nesta história que não tem qualquer porto de chegada que não o próprio percurso da caminhada. (Geraldi, 2010, p. 61).

Essas reflexões aqui parecem caminhar sempre para aquilo que é o lugar do encontro: da crítica do contemporâneo com a construção de um novo; da minha palavra com a palavra outra; do mundo oficial com o mundo não-oficial; das vozes que se entrecruzam em tudo o quanto auscultamos; da pesquisa com a ética. E esse lugar do encontro, da escuta, da



ausculta, é o lugar do nascer-já-caminhar de novos sentidos, de compreensões outras que nos podem levar à construção de um novo caminho do viver-agir, um novo caminho do pensar e do fazer linguístico.

Referências

BAKHTIN, M. M. Metodologia das Ciências Humanas e O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. – 4ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

_____. *Para uma filosofia o ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GERALDI, J. W. Pesquisa em linguagem na contemporaneidade. In: _____. *Ancoragens: Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MELO NETO, J. C. de. *Morte e vida severina e outros poemas*. 1. ed. – Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008. (Coleção Folha Grandes Escritores Brasileiros; v.2).

MIOTELLO, V. *Aula da disciplina Tópicos em Linguagem: o texto e as ciências Humanas*, ministrada no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos em agosto de 2012.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia o ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. *Seminário ministrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos*. 2012.



COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DA PROVA DISCURSIVA DO ENEM: UM OLHAR SOB A PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Camila Sabatin Branchini Ulian¹

A partir das competências e habilidades propostas para a prova discursiva do ENEM, proponho-me analisar, à luz da filosofia da linguagem de Bakhtin (2010), quais as perspectivas dessa avaliação em relação à compreensão do candidato. Dessa maneira, busco me apoiar nos conceitos fundamentais da teoria bakhtiniana de *interação verbal*, *dialogismo*, *compreensão ativa e compreensão responsiva*. Atento-me em destacar esses conceitos dentro dos documentos oficiais propostos pelo governo e compreender, assim, quais os parâmetros exigidos do candidato para alcançar uma boa nota e ser considerado, conseqüente, competente.

Para Bakhtin (2010), a língua não pode ser concebida como um sistema abstrato de normas linguísticas, também não pode ser considerada uma enunciação monológica isolada, nem, ao menos, um ato psicofisiológico de produção do sujeito falante; mas sim, deve ser concebida pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação. A língua, assim, constitui-se na e pela interação verbal, o que a determina não é um conjunto de normas abstraídas da realidade sócio-histórica, mas sim é determinada pelo contexto histórico real em que se dá a enunciação concreta.

Ainda faz-se necessário observar que Bakhtin (2010) não considera a interação verbal como um ato de comunicação, em que o emissor tem o objetivo linear de transmitir uma mensagem a um receptor, o teórico defende que a interação verbal se dá no diálogo, na relação com o outro, o qual o sujeito imerso numa realidade social e histórica que enuncia a um outro. Assim Bakhtin afirma:

Na realidade, a palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. 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.

A partir da afirmação acima a cerca da interação verbal, considera-se, portanto, que a palavra enunciada não só define o enunciador, como também o interlocutor. A enunciação, assim, não é um ato isolado e individual, ela depende do contexto de enunciação, da relação dialógica entre os enunciadores. Pode-se afirmar que o processo dialógico bakhtiniano leva em conta a compreensão ativa e responsiva do outro e não, um ato comunicativo mecânico, calcado apenas transmissão de mensagens de um emissor para um receptor, como se este não fizesse parte das escolhas do enunciador ao exprimir um enunciado.

Sobre isso Bakhtin afirma:

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguística na Universidade Federal de São Carlos.

Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato de dois polos opostos. (Bakhtin, 2010, p. 137)

À luz desses conceitos, cabe analisar as orientações passadas por meio do site do INEP e de cartilhas aos alunos sobre as competências e habilidades exigidas pela prova discursiva do ENEM. A prova discursiva, denominada *prova de redação*, nomeação que visa aproximar-se do atribuído nas escolas, segue um mesmo padrão estrutural. Todas elas são constituídas de uma coletânea que tem o propósito de contextualizar e oferecer subsídios para o candidato desenvolver um tema “de ordem social, cultural e/ou política” extraído de uma situação problema da atualidade.

Para tanto, são colocadas cinco competências (descritas no quadro abaixo), as quais servem de base para a correção das produções escritas e para a correção dos textos escritos, essas competências são associadas a habilidades, conforme exposto no seguinte quadro:

Competências	Habilidades
Competência I - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa. Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita.	Espera-se que o participante escolha o registro adequado a uma situação formal de produção de texto escrito. Na avaliação, serão considerados os fundamentos gramaticais do texto escrito, refletidos na utilização da norma culta em aspectos como: sintaxe de concordância, regência e colocação; pontuação; flexão; ortografia; e adequação de registro demonstrada, no desempenho linguístico, de acordo com a situação formal de produção exigida.
Competência II - Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo	Espera-se que se tenha compreensão do tema que instaura uma problemática a respeito da qual se pede um texto escrito em prosa do tipo dissertativo-argumentativo em prosa. Por meio deste tipo de texto, analisam-se, interpretam-se e relacionam-se dados, informações e conceitos amplos, tendo-se em vista a construção de uma argumentação, em defesa de um ponto de vista.
Competência III- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.	Procura-se avaliar como o participante em uma situação formal de interlocução, seleciona, organiza, relaciona e interpreta os dados, informações e conceitos necessários para defender sua perspectiva sobre o tema proposto.
Competência IV- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto	Avalia-se a utilização de recursos coesivos da modalidade escrita, com vistas à adequada articulação dos argumentos, fatos e opiniões selecionados para a defesa de um ponto de vista sobre o tema proposto. Serão considerados os mecanismos linguísticos responsáveis pela construção da argumentação na superfície textual, tais como: coesão referencial; coesão lexical (sinônimos,



de vista.	hiperônimos, repetição, reiteração); e coesão gramatical (uso de conectivos, tempos verbais, pontuação, sequência temporal, relações anafóricas, conectores intervocabulares, intersentenciais, interparágrafos).
Competência V- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.	Verifica-se como o participante indicará as possíveis variáveis para solucionar a problemática desenvolvida, quais propostas de intervenção apresentou, qual a relação destas com o projeto desenvolvido sobre o tema proposto e a qualidade destas propostas, mais genéricas ou específicas, tendo por base a solidariedade humana e o respeito à diversidade de pontos de vista, eixos de uma sociedade democrática.

Fonte: BRASIL. Matriz de Habilidades e Competências, 2009.

Observa-se que a primeira competência relaciona-se ao uso de normas gramaticais, neste caso, o candidato deve ter habilidade em demonstrar um desempenho linguístico o qual se relaciona com uma concepção de língua abstraída de qualquer realidade sócio-histórica, considera-se apenas o uso privilegiado da norma linguística escrita. Também há, na competência IV, uma referência ao uso da norma, na medida em que o aluno tem que demonstrar a habilidade de usar itens coesivos para articular bem o texto, garantindo a textualidade e também saber fazer bom uso da coesão lexical e gramatical.

As demais competências visam buscar habilidades que se relacionam com atos de interação verbal, o que se sobrepõe, dessa forma, é o processo dialógico. É o caso do que é exposto na competência III, o candidato deve *em uma situação formal de interlocução, selecionar, organizar, relacionar e interpretar os dados, informações e conceitos necessários para defender sua perspectiva sobre o tema proposto*. As orientações deixam claras que o objetivo da prova é que o participante tenha, por meio da interlocução com a coletânea, uma compreensão ativa que possibilite de forma eficaz uma compreensão responsiva, isto é, posicionar-se diante do tema. A atitude de resposta também perpassa a competência V, já que o candidato deve ativamente responder, em forma de intervenção, à problemática em questão.

Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar 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. (Bakhtin, 2010, p. 136-137)

Observa-se, portanto, que os critérios que norteiam a avaliação do candidato, exigem do candidato que, a partir dos textos motivadores, haja um diálogo, o qual o permita não só orientar-se, como também encontrar no discurso alheio correspondentes no seu próprio discurso, permitindo, assim, uma compreensão responsiva coerente com à temática em questão, e, conseqüentemente, um bom desenvolvimento argumentativo.

No entanto, cabe ainda analisar, em um outro momento, que como o ENEM é um exame público que não serve somente para avaliar o rendimento do aluno ao concluir o Ensino Médio, mas que também serve para o ingresso (ou não) no Ensino Superior, a atividade da linguagem está sujeita às condições de produção, a qual não escapa ao candidato condicionar seu discurso, suas escolhas linguísticas ao tipo de “resposta” que ele imagina serem as expectativas da banca corretora.



Assim, a interação verbal é um acontecimento situado e contextualizado, os sentidos são cerceados às condições de produção postas. Claro, sem deixar de considerar que cada situação de interlocução implica uma posição ideológica, produz uma resposta única e irrepetível. Porém, da forma como a temática é abordada, por meio de uma coletânea de três textos, muitas vezes fragmentados e/ou adaptados, condiciona-se a uma interlocução limitada a um fim bem específico, podendo fazer com que a atividade responsiva não seja “natural”.

Dessa maneira, cabe ao presente artigo, mostrar quais competências e habilidades orientam a prova discursiva do ENEM e como essa busca sustentar sua avaliação sob a perspectiva bakhtiniana de interação verbal, dialogismo, compreensão ativa e responsiva, objetivando, a partir disso, um processo de produção textual autônomo e significativo.

Referências

BAKHTIN, M.M. (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (trad. M. Lahud e Y. F.Vieira). São Paulo: Hucitec, 2010.

Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matriz de referência de Habilidades e Competências, ENEM, 2009.



NO ENTREMEIO DA LINGUÍSTICA, DA POLÍTICA E DA ÉTICA: O ATO RESPONSÁVEL¹

A intenção vale sempre menos do que a realização (mesmo falha)

Bakhtin/Voloshinov

Inciuar uma compreensão acerca dos escritos de Bakhtin e de seu Círculo é uma experiência espantosa(!), no sentido de ser surpreendente e admirável perceber a interação orgânica e coerente entre os conceitos e temas que constituem a concepção filosófica de linguagem proposta pelos autores. À medida que se compreende esse todo teórico-metodológico da concepção filosófica da linguagem, uma sensação de acréscimo e de abundância se revela à compreensão, à qual chegam novos signos que ampliam os sentidos já construídos e que, por acréscimo, se alteram, expandindo-se. Compreensão que se expande; processo contínuo de enunciação que produz e atualiza novos sentidos na produção do conhecimento linguístico. A sensação é de que a leitura dos escritos acrescenta algo de novo no mesmo, algo de diferente naquilo que, em outro escrito, de outra forma, já estava dito, e ainda assim, a cada leitura, a cada comentário, a compreensão se expande.

Ao compreender o modo de operar do raciocínio bakhtiniano, torna-se menos espantoso perceber o ato responsável como uma possibilidade de entrecruzamento entre a linguística, a política e a ética. De modo breve, pretendo então ensaiar uma reflexão sobre esse entrecruzamento e as possíveis atualizações contextuais que a responsabilidade, enquanto palavra, este signo por excelência, nos possibilita. Leituras do próprio Bakhtin (Marxismo e Filosofia da Linguagem, Estética da Criação Verbal, Para uma filosofia do Ato Responsável), de alguns comentadores e principalmente a participação em disciplinas sobre o autor, me auxiliaram chegar à compreensão (sempre inacabada!) que aqui se apresenta. Vamos, então, a ela.

Com a metalinguística de Bakhtin, a linguagem torna-se uma atividade dinâmica, um constante vir a ser que produz atos únicos e irreproduzíveis, os quais chamam o sujeito na responsabilidade, na liberdade consciente de responder por seus próprios atos de fala e os efeitos na materialidade sócio-histórica daí decorrentes. Um processo que reflete a realidade do objeto que se coloca e, necessariamente ao refleti-lo, também o refrata, vai para além daquilo que foi inicialmente colocado. Essa perspectiva é de uma implicação política espantosa (!), já que ideologicamente, todos os objetos, todos os enunciados são, desde sua produção, impregnados de valores e indicam para um modo de agir, para uma tomada de posição, sempre valorativos.

A política, naquilo que diz respeito ao que é da pólis, da cidade, ao que é público e, portanto, disponível e acessível a todos, implica num sentido de dever de uma coletividade,

¹ Ensaio apresentado ao IV Círculo – Rodas de Conversa bakhtiniana, organizado pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso (GEGe) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, em novembro de 2012.

² Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão.

numa dimensão mais cívica e deliberativa, aproximando-se da ideia de uma responsabilidade coletiva pelos atos políticos de todos. Atos políticos que, a princípio, não se caracterizariam como linguísticos, mas que, numa análise metalinguística, evidenciam-se os aspectos extra-verbais e relacionais que configuram o exercício do poder nas disputas que se estabelecem entre os diferentes e legítimos interesses políticos. Jogos de forças centrípetas e centrífugas na arena simbólica da política, prática humana presente na vida cotidiana, nas relações concretas e materiais.

A partir da perspectiva materialista e relacional da linguagem proposta por Bakhtin, o ato de fala implica uma responsabilidade. A linguagem se apresenta na concretude da vida cotidiana, enquanto produto da vida social, das interações verbais entre interlocutores, inerente a qualquer ação ou acontecimento que possa, potencialmente, realizar-se. Ao colocar a linguagem como formadora e mediadora da vida social, produzindo relações entre sujeitos, os outros e o mundo, o ato da enunciação já traz em si uma dimensão de responsabilidade para consigo, para com o outro, para com os enunciados antecedentes e precedentes a ele, na responsabilidade de produzir algo único e irrepetível, que pela dinâmica da semiose social, espera respostas de outros interlocutores, igualmente produtores e responsáveis por suas posições valorativas, por seus enunciados.

Aí, atualiza-se o sentido ético do ato responsável. No âmbito do sujeito e da relação entre sujeitos falantes que alternam-se no processo de enunciação, a relação eu/outro confere à perspectiva bakhtiniana a dimensão de uma ética relacional/dialógica constituinte do ser enquanto sócio-culturalmente humanizado. Humanizar-se é estar em relação com o outro, com uma coletividade, sair para fora de si e, na perspectiva do “dever ser” responsivo e responsável, buscar a produção do bem possível e necessário à vida humana, seja para si e/ou para o outro. Sabedor de sua unicidade, de ser único e insubstituível, este sujeito age com responsabilidade e, na relação com o outro, adota posições valorativas que são intrínsecas aos atos. A natureza dialógica da linguagem está justamente nesta característica de, seja pela negação, aceitação ou negociação, há a garantia de se (re)posicionar diante da ação verbal do outro (atitude responsiva), o que pressupõe, por parte dos interlocutores, uma atitude ética espantosa (!).

Essa perspectiva incorpora uma ética dialógica ao sujeito, uma responsabilidade em manter uma coerência entre o ato de fala enunciado e a ação propriamente dita. Manter-se coerente num jogo onde, a cada enunciado posto em diálogo, uma nova configuração de forças pode ser produzida e os possíveis caminhos de realização são, a cada rodada, variados, variáveis. Novos sentidos que se atualizam. Daí, talvez, ser a realização sempre mais válida que a intenção uma vez que, realizar de modo responsável, não é mesmo tarefa fácil!

A perspectiva do Círculo de Bakhtin, desloca, portanto, o raciocínio para um outro modo de operar, onde as práticas linguísticas são constituintes de qualquer esfera de atividade. A partir da concepção de linguagem proposta por Bakhtin e seu Círculo, tanto a esfera política quanto a esfera da ética se entrecruzam com o linguístico. Nesse entremeio, o ato responsável pode ser um ponto articulador e gerador de novos sentidos, signos ideológicos que fazem parte das múltiplas práticas e concepções de mundo e participam dos jogos linguístico-ideológico, histórico-político, sócio-cultural que compõem a vida coletiva. Sentidos que permitem entender a responsabilidade como ato de realização, mesmo que falho, atrelado ao uso prático e dinâmico da vida em sociedade.



O desempenho dos alunos na produção escrita em língua portuguesa é uma preocupação crescente a cada ano. Muitos são os fatores que interferem em tais resultados, porém um que talvez seja o principal é a dinâmica das aulas de língua portuguesa e as atividades de produção discursiva. Não é difícil compreender como se dão tais atividades: O professor transmite uma série de regras de um determinado gênero textual (prezando geralmente aspectos referentes à construção composicional, e raramente ao estilo e ao conteúdo). Em seguida apresenta-se um texto-modelo, em que o professor confirma sua teoria fazendo com que os alunos reconheçam as características informadas. Dá-se, então, aos alunos um tema frequentemente abstrato e pouco relacionado ao seu cotidiano, sobre o qual devem produzir um texto explorando exatamente os pontos anteriormente tratados. Após a redação do texto, feita muitas vezes de forma impulsiva e com pouca reflexão, o texto chega às mãos de seu único leitor: o professor. Este, por diversos motivos ligados à sua realidade de cotidiano profissional, lê rapidamente o texto, corrigindo eventuais problemas gramaticais ligados estritamente à norma culta da língua portuguesa. O aluno recebe seu texto “corrigido” sem um *feedback* de sua mensagem.

Não é de se estranhar que cada vez mais os alunos se sintam pouco motivados a escrever. Existe, devido ao mecanismo acima delineado, uma falsa ideia de que o que se escreve não terá jamais efeito algum. Em outras palavras, os alunos pouco a pouco se tornam cidadãos cujos discursos falados ou escritos parecem isentos de responsabilidade e responsividade.

Como professora de Produção Textual do Ensino Fundamental II em um colégio particular na cidade de Guarulhos, tenho me questionado constantemente sobre como reverter tal realidade e “ensinar” aos alunos o poder que tem a palavra deles próprios, tarefa nada fácil se levamos em consideração um sistema apostilado, o questionamento constante dos pais sobre nosso trabalho e o número altíssimo de atividades e avaliações que devem ser preparadas, aplicadas e corrigidas. De qualquer forma encontrei nos últimos dois anos de trabalho duas portas de saída promissoras para tal dificuldade. A primeira foi a criação de um *blog*, no qual os melhores textos dos alunos seriam publicados, e a segunda foi um projeto de criação de um jornal escolar produzido pelos próprios alunos.

Ambas as possibilidades se me mostraram positivas e úteis. Os alunos, a partir do momento que tiveram no *blog* uma possibilidade de seus textos serem lidos e comentados por leitores além do professor, mudaram sua atitude durante a produção, afinal, agora se escrevia para um público real.

Mais produtiva ainda foi a criação de um jornal escolar, experiência que gostaria de aqui descrever iluminada pelas teorias bakhtinianas. O projeto foi apresentado à coordenação do colégio no fim do ano de 2011, a aceito no início de 2012, quando foram iniciadas as atividades. Alguns alunos, de turmas do 6º ano do EF ao 3º ano do EM foram convidados a participar do projeto, havendo uma adesão de 20 alunos. As primeiras semanas foram de

treinamentos dialogados, no sentido de que eu, como coordenadora do projeto, não quis “passar” nenhuma informação pronta, mas debater de igual para igual, como parte de uma equipe, perspectivas que deveriam ser traçadas para o bom andamento do jornal.

Esses primeiros encontros foram muito produtivos quanto à responsividade, pois ficou claro a todos que escreveríamos para um público inequívoco, de modo que o “outro” se tornou uma realidade concreta e trazendo aos participantes a noção de que seus escritos suscitariam, uma hora ou outra, respostas dos mais diversos tipos.

Após a consciência (ainda que um pouco inconsciente) da responsividade, os alunos participantes do projeto perceberam também a grande responsabilidade que teriam ao assinarem seus próprios textos e divulgarem-no em uma mídia impressa dentro de seu ambiente escolar, responsabilidade sobre o conteúdo dos textos, o estilo, que deveria ser adequado ao público-alvo, quanto à construção composicional, e, principalmente, em relação à posição única e concreta que estavam tomando a partir daquele momento perante a escola, seus colegas, os pais, professores e funcionários da escola que eventualmente leriam o jornal.

Concretamente tal preocupação se manifestou em pequenos atos (no sentido bakhtiniano), e tomo um como exemplo. Um grupo de participantes decidiu escrever sobre a interrupção de vendas na cantina de alimentos fritos e de refrigerantes, questionamento recorrente entre os alunos de toda a escola, e inicialmente tinham em mente escrever um artigo de opinião contra a atitude da escola. Após contato com a coordenação escolar, a direção e a mantenedoria, além da nutricionista da cantina e diversos alunos, o grupo decidiu que não poderiam escrever uma artigo levando em consideração apenas um lado dos fatos, e ponderaram os discurso produzido.

Pouco a pouco outra atitude também se delineou em toda a equipe, e se referia à revisão dos textos. Apesar dos nomes assinados em cada texto, todas as produções foram revisadas por praticamente todos os integrantes, outro ato responsável enquanto participante do jornal, e para com o colega de equipe, o que me lembrou a dinâmica do círculo de Bakhtin.

Além da evidente melhora nas produções textuais, sobre as quais presenciei motivantes e relevantes debates linguísticos criados pelos os alunos, percebi que não é possível ensinar a responsabilidade ou a responsividade, afinal, como nos assinala Bakhtin e Volochinov mais de uma vez, a realidade discursiva é aquela concreta, irrepetível, e não aquela teórica, genérica e descontextualizada que tantas vezes assistimos em aulas de língua materna, mas compreendi que é possível vivenciar tais conceitos com experiências socialmente contextualizadas. Pude assistir de forma muito clara uma verdade teórica ética e discursiva (*istina*) se tornar única e real (*pravda*), assim como nos pontua Bakhtin em “Para uma filosofia do ato responsável”.

Referências

- AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, diaogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de V. Miotello e C. A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2006.

VOLOCHINOV, N./BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.



A ATIVIDADE RESPONSÁVEL/RESPONSIVA DA LINGUAGEM E A PRODUÇÃO DE TEXTO ESCOLAR

Carolline Gabriela Leite Moreno¹

Este texto traz uma reflexão, com base em alguns conceitos bakhtinianos, sobre como dois estudantes penetram na corrente discursiva sobre um determinado tema, assumem e defendem suas posições ao desenvolverem conjuntamente um tipo de texto não convencionado pela escola, intitulado pela classe como “MSN de papel”. Na sequência serão apresentados de forma breve alguns conceitos que norteiam a análise e logo após serão destacados e abordados alguns trechos do texto.

A linguagem é interação, ao falarmos, estamos interagindo com o outro. Ao comunicarmos estamos dialogando com o outro, pois as palavras não são só daquele que fala, são criadas na interação com o outro(s). Constituímo-nos, portanto, através do outro. Isso é o que Bakhtin denomina de dialogismo.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (Bakhtin, 2010, p. 209).

Em outras palavras, “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (Bakhtin, 2011, p. 294).

Pode-se dizer, então, que quando enunciamos, estamos ‘respondendo’ a outros enunciados, o que o autor define de atitude responsiva. “Cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 297).

Embora as relações dialógicas sejam constituídas pelo outro, eu sou o único responsável pelos meus atos, pois são únicos e irrepetíveis. Nessa relação com o outro é que somos convocados a pensar sobre o mundo, dando-lhe significado, pois passa a ser visto sob diferentes pontos de vista. O pensamento traz em si a alteridade, nesse sentido, Geraldi (2004, p. 229) dispõe:

a responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história. Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as ‘respostas responsáveis’ é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos quem regem, mas que se fazem e se desfazem na existência.

É interessante perceber como os conceitos acima expostos permitem que se faça uma compreensão diferente sobre o processo de produção de textos no contexto escolar. Abaixo

¹ Mestranda em Linguística pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos).

apresento uma das redações produzidas a partir do gênero “MSN de papel”, que compõe o corpus a ser analisado na minha dissertação.

No texto em questão, produzido por estudantes de 13 anos de idade, pode-se observar a responsividade nos enunciados elaborados por esses sujeitos. Já na introdução, o aluno que inicia o diálogo com seu colega recupera na sua voz um outro, provavelmente seu professor: “O que você acha de crianças e adolescentes na internet?”.

Seu interlocutor, e ao mesmo tempo parceiro na produção do texto, dá continuidade a enunciação com o termo ‘acho’, apresentando seu posicionamento quanto ao assunto, porém não se trata de uma posição “nova”, pois ela reporta a discursos conhecidos, frequentemente atribuído aos pais, “acho que não deviam deixar as crianças mexerem na internet, pois é muito perigoso se o pai não estiver em cima pra ver o que está acontecendo [...]”. Na pergunta e na resposta, constata-se que os sujeitos falantes colocam-se em outro lugar enunciativo para se expressarem - no papel do adulto, mas a expressão não deixa de ser dos dois locutores do texto. São em si atos responsivos, enquanto respondentes a outros enunciados, e também responsáveis, pois ao dizerem os locutores assumem o que dizem.

Quando o turno é retomado pelo aluno que iniciou o diálogo, o que é feito através da devolução da pergunta do outro, é notável como seu posicionamento vai na mesma direção do sentido proposto pelo colega, tanto que o locutor inicia seu enunciado com ‘também acho’. Partindo da concordância com o colega o locutor assume em seu turno a voz do interlocutor, e a transforma na sua própria expressão.

Esses trechos são alguns exemplos dentre os vários que poderiam ser extraídos desse texto para defender as ideias aqui expostas. É interessante notar que o texto vai crescendo, criando sequência, mas sempre argumentando em torno dos posicionamentos que assumiram.

Embora seja notável que os alunos produtores do texto analisado tenham assumido discursos de outros, de adultos – considerando que se trata de uma abordagem pouco provável nas interações próprias dessa faixa etária – não significa que estejam se omitindo, pelo contrário, escolhem uma para defenderem. Há aí uma atividade responsável, pois, conforme explicitado anteriormente, embora as relações comunicativas ocorram em função do outro, nossos atos são de nossa inteira responsabilidade, pois são únicos e irrepetíveis.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética em Dostoiéski*. Tradução Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Alteridades: espaços e tempos de instabilidade. In: NEGRI, L.; OLIVEIRA, R. P. de (Orgs.). *Sentido e significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004.



ANEXO – TEXTO DOS ALUNOS

Crianças e adolescentes na internet

M.: O que você acha de crianças e adolescentes na internet?

C.: acho que não deviam deixar as crianças mexerem na internet, pois é muito perigo se o pai não estiver em cima pra ver o que tá acontecendo e você, o que acha?

M.: Também acho perigoso crianças na internet. O certo é deixar o computador na sala para toda hora alguém ficar olhando.

C.: É verdade, eu também acho que os pais deviam aconselhar seu filho sobre os perigos, pois aconteceram tantas coisas com as adolescentes que marcaram encontro pela internet, acabaram desobedecendo seus pais para pode se encontrar com os meninos, a maioria das vezes os pais nem sabiam.

M.: É mesmo mas a internet não traz somente prejuízos ela nós ajuda a encontrar informações, fazer trabalhos, pesquisar, etc. Hoje em dia é praticamente impossível não utilizar a internet.

C.: É verdade mais eles tinham que cotar os sites inadequados para as crianças e para os adolescentes menores de 18 anos, mais é impossível viver sem internet hoje em dia.

M.: mas bem que hoje em dia é possível os pais bloquearem os sites impróprios para menores. Com isso, garantiria mais segurança para os seus filhos.

C.: Sim mais os pais não conseguem garantir segurança para seus filhos no computador, pois para garantir a segurança é só quando os filhos estão pequenos.

M.: É mesmo cada pai deve se responsabilizar pela segurança de seu filho, a melhor coisa a fazer é conversar para que nada aconteça.



A ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE É RESPONSABILIDADE?

Cássia Rodrigues Gonçalves

E escrever não é coisa dos gênios. Há muito tenho pensado sobre isso e agora concluo que nada de esplendoroso existe em escrever. O escritor é um jogador, e tem pra todos os gostos: os perspicazes, os que não saem do lugar, os ansiosos para vencer a qualquer preço... Joga-se com os sentimentos, com as palavras e com as rimas. Joga-se com situações chocantes e com situações sem graça.

Ser poeta, ser cronista, ser escritor é muito simples hoje em dia: falamos algumas porcarias, algumas ideias, sejam elas convencionais ou não, e pronto, nos transformamos (e consideramos) escritores geniais ainda não descobertos. Tudo no mundo é válido atualmente, e já não consigo mais saber a diferença entre o que é ruim, estafante, e o que é licença poética.

Tudo é altamente aceitável, possível. E por tanto tudo, já não sei mais o que penso a respeito. Sim, acredito que o poder ideológico das palavras é compreendido por muitos, o problema talvez seja que a própria palavra “ideologia”, e o significado que ela carrega, estejam enfraquecidos. Qual é a ideologia em que vivemos? Será que paramos para pensar a respeito disso ultimamente?

É inegável que somos a geração do “nadismo”, do “reproduccionismo”. Somos a geração de filhos dos incansáveis dos anos 60 e 70 e herdamos praticamente apenas o esquecimento das vitórias obtidas por eles: as conquistas do movimento feminista, por exemplo. Vivemos em um mundo em que são aceitas heroínas libertárias, ao mesmo tempo em que filmes como os da Saga Crepúsculo, em que a personagem principal é “salva” constantemente, são recordes de bilheteria. Somos o fim da Guerra Fria e o fracasso do Comunismo. Somos filhos de um só pai, dominador e autoritário, com o tom e a voz de entretenimento e liberdade.

A ideologia cotidiana é *fast food* e os discursos e dizeres que se produzem a partir dela não surpreendem ao serem tão levianos. É um trabalho diário de reforço mútuo que se dá quase que a todo o momento. O *fast food* ideológico é reforçado antes mesmo de ter sido criado e vice-versa. Os escreventes (receio não ser a palavra “escritor” a denominação correta), sequer têm consciência de que há possuem, uma vez que a engolem sem nem saboreá-la. O contado, narrado, falado é criado, manipulado e cultivado. Todos os dias os papéis se tapeiam ao se revestirem e travestirem de verdades: com emoções falsas, forjadas, sociais, apre(e)ndidas.

Nos acostumamos tanto com isso que os desconfortos e incômodos já fazem parte das nossas vidas. Os apertos, as sensações de inadequação se tornaram os nossos companheiros mais trabalhosos... Existem tantas verdades, tantos valores, tantos moldes, tantas expectativas, que seria insano da minha parte tentar discutir e defender o meu ponto vista. Tentar moldar a mente de quem discorda de mim seria também uma forma de controle. E de controles eu quero distância. Ou será que já estou fazendo parte do raciocínio acomodado e derrotista do cidadão contemporâneo? Será que já internalizei, ao mesmo tempo em que reforço, o pensamento de que tudo o que escrevo não será o suficiente para uma mudança?

Esse tal de querer ser “feliz para sempre” nos aniquilou de vez, nos deixou mais velhos e mais gordos, e mais desinteressantes também. Poderemos ser qualquer coisa: curiosos,

questionadores e inquietos para sempre, mas, felizes jamais. Minha responsividade está no ato de refletir a respeito do mundo em que vivo, e no meu pensar ajo, modifico, escrevo. Ser feliz acomoda e o comodismo nos impede de pensar. Tudo bem sermos escreventes, tudo bem sermos escritores.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 1985-1975. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2010.



ENSINAR A LER PARA APRENDER EM AULAS DE CIÊNCIAS: NOSSOS ATOS RESPONSÁVEIS COMO PROFESSORES

De acordo com Bakhtin, um texto nunca pode ser traduzido ou reduzido a um texto único ou sentido último. Os sentidos possíveis são muitos e se desenvolvem na fronteira em que as consciências se encontram. Assim:

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito (“um tu”). 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 é sempre dialógica (Bakhtin, 2003, p. 316).

Nesse sentido, a leitura é concebida como uma prática de construção de sujeitos. Uma prática que leve em conta a possibilidade de elaboração de posições críticas frente aos textos escritos.

Nas salas de aula, é importante que os professores sejam os responsáveis pela criação das condições para que os estudantes ingressem nas práticas sociais de leitura como atribuição de sentidos (Espinoza, 2010). Aqueles que formam leitores têm, portanto, responsabilidade política, pois a leitura é, fundamentalmente, processo político. Com isso, a escola deve ter dentre suas responsabilidades a formação de bons leitores e produtores de texto como forma de desenvolver a autonomia intelectual e afetiva dos estudantes, o que acaba se tornando compromisso e responsabilidade de professores de todas as áreas. (Paula & Lima, 2010; Assunção, 2007; Kleiman, 2007; Soares, 2005).

Então, revela-se assim a possibilidade de incluir o processo da leitura nas aulas de ciências como forma de promover a tomada de posição, dos sujeitos se dizerem na relação com os sentidos possíveis a partir da leitura de textos em ciências. O que se propõe é uma “leitura de cunho transformador”, “instrumento de conscientização” (Zilberman & Silva, 2005).

Aqui, discorreremos sobre algumas nossas reflexões construídas a partir de mediações de leituras intencionalmente planejadas. Nossa atenção voltou-se para os processos nos quais professores e estudantes do 9º ano do ensino fundamental se viram envolvidos no esforço de produzir compreensão sobre a relação existente entre modelos e propriedades no estudo de ligações químicas. Iniciamos as aulas com um experimento proposto pela coleção didática utilizada como referência. Espinoza defende que a realização de experimentos e de atividades de escrita pelos estudantes servem à problematização dos conteúdos que, por sua vez, tem a intenção de instalar um propósito para a leitura:

Parece conveniente instalar um propósito de leitura a partir da problematização dos conteúdos específicos designados para o ensino. (...) Instalar um propósito de leitura provoca geralmente

¹ FAE/UFMG.

² FAE/UFMG.

³ COLTEC/UFMG.

uma facilitação na interpretação dos conhecimentos que aportam do texto. (Espinoza, 2006, tradução nossa).

Queríamos utilizar o experimento como forma de contato inicial com o tema de ligações químicas, na expectativa de melhor estabelecer os propósitos para as leituras seguintes. Nossa expectativa era a de que, ao final das atividades realizadas, os estudantes pudessem começar a propor explicações sobre o porquê de algumas substâncias conduzirem eletricidade e outras não, e, em alguns casos, não conduzirem quando estão no estado sólido, mas sim quando solubilizadas em água. Que modelos seriam capazes de explicar essas ocorrências?

Com essa intenção, mediamos a leitura do texto tentando sempre estabelecer uma relação dialógica com os estudantes, conectando com estudos que já tinham sido feitos por eles, postergando as “respostas certas”, e objetivando instalar, com base nos acontecimentos ali vividos, os propósitos para as leituras que seriam feitas posteriormente.

A última das questões relacionadas ao texto perguntava: *Por que alguns materiais conduzem corrente elétrica, e outros, não?* Essa pergunta configurava-se como um convite aos estudantes a propor explicações sobre o porquê de algumas substâncias conduzirem eletricidade e outras não.

A resposta escrita dada por um dos vinte e três estudantes à pergunta foi: *“Não sei, está aí um mistério”*.

Essa resposta parece-nos poder ser incluída em uma categoria que representaria a instalação dos propósitos para leituras posteriores. Não que essa instalação não tenha ocorrido com os demais estudantes que deram as outras respostas. Mas, aqui, indicia-se que esta instalação foi expressamente enunciada. Em outros termos, essa resposta poderia ser traduzida como algo do tipo *“Boa pergunta: não tenho os elementos necessários para respondê-la, mas, por conta dela, terei propósitos para buscar esses elementos nas leituras futuras que farei”*. Se essa análise corresponder ao que de fato ocorreu, poderíamos concluir que nesse caso o *“peixe foi fígado”*.

Outra possibilidade, que não se contrapõe aos nossos objetivos, é a de que, carregada de deboche, a resposta indique que seu autor adotou uma postura livre, libertando-se da tarefa de responder a uma questão só por obrigação ou para agradar a quem a perguntou. Nesse sentido, poderia estar demonstrando que se dá o direito de ter dúvidas, e está aberto ao que virá, no caso específico, às próximas leituras:

O perigo faz o sério, o riso autoriza evitar o perigo. A necessidade é séria, a liberdade ri. (...) A seriedade retém, estabiliza, está voltada para o pronto, para o concluído em sua obstinação e autopreservação. (...) O riso suprime o peso do futuro (do porvindouro), livra das preocupações do futuro; o futuro deixa de ser uma ameaça. (Bakhtin, 2003, p.397).

Do conjunto de respostas dos estudantes e da análise que fizemos, inúmeras “lições do vivido” (Lima, 2005) poderiam ser tiradas. Uma delas é a de que utilizar materiais do dia a dia e os fenômenos que ocorrem com eles pode ser uma boa estratégia para se tentar criar propósitos de leitura nas aulas de ciências. Entendemos que assim será facilitada a leitura da palavra por meio da leitura do mundo:

A leitura do mundo e a leitura da palavra são processos concomitantes na constituição dos sujeitos. Ao ‘lermos’ o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção das



compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam. (Geraldi, 2010).

Entendemos que o caminho começou a ser percorrido. Outras análises além das aqui tratadas nos permitiram verificar que o processo de compreensão da relação que há entre modelos e propriedades pelos estudantes pode ser promovido pela mediação da leitura dos textos didáticos. Há indícios disso até o momento. Há indícios também de que o estabelecimento de propósitos para a leitura contribui para esse processo.

Mas há de se ter em mente que a compreensão é um processo complexo e que deve ser continuado, ou seja, leva tempo para ser alcançado e não combina com o imediatismo que a escola geralmente nos impõe. O grande problema é que a escola normalmente não tem tempo para oferecer aos estudantes as oportunidades de viverem o processo. O importante é permitirmos a interação com o texto, pois é assim que a leitura se constrói. Lemos e relemos e isto é importante para o processo de compreensão. Assim como é importante a troca de ideias com os outros, quer sejam estudantes, quer sejam os professores.

Nessas aulas, nossos esforços foram o de ensinar a ler textos didáticos de ciências para aprender questões de natureza ontológica (natureza das coisas, propriedades diferentes) e epistemológica (construção do conhecimento químico, dos modelos). Vivenciamos a importância do *ler* e do *dar a ler* para a aprendizagem de conceitos de ciências. Vivenciamos a importância de que a leitura não se faz *a posteriori*. Ao contrário, ela *se faz junto*. Acreditamos que os sujeitos aprenderam. Pelos aprendizados de ciências e pela possibilidade de serem autores de suas próprias histórias a partir das leituras. E, assim, como professores, por meio de nossos atos responsáveis, reafirmamos nossos compromissos políticos. Esperamos ter contribuído para a formação de bons leitores e produtores de texto, estudantes intelectual e afetivamente autônomos.

Referências

- ASSUNÇÃO, A.L. Sob o regime da produção de sentido. In: MARI, H. *et al* (org.). *Ensaios sobre leitura 2*. B. Horizonte: Pucminas, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ESPINOZA, A. *Ciências na escola*. São Paulo: Ática, 2010.
- _____. La especificidad de las situaciones de lectura em “naturales”. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, ano 27, n.1, p. 6-16, 2006.
- GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- KLEIMAN, A.B. Formando leitores críticos. In: MARI, H. *et al* (org.). *Ensaios sobre leitura 2*. B. Horizonte: Pucminas, 2007.
- LIMA, M.E.C.C. *Sentidos do Trabalho*. B. Horizonte: Autêntica, 2005. 240 p.
- PAULA, H.F.; LIMA, M.E.C.C. Formulação de questões e mediação da leitura. *Investigações em ensino de ciências*, Porto Alegre, v.15, n.3, p.429-461, 2010.
- SOARES, M.B. As condições sociais da leitura. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E.T. (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.



AS RELAÇÕES DE ENSINO MEDIATIZADAS PELA LINGUAGEM:

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CIRCULAÇÃO DO CONHECIMENTO E AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN

Nos limites deste texto pretendemos suscitar uma discussão sobre a função social da escola e as relações de ensino socialmente nela constituídas, entendendo a escola como lugar de produção e veiculação de conhecimentos sistematizados, de produção cultural. Neste sentido, abordaremos questões referentes aos processos educacionais tendo como perspectiva teórica a abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin quando pretende discutir a constituição dos sujeitos na e pela linguagem. Nesse contexto, no estudo da linguagem, Bakhtin desenvolve a tese de que a consciência individual, ou a consciência de nossa própria individualidade nos chega pelo outro.

Assumindo a concepção de que ao nascer já o fazemos mergulhados na vida social e na história, Bakhtin aponta que os significados dos papéis que desempenhamos e os lugares sociais que ocupamos, nos chegam pelo outro.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (...) Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro (Bakhtin, 2000, p. 378).

“Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história”. (Geraldini, 2010, p. 85). Assim também é na escola, pois ensinando o professor nomeia o mundo à criança e contribui para sua constituição enquanto sujeito singular. Nesse sentido, ao explicitar sobre as relações de ensino, como constitutivas das singularidades dos sujeitos e da apropriação dos conhecimentos na instituição escolar, este texto defende o importante papel da escola e principalmente do professor em possibilitar o acesso aos conhecimentos sistematizados aos alunos. As relações entre professores-alunos-conhecimento, mediados pela linguagem, são constitutivas dos processos de aprendizado dos discentes num movimento que é dialógico e discursivo.

Partindo desta perspectiva, podemos analisar que este movimento constitui, transforma e afeta a si mesmo e ao outro através dos processos de compreensão e de respostas às palavras alheias.

Segundo Bakhtin (2002, p. 106) a compreensão vem a ser entendida como um processo de produção de sentidos, em que “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma”.

¹ Doutora em Educação Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

² Doutoranda em Educação Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

Esse fluxo avança continuamente, enquanto a língua, como uma bola, pula de geração para geração. Entretanto, a língua é inseparável desse fluxo e avança juntamente com ele. Na verdade, a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (Bakhtin, 2002, p.108).

Desde o nascimento, a criança encontra-se inserida em um mundo humano e se desenvolve a partir das relações sociais mediadas pela linguagem. A especificidade humana de abstrair conhecimentos possibilita seu desenvolvimento enquanto ser humano. A partir das relações sociais, as crianças aprendem e se apropriam dos conhecimentos que foram do(s) outro(s) e da cultura na qual se encontram. Assim, estar inserido na cultura humana é estar mergulhado em uma cadeia de sentidos e significados mediados pela linguagem e pelo outro. Segundo os estudos de Bakhtin (2002, p. 41), “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos [...] servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”, portanto constitui os sujeitos envolvidos na corrente ininterrupta da comunicação verbal e marca assim, o curso de seu desenvolvimento.

Dialogar e interagir com o aluno é possibilitar o uso, a compreensão e a incorporação da língua (fala) existente na dinâmica das relações sociais aos seus processos de desenvolvimento.

A criança desde seu nascimento tem a possibilidade de se desenvolver em vários aspectos uma vez que, inserida na cultura que se organiza na e pela linguagem (especificamente a palavra), carregada de sentidos e significados, ela passa a se apropriar da linguagem do outro e se desenvolve enquanto um ser singular. Assim, a linguagem é um veículo, uma ponte que liga/transporta os seres humanos a processos mentais mais elaborados.

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 apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. (Bakhtin, 2002, p.113).

No constante movimento interativo das relações sociais, as crianças vão se apropriando dos significados dos conceitos socialmente organizados, ou seja, mediante ao que conhece e àquilo que passa a conhecer, com base nas relações sociais, faz um constante trabalho mental de internalização e reconstrução do mundo mediado pelas palavras que com ela são compartilhadas. Nesse contexto, a palavra é um signo que marca as relações sociais entre indivíduos, sendo “o indicador mais sensível de todas as transformações sociais [...]. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (Bakhtin, 2002, p. 42).

Neste sentido, o compromisso com a formação dos alunos vai além do ensino unicamente de conteúdos específicos devendo considerá-lo como base do processo de desenvolvimento humano em vários aspectos, desde a infância até a fase adulta, visto que, segundo Bakhtin (2002), os modos de constituição dos sujeitos – seus modos de ser, agir e pensar sobre o mundo e sobre eles mesmos – são construídos e (re)construídos nas relações sociais produzidas com a linguagem, pela linguagem e sobre a linguagem. Daí a responsabilidade do professor em



efetivamente ensinar, formar e interagir – responsabilmente – com os sujeitos que passam por ela e vivem um processo intersubjetivo no qual constituímos nossas subjetividades.

Dessa ótica, Saviani (2003) nos ensina que é na escola que o sujeito tem a possibilidade de incorporar elementos herdados de outras gerações, o que nos torna agentes ativos no processo de transformação das próprias relações sociais. É a possibilidade de articulação entre o passado e o futuro como essência da educação que temos, educadores que somos, como primeira tarefa a recepção do novo para introduzi-lo no velho, no já dado. O educador precisa saber receber, familiarizar. Não pode esquecer que é o representante do velho e deve aproximar os dois.

A segunda tarefa é oferecer ao novo a sua herança que é de direito – herança acumulada pela humanidade. Ao mesmo tempo que é recepcionista, é depositário de conhecimento, para entregar ao novo como herança. O educador convida o novo para partilhar do mundo. A “novidade” do novo é a esperança do velho, que perdeu a sensibilidade em virtude da familiaridade com o mundo. O novo reanima o velho, por mostrar a novidade. O educador é assim, intermediário entre o novo e o velho. Deve transmitir a herança e solicitar no novo a sua plenitude singular.

Dessa perspectiva, consideramos com Bakhtin (1993) que há que se superar "a perniciosa não-fusão e não interpenetração entre a cultura e a vida" (1993, p. 17) e é nessa interrelação entre nós mesmos e os outros, mesmo que os conheçamos inteiramente e eles também conheçam a nós, que precisaremos, ainda, captar a verdade do evento único e unitário que nos liga e do qual somos participantes (Bakhtin, 1993, p.35) nos afetando reciprocamente.

Essa noção de alteridade constitutiva, segundo a qual o outro é presença constitutiva em todas as instâncias vivas da linguagem e possibilitam que cada um de nós se constitua singularmente nos leva a pensar que "um ser humano que 'pensa participativamente' [não indiferente] não destaca [seu] ato realizado de seu produto" (Bakhtin, 1993, p.17).

Nas relações de ensino, portanto, há que se considerar que nossa sala de aula representa um mundo para o aluno, um mundo que:

se dispõe em torno de um centro valorativo concreto, que é [deve, ou deveria ser] visto e amado e pensado. O que constitui esse centro é o ser humano: 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; tudo [...] deve ser correlacionado com o ser humano, deve se tornar humano (Bakhtin, 1993, p.79).

Neste sentido, o compromisso em educar remete a uma ação específica tendo como base o processo de desenvolvimento humano em vários aspectos, pois aquilo que o professor ensina está vinculado ao que ele acredita em termos da relação sujeito/educação/sociedade. Há que se oportunizar o acesso aos bens culturais para uma parcela da sociedade - nossos alunos, uma vez que, a par das contradições da vida social, de uma ideologia dominante que exclui uma parcela da sociedade, nosso olhar deve se atentar para questões reais que precisam ser mudadas e discutidas também pelos processos de ensino. Portanto, "é apenas o meu não alibi no Ser que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável" (Bakhtin, 1993, p. 44).



Referências

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Para uma filosofia do ato*. Trad. da ed. Americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1993.
- GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2003.



O MEU TÃO SEU:

A ATIVIDADE ENUNCIATIVA NA CRIAÇÃO MUSICAL CONTEMPORÂNEA

UM SAMBA PARA BAKHTIN: a música como linguagem

Uma importante e grande conquista da humanidade, derivada da necessidade de se comunicar, foi sem dúvida o desenvolvimento da linguagem oral. Porém não convém ilusoriamente crer que a oralidade, bem como sua revelação verbal ou escrita, seja a única forma de conhecimento, de saber e de interpretação do mundo (Santaella, 1983, p.11).

Para a autora, somos capazes de nos comunicar e de nos orientar por meio de imagens, gráficos, sinais, luzes, objetos, sons musicais, gestos, expressões e uma outra séries de possibilidades: *somos uma espécie tão complexa quanto são complexas e plurais as linguagens que nos constituem como seres simbólicos, isto é, seres de linguagem* (Santaella, 1983, p.10).

Já para Bakhtin a linguagem,

[...] é tida como atividade [...] vinculada à dimensão da vida, sendo, por isso, concreta: a *linguagem* é vista em relação ao atos únicos e singulares realizados e ao ser-evento-unitário. Com isso a *linguagem* carrega expressividade, ou seja, ela carrega a atitude valorativa dos *sujeitos* em relação ao seu objeto discursivo (GEGe, 2009, p. 66, grifo do autor).

Todas as áreas do conhecimento e os mais diversos e variados campos da atividade humana estão, segundo Bakhtin (2003 [1929], p.261), ligados diretamente ao uso da linguagem. Se podemos nos comunicar por meio de sons musicais e se todas as áreas do conhecimento humano perpassam a linguagem, logo posso conceber a música como sendo uma delas, cujas estruturas sonoras se manifestam através da escrita, sendo portanto, enunciativa.

No contemporâneo, a notação musical deixou de ser o simples grafar de notas e encadeamentos harmônicos, para ser um registro sonoro/visual, que permite ao criador um grau de flexibilidade, até então, jamais pensado. A nova notação musical no contemporâneo, através de um sistema cada vez mais imagético, toma um elevado nível de elaboração intelectual, que a imagem gerada em uma partitura musical pode ser e é considerada uma obra de arte, antes mesmo de sua execução.

O resultado final (visual) de uma obra musical neste nível de atuação sígnica oferece, antes do resultado final (sonoro), subsídios para leitura e interpretação de seus códigos internos; uma pré-apresentação, ou planilha do material subsequente. Além do resultado plástico quase sempre de boa qualidade pelo amálgama das duas dimensões em uma só estrutura (Victorio, 2003, p.131).

Concluo então, como Santaella (1983, p.12) *que todo e qualquer fenômeno cultural só funciona com tal, porque é também um fenômeno de comunicação*, levando em consideração que estes se

¹ Aluno do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, participe do grupo de estudos REBAK – Relendo Bakhtin.

estruturam como linguagem, afirmo como a autora que todo *fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido*. Este meu novo posicionamento define a atitude valorativa de um sujeito relendo Bakhtin², imerso na contemporaneidade musical.

Parafraseando Santaella (1983, p.13), a música é uma linguagem e, como toda linguagem, ela está inserida no mundo e nós na música. Vale aqui ressaltar que a linguagem nasce da necessidade do ser humano de se comunicar, no entanto, linguagem é apenas linguagem, sendo nós como seres responsivos, tendo a necessidade de atribuir respostas, que a fazemos significar.

O que quero dizer com ou em uma música? Absolutamente nada. Música é criada apenas para ser música. No entanto, compor é uma atividade intelectual, que requer elaboração mental, enunciação que pressupõe resposta para um determinado evento. Para Baitello Junior (1999, p.30) *a criação de uma segunda realidade se dá com elementos dados pela primeira*. Como ser responsivo, enuncio-me com ela, atribuo significado a ela e portanto: espero respostas.

À BAILA COM BAKHTIN: enunciado e diálogo na obra de arte musical contemporânea

Na concepção de Bakhtin todo enunciado possui conteúdo, material e forma, características presentes a qualquer expressão artística. A criação nas artes é uma atividade que pressupõe escolhas. Estas determinaram, segundo Bakhtin, o estilo. Para o autor, ele está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às diferentes formas de enunciar-se.

Se estamos no campo musical, as escolhas girarão em torno de materiais sonoros. Quanto mais intimidade eu tiver como meu objeto material, maior será o número de elementos que poderei elencar e a valoração do objeto em questão é que determinará estas escolhas. Os elementos que escolho e que se farão presente nos meus enunciados estão presentes nos enunciados dos outros, pois um enunciado se constitui a partir de outro (Fiorin, 2008. p.24). *Cada enunciado é pleno ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva*, argumenta Bakhtin (2003, [1929], p.297).

Ora, a música: linguagem sonora com um intrincado conjunto de regras que se manifesta não só em sua escrita, mas também em sua materialização, traz consigo atos enunciativos que também são constituídos a partir daqueles ao qual tive acesso anteriormente. Para Salles (2009, p.126), o percurso criador deixa transparecer o conhecimento guiando o fazer, ações impregnadas de reflexões e de intenções de significado.

Ao construir qualquer forma de discurso, seja por meio de palavras, imagens, sons ou nas mais diversas formas de expressão que utilizamos para nos comunicar, enunciamos recorrendo a enunciados anteriores, guardados em nossa memória por meio da interação. *Estes trazem consigo a sua expressão e o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos* (Bakhtin, 2003 [1292], p.295).

Todo enunciado pressupõe um destinatário (Bakhtin, 2003 [1929], p.301). Este pode ser real ou constitutivo. O momento criativo é dialógico, onde o artista projeta o destinatário de seus enunciados e ainda dialoga consigo e com as mais variadas faces do conhecimento para conceber e dar vida ao seu herói. Ao compor uma música, eu, como criador, estou significando a realidade inquietante onde estou inserido. Para Salles (2009, p.99) *a obra de arte surge como uma reorganização criativa da realidade e não apenas como seu produto ou derivado*.

² Relendo Bakhtin (REBAK) é um grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, coordenado pela Professora Doutora Simone de Jesus Padilha.



O enunciado musical além de ter um destinatário constitutivo, pode ainda ter um outro: o real. Isto é, quando a obra é uma encomenda ou uma dedicação para um determinado intérprete. Têm-se, então, na obra, as peculiaridades deste destinatário, tais como as habilidades performáticas. Quando o mesmo se coloca em frente ao público para dar vida para aquele discurso, ele se torna uma ponte, um elo de ligação entre o autor e o seu público, torna *seu* o discurso do *outro*.

Referências

- BAITELLO JUNIOR, Norval. *O animal que parou os relógios: ensaios sobre comunicação, cultura e mídia*. São Paulo: Annablume, 1999.
- BAKHTIN, M. M. [1929] *Estética da criação verbal*. 4ª.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contra palavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- VICTORIO, R. P. Timbre e espaço-tempo musical. In: *Territórios e Fronteiras – Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso*, vol. 4, n.01, jan-jun. Cuiabá, 2003.
- SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 4ª edição. São Paulo: FAPESP Annablume, 2009.
- SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SANTAELLA, Lúcia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.



À BAILA COM BAKHTIN: UMA APROXIMAÇÃO DA MÚSICA COM O PENSAMENTO BAKHTINIANO

“Dedico este texto ao meu querido e amado companheiro Anderson, que me iniciou no pensamento bakhtiniano. Sua voz ecoa nestes textos e noutros já produzidos e sempre ecoará, não só nos verbais como também nos musicais. Eternamente grato”.

RELENDO BAKHTIN²: música, uma linguagem dialógica?

Como sujeito contemporâneo que sou, pergunto-me já há um certo tempo como pode a música figurar como linguagem. Como posso concebê-la assim? Como posso me comunicar por meio de uma ambiência sonora? Como estabelecer um diálogo partindo de elementos sonoros?

Há algum tempo atrás, seria muito difícil responder a estes questionamentos. Sempre acreditei numa possível comunicação por meio da música (e de certa forma defendi este ponto de vista) mas, foi com o advento de minha entrada no mestrado, que comecei a ter contato com alguns teóricos que levantam estas questões e que, me ofereceram bases mais consistentes para realizar este diálogo e também para um novo posicionamento como um músico/compositor/intérprete que pensa, que faz música contemporânea. Isto porque é comum ao músico voltar-se para a música do passado, dando as costas para a música de seu tempo, para a música contemporânea.

Com Santaella (1983) e (2005) um novo horizonte se descortina ante meus olhos, mudando a minha concepção de linguagem, anteriormente ligada a manifestação oral, verbal e escrita de uma das muitas formas de expressão humana.

Ilusoriamente, acreditava eu que a música não poderia figurar como linguagem, esquecendo-me de que existe uma intrincada rede de informações que se revelam na meticulosa malha da escrita em uma partitura, onde o compositor, por meio de códigos próprios que lhe são acessíveis, expressa sua forma de apreender o mundo que o cerca e inquieta (Salles, 2009), sendo portanto legíveis a todos os sujeitos que na música se inserem e dela se fazem leitores.

SAMBAKHTIN: um músico, compositor e intérprete bakhtiniano, logo, um sujeito contemporâneo

A música se transformou ao longo dos tempos. No contemporâneo, o que chamamos de música erudita, está ligada à academia, à pesquisa, à experimentação, que resulta em inúmeros procedimentos, que vão aos poucos sendo assimilados pela música de outras esferas.

¹ Aluno do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura Contemporânea da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, partícipe do grupo de estudos REBAK – Relendo Bakhtin.

² Relendo Bakhtin (REBAK) é um grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a Dr^a Simone de Jesus Padilha.

Após analisar procedimentos de criação de diversos artistas contemporâneos, Salles disserta em seu *Gesto Inacabado* (2009) que a obra de arte surge da (re)organização criativa da realidade, sendo que esta não é apenas um produto ou derivado da mesma. A autora considera que no ato criador há uma certa “aura” de desprazer, pois o artista encontra, ao longo do percurso autoral, inúmeros desconfortos em seu devir, pois este apreende o meio onde está inserido, se inquieta com a realidade apresentada no evento perceptivo e a (re)significa por meio da criação artística.

Não é a obra de arte a realidade do artista, apenas um reflexo ou uma refração da mesma. Arte nada mais é que arte, música é puramente música. Sou *eu*, é o *outro*, somos nós que a significamos. Salles (2009) nos diz que a obra de arte não é do artista. “Finalizada”, é dada ao mundo e o olhar do *outro* é que dará acabamento a ela no momento da contemplação, que é único e irrepetível, neste caso é um “gesto inacabado”.

Remetendo-nos ao pensamento bakhtiniano, não é assim o enunciado? Não é, senão, o olhar do outro que finaliza e acaba os meus enunciados? Não componho uma música para ficar escondida do mundo em uma gaveta, se fosse assim, não haveria razão para compor, para enunciar-me por meio dela. Também não faço música só para mim. Esta somente fará sentido e se constituirá como música, como arte, se o meu *outro* assim a constituir.

Também na música e em qualquer outra forma de expressão artística, ecoam múltiplas vozes, compondo-se da minha historicidade, dos traços que constituem o mundo em que me insiro, refletindo e também refratando o meu contexto sócio-histórico e cultural. Isto quer dizer que, se estou inserido no meio acadêmico que concebe a música como uma forma de pesquisa, de experimentação e de contextualização, isso se refletirá na minha produção. Caso contrário poderei negar, dar as costas para a música do meu tempo e voltar-me para a música antiga³.

Do mesmo modo, trazendo à baila novamente o pensamento de Bakhtin sobre o contexto, se durante todo meu percurso musical estive imerso num ambiente artístico musical pop, midiático de “música ligeira”, isso se refletirá em minhas composições. É claro que uma realidade poderá refratar a outra. No meu processo de produção musical, posso dentro de uma composição de música contemporânea de concerto, refratar uma realidade pop ou da música antiga e vice-versa.

Finalizando, a música como qualquer outra linguagem, não está estanque. Se movimenta ao sabor das mudanças sociais. Renovando-se, recompondo-se, reinventando-se, sendo portanto: “camaleônica”.

Referências

- BAITELLO JUNIOR, Norval. *O animal que parou os relógios: ensaios sobre comunicação, cultura e mídia*. São Paulo: Annablume, 1999.
- BAKHTIN, M. M. [1929] *Estética da criação verbal*. 4ª.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.
- GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contra palavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

³ Refere-se a música dos períodos romântico, clássico, barroco e renascentista, que no censo comum é tida como “música clássica”.



SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. 4ª edição. São Paulo: FAPESP Annablume, 2009.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SANTAELLA, Lúcia. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.



ESTÁGIO CURRICULAR E APRECIÇÃO VALORATIVA

Como professor-formador no âmbito do ensino superior, vivencio nos últimos oito anos a experiência de interagir com os enunciados orais, escritos (e mais recentemente visuais) de professores em formação inicial (com ou sem experiência anterior no âmbito da docência e da gestão educacional) que narram sobre suas relações com as escolas e com os diferentes sujeitos (professores, crianças, gestores, supervisores, familiares...) no âmbito das disciplinas de estágio supervisionado.

O estágio curricular obrigatório não é apenas um *contato com a prática*, mas “um tempo em que o estudante e o cotidiano daquele lugar se enlaçam, se alteram, se misturam. Numa ‘observação’, que é, ao mesmo tempo, inserção, ação, relação, presença” (Silva, 2011, p. viii). Por isso, as múltiplas experiências no cotidiano escolar em diferentes tempos e espaços (em sala de aula, na entrada da escola, no parque, na sala de vídeo, na biblioteca escolar, no banheiro, nos passeios, na sala dos professores ou da coordenação, na rua...) podem ser apresentadas em diferentes formas arquitetônicas e gêneros do discurso historicamente mais estáveis (como os relatórios e diários de campo) – ou em gêneros emergentes (como os relatos de experiência ou os *posts* no Weblog).

Ao ler os textos produzidos por estagiários, é possível encontrar diferentes movimentos discursivos (François, 1996) que nos revelam as complexas maneiras de apropriação de discurso de outrem nos enunciados produzidos pelos estagiários. Por isso, é bastante comum a incorporação de diversos enunciados orais ou escritos das professoras, das crianças, dos formadores ou dos autores lidos no curso de licenciatura ou nas disciplinas de estágio supervisionado. Entendo tal processo como constitutivo da réplica ativa dos estagiários, constituída intensamente pela tessitura polifônica de uma diversidade de vozes sociais, que desencadeiam formas axiológicas de apreciar o trabalho docente, as formas de interação na/da esfera escolar, as posições/papéis/identidades em jogo, as formas de (re)construção dos objetos de ensino e suas metodologias, etc.

Nos relatórios, fichas descritivas, diários de campo, relatos reflexivos, *posts* – ou em outros gêneros produzidos nas disciplinas de estágios – os sujeitos se posicionam discursivamente e narram/descrevem/projetam o que é visto, experienciado e lembrado fazendo uso da *palavra*, uma vez que ela “está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (Bakhtin/Volochinov, 1988, p.38). Como “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p.95), nossos enunciados revelam as formas como replicamos ativamente as palavras de outrem.

Portanto, os enunciados dos estagiários respondem ao já-dito e abrem possibilidade para diferentes réplicas, ou seja, “adesões, recusas, aplausos incondicionais, críticas, ironias, concordâncias e dissonâncias, revalorizações etc.” (Faraco, 2003, p.56). As diferentes temáticas e suas apreciações valorativas são replicadas em gêneros específicos e em condições específicas de produção orquestrando assim diferentes movimentos discursivos e

¹ UNIFESP/UFSCar.

sentidos no dever de compartilhar experiências com um outro (formador, outros estagiários, professores...). Assim, o enunciado concreto não pode ser compreendido apenas com um produto, mas como um elo da atividade discursiva que envolve aspectos da recepção. Para Bakhtin/Volochinov (2004, p.79):

nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é *produto da interação entre falantes* e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. [...] todo produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante mas pela situação social em que soa essa enunciação.

Com base em tais pressupostos epistemológicos, apresento algumas reflexões sobre uma experiência, compartilhada com outros docentes, de inserir os estagiários em produções cotidianas num *Weblog* coletivo, no âmbito do estágio supervisionado em Educação Infantil. Relatar, comentar e replicar os comentários dos *posts* são atividades com a linguagem verbal e visual que posicionam os residentes em uma relação ativa e responsiva em relação aos discursos que são produzidos na/sobre a escola-campo, as práticas pedagógicas e os diferentes sujeitos. Os professores preceptores e residentes estão, como diz Bakhtin (2003, p.272), concordando, discordando (total ou parcialmente), completando ou aplicando-o em um processo de natureza ativamente responsiva. Nesse sentido, o gênero escolhido para tal atividade tornou-se central para percebermos as vozes sociais e os movimentos discursivos realizados pelos residentes em seu processo de formação inicial, especialmente na relação com vozes alheias, respostas e concordâncias, objeções e execuções em que a esfera escolar e a universitária constituem elementos centrais desse jogo de contra-palavras.

PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS POSTS EM UM WEBLOG COLETIVO

Os enunciados concretos que serão objetos de reflexão foram produzidos em uma situação específica e situada. Em primeiro lugar, eles se situam na esfera acadêmica de produção do conhecimento e de saberes sobre a educação escolar, pois pertencem a discussões no âmbito de uma disciplina curricular obrigatória do curso de Pedagogia, a saber: *Residência Pedagógica em Educação Infantil (RPEI)*, que se vincula ao *Programa de Residência Pedagógica (PRP)*, compreendido como uma modalidade diferenciada de estágio curricular obrigatório.

Minhas indagações partem dos onze os onze *posts* de G., residente do curso de Pedagogia, escritos sempre em primeira pessoa, que focalizam suas relações e experiências na turma de Maternal I, composta de duas professoras formadoras e 20 crianças entre 03 e 04 anos. Os temas mais recorrentes nos seus *posts* foram: (a) a relação interpessoal e pedagógica das duas professoras com as crianças; (b) episódios específicos que aconteceram na preparação ou durante os passeios e/ou estudo do meio, como a visita a um zoológico; (c) aspectos específicos da rotina escolar no âmbito da Educação Infantil, especialmente questões relacionadas ao brincar; (d) o processo de processo de fabricação coletiva e aplicação do Plano de Ação Pedagógica na turma.

Tais temáticas e a apreciação valorativa da residente G. ficam explícitas na construção polifônica e estilística dos seus onze títulos. Eles apresentam uma organização textual interessante, uma vez que G. marca seus títulos com um ponto-final no início e no final



(*Primeiro Contato*. ou . *Quem nasceu do ovo?*.), diferenciando-se dos títulos propostos pelos outros residentes. Eles trazem ainda vozes e as entoações de enunciados proferidos por sujeitos específicos, tais como a voz da professora (*Não pode brincar de “popô”!*.) ou da diretora da escola (*“Vocês têm 20 minutos para conhecer o Zoológico.” Valendooo.*). O uso das aspas em alguns títulos, por exemplo, revelam indícios de um movimento discursivo de afastamento de G. em relação ao discurso das professoras ou da gestão da escola. O termo “popô”, marcado entre aspas, é utilizado para se referir a *brinquedos de arma* pelas duas professoras.

Ainda em relação aos títulos, chama atenção também o uso de algumas palavras, como “boicote” em “Boicote ao zoo”, em que a escolha lexical revela a forma como G. apreciava as maneiras com que professoras estavam conduzindo à ida ao zoológico com as crianças. A escolha da palavra “boicote” revela algo “negativo”, “constrangedor”, visto que havia uma possível recusa das docentes para levar todas as crianças para o passeio. G. escreve no Weblog que estava “empolgada” para a realização do passeio, mas que no decorrer da semana foi percebendo que as educadoras não estavam, por isso utiliza tal episódio para fazer uma postagem. Essa apreciação valorativa negativa da atitude das professoras é também reforçada pela escolha de uma imagem em que o conceito de “boicote” é reforçado pela intercalação de uma placa de sinalização de regulamentação. A imagem é composta justamente pelo símbolo vermelho, que indica *proibição*, bastante comuns em placas de trânsito. No entanto, a proibição não está ao ato de estacionar em um certo trecho ou entrar em determinada rua, mas na relação com a palavra inglesa “kids”, isto é, *proibição de crianças*. Tal construção dos posts de natureza plurilíngue, plurivocal e multimodal sinaliza para uma das principais características estilísticas das postagens de G.

Figura 1 – Post “Boicote ao Zoo” (10/11/2011)

QUINTA-FEIRA, 10 DE NOVEMBRO DE 2011

. Boicote ao Zoo .

Amanhã será o passeio ao zoológico. Eu, sabendo como as crianças são curiosas e se interessam muito por animais, fiquei bastante animada!

Conversava com as crianças a respeito, dizia para elas quais animais tinham, que sons faziam, quais ele mais gostaram de ver, etc.

No decorrer da semana fui percebendo que as educadoras não estavam tão empolgadas quanto eu. Para alguns alunos elas torciam para que os pais não autorizassem, não faziam questão de lembra-los de assinar a autorização ou não insistiam se os pais disseram que “não” (e alguns diziam isso claramente por falta de informação, sem saber do que se tratava ao certo ou receio de algo).

Hoje era o último dia em que as crianças poderiam levar a autorização para ir ao passeio, na minha sala ao todo foram 20 crianças autorizadas e após a contagem para descobrir quantas crianças iam as professoras lamentaram muito o número de crianças (esperavam menos crianças), dizendo que preferiam que chovesse e o passeio fosse cancelado!

Fiquei bastante confusa, para mim pareceu muito animador levá-los para um ambiente diferente do que eles estão acostumados,

fora que muitos ali nunca teriam a oportunidade de ir ao zoológico!

Entendo que levar crianças tão novas, em grande número, é uma GRANDE responsabilidade, mas uma responsabilidade que nós educadoras escolhemos como profissão!

Amanhã saberei ao certo qual o real motivo desse desejo de “boicote ao Zoo”.



A prática de produção dos *posts* explicita para mim, no papel de preceptor e de leitor do Weblog, uma produção polifônica em que diversos interesses, valores, crenças e identidades são negociadas pelo uso da linguagem verbal e visual. No caso específico das postagens realizadas pela residente G., o que mais me chamou atenção foi o movimento discursivo de caráter argumentativo, em que sua relação com as duas professoras, com as crianças e com a dinâmica do Programa de Residência Pedagógica (na figura do preceptor) se constituiu.

Referências

- BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. (1927). *O Freudismo: um esboço crítico*. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2004.
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. M. (1952-53). Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FRANÇOIS, Frederic. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variação das figuras do sentido*. Carapicuíba: Pró-fono. 1996.
- GIGLIO, Célia et al. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In: Marineide de Oliveira Gomes (Orgs.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Loyola, 2011.
- SILVA, Lilian Lopes da. Entre estágios, diários de campo, leituras. In: Adriana Silva *et al.* *Culturas infantis nem creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011.



O ONÇA

UM CONTO DE SUJEITOS INVISÍVEIS

Clediluce Santana¹
Dulcinéa Campos²
Karen Currie³

Este breve artigo tem por objetivo discutir o dialogismo e a alteridade bakhtiniana no contexto das práticas de leitura em uma classe hospitalar de um Hospital Público do Espírito Santo. Valemo-nos do recorte de um evento de leitura, envolvendo uma professora e três crianças em tratamento de saúde.

A atividade de leitura iniciou com uma roda de conversa entre a Professora M e as meninas: Gei (12 anos), Jis (10 anos) e Bea (8 anos). Gei é deficiente visual, e esse fato, leva a Professora M a se justificar diante das crianças sobre a ausência do Poder Público na formação dos professores em linguagem Braille no trabalho pedagógico nos hospitais. Pelo tom expressivo dos enunciados da professora e de Gei, podemos inferir que estão, responsivamente, se posicionando contra outros enunciados, ou seja, os do Poder Público, que apesar de não estar presente ali, face a face, é colocado como participante do diálogo. A noção de dialogismo em Bakhtin implica não apenas o diálogo face a face, mas também relações muito mais amplas, variadas e complexas. Dessa forma, Bakhtin (2006) entende que todo o enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, porque a nossa própria ideia, seja filosófica, seja científica, seja artística, nasce e se forma no processo de interação e luta com o pensamento dos outros, e isso, não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizadas do nosso pensamento.

A Professora M tenta envolvê-la na atividade de leitura, entendendo que o único recurso que poderia utilizar seria a interpretação oral para que Gei também pudesse participar. Em seguida, a professora retoma a atividade de leitura preparando as crianças para a leitura. Nesse dia, a Professora M escolheu para o trabalho com a leitura, o conto *O onça e ao falar o título*, passa a explorar a capa do livro, dizendo que o texto era um conto indígena e que o seu autor é Daniel Munduruku, e que, após a leitura, faria uma interpretação oral como tinha planejado. Ela faz a leitura do texto em voz alta, sem interferências. Ao término, inicia o seguinte diálogo:

Prof. M: essa história que acabamos de ouvir fala da importância da natureza em nossas vidas e como devemos respeitá-la e dar valor a ela... e por isso precisamos apreciar a história com o coração... pra que ela possa passar na sua vida e contagiá-la com alegria e emoção... quem fala isso é... Daniel Munduruku... é a pessoa que escreveu este conto... quem gostou bate palmas... ((todos bateram palmas expressando que gostaram do conto)) gostaram então... eu também gostei muito... essa história é muito bacana... essa história... a Bea... pode levar e contar lá na aldeia onde ela vive... pois essa história se passou em uma aldeia indígena...

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

² Doutoranda em Educação, do Programa de Pós-Graduação/UFES, integrante do Núcleo de Pesquisa de Alfabetização, Leitura e Escrita (NEPALES / UFES) e pedagoga da Educação Básica da rede municipal de ensino de Vitória/ES.

³ Doutora em Linguística e Professora de Letras/Inglês, DLL, Universidade Federal do Espírito Santo.

Gei: peraí... tia... peraí... ela mora dentro de uma aldeia?

O comentário da professora de que a Bea poderia ler esse texto na sua aldeia provocou em Gei uma resposta que surgiu em forma de um questionamento com sentido de incredulidade e, ao mesmo tempo, um querer compreender melhor a situação. O diálogo polifônico, inconcluso e inacabado, abre-se às possibilidades que se constituem em face de uma realidade concreta (Bakhtin, 2003). O diálogo então continua não mais voltado para a história, mas para a vida de Bea na aldeia como vemos a seguir:

Prof. M: é ela mora lá... mas ela não é índia... ela tem o sangue indígena porque a mãe dela é... não é Bea?

Bea: é... minha mãe... é índia...

Prof. M: a mãe dela é índia...

Gei: e o pai dela?

Prof. M: seu pai é índio Bea?

Bea: não...

Prof. M: o pai dela não é índio é homem branco... como dizem... os índios...

Podemos perceber que Gei está perguntando sobre os pais da Bea. No começo do diálogo iniciado pela Gei, a Professora não passa a palavra para Bea, não reconhece o direito da menina a responder às perguntas da sua colega sobre seus pais. Assim, a Professora M assume esse direito e responde no lugar da Bea, abrindo espaço somente para a confirmação, ou seja, para uma resposta autorizada. Neste momento a professora não está mostrando um desejo de escutar a Bea, não abre espaço para a contrapalavra. Quando Gei continua investindo no diálogo, ela segue o precedente estabelecido pela professora e direciona sua pergunta sobre o pai da Bea à professora, e não à Bea, se referindo à Bea na terceira pessoa, ignorando a sua presença no grupo. Desta vez a professora faz uma pergunta direta à Bea, mas a estrutura da pergunta exige apenas uma resposta sim ou não: Professora M: *Seu pai é índio, Bea?* E Bea diz apenas 'não' e a professora toma a palavra de novo oferecendo informações que poderiam não condizer com a realidade dos conviventes daquela aldeia.

Por exemplo, com base na informação da Bea de que seu pai não é índio, a professora afirma que ele é homem branco, como se isso fosse à única alternativa, enquanto ele poderia ser de descendência africana, japonesa, havaiana, entre tantas outras. E mesmo se fosse homem 'branco', ao entregar essa informação tão rapidamente, ela fecha a possibilidade de explorar a descendência de outros membros do grupo na tentativa de ouvir um pouco da história de todos os sujeitos envolvidos no diálogo.

A sintaxe da enunciação compreende sempre duas vozes. Jamais alguém fala sozinho, e por isso, a melhor posição do *eu* é o da *ausculta*. Nesse sentido, o lugar da *ausculta* coloca o professor em posição privilegiada, uma vez que possibilita o reconhecimento de que a palavra é sempre carregada de "[...] um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial" (Bakhtin / Volochínov, 2006, p. 126). Dessa forma, ao tomar a palavra, o sujeito realiza um ato social e ideológico.

Conforme afirma Bakhtin (2003) a verdadeira natureza da língua é a interação verbal e por isso, tentar abafá-la ou cerceá-la é uma tarefa impossível. Nesse sentido, a aluna Gei não desiste, ela quer saber mais, e o diálogo continua, infelizmente seguindo os mesmos moldes já estabelecidos. Dessa forma, Gei direciona as perguntas à professora e suas perguntas são sobre a vida de sua colega de classe, a Bea, que está presente na sala, sentada pertinho da



Gei. No entanto, a professora M. já se estabeleceu como fonte principal de todas as informações e por isso a Gei continua se referindo à Bea na terceira pessoa:

Gei: e como é que eles vivem... o pai dela vive na aldeia? pois dizem... minha avó contou uma história... que antigamente o homem branco não podia visitar aldeias....

Prof. M: exatamente... mas agora ... com a modernidade muita coisa aconteceu... lá na aldeia onde ela mora por exemplo... os índios têm celular... não é Bea? eles têm celular? ((Bea responde com a cabeça que sim)) eles andam de moto...

Jis: usam roupas...

Prof.M: isso... usam roupas como nós... eles têm acesso à internet... não é Bea?.. mais o que Bea?

Bea: televisão...

Gei está curiosa para saber sobre a vida de um branco com uma índia. Ela dialoga com os enunciados da sua avó que contou que, antigamente, os homens brancos não podiam visitar a aldeia. Desse modo, ela constrói perguntas: se é assim, onde eles vivem? Como se conheceram? Bakhtin (2006), explica essa situação dialógica por afirmar que cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados que podem ser recontados com um variado grau de reassimilação. Assim, mais uma vez a menina Gei traz possibilidades maravilhosas para a conversa e inúmeras direções poderiam ter surgidas se as falas dos sujeitos tivessem tido ecos, contudo a professora apenas concorda com os comentários da Gei dizendo *'exatamente'*, negando assim, todas as referências ao passado, à menção da avó, a palavra *'antigamente'* e muda o assunto para os dias atuais, a *'modernidade'*.

Dessa forma, a palavra *'exatamente'* remete a ideia de conclusão do diálogo. Toda historicidade discursiva possibilitada por esse contexto dialógico, que é único e irrepitível é desconsiderado e todas as possibilidades que poderiam surgir, a partir dessas significações contextuais, são abortadas pela professora. Em vez de perguntar a Bea sobre sua vida na aldeia, a professora ignora a menina como fonte primária de informações e inicia uma lista de bens que, de acordo com a professora, representa a modernização da vida indígena. Quando ela pede confirmação da Bea sobre o uso do celular, a menina só acena com a cabeça, sem emitir uma palavra sequer, e, em silêncio, se torna invisível.

Logo depois, a terceira aluna acrescenta um comentário, sugerindo uma nova direção que poderia ser explorada, dizendo, *'usam roupas'*. Em vez de continuar com a lista de bens modernos iniciada pela professora, a Jis comenta que os índios usam roupas. Ela abre espaço para que outros conhecimentos aconteçam advindos da rica constituição de sentidos, que só o diálogo, possibilita. São inúmeras direções e possibilidades de constituição de sentidos, mas a professora M simplesmente concorda com a Jis, e continua com sua lista, acrescentando a utilização da *Internet*. Pede a confirmação da Bea, mas não pede nenhuma informação extra sobre o acesso à Internet. A professora procura a resposta *'sim'* e diante da afirmativa, acrescenta mais um exemplo da modernização do seu repertório – que os índios andam de moto – e pede mais um exemplo da Bea para aumentar a sua lista.

Bakhtin (2006) postula uma concepção de linguagem, dizendo que ela é dialógica, ou seja, toda palavra, toda enunciação e, por extensão, todo o texto possui um caráter de duplicidade, no qual a presença do outro é fundamental e cujo contexto social não pode ser ignorado, dessa forma:



A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2006, p. 127).

A concepção de linguagem bakhtiniana, requer que em toda a palavra e em toda enunciação, a presença do outro é uma condição fundamental. Para Bakhtin (2003), a enunciação é fruto da interação verbal que se concretiza em um determinado contexto social. Por isso, bem se aplica a afirmativa desse autor que a interação verbal é um *fenômeno social* que se realiza por meio da *enunciação das enunciações*. Nesse sentido, analisando as narrativas acima, percebemos que a tentativa de uso da língua pela enunciação monológica, nega a alteridade, impede a interação verbal, interrompe tentativas de estabelecer relacionamentos entre diversos interlocutores. Observamos a tendência da professora de monopolizar a conversa, usando sua autoridade para manter direções escolhidas por ela mesma. No trabalho escolar, a professora tem diante de si diversos sujeitos, que por natureza são responsivos, e repletos de uma infinidade de contrapalavras, capaz de produzir repertórios jamais dimensionáveis à priori. No entanto, muitas vezes os sujeitos em potencial são ignorados, se tornam invisíveis, sua palavra se transforma em silêncio. As questões aqui colocadas, mais do que críticas, devem ser de reflexão, uma vez que quando assumimos, em sala de aula, o papel de ensinar mais do que aprender, de falar, mais do que ouvir, a tendência é de adotar um diálogo assimétrico, iniciado e controlado pelo professor. Dessa forma a postura tende a ser um pouco arrogante, autoritário e monológico.

Na tentativa de dar continuidade ao evento de leitura, percebemos que a professora, assimetricamente, retoma o texto *O onça* com muita dificuldade, pois o assunto da aldeia da Bea ainda envolvia as crianças. Ficou claro também, que a professora insistia em impedir que um grande encontro de sujeitos, historicamente situados, acontecesse na sala de aula, por meio do grande diálogo. Ela afastava os sujeitos, minimizava a polifonia, reduzindo as oportunidades infinitas do diálogo verdadeiro. O evento na sala de aula teve continuidade, porém, como dito, a fim de respeitar as limitações espaciais deste artigo, apresentamos apenas um recorte do evento de leitura que teve como tema a história intitulada *O onça*.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.



A NARRAÇÃO ESPORTIVA DE FUTEBOL NA TELEVISÃO COMO PRODUÇÃO ESTÉTICA:

UMA PROPOSTA DE REFLEXÃO A PARTIR DA NOÇÃO DE AUTORIA

A temática da estética percorre diversos textos de Bakhtin (2010) e é, mais especificamente, aplicada à literatura – tanto à prosa (em seus trabalhos sobre Rabelais e Dostoiévski), quanto à poesia (escrita juntamente com Voloshinov, no ensaio *Discurso na vida e discurso na arte*). Bakhtin parece buscar principalmente em Kant a compreensão do estético, contudo a reformula, de modo a adequar-se às suas reflexões filosóficas fundadas no dialogismo.

Uma de suas reformulações seria o fato de que para Kant o objeto estético, ao ser visto pelo Outro, não teria nenhum efeito além da contemplação, o que tornaria a arte uma “arte teleológica sem um tólos” (Holquist, 2010, p. 39). Segundo Bakhtin, de acordo com Holquist (2010), para além da contemplação, a arte seria proposital, mas só teria um propósito no acabamento estético, o que acontece por meio do Outro que dialoga com esse sujeito que se posiciona enquanto autor-criador dessa arte. Assim, Bakhtin apresenta uma visão em que o cognitivo e o ético se unem na elaboração do estético:

Outra crítica importante de Bakhtin a esse filósofo alemão está relacionada ao transcendentalismo. De acordo com Holquist (1995), na introdução à *Art and answerability*, Bakhtin compreende o sujeito transcendental de Kant como um sujeito meramente gnosiológico porque “a reflexão epistemológica nada tem a fazer com a forma individual de experienciar um objeto[,]... ela tem a fazer com as formas transcendentais do objeto (e não da experiência) [...]” (Holquist, 1995, p. XXII, tradução nossa). O filósofo russo distingue a experiência de uma reflexão sobre ela. Com isso, diferentemente de Kant, ele destaca a importância de a experiência ocorrer antes da reflexão na construção do conhecimento, sendo essa construção um produto da interação dos sujeitos com o mundo e com os outros.

Diferentemente de Bakhtin, que refletiu sobre as questões de estética em textos literários, os quais são considerados objetos artísticos, pretende-se, neste breve texto, iniciar uma proposta de reflexão sobre a narração produzida na esfera de atividade midiática da TV, sobretudo, acerca da possibilidade de o acontecimento de uma partida de futebol ser pensado como uma realidade que é percebida e experienciada pelo narrador, ao qual, por se constituir enquanto voz (autor-criador) nessa narração, caberia também refletir sobre essa experiência e materializá-la esteticamente em um objeto discursivo, no caso, a sua narração.

Nesses termos, em consonância com Bakhtin, aqui percebemos que o mundo do conhecimento e o mundo ético se unem de modo a resultar num ato estético do narrador, pois, ao assumir uma posição autoral, o narrador torna-se responsável pelo seu dizer em relação ao que diz e ao telespectador. Deste espera uma “resposta” por meio da audiência, por exemplo. Aliado a isso, sob um dado enquadre, o narrador, cognitivamente, seleciona e organiza as vozes sociais que constituirão a arquitetônica de seu discurso.

¹ Doutoranda em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Bolsista CAPES).

Na esteira dessa reflexão, a noção de *atividade estética*² apresenta-se importante, tendo em vista a relação constitutiva entre posição autoral e atividade estética. Essa atividade é realizada por *autor-criador* e revela a união do elemento ético e do cognitivo.

Parece-nos razoável pensar que, na narração esportiva de futebol, a atividade estética seria realizada pelo narrador que assume uma posição autoral a partir da experiência e reflexão sobre essa experiência da realidade (partida). Ao promover a união do conhecimento e do ato ético – que criam a natureza e a humanidade social – esse narrador, por meio do ato estético (resultante dessa união), “orna, evoca essa realidade preexistente do conhecimento e do ato [...] enriquece-as e completa-as” (Bakhtin, 2010, p. 33). Logo, o ato estético que tem por finalidade a construção do objeto discursivo (a narrativa da partida), também cria uma unidade entre o mundo do conhecimento e o mundo ético.

Como referimos acima, entendemos que a narração esportiva de futebol é a materialização do ato estético, o que reflete um objeto estético. Assim como na arte, poderíamos pensar que o objeto deriva de um trabalho do narrador que, na sua posição autoral, articula conteúdo, material e forma. O conteúdo são os conhecimentos que o narrador seleciona e organiza – tendo em vista a provocação de uma atitude responsiva ativa do telespectador, e o ato ético – a responsabilidade pelo seu dizer – considerando que os enunciados que constituem o conteúdo são apenas “elos” de uma cadeia verbal mais ampla (dialogismo) (Bakhtin, 2006, p. 101).

O material utilizado para ajudar a organizar o conteúdo da narrativa esportiva de futebol será a língua que, também, nesta situação de “criação” específica, deve ser superada. Isso significa que os enunciados e as palavras não devem ser evocados e organizados de qualquer modo, como se não houvesse relações entre eles. Cabe ao narrador, repetimos, a partir da posição autoral que ocupa, articular esses elementos linguísticos, dialogicamente. Um exemplo disso é quando ao narrar um lance, ele evoca uma informação sobre um jogador relacionada ao lance.

A forma é, como dissemos, inseparável do conteúdo. Ela vai se revelar na narrativa no modo como o narrador organizará, no que tange à composicionalidade, no material verbal o que narra, descreve, explica, argumenta. Em relação à arquitetônica, a atividade sobre o objeto estético consiste na orquestração das vozes sociais que permeiam o discurso do narrador. Desse modo, ele trabalha o material verbal assim como um artista plástico molda uma obra de arte, um autor organiza a composição e orquestra o plurilinguismo no romance.

Assim, na narração esportiva de futebol, buscamos identificar um sujeito que, no discurso, não se trata de um sujeito “encarnado” (embora o próprio Bakhtin diga que ele assume uma posição estética, “ainda que nos limites de sua experiência puramente pessoal e ético-biográfica”), mas que assume uma posição autoral em relação à realidade de uma partida.

Para compreender e dar sentido ao objeto estético, a narração da partida, é necessário que esse sujeito também se desloque para o lugar de um ser contemplativo – o telespectador contemplador (que não se trata do telespectador em si, empírico, mas podemos entender como o que o narrador traz para o objeto estético a partir de um movimento exotópico).

² Aqui estamos tomando a expressão como equivalente ao que denominamos no título de “produção estética” a qual, segundo Bakhtin, “[...] não cria uma realidade inteiramente nova. Diferentemente do conhecimento e do ato, que criam a natureza e a humanidade social, a arte celebra, orna, evoca essa realidade preexistente do conhecimento e do ato – a natureza e a humanidade social – enriquece-as e completa-as, e sobretudo ela cria a unidade concreta e intuitiva desses dois mundos, coloca o homem na natureza, compreendida como seu ambiente estético, humaniza a natureza e naturaliza o homem. (Bakhtin, 2010, p. 33, grifo do autor).



Nesse lugar, esse sujeito torna-se um ser-único-em-evento, que passa a compreender, baseado na significação dada ao objeto estético, o seu dever em relação a este. Na narração esportiva de futebol, conforme já apontamos, esse objeto estético também é enriquecido com novos ou transformados feixes de relações valorativas. Ao retornar à sua posição inicial, esse sujeito assume uma posição autoral, constituindo-se como um ser polifônico.

Partindo desses pressupostos, pensamos ser possível iniciar uma discussão da produção discursiva na mídia, em especial, na televisiva, com base nas reflexões promovidas por Bakhtin e seu círculo.

Referências

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética*. 6. ed. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini et alii. Campinas: Hucitec Editora, 2010.

HOLQUIST, M. Dialogismo e estética. In: RIBEIRO, A. P. G., SACRAMENTO, I. (Orgs.). *Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia*. Tradução de Maria Thereza G. F. de Albuquerque, Simone do Vale e Vera Alves. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 37-64.

HOLQUIST, M. Introduction: the architectonics of answerability. In: HOLQUIST, M.; LIAPUNOV, V. *Art and Answerability: early philosophical essays by M.M.Bakhtin*. 2. ed. Translation and notes by Vadim Liapunov. Supplement translated by Kenneth Brostrom. Austin: University of Texas, 1995. p.X-XLIX.



CINEMA DOCUMENTÁRIO, EDUCAÇÃO ESTÉTICA:

ENCONTROS, DIÁLOGOS E PARTILHAS

“cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica” (Bakhtin, 2010, p. 44)

Vivemos em uma época, onde imagens e sons conseguiram o status de forma privilegiada de comunicação/interação entre as pessoas. Via aparatos tecnológicos, criamos um presente imerso em representações audiovisuais de toda ordem. Convivemos em grupos sociais em relações mediadas por narrativas audiovisuais.

Esse cenário nos coloca em uma disputa simbólica, onde o tempo é coisa rara e valiosa. A diferença na relação com ele, vai delimitando repertórios e formas que os discursos/enunciados vão tomando.

O cinema é por excelência uma arte que por si só já sobrepõe camadas de tempo (instantes/temporalidades). Há, entre outros, o tempo da captação. “...a violência da tomada”, como nos sugere Fernão Ramos, o tempo da montagem e o momento da fruição. No caso do documentário, cada um desses tempos é regido pelos diferentes sujeitos desse diálogo. A captação é o momento da personagem, a montagem o momento do documentarista e a fruição, o instante regido pelos expectadores.

Nos interessa a princípio, o tempo da fruição, pois ele coloca professores/alunos “imersos na floresta das coisas e dos signos”.

Narrativas estão impregnadas de marcas do seu tempo de “criação/produção”. Quando assistimos a um documentário, o instante da “excitação” da fruição vem com o tempo emergente da própria fruição. Os outros tempos: da captação e da montagem, vem-nos depois, com a “elaboração” e a “resposta”. No entanto, no momento da fruição, essas marcas dos outros tempos, já se fazem presentes. Por vezes discreta, disfarçada no ritmo da montagem, ou na luz de um plano, às vezes mais explícita na montagem ou na melodia de uma canção. Esses tempos já estão ali. Perceber essas nuances de temporalidades é parte de um exercício de troca entre sujeitos, de compartilhamento de subjetividades e abertura para dialogar com outras percepções “pela grande temporalidade”.

Essas experiências dos sujeitos em narrarem e imprimirem seu tempo nas obras, mostram que em nossos dias qualquer experiência de educação estética precisa contar com a troca, o diálogo, o compartilhamento de obras vindas dos sujeitos envolvidos na educação. Se de um lado, mestres trazem experiências com imagens e sons clássicos da história do cinema; do outro, alunos, trazem temporalidades outras.

Essas partilhas levam a experiência de inclusão subjetiva para todos envolvidos. Ao trocarmos narrativas, os sujeitos trocam subjetividades e isso é o que há de mais potente e avassalador nas relações humanas, quando essas subjetividades são compartilhadas através das palavras e “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin, 2010, p. 36).

Se hoje, a tecnologia pulveriza a fruição nos diferentes aparatos e espaços da convivência humana, ela também altera, substancialmente, a maneira de perceber e se relacionar com as obras.

¹ PPGE /UFJF.

A escola, e também os espaços de educação não formais, como cinemas e museus, já não possuem a exclusividade dos espaços de fruição. Imersos em redes virtuais, os sujeitos são “bombardeados” de narrativas em praticamente todos os espaços de convivência social e pessoal, no caso dos computadores portáteis.

Dimensionar o uso e o convívio com esse universo, talvez seja uma tarefa grande demais para professores e escolas, mas participar dessa rede e possibilitar que os sujeitos trafeguem nessas espacialidades é fundamental tanto para a escola, quanto para os sujeitos.

Depois da “excitação” e da “elaboração”, a vivência estética pressupõe uma resposta do sujeito aos estímulos. Eis que o véis político do sentido estético aflora na posição do sujeito, em dimensionar suas respostas aos estímulos. Mas o que a arte pode trazer para a vida dos sujeitos envolvidos nessas trocas?

a arte não é um complemento da vida, mas o resultado daquilo que excede a vida do ser humano...a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior... toda vivência poética age como se acumulasse energia para ações futuras, m lhes dá uma nova direção e faz com que o mundo seja visto com novos olhos. (Vigotski, 2003, p. 233)

E esse novo olhar é o que há de mais potente e político no processo de emancipação dos sujeitos, pois

a arte não é política pelas mensagens que ela transmite nem pela maneira como representa as estruturas sociais, os conflitos políticos ou as identidades sociais, étnicas ou sexuais. Ela é política antes de mais nada pela maneira como configura um *sensorium* espaço-temporal que determina maneiras de estar junto ou separado, fora ou dentro, face a ou no meio de. Ela é política enquanto recorta um determinado espaço ou um determinado tempo, enquanto os objetos com os quais ela povoa este espaço ou o ritmo que ela confere a esse tempo determinam uma forma de experiência específica, em conformidade ou em ruptura com outras: uma forma específica de visibilidade, uma modificação das relações entre formas sensíveis e regimes de significação, velocidades específicas, mas também e antes de mais nada formas de reunião e de solidão. (Rancière, apud Bentes, 2010, p. 52)

As formas de reunião e solidão possibilitadas pelo documentário contemporâneo ou pelas formas de produção simbólica que se utiliza de sons e imagens, mostram que mais do que um universo de produção artística, as narrativas audiovisuais se apresentam como espaço de disputas e trocas simbólicas na construção das subjetividades dos sujeitos contemporâneos, que mais do que consumidores de cultura visual, passam a autores de suas próprias aventuras e desventuras discursivas com sons, imagens, poesia, ideologia e emoção, como é característica dos processos e trocas simbólicas entre as pessoas.

Referências

- BAKTHIN, Mikhail/ Volochinov. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BENTES, Ivana. In: MIGLIORIN, César. *Ensaio no Rea: o documentário brasileiro hoje*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2010.
- BERGALA, Alain. *A Hipótese Cinema*. Rio de Janeiro: Booklink, 2008.



RANCIÈRE, Jacques. *O espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
VIGOTSKI, Liev Semionovich. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.



DESLOCAMENTOS PARA A ALTERIDADE EM PRÁTICAS CONTEMPORÂNEAS DE JUSTIÇA

Neste texto, pretendemos realizar uma breve discussão acerca de como sujeitos são compreendidos à luz de experiências recentes com práticas de justiça restaurativa. Para isso, partimos de alguns aspectos da análise que realizamos de um manual de justiça restaurativa utilizado em atividades de formação do Projeto Justiça para o Século 21 (RS) intitulado *Manual Pedagógico de Práticas Restaurativas: Restaurando Relações* (Lorenzoni, 2010).

Considerando os pressupostos teóricos e metodológicos sugeridos pelo Círculo de Bakhtin, as compreensões que tecemos sobre esse manual somente tornam-se possíveis considerando integralmente o meio enunciativo. Dentre os signos se configuram como indícios para pensarmos as subjetividades que emergem das práticas contemporâneas de justiça restaurativa estão as palavras, as imagens, os gestos, os rostos, os risos, as cores. O viés bakhtiniano acerca dos signos nos ensina que essas materialidades não apenas refletem a situação extra-verbal, “como um espelho reflete um objeto”, nas palavras de Voloshinov (2011). Para esse pensador, a palavra e outros signos ideológicos “resolvem a situação”, nos oferecem uma espécie de “resumo valorativo” de uma dimensão da vida. Os signos, enquanto materialidades ideológicas, ao mesmo tempo em que oferecem certas leituras de mundo, são também lugares onde podemos atuar, agir e participar da vida afinal eles “intervêm ativamente na situação extra-verbal, organizando-a, dando-lhe um sentido, um valor, em certos casos, constituindo-a, contribuindo para a ação prática, para a sua permanência ou para sua modificação e superação”, assegura Ponzio (2011, p. 25).

Tendo isso em vista, estamos certos de que a leitura dos enunciados do manual de justiça restaurativa que estamos analisando não nos oferecerá um retrato fiel de como os sujeitos contemporâneos são concebidos no cerne dessa nova prática de justiça, que se revela como uma forma inovadora de abordar interações sociais prejudicadas por atos de violência. Nem desejamos obter esse retrato, mesmo se fosse possível. A leitura que realizamos desses enunciados é uma forma de pensarmos quais subjetividades são construídas e como isso é feito nas materialidades dos enunciados, daquele material didático.

De toda a materialidade semiótica e ideológico, o aspecto que aqui mais nos interessa é a inserção de imagens no conteúdo do manual, considerando que tão somente levamos em conta para a análise o grupo de imagens que possui sujeitos diretamente ligados ao momento do procedimento de justiça restaurativa, como crianças, adolescentes e operadores do direito. A estratégia de inserção de imagens utilizada no manual é deveras pertinente, pois expõe os sujeitos em relação. Sendo assim, o corpo constitui parte do diálogo. Nessa perspectiva, abordamos quatro fotos para ancorarmos nossas compreensões. A primeira

¹Estudante do 5º semestre do Curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol – Lic., na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Cerro Largo. Integrante da linha de pesquisa “Linguagem e identidade” (UFFS).

² Professora Assistente I na UFFS/Cerro Largo. Integrante da linha de pesquisa “Linguagem e identidade” (UFFS) e do “Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso” (UFSCar).

fotografia dá ênfase ao rosto de três sujeitos na seguinte interação: uma voluntária com um pincel na mão e de frente para uma criança que está tendo seu rosto colorido por ela, enquanto outra criança observa atentamente esse ato. A segunda e a terceira imagem apresentam o ambiente (interno e externo) considerado adequado à aplicação dos métodos restaurativos. E, enfim, a última foto apresenta a inauguração desse ambiente com a presença de um juiz de direito sorrindo, o que foge da visão tradicional dos operadores de direito e sugere novas subjetividades inseridas no sistema judiciário.

Pensemos um pouco mais a respeito dessa última imagem. Nela não encontramos elementos particulares da seriedade típica com que operadores de direito são seguidamente representados como maneira de revelar relações de poder particulares do sistema judiciário. De acordo com Bakhtin (2006), os elementos externos da seriedade como o cenho carregado, os olhos assustados, as rugas e pregas marcados pela tensão consistem em elementos de “pavor, de intimidação”, são um “chamamento à subordinação”. Na visão bakhtiniana, a seriedade é característica que estabiliza o sujeito em seu acabamento, fixidez de sua vida. Podemos observar que essa seriedade acompanha práticas de justiça autoritárias, dominadores que excluem a alteridade em nome de uma identidade voltada para si mesma e suas estratégias de poder. É pertinente afirmarmos que nossa sociedade atual é envolta por relações altamente punitivas e violentas. Justamente em resposta contrária a essas relações sociais surge a justiça restaurativa, que constitui-se como uma prática recente no Brasil. Sendo assim, essa nova abordagem de justiça divulga e aplica formas alternativas de interação social, centrando suas ações em torno do enfrentamento de situações de violência

Com base nas reflexões bakhtinianas, podemos afirmar que, no âmbito do sistema judiciário, a seriedade pertence ao oficial, ao unilateral, e o riso remete ao não oficial, ao dialógico, ao envolvimento com o outro em sua concretude. Na imagem que estamos analisando, o riso parece sugerir uma certa renovação do judiciário por meio de uma re-significação do juiz de direito, afinal o riso é uma forma de abertura à alteridade. De acordo com Bakhtin (2006, p. 370), “as portas do riso estão abertas para todos e cada um [...], o riso abre cancelas, torna o caminho livre”.

Uma visão inovadora de justiça é construída a partir da imagem de um operador do direito sorrindo próximo às crianças envolvidas no projeto, dentro de um ambiente classificado como adequado a essas práticas. Eis que parecem surgir no mundo contemporâneo, novas subjetividades que direcionam o sujeito para o seu ato responsável, de abertura à alteridade! Essa intercorporeidade, que se destaca pela abertura à alteridade, pode ser compreendida observando-se um sujeito que vive em práticas atuais de justiça que propõem formas alternativas de resolução de conflitos. Em suma, compreende-se que uma visão inovadora de sujeito está sendo construída. Isso não quer dizer que o processo de construção seja linear e contínuo. Há uma tentativa de assentar a justiça restaurativa no campo da alteridade. O desafio é, portanto, assentar práticas restaurativas em solos dominados por práticas retributivas de justiça, altamente violentas e punitivas. Diante disso, urge conhecer e avaliar novas práticas de justiça, não aquelas oficiais, mas aquelas mais humanas e abertas para o outro. Nossa memória de futuro, com esperanças de vivenciar outras práticas de justiça, poderá talvez oferecer, dentre nossos horizontes de possibilidades, práticas de justiça menos violentas e mais humanas.

Referências



BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. 2 tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PONZIO, A. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. *In*: BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 07-57.



RELAÇÕES IMAGINADAS:

UMA NOVA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO EM TEMPOS DE REDES SOCIAIS?

Este texto propõe lançar-se sobre questões voltadas à interação do sujeito nas redes sociais, tentando perceber como, hoje, essas relações podem ser "imaginadas", ou seja, não acontecem de fato, haja vista que o que se enuncia muitas vezes não é um ato responsável por parte do enunciador, o que permite que o outro ignore toda e qualquer tentativa de estabelecer a interação.

Dentre as várias redes sociais existentes, a que nos chama a atenção e será usada como objeto de nossas considerações, tem-se o *Twitter*, uma ferramenta de *microblogging*, que a princípio tinha como objetivo tornar público o que as pessoas estavam fazendo naquele momento, em apenas 140 caracteres.

Atualmente, as pessoas a utilizam não apenas para informar o seu cotidiano, mas o seu posicionamento sobre assuntos do dia, expor gostos; ou seja, a ferramenta permite que o seu usuário fale o que ele tem vontade de exteriorizar.

Esse aspecto da rede social evidencia um processo cada vez mais crescente, que é a necessidade de exposição, de interação na internet, já que, os que dela não participam, sofrem, de certo modo, uma exclusão social, acabam por ficar à margem. Esse processo é tão forte que mesmo nas práticas educacionais tem-se procurado inserir esses mecanismos, a fim de que nem o modelo de ensino-aprendizagem fique aquém.

Com essa necessidade de interação, de exposição acerca de qualquer fato relacionado ao sujeito, inclusive ao 'seu pensamento', cria-se a ilusão de que ele é necessário naquele processo e, mais do que isso, de que ele é importante, como se esse sistema não pudesse funcionar sem a sua presença, de que "tudo o mais desapareceria" (Eagleton, 2010, p. 25). Eagleton (2010, p. 25) considera esse comportamento do sujeito como uma espécie de "antropocentrismo obtuso", pautado numa ilusão, tal qual a criança diante do espelho, que crê que sua imagem refletida pela superfície espelhada é real.

Entretanto, essa exposição de qualquer assunto, que de certo modo teria apenas como filtro o próprio bom senso do usuário, pode nos levar a uma postura que poderíamos considerar irresponsável, no que concerne ao outro da 'possível interação'.

Mas por que se consideraria essa exposição descontrolada acerca qualquer fato relacionado ao sujeito uma atitude irresponsável?

O ato responsável em Bakhtin é um conceito filosófico, que se encontra intimamente relacionado com o conceito de ética. Assim, "o ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao *outro*, o que quer dizer que ele responde por isso" (Amorim, 2009, p. 22). Ou seja, há uma postura ética, já que levo em consideração a responsabilidade pelo ato relativo ao *outro*.

Quando publico algo como "vocês que não me curtem", ou "onde estão as pessoas para me darem os parabéns...?", estou agindo de modo antiético com os meus interlocutores, não estou fazendo um ato responsável, e sim uma *ação* que, de acordo com Amorim (2009, p. 22),

¹Graduação/UFPA.

pode ser “um comportamento qualquer que pode ser até mecânico [...] [ou] uma impostura: não me responsabilizo por ela e não a assino. Ao contrário, escondo-me nela.”

Creemos ser o caso de ações, haja vista que comentários como esse colocam o outro – que, como dissemos, pode fazer parte de uma interação e que é permitida pela ferramenta de *microblogging*, em uma situação de desconforto, como se elas estivessem fazendo alguma coisa de errado e o enunciador fosse a vítima.

Essa ação revela algo ainda mais cruel, no que se refere às relações estabelecidas nas redes sociais, que é a necessidade constante de ser ‘retuitado’, ‘curtido’, ‘compartilhado’, ‘mencionado’, que resulta em uma carência exacerbada, posto que o que há é justamente uma falta de interação real, de diálogo, jogando os usuários das redes sociais muitas vezes numa espécie de solilóquio público, pessoas falando sozinhas, não nas ruas, mas em ambientes virtuais.

Assim, no que aqui é exposto, considera-se que possa haver, ou pelo menos há a evidenciação, de um novo sujeito. Um sujeito que não mais se constitui na interação e no diálogo em situação concreta em “ambiente presencial”, como proposto por Bakhtin, dadas as suas possibilidades históricas, mas formado por relações e interações virtuais, peculiares a um outro “ambiente”, a um outro mundo, com leis e perspectivas próprias, diferentes das do mundo presencial. Dá-se, assim, com o homem adulto, o que acontecia somente com a criança frente ao espelho, que não percebe que a sua frente há uma imagem refletida e, assim, pensa que ali há um *outro*, que com ela estabelece uma interação.

Referências

- AMORIM, Marília. *Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”*. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. – São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43
- EAGLETON, Terry. *O problema dos desconhecidos: um estudo da ética*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.



OS MUSEUS DE CIÊNCIAS, AS MÍDIAS E O ENRIQUECIMENTO DO SER

Tenho lembranças da minha infância quando ia visitar museus históricos em cidades pequenas do interior de São Paulo, Minas Gerais e Nordeste com meus pais e avô. Embora as cidades fossem diferentes, o passeio parecia sempre o mesmo. Uma edificação antiga e mal-conservada, uma bilheteria com uma catraca enferrujada na porta, o chão de longas tábuas envelhecidas rangendo com os nossos passos, as vitrines de vidro com objetos à mostra e o cheiro de naftalina e mofo. Lembro que por morar em Campinas (SP) ia ao Museu de História Natural do Bosque dos Jequitibás aos finais de semana. Embora fosse um museu com forte atrativo nos animais taxidermizados e nos insetos e aracnídeos preservados em gavetas com tampo de vidro, as demais características que encontrava nos museus municipais também estavam presentes. Para mim, durante muitos anos essa foi a minha recordação de museus.

Mesmo sabendo o que iria encontrar nos museus e nas exposições artísticas, gostava de ir. Era sempre igual, mas queria que meus pais me levassem, queria conhecer mais. E assim fui conhecendo museus de história, museus de arte, museus de história natural. Até que em 1998, em uma viagem à Europa, visitei o Museu de História Natural de Londres (*Natural History Museum*). Foi uma revolução na minha cabeça. Somente alguns setores do museu eram estruturados com vitrines para observação. A grande parte das exposições era dinâmica e interativa com o público visitante, sendo possível tocar os objetos, apertar botões para receber informações, brincar e se divertir com um mundo de aparatos coloridos, imagens fantásticas e ilustrações chamativas. O prédio do museu é de 1881, e assim, para os desavisados, pode parecer uma construção que abriga obras antigas e um lugar para visitar em silêncio. Mas ao adentrar o *hall* central com as escadarias e arquitetura incrível, a ideia de que poderia ser um local tedioso é substituída pelo som das gargalhadas, burburinho de crianças comentando as descobertas e passos apressados de quem quer conhecer todos os espaços do museu.

Depois de conhecer esse novo conceito de museu, tenho vivo na minha memória que museu é lugar de encantamento, de descoberta, de vivências únicas e agradáveis. Um lugar para voltar sempre.

Atualmente, no mundo todo, os museus de ciências estão reestruturando suas exposições e atividades para atrair cada vez mais visitantes e possibilitar um retorno permanente dessas pessoas. Segundo Gouvêa e colaboradoras (2001), como o museu é aberto e o visitante tem livre escolha de percursos, o espaço deve ser organizado de modo a conquistar o público, para que as pessoas possam espontaneamente compartilhar o momento da visita, trocando ideias, informações, impressões e emoções.

Um museu de ciências precisa estruturar suas atividades de forma que o público possa se interessar pelos assuntos tratados logo na primeira visita, uma vez que não há como prever

¹Grupo MUCCE- Mídias, Museus, Ciência, Cultura e Educação Instituto de Biologia – Universidade Federal de Uberlândia.

quando os visitantes retornarão ao espaço. Nesse sentido, vários recursos, técnicas e estratégias expositivas nos centros e museus de ciências têm transformado a relação entre o objeto exposto e o visitante em uma interação dinâmica, que envolve a participação ativa do público.

Essa necessidade de cativar o visitante tem ampliado as relações dos museus com as escolas de Educação Básica, com as diferentes mídias e com o público em geral, não somente nos espaços que abordam conteúdos científicos, mas também nos centros culturais e museus de história e de arte.

No exterior, os museus de ciências são percebidos como locais de entretenimento e de diversão familiar. Vários museus ficam abertos para visitação à noite com atividades sobre os animais de hábito noturno, oferecem pacotes de férias para acampamento nas dependências do museu, e até mesmo chegam a realizar eventos de formatura e festas de aniversário com temáticas científicas.

O surgimento de novas tecnologias da informação e da comunicação são responsáveis pelo bombardeio de saberes, por transmitir em certo grau padrões de significados ao mundo, à vida, à sociedade, à natureza (Moreira, Kramer, 2007). Em função disto tem se lançado alguns desafios aos museus de ciências no que concerne a comunicação e a educação (Gruzman, Siqueira, 2007). A criatividade dos museus de ciência é de tal magnitude na contemporaneidade que transcende a visão desses espaços como locais onde se imperava a lei do “não toque”, neles é possível “experienciar, sentir, provar, aprender mais com a exposição” através de atividades lúdicas, divertidas, que “proporcionam sensações diversas”, que ensinam e conferem um valor emocional à cultura ali apresentada (Lima, Guimarães, 2011).

Ao se deparar com visitantes, principalmente escolares, nos museus de ciências, a sensação que se tem é de que eles querem tudo ao mesmo tempo agora. Que a diversidade de aparatos museais ofertados são módulos singulares de interação, que deixam o visitante atônito com tantas possibilidades que se descolam do cotidiano, do usual. Falo dos museus de ciências mas é possível encontrar pessoas em estado de atonia em diferentes museus. Gente emocionada no Museu de Arte de São Paulo, no Museu do Futebol, no Museu Casa de Portinari e em todos os 3.118 museus brasileiros (IBRAM, 2011).

No sentido de buscar compreender as relações que os visitantes dos museus de ciências estabelecem com os objetos expostos e com os diferentes discursos científicos (Cunha, Giordan, 2009) circulantes, tenho me aproximado de alguns conceitos da teoria de Bakhtin, como o de enriquecimento do ser pelo conteúdo da contemplação e da compreensão do objeto em relação ao próprio ser, do evento único.

Tomando-se como princípio que a ida a um museu de ciências, num país com tantas limitações de acesso a equipamentos culturais como o nosso, é um evento único e uma oportunidade muitas vezes estimulada somente pela escola, buscar compreender como o indivíduo pode se apropriar dessa visita para o seu enriquecimento através do contato com os objetos e com as diferentes mídias que lá se interconectam, é um desafio estimulante.

Os enunciados dos aparatos comunicacionais nos museus de ciências evocam esse enriquecimento? Nos absorvem no singular? Extasiam os visitantes na vivência de um momento que não se repete? Essas questões associadas aos conceitos em Bakhtin são vibrantes pois permitem um entrelaçamento de contextos que se tangenciam. Por um lado os museus de ciências com seus tentáculos mágicos que buscam envolver o visitante com discursos midiáticos e temáticos, e do outro, o visitante com sua busca, com o seu encantamento pelo novo, por enriquecer-se.



Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 9ª ed. 2002.
- CUNHA, Marcia Borin da; GIORDAN, Marcelo. A divulgação científica como um gênero de discurso: implicações para a sala de aula. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. *Anais do VII ENPEC*. Belo Horizonte: ABRAPEC, 2009. v. 1. p. 1-11.
- GRUZMAN, Carla; SIQUEIRA, Vera Helena F. de. O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. vol. 6, n. 2, p. 402-423. 2007.
- IBRAM. Instituto Brasileiro de Museus. Guia dos Museus Brasileiros. Brasília: IBRAM, 2011.
- LIMA, Lauren Prestes; GUIMARÃES Cláudio Jorge. *Museus interativos: uma alternativa para a educação no século XXI*. In: Anais do 3º Congresso Internacional de Educação, 2011. Ponta Grossa, Paraná. p. 1-10, 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; KRAMER, Sônia. Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 100, 2007.



ADMIRÁVEL SUJEITO NOVO

O escrito tecido aqui é, em parte, advindo de um estudo maior, onde debruçados sobre a teoria de Bakhtin e seu Círculo, buscamos, a partir da canção e do álbum *Admirável Chip Novo* (2003), de Pitty, flagrar e compreender as relações sujeito/sujeito e sujeito/sistema. Isso porque acreditamos que, da canção, podemos extrair um “fundo de realidade”, presente nos fios ideológicos, oriundos da vida social, que compõem seu discurso.

Diante do “admirável mundo novo¹” em que vivemos, onde se encontra um emaranhado de mensagens e informações que nos espreitam e nos esperam², necessitamos, de maneira incessante, trazer do abstrato mundo teórico para o mundo vivo, o mundo das relações sociais, o conceito bakhtiano de *responsividade*, que consiste em dar respostas, uma vez que todo *eu* que enuncia, aguarda a resposta de um *outro*, já que

a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: [...] o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar. (Bakhtin, 2003, p. 290)

Devemos salientar que o não-responder também é uma resposta, porém, uma resposta irresponsável, assim sendo, como sujeitos temos de responder às informações e às mensagens de nossos dias, de maneira responsável, sem alibi no existir, ou seja, temos de demandar atenção, compreender, pensar, questionar, aceitar, refutar, discordar, enfim, dialogar (na perspectiva bakhtiniana) com os enunciados que nos aguardam, enunciados de *outro* sujeito, de *outro* sistema.

É exatamente por esse sujeito, responsivo e responsável, sem alibi, que Pitty procura, ao gritar, literalmente, aos nossos ouvidos, sobre um indivíduo manipulado, alienado, totalmente governado por um sistema em seu *querer e ser*:

Pane no sistema, alguém me desconfigurou/Aonde estão meus olhos de robô?/Eu não sabia, eu não tinha percebido/Eu sempre achei que era vivo/Parafuso e fluído em lugar de articulação/Até achava que aqui batia um coração/Nada é orgânico, é tudo programado/E eu achando que tinha me libertado.../Mas lá vêm eles novamente e eu sei o que vão

¹ Pensamos de dois séculos para cá (pós-revolução industrial), com a invenção de máquinas capazes de produzir, armazenar e difundir linguagens (a fotografia, o cinema, os meios de impressão gráfica, o rádio, a TV, as fitas magnéticas, etc.).

² Basta pensarmos que, com o simples apertar de botão, chegam às nossas casas (de maneira semelhante como chegam a água, o gás, a energia elétrica) sons, imagens, palavras.

fazer:/Reinstalar o sistema/Pense, fale, compre, beba/Leia, vote, não se esqueça/Use, seja, ouça, diga/Tenha, more, gaste, viva/Não sinhô, sim sinhô, não sinhô, sim sinhô (Pitty, 2003, faixa 2)

Na canção, flagramos um sujeito sem autonomia, governado e manipulado por um sistema, aliás, produzido por ele (“Parafuso e fluído no lugar de articulação”/ Nada é orgânico, é tudo programado”). Notamos também que, embora, num determinado momento, o sujeito/robô se dê conta de tal manipulação (“Eu não sabia, eu não tinha percebido”/ “Eu sempre achei que era vivo”), ainda que pela ação de um *outro*³ (“alguém me desconfigurou”), o sistema é sempre reinstalado, seja pela norma padrão de fala que, de certa forma, determina a maneira de pensar (“Pense, fale”), seja pela moda, que determina o belo consumido (“Use”) ou ainda pelo fetiche da mercadoria, pelo apelo publicitário (“Tenha, more, gaste”), uma vez que somente pelo ter pode existir vida (“Gaste, viva”), que elege um padrão e coloca à margem aqueles que nesse sistema de consumo não se enquadram.

Diante das imposições de um sistema, temos de agir como “filtros responsivos e responsáveis”, não nos enquadrando em tudo que nos é dado, mas enquadrando o que nos é dado, caso seja possível (já que podemos refutá-lo), em nossa individualidade, em nosso perfil, em nosso eu, único, que habita um espaço e tempo único. Portanto, lancemos mão das “Máscaras”⁴ homoneizadoras que cobrem nossos rostos, que padronizam nossa maneira de ser e viver, para que possamos ser nós mesmos⁵, pois “o importante é ser você/ Mesmo que seja estranho, seja você/ Mesmo que seja bizarro, bizarro, bizarro”!

Referências

- BAKHTIN, M. M. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. 2a ed. (Tradução feita a partir da edição francesa.). São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- HUXLEY, A. L. *Admirável mundo novo*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- PITTY. “Admirável Chip Novo”. *Admirável Chip Novo*. São Paulo: DECKdisc, 2003.

³ Na verdade, a responsabilidade de alerta, de “desconfiguração” é do outro, pois somente este outro pode nos completar e nos ver por inteiro, ver o que não podemos ver, perceber o que não conseguimos perceber, como faz Pitty, àqueles que completam e contemplam seu disco.

⁴ Metáfora que coincide com a terceira canção do álbum de Pitty.

⁵ O que não se dá de maneira harmônica nem simples e, muito menos, mecânica.



SEM ÁLIBI:

PRODUÇÃO ESTÉTICA, RESPONSABILIDADE DE TODOS

A facilidade de circulação dos produtos trazida pela globalização traz junto uma preocupação com relação ao material circulante, ao que se recebe como arte, como estético, como cultural. Necessário se faz a tentativa de desprendermo-nos da superestrutura ideológica impositora de valores que, na realidade, não são nossos. O ser individual (visto que único em seu lugar, com seus atos) e social (inserido em uma sociedade) precisa pensar, dentre outras, a questão estética na microestrutura.

É bastante difícil (se não impossível) definir “estética”, definir o que é “arte”. É infundável a quantidade de discussões a respeito desse assunto. Exatamente por isso julgamos necessário que o indivíduo possua uma (ou mais) visão (visões), ou seja, tenha uma postura perante o estético, perante a arte.

O contexto histórico-social brasileiro proporciona uma multiplicidade imensa de produtos considerados arte. Nós todos precisamos nos posicionar criticamente com relação a isso com o objetivo de evitar que produtos impostos pelas mídias de massa sejam valorizados como obras primas tendo em vista apenas o número de vendagem (isto é, a lucratividade) enquanto obras e produções menos visíveis são vistas como “memórias póstumas”, exatamente por questionarem o *mainstream*.

Assumir, enquanto ser único e enquanto grupo, uma postura perante a imposição de “tchus” e “tchas” responsabilmente, visto que a posição do sujeito é “sem álibi da existência”. Fácil apenas denunciar a *mass media*. Difícil é posicionar-se ativamente como parte dela. Afinal, se a indústria midiática circula arte com ausência de conteúdo estético e nós, enquanto cidadãos, a aceitamos, acabamos por participar disso, concordando com a verdade produzida ao consumir de alguma forma (seja cantarolando, brincando, assistindo programas que promovem tais produtos ou comprando-os). Em outras palavras, somos, também, culpados por essa circulação.

Quando estamos fora do território brasileiro, notamos o quanto a imagem que transmitimos ao mundo é deturpada. A visão do que é Brasil resume-se em morenas bonitas (para não dizer “gostasas”), com roupas justas e entregues aos prazeres sexuais, trabalhadores que sofrem e se entregam à quase escravidão por serem incapacitados intelectualmente e pessoas malandras, folgadas, preguiçosas e desinteressadas.

Essa visão é culpa nossa. É responsabilidade de todos que aceitam e reproduzem a circulação de uma imagem (refletida na produção estética) que mostra um Brasil de pessoas atrasadas e incapacitadas, um Brasil “país do carnaval” e do futebol, paraíso sexual que atrai estrangeiros e fomenta o turismo sexual e, muitas vezes, a pedofilia porque acham eles que

¹ Aluno do segundo ano da graduação em Letras da UNESP - Universidade Estadual Paulista - Campus de Assis. Membro do GED (Grupo de Estudos Discursivos) e bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq.

² Docente da UNESP - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, lotada no Departamento de Linguística e também credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da FCL - Araraquara. Coordenadora do GED.

no Brasil, tudo pode, como se aqui fosse a “ilha da fantasia” deles (sejam essas fantasias quais forem), o lugar onde tudo é permitido, sua “Pasárgada”. Ora, se a “arte mimetiza a vida”, precisamos, então, modificar a vida ou modificar nossas mentes que aceitam essa visão de brasilidade. Bakhtin afirma que

O poeta (o artista, o produtor de objeto estético) deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. (2003, p.34).

Se arte e vida se refletem mutuamente, se as observações da vida tornam-se objeto estético e esse mesmo objeto estético modifica ou ratifica a vida, necessário faz-se que tomemos postura tanto na vida quanto na arte. Os atos do ser mostram suas características, seu caráter. Se a produção estética (enquanto ato) reflete a existência e é vazia, vazia, também, está a vida. Sabemos que esse tipo de afirmação pode parecer agressiva ou polêmica, radical. Todavia, ela nos chacoalha e chama para que tomemos consciência de nossos atos, pois fácil falar do outro e continuarmos reproduzindo ideias estereotipadas. Um estrangeiro vem para o Brasil e nós também lhe oferecemos o que é “típico”. Típico de que região? Típico para quem? Em que sentido? Somos um “país continente”, heterogêneo por natureza e cultura. Quase nada é dito a esse respeito. O Brasil no exterior se limita ao Rio de Janeiro e ao Norte-Nordeste. Claro que isso também é Brasil, mas o Brasil não se limita a essas regiões, culturas e hábitos.

A vida dá conteúdo à arte e esta a elabora esteticamente (logo, dá-lhe forma) com o estilo do autor criador que a produz. A arte é mimética, ou seja, re-apresenta a vida. Dessa maneira, ambas constituem-se, inspiram positivamente uma à outra. A arte é repleta de possibilidades arquitetônicas que a permitem elaborar a visão que tem sobre a existência, sobre determinada sociedade, como afirma Medviédev (2012, p. 93):

A particularidade da arte consiste justamente no fato de que, por mais importante e significativo que seja o representado, o próprio corpo representante nunca se torna somente um auxiliar técnico e um veículo convencional da representação. Uma obra é, acima de tudo, uma parte da realidade valiosa por si mesma, orientada dentro dessa realidade não somente por meio do conteúdo representado, mas também diretamente como uma coisa singular dada, como um determinado objeto artístico.

A arte parte da sociedade, da realidade, mas possui a capacidade de inserir nessa apresentação do real que faz objetos modificadores, ideologias, partículas que tentem revelar a realidade social, a realidade do indivíduo e as manipulações pelas quais ele é influenciado. Os meios midiáticos (muitas vezes organizados e dirigidos pelos que não se interessam pelo mover, pela operação crítica) se interessam, quase todas as vezes, pela circulação de uma “arte” alienadora, não crítica e não modificadora da sociedade.

Necessário é que cada indivíduo comece a observar o que produz e reproduz ou o que aceita como produção que leva em si uma imagem da sociedade, do país no qual vive, no qual se manifesta. A obra estética, dentro das mídias (como a TV, a internet, o rádio, etc.) precisa ser avaliada pelos seus leitores (que são, também, de certa maneira, seus autores). A arte está longe de ser inofensiva, está longe de ser passiva, mas é, não raro, utilizada como meio apassivador pela *mass media* que quer controlar ao invés de questionar e alterar. Consumir é também re-produzir. Daí, a responsabilidade de todos.



Referências

- BAKHTIN. M. M. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. (Edição traduzida a partir do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN. M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.



EU, SUJEITO CONTEMPORÂNEO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO, ENCONTREI COM BAKHTIN

PALAVRAS INICIAIS

Sou estudante do quarto período do curso de Pedagogia na Universidade Vila Velha – ES. Neste curso, tenho a oportunidade de olhar para a minha trajetória escolar e fazer algumas avaliações. Tenho percebido que, ao longo de minha vida escolar, andei dando “trabalho” para as(os) professoras(es) por não concordar com certas repressões, realização de atividades sem sentido etc. (a lista é grande). Sempre suspeitei das propostas dessa escola rural localizada no sul do Estado do Espírito Santo. Sempre pensava que havia algo errado no modo que éramos “convidados” a “aprender”.

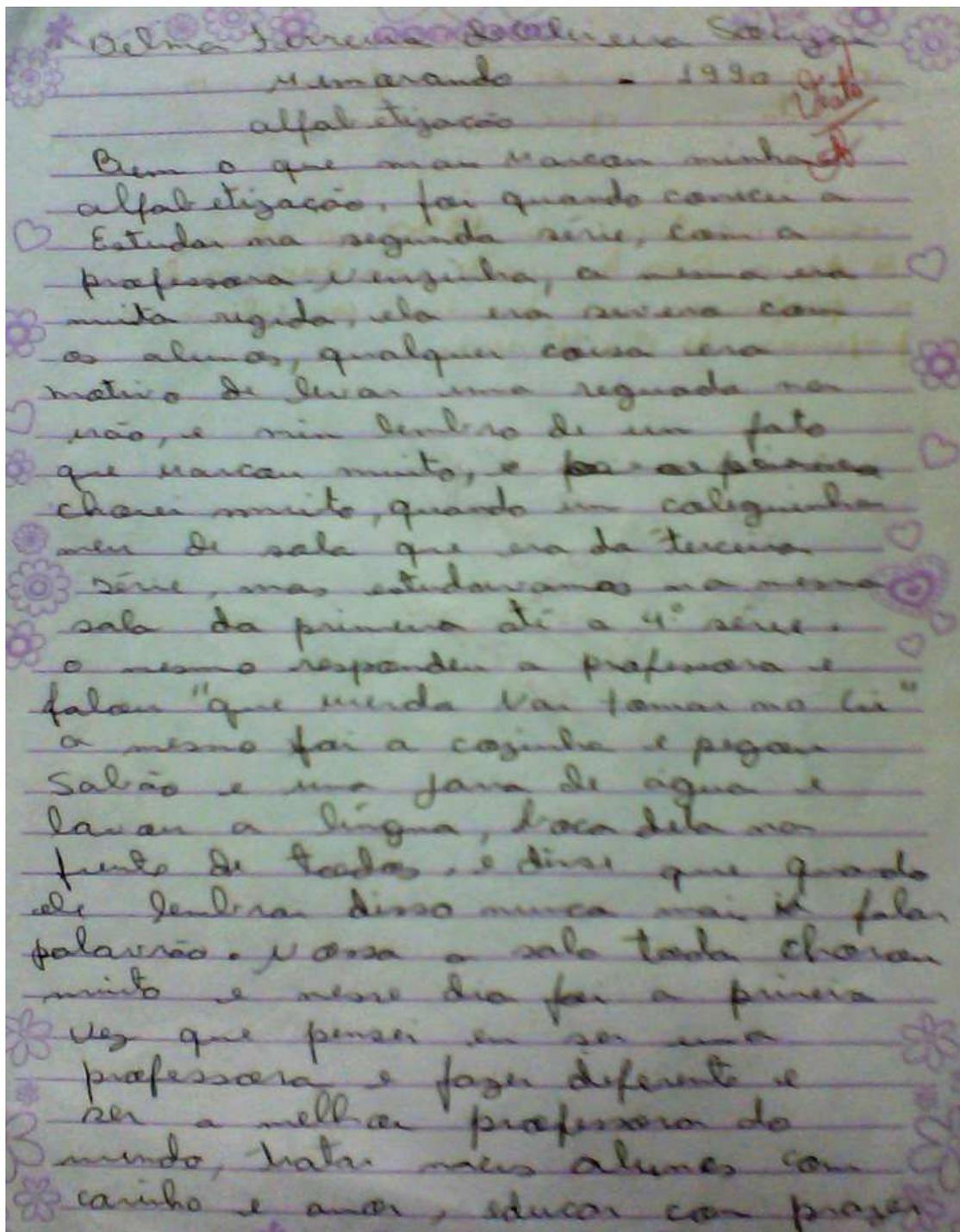
Há menos de seis meses, passei a ter encontros com Bakhtin. Tenho encontrado, neste pensador, algumas “respostas” que me ajudam a compreender o tratamento que tive na relação escola-eu-escola. Este texto, portanto, é um enunciado que fala um pouco da alegria desses encontros.

Eu, a escola que vivi e o encontro com Bakhtin

Para Bakhtin/Volochínov (2006), não há enunciados que se originam, de um psiquismo individual. Para ele, os enunciados emergem da interação verbal com o(s) outro(s). Assim, somos povoados polifônica e polissemicamente a partir de nossa vivência nos/pelos contextos históricos e culturais.

O teor deste artigo/enunciado tem sua origem especificamente, em uma cena que vivenciei, no período em que eu cursava a segunda série do Ensino Fundamental de oito anos, na década de 1990. Para narrar/assinalar este momento recorro a um Memorial que produzi para a disciplina de Alfabetização: teoria e prática I (cursada no primeiro semestre de 2012 no curso de Pedagogia). Neste memorial eu deveria contar o que havia me marcado no período que fui alfabetizada. Trago, a seguir, um fragmento desse Memorial, para então expressar as razões de minha alegria por encontrar com Bakhtin.

¹Estudante do Curso de Pedagogia da Universidade Vila Velha (UVV). Integra o grupo de Pesquisa intitulado: Bakhtin, Educação e Pesquisa, da UVV, coordenado pelo Professor Doutor Vanildo Stieg.



A cena vivida e narrada neste memorial me trouxe indignação, me permitindo, desde então, pensar: como ser uma professora diferente da professora Neuzinha?

Na disciplina de Alfabetização teoria e prática do curso de Pedagogia passamos a discutir a noção de produção de texto por meio da perspectiva enunciativa de linguagem, a partir de Bakhtin. Compreendi que o texto é uma unidade de significação, é produzido na corrente discursiva das interações verbais entre valantes. Fora disso temos um pseudo texto. Foi neste momento que comecei a entender porque a minha escola das series iniciais era tão massante. Éramos forçados a fazer as atividades pelas atividades, produzir textos como pretextos.

Aquele “coleguinha” que foi punido severamente, na situação narrada anteriormente, liberou aquele “palavrão” porque se sentiu indignado por não conseguir ser compreendido pela professora. Não foi considerado sujeito que tem direito a palavra na relação de sala e aula.

A alegria sentida pelo fato de encontrar com Bakhtin, tem razão de ser. Este autor conseguiu me assinalar (aqui na Faculdade) algo que eu sempre necessitei “ouvir” e ter convicção: que eu sou um ser humano expressivo, dialógico por natureza; que produzo enunciados/textos com sentidos próprios e, portanto, nunca estive equivocada em negar as repreensões e rebaixamentos produzidos pela escola em minha direção.

Quantas vezes fui “diminuída”, na escola, por causa de usar certos termos específicos da linguagem interiorana... Vivia intensamente o interior... ir à cidade? Só duas vezes por ano! Hoje, só hoje, por cauda de Bakhtin, é que entendo que não era errado eu dizer “rancho”, ao invés de dizer “casa”, dizer “estou fazendo renda”, ao invés de dizer que “desejava ficar calada” etc. A escola, o tempo todo, me “disse” que eu era menos inteligente, por causa de falar “errado” o nome de objetos, lugares etc. Com Bakhtin aprendi que nunca estive errada, eu só falava diferente.

À medida que vou me encontrando com Bakhtin, vou reconhecendo possibilidades de me constituir uma professora diferente da professora Neuzinha. Quero ser uma professora dialógica!

Queria saber porque em nossas escolas as práticas dialógicas são tão ausentes. Não me importo com a consequência da pergunta, porque sou movida somente pelo desejo de saber. Há se todos fizessem suas perguntas e tirassem suas duvidas. O mundo do “saber” seria mais satisfatório!

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.



UMA ESTÉTICA VARIADA DA PRODUÇÃO DOS MEMES PELA INTERNET

Dener Martins de Oliveira¹

O recente *boom* da informática tem conectado milhões de pessoas em processos dialógicos. Estar conectado ao mundo virtual em um terreno ciberespacial é inserir-se em práticas ciberculturais. O sujeito, intrinsecamente dialógico, passa a expandir a comunicação e, nesse ambiente, interage, em atividades interindividuais. A comunicação é instantânea, eternizada, possível de ser excluída, editada, compartilhada, restrita, sempre responsiva e responsável. Sendo assim, a interação passa a adquirir um aspecto multi-dinâmico, pois o sujeito não só pode ser o outro, como também a objeção, como destaca Nicola (2004): “[...] está convivendo com uma nova faceta da mídia digital: a possibilidade de o usuário ser o objeto e o sujeito das ações dentro da mídia”.

Essa nova maneira de considerar o sujeito virtual (aquele que se incube ao convívio irreal), implica num ambiente em que o sujeito é também representação semiótica (de ídoles, discursos, atividades, meios sociais e identidades). É na representação da vida que se expõem comportamentos éticos e estéticos, e no ambiente virtual isso fica nitidamente explicitado.

Em meio às expansões inter-dinâmicas e comunicativas é que surge, nas redes sociais, uma nova tendência mimética, convencionalmente chamada *meme*. Os memes da internet são, grosso modo, representações em multimídia, ou seja, “remetidas ao movimento geral de digitalização”. (Lévy, 2000). Produzem e reproduzem sentidos de viveres, de identificações, de humores. Replicam-se como vírus (assim como as correntes persuasivas e chantagistas que circulam pelos emails), a fim de interferir na vivência do cotidiano do sujeito internauta de algum modo – crítica, reflexão, persuasão, saber, indignação, entre outros. O humor é a forma predileta assumida e veiculada pelo discurso dos memes, sobretudo na plataforma social *Facebook*.



O nome *meme* provém da obra *O Gene Egoísta*, em que o autor, biólogo, Richard Dawkins, propõe teorizar a cultura pelas mesmas perspectivas voltadas ao gene, no que se refere à evolução das espécies. Ao elaborar a palavra *meme*, o biólogo pensou na mímese aristotélica. De princípios semelhantes, o autor elabora a teoria memética. Não se sabe como, mas convencionou-se chamar as representações imitativas da internet como *memes*.

O que se propõe refletir aqui é: possuem os *memes* um acabamento estético? A questão recai além da estética. Pensa-se sobre como foram essas unidades representativas e significativas produzidas. *Meme* como, por exemplo, o Tio Sam, símbolo do poder bélico estadunidense reutilizado no cartaz *I want you!* ou *Uncle Sam wants you*, em que nele está o informe: “I want you for the U.S.Army”.

¹ Graduando de Letras; UNESP – Assis. GED.

Tem-se uma imagem acompanhada de um texto. Trata-se de um cartaz encomendado pelas Forças Armadas americanas que persuade o jovem estadunidense a alistar-se ao exército para prontificar-se à Primeira Guerra Mundial. Sobre a perspectiva da estética, vê-se um senhor vestido das cores da bandeira dos E.U.A., a cartola com as estrelas da bandeira. Essas representam os estados do país. De fisionomia séria, impõe ordem e exigência, o que constitui o caráter persuasivo do cartaz/convocatória. O fato de ser um senhor transfigura a imagem de sabedoria, além da superioridade. Quanto aos elementos verbais, é claramente explícito o desejo em forma de ordem “*I want you*”. Esse enunciado encontra-se maior em tamanho se comparado ao de baixo. A palavra *you* está destacada de vermelho, o que intensifica o objeto solicitado: VOCÊ! Esse *meme* foi bem trabalhado esteticamente e compõe a ligação entre estética e ética, uma vez que vai ao encontro dos valores hegemônicos daquela sociedade naquele tempo histórico.

Mais atualmente, no ciberespaço, o *meme* “Menos Luiza, que está no Canadá”, que ganhou repercussão internacional, provém da gravação de um comercial de uma construtora imobiliária do Ceará em que o dono cita, sem necessidade alguma, o motivo da ausência de sua filha para a gravação deste: “todos estão na gravação, menos Luiza, que está no Canadá”. Os acabamentos desse *meme* voltam-se à rotação da câmera, ao que exatamente ela filma, luz, cenário, fala, ritmo e tom. A estética é fortuita, a fala do dono, ocasionalmente, contribuiu para a réplica do *meme* à situação real enunciada. Isso comumente ocorre na cibersociedade, logo, valorado distintamente do “real”.

No primeiro exemplo, é facilmente possível afirmar que

Enquanto eu estou criando esteticamente, eu reconheço com isso responsabilmente o valor do que é estético, e a única coisa que eu devo fazer é reconhecê-lo esteticamente, realmente. E quando eu faço isso, eu reestabeleço a unidade do motivo e do objeto, do desempenho real e do sentido de seu conteúdo. Esse é o modo pelo qual uma consciência viva se torna cultura e uma consciência cultural se incorpora numa consciência viva. (Bakhtin, 2010, p. 19)

A construção do segundo *meme* é diferente daquela realizada pelo primeiro, pois o sujeito virtual foi quem memetizou a ideia, trabalhou em conjunto com outros sujeitos, responsiva e responsabilmente, sem um objetivo estético. Afinal, a criação foi fortuita, sem grande elaboração, com acabamento diferente, uma vez que a produção estética é diversificada, não podendo ser comparada em gêneros e espaços distintos.

Referências

- BAKHTIN. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João, 2010.
NICOLA, R. *Cibersociedade, quem é você no mundo on-line?* São Paulo: Senac, 2004.
DAWKINS, R. *O Gene Egoísta*. São Paulo: Itatiaia, 1979.
LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: 34, 2000.



RELENDO BAKHTIN¹:

O DESAFIO DO SUJEITO CONTEMPORÂNEO NA INTERAÇÃO COM A MÍDIA

“[...] que o ‘pra sempre’, sempre acaba”

Renato Russo

Os fatores extraverbais seriam imprescindíveis para a comunicação e (re)criação de sentidos. A linguagem verbal, como fenômeno humano, está estreitamente vinculada à vida, carregando consigo inclusive fatores ideológicos e sócio-históricos, assegura Mikhail Bakhtin, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*:

Sabemos que 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 da interação viva das forças sociais. (2006 [1929-1930], p. 58)



O texto publicitário acima foi veiculado em outdoor nas cidades de Cuiabá/MT e Várzea Grande/MT e divulgado durante quinze dias no mês de maio deste ano de 2012.

Para falar de dialogismo e interação faz-se necessário abordar também a imagem do sujeito, que se constitui tão somente na relação com a sociedade, assim como a sociedade é constituída por esse sujeito tão particular e que se divide em múltiplos papéis, de acordo com suas relações sociais. Nessa perspectiva, observamos o enunciado (“2014 Será para sempre”) que interage com seus leitores, sendo um discurso povoado por outras possíveis vozes, cujo enunciador apresenta-se como *Governo do Estado*, que num determinado contexto sócio-histórico⁴ procura re-significar palavras já bastante conhecidas pela sociedade, buscando construir a imagem de um governo correto, ideal e bom. É possível percebê-lo nas entrelinhas que compõem estes discursos que são similares e aproximam-se ao gênero

¹ Relendo Bakhtin (REBAK): é um Grupo de Estudo coordenado pela professora doutora Simone de Jesus Padilha e que tem a participação de alunos de pós-graduação em Estudos de Linguagens do MeEL-UFMT.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação de Estudos de Linguagem, na área de Estudos Linguísticos – MeEL/UFMT, sua orientadora é a Profa. Dra. Simone de Jesus Padilha.

³ Aluna graduada pela UFMT.

literário *Conto de fada*. A ideologia governista é revestida de desmedida valorização para a “Copa do Pantanal”, no sentido de concebê-la como uma panacéia, um remédio para todos os males. Na mitologia grega Panacéia era conhecida como a deusa da cura. Atualmente, termo é muito utilizado com o significado de remédio para todos os males.

Segundo Bakhtin, a palavra é um fenômeno ideológico por excelência e a realidade toda da palavra é absorvida pela sua função signo. É aquilo que liga “eu” e o outro como se fosse uma ponte, pelo simples fato de favorecer a interação entre meu mundo e o mundo do outro. Sendo assim, a palavra constitui-se como um signo neutro, com uma característica particular de re-significar, em meio ao contexto social e histórico que se encontra. Por isso, podemos interpretar a frase: “2014 será para sempre” considerando as várias possibilidades de significar.

A frase 2014 SERÁ PARA SEMPRE é constituída através de outras vozes presentes em textos outros, temática expressa no parágrafo anterior pode ser encontrada nos contos de fadas em que os principais personagens da história são *Felizes Para Sempre*. Como constatado, tal crença não se circunscreve apenas à esfera literária, de modo que além dos leitores da literatura infantil parte relevante público absorve o querer dizer constituinte da referida publicidade. O enunciado componente do texto publicitário traz consigo a intencionalidade de passar aos leitores essa suavidade, a ideia positiva e feliz, ou seja, que se a sociedade sofre por algum contratempo, ou tenha alguma objeção ao evento mundial, que acreditem, pois, no fim, tudo vai dar certo, e o final será feliz.

No entanto, como é perceptível na conjectura em que se efetuam as obras e a dinâmica da programação do evento, o *pra sempre* é tão fictício quanto os contos de final feliz. Um evento não resolveria os problemas sociais de um povo. Ficam evidentes as forças ideológicas incorporadas nos enunciados analisados. De fato, é na linguagem o lócus fértil onde se apresentam as infinitas posições de sentido e do ato de significar permanentemente interligadas, constituídas e constituintes, das práticas sociais.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. [Tradução aos cuidados de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. [Coordenador de tradução Valdemir Miotello]. São Paulo: Editora contexto, 2008.



AVALIAÇÃO EXTERNA E ALFABETIZAÇÃO: A EXPERIÊNCIA DO PAEBES-ALFA

INTRODUÇÃO

No Brasil, a partir dos anos de 1990, a avaliação externa e em larga escala tem se constituído uma das principais políticas no campo educacional. Freitas (2007) afirma que essa opção tem servido aos governos na função de controle e regulação dos sistemas de ensino. Dentre os Estados que adotaram esse tipo de política, podemos situar o Espírito Santo. Desde o ano 2000, esse Estado tem iniciativas nessa direção, mas é a partir de 2008 que promove ações regulares de avaliação por meio do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes). Na fase da alfabetização, o programa é denominado de Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – alfabetização (Paebes-alfa).³ Tem ampla abrangência e, em 2011, envolveu toda a rede estadual e ainda 74 municípios e 30 escolas particulares. O Paebes-alfa aplica duas avaliações às turmas de 1º ano e uma avaliação ao final do 2º e 3º ano de escolarização. Considerando os limites deste texto, analisaremos a concepção de linguagem e a de avaliação que subsidiam as questões de escrita apresentadas em testes aplicados em 2012.

CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE AVALIAÇÃO DO PAEBES-ALFA

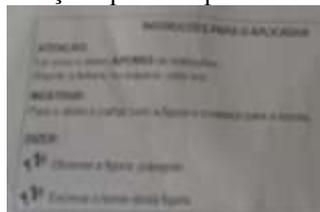
Para discutir a concepção de linguagem do Paebes-alfa, tomaremos, para análise, questões que focalizam a escrita, como a questão 22 e 23 do teste aplicado em 24-04-2012, para turmas de 1.º ano.

Foto 1_ Questão da prova do Paebes-alfa



Fonte: Paebes-alfa (2012).

Foto 2_ Orientações para o aplicador da prova



Fonte: Paebes-alfa (2012).

Podemos notar que o avaliador, ao escolher a imagem de um brinquedo conhecido (Foto 1), demonstra preocupação em aproximar a palavra do universo infantil. Contudo, não podemos reafirmar essa preocupação, quando observamos os enunciados da questão (Foto

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes e professora do Ifes-Vitória.

² Professora da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

³ Esse programa é organizado e desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed/UFJF) em conjunto com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale/UFMG).

2), pois o elaborador determina o que deve ser escrito, o nome do brinquedo, papagaio. Desse modo, desconsidera a variedade de denominações do brinquedo nas diversas regiões brasileiras. As enunciações captadas no evento⁴ de aplicação da prova apontam para essa limitação da questão.

Aplicadora: oh... observe a figura de um papagaio... isso aqui é um papagaio?

Criança: não... é uma pipa[...]

Criança: pipa... (várias crianças falam ao mesmo tempo o nome pipa)

Aplicadora: oh... observe a figura de um papagaio... escreva o nome dessa figura... aqui em baixo...

(várias crianças falam a palavra pipa)

Criança: tia... eu não sei escrever pipa não...

Aplicadora: você não precisa falAAA...

Criança: tia... é do seu jeito?

Aplicadora: é:::... do seu jeito... do jeito que você sabe fazer... você escreve o nome da figura... escreve aí em baixo...

Criança: é do lado... tia...

Aplicadora: não... é em baixo... tem uma linha aí...

[...]

Aplicadora: vamos lá... vamos escrever a frase agora... ((aplicadora anuncia que vai orientar a questão 23))

[...]

Aplicadora: vou falA... é gostoso brincar... de soltar papagaio... vai ... escreve aí... é gostoso brincar... de soltar... papagaio...

Criança: é escrever do seu jeito... tia?

Aplicadora: do jeito que você quiser... escreve aí... é gostoso brincar... de soltar... papagaio... [...]

(Diário de Campo, 24-04-2012).

As manifestações discursivas demonstram que as crianças conhecem outra denominação para o brinquedo: pipa. Entretanto, considerando as bases de caráter experimental que sustentam a elaboração e correção dos itens do teste e a sua finalidade de controle da aprendizagem, a multiplicidade de palavras não é relevante. A palavra de um outro, um estrangeiro, impõe-se sobre a variedade linguística dos sujeitos. Desse modo, o item exige das crianças uma resposta que não tem origem no seu contexto linguístico real.

Bakhtin (2004, p. 101) assinala, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, o lugar que a palavra estrangeira “[...] desempenhou no processo de formação de todas as civilizações da história”. Para ele, a palavra estrangeira “[...] foi, efetivamente, o veículo da civilização” (p. 101) e, nesse sentido, ela que se impõe aos sujeitos [dominados] se funde à ideia de poder, [...] de força, de santidade, de verdade” (p. 101). Na situação do teste, a palavra estrangeira se impõe como forma correta o que leva as crianças a pensar que ela e toda a sua comunidade falam errado ou denominam erradamente o brinquedo. Obviamente, isso tem repercussões sobre as crianças, produzindo o silenciamento.

Essa prática de avaliação se mostra, desse modo, autoritária, pois produz o silenciamento das vozes dos sujeitos e, como assinala Geraldi (2011, p. 114), em outro contexto analítico, ao mesmo tempo em que “[...] silencia, faz retornar a ordem”, pois, assim como a polissemia de

⁴ Esse evento integra os dados produzidos com os sujeitos da escola, denominada por nós de Litoral, do Sistema Municipal da Serra/ES.



significados, a variedade de palavras produz o caos, impossibilitando a mensuração pelas máquinas elaboradoras e corretoras de testes que, apesar de humanas, perderam toda a sensibilidade e, por isso mesmo, não desconfiam que escravizam e silenciam as crianças.

Assim, o avaliador, ao definir uma única resposta para o item que pode ter diferentes respostas, parece partilhar de uma perspectiva de linguagem como um sistema estático de códigos em que a relação significante e significado é determinada *a priori*. Nessa acepção, as crianças que têm que se submeter a esse tipo de avaliação são tomadas como passivas, devendo demonstrar de forma objetiva o domínio dos aspectos estáveis da língua. Porém, na prática viva da língua, e como as respostas das crianças, inicialmente, demonstraram, as palavras de uma língua são compreendidas em relação com o contexto concreto e preciso de vivências coletivas de uma comunidade linguística.

Assim, a partir das contribuições de Bakhtin (2004), podemos inferir que itens como os apresentados, que pretendem avaliar o domínio da capacidade de escrita das crianças, podem ser considerados potencialmente formas de exercício de poder sobre os outros mais fracos e menores, pois inibem o dizer das crianças e determinam uma única escrita correta, válida. Desse modo, avaliação desse tipo pode ser entendida como uma estratégia autoritária, racional e classificatória que submete os sujeitos (professores e crianças) a determinadas condições e relações com o conhecimento da língua. Essas condições não necessariamente estão comprometidas em apreender o potencial humano no campo da linguagem, mas se limitam a apurar índices de sujeitos que dominam ou não certos aspectos homogêneos da língua. Essas fragilidades das avaliações externas, como a do Paebes-alfa, no campo da escrita, implicam que seus resultados não podem ser tomados como expressão de uma realidade concreta do conhecimento das crianças. Guba e Lincoln (2011, p. 14) afirmam que

[...] os resultados da avaliação não são descrições do 'modo como as coisas de fato são' ou 'de fato funcionam' ou de algum estado de coisas 'verdadeiro'. Na realidade, eles representam construções significativas que atores específicos ou vários grupos de atores formam para 'atribuir sentido' às situações nas quais eles se encontram.

Assim, entendemos que os resultados do Paebes-alfa sobre o domínio da escrita, produzidos a partir de itens como os que apresentamos neste texto, precisam ser considerados com reservas, demandando dos possíveis beneficiários de seus resultados atitudes responsivas e eticamente comprometidas com a complexidade do trabalho educativo na alfabetização. A exigência de posturas reflexivas diante dos resultados produzidos pelas avaliações em larga escala, em nossa percepção, pode contribuir para problematizar os próprios resultados e evitar ações e ou discursos que não potencializam os sujeitos (profissionais e crianças) da escola.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos. Editora Pedro & João, 2011.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Avaliação de quarta geração*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.
- FREITAS, D. N. T. de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campina, SP: Autores Associados, 2007.



ESPELHO, ESPELHO MEU:

PENSANDO O DIALOGISMO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DE UM DISCURSO

O que vemos é direcionado pelo modo como vemos e este é determinado pelo lugar de onde vemos [...].

Bakhtin/Medvedev (1928)

E escrever é sempre um desafio, sobretudo quando isso lhe é imposto. “Escreva um texto para o Rodas”. Aflição! Após tantas discussões sobre a palavra sua, que não é sua, mas sim fruto de um processo de interação social, no qual discursos se atravessam constantemente formando novos discursos, os quais nunca serão inéditos, considerando esse processo de alteridade... Como produzir algo que seja, no mínimo, autêntico? Como? Se o meu discurso está contaminado de discursos outros? Minha palavra, ou seja, meu enunciado, meu discurso, está repleto de apropriações de palavras alheias. Falo aqui da noção de Dialogismo, e, para não fugir ao protocolo, recorro a Bakhtin:

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social (Bakhtin, 2002[1934-35], p. 86).

O autor refere-se a “diálogo social” e, nessa perspectiva, a construção dos discursos se dá por meio do processo de interação social, no qual o discurso proferido por um sujeito encontra, inevitavelmente, em sua audiência, uma contrarresposta, que pode ser positiva ou negativa, consoante ou dissonante; gerando, assim, novos discursos, numa cadeia infinita de possibilidades de retorno.

Certos enunciados dependem de conhecimentos prévios específicos para serem compreendidos. Quero citar aqui um evento ocorrido em minha atividade de ensino de língua portuguesa numa sala de aula com alunos de 10 anos. Propus a meus alunos uma oficina de leitura utilizando tirinhas, com o objetivo de refletirmos sobre o que conseguimos apreender desse material, levando-os à produção de texto oral. Amante do trabalho de Maurício de Souza, apresentei, entre outras, a tirinha abaixo.



¹ Membro do Grupo de Pesquisa RELENDO BAKHTIN (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem – MeEL, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Ao interrogar ao espelho sobre sua beleza, a personagem dos gibis esperava uma resposta, assim como a Madrasta de Branca de Neve na historinha de contos de fadas. Porém, diante da inércia do espelho, Mônica se apega ao ditado popular para sustentar seu convencimento: “Quem cala consente.”

Qual foi a minha surpresa com a reação (ou não reação) dos alunos à leitura! Obviamente, pensei que o problema estava na palavra “consente”, por não ser muito utilizada pelos pequenos. Entretanto, maior espanto tive quando, após muito explorar a leitura, descobri que eles não conheciam a história de Branca de Neve, fator essencial para uma compreensão mais ativa daquele discurso. “Mas, professora, espelho não fala!”

Esse evento retrata muito bem o conceito de Dialogismo. A atribuição de sentidos e, ainda, a constituição do próprio sujeito se dá por meio da linguagem no processo constante de interação social. Isto significa que, para a leitura e compreensão desse discurso, seria necessário recorrer a outros discursos anteriores a ele (contos de fadas, provérbio popular, histórias em quadrinhos). Como nos afirma Santos:

Quando tratamos de um objeto, voltamos nosso olhar para os discursos que o circundam e não para a realidade em si mesma. É nesse sentido que se afirma que os sentidos nascem dos diálogos entre formas de discursos passados e formas de discursos futuros. (2011, p. 31)

Logo, o que essas crianças leram, o que viveram, o que ouviram, as suas crenças, enfim, a sua vivência, constituem a apreciação valorativa que assumem sobre o discurso, a fim de, a partir dessa relação com o outro (e das várias relações com os outros), construir novos sentidos, legitimando o processo de compreensão.

Nessa perspectiva dialógica, penso, enfim, que não serei aqui mero repetidor de palavras que não me pertencem, mesmo que nada do que eu disse sobre Bakhtin seja novo para meus pares. Acrescentei aqui um pouco da minha vivência para explanar sobre Dialogismo, deixando, então, um pouco de mim ao já dito. A forma com que articulo meus pensamentos na busca por novas respostas é o que faz o meu discurso tão meu, mesmo sendo, também, de outros. Acrescento a minha individualidade ao discurso dos outros para constituir o meu próprio discurso, para me constituir enquanto pesquisadora, pois o meu discurso não é o começo, e também não será o esgotamento de qualquer discussão.

Referências

BAKHTIN, M. M. Os Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: M. Bakhtin. [1975] *Questões de Literatura e Estética: A Teoria do Romance*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.



Me apresento ao grupo como uma pesquisadora sênior multidisciplinar neófita em Bakhtin, mas que almeja, como ato responsável, a aproximação do grupo para a apropriação de suas ideias, a fim de dar sustentação aos meus questionamentos comunicacionais e políticos. Como estudiosa do sujeito contemporâneo, no mundo contemporâneo, repleto de “traquitanas” computacionais dialógicas em zeros e uns, e das leis que as regulam, (e que agora regravam também o comportamento humano na nuvem), venho apresentar minha inquietação sobre o fenômeno dos memes na Internet. Farejo e almejo teorias bakhtinianas no enalço de tais narrativas digitais imateriais convergentes, indomáveis, imprevisíveis, e amplas em potencial de manifestações políticas.

O assunto dos memes, em voga na imprensa, principalmente em decorrência do “mensalão” - dos conteúdos, como fotografias e declarações dos envolvidos no escândalo - que foram apropriados pelos internautas, modificados e compartilhados nas redes sociais conectadas. O termo meme tem origem na biologia, a partir do best-seller *O Gene Egoísta*, escrito por Richard Dawkins, em 1976, onde ele aborda que a transmissão cultural é análoga à transmissão genética. Os genes possuem, de especial, o fato de serem replicadores.

A transmissão cultural não é característica apenas do ser humano. Há exemplos de evolução cultural entre as aves e os macacos. Richard aborda em sua obra o experimento de P.F. Jenkins, em que ele observou que o canto, de pais para filhos, não se dava por via genética, mas por imitação, e assim, novos cantos surgiam, no decorrer dos anos de observação. Meme seria o análogo cultural do gene.

Na internet, memes, são muito mais grandiosos que na natureza. Um meme de internet ocorre quando um conceito se espalha pelo universo imaterial, em forma de link, imagem, vídeo, palavra de efeito, expressão, ou algo bem ridículo, que se espalha mais rapidamente do que vírus (daí a origem do termo “viral”) através de redes sociais, email, blogs, etc. Recorrendo a outro Jenkins, o Henry, autor da “bíblia” *A Cultura da Convergência* (2006), já em seu primeiro capítulo, nós encontramos o fenômeno meme, quando uma brincadeira de criança, de reapropriar imagens existentes e colocar o personagem Ênio, de Vila Sésamo, ao lado do suposto ex-líder Bin Laden, acarretou em muita polêmica, abrindo assim aquela obra.

Sem dúvida, o fenômeno meme é característico da cultura da convergência. Na semana passada ocorreu um fenômeno meme, quando um jovem ofereceu uma “janta” a um mendigo em uma padaria, fotografou o fato e, postou no Facebook e no Twitter, com frases de comoção, reportando-se ao bem estar oriundo da boa ação empreendida. (Figura 1). Em poucas horas, sua foto alcançou milhares de compartilhamentos e novas versões, com frases dizendo ser ridícula a atitude, alegando de que ele havia feito aquilo, de fotografar, premeditadamente, a fim de angariar notoriedade. Uma versão inclusive trazia Luciano Hulk e a frase: “Ajudar o mendigo, fotografar e postar no Facebook. Porque não pensei nisso antes?” (Figura 2). A foto originou um debate sobre a questão de dar publicidade ao voluntariado, muitas vezes permeado por discurso de ódio ou sarcasmo.

O professor Ronaldo Lemos, fundador e diretor do Centro de Tecnologia e Sociedade da Fundação Getúlio Vargas, afirmou que “A ideia do meme é justamente comunicar uma ideia, às vezes complexa, de forma muito rápida e sintética. Esse tipo de comunicação é muito eficaz. E sim, muitos memes acabam formando a opinião de quem tem contato com eles”.¹

A análise da exploração do sentido social atribuído aos memes, a presença do humor, a efemeridade que os acompanha, pois geralmente são esquecidos diante dos acontecimentos da sociedade, e da avalanche de posts e conteúdos compartilhados nas redes, mas que permanecem vivos, como memória histórica, nos servidores de Internet do globo. O meme constitui-se também em um instrumento de persuasão, intervindo no processo de definições ideológicas e políticas do receptor, seduzindo por meio do humor, e criando assim um sentimento de aceitabilidade, propiciando um processo de reflexão e de mobilização social. Bakhtin nota que o discurso sempre está fundido em forma de enunciado, e que pertence a um determinado sujeito do discurso, e que fora dessa forma não pode existir. Memes seriam atos válidos, inseridos no contexto. Contém conteúdo cômico. Uma análise mais aprofundada do fenômeno meme, com um melhor embasamento em Bakhtin pode vir a consubstanciar-se como profícuo recorte acadêmico.



Figura 1. Post original no Facebook. Fonte: Youpix.

¹ Fonte: Entrevista ao Extra. Globo.com. em 07 Set, 2012. Disponível em <<http://extra.globo.com/noticias/brasil/joaquim-barbosa-o-justiceiro-do-mensalao-nas-redes-sociais-6025004.html#ixzz261mwNyEg>>. Acessado em 09 Set, 2012.



Figura 2. Os “memes”. Fonte: Youpix.

PESQUISA COMO ACONTECIMENTO, POR QUE NÃO?

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. (Bakhtin)

Menos raro do que parece, um acontecimento singular funciona como uma espécie de atrator de outros e outros mais. O projeto Minter / Dinter, firmado entre a UFF e a UFAC funcionou mais ou menos assim. A partir dele, acionaram-se movimentos dinâmicos em duas direções, envolvendo deslocamentos alternados de professores da UFF que ofereceram disciplinas em Cruzeiro do Sul e deslocamento de professores da UFAC, mestrandos e doutorandos, que cursaram suas disciplinas obrigatórias na UFF. Ávida por conhecer outra realidade, outras culturas em espaços tempos outros, me incorporei ao projeto, integrando a primeira dupla de docentes da UFF a oferecer disciplinas em Cruzeiro do Sul. Tratava-se de cursos concentrados em duas semanas, com encontros diários de oito horas, reunindo mestrandos e doutorandos que, em sua maioria, lecionavam no Campus da Floresta em Cruzeiro do Sul.

A orientação metodológica da disciplina “Linguagem, cultura e educação”, oferecida por mim, passava pela tônica do diálogo, em que todos ensinavam e aprendiam. Em meio às interações e discussões a partir de textos, filmes, poemas e imagens, perguntei ao grupo como poderíamos visitar uma aldeia indígena, para que pudéssemos viver mais (in)tensamente uma experiência da arquitetura bakhtiniana marcada pela tríade: dialogismo, alteridade e responsabilidade. A proposta de ir ao encontro do Outro, de sua cultura outra, com outro modo de ser e estar no mundo mobilizou o grupo que recorreu a um colega do curso de História da Educação, por sua ligação com lideranças indígenas Noke-koï da Terra Campina-Katukina. Rapidamente o coletivo se organizou. Saímos com os grupos que cursavam as duas disciplinas no micro-ônibus da UFAC, atravessamos o Rio Juruá em balsa e percorremos uns quarenta quilômetros da BR 364. A caminho, indagamos sobre o que víamos, sobre o que os nossos colegas discentes sabiam e nós, colegas docentes da UFF, não sabíamos. Ou seja, vivemos desde logo a experiência da relatividade do saber.

Enfim, chegamos à Terra Campina-Katukina e novas interrogações se impuseram. Que escola é esta, nomeada Tamãkãyã, em que frases bilíngues, carregadas de suas experiências e modos de ver o mundo, fazem a vida pulsar em cartazes e desenhos de crianças e jovens fixados na parede? Que educação sob o signo do aberto já se anuncia na arquitetura das salas que imitam favos de colmeia interligados por trapiches, com paredes de treliça por onde o vento circula trazendo cheiros, sons e vida? Que episteme é esta que, mesmo sem teorizações, vive uma “ecologia de saberes” que se materializa no ato responsável dos Noke-koï com a natureza, com a vida, com o outro? Que modo de vida é

Edwiges Zaccur¹
Vera Bambera

este em que colhemos pistas de conexões de tudo com tudo? E mais: que atratores nos magnetizavam ali?

Essas questões instigantes dialogavam com acontecimentos que provocavam reflexões. Um deles ocorreu quando caminhávamos na trilha que levava à reserva florestal. Num dado momento, o guia falou: “Cuidado, formiga”. Alguém alertou o companheiro: “Cuidado, Everton, você está de havaianas”. Eis que o guia continua sua enunciação: “Cuidado formiga, ela também é gente. Ela tem a família dela”. O guia, responsabilmente, defendia o direito de todos os seres à vida. Naquele instante, nos demos conta de que pensávamos em nossa integridade individual. Ao contrário, a palavra responsável do guia me remete a Geraldí: “A responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta” (2004, 229).

Outro acontecimento similar evidenciou a generosidade presente também nas crianças Noke-koï, pela forma como se comportaram no episódio de distribuição de maçãs. Na hora do nosso piquenique, as que estavam por perto e receberam maçãs, correram a buscar outras crianças e mais outras até que as maçãs que havíamos levado acabaram. Então começaram a trazer maçãs já mordidas para dividir com as crianças que ainda não haviam recebido. Para elas, como os saberes são ligados visceralmente à vida, as grandezas não são enumeráveis, mas calculadas por estimativas. Como havia muitas maçãs no cesto, as crianças entenderam que eram suficientes para todas, quando faltou para algumas, partiu delas a solução de dividir suas maçãs ao meio. Bela lição de uma matemática solidária em contraponto ao individualismo da lógica capitalista. Essa “aula como acontecimento” (Geraldí, 2010), nos chamou a refletir sobre diferentes lógicas e epistemologias, no contraponto entre um saber disciplinar de que fomos feitos e um saber existencial próprio dos habitantes daquela aldeia indígena.

Aquela visita aberta à riqueza de acontecimentos singulares foi tão impactante que se tornou uma experiência, pelo menos para mim e para Vera Bampirra, minha orientanda. Uma experiência do tipo que nos tomba, que nos passa, que nos toca (Larrosa; 2002, 23), e produz consequências. Seis meses depois, minha orientanda, com meu estímulo e concordância, trocou o seu projeto de pesquisa focado no uso da literatura infantil em uma escola ribeirinha, tema sobre o qual já possuía uma acumulação, pelo desafio de buscar aproximações com essa episteme outra, optando por pesquisar com os Noke-koï e sua escola Tamākāyã. Desafio grande para nós duas. Como orientadora, eu dispunha da largueza de não saberes sobre esse Outro - os noke-koï, a par da longa discussão que venho fazendo sobre culturas e epistemologias. Junto com essa discussão teórica, busquei instigar a formulação de novas perguntas em conexão com os acontecimentos vividos / refletidos na pesquisa de campo, e indicar o colega Ribamar Bessa, pesquisador de culturas indígenas, para nos socorrer em nossos desconhecimentos. Curiosamente, em sua dissertação de mestrado, Vera trabalhara com o romance “Makaloba: diário lítero-alucinógeno de brancos e índios”. Assim, o signo bakhtinianamente comemorava sua ressurreição, fazendo um caminho recursivo da arte em que a vida se refrata, para a vida que se refrata na arte.

Tendo emergido de inesperados talvez esperados, a pesquisa de Vera não partiu de um projeto estabilizado, mas surgiu na instabilidade de acontecimentos presentes e passados. Sentindo-se desafiada, tanto ela se arriscou a pular naquelas águas desconhecidas, como a se deixar levar pelos acontecimentos naquela cosmogonia líquida. Em meio à fluidez de encontros com o cotidiano da aldeia, filmados, fotografados gravados e, sobretudo refletidos, sua pesquisa foi ganhando densidade crescente. Sua narrativa pôs em diálogo autores e fontes



primárias, conversas com anciãos e pesquisas realizadas em Tamãkãyã , onde estudantes do curso secundário se valiam da história oral para pesquisar a presença de missionários entre eles em décadas passadas. Os indígenas, com base em suas pesquisas, produziram um filme e Vera, pesquisando com eles, vivendo o cotidiano da aldeia, da escola e da pesquisa deles, em diálogo com autores, produziu sua tese, dinâmica e inconclusa como a vida.

Nesse ponto, repensando a metodologia da pesquisa utilizada na tese, ocorreu-me um insight expresso na pergunta que lhe dirigi: _Se existe aula como acontecimento, discutida por Geraldí, por que não pesquisa como acontecimento? Tendo relido atentamente Geraldí, Vera assumiu ter realizado a pesquisa como acontecimento, concluindo que: “A metodologia foi sendo construída ao longo do processo, ia me deixando problematizar ora pelos acontecimentos, ora pelo diálogo com autores conhecidos durante essa caminhada de pesquisadora que se deixou surpreender pelo inesperado” (Bambirra, 2012,190). Assim, no avesso da epígrafe, há indícios e possibilidades de que uma pesquisa como acontecimento, sensível, respeitosa e poética, permitiu à tese de Vera Bambirra “Tamãkãyã: buscando aproximações entre epistemologias e culturas” , abrir “lugar para o ser e o evento únicos”, e assim o fazendo, colher flagrantes do “mundo da vida, na sua eventicidade e singularidade”.

Referências

BAMBIRRA, Vera L. G. *Tamãkãyã: buscando aproximações entre epistemologias e culturas em Cruzeiro do Sul-Acre*. Niterói: UFF, 2012.

BAKHTIN. Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Trad. inédita de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza de Toward a Philosophy Act. Austin: University of Texas Press, 1993.

GERALDI, J. Wanderley. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: L. Negri e R. P. de Oliveira (orgs) *Sentido e Significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. *A aula como acontecimento*. São Carlos Pedro & João Editores, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 19 Jan/Fev/Mar/Abr 2002



O excerto acima exprime o que foi postulado pela teoria bakhtiniana sobre a constituição dos sujeitos e a construção de sentidos nas situações sociais: ambas essas práticas desenvolvem-se na relação indissociável entre o *eu* e o *outro*. O que nos lembra o já dito por Voloshinov em *Discurso na vida, discurso na arte* (1926), “o ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’”, evidenciando que o sujeito é pensado em termos da interação constitutiva com a sociedade, assim como ele precisa dessa para existir como tal, o sujeito constitui, em suas relações com outros, essa mesma sociedade (Sobral, 2009).

Tais ideias evidenciam também a característica do sujeito bakhtiniano como alguém que, a partir da constituição com o *outro*, apresenta-se como sujeito responsivo e ativo. Verificamos na díade eu-outro a relação dialógica que exige a participação de todos, envolvidos em determinada situação social, na criação de sentidos. Essa exigência ocorre tanto da parte do *eu* que não se quer na tangente ou como sujeito passivo, quanto do *outro* que espera sempre por uma resposta, a fim de que possa dar um sentido de completude ao que se busca resolver nas relações sociais.

É certo, portanto, que todo discurso é endereçado a alguém em resposta a outros e daquele que o recebe exige-se uma atitude responsiva, a qual ele dará, pois, como respondente ativo, o sujeito participa nas práticas sociais e somente dessa forma é capaz de constituir-se, bem como de construir os sentidos que movimentam a linguagem. Consideramos que esses são acontecimentos imbuídos na prática dialógica da linguagem.

Nessa perspectiva, aprendemos com a teoria bakhtiniana que todo evento de nossa vida se dá mediante o dialogismo, tal como Bakhtin (2002[1934-35]) afirma: “a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo” (p. 88). Dessa maneira, em qualquer relação humana, desde as mais simples e corriqueiras do dia-a-dia até as mais complexas e formais, encontraremos esse movimento dialógico, sem o qual não haveria construção de sentidos e constituição dos sujeitos.

Com esse olhar bakhtiniano, qualquer evento do viver chama a nossa atenção, um exemplo disso aconteceu no dia dos pais, quando almoçávamos em um restaurante com os familiares em comemoração, recebemos uma “lembrancinha” da concessionária *Buritis Veículos* que dizia assim:

A todos os pais, que dão a direção e conduzem com amor

¹ Relendo Bakhtin (REBAK) é o Grupo de Estudo coordenado pela professora doutora Simone De Jesus Padilha que tem a participação de alunos da pós-graduação em Estudos de Linguagem do MeEL/UFMT, mestres, doutorandos e professores do Ensino Fundamental e Médio.

² Mestre em Educação pública. Professora efetiva da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso e revisora de textos, lotada na Editora da UFMT. Participante do grupo Rebak.

³ Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso e Mestre em Estudo de Linguagens pelo Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem – MeEL/IL/UFMT



Se não fosse por esse dizer, não compreenderíamos que se tratava de uma lembrancinha para os pais, pensaríamos somente que era um cartão para promoção da loja e propaganda dos carros que ali são vendidos, mas a palavra de homenagem e a pastilha de chocolate evidenciavam também o caráter de “mimo” aos pais, colocando por trás desse discurso o intuito da propaganda. Logo, temos nesse cartão duas intenções: homenagear e vender. Essa última é posta pelas fotos dos produtos da loja e abaixo do carro vermelho encontramos o endereço da localidade e eletrônico da Buritis Veículos, caso alguém se interesse em adquirir um automóvel.

Não pretendemos fazer críticas negativas as intenções dessa loja ou ainda apresentarmos uma análise complexa sobre os signos ideológicos presentes, explícito e implicitamente, nesse cartão. O intuito era só exemplificar o que vimos abordando sobre as relações humanas, perceba que a nossa breve análise, que culminou em entendimento das intenções da loja, aconteceu em um movimento dialógico entre quem recebeu o cartão e quem o criou, por causa dessa dialogia é que foi possível a construção de sentidos.

Dito isso, assim como começamos com Bakhtin (2002[1934-35]), passamos a palavra ao *outro*, completando o nosso pensamento com o que o pensador russo afirma, ainda sobre o movimento dialógico da linguagem...

O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto [...]. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo.

(Bakhtin, 2002[1934-35], p. 88-89).

Referências

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In M. Bakhtin. *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VOLOCHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)*. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (*mimeo*).

AS CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS E O GÊNERO NOTÍCIA:

ANÁLISE DE UMA REPORTAGEM DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA "POR QUE NÃO VIVEMOS PARA SEMPRE"

Entender o funcionamento discursivo dos textos trabalhados em sala de aula e suas relações históricas e com o mundo atual, vai além de simplesmente interpretá-lo. É preciso não apenas identificar um gênero, mas tê-lo compreendido, e para alcançar essa compreensão ampla é preciso compreendê-lo não apenas como um produto, mas sim como um processo envolvendo as relações complexas entre produtor, texto e interlocutor. Os textos verbais não são delimitados por seu tamanho, se assim fossem, o que diríamos dos aforismos, que mesmo sendo curtos são recheados de sentidos, mas por essas relações e também pelas suas condições históricas. Para Bakhtin (2003), todo o gênero está ligado a um campo ou esfera de atividade humana, a partir da qual se constituiu historicamente pela estabilização de determinados enunciados.

Em gêneros do discurso, seu princípio de análise está justamente no vínculo existente entre as interações da linguagem e as atividades humanas, que devem fazer sentido em situações reais, pois as pessoas agem em determinadas esferas como, por exemplo, nas do trabalho, nas da escola, da igreja, da política, das relações de amizade e de afetividade, nas das internet e nas relações estabelecidas midiáticas.

A mídia e as novas tecnologias digitais nos dá à possibilidade de trabalharmos diferentes tipos de texto/gêneros em sala de aula, principalmente os textos de natureza multissemiótica, pois são compostos por diferentes linguagens: visual, gráfica, etc.

Ao analisarmos a reportagem: "Por que não vivemos para sempre?" percebemos que há uma facilidade de leitura, pois o texto se encontra na internet, aonde o mundo gira e a atenção do leitor é facilmente aprendida. Suas subdivisões ajudam o leitor a se encontrar na leitura do texto, o autor divide a reportagem para tratar mais especificamente dos assuntos que abordam os tópicos que se encontram na reportagem em letras de forma.

No início da reportagem, no primeiro parágrafo, a fala se constrói diretamente com o leitor, levando-o a reflexão do tema. O título da reportagem: "Por que não vivemos para sempre?" já aguça a vontade de ler. O leitor fica curioso em saber a resposta para essa pergunta, pois é intrigante. Acredito que é uma estratégia levar o leitor a refletir antes de ler completamente a reportagem, pois dessa forma ele estará mais por dentro do texto e poderá também levantar hipóteses, antecipando o que pensa, ou até mesmo o que já conhece sobre o assunto e se levantando hipóteses.

No subtítulo: "Ao envelhecer, as células começam a nos trair. Desvendando os segredos do envelhecimento, cientistas podem tornam a vida mais longa e saudável", o autor faz uso de uma figura de linguagem para que o texto se torne mais familiar aos olhos do leitor. Ao mesmo tempo, aponta o problema, que é o envelhecimento, e, em seguida, traz a solução, esperada nos cientistas. O autor também mostra como diferentes grupos de pessoas tem lidado com o processo de envelhecimento e com a ideia de morte, que não escapa de ser um sub tema, em se tratando do processo de envelhecimento. Essa reportagem trata-se de um jornalismo de divulgação científica, interessada a leitores dessa revista e produzido no domínio de

transmissão e construção dos saberes, onde sua principal ação de linguagem desempenhada é de transmitir ou expor um assunto.

Há relatos na reportagem, como por exemplo: *Costuma-se dizer que nossos ancestrais lidavam melhor com a morte, ao menos, porque a viam com muito mais freqüência...* um exemplo de como pensavam nossos ancestrais, que seriam os homens de ontem. Isso mostra a esperança que há nos cientistas, os homens de hoje. Outro relato importante relacionado ao assunto do texto é quando o autor conta uma parte de sua história familiar em:

Há alguns anos, enquanto dirigia com minha família pela África, uma cabra pega sob as rodas do nosso veículo morreu na hora. Quando expliquei à minha filha de 6 anos o que acabara de acontecer, ela perguntou: 'A cabra era jovem ou velha?'. Fiquei curioso sobre a razão daquela dúvida. Se ela estava velha, não é triste, porque não teria mais muito tempo para viver, de qualquer jeito, foi a resposta". E, também na página 3: "Essa questão foi levantada pela primeira vez pelo naturalista alemão do século 19, August Weismann, e uma solução me ocorreu durante o banho, em uma noite de inverno no início de 1977. Acredito que a resposta, hoje chamada de teoria do soma dispensável, explica muito sobre por que o envelhecimento das diferentes espécies acontece como vemos.

A reportagem também apresenta descrições em:

A morte é certa. Mas pelo menos algumas de nossas células têm uma propriedade espantosa: são dotadas de algo tão próximo da imortalidade quanto pode ser alcançado na Terra. Quando você morre, apenas um pequeno número de suas células continuará essa linhagem imortal rumo ao futuro – e só se você tiver filhos. Apenas uma célula do seu corpo escapa à extinção – um espermatozóide ou um óvulo – por filho. Os bebês nascem, crescem, amadurecem e se reproduzem, continuando o ciclo.

Nesse caso o autor expõe a idéia de que o fato de sermos mortais não exclui a verdade de que nossa linhagem genética é aparentemente imortal, já que descende de uma cadeia ininterrupta de divisões celulares iniciadas a 4 bilhões de anos com as primeiras formas de vida celular nesse planeta. Também encontramos descrições na página 4 sobre a teoria do envelhecimento:

A teoria é mais bem compreendida considerando os desafios que as células dos organismos complexos enfrentam enquanto tentam sobreviver. Elas são danificadas o tempo todo – o DNA tem mutações, as proteínas sofrem danos, moléculas altamente reativas chamadas radicais livres rompem as membranas e a lista segue.

Também na mesma página há outra descrição em:

As células vivas funcionam sob constante ameaça de quebra, e a linhagem não fica imune. A razão por que ela não se extingue em uma catástrofe de erros tem a ver, por um lado, com seus mecanismos altamente sofisticados de manutenção e reparos e, por outro, com sua capacidade de se livrar dos erros mais sérios por meio de rodadas contínuas de competição. Os espermatozóides são produzidos em quantidades excessivas; normalmente, apenas um deles consegue fertilizar o óvulo. As células que originam os óvulos são produzidas em números muito maiores do que podem ser liberadas; um rigoroso controle de qualidade elimina aquelas que não forem boas o bastante. E, final mente, se erros passarem por todos esses testes, a



seleção natural dá a última palavra sobre quais indivíduos são mais aptos a transmitir seus genes às gerações futuras.

O ponto de vista sob o tema é explicitamente apresentado pelo autor nos dois parágrafos iniciais da reportagem, o de que devemos pensar sobre o fim de nossas vidas, pois, segundo ele, “é saudável para as pessoas” e também porque pode ajudar a “definir corretamente os objetivos da política e das pesquisas médicas”.

A intertextualidade está presente em todo o texto, pois se trata de uma reportagem global, envolvendo o conhecimento de mundo sobre o assunto. A presença da intertextualidade está também nos diferentes tópicos, que apesar de serem diferentes não saem do tema relacionado ao envelhecimento, mas sim, dialogam entre si. São eles: “*Se você pudesse planejar como sua vida terminará?; Por que envelhecemos assim; Evolução por adaptação; Sobre ratos e homens; Sem respostas simples, Envelhecer é complicado.*” Encontramos também a presença de imagens, que vem enfatizar e familiarizar o assunto, e propagandas na lateral direita do texto, características de um texto midiático.

Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: _____. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Tradução do russo de Paulo Bezerra.

ORLANDI. E. P. Sobre tipologia de discurso. In: _____. *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987, p.217-238. 2ª Ed. Revista e aumentada.

SILVA. S. D. A notícia em diferentes mídias. Disponível em: [http://ggte.unicamp.br/redefor3/cursos/diretorio/apoio_525_24//A%20NOTICIA-SILMARA%20\(1\).pdf?1332649555](http://ggte.unicamp.br/redefor3/cursos/diretorio/apoio_525_24//A%20NOTICIA-SILMARA%20(1).pdf?1332649555)



O ATO ÉTICO E RESPONSÁVEL NAS REDES SOCIAIS

Ao tomarmos os estudos do Círculo de Bakhtin e focarmos na inter-relação entre conceitos, destaca-se como base concreta entre seus conceitos-chave, o "diálogo", por meio do qual Bakhtin pensa as relações da cultura e da sociedade, expandindo a consideração empírica do diálogo, mostrando claramente o movimento dialógico imbricado nos aparentes discursos monológicos. Isto porque, para o pensador russo, "o todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extralinguísticos (dialógicos)" (Bakhtin, [1959-61] 2003, pp. 335-336), e vincula-se a outros enunciados.

Em outras palavras, é no enunciado concreto, enquanto acontecimento, enquanto interação entre sujeitos, que encontramos a característica dialógica da linguagem. Como postula o autor, o enunciado concreto é único, sempre direcionado a alguém, e possui uma entonação expressiva, não sendo, portanto, neutro.

Segundo Souza (2002, p. 86), um enunciado é sempre dado em um contexto situado ou cultural e semântico axiológico (científico, artístico, político etc.). É simultaneamente produto - enquanto acontecimento único - e processo - enquanto elo da cadeia comunicativa.

Desse modo, o círculo de Bakhtin, em seu arcabouço teórico, busca compreender os fios que constituem o *diálogo* na relação da *alteridade* (entre o *eu* e o *outro*). Nesse sentido, no âmbito da linguagem, compreendemos o *diálogo* como o conceito fonte, irradiador e organizador das reflexões aqui apresentadas. Assim, para refletirmos sobre tais conceitos, trouxemos como exemplo um enunciado, que tem circulado na internet, especificamente no *facebook*:



Fonte: Armazém do Educador. www.facebook.com. Acesso em 06/09/2012)

No exemplo acima, temos um discurso proferido pela então candidata (à época das eleições) à Presidência da República: "Não há como, no Brasil, se fazer qualidade da

¹ É doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e docente do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

² É mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e docente da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso – Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso – SEDUC.

educação, sem pagar bem os professores." Seu discurso, no contexto em que foi proferido, agradou aos eleitores e Dilma Roussef, atual presidente do Brasil, ganhou as eleições.

No exemplo que circula na internet, via *facebook*, suas palavras são retomadas no momento presente, inseridas em outro momento histórico, portanto, outro contexto, como forma de cobrar o cumprimento da promessa de campanha, explicitada no enunciado pela então candidata, em debate em uma emissora de televisão. Essa cobrança marcada no seguinte enunciado: "Mudou de opinião, Presidenta? A Sociedade Brasileira não!", vem associada à imagem de Dilma Roussef, no centro do *post*. Sua figura destacada nesse enunciado concreto constitui-se como um elemento fundamental e estruturador do *querer dizer* do sujeito autor.

Isto porque, marca dois momentos históricos distintos em que a atual Presidente do Brasil aparece no centro da questão: no primeiro, evidencia-se a vitória da então candidata associada ao discurso proferido por ela em debate com o seu concorrente (que na imagem aparece ao fundo, quase imperceptível); no segundo: evidencia-se a Presidente, no momento atual, no centro do poder, ocupando o cargo político mais importante de um país, tendo portanto, poder de decisão. A dimensão verbo-visual do *post* ativa a memória do leitor (sujeito cidadão) e faz alusão às frustradas negociações entre professores de universidades federais e governo, marcando também a resposta do povo brasileiro ao resultado das negociações, que se não totalmente fracassadas, resultaram em acordo que desagradou à classe dos professores e à boa parte da população brasileira.

Para Brait (2009), a dimensão verbo-visual da linguagem é constitutiva do sujeito e da sua identidade, pois está presente em sua vida social, cotidianamente (via internet, *outdoors* etc.). Ou seja, a imagem é uma das formas de linguagem contemporânea de comunicação. Em nosso exemplo, a dimensão visual é tomada pelo sujeito autor como um elemento estruturador do seu *querer dizer*. A imagem ou o texto escrito sozinhos não significam no contexto sócio-histórico que foram produzidos, para quem foi produzido e para a sua finalidade. O sentido só poderá ser construído a partir da leitura de ambas materialidades: a verbal e a visual e só assim significam e ganham sentido. Esse é um dos aspectos que poderíamos explorar mais detidamente. Entretanto, por delimitação do espaço, não o faremos. Marcamos sim, a verbo-visualidade como um traço constitutivo da linguagem e como organizador da forma composicional do gênero e do estilo autoral que implicam na sua leitura, na compreensão da crítica veiculada e, portanto, na adesão (ou não) dos *facebookianos* que compartilharão o referido *post*, fazendo sua a voz do outro e marcando sua posição político-social.

No que se refere ao enunciado/discurso da Dilma Roussef (candidata) está implicitamente marcada a sua preocupação com a qualidade da educação pública brasileira condicionada, segundo seu discurso, à melhoria dos salários dos professores. Os fatos atuais, relativos à greve dos professores públicos federais, colocam em cheque seu discurso e desencadeiam diversas formas de manifestações públicas, em forma de réplicas ativas. Uma delas é a que apresentamos: um *post* que circula na internet com o objetivo claro de obter o maior número de compartilhamentos, com a intenção de que a voz do povo, em sua maioria, seus eleitores, seja ouvida.

Nosso objetivo com o exemplo apresentado é o de trazer um elemento para refletirmos sobre o papel da *internet*, em especial, das redes sociais como um espaço de "luta", de "dizer" e de responder ativamente aos discursos veiculados nesse mesmo espaço. O mundo contemporâneo nos apresenta um novo instrumento de circulação de pontos de vistas, onde a ideia e as informações circulam de maneira veloz e superam as fronteiras do tempo. É bem verdade que a mesma velocidade com que tais enunciados são propagados também são



esquecidos e sua voz enfraquecida, com o passar do tempo. Mas no momento em que estão visíveis, por meio dos compartilhamentos, agregam pessoas e ganham força.

Dessa maneira, podemos dizer que os sentidos do enunciado apresentado no contexto situado: na *internet*, numa rede social, são infinitos e podem gerar infinitas respostas na corrente da comunicação verbal. Respostas essas que podem concordar, refutar, discordar, contrapor e, constantemente, atualizar-se. Isso só é possível porque as respostas, por meio dos enunciados outros que geram dialogam entre si, conectam-se, ganham sentido e provocam enunciados outros, e de outra forma não poderia ser, pois "aquilo que a nada responde se figura sem sentido para nós, afastado do diálogo" (BAHKTIN, 1970-71. p. 381). É no significado que reside a potência de sentido.

Para o pensador russo, no diálogo não são só as vozes se soltam, mas também as entonações das palavras e respostas (enquanto réplicas vivas). Para o Círculo, "todo discurso é destinado a alguém e dialoga com outros discursos, toda palavra dialoga com outras palavras" (Bakhtin, [1959-61] 2003, p. 319). Desse modo, toda palavra é prenhe de sentido e de respostas, toda palavra é *instrumento de poder na arena de luta* (como o exemplo em tela). Assim sendo, as redes sociais podem sim constituir-se como um instrumento de destruição (se utilizado para fins depreciativos), mas também como um poderoso veículo de propagação de uma ideia, na busca de respostas, de adesão, aceitação ou mesmo negação. É assim que, para o círculo, todo ato é ético e responsável. Tanto no enunciado da presidente quanto do sujeito autor os significados ecoam e marcam posições sociais e políticas, sem direito a um alibi na existência. Ou seja, o sujeito é obrigado a se assumir, dizer, responder com responsabilidade e ética.

No caso do *facebook*, não podemos precisar a autoria do *post*, mesmo tendo sido postado por Armazém do Educador, não há indicações de seus créditos autorais, mas o sujeito que o compartilha faz da voz do outro, a sua, como uma resposta ativa, e assina o seu ato discursivo por meio dos compartilhamentos que fará ou pelos comentários acerca dele. Para Bakhtin (1970-71/1979), "[...] a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...] (p.379). Nas palavras do autor, o ato da compreensão é *opor à palavra do interlocutor uma contrapalavra* (p.379). A compreensão exige uma atitude ativa e responsiva e como tal só se efetiva na interação com o *outro*, na interação entre sujeitos e entre discursos.

Para Bakhtin ([1970-71/1979], só a corrente da comunicação verbal pode possibilitar o momento de iluminação, o momento supremo da compreensão. Assim sendo, acreditamos que a compreensão do enunciado concreto em questão, veiculado na *internet*, se dá no momento em que o sujeito leitor e participante da rede social dá um *click* no *link* "curtir", deixa seu comentário ou compartilha o *post* lido. Para o autor, o sujeito vive num mundo de palavras do outro, mesmo as suas palavras estão impregnadas de discursos outros, lidos ou ouvidos, sendo que toda a sua vida é reação às palavras do outro, isto porque a palavra do outro coloca diante do sujeito a responsabilidade de compreendê-la.

Como dissemos anteriormente, é no enunciado concreto, enquanto acontecimento que encontramos a característica dialógica da linguagem. O enunciado concreto é único, irrepetível (porque situado e sempre atualizado), sempre direcionado a alguém e nunca será neutro. Sendo assim, com o exemplo apresentado, buscamos refletir sobre a característica dialógica da linguagem e sobre as entonações possíveis num espaço público, uma rede social.

De nossa parte, compreendemos que a relação dialógica é uma relação de sentido que se dá entre enunciados na cadeia da comunicação verbal. Neste, a palavra e a linguagem constituem-se como interação entre sujeitos, como arma de luta, de tensão e de conflito, num espaço



contemporâneo e democrático: uma rede social. No exemplo apresentado, exige-se do sujeito o agir responsável perante ele mesmo e a coletividade de que faz parte, a sociedade brasileira.

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.
- _____. (1970-71/1979). Apontamentos de 1970-1971. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 367-392.
- _____. (1959-61). O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: Bakhtin M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. do francês de Maria Ermantina G. Gomes. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 142-160, 1º. Sem. 2009.
- SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2. Ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- Post da Internet. Disponível em Armazém do Educador. www.facebook.com. Acesso em 06/09/2012.



O ENSINO DE LEITURA:

NOSSO ATO RESPONSÁVEL COMO REALIZAÇÃO DE PRÁTICA SOCIAL

A leitura tem sido objeto constante de estudos no Brasil. Um desses estudos realizado pelo Instituto Pró-Livro indica baixos índices de leitura entre os brasileiros e, paralelamente a esse diagnóstico, os linguistas aplicados investigam e discutem sobre esse diagnóstico e sobre a importância do ensino-aprendizado da leitura, desde a infância até a fase adulta.

Observamos, em trabalhos científicos e livros publicados, que, em cursos de formação de professores, essas questões são discutidas e que o gênero discursivo “memórias de leitura” pode se constituir em um instrumento para compreender o percurso de leitura de cada aluno, além de levar os alunos a refletirem sobre de que forma eles podem contribuir na melhoria do ensino de leitura, (re) visitando as suas próprias experiências de leitura.

Observamos, também, o crescente interesse de professores por cursos de formação continuada, pois compreendem a necessidade de acompanhar a evolução do conhecimento, a evolução da sociedade e, para tanto, procuram atualizarem-se para uma prática docente mais eficaz, comprometida, crítica, como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras, dentre outros cursos (BRASIL, 2001, p. 30-31):

[...] O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Alguns estudos mostram que a formação continuada de professores tem trazido benefícios para as práticas de ensino dos professores. Galeano (2005) em sua dissertação discorre sobre a formação continuada do professor alfabetizador e de que forma essa formação contribuiu para a mudança de prática do professor alfabetizador investigado e concluiu que a formação continuada influenciou no desempenho dos professores, mudando a prática da maioria dos professores. Egito (2008), em seu estudo de mestrado, concluiu que a formação continuada apresentou um resultado positivo para a prática dos docentes. Portanto, afirmamos que a formação continuada é necessária e deve se fazer presente na trajetória do profissional de educação.

Nesse processo de reflexão das práticas de ensino de leitura e a importância da formação continuada é que inserimos a proposta da nossa conversa, que é refletir sobre o nosso ato responsável, ato individual² - enquanto professores de língua materna - face ao ensino de leitura em sala de aula. Portanto, apresentaremos dois trechos de relatos de dois professores

¹ Aluna do Programa de pós-graduação de Estudos da Linguagem/ UFRN – Bolsista do Programa Observatório da Educação – CAPES | INEP - PPGED | PPGEL | PPGECNM/ Grupo de Estudos Contar-UFRN.

² Lembramos que para Bakhtin (2010), o individual é sempre baseado no plural, na coletividade, pois somos constituídos por pelo menos duas consciências, consciências sociais.

de língua materna³ que refizeram os seus percursos de formação de leitores, narrados, escritos no gênero discursivo “memórias de leitura”. Nesses dois trechos, que eles falam das suas práticas atuais de leitura, tentamos flagrar a concepção de leitura desses professores, que, provavelmente, se refletem em suas práticas de ensino de leitura.

Leitor 1⁴: E assim foi a minha trajetória como leitora, onde conclui que a leitura é uma viagem onde temos sempre o desejo de ir mais longe, basta apenas abrir um livro e mergulhar na magia da palavra.

Agora, de volta deste rápido encontro com as minhas leituras me vejo a refletir sobre o meu presente, a minha responsabilidade como profissional, mediadora na formação de novos leitores.

Observamos que o **leitor 1** conclui seu texto afirmando que a leitura para ele é uma viagem e que se vê a refletir sobre o seu presente e sua responsabilidade como mediadora na formação de novos leitores. Nesse trecho, flagramos o olhar do professor em relação à leitura: “**a leitura é uma viagem**”, cuja concepção é baseada na leitura de deleite, prazer, evasão, voltada, geralmente, para livros literários. Entretanto, vale ressaltar que os documentos oficiais, por exemplo, Os PCN, orientam o ensino de leitura voltado para leitura de gêneros discursivos diversos, que possam favorecer a construção de sujeitos críticos, autônomos e que eles possam participar do mundo social.

O **leitor 2** revela a sua prática de leitura atual⁵ e apresenta o seu modo de trabalhar a leitura em sala de aula:

Leitor 2: Atualmente tenho um gosto bastante eclético, leio de Tititi à Rei Lear de Shakespeare. Confesso que tenho tido pouco tempo para esses deleites, mas não há algo melhor para se fazer do que ler, e sempre procuro levar bons textos para que meus alunos, desde já, conheçam, se apaixonem e iniciem suas próprias escolhas de leitura.

O leitor 2, apesar de dizer que é um leitor eclético, privilegiou a leitura de deleite ao mostrar as suas preferências de leitura: **a revista Tititi e o livro literário Rei Lear de Shakespeare**; faz uma reflexão sobre a sua prática de leitura no tempo em que escreveu as memórias, reforçando a sua concepção de leitura: “**Confesso que tenho tido pouco tempo para esses deleites**”.

Nos relatos dos dois professores percebemos que a concepção de leitura de deleite, prazer, evasão é privilegiada em detrimento à concepções diversas⁶ de leitura em que os professores de língua materna devem se basear para o ensino responsável de leitura, tais como: concepção de leitura para estudo, para obtenção de conhecimentos específicos, para uma apresentação em público, para seguir comandos, para produzir outro texto, para análise, entre outras. Lembrando que todas essas concepções de leitura são definidas de acordo com os fins que o leitor lhes incumbe, voltadas para uma prática social, cidadã. Talvez, uma das causas do baixo índice de leitura no Brasil seja por causa da escolha de uma única concepção

³ Os professores participaram de um curso de formação continuada na UFRN.

⁴ Para preservar a identidade dos sujeitos utilizaremos os termos leitor 1 e leitor 2.

⁵ O momento atual referido diz respeito ao momento da escritura dos textos.

⁶ Ver trabalho de Ezequiel Theodoro da Silva: Concepções de leitura e suas consequências no ensino, em: <http://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10708/10213>



de leitura por parte dos professores para o seu projeto de ensino de leitura e ela se apega; e baseado nela, restringe o material de ensino de leitura - o livro -, portanto, podemos imaginar que é a partir dessa restrita concepção que se conclui que os brasileiros leem pouco, conforme indica o estudo realizado pelo Instituto Pró-livro.

Dessa forma, compreendemos, que o professor - sujeito contemporâneo no mundo contemporâneo - precisa se posicionar ante aos desafios do ensino de leitura, pois

não há um álibi, 'um ser divino' que esteja por trás de cada atitude humana. Cada um de nós é responsável e, por isso, chamado a responder eticamente pelos seus atos, sem álibi, sem proteção. (GEGe, 2009, p.76).

Não temos álibi para o que pensamos sobre o mundo. Se não temos álibi devemos responder e enunciar nossas palavras. O único que sabe o que se pensa é o próprio ator-autor. Somos atores, porque atuamos no mundo e somos autores porque somos responsáveis por nossos atos. Somente cada um com sua força, com seu centro emotivo-volitivo. (GEGe, 2010, p.20)

Por fim, concluímos que devemos refletir sobre nossa prática de ensino de leitura e compreender que a formação continuada é necessária para atualizarmos os nossos conhecimentos, pois somos responsáveis, no ato individual, pela forma que ensinamos, cabe a nós escolhermos o melhor caminho para a prática de ensino, voltada para a prática social.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. *Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 03 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf Acesso em: 06 Set 2012.
- EGITO, Niedja Balbino do. *A formação continuada de professores de inglês da rede municipal de Maceió: trajetória e resultados*. Disponível em: http://bdtd.ufal.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=423 Acesso em: 06 Set 2012.
- GALEANO, Adelma Maria Pinto. *A formação continuada de professores alfabetizadores da REME- Rede Municipal de Ensino- do Município de Corumbá Garantia da qualidade de ensino?* Disponível em: http://www.tede.ucdb.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=178 Acesso em: 06 Set 2012.
- GEGe. *Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GEGe. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- Retratos da leitura no Brasil*. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/48.pdf>. Acesso em: 06 Set 2012.



CONTEMPORANEIDADE, MUITO (DES)PRAZER!

Quase onze anos vividos do século XXI. Bem vindos à Contemporaneidade! O mundo na ponta dos dedos, desvendado em apenas um click nas telas dos tais Ipods e Iphones fabricados por `máquinas` mercantilistas como a Apple. Distâncias geográficas vencidas em frações de segundos. Lugares? Vou aonde eu quero e o melhor, quando quero. Relações? Cada vez mais virtuais. O melhor amigo? As redes sociais... Prefixos negativos como (im)possível, (in)atingível, (in)imaginável, (i)rreal... ficaram no século passado...

Na Contemporaneidade, tempo é dinheiro. Novo hoje, antiquado amanhã. Tudo está na ordem do dia. Devemos ser magros. Cultuar o corpo. Cabelo? O xampu alisa. Roupa? Marcas e marcas novas e caras. É preciso estar na moda. Comida, bebida? Morar bem? `Viver` bem? Significa: Ter, ter e ter. A Contemporaneidade nos incita a ter. Vivemos escondidos sob máscaras. Máscaras `identitárias` que dizem o que temos e, portanto, o nosso valor é medido, julgado e (des)valorizado de acordo com as `nossas escolhas` (possíveis de ter). Este é o mundo do consumo. Quanto mais consumistas, melhores somos. E o melhor, nada disso nos surpreende. O surpreender-se não tem lugar na Contemporaneidade. Como Geraldi (2009) diz:

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 porque outra mercadoria já se oferece (Geraldi, 2009, p. 01).

O "ser" - HUMANO - não tem espaço na Contemporaneidade. `Tenha e não seja` é a bola da vez. Princípios e valores são palavras em desuso. Nunca a informação e o conhecimento estiveram tão acessíveis, mas... viraram mercadorias. Objetos cobiçados. Ter informação e conhecimento garante a permanência na crista da onda. Sem contar que a sua rápida

¹ Professor na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.

circulação gera poder e, conseqüentemente, no mundo capitalista, gera o tão almejado dinheiro. A sabedoria não tem lugar na Contemporaneidade, uma vez que essa implica conhecimento e vida e tempo.

Somos, enfim, apresentados a novos paradigmas. Como diria Foucault (2002), novas epistemes, que exprimem significativas transformações que refletem nas diversas áreas tecnológicas, organizacionais, informacionais, culturais e sócio-interacionais. Tudo isso se organizando em torno da linguagem. Será que a filosofia da linguagem nos ajudaria a compreender melhor a Contemporaneidade? As relações entre linguagem e sociedade? Questões para isso não faltam: Em que medida a linguagem determina a consciência e a atividade mental? Linguagem e poder. Ideologia(s) determina a linguagem ou é determinada por ela? Em que medida a linguagem nos permite dialogar com a ética, com a estética e com a cognição?

No século passado, Bakhtin (1981) disse que a filosofia burguesa contemporânea estava se desenvolvendo sob o signo da palavra e que essa `nova` orientação do pensamento filosófico estava ainda nos seus primeiros passos. Diria, hoje, que os passos foram muitos e rápidos até. Hoje, a linguagem permeia toda e qualquer filosofia, seja a burguesa seja a das relações cotidianas, aquelas que ocorrem face a face. Ora, poderíamos dizer, então, que a linguagem é o carro chefe da Contemporaneidade, ainda que essa implica conflitos, relações de dominação e de resistência à hierarquia, relações de poder e de saber.

A linguagem é o que nos torna múltiplos, únicos, irrepetíveis e singulares. É assim que devemos encarar a Contemporaneidade. É preciso um basta aos percursos em série. Não dá para adentrarmos neste novo século sendo **funcionários do saber!** Não podemos (re) produzir o que todos (quem?) querem. A linguagem permite nos constituirmos diferentes! Vamos produzir sabedoria, respeitando o tempo e, assim, construindo o que chamamos de Contemporâneo. Bárcena (2001, p. 115) já dizia:

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.

A Contemporaneidade + a linguagem = o caminho para a eliminação de mais um prefixo - negativo - (des) prazer! E aí poderemos dizer, de fato, “Bem vindos à Contemporaneidade!”.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo: Conversas em 1973 com Viktor Duvakin*. Trad. Daniela Miotello Mondardo, a partir da edição italiana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, 320p.
- BÁRCENA, Fernando. *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz*. Barcelona: Anthropos, 2001.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução: Luís Felipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.



GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e máscaras identitárias, exigências para inserção no mundo global*. São Carlos: Conversas escritas para o Círculo, 2009.



A IDEIA NO ROMANCE *CRIME E CASTIGO*

C*rime e Castigo* é o romance que simboliza o marco na representação literária das personagens dostoiévskianas, pois com esta obra inicia-se a produção dos grandes romances polifônicos do autor. Paulo Bezerra afirma no prefácio que C. C. “representa uma nova etapa na obra de Dostoiévski: a etapa dos grandes romances, que teria continuidade imediata em *O idiota* (1868), *Os demônios* (1872), *O adolescente* (1875) e *Os irmãos karamázov* (1880)”. No entanto, o texto não deixa de dialogar com as obras anteriores, dando continuidade e aprofundando a representação do homem contemporâneo de ideias.

Em todas essas obras de maturidade do autor, temos o desenvolvimento de uma ideia por parte das personagens, a qual não é monológica, mas extremamente dialógica sendo construída por meio do discurso com os outros homens portadores de ideias inacabadas, na qual há a interação de consciências. Por exemplo, em *Os irmãos karamázov* os diálogos são construídos em cima da ideia de Ivan Karamázov afirmando, para quem “se Deus não existe tudo é permitido”. Outra peculiaridade nessas obras do escritor russo está na necessidade dos personagens resolverem uma ideia: “A todas as personagens principais de Dostoiévski e dado ‘pensar nas alturas e as alturas buscar’, em cada uma delas ‘há uma ideia grandiosa e não resolvida’, todas precisam antes de tudo ‘resolver uma ideia’” (Bakhtin, 2010, p. 97).

Continuando na perspectiva da ideia, o homem do subsolo da obra *Memórias do Subsolo*, de acordo com Bakhtin, já é um ideólogo, mas a ideia não chega a se converter ao elemento principal da obra. Nela a heroína da novela é a autoconsciência da personagem. De modo diferente ocorre nos romances, em que “a criatividade ideológica adquire pleno significado nos romances; aqui, a ideia quase chega a se converter realmente na heroína da obra” (*Idem, ibidem*, p. 87). Diante de todo esse processo composicional, Dostoiévski foi um escritor com sensibilidade para representar o outro, o homem contemporâneo de ideias, mostrando que o mundo presente é plural e pluridiscursivo. Assim, ele “sabia representar precisamente a ideia do outro, conservando-lhe toda plenivalência enquanto ideia, mas mantendo simultaneamente a distância, sem afirmá-la nem fundi-la com sua própria ideologia representada” (*Idem, ibidem*, p. 95). Por isso a ideia não é o elemento principal da obra dostoiévskiana, mas sim o homem de ideias. Nesta perspectiva Roskolnikov é um marco na obra o autor, o qual conseguiu representar o homem de ideias na forma literária.

A ideia portada por Raskólnikov é desenvolvida ao longo romance com dados no decorrer da narrativa. Essa ideia não é apresentada pronta: ela é desenvolvida e trabalhada – e também controlada pelo narrador. Deste modo, nós a percebemos nas minúcias do texto, nos detalhes, em momentos de consciência alterada da personagem. Por exemplo, temos a descrição do sonho após Raskólnikov ter bebido, ele cai em uma moita e adormece. Neste instante começa a sonhar com o espancamento de um animal inútil e conseqüentemente a

¹ Universidade de Brasília. Grupo: Literatura e Cultura - UNB.

morte do mesmo animal por um grupo de vadios bêbados. No instante em que desperta vê-se no sonho na posição dos que ofendem, isto é, o mundo onírico reverbera no mundo real. Diante disso, ele toma consciência do plano que pretende pôr em prática com os seguintes pensamentos: “Meu Deus! – exclamou ele – Será, será que eu vou pegar mesmo o machado, que vou bater na cabeça, vou esmagar o crânio dela” (Dostoiévski, 2001, p. 75).

No ato do crime há um imprevisto com a necessidade de matar outra pessoa inocente, fator que coloca em cheque sua ideia central e a posição que ocupada dentro da própria teoria. Toda a cena que discorre sobre o assassinato é construída por meio de uma tensão psicológica, em que o narrador mostra a consciência alterada da personagem.

Outro elemento que podemos averiguar com a leitura da obra é que o assassinato da velha usurária não foi uma morte gratuita. A condição social do indivíduo foi um dos fatores que catalisaram a consumação do crime – claro, aliada a outros fatores principais, como a ideia da teoria de Rakólnikov.

Assim, esse tema da exploração social é um elemento presente em toda a obra de Dostoiévski, permitindo diferenciá-lo dos principais escritores russos por meio da dimensão psicológica, que, através das representações das tensões sociais e psíquicas existentes na sociedade russa, constrói o romance polifônico. Nessas circunstâncias, tem-se em vista a condição de Raskólnikov perante a velha. Há nele a consciência de humilhado e ofendido e depois esse estado é agravada por intermédio da leitura da carta da mãe, onde lê o sacrifício a ser cometido pela irmã em função do irmão. Carta esta que é extremamente dialógica na leitura realizada pela personagem. À vista disso, a personagem vive o amadurecimento da sua ideia que:

Não é uma formação psicológica-individual subjetiva como “sede permanente” na cabeça do homem; não, a ideia é interindividual e intersubjetiva, a esfera da sua existência não é a consciência individual, mas a comunicação dialogada entre consciências. A ideia é um acontecimento vivo, que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências (...) Como o discurso, a ideia é por natureza dialógica” (BAKHTIN, 2010, p. 98)

Assim, Raskólnikov constrói a ideia dialogando com outros elementos da narrativa. Após a consumação do crime convive com o remorso de ter matado a velha e a irmã, ultrapassado o limite e tomando consciência da sua posição dentro da própria teoria. O limite entra atmosfera psicológica do romance como algo intrínseco ao ser humano. Acerca disso, ele apresenta e insere parte de sua ideia dizendo que “é necessário distinguir o limite” e que “assim chegarás a um limite que não ultrapassares serás infeliz mas se o ultrapassares serás mais infeliz ainda” (Dostoiévski, 2001, p. 237). Tal limite foi idealizado antes pelas vias racionais e teóricas, na qual a personagem busca justificar o seu ato e saber em qual classificação de homem ele se situa. Esta ideia desenvolvida resume-se na categorização do ser humano em duas classes - as dos seres ordinários e a de extraordinários – a qual consiste a ideia central da obra. O modo de apresentá-la foi por meio indireto, através de uma publicação de jornal, onde o inspetor de polícia, Porfiri Pietróvitch, teve acesso à ideia de Raskólnikov. Pietróvitch a utiliza de modo dialógico dentro de um diálogo polifônico entre ele e Raskólnikov. Eis as palavras do inspetor:

Toda a questão consiste em que, no artigo dele, todos os indivíduos se dividiriam em “ordinários” e “extraordinários”. Os ordinários devem viver na obediência e não têm o direito de infringir a lei



porque ele, vejam só, são ordinários. Já os extraordinários têm o direito de cometer toda sorte de crimes e infringir a lei de todas as maneiras precisamente porque são extraordinários. É assim, parece, que está em seu artigo, se não me engano, não é? (*Idem, ibidem*, p. 268)

Nesse diálogo vemos o modo como a ideia e a interação dialógica são desenvolvidas. O início da discursão surgiu com outra ideia dita por Razumíkhin, amigo de Raskólnikov, com a qual Dostoiévski polemiza: “O crime é um protesto contra a anormalidade do sistema social e só, e nada mais, e não se admitem quaisquer outras causas – e nada mais!...” e “caso se construa a sociedade de maneira correta, todos os crime desaparecerão de um só golpe, uma vez que não haverá contra o que protestar e em um instante todos os homens se tornarão justos” (*Idem-ibidem*, p. 265). Nestes trechos, temos a retomada da polêmica estabelecida em *Memórias do Subsolo* e a crítica que faz com o meio intelectual circundante.

No mesmo diálogo, temos a citação de um artigo em que o leitor não tem acesso por via direta, sendo interpretada pelo inspetor e depois explicitada por Raskólnikov. Diferentemente do que ocorre no início do livro, em que o leitor tem acesso à carta da mãe de Raskólnikov. Em cima desse artigo, a interpretação realizada por Porfiri é que vai gerar toda a discursão da obra. Pietróvitch faz intervenções alteradas do referido texto para penetrar na consciência do Raskólnikov. Este percebe a intenção do seu interlocutor dizendo: “Não é exatamente assim que está em meu artigo – começou ele com simplicidade e modéstia. – Pensando bem, reconheço que o senhor o expôs quase fielmente; até mesmo, se quiser, com absoluta fidelidade” (*Idem-ibidem*, p. 269). Outro elemento que podemos perceber é a plasticidade e astúcia do inspetor em realiza o interrogatório do suspeito de forma não tradicional, mas em cima da discursão de ideias entre os envolvidos. Assim, a partir desse diálogo, há exposição da ideia central mais acabada da obra, dando início ao jogo de “gato e rato” e ao desenvolvimento da ideia inacabada.

Mas antes de apresentar a ideia central do romance, quase acabada, Dostoiévski a desenvolve no decorrer das páginas iniciais. É-nos dado pistas do ato planejado, referindo-se ao assassinato como *aquilo*. As possibilidades e as coincidências que acontecem no decorrer da obra apenas traz a confirmação do ato, e, por conseguinte, o amadurecimento da ideia central do romance na qual Raskólnikov possui consciência, através do discurso do outro no momento em que se depara com a conversa de um estudante, que diz: “Pela esquisitice dela. Não, escute o que vou lhe dizer. Eu mataria e saquearia aquela velha maldita e lhe garanto que sem nenhum remorso – acrescentou o estudante com fervor”. Logo após essa fala há a prenuncia da ideia central: “Por uma vida – milhares de vidas salvas do apodrecimento e da desagregação. Uma morte e cem vidas em troca – ora, isso é uma questão de aritmética” (*Idem-ibidem*, p. 80).

Em relação ao planejamento do crime e da composição da ideia a seguinte passagem demonstra a sua consciência acerca do ato:

E se tudo isso tiver sido realmente feito de forma consciente e não como tolice, se você tinha realmente um objetivo definido e firme, então como é que até agora não deu sequer uma olhada na bolsa e não sabe o que lhe coube, por que motivo assumiu todos esses sofrimentos e se meteu conscientemente numa coisa vil, infame, sórdida? Veja que há pouco tempo você quis lançar n’água a bolsa e todos os objetos que você não viu... Como é que pode?

É, é assim; é tudo assim. Aliás, antes ele já sabia disso, e para ele essa questão não era nenhuma novidade; e quando á noite decidira lançar tudo n’água, decidira sem vacilação e objeção, naturalmente, como se tivesse de ser assim, como se não pudesse ser de outra forma... Sim, ele sabia de tudo isso e de



tudo se lembrava; e por pouco não resolvera isso ontem, no mesmo instante em que se achava sobre o baú tirando estojos... mas acabou saindo assim...(Dostoiévski, p. 124)

No trecho citado temos duas vozes: a do personagem e a do narrador. A primeira exemplifica o crime e significa indício da ideia principal. O crime não cometido em função de um simples assalto, como é demonstrado do discurso de Raskólnikov. O valor dos objetos roubados é insignificante. Por outro lado, ele possui consciência de que cometeu algo *vil, infame, sórdido*. Sua consciência é quem o denuncia em vários momentos. A segunda é a afirmação de que foi algo planejado com antecedência e afirma a decisão tomada. Por outro lado, temos a percepção de uma *ideia fixa*, portada por Raskólnikov, pelo o seu médico Zóssimov, que “segundo suas próprias observações, a doença do paciente, além da má situação material dos últimos meses de vida, tinha ainda algumas causas éticas”(Idem, *ibidem*, pág. 218). Portanto, o crime não foi cometido em função da condição de pobreza da personagem, mas sim para comprovar sua teoria, isto é, sua *ideia fixa*.

Com a leitura deste romance, portanto, foi possível perceber o modo de composição literária realizada por Dostoiévski e da confirmação da análise realizada por Bakhtin na qual diz: “não pensava através de ideias, mas de pontos de vista, de consciência, de vozes” e para o escritor russo “duas ideias já são duas pessoas, pois ideias de ninguém não existem e cada ideia representa o homem em seu todo” (Bakhtin, 2010, p. 105).



TRAJETÓRIAS ORGÂNICAS DE UM INTELLECTUAL PELA CULTURA BRASILEIRA

Só recentemente soube que o local onde nasceu meu pai, José Francisco Borges, é um remanescente quilombola situado numa das bordas rurais de Montes Claros, no norte de Minas Gerais, chamado *Mocambo Firme*. Sou bisneto de *luthier*. Meu bisavô paterno fabricava viola e rabecas e faleceu sem antes nos legar seu ofício, embora todos os meus tios foram/são foliões das Festas de Agosto de Montes Claros – particularmente da Marujada –; do folguedos; das folias de reis; das festas do Divino e São Gonçalo; Pastorinhas; dentre outras. Se ele tivesse sido franco-maçom teria lhe acusado de tentar plagiar a história do lendário Hiram Abiff, pedreiro que teria sido o construtor do Magnífico Templo do rei Salomão e escritor nas paredes do templo das palavras mágicas recebidas dos deuses egípcios. Hiram foi morto à traição por seus ajudantes sem que tivesse transmitido o que tesouro por ele recebido. A *Palavra Perdida*, inscrita pelos pedreiros daquela remota e (até 1801 quando se decifrou a Pedra de Roseta) hermética cultura oral e rural é o motivo da busca de todo franco-maçom, como Goethe e João Guimarães Rosa.

Minha mãe, Eva Borges da Silva, nasceu em São Paulo e, com seis meses de idade foi com meus avós para Brasília de Minas, 100 quilômetros ao norte de Montes Claros. Embora minha raiz cultural mais remota venha dos Gerais, o início das chapadas e veredas em Minas Gerais, eternizado nas letras de Rosa, nasci e fui criado em Belo Horizonte, cidade mais voltada à história da atividade de extração de ouro, diamantes e outros metais preciosos. Cultura com a qual pouca afinidade mantive, sobretudo pela história opulenta da igreja no período colonial e da herança cultural que nos foi legada. Num *pau-de-arara* em 1968 minha família foi viver na capital mineira, mas mantivemos intensas e extensas viagens de férias até o norte de Minas durante toda minha infância e adolescência. Viagens feitas de trem, a Ferrovia Centro-Atlântica, atravessando as paisagens da Mata Atlântica e do Cerrado. Foi na infância e adolescência o despertar de meu encantamento pela cultura popular do norte de Minas Gerais. Minha tia, Maria das Dores, grande conhecedora das ervas e plantas medicinais, costumava me levar consigo pelos matos e brenhas do cerrado, abrindo em mim o gosto pela botânica, mais tarde fortalecido pelos manuais de história natural que li sob orientação do meu professor de geografia na sexta-série do fundamental, Celso Roncarati e pelo ingresso no curso de geografia da UFMG.

Dona de pocilga, aprendi com minha tia limpar a barrigada do porco, depois fazer linguças e chouriços. Experiência também vivida em Belo Horizonte durante os anos iniciais de minha vida. Mais tarde, a experiência de ler Rabelais e de entender o ponto de vista da cultura popular valorizado por Bakhtin, percebi naquelas práticas de minha infância reverberações que me conectavam com tradições e culturais antiquíssimas da cultura popular mundial. Foi sentimento de alegria e grata felicidade. Era inevitável evadir de Belo

¹ Graduado em Geografia e especialista em História da Ciência pela UFMG. Mestre em Teoria Literária e Literaturas pela UnB (TEL/UnB) e doutorando pelo TEL/UnB.

Horizonte. Se não fosse espontâneo, a vida se encarregaria de me empurrar para o norte, para dentro de mim mesmo, de minha história familiar. A graduação na geografia, especificamente, o contato na geografia com a literatura de Guimarães Rosa foi meu “operador de passagens”, afluindo para um caudal único uma miríade de experiências em gestação desde a infância. Foi nas idades iniciais que tomei gosto pela viagem, pela cultura geralista, aprendi a dançar forró, a comer pequi. Era muito comum quando minhas tias se encontravam, todas dormirem juntas no quarto para ficarem rememorando as histórias de Brasília de Minas, os casos do povo e da cultura local. Noite adentro, elas fiavam e teciam histórias orais, antigas, mesclando lendas, sagas, casos, etc. Ou seja, delineavam as formas das narrativas orais de origem rural, largamente aproveitadas por Guimarães Rosa na forma de compor suas estórias.

Em 2006 fui viver em Montes Claros para organizar um seminário celebrativo dos 50 anos de *Corpo de Baile e Grande Sertão : veredas*. Minha irmã, Telma Borges, já era professora de Literatura da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e foi parceira. Naquele ano li Bakhtin e Rabelais pela primeira vez e, numa viagem para conhecer antigos registros pré-históricos da região, no Parque Nacional Cavernas do Peruaçu, também vi pela primeira vez uma apresentação da Folia do Reis do Boi de Sá Martinha, de grande valor estético e cultural, é uma paródia – não do anúncio do nascimento de Jesus Cristo – mas da morte e ressurreição de um boi encantado, morto para satisfazer os desejos de uma negra, Catirina, que está grávida, de comer a língua do animal. Convencendo o marido, vaqueiro de fazenda, a matar o animal, ela satisfaz seu desejo porém a descoberta do trágico episódio por parte da esposa do fazendeiro, leva o capataz a procurar os entes encantados e lendários do rio São Francisco, da Caatinga e do Cerrado, para obter ajuda no reavivamento do boi. Ressurreição acontecida, todos dançam e comem, celebrando a fartura e o novo ciclo que recomeçará.

De volta à Montes Claros, decidi que estudaria aquela tradição popular. Desse modo, conheci a secretária de cultura de Itacarambi e a presidente do Circuito Turístico Velho Chico (do qual Itacarambi é membra e sede), com as quais trabalhei. Entre 2006 e 2009 ajudei nos trabalhos de resgate daquela folia, entrevistando os filhos de Sá Martinha, senhora que trouxe da Bahia a festa popular; organizando projetos para captação de recursos para fomentar a festa e registro de sua história; criar materiais didáticos para ensino da folia e da história de Minas Gerais nas escolas da educação básica, etc. A folia, além de preservar aspectos antigos da cultura popular universal, permite entender uma das maiores querelas mineiras: as tentativas de separatismo do norte de Minas Gerais do resto do estado, ou ainda permite saber a cultura mais antiga em Minas Gerais, na modernidade, relaciona-se à agricultura e pecuária do nordeste ou ao ciclo do ouro mineiro; dentre tantos outros debates de grande valor para pensar a produção da “mineiridade”, particularmente como uma tradição popular reflete via paródia os embates na disputa territorial do estado. Durante esse período vivido em Montes Claros houve um hiato no qual fui trabalhar em Timor-Leste, sudeste asiático, na produção de livros didáticos de geografia para educação básica; na organização dos currículos de nacionais geografia; ensinando culinária, samba e forró para timorenses. O retorno ao Brasil coincidiu com decisão de continuar estudos universitários em literatura brasileira. Preparei projeto para pesquisar a relação na literatura de João Guimarães Rosa entre poesia e prosa a partir das suas experiências geográficas (Rosa foi viajante e membro de agremiações geográficas) com a linguagem e palavra poética. O conto escolhido para desenvolvimento da dissertação, “O Recado do Morro”, é na narrativa épica da estória de um enxadeiro geralista, catrumano fôrro, chamado Pedro Orósio, cujo desfecho



coincide com a festa dedicada à Nossa Senhora do Rosário, a santa dos negros das congadas e ternos de folia de Minas Gerais. Nas bandeiras da festa encena-se a história do menino feito rei, decoradas com o Signo de Salomão e com as lendas agrárias do antigo Egito.

Logo no primeiro semestre de 2009 me matriculei na disciplina oferecida pelo professor João Vianney sobre Bakhtin na qual lemos juntos toda a obra do crítico. Como trabalho de conclusão de curso apresentei uma tentativa de ler – comparando as noções de cultura popular em Bakhtin, Marilena Chauí e Antônio Gramsci – o caráter parodístico da Folia de Reis do Boi de Sá Martinha. Por duas vezes, tentei apresentar esse ensaio em congressos sem sucesso, embora tenha sido aceito nas duas ocasiões, em São Paulo e em Salvador. Recentemente, fui convidado pelo professor João Vianney a integrar o grupo de pesquisa, por ele coordenado, chamado *Literatura e Cultura*. No início letivo de 2012 ingressei, também na Universidade de Brasília, no curso de doutoramento em Teoria Literária e Literaturas, onde proponho um estudo comparativo sobre a relação entre prosa e poesia em duas obras literárias: *Grande Sertão : Veredas*, de Guimarães Rosa, e *Avalovara*, de Osman Lins. Ambos os livros – contemporâneos daquele movimento francês que levou à proposição da supressão do tempo e do espaço na constituição das narrativas e, como isso, a uma supremacia do ofício do crítico e teórico da literatura em relação à criação literária, a atividade artística propriamente dita – são um consciente rebelar dessa posição em relação à arte e a importância que tem as universidades nesse processo, portanto, uma profusão de tempos e espaços que se abrem numa miríade de formas na direção do infinito, da alegria e do cômico, ao participarem dos movimentos traçados pelos ideários da lírica moderna no século XX (Unamuno, Gaston Bachelard, Bakhtin, João Cabral de Melo Neto, Clarisse Lispector, Ítalo Calvino, Alfonso Berardinelli, etc.). Osman Lins estava na França, através de uma bolsa de estudos oferecida pela Aliança Francesa, quando inicia a criação do portentoso *Avalovara*. Portanto, trata-se de uma obra que se opõe ao que ele conhece de perto vivendo entre os franceses. Nesse sentido, abrem-se possibilidades de diálogos sobre tempo e espaço na estrutura narrativa entre Guimarães Rosa, Osman Lins e Mikhail Bakhtin.

A experiência realizada em Timor-Leste, sobretudo com membros dos países de língua portuguesa, na educação e na cultura, me permitiu em 2011 ser convidado para colaborar na Casa Agostinho da Silva (com sede em Brasília e que mantém a função de promover e divulgar a vida e obra do pedagogo português) na condição de diretor de cultura. Agostinho criou alguns dos primeiros centros de estudos africanos no Brasil, na UFPB, UFBA, UFSC e UnB. Para Brasília se transferiu com a função de colaborar na equipe que criou o Instituto de Letras, além dos projetos vinculados à cultura africana na capital federal. Desde o início, Agostinho se tornou grande amigo de Teodoro Freire, ícone da cultura popular maranhense em Brasília com a Folia do Boi de Seo Teodoro, com quem colaborou na manutenção da cultura popular ou ainda realizando trabalhos de manutenção e pesquisa das festas do Divino, no entorno de Brasília. Além disso, Agostinho da Silva esboçou a forma primitiva do projeto que convergiu na criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, a CPLP, oficializada pelo diplomata José Aparecido de Oliveira. Atualmente, a Casa Agostinho da Silva se envolveu com projeto da Unesco, coordenado pelo Brasil através da Fundação Palmares, de criação de roteiros turísticos em espaços onde ocorreram escravidão de africanos no mundo, tendo colaborado na redação da proposta organizada pelo Brasil e Portugal. Por fim, o interesse pela história da juventude estudantil na Universidade de Brasília convergiu, em 2012, na elaboração de um projeto de seminário reflexivo sobre a história e memória na Universidade de Brasília e na escolha por coordenar os trabalhos da



Associação dos Pós-Graduandos (a APG/UnB), cuja diretoria tem a representação dos estudantes estrangeiros através de estudante haitiano, cujo país carrega no peito e na memória, fatos como terem sido os primeiros negros africanos a se libertarem da escravidão e serem os primeiros a proclamarem a independência na América Latina, bem como a experiência de luta ao lado de Simón Bolívar pela independência e integração continental.

Portanto, pensar o sujeito contemporâneo no mundo contemporâneo, a partir da vida e obra de Bakhtin, exige localizar nas suas próprias incursões pessoais e coletivas pontos de diálogo com as ideias do crítico russo, seja no estudo da literatura, seja na sua inserção nos movimentos de cultura popular e/ou sociais onde a tônica é a busca e valorização do ponto de vista popular na construção de práticas de vivência coletiva que restaure alguns valores que, a modernização e a cultura industrial tem velozmente oprimido, muitas vezes através das práticas de estados populistas, autoritários e opressores. Não terá sido também por esse motivo que se levou tanto tempo para outorgarem a Mikhail Bakhtin o título de doutor quando apresentou, no contexto da ditadura de Stalin, sua tese sobre a cultura popular na idade Média e na Renascença a partir da obra de Rabelais?

Brasília, 09 de setembro de 2012.



A CHARGE DO ARTISTA PAULO CARUSO COMO COMPROMISSO POLÍTICO

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar etc. Neste diálogo o homem participa todo e com toda sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra...”

Mikhail Bakhtin

O tema **Nosso ato responsável**, sendo o eixo central do evento *Rodas de Conversas Bakhtinianas 2012*, a partir de um dos termos-chave do círculo de Bakhtin, que tem nos intrigado e sido objeto de nossas pesquisas, apresenta-se como um instigante desafio ao abordar a temática *Nosso compromisso político*, sendo um dos temas que movimentará nossas conversas em torno de alguns conceitos de Bakhtin. Pretendemos, assim, propiciar ao leitor da charge política do artista Paulo Caruso uma leitura mais profícua, a fim de propiciar-lhe o entendimento dos sentidos que a constitui. Enfocamos, neste trabalho, a charge política do artista Paulo Caruso que teve circulação nacional na revista *IstoÉ/Senhor* nº 1002, do ano de 1988. A charge em questão, de título *A ditadura da moda*, publicada no dia 30/11/88 traz os discursos que circularam na mídia e fatos históricos que foram recuperados pelo chargista, e que geraram a produção desse gênero discursivo de caráter opinativo no período de sua criação. Visamos, com isso, criar possibilidades para que os leitores possam ser críticos às leituras que constituem o universo da charge e da sociedade em que se inserem.

Para procedermos à leitura desse gênero discursivo em que a linguagem verbal e a visual se imbricam, vejamos como se constitui etimologicamente a palavra *charge*. Segundo o dicionário Houaiss (2001), ela advém do latim *carricare*, passa para o francês como *carga*, datada do século XII, e por extensão de sentido como: “o que exagera o caráter de alguém ou de algo para torná-lo ridículo, representação exagerada e burlesca, caricatura, regres. de *charger* – carregar”. Ainda no Houaiss, define-se como um substantivo feminino: “desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, geralmente veiculado pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual, que comporta crítica e focaliza, por meio de caricatura, uma ou mais personagens envolvidas”. Trata-se de elementos dos quais as charges são constituídas.

Buscamos, dentro de uma perspectiva dialógica do discurso, numa vertente bakhtiniana, durante essa análise, direcionar os leitores para o entendimento das relações dialógicas e das ideologias que permeiam os discursos constitutivos da charge política em estudo, a fim de contribuir para que desenvolva uma leitura profícua e, por conseguinte, contribuir para a construção e a transformação desses leitores em cidadãos mais críticos e atuantes na sociedade a que pertencem. Vejamos a charge abaixo:

¹ Doutorando pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL.



A charge, um gênero discursivo, de caráter opinativo, se insere na esfera de circulação dos textos informativos, recupera notícias veiculadas no momento de sua criação e tem a função de flagrar criticamente o cotidiano político (BRAIT, [1996]). O gênero charge pode ser analisado, considerando-se o contexto sócio-histórico em que foi produzido e veiculado. A charge política do artista Paulo Caruso, intitulada A ditadura da moda é, segundo Bakhtin (2003), um gênero discursivo secundário que envolve maior complexidade em sua criação. Essa charge é composta por

uma sequência de três quadros, sendo o primeiro de proporção média, o segundo pequeno e o último maior, representando uma finalização do diálogo estabelecido nos dois primeiros.

Neste momento, convém atermo-nos ao conjunto dos quadrinhos componentes dessa charge, para entendermos o todo e, depois, analisarmos cada um deles particularmente. Cagnin (1975) diz que a mensagem na charge pode ser icônica para que na combinação e na somatória dos quadrinhos a mensagem seja completamente compreendida.

Quanto à montagem da charge em forma de HQ, recorremos a Agostinho (1993, p. 228), a fim de entendermos melhor como se processa essa criação do ponto de vista composicional, ou seja, é preciso reconhecer que há, na charge, uma ação do indivíduo dentro do contexto social e, como consequência para a composição do contexto, é necessária a utilização de diversos elementos gráficos como cenário, espaço, perspectiva, movimento, onomatopéias e, às vezes, o texto verbal para dar voz às personagens.

Na charge produzida por Paulo Caruso, veiculada em 30/11/1988, observamos que o discurso, segundo Bakhtin (2003), sempre está fundido em forma de enunciado, pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Assim, na charge, temos três personagens centrais, todos membros do Partido dos Trabalhadores (PT): Luís Inácio Lula da Silva, Luiza Erundina e Luiz Eduardo Greenhalgh, respectivamente o presidente do PT, a prefeita eleita e o vice-prefeito, aos quais esses enunciados pertencem.

Essa charge tem como título: A ditadura da Moda. No primeiro quadro, em formato médio, sobre um cenário azul ao fundo, vemos Luís Inácio Lula da Silva, com barba por fazer e com uma camisa amarela, Luiza Erundina, com óculos em formato meio quadrado, madeixas louras com mechas avermelhadas e um vestido azul e branco transparente, e Luiz Eduardo Greenhalgh com bigode cobrindo os lábios superiores e uma cabeleira grande e encaracolada, vestindo uma camisa vermelha. Lula dirige-se a Luiza Erundina e a Luiz Eduardo Greenhalgh, dizendo: “Muito bem rapazes, o país inteiro está de olho na gente agora! Vamos ver como vocês se comportam, hem?”

No segundo quadro, de tamanho menor, temos a caricatura de Erundina. Segundo Cagnin (19--), a caricatura é a sátira ferina, escarnecedora no riso distribuidor e nos ataques pessoais. Nessa caricatura, vemos Erundina, centralizada num fundo azul, com um sorriso

largo, de olhos miúdos e com óculos bifocal, como em uma foto três por quatro, ou seja, apenas do pescoço para cima. Os traços exagerados de seu rosto, suas orelhas, cabelo, nariz e olhos, reforçam a idéia da sátira, do deboche que levam ao riso, mas que também intensificam a crítica, a ironia e fazem alusão aos outros textos veiculados na mesma revista e na época em que a charge foi constituída, como veremos mais detalhadamente abaixo.

No terceiro quadro temos novamente os três membros do PT: Lula, Erundina e Greenhalgh. Lula aparece do lado esquerdo, com uma camisa amarela e uma calça marrom olhando para o vestido de Erundina. Esta aparece ao centro, com óculos bem limpos (mostrando limpeza e transparência), de olhinhos míopes, pequenos e semi-serrados, com a mão esquerda aberta e a direita apontando para cima, usa um vestido transparente, sob o qual aparece uma combinação de alcinha e renda. Sob o vestido está escrito, com letras maiúsculas, na parte da frente: “LUTA ARMADA, DIREITO À OCUPAÇÃO, FUNÇÃO SOCIAL DA PROPRIEDADE e PROPRIEDADE DOS MEIOS DE PRODUÇÃO”. Por fim, do lado direito, aparece Luiz Eduardo Greenhalgh com bigode, cabelos encaracolados, camisa vermelha, calça jeans e cinto branco com os punhos fechados, os quais ele encosta no rosto com expressão de espanto, olhando também para o vestido de Erundina.

Para compreendermos a mensagem da charge escolhida, é preciso contextualizá-la na esfera em que se apresenta e no momento em que foi produzida, uma vez que a ela marca a temporalidade do fato narrado dentro de determinado espaço. A esfera, neste caso, é a revista IstoÉ/Senhor, da Editora Três, o tempo é 30/11/1988, período de eleição para prefeitura de São Paulo, e o espaço é a cidade de São Paulo. Tendo como editor e diretor Domingo Alzugaray, o objetivo da revista era informar aos leitores sobre os fatos ocorridos no dia a dia e sobre os acontecimentos políticos da época, sendo publicada semanalmente. Na década de 1980, a revista IstoÉ/Senhor apresentava forte tendência de oposição ao governo e de crítica às elites, sendo possível afirmar que sua posição política se situava no campo da centro-esquerda. Nessa esfera específica de circulação, destinava-se a um público determinado que tinha acesso a esse meio.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Para que os leitores possam compreender os discursos, críticas, ironias, sátiras que estão impressas na charge política, os elementos verbais e visuais devem estar completamente ligados, pois devemos contextualizar e procurar relacionar imagem e texto que são partes integrantes do processo de leitura que leva à compreensão do texto chargístico. Assim, é preciso que o leitor seja capaz de relacionar as imagens e o texto, para que ele consiga proceder a uma leitura profícua, estabelecendo relações com as ideologias impressas na charge, recuperando o sentido e os valores desses discursos imbricados na sua constituição.

Dessa forma, o leitor ao final da análise deve perceber que o chargista recupera as informações da mídia para que, em seguida, possa fundi-las e direcioná-las sob a criação do gênero, dando, assim, origem à charge. As charges são criadas com base nos acontecimentos diários veiculados nas esferas discursivas da sociedade e, cabe aos leitores lê-las e interpretá-las de maneira responsável. Acreditamos que a potencialidade da charge esteja no fato de conseguirmos depreender o sentido de como o chargista quis expressar e sintetizar os fatos veiculados na mídia com base em fusões e refrações adequadas, para que pudesse criar e comentar determinado fato político por meio do gênero chargístico.



Referências

- AGOSTINHO, Aucione Torres. *A charge*. 1993. 330 f. Tese (Doutorado)-Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.
- AGOSTINHO, Aucione Torres. *A charge*. São Paulo: ECA/USP, 1993.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005.
- _____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas: Unicamp, 1996.
- CAGNIN, Antonio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.
- _____. *Carões, caras e caretas: salão de humor e de outros humores*. [S.l.:s.n.], [19--]. Mimeo.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.



POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO INFANTIL:

OS VÉUS DE UM ATO (IR)RESPONSÁVEL

Quantos véus necessitamos tirar da face do ser mais próximo – que nela foram postos pelas nossas reações casuais e por nossas posições fortuitas na vida –, que nos parecia familiar, para que possamos, ver-lhe a feição verdadeira e integral
(Bakhtin, 2011, grifos nossos).

No mês de julho do ano de 2012, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Segundo a Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012 do MEC, o PNAIC tem como principal finalidade, alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º. ano do ensino fundamental (EF) (Brasil, 2012). A ação deixou-nos perplexo, pois não podíamos acreditar que o MEC desconsideraria a complexidade do processo de alfabetização e que a criança é um sujeito singular, inacabado, interativo e responsivo. De acordo com Bakhtin (2010), para pensarmos em um ato responsivo, no que tange o processo de alfabetização, necessitamos romper com a “divisão arquitetônica do mundo” entre eu e outro. Um ato responsivo no ato-ação educativo em classes de alfabetização deve estar em correlação comigo, como eu, enfim, deve potencializar a interação entre dois outros. Entretanto, percebemos que, no desenvolvimento do pacto, os professores e as crianças, que serão sujeitos atingidos, não serão ouvidos, tornando-se o pacto um ato irresponsável.

Um pacto firmado entre apenas algumas das partes interessadas instiga-nos algumas indagações, tendo em vista que o diálogo preconizado em um acordo precisaria refutar qualquer possibilidade de soberania de determinadas vozes ou qualquer postura unilateral. De acordo com Ponzio (2010), um ato responsável pode ser entendido, também, como compreensão responsiva que conecta fala e escuta, ou seja, que pressupõe o diálogo. E tentando compreender a responsabilidade desse ato político, perguntamos: quando os atos-ações dos professores alfabetizadores e das crianças serão potencializados? Será que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é o suficiente para caracterizar uma realidade tão singular e irrepetível como a apropriação dos conhecimentos na escola e pode, por isso, materializar a voz de docentes e crianças? E as crianças que não forem alfabetizadas até os oito anos, serão ouvidas?

Conforme expomos na epígrafe, alguns atos políticos tratam o sujeito como acabado e passivo ao conteúdo-sentido; por isso, pensamos que é necessário refletir os atos políticos com o lócus de ver ou aproximar da face verdadeira, ou seja, olharmos a criança como sujeito ativo (produzida pela ação singular) que “[...] se dá sempre na ação, no ato, isto é, como o que me é dado para realizar [...]” (Bakhtin, 2010, p. 98).

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Bolsista FAPES.

A partir de uma perspectiva crítica e histórico-cultural, acreditamos que a alfabetização é “[...] uma prática social e cultural em que se desenvolvem a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, a leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita, incluindo a compreensão das relações sons e letras e letras e sons” (GONTIJO, 2008, p. 198). Dessa maneira, a alfabetização, em nossa compreensão, é uma prática que se desenvolve entre sujeitos, sujeitos que produzem enunciados, que dialogam. Sendo assim, o processo de alfabetização ancora-se na noção de ato responsável, pois, conforme aponta Bakhtin (2010), é um ação que necessita da participação real da criança.

A concepção de sujeito acabado está duramente materializada nas avaliações em larga escala – apontadas, por essa política, como requisitos de controle de resultados – que de fato, “[...] pode-se irresponsavelmente fazer passar o sentido por cima do existir” (Bakhtin, 2010, p. 101). Conforme aponta Bakhtin (2010, p. 102):

Experienciar um objeto significa possuí-lo como unicidade real, mas tal unicidade do objeto e do mundo pressupõe a correlação com a própria singularidade. Também tudo o que é universal e pertence ao sentido adquire o seu peso e obrigatoriamente [...] somente em correlação com a real singularidade.

Desse modo, acreditamos que será um ato irresponsável com as crianças não permiti-las o ato singular, o devir, a produção histórico-cultural, o inacabamento, a criticidade etc., uma vez que, contemporaneamente, observamos que os véus do ato político buscam pelo ser passivo, pela potenciabilidade do conteúdo-sentido, pela não-existência humana, pelo acabamento, enfim, pelo ato irresponsável. Para conhecimento, no ano de 2010 (último balanço disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU), 1.293 estudantes foram reprovados no término do 3º. ano do EF, correspondendo a 12,61% das matrículas para o 3º. ano da rede estadual de ensino capixaba. Além de ser o maior índice nos anos iniciais (1º. ano, 0,80% das matrículas; 2º. ano, 1,31% das matrículas; 4º. ano, 6,71% matrículas; 5º. ano, 4,59% das matrículas), podemos inferir que o ato irresponsável, conforme destacamos anteriormente, contribuiu para o fracasso dos estudantes do 3º. ano do EF.

Ironicamente, o PNAIC segue a estrutura de velhos atos políticos que já fracassaram ao longo da história. Sendo assim, o MEC anuncia um pacto que, de antemão, mostra-se ineficaz. Pensamos, com base em Bakhtin (2010, p. 49), que “[...] enquanto separamos um juízo da unidade da ação-ato historicamente real de sua atuação e o relacionamos a uma unidade teórica qualquer, do interior de seu conteúdo-sentido, não há saída que conduza ao dever no evento real singular do existir”. O ato-ação ético não pode desprezar a singularidade do sujeito e o tempo-lugar em que se vive.

Na realidade, compreendemos que o pacto, apesar da denominação, revela uma relação monológica que assujeita os indivíduos que estão envolvidos diretamente com a aprendizagem da leitura e da escrita – professores e crianças. Concepções preconcebidas, categorias definidas a priori a respeito desses sujeitos condicionam os gestores da educação pública a ver o que querem e a definir o que desejam. Considerando que a vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque dialógico, reafirmamos a importância de compreendermos a capacidade (e o direito) do outro insurgir-se sobre aquilo que o define sem seu conhecimento. Afinal, nos constituímos no diálogo contínuo e ininterrupto com o outro.



Dessa interação com o outro, emerge o ato ético que Bubnova (1996), baseada em Bakhtin, compreende como um acontecimento do ser, uma vez que se constitui num “ser junto”. Desse modo, o excedente de visão dos gestores não os autorizam a anular/desconsiderar a visão de mundo expressa por outros sujeitos envolvidos nessa política. Também não se decreta a soberania dessas concepções alheias. Bubnova (1996) considera que as relações com o outro fundamentam a ideia bakhtiniana de dialogia e, baseando-nos na premissa desse diálogo, reiteramos a necessidade de fugirmos de qualquer tendência monológica que redunde em julgamentos conclusivos alicerçados em posturas autoritárias e visões unilaterais de mundo. “Puesto que el acto es un acontecer, es algo inacabado, algo que está haciéndose. Los sujetos participantes también están constituyéndose en el proceso del ‘acontecimiento del ser’” (Bubnova, 1996, p. 23).

Não nos omitimos quanto à urgência de políticas dirigidas à alfabetização infantil, mas desejamos políticas responsáveis, por isso, responsivas aos enunciados produzidos por todos os sujeitos envolvidos nesse processo – o que inclui também aqueles que estão na escola –, uma vez que necessitamos potencializar um ato responsivo com as crianças matriculadas nos três primeiros anos do ensino fundamental (elas continuarão a dialogar).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6.^a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRASIL. Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 jul. 2012.
- BUBNOVA, T. Bajtin en la encrucijada dialógica (datos y comentarios para contribuir a la confusión general). In: ZAVALA, I. M. (Coord.). *Bajtin y sus apócrifos*. San Juan de Puerto Rico: Ed. De la Universidad de Puerto Rico, 1996.
- ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. *Sinopse estatística do Censo Escolar 2010*. 25 maio 2010. Disponível em: < http://www.sedu.es.gov.br/web/censo_2011_ref.htm>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *A escrita infantil*. São Paulo: Cortez, 2008.
- PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



RESPONSIVIDADE E CHARGE:

INTERSECÇÕES

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar.

Mikhail Bakhtin

A responsividade é um elemento inerente a toda produção linguística, seja ela escrita, oral ou verbo-visual. Como sabemos, Bakhtin ao longo de sua obra alerta-nos o tempo todo sobre a natureza dialógica da linguagem e afirma inúmeras vezes que todo enunciado responde a outros já existentes e será respondido por seus sucessores. Na charge não poderia ser diferente: se a olharmos como um enunciado, porém esse elemento se apresenta de maneira mais evidente em razão de ser característico do texto chargístico dialogar com o noticiário tanto global quanto, local. Tal característica aparece mesmo em abordagens sob um viés não enunciativo, como podemos evidenciar em trabalhos da área de Comunicação Social, por exemplo, - Miranda (2009) – ou mesmo da área dos estudos da linguagem, quando se aborda multimodalidade e argumentação da charge – Cavalcanti (2008). Portanto, no gênero em questão a responsividade aparece duplamente: primeiramente devido ao caráter enunciativo que carrega consigo a marca do plurilinguismo dialogizado ao fazer parte da infinita e ininterrupta cadeia discursiva; e por fazer parte dos elementos composicionais enquanto gênero discursivo.

A responsividade na charge também se manifesta sob outro aspecto: o humor. De acordo com Ramos (2009), estudioso da área dos quadrinhos, o humor atravessa diversos gêneros discursivos, sendo um elemento presente em histórias em quadrinhos infantis, no entanto também em tiras, cartum e charge como sendo constitutivo. Comungo com o autor em sua opinião de que o humor é parte constitutiva da charge por ela ter por objetivo fazer uma crítica, por meio do humor, ou seja, o humor está no próprio projeto de dizer do enunciado. Para o teórico, a charge é uma leitura irônica de alguma informação, reportada ou não no jornal ou site em que foi veiculado, tendo por personagens personalidades, principalmente, da esfera política (mas não apenas) com o recurso da caricatura (RAMOS, 2009, p. 193). Concordo também com o autor ao pensar que a charge necessita de uma reavaliação, já que não há mais essa correspondência automática entre notícia e charge no mesmo suporte por haver sites e blogs diversos que não apresentam nenhum conteúdo jornalístico, mas que

¹ (PPgEL/UFRN).

divulgam charges. Voltando à questão do humor, para que uma charge venha a se realizar plenamente é importante que o humor surja, muito embora haja um discurso que diga que o humor na charge não seja uma característica, mas um possível efeito de sentido. Acredito que o humor seja um elemento característico da charge, criado no seio do diálogo estabelecido no enunciado. Dessa forma, esse gênero articula sua crítica ao viés humorístico, havendo uma espécie de mistura que fortifica tanto a crítica feita – uma vez que a crítica se intensifica com o auxílio do riso - quanto o humor – por este ser direcionado, objetivado, posicionado, axiológico, não banal, uma vez que é um humor que se baseia na emissão de um ponto de vista sobre uma temática abordada. Crítica e humor, ao meu ver, não podem ser dissociados e por este motivo a crítica-resposta implica diretamente no humor da charge e vice-versa ao momento em que ao se entender a crítica o humor emergirá, porém, caso ela não seja entendida, ele não aparecerá. Isso nos mostra que o humor depende diretamente da construção de sentido que se faz do enunciado, ou seja, de sua compreensão. Bakhtin (2003) nos diz que a compreensão é um processo dialógico e o mesmo autor em outra oportunidade diz que a construção de sentidos se dá de maneira discursiva, isto é, de acordo com o contexto, com a enunciação, entendida como a união entre contexto e produto linguístico.

A partir disso, vemos que o sentido é construído de maneira dialógica, na interação entre os discursos que circulam na mídia, não se restringindo ao tema da política, mas diversos. A responsividade, assim, é fundamental para a construção do discurso chargístico, sua construção de sentido e, conseqüentemente, seu humor. Penso, dessa forma, que o humor na charge é responsivo por ser na intercessão entre o enunciado “gerador”, isto é, o enunciado que motivou a criação da charge, e enunciado “resposta”, isto é, o próprio enunciado chargístico, que nasce o humor e a crítica ou humor-crítica. Obviamente há casos de charges que não despertam o aspecto risível, porém lembremos neste momento do que Bakhtin nos apresenta por gêneros discursivos: tipos RELATIVAMENTE estáveis de enunciados. A palavra em destaque nos recorda a natureza dinâmica dos gêneros e nos autoriza a pensar o humor como uma característica mesmo que não apareça em todas as charges, no entanto, ele se apresenta majoritariamente. Em suma, a responsividade é de extrema importância no gênero discursivo charge, pois em sua gênese há a semente da resposta axiológica, o acento sobre enunciados outros e seus aspectos mais marcantes (humor e crítica) são diretamente tocados e voltados para a responsividade.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- CAVALCANTI, M. C. C. *Multimodalidade e argumentação na charge*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.
- MIRANDA, V. C. *O grotresco midiático: estratégias de imagem nas charges de imprensa*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2009.
- RAMOS, P.; WALDOMIRO, V. (orgs.) *Quadrinhos na educação: da rejeição à prática*. São Paulo: Contexto, 2009.



LETRAMENTO E INCLUSÃO DIGITAL ATRAVÉS DA PRODUÇÃO ESTÉTICA EM AMBIENTES DIGITAIS

Fernando Vargas Vieira¹

Esse texto é resumo das atividades que veem acontecendo em um projeto de extensão cujo objetivo é proporcionar uma experiência com a atividade estética literária e outros gêneros em ambientes digitais. Vivemos em uma sociedade onde as tecnologias da informação, principalmente a internet, vem influenciando de forma significativa a forma como enxergamos o mundo. As gerações atuais interagem desde muito cedo com as tecnologias criadas na internet, principalmente por meio das redes sociais.

Considerando essa condição o projeto GLADS (Gêneros Literários em Ambiente Digitais) que faz parte do Programa de Extensão Observatório de Aprendizagem da Unipampa (Universidade Federal do Pampa) Edital 2012, vem fazendo um trabalho com com duas turmas, uma de nono ano de uma escola localizada em um bairro da periferia de Bagé e outra com alunos oriundos da comunidade do mesmo bairro.

O objetivo do projeto é o letramento e acesso a ambientes digitais bem como às principais plataformas utilizadas para interação social. Além disso, o projeto explora a criação de conceitos e produção de literatura nestes ambientes e a construção de um material audiovisual cuja feitura perpassa vários gêneros do discurso, dessa forma através do trabalho com gêneros, principalmente os literários, os alunos se percebem não só como leitores, mas também como autores de conteúdo nesses ambientes digitais.

São presentes na aula as principais formas discursivas presentes nas redes como, imagens, músicas, audiovisuais e textos. O GLADS aborda gêneros literários, mas entende que essas fronteiras conceituais são híbridas, suscitando, portanto, reflexões pertinentes. Os passos percorridos pelo projeto começaram a partir do trabalho com a poética da canção popular dando prosseguimento a poética no *Twitter*, partindo para a análise e produção de textos literários na plataforma. Em seguida, trabalhou-se uma outra rede social e seus gêneros característicos, o *Facebook*, nessa rede social foi trabalhado principalmente a produção de publicações multimodais, como os memes (gênero que agrega imagem e texto para a produção de um signo entendido por um determinado grupo usuário das redes sociais) por exemplo. O projeto encontra-se agora em sua segunda fase que consiste na produção de um videoclipe. Para isso foram feitas análises de gêneros fílmicos e oficinas sobre criação e produção cinematográfica.

O projeto legitima-se pela necessidade de inclusão e letramento digital da comunidade e a motivação da criatividade para o desenvolvimento da autoria, e compreende este universo como parte importante para a vivência na sociedade nos dias de hoje, que tem a internet como um grande lugar para a produção estética.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo Martins Fontes, 2006.

¹ Universidade Federal do Pampa. Gebap - Grupo De Estudos Bakhtinianos do Pampa.

ENTRE A RESPONSABILIDADE E A CULPA MÚTUAS:

REFLETINDO SOBRE A PRODUÇÃO EM/COM NOVAS MÍDIAS

A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua. O poeta deve compreender que a sua poesia tem culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a sua falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também devem penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade.

(Bakhtin, 2003)

Ao pensarmos sobre as novas possibilidades de produção de objetos culturais e artísticos e de novos gêneros propiciadas pelas TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação – que integram várias mídias e semioses como sons, imagens estáticas e em movimento, textos escritos, entre outras, entramos, inevitavelmente, na reflexão acerca do aspecto estético dessa produção gerada ou fomentada pela tecnologia, o que implica em necessária discussão em relação a nosso ato responsável.

Dessa forma, nossas ações devem integrar tanto “a responsabilidade mútua”, como a “culpa mútua” (Bakhtin, 2003), colocando-nos questões sociais imperativas à consideração (e que pretendo aqui tratar) cuja central possa ser: em que medida devemos/podemos nos eximir ou nos envolver com as transformações sociais e os produtos gerados pela apropriação das novas mídias?

Em relação à “responsabilidade mútua” (Bakhtin, 2003) é perceptível a preocupação em várias instâncias quanto aos pontos positivos e negativos da introdução das TIC na sociedade e seu uso para a produção estética. Na primeira década do século XXI, por exemplo, nota-se tendência de pesquisas acadêmicas em analisarem enunciados circulantes, mas, principalmente, aqueles que foram constituídos no *ciberespaço*, bem como o funcionamento de ambientes no meio digital; e inclinação de teses e dissertações em se voltarem para preocupações sociais, especialmente, relativas ao ensino diante da emergência e proliferação das TIC (Silva, 2012), apontado para a existência de uma espécie de resposta pelas ações dos indivíduos ao produzirem esses objetos, como *blogs*, animações, *remixing* de textos e músicas, *fotonovelas*, *web quest*², *fanfiks*³...

Em outra via, como sujeitos sociais que transitam por diversas esferas de atividades humanas, parece não estarmos fortemente interessados em ponderar implicações sociais, educacionais, pessoais e outras mais que o fenômeno gerado pela interação humana com as tecnologias pode ocasionar: vêem-se escolas continuando a realizar exclusivamente antigas

¹ Universidade Estadual de Campinas.

² Metodologia de pesquisa estruturada em Introdução, Tarefa, Processos, Recursos e Conclusão que pode ser executada de diversas maneiras e depois disponibilizada na internet.

³ Histórias de ficção criadas por fãs de enredos oficiais. É a abreviação do inglês “fan fiction”.

práticas de letramento pautadas no impresso, padrões sociais e econômicos se mantendo, modelos obsoletos de avaliação se perpetuando como eram aplicados nos séculos anteriores, a despeito de toda a proliferação de novas mídias. Tal desinteresse por essas transformações ocasionadas pela chamada “revolução eletrônica” (Chartier, 1999) acaba, então, por negligenciar nossa “culpa mútua” (Bakhtin, 2003).

Assim, como educadores, pesquisadores e, sobretudo sujeitos sociais, penso imprescindível, articular essas duas pontas, chamando a tomarmos nossas responsabilidades, bem como nossas culpas e a olharmos para as novas mídias de maneira mais crítica, tentando não somente compreender como elas se prestam a um novo lugar da produção estética, mas, principalmente, como há agentividade dos sujeitos sobre elas. Como bem aponta García-Canclini:

As possibilidades de aproveitar as inovações tecnológicas às próprias necessidades produtivas e comunicacionais são desiguais (...) as novas tecnologias não só promovem a criatividade e a inovação. Também reproduzem estruturas conhecidas (García-Canclini, 2008, p. 308-309).

Logo, para seguirmos em direção à busca de nosso ato responsável, é preciso pensar além, considerando estruturas sociais conhecidas e relações de poder já marcadas que continuam a existir na produção com as novas mídias. Ademais, para sermos responsáveis por algo, além de falarmos sobre, é preciso conhecê-lo. Por isso, nesse breve texto, faço um convite, visando a darmos um passo a mais em direção à investigação da relação formada pelo tripé “homem-estética-mídia”, abordando um conceito – o hipertexto – e fazendo considerações a partir de um exemplo que circula na vida real (e, portanto, digital) dos indivíduos, um verbete da *Wikipédia* à luz de Bakhtin. Segue o exemplo:

Mikhail Bakhtin

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.
(Redirecionado de **Bakhtin**)

Mikhail Mikhailovich Bakhtin (russo: Михаи́л Миха́йлович Бахт́ин) (17 de novembro de 1895 , Orel - 06 de março de 1975 , Moscou) - foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e as artes. Bakhtin foi um verdadeiro pesquisador da **linguagem humana**. Seus escritos, em uma variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de estudiosos em um número de diferentes tradições (o **marxismo** , a **semiótica** , **estruturalismo** , a crítica religiosa) e em disciplinas tão diversas como a crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia. Embora Bakhtin fosse ativo nos debates sobre estética e literatura que tiveram lugar na **União Soviética** na década de 1920, sua posição de destaque não se tornou bem conhecida até que ele foi redescoberto por estudiosos russos na década de 1960. É criador de uma nova teoria sobre o **romance europeu**, incluindo o conceito de **polifonia** em uma obra literária. Explorando os princípios artísticos do romance, **François Rabelais**, Bakhtin desenvolveu a teoria de uma cultura universal de humor popular. Ele é dono de conceitos literários como **polifonia** e **cultura cômica** , **cronotopo** , **carnavalização** , **menippea** (um eufemismo em relação à linha principal e levando o desenvolvimento do romance europeu no "grande momento"). Bakhtin é autor de diversas obras sobre questões teóricas gerais, o **estilo** e a teoria de **gêneros do discurso** . Ele é o líder intelectual de estudos científicos e filosóficos desenvolvidos por um grupo de estudiosos russos, que ficou conhecido como o "**Círculo de Bakhtin**" .

Mikhail Mikhailovich Bakhtin	
	
Nascimento	17 de novembro de 1895 Orlovsky
Morte	07 de março de 1975 Moscou
Nacionalidade	russo

Trata-se de parte de uma página na internet sobre Mikhail Bakhtin, um verbete *on-line*, constituído por informações de várias pessoas que podem editá-lo e complementá-lo colaborativamente. Este apresenta informações variadas sobre o filósofo russo: desde dados pessoais a considerações em relação a sua postura política e filosófica e *links* identificados por palavras com cores diferentes que, ao serem clicadas, levam a novas páginas com outras informações. Embora de natureza variada, neste momento que fiz o recorte, as informações do verbete eram contáveis e definidas, ao passo que a leitura não. Qualquer sujeito que



entrasse nessa página, haveria de lê-la a partir de suas questões de interesse e entrar nos *links* que escolhesse, traçando caminhos não previstos e construindo processos interpretativos que não se pode controlar, ou seja, em hipertexto. Assim, um sujeito que se interessa por Semiótica poderia clicar no *link* da palavra e ser direcionado a outras páginas, já um indivíduo interessado nos romances do Renascimento, seria um provável leitor do *link* François Rabelais que iria, por sua vez, direcioná-lo a outros lugares, textos e leituras em um processo de ação infinito.

Nesse sentido, aproximo essa característica do hipertexto à perspectiva bakhtiniana de que:

(...) o autor cria, mas vê sua criação apenas no objeto que ele informa, isto é, vê dessa criação apenas o produto em formação e não o processo interno psicologicamente determinado. (...) Por isso o artista nada tem a dizer sobre o processo de sua criação, todo situado no produto criado, restando a ele apenas nos indicar a sua obra (Bakhtin, 2003, p. 4).

De forma análoga, ainda que Bakhtin não esteja tratando das novas mídias até mesmo por uma questão temporal, nem que estejamos considerando a *Wikipédia* como obra de arte, partimos do pressuposto de que algo criado e dado ao “público”, à leitura, não tem os sentidos limitados àquilo que fora ofertado ao coletivo por seu(s) idealizador(es). Logo, destaca-se a importância de refletirmos o conceito de hipertexto, pensando em nossa responsabilidade e culpa mútuas para com nossos alunos, filhos, amigos, vizinhos, enfim, para com a sociedade.

Recorrendo novamente à Bakhtin: “A cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objetos da atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular” (Bakhtin, 1988, 44-45). Nesse sentido, as novas mídias e os processos de criação estética e significação criados e permitidos por elas integram um desses “grupos de objetos particulares” que reclama atenção social e não pode ser deixado à margem como se não tivesse papel a si atribuído pelos atores sociais.

Finalmente, retomando a questão lançada no início e, a partir do que foi aqui abordado, encerro, ponderando que entender os acontecimentos sociais e o lugar de certos objetos de destaque, como as novas mídias, é imprescindível para nos tornarmos inteiramente responsáveis, sabendo não só o lugar deles – no caso delas, as novas mídias –, mas o nosso lugar entre a responsabilidade e a culpa mútuas.

Referências

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 4 ed., 2003, pp. 261-306.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 4 ed., Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hubitec, 1988.
- GARCÍA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2008. 385p.
- CHARTIER, R. *A aventura do livro: Do leitor ao navegador*. Tradução Reginaldo Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. 159p.
- SILVA, F. D. S. **Entrelaçando on-line e off-line: práticas de escrita e reescrita em comunidades da rede social Orkut**. 2012. [s.n]. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.



NA BOCA DA CENA: BAKHTIN VERSUS FOUCAULT

Uma balança gigante sustenta duas estátuas. A primeira é de Mikhail Bakhtin. A segunda é de Michel Foucault. No primeiro plano, acontece uma encenação apenas por gestos, sem fala, de fragmentos da peça O Verdugo (1969), de Hilda Hilst e, no entorno, dois homens de aparência doente estão pendurados nas bacias da libra.

Eu – Ninguém vai entender nada. Ninguém nunca entende. Deixa as coisas como estão. Tua voz é tão débil quanto teus pensamentos. No fim, falar significa morrer. Discurso é prisão. Diálogo é tensão. É dissonância.

Meioeu – Eu quero entender. Não vou passar por essa vida sem achar a verdade, sem compreender que raio de poder é esse, a oprimir todos nós.

Eu – É um jogo de consciências meu caro, apenas isso. Viu o que aconteceu com o homem. Agora não tem jeito, o verdugo vai matar. Olha, não é tempo de julgamento. É tempo de morte.

Meioeu – Lembra das histórias que contava?

Eu – Sim. Sempre alguém morria quando procurava ser sujeito, discurso e diálogo.

Meioeu – POLIFONIA (risos)

Eu – Parece que alguém anda tendo problemas com a própria voz.

Meioeu – Não é isso. É que tem muita voz no mundo, saca?

Eu – No mundo das ideias?

Meioeu – No mundo da carne, e também no mundo dos livros. Eu queria entender como pode conviver no mesmo mundo esse caos de vozes, e porque algumas se sobrepõem e acabam trazendo a morte, como é caso daquele homem (aponta para a encenação)

Eu – Deixa o homem em paz. Eu não estou ouvindo nada. E no mais, quem fala “alto” tem poder, não vê o caso daqueles personagens de Dostoiévski?

Meioeu – Esse era doido de pedra. Melhor nem falar nele.

Eu (pausa) – Sabe, depois que encontrei ele (sinaliza a estátua de Bakhtin), estou estranho. Meio fronteira, meio grotesco, imerso numa luta por entender qual a Filosofia do Ato Responsável, a trazer repostas iniciais para a minha vida.

Meioeu – Ando do mesmo jeito. Essa coisa de pensar é trabalhosa.

(em off: Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?” Michel Foucault in Ordem do discurso.)

Eu – Você ouviu isso?

Meioeu – Sim. Acho que estão advogando. Querem clarear para o restante de nós, como essa tragédia (mostra a cena dos juizes com a família do verdugo) foi iniciada por meio da mania que o homem tem, de andar falando.

¹ Mestrando Literatura – UnB. Bolsista Capes.

Eu – Achei que essa fosse a missão primeva do homem. Falar.

Meioeu – Isso tem preço. Você acha mesmo que essa coisa de dialogismo ou polifonia existe?

Eu – Acho que existe o poder e o discurso.

Meioeu – Uma coisa não exclui outra. Chega um momento em que tudo se complementa.

Eu – Saudade do carnaval. (começa o segundo ato no texto de HH) Veja só, hoje o povo vai ter festa, festa de carne esfacelada. Não entendo como podem se deixar pela voz mansa destes urubus pretos.

Meioeu – Diabos de Poder Simbólico, mas voltemos ao nosso drama. Voltemos! (pausa) Parece que os dois vão ficar aí eternamente se enfrentando aconchegados nesta libra.

(em off: “Em todos os domínios da vida e criação ideológica, nossa fala contém em abundância palavras de outrem, transmitidas com todos os graus variáveis de precisão e imparcialidade.” In Questões de Literatura e Estética)

Eu – Quando estou tentando aproximar as duas vozes. Fico pensando se não estão falando a mesma coisa.

Meioeu – Não confunda as coisas, Microfísica do Poder é também uma arqueologia.

Eu – Mas o homem vai já ser morto porque falou o que não devia.

Meioeu – Ele que busque carnavalizar as coisas. Só carnavalizando salvamos a vida.

Eu – E as Palavras e as Coisas?

Meioeu – Elas ficam ilhadas. É necessário criar uma aura, só assim os caminhos hão de se cruzar.

Eu – E se Foucault for uma força pra Bakhtin? E se Bakhtin estiver ausente?

Meioeu – Existe vida, e dentro delas uma torrente de pensamentos autônomos.

Eu – Você está falando de Romance. Eu quero saber da tragédia! do teatro!

Meioeu – Será que aquilo é teatro?

Eu – Bem, talvez. Mas o mais importante é saber se existe o poder. Como ele serpenteia na voz deles?

Meioeu – Mas se for teatro, é ação. Não é Romance.

Eu – Agora estou confuso.

Meioeu – Esquece. Eu também estou perdido. E no mais, eles nunca serão santos de pé torto.

Eu – Academicismo é foda!

Meioeu – Encaixotar estátuas é mais triste que uma foda.

(em off: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1981, p. 95)

Eu – Bem, então eu vou. Não gosto da frieza das estátuas. Não gosto menos ainda quando tudo fica parada. Parece que ficamos suspensos no ar.

Meioeu – Mas o que é o poder?

Eu – Discurso?

Meioeu – Sujeito?

Eu – Dialogismo?

Meioeu – Cronotopo!

Eu – As estátuas estão rindo de nós.

Meioeu – Desse jeito vou enlouquecer. E o homem da peça parece que vai mesmo perder a cabeça para a bandeja do povo.

Eu – Maldita coletividade!

Meioeu – Micro e Macro (risos)

Eu – Isso lembra religião.



(em off: “O tema do sujeito que fala tem um peso imenso na vida cotidiana. Ouve-se, no cotidiano, a cada passo, falar do sujeito que fala e daquilo que ele fala. Pode-se mesmo dizer: fala-se no cotidiano sobretudo a respeito daquilo que os outros dizem – transmitem-se, evocam-se, ponderam-se, ou julgam-se as palavras dos outros, as opiniões, as declarações, as informações; indigna-se ou concorda-se com elas, discorda-se delas, refere-se a elas, etc.” In Questões de Literatura e Estética)

Meioeu – Eu guardo minhas dúvidas, e você?

Eu – Bem, geralmente fico ajoelhado por horas aos pés de estátuas.

Meioeu – Isso não é fanatismo?

Eu – É estudo. É clarear o cotidiano.

Meioeu – Se você soltar, eu te acompanho. Caímos juntos!

Eu – Não estou tão certo disso.

Meioeu – Estou sendo escuta e palavra. Entenda, nós vamos, e eles ficarão aí.

Eu – Queria entender porque não matam logo o homem.

Meioeu – Torturar com palavras é mais gostoso.

Eu – Assim fico meio distopia meio Cronotopo.

Meioeu – Então, caímos juntos?

Eu – Antes eu queria entender se é possível destruir o que já existe, e reconstruir.

Meioeu – Você quer dizer hibridizar?

Eu – Mais ou menos por aí.

Meioeu – Acho que o homem está esperando um milagre.

(em off: JUIZ VELHO (para o Verdugo): Ele falou demais. O senhor compreende? E a boca deve ter uma medida.

JUIZ JOVEM: Certas palavras não devem ser ditas.

MULHER: Ele falava muito, é verdade.

NOIVO (sorriso idiota): Ele falava coisas sem sentido.

JUIZ JOVEM: Confundiu todo mundo.

FILHA (sorrindo para o juiz jovem): Eu não entendia bem o que ele falava.

JUIZ VELHO: Nem era pra entender, minha filha. Ninguém entendia. (HILST, 1969 p 379))

Eu – Que tal ficarmos um pouco mais?

Meioeu – Estou cansado. É preciso mesmo ficar na fronteira? Pensar na fronteira? Uma vez ouvi de um professor que B é um pensador da fronteira?

Eu – Já vou. Vem comigo. (cai)

Meioeu – Estou atrás de você.

Eu – Vamos olhar de longe? Talvez assim chegaremos a uma compreensão, e se é possível dois estátuas conviverem em harmonia na mesma praça.

Meioeu – Como é nome dele?

Eu – FoucaultBakhtin

Meioeu – Não seja idiota.

Eu – Você fala e exerce o poder!

Meioeu – É você que fala e exerce o poder!

Eu – Parece que é o fim da peça.

Meioeu – Tem sangue.

Eu – Estão lavando as estátuas com sangue!

Meioeu – Sangue de pensamento?

Eu – Acho que querem um novo caminho para entender a vida, e talvez a arte.

Meioeu – É meio escritura.



Eu – Quase literatura.

Meioeu – Bakhtin.

Eu – Foucault.

Meioeu – Estou com vontade de sujar minhas mãos de sangue, e você?
(ad infinitum)



GEBAP (GRUPO DE ESTUDOS BAKHTINIANOS DO PAMPA):

NOSSO CÍRCULO BAKHTINIANO NA CONTEMPORANEIDADE – NOSSO
COMPROMISSO POLÍTICO A PARTIR DE UMA PRODUÇÃO ESTÉTICA



Um **G**rupe que procura
dialogar sobre questões **E**stéticas, éticas, literárias e educacionais
sob uma ótica **B**akhtiniana
Pois acreditamos ser esse o nosso **A**to responsável acima de tudo:
PENSAR!

Ser sujeito responsável na Contemporaneidade
Como responder responsabilmente?
Num mundo de *vertigem*,
Progresso
Novo agora
Obsoleto pouco depois
Mesmo correndo o risco de cairmos na obsolescência
deixamos aqui nossa contribuição estética
e nossa responsabilidade

GEBAP, vamos carnavalizar?
Somos alunos,
professores,
pesquisadores,
e o **I**attes
tenta nos ditar
formas de agir
escrever,
produzir,
mas não cala a nossa forma de
Sujeitos únicos, múltiplos, constituídos na alteridade
pensar,
sentir,
expressar

Fabiana Giovani, Moacir Lopes de Camargos, Jocielle
Corrêa, Letícia Garcia Peres, Cassia Rodrigues Gonçalves,
Fernando Vargas Vieira¹

¹ Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA (Campus Bagé, RS).

com
PALAVRAS
Acrosticamente:

P
TRANSFORMAÇÕES
L
SOCIAIS
V
R
Avidas de
SENTIDO

em contextos
com textos
sem falsos
pretextos
com interlocu(a)ção
presente
no olho se
sente
gente
contempla
com o grande
tempo e
sujeitos inter
agem com
a linguagem
que os constitui
se definem, se inventam e reinventam
dialogam
com várias vozes
em um mundo plural
sujeito plural
que clama pela unicidade
sujeito único
discursos vários
não apenas mais um
sujeito
mas

O **sujeito** que
inter(age)
no mundo real virtual

O **sujeito** que
dialoga
com várias **culturas**

O **sujeito** que
dá forma a sua **consciência**
na fluidez de suas relações sociais



redes sociais
ambientes virtuais de inter(ação)
conteúdo
e forma de discurso
que refletem e refratam
nossa comunicação
socio-ideológica

O **sujeito** ideológico
do por-vir
que busca no outro
a sua completude
Excedente de visão
Incompletude fundante
do homem
que mobiliza
o desejo do
acabamento

O **sujeito**
da educação
autônomo
construtor de reflexões
de conhecimentos
na pela e da
LINGUAGEM

Sujeitos de ontem,
Hoje,
Amanhã.
Quem sou eu?
Quem somos ,
Nós?
Somos
Eu
Eu e minha palavra
Que me entrega, que me mostra
Que me faz ser Outro(S),
Eu sou o outro e,
Sou Eu também
Eu sou único,
Irrepetível,
Compartilhado.

(Com) partilhe
de nossos passos
(des) comportados
no **GEBAP**
Nosso compromisso político
Nossa compreensão ativa
E que venham as contrapalavras!



A QUESTÃO DA ALTERIDADE A PARTIR DO ETNOCENTRISMO

[...] de um lado, conhecemos um grupo do “eu”, o “nosso” grupo, que come igual, veste igual, gosta de coisas parecidas, conhece problemas do mesmo [...] empresta à vida significados em comum e procede, por muitas maneiras, semelhantemente. Ai, então, de repente, nos deparamos com o “outro”, o grupo do “diferente” que, às vezes, nem sequer faz coisas como as nossas ou quando as faz é de forma tal que não reconhecemos como possíveis. E, mais grave ainda, este “outro” também sobrevive à sua maneira, gosta dela, também está no mundo e, ainda que diferente, também existe.

(Rocha, 1994)

O presente texto apresenta-se como trabalho iniciante tanto em leitura como em participação nas Rodas de Conversa. Serão feitas reflexões a partir de pesquisa realizada na Etnomatemática (Silva Júnior, 2008).

A partir do fim do século XV e durante o século XVI, os países da Europa procederam com um processo de colonização em que os povos colonizados foram forçados a aderir ao modelo econômico do colonizador. Ao mesmo tempo em que impunham os seus modelos de sociedades e de conhecimento, os europeus ignoraram ou proibiram os povos colonizados de professar seus credos ou utilizar livremente o conhecimento já elaborado localmente antes do período colonial.

A experiência descrita no fragmento a seguir, extraído da carta de Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal a primeiro de maio de 1500, ilustra um pouco a experiência dos portugueses que chegaram pela primeira vez à região hoje conhecida como Porto Seguro no estado da Bahia. Os portugueses constataram, a princípio, grandes diferenças entre eles e os nativos. Nesse momento do início oficial da História do Brasil já se mostra a questão do “eu” versus “o outro”. Segundo Caminha, o povo local tinha características tais como:

pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos rijamente em direção ao batel. E Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os depuseram [...] (Nicolau Coelho) somente arremessou-lhe um barrete vermelho e uma carapuça de linho que levava na cabeça, e um sombreiro preto. E um deles lhe arremessou um sombreiro de penas de ave, compridas, com uma copazinha de penas vermelhas e pardas, como de papagaio [...].

A sensação do grupo de europeus que aportaram nessa região do planeta, de tão singular, somente poderia ser descrita por eles mesmos. Entretanto, no discurso oficial, não figura a sensação do grupo de nativos.

Porém, nos dias atuais e na mesma cidade, o confronto das diferenças entre grupos sociais ocorre quando se dá, por exemplo, a visão de um morador de um bairro distante como o “outro”, ou seja, alguém radicalmente diferente de “nós”. Alguém que ande de roupas

¹ Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática (UNICSUL) FAESA.

largas, colar grosso no pescoço, tênis de basquete com cano alto e boné pode causar espanto no outro que traje paletó e gravata e não seja amigo do primeiro.



Figura 1.

Fonte: <http://laboratoriodebeleza.wordpress.com>



Figura 2

Fonte: <http://paesjrart.wordpress.com>

O olhar em relação ao outro, apenas sob o ponto de vista do próprio grupo social, pode levar ao julgamento de uma pessoa de outro grupo como pitoresco, inferior e de atitudes absurdas, além de favorecer a tomada de atitudes fora do normal dos padrões estabelecidos intraculturalmente, ou seja, no interior do grupo cultural.

Na tentativa de compreender a formação do sujeito brasileiro que teve seu início histórico na colonização, é necessário refletir sobre dois pontos. Na época da colonização, havia o interesse dos colonizadores em extrair as riquezas existentes sem a preocupação de se colocar no lugar do outro, tentando ver o seu modelo de sujeito, diferente daquele que existia antes da chegada do português ao continente. Hoje, no século XXI, ainda não se consegue aceitar um outro diferente, sob pretextos os mais variados possíveis: políticos, sociológicos, econômicos, culturais...

Pretendendo entender esse “sujeito-outro” dialogando com Bakhtin, parece-me oportuno considerar os conceitos de excedente de visão e exotopia, princípios que podem ajudar na análise das relações de alteridade. Com base na relação de espaço entre o “eu” e o “outro” e no ato de situar-se em um lugar exterior, percebe-se um sujeito incompleto, que só passa a existir pela necessidade de relação com o outro. Este movimento constitutivo existente não produzirá nenhuma solução definitiva, pois sempre haverá novos acabamentos: [...] não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim [...] (Bakhtin, 2003, p.11).

Conclui-se, então, que, para entendermos diferentes sujeitos, devemos primeiramente nos distanciar, ficarmos à margem, tornando-nos “outros” em relação a nós mesmos - “olhar para si mesmo com os olhos do outro” (Bakhtin, 2013, p. 13). Talvez essa seja uma forma bastante responsável para repensar alteridade.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CAMINHA, P. V. *Carta a El Rei D. Manuel*. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>>. Acesso em: 14 set. 2007.
- Figura 1. Disponível em: <<http://laboratoriodebeleza.wordpress.com/2010/03/12/homens-de-preto/>>. Acesso em: 06 ago. 2012.
- Figura 2. Disponível em: <<http://paesjrart.wordpress.com/2007/06/29/conexao-hip-hop/conexao-hh/>>. Acesso em: 26 ago. 2012.
- ROCHA, E. P. G. *O que é etnocentrismo*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SILVA JÚNIOR, G. B. Etnomatemática: dimensão epistemológica e contexto histórico, In: CBEm, 3., 2008, Niterói, *Anais...* Niterói: UFF, 2008. p. 1-15.



A MEDIDA DO EU À MEDIDA DO OUTRO:

BAKHTIN E A METODOLOGIA DA ALTERIDADE

“O outro me dá a medida de mim”

Quando ouvi pela primeira vez este enunciado, percebi que em poucas palavras ali se encontrava um “método” ou um meio talvez mais significativo de se conhecer o universo humano. Não é possível medir quantitativamente, em fórmulas numéricas, ou em equações complexas, as organizações da vida física e psíquica dos seres humanos. E diante dessa constatação, restam-nos duas alternativas:

1ª: Desistirmos de querer alguma compreensão e conhecimento neste sentido, e, com isso, nos tornarmos céticos; ou

2ª: Acreditarmos na busca das nossas medidas através do outro, do seu olhar em mim projetado e do meu olhar que no outro se projeta, e, assim, nos tornamos dialógicos.

Minha aposta vai na direção da segunda opção, pois nela encontramos implicitamente um rico repertório de possibilidades metodológicas de diálogo.

O outro como meio de autoconhecimento. O outro como parte de mim mesmo. Através do outro me percebo enquanto Eu e vice-versa. E tal percepção me conduz inevitavelmente para uma relação de responsabilidade, pois dar voz e visibilidade ao outro significa dar voz e visibilidade ao Eu, que terá oportunidade de ouvir e ser ouvido, ver e ser visto.

A relação de reciprocidade é fator imprescindível para que a porta do conhecimento se abra. Quanto mais dialógica for essa relação, mais aberta essa porta estará. Ou seja, quanto mais o Eu tiver acesso ao Outro, mais elementos de medidas (parâmetros) serão oferecidos a ambos.

Falando genericamente, esse método já seria suficiente para nos orientarmos diante do mundo e dos Outros, como no caso de adotarmos uma postura filosófica de vida. Agora, em se tratando de uma postura acadêmica e científica, é possível aplicar tal metodologia? Ele traz o rigor que o fazer científico exige? Seria ele tão eficaz quanto os métodos desenvolvidos pelas ciências exatas?

Tentarei discutir essas questões na ordem inversa em que as mesmas foram apresentadas.

Em primeiro lugar, é preciso dessacralizar o fazer científico das Ciências Exatas e reconhecer que seus métodos também estão sujeitos a equívocos, falhas e parcialidades. Portanto, nem sempre essa metodologia “objetivista e abstrata”, racionalista, é tão eficaz e eficiente como a ideia que se faz dela.

Toda a filosofia moderna nasceu do racionalismo e está completamente impregnada pelo preconceito do racionalismo (mesmo quando tenta conscientemente livrar-se desse preconceito) de que apenas a lógica é clara e racional, quando, ao contrário, é elementar e cega fora dos limites de uma consciência responsável, exatamente como qualquer ser-em-si é. A clareza e a necessária consciência da lógica, quando separadas do centro unitário e único

¹ UFES.

constituído pela consciência responsável, são forças cegas e elementares precisamente por causa da lei inerente à lógica – a lei da necessidade imanente. O mesmo erro do racionalismo se reflete na contraposição do objetivo como o racional, ao subjetivo, individual, singular como o irracional e fortuito. (Bakhtin, 1993, p. 30)

Em segundo lugar, quanto ao rigor científico, obviamente, tanto nas ciências exatas, quanto nas ciências humanas, com os seus mais variados métodos, encontraremos pesquisas brilhantes e medíocres. De certo, é mais fácil estudar um objeto que se apresenta de forma regular do que estudar um outro em que o próprio termo “objeto” nos soa estranho, pois estamos falando de sujeitos, na sua plenitude irregular.

Ainda na defesa do método dialógico, acredito que não há outro caminho a ser percorrido a não ser este do encontro dialógico. Este que necessariamente vai de e ao encontro do outro. Ir ao encontro não significa ir sempre passivamente e de maneira neutra. Existem conflitos ideológicos e identitários que demandam um olhar negociador e, portanto, dialógico. Serão corpos e perspectivas distintas que estarão no jogo das identidades, dispostos a receber e doar seus “gens” virtuais reciprocamente.

Uma teoria precisa entrar em comunhão não com construções teóricas e vida imaginada, mas com o evento realmente existente do ser moral – com a razão prática, e isso é responsabilmente completado por quem quer que conheça, na medida em que ele aceita a responsabilidade por cada ato integral da cognição, isto é, na medida em que o ato de cognição esteja incluído como minha ação, com todo o seu conteúdo, na unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo – executo ações. (Bakhtin, 1993, p. 12).

Conhecer o Eu implica conhecimento do Outro e dos Outros e esse empreendimento envolve ir ao encontro das práticas culturais produzidas nos espaços físicos ou não desses sujeitos-Eus/sujeitos-Outros. Mas, na prática, como seria possível uma relação dialética e dialógica entre os distintos? Entre um Eu e um Outro?

Pois bem, nos legados bakhtinianos encontramos o que Bakhtin/Voloshinov (2010) chamam de ato responsivo-ativo.

Pode nos parecer redundante a expressão, pois “ato-ativo” nos soa como a mesma coisa. Porém, quando temos no entre-meio a expressão “responsivo” passamos a perceber o movimento dinâmico e recíproco da expressão. Como se Bakhtin quisesse nos mostrar que um ato consciente sempre será ativo e, portanto, responsivo e responsável por ele próprio. Com isso, nos vemos, de certa maneira, sem alibis para nos livrarmos das consequências de nossos atos, sejam elas positivas ou não, somos responsáveis por eles e devemos responder por isso.

Sem estender demais essa reflexão, parece-me que Bakhtin, mesmo sendo anterior à Michel Foucault, desenvolve um princípio filosófico que se aproxima do “cuidar de si” foucaultiano, porém em uma perspectiva mais ampla e coletiva: cuidar dos outros para que eles também possam cuidar de mim. Afinal, se é através do outro que me percebo e que me meço, será através de mim que o outro se perceberá e se medirá. Daí a importância de tomarmos consciência do meu existir e do existir do outro.

Dentro dessa perspectiva, para além de um método científico no âmbito das humanidades, Bakhtin nos coloca a possibilidade do encontro responsivo-ativo com o outro.



Deste modo, Bakhtin parece responder ao antigo preceito défico “gnôthi seautón” – conheça-te a ti mesmo -, acrescentando-lhe a perspectiva dialógica: conheça-te a ti mesmo através do Outro.

Referências

BAKHTIN, M. (Voloshinov, V.N. -1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. (1920-1924). *Para uma filosofia do ato*. São Paulo. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, inédito, 1993.



PARÓDIA E PORNOCHANCHADA NO PAÍS DO CARNAVAL:

UMA BREVE ANÁLISE DO CARTAZ DO FILME “HISTÓRIAS QUE AS NOSSAS BABÁS NÃO CONTAVAM”¹

Nos anos de 1970, vivíamos num país que estava dominado pelo siso. O Brasil estava envolto sob a aura da ditadura militar. E a alegria do povo brasileiro foi, de uma certa forma, abafada, pois o siso dominou o riso. No entanto, em meio a essa dominância da seriedade, havia um espaço em que o riso se manifestava pleno: as salas de cinemas. Nelas a **pornochanchada** deitava e rolava. Essa palavra duplamente valorada foi utilizada para rotular uma diversidade de filmes produzidos nos anos de 1970 que tinham como gênese principal duas polaridades: o apelo ao sexo e ao humor. A palavra pornochanchada é um signo que nasce duplamente valorado, uma vez que essa produção fílmica era considerada pelos especialistas em cinema mal feita e pornográfica. O conceito de mal realizada está associado a outra produção cinematográfica brasileira de grande sucesso frente ao público dos anos de 1950, a chanchada. Esta também foi considerada mal feita. Caracterizava-se, principalmente, por apelar a temáticas consideradas pouco nobres através de um humor voltado para as grandes massas e por um enredo que parodiava a política, o cotidiano e o cinema.

A chanchada foi responsável, portanto, pela criação de várias paródias de filmes considerados grandes produções norte-americanas, como por exemplo, **Nem sansão nem Dalila** (1954) e **Matar ou correr** (1954). Da mesma forma, a pornochanchada, com o lema “uma câmera na mão e uma mulher nua na cama”, continuou essa tradição do cinema nacional e também realizou algumas paródias como **Seu Florindo e suas duas mulheres** (paródia do filme brasileiro Dona Flor e seus dois maridos), **O bacalhau** (paródia do filme norte-americano Tubarão) e **Histórias que as nossas babás não contavam** (paródia do desenho animado da Disney, Branca de Neve e os setes anões). Utilizando-se, então, da combinação riso mais sexo, os cineastas dessa época encontraram a fórmula perfeita para atrair um número expressivo de expectadores jamais vistos no cinema nacional. Alguns desses filmes figuram até hoje como as maiores bilheterias do cinema brasileiro.

No cinema dos anos de 1970, o cartaz cinematográfico era uma peça primordial para divulgação e propaganda dos filmes. O cartaz é um gênero de comunicação de massa que – utilizando-se geralmente de uma linguagem verbovisual – pode ser utilizado com intenções prioritárias diversas: promover a divulgação de produtos e espetáculos de entretenimentos, informar, ensinar, orientar. Suas diversas réplicas podem ser afixadas em diferentes suportes: muros da cidade ou murais, em uma vitrina, na parede interna de um prédio, num painel de rua etc. e tanto podem se direcionar ao público geral quanto a um público específico. No caso das pornochanchadas, os cartazes foram, muitas vezes, considerados, pela crítica especializada, superiores aos seus filmes, visto que possuíam uma linguagem visual esteticamente bem elaborada e provocavam, no público leitor, não só a sensação de

¹ Este texto é fruto de uma discussão mais ampla desenvolvida em uma pesquisa de doutorado, em andamento, sobre a construção do discurso paródico na pornochanchada.

² UFRN. Orientadora: Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves.

que se estava vendendo um produto de qualidade indiscutível como também o desejo de frequentar as salas de cinemas.

Em sendo assim, neste texto, trataremos especificamente da construção paródica na produção do cartaz do filme **As histórias que nossas babás não contavam**.

Com o intuito de proceder ao estudo do cartaz do filme analisado, foi preciso, inicialmente, adotar o conceito de enunciado concreto – unidade real de comunicação – na acepção concebida por Bakhtin. Ressaltamos ainda que, para fundamentar o nosso estudo, o conceito de paródia adotado aqui foi também o preconizado por esse teórico.

Para depreender a concepção do conceito de paródia por Bakhtin, é importante que se realize uma revisão de outros conceitos basilares, como dialogismo, polifonia, plurilinguismo e hibridização que alicerçam o seu pensamento, pois é o entrecruzamento desses conceitos que fomentaram a definição de paródia como discurso da negação. O discurso paródico supõe a deformação da palavra do outro e seu rebaixamento, além de introduzir um corretivo de riso e de crítica na seriedade do discurso elevado. Por isso, paródia, segundo Bakhtin, caracteriza-se sempre pela submissão de um enunciado a outro.

Passaremos agora a fazer uma pequena análise do cartaz do filme.

Na parte superior do cartaz, encontra-se o nome do filme **História que a nossas babás não contavam** em vermelho e preto – a maioria das palavras está em vermelho, apenas a palavra **não** se encontra em preto e numa fonte superior, o que lhe confere uma posição de destaque. Sendo assim, a partir do enunciado-título, o leitor é provocado a conhecer outras histórias que eram proibidas para o público infantil, por isso não eram contadas pelas babás. Por meio da oração adjetiva, é perceptível para o leitor que há, pelo menos, dois tipos de histórias: as que as babás contavam (discurso oficial) e as que elas não contavam (discurso não oficial). A palavra **não** presente no enunciado-título, portanto, revela ao leitor um dado novo. Infere-se, a partir dele, que as nossas babás nos contavam apenas algumas histórias. A utilização da cor vermelha – símbolo de vitalidade, ambição, desejo – no letreiro, sugere uma carga erótica em oposição à cor preta da palavra **não** que, nesse caso, pode significar aquilo que está/é obscuro, escondido, misterioso, fantasioso. É nessa negação que o discurso paródico vai se alicerçar. Mas como o leitor consegue perceber a relação dialógica do cartaz do filme com a história tradicional.

Ao olhar a imagem que toma conta de quase todo espaço branco do cartaz, a ideia que se tem, inicialmente, é de um aglomerado de personagens sobrepostos um sobre os outros, sugerindo assim uma grande bacanal. Na parte superior, no lado direito, se vê uma rainha coberta apenas por um manto real e que faz exibição de seu corpo para um espelho – cujo rosto é masculino – e um pretense caçador. Mais para o lado esquerdo, a imagem de um castelo medieval. No centro, e em um tamanho desproporcional aos demais personagens, a imagem de uma mulata em uma pose sensual, vestida com uma roupa provocante, decote acentuado em que os seus seios estão à mostra ocupa uma posição de destaque no cartaz. Esse destaque justifica-se, porque o propósito principal dos filmes da pornochanchada era exaltar a sensualidade da mulher. Ao redor da mulata, pequenos seres que lembram gnomos enroscam-se no corpo da mulher, exceto um com gorro rosa e com trejeitos efeminados se mantém afastado da morena. Ainda do lado esquerdo, há uma figura de um homem pelado e com uma cara enfarruscada, que parece desaprovar o comportamento dos anões. A única coisa que cobre a imagem do homem é a ponta do gorro vermelho de um dos anões, mas, ao mesmo tempo, a ponta desse gorro parece sugerir a anatomia do órgão sexual masculino entumescido. Aliás, a imagem fálica é uma dominante em todo texto não verbal: as torres do castelo, os gorros dos



anões, a ponta do espelho, assim como a imagem central em sua totalidade parecem sugerir o falo. Essa imagem falocêntrica aponta para uma visão machista que fundamentava a produção cinematográfica da pornochanchada, reforçando, assim, por meio de um discurso machista, oficial e dominante, o comportamento social do Brasil desse período.

A partir dos elementos (espelho, castelo) e dos personagens presentes no cartaz (rainha, caçador, anões), conclui-se que o novo texto dialoga com o conto infantil da Branca de Neve e os sete anões. Esse conto foi transposto para o cinema por meio de um desenho animado, grande sucesso da Disney. Diferente do conto, na animação, os anões são denominados por suas características marcantes (sonolento, alérgico, manhoso, zangado) e, no cartaz, por meio desses traços caracterizadores, conseguimos identificar alguns deles. Isso nos leva a crer que o cartaz foi construído a partir do desenho animado.

Essa nova versão constrói-se a partir da destronação do texto anterior, por isso podemos afirmar que o enunciado em sua totalidade constitui-se como paródia. Desconstrói, principalmente, o discurso da pureza contida na história oficial para apresentar uma nova versão, onde a inocência da história oficial é negada. O novo enunciado desnuda o discurso oficial, revelando o conteúdo de natureza erótica dos contos de fadas – não são mais para crianças – e traz para a cena a naturalização do sexo.

O discurso oficial é ressignificado. O mito da mulher sensual é reconstruído, trazendo à tona a eroticidade “implícita” presente nos contos de fadas. A personagem feminina central não é mais a branca europeia, mas representa um ícone da mulher brasileira, a mulata, conhecida por seus quadris largos e curvas acentuadas. A imagem angelical de Branca de Neve é substituída, agora, pela imagem de impureza da nova personagem. Ela não é mais pura. É mestiça, ou seja, nem branca, nem preta. Ela é mulata, morena, clara, fruto do cruzamento das raças.

Em outras palavras, o cartaz constrói uma imagem sedutora da mulher brasileira. Todos os olhares são atraídos para os corpos femininos (rainha, mulata). O corpo masculino que aparece desnudo não atrai os olhares para si, muito menos o anão, com trejeitos femininos, que também tem sua imagem parodiada. Nesse enquadramento, a figura masculina é apresentada como vítima da sensualidade feminina, visão reforçada pela sociedade falocêntrica.

Para finalizar, podemos afirmar que o cartaz do filme é considerado um enunciado concreto, como definiu Bakhtin, por estar carregado de acentos e entoações ideológicas e por ser oriundo de sujeitos situados sócio-historicamente no mundo. Além disso, sua natureza híbrida, linguagem verbal e não verbal, não o desqualifica como enunciado, porque esses dois planos estão devidamente articulados a partir de um projeto gráfico e de um projeto discursivo, por isso não podem ser analisados separadamente. Eles só podem ser compreendidos na enunciação, constituída por discursos que circulam socialmente. No caso do cartaz, esses discursos são negados e ressignificados, provocando o rebaixamento do discurso oficial. Portanto, para que o procedimento paródico do cartaz seja compreendido, é necessário, além de considerarmos o processo de interação em que ele se constituiu e o contexto em que ele está inserido, reconhecermos a submissão dele a outro enunciado.

Referências

ABREU, N.C. *O olhar pornô: a apresentação do obsceno no cinema e no vídeo*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1996.



- _____. *Boca do lixo: cinema e classes populares*. Editora da Unicamp, Campinas, 2006.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo, Editora da UNESP e HUCITEC, 1988.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: contexto de François Rabelais*. 6 ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.
- _____. *Para uma filosofia do ato*. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, (s/d).
- _____. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. O discurso na vida e o discurso na arte. In: DIETZSCH, M. J. (Org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 11-39.
- VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

ANEXO: Cartaz do filme



O LIVRO DIDÁTICO E SUAS ACEPÇÕES DÍSPARES: RECURSO DELIMITADOR OU FACILITADOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

INTRODUÇÃO: a trajetória do livro didático no Brasil

Em 1875, em Portugal, João de Deus, um poeta lírico, escreve a “Cartilha Maternal” destacando a leitura. Essa publicação fez tanto progresso na alfabetização que Portugal resolveu implementar em todas as escolas e nas colônias, incluindo o Brasil. Esse foi o primeiro manual de alfabetização que o Brasil possuiu, mas que era diferente dos que haviam em Portugal. As cartilhas e qualquer material, nesta época, deviam ser importados, pois não era permitida qualquer publicação de livros nacionais. Por causa dessa importação, o ensino praticamente era destinado à elite.

Até 1950 as Cartilhas davam ênfase à leitura, a norma do bem escrever e eram consideradas completas, perfeitas, sem erro algum fazendo com que se não houvesse uma boa alfabetização, esse problema residia no aluno. Fica claro com isso que a Cartilha era como um manual, uma norma a ser seguida.

Na década de 70, foi lançado pelo Ministério da Educação e Cultura e pela Comissão do Livro Técnico e Didático, o livro intitulado “Utilização do Livro Didático” que convenceu o governo da importância do livro e principalmente do livro didático como instrumento para o rendimento escolar e formação física e social do cidadão. Com esse pensamento, a partir da década de 80, com os estudos da sociolinguística, da psicolinguística e dos estudos de Piaget, deixou-se os métodos e Cartilhas de lado e começou-se a valorizar o como se aprende.

Em 1985 o governo, deixou a critério de escolha dos professores os livros que queriam trabalhar e ainda afirmou que este material não mais seria descartável, mas duraria, no mínimo, três anos.

O livro didático é até hoje muito utilizado em quase todas as escolas, mas compete ao professor não fazer desse material impresso uma muleta e sim mais uma ferramenta de trabalho. Assim o aluno terá possibilidade de entrar em contato não só com o já estabelecido, mas também com o mundo que realmente o cerca.

O LIVRO DIDÁTICO NA ESCOLA E A PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Depois de ter sido desconsiderado por bibliógrafos, educadores e intelectuais de vários setores e entendido como produção culturalmente menor, o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se seus aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea. O livro didático é um objeto cultural contraditório

¹ Graduada em Letras pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora – CesJf. Professora da rede pública do Estado de Minas Gerais.

que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização.

"Professores e alunos, avaliadores e críticos que manipulam os livros didáticos nem sempre se dão conta de que eles são o resultado da longa história da escola e do ensino". O que não é aconselhável é usá-lo como uma imposição, uma prescrição que deva ser seguida passo a passo. "O livro didático é necessário e eficaz, mas se deixar dirigir, exclusivamente, por ele, é renunciar à liberdade que o professor tem, pode e deve ter".(Magda Soares)

Para Mikhail Bakhtin interação verbal, naturalmente dialógica e social, é a base fundamentadora da concepção de linguagem como um fenômeno ideológico e social.

[...] mas se pode compreender a palavra "diálogo" no sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

(Bakhtin,1995,p. 123)

O livro didático, na perspectiva Bakhtiniana, é concebido como um instrumento a mais no processo dialógico de aquisição do conhecimento. Este instrumento tanto media a interação quanto se torna um dos elementos que constituem o processo interacional em sala de aula.

É de suma importância a percepção do livro didático como mediador/interlocutor dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático como único instrumento de ensino, não é suficiente na aplicação da fonologia e de outros conteúdos, nele não existe tudo o que é necessário, mas sim serve de alicerce nas salas de aula.

Contudo, atualmente, os livros didáticos apresentam grande número de imagens, textos contextualizados e intertextualidade com diversos meios sociais, tornando o LD uma grande ferramenta para o professor.

Ou seja, o livro didático serve com base de ensino sim, se bem contextualizado e aplicado, fazendo, com isso, o aluno interagir não somente com o material didático, mas também com os colegas de classe e com o professor; ampliando as possibilidades de visões extra-escolares.

Referências

BAKHTIN, Mikhail, (1995). Marxismo e filosofia da linguagem. 7ª ed. São Paulo: Hucitec
CORACINI, Maria José. (Org.) Interpretação, autoria e legitimação do livro didático. São Paulo: Pontes, 1999.

PNDL - Programa Nacional do Livro Didático. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 05/11/2011.



EU E O MEU CORPO NA RELAÇÃO COM O OUTRO

Quero assim ser uma ponte [...] entre minhas palavras e meu próprio entendimento. Escrevo o que em mim ganha carne ao escrever. [...] Era porque meu corpo não aceitava certas marcas, certas formas e invólucros de certos discursos, os quais definem-se por apresentar, reduzir e manipular o signo a uma única perspectiva, que eu sentia-me ferida e, que por isso, soava-me como música a desconstrução sónica que promovera meus primeiros estudos com a linguagem. [...] É preciso estar cansado da aparente transparência da palavra, de sua veracidade. É preciso poder rir de toda verdade. Portanto, ali onde o cansaço rompe-se em absurdo e o absurdo em revolta, onde a inquietude brota, onde o espanto presentifica-se, dali emergem as contrapalavras, a réplica produzida no silêncio das entranhas. Dali nasce esse texto, da revolta das entranhas, como protesto e comemoração.

Kátia Vanessa Tarantini Silvestri²

O texto acima foi assim uma espécie de mote que despertou em mim interesse em relacionar os signos que me constituem, minhas palavras e o meu próprio entendimento. Ele me instigou a produzir uma ponte entre o *eu* que conheço e o meu outro *eu*. Aquele *eu* que, além de ilustre e desentendido é, por vezes, um ilustre irreconhecível, obscuro! Mas está a se revelar constantemente nos meus sonhos, nas minhas reelaborações, nos meus lapsos e na bem vinda percepção de minha incompletude.

Nesse momento, cabe esclarecer que, ao sentir o desejo de participar do evento – Rodas de Conversas Bakhtinianas, percebi nesse desejo uma vontade explícita de escrever um texto que faz elo entre o meu corpo e os eventos únicos e irrepetíveis que compõem minha existência singular. Um texto recheado de conteúdo vivencial. E confesso que essa vontade deve ter derivado da leitura que fiz do texto do Bakhtin intitulado *Para uma filosofia do ato responsável*, a partir do qual me senti convocada a dizer, do meu lugar insubstituível e impenetrável, um pouco da minha história construída a partir de muitas vozes. Afinal, é o próprio Bakhtin (2010, p. 96) quem adverte: “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca”.

Assim, depois desse dito, sinto-me mais livre para discorrer sobre o meu *eu* ilustre desentendido e revelado, nesse texto, a partir de um sonho que tive e que está relacionado com uma realidade que me perpassa desde que, em função de dores que sentia em várias articulações do meu corpo: ombros, cotovelos, joelhos, tornozelos, entre outras, um médico me informou que eu apresentava sintomas de uma doença crônica, chamada artrite

¹ Universidade Tuiuti do Paraná.

² Texto retirado da apresentação da Dissertação de Mestrado intitulada *Diz-sensu: contra-império e diferença desde a ação linguística* e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos na UFSCar, em 2006, sob orientação do Prof Dr. Valdemir Miotello.

reumatoide. Em termos bem gerais, generalizadores e unilaterais, a artrite reumatoide é definida pela área médica como uma doença auto-imune sistêmica, caracterizada pela inflamação das articulações, e que pode levar a incapacitação funcional dos pacientes acometidos por ela. Além de danificar as articulações, apresenta manifestações sistêmicas como: rigidez matinal por pelo menos uma hora, fadiga e perda de peso.

Hoje estou com 45 anos e tinha vinte e seis quando um médico, pautado em exames clínicos e laboratoriais, fez o diagnóstico da doença e me contou o que relatei acima. Desde então, sinto uma certa oscilação nas dores articulares. Ou seja, há dias, semanas e até meses que fico completamente livre de dores e há momentos em que as dores me incomodam e me relembram de um outro que habita em mim. De qualquer maneira, convém esclarecer que eu não desenvolvi deformidades em nenhuma articulação do meu corpo. Fico meses sem tomar qualquer medicamento e não desenvolvi incapacidades que limitem minhas funções laborais: como professora que ministra aulas sobre linguagem, ou como fonoaudióloga que desenvolve práticas clínicas e institucionais junto a diversos sujeitos interessados no trabalho com a linguagem. Em várias situações, contudo, sinto dores que me impedem de fazer algumas atividades físicas, tais como caminhadas longas, ficar em pé por tempo prolongado, pegar meu neto no colo.

Quanto ao sonho que tive e que quero compartilhar com vocês, numa das revelações do meu *eu* ilustre desconhecido, sonhei que fui ao médico. E, nesse sonho, o médico, que cuida da artrite reumatoide que desgasta e, às vezes, faz doer as articulações do meu corpo, disse que eu não sentiria mais dor e que os desgastes ósseos já esboçados em meu corpo seriam restaurados. No sonho, ele me afirma que a prótese que havia sido colocada nas articulações dos meus joelhos, se fosse bem aceita pelo meu organismo, promoveria o preenchimento do que fora desgastado em meus ossos, na medida em que o próprio organismo se reorganizaria e se reconstituiria a partir da tal prótese. Dessa maneira, parece que o meu outro *eu* anunciava que meu corpo estava sendo reestabelecido e que a prótese inserida em meu organismo (somente no sonho) era assim uma espécie de ponte entre o que foi desgastado e o que está por vir a recobrir o desgaste; uma ponte entre um corpo desgastado e dolorido do passado/presente e um corpo restaurado no presente/futuro.

Já bem desperta, fazendo exercícios na academia de ginástica, lembrei-me do sonho, na manhã seguinte. E tive de me esforçar para recordar o que o médico havia respondido quando perguntei a ele do que era constituída a prótese, que no sonho, era capaz de dar outra condição aos ossos que sustentam meu corpo. Fiquei simplesmente espantada quando lembrei a resposta que o médico havia me dado, durante meu sonho noturno. Ele disse que a prótese era confeccionada por um material, de certa forma, já conhecido por mim.

- Ora, mas que material é esse?, indaguei.
- Trata-se do material de Bakhtin!, disse o especialista.
- Ufa, que sonho! Sonho revelador e desconcertante!

Revelador, porque tratou de esclarecer aquilo que *eu*, de alguma maneira já conhecia, em tese, mas que meu outro *eu* não havia sentido na carne (ou no osso). A partir do sonho, parece que pude entender na prática encarnada o que já conhecia em outra dimensão, em uma dimensão teórica, distanciada da vida do corpo. Também foi revelador porque me ajudou a entender que o meu corpo, na dor, busca estabelecer uma relação dialógica comigo. O meu corpo humanizado, marcado, dolorido, constituído de material sígnico e, portanto,



perpassado por fios ideológicos clama por interpretação. Pois, conforme entendo com Bakhtin, o *eu* precisa ser interpretado, significado, explicado pelo outro.

Como bem dito por Miotello (2008, p. 394),

Chega de eu me constituir por mim mesmo. E basta de me construir de dentro para fora. Ou por uma divindade qualquer. Como diria Bakhtin: eu não explico nada a priori. Eu, ao contrário, preciso ser explicado [...]. Assim, os outros humanos e as outras coisas humanizadas me humanizam, e constituem minha humanidade. Eu ser humano é uma construção que me vem de fora, do exterior. Antes dessa relação constituidora não sou humano [...]. Assim, exijo o Outro sempre. Essa é minha exigência primordial da vida: que o Outro me complete. E essa completude é impossível, até por conta da própria natureza da relação. É próprio de toda e qualquer relação não deixar os participantes desafetados e iguais. Nunca se é o mesmo sendo o mesmo. Novas relações acarretam novas exigências de ser, novos conhecimentos, novos desafios. O que poderia me completar me incompleta sempre; o que deveria me preencher me abre novos vazios

Meu sonho esclarece que a dor do meu corpo não é obra do acaso, não se trata meramente de disfunção química ou fisiológica. Ao contrário, o desgaste e a dor do meu corpo estão intimamente relacionados com minha vida povoada de signos que me constituem e me esvaziam. O meu corpo humanizado, não se organiza em função de aspectos puramente orgânicos. Mas, a partir de material semiótico. São os signos que tornam o meu organismo um corpo humano, que me destroem e que me reconstroem, que me (re)significam, que me aprisionam e me libertam, que me desafiam, que me conflitam e me abrem novos vazios. Meu sonho parece revelar que a artrite reumatoide que acomete minhas articulações ósseas é um signo que me incomoda, desacomoda e me remete ao movimento constante. Trata-se de uma dor que me instiga e me faz buscar, nas relações que estabeleço com outros, possibilidades de significar a própria artrite reumatoide em meu corpo singular.

Ora, como o próprio sonho indica, o material de Bakhtin é o outro principal a ser considerado na busca por essa significação. Sim, a interação com o dialogismo bakhtiniano e sua matéria humanizada, constituída por materialidades sociais e históricas, é fundamental nessa trama. E é exatamente aí que o sonho desconcerta. Ele revela, preenche um vazio e, simultaneamente, abre outro vazio que me movimenta novamente e me desperta o desejo de estabelecer um novo diálogo. Ele desconcerta porque abre uma fenda e me faz procurar novas explicações que estampem outras significações para a brecha que acaba de se abrir. A ponte que o sonho criou promoveu um encontro entre o que eu conhecia e o que eu estava por reconhecer, mas a ponte é movediça. Ela não é fixa! Por isso, é preciso, de acordo com Geraldi (1995), “eleger o movimento como ponto de partida e de chegada, que é partida”. Assim, o mesmo sonho que revela, desconcerta e promove movimento para poder tornar viva outra revelação. Ele me ajuda a alcançar uma revelação e já me faz partir em busca de outras significações. Ele é chegada e é partida. Afinal, o que a artrite reumatoide que se apresenta no meu corpo diz de mim?

E lá vou eu novamente interessada no estabelecimento de mais um encontro com outros. Vou me reencontrando com Geraldi, Miotello, Ponzio, o Círculo de Bakhtin. Vou participar do CÍRCULO – RODAS DE CONVERSAS BAKHTINIANAS, pois quero me encontrar com muitos outros capazes de povoar o meu eu com recursos simbólicos que estão a me constituir constantemente.



Com Ponzio (2008), pude rever e entender de maneira contundente que a vida pela sua natureza é dialógica. O corpo não está separado da vida, tampouco da língua. Ele não é um ente isolado e acabado. Ao contrário, ele está sendo significado pelo movimento social e histórico em que se situa. Corpo sarado, magro, malhado, gordo, bonito, doente, deficiente, atraente. São significações que estão constituindo a relação que estabeleço com o meu corpo a partir da permanente interação que estabeleço com as palavras de outros e que, por sua vez, são inseparáveis das ideologias oficiais e das ideologias do cotidiano. “À ideologia não oficial concerne tudo aquilo que é outro em relação à ideologia dominante, oficial, e abraça expressões humanas como o sonho, o mito, a festa, assim como todos os componentes verbais e não verbais das formações patológicas” (Ponzio, 2008, p. 277).

Portanto, o corpo físico, suas dores e amores, incluindo os signos vinculados a sintomas ditos patológicos que podem penetrá-lo, não está separado da realidade semiótica que o constitui. Ele está vinculado aos sentidos que cada sujeito produz na sua própria existência histórica, a qual emerge do que foi dito e do que se está por dizer. Os interesses que cada pessoa tem na e pela vida estão atrelados à história do grupo social ao qual pertence. Essa constituição histórica está relacionada ao projeto de dizer de cada um de nós para outros: a família, os amigos e inimigos, os colegas, os grupos de estudos, os alunos e os mestres, os médicos, os psicanalistas, entre tantos outros. Por isso, as intenções vinculadas ao projeto de dizer de cada sujeito constituem produções sógnicas. Elas estão em permanente relação com os signos que são produzidos com o corpo, sobre o corpo e a partir do corpo. Ainda, com Ponzio (2008), percebi que o dialogismo bakhtiniano envolve uma concepção biossemiótica, a qual comporta relações dialógicas entre o corpo que vive e um intérprete que o interpreta como signo. Pois, embora o mundo real seja distinto do mundo simbólico, o organismo humano é inseparável do mundo sógnico que o organiza e, por vezes, desorganiza-o.

Para Bakhtin (1992, p. 282) “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”. Com essa afirmação, entendo que a nossa vida, de maneira geral, incluindo a nossa vida física insere-se na linguagem, a qual, por seu turno, insere-se na vida do nosso corpo por meio de enunciados concretos. Mas, como não podia deixar de ser, essa palavra produz uma contrapalavra que se concretiza na pergunta que refaço: O que a artrite reumatoide fala em mim??

A alteridade em Bakhtin permite que eu proponha que o outro pensa em mim, que o outro fala em mim. Seu falar e o seu pensar permitem que eu me constitua como sujeito na relação com outros, entendendo que o outro é também a materialidade de meu corpo que, por sua vez, constitui-se na relação que os outros estabelecem comigo. Meu corpo, portanto, está sendo falado e pensado permanentemente a partir da cultura em que se insere. Pois, como bem diz Bakhtin (2004, p. 11):

Para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário um segundo nascimento, um nascimento social. [...] Todas as tentativas de evitar esse segundo nascimento - o social - e deduzir tudo das premissas biológicas da existência do organismo são irremediáveis e estão condenadas ao fracasso. [...] Além do mais, nem as questões específicas da biologia encontrarão solução definitiva sem que se leve plenamente em consideração o espaço social do organismo humano em estudo. Porque a essência humana não é o abstrato inerente ao indivíduo único. É o conjunto das relações sociais em sua efetividade.



Portanto, para melhor compreender o meu próprio corpo e suas manifestações, é necessário relacioná-lo com aspectos sócio-semióticos nos quais ele se encontra. É preciso entender que o diagnóstico médico sobre o meu organismo único deve ser considerado na medida em que tal organismo nasceu na segunda metade do século XX, no sul do Brasil, está vinculado a famílias de imigrantes europeus, está formando nova família com marido, filhos, netos, entende-se e desentende-se a partir de um campo de atuação vinculado à fonoaudióloga que sou e que tem buscado nos estudos da linguagem dialogar, responder, perguntar, fazer questões que envolvem tanto aspectos da minha profissão, como aspectos da minha identidade pessoal, ambos vinculados entre si e, ao mesmo tempo, com toda a minha história de vida.

O que a artrite reumatoide fala em mim, eu não sei exatamente. Mas sei que posso eleger essa questão como possibilidade de permanecer dialogando e promovendo interação com outros e também com o meu próprio corpo, como material sócio-semiótico que está cheio de interpretações. É assim que o meu corpo dolorido me empurra para fora de mim mesma e me leva a buscar o outro. Ele tem feito essa ponte entre eu e os outros. Colocando-me na relação com as vozes conflitantes dos outros eu me revelo e me renovo. Eu pergunto e fico no aguardo de, se escutada, encontrar com o outro e no outro algumas respostas, réplicas outras. E, nas palavras de Miotello (2008), quando a voz do outro povoa o meu eu, então sou chamada à vida. Dessa maneira, a artrite das minhas articulações, apesar da dor e do cansaço que casam e causam, poderia ser interpretada como um signo que está me chamando para a vida? Sim, suspeito que sim! Mas, também suspeito que existem outras interpretações possíveis. Conto, sinceramente, com a presença de outros para dar prosseguimento a essas outras possibilidades interpretativas.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. *O Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MIOTELLO, V. *O diferente sou eu para o outro – pensares rascunhados a sombra e a luz de Bakhtin*. In: GEGe. *Arenas de Bakhtin – linguagem e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SILVESTRI, K.V. T. *Diz-sensu: contra-império e diferença desde a ação linguística*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos na UFSCar, 2006.



A UTILIZAÇÃO DE FILMES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A ATIVIDADE ESTÉTICA

*Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida
- só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua
própria unidade.*

(Mikhail Bakhtin)

Durante muito tempo acreditava-se que o olhar e o escutar eram implícitos no sujeito e que não precisaria de um ensino especial. Hoje se sabe que são aspectos importantes para o desenvolvimento das experiências artísticas. É através do olhar e escutar que o sujeito desenvolve capacidades para as vivências estéticas.

O texto apresentado parte dos achados de um trabalho de conclusão de curso³ (TCC) em bacharelado em Educação, onde buscou-se investigar de que maneira os professores da Faculdade de Educação, dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, utilizam filmes em sua prática pedagógica e como vêm o filme no processo de formação inicial de professores. Para obter os dados desta pesquisa, utilizei o questionário e a entrevista dialógica como instrumentos metodológicos.

Os questionários foram aplicados a todos os professores da Faculdade de Educação, contendo questões abertas e fechadas. Para este texto trago como elemento de análise algumas respostas às questões abertas. Uma destas questões, indagava os professores sobre os filmes que o tenham marcado/ afetado de uma forma especial. Em resposta, os títulos apresentados com maior incidência foram: “Sociedade dos Poetas Mortos”, “Cinema Paradiso” e “Ao mestre com carinho”. É possível perceber que os filmes citados como especiais são aqueles que retratam uma história/situação de vida ou do ambiente escolar, que despertam algum tipo de sentimento/emoção e narram histórias cujo conteúdo sensibiliza muito o espectador. Bakhtin (2010, p.23) coloca que “o momento da atividade estética é a compenetração: eu devo vivenciar – ver e inteirar-me – o que ele vivencia, colocar-me no lugar dele, como que coincidir com ele”. Assim, para estes professores, os filmes que os marcam são aqueles capazes de se “compenetrar”.

Partindo de algumas outras respostas aos questionários percebe-se que os professores atribuem um significado estético aos filmes, onde este é capaz de “contribuir para a sensibilização do futuro educador, que deve desenvolver a “escuta” e o “olhar” sensíveis para o cotidiano da escola” (Professor 25, trecho retirado do questionário aplicado aos professores da FAGED/UFJF em 2011). O professor acredita que “a sensibilização do futuro professor em relação a linguagem cinematográfica seja muito potente para construir um outro olhar acerca do mundo, da vida e da educação” (Professor 44, trecho retirado do questionário aplicado aos professores da FAGED/UFJF em 2011). Desta forma, o aluno em seu processo de formação inicial, ao assistir um filme ele esta indo além das imagens, construindo um outro “olhar”, demonstrando que é importante a inserção da arte na educação, pois é um instrumento de aprendizagem.

¹UFJF. TCC orientado pela professora Dr. Maria Teresa de Assunção Freitas.

²Professora da Faculdade de Educação. O nome apresentado é fictício.

Na obtenção de dados deste trabalho foi realizado, além da aplicação de questionários, uma entrevista com a professora Amanda⁴, onde foi debatido sobre o uso do filme em sua prática pedagógica e o significado por ela atribuído ao cinema na formação inicial de professores.

Gláucia: quando você trabalha com o filme isso contribui de certa forma, para formação do futuro professor?

Amanda: Muito. Eu acho que contribui bastante. Nessa perspectiva, eu considero o filme mais um texto. Ele é lido, são produzidos sentidos, ele é articulado a outros textos, então o estudante lê aquilo, vê aquilo e fala [...]Então eu acho que é mais um texto e nesse sentido todos os textos eu acho que contribuem, senão direta, específica e explicitamente.

Na fala da professora é possível notar que o filme é um produtor de sentidos, uma vez que os alunos “lêem” o filme e dialogam com ele. Para Bakhtin (2010) o “sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar – se somente em contato com outro sentido, ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão”. Desta forma, o aluno ao assistir um filme interage com os significados que estão expostos a fim de produzir novos sentidos.

A atividade na perspectiva Histórico – Cultural inclui o envolvimento do sujeito, sendo este um ser ativo não apenas intelectual, mas também emocionalmente (Mello, 2009). A arte deve fazer parte da vida, e conforme Bakhtin diz “a ciência, a arte e a vida” devem estar incorporadas ao sujeito. Desta forma, retomo as palavras da professora 47 “Hoje, sabemos que muitos alunos das licenciaturas são de classes cujo acesso a arte é difícil; ou não há valorização da arte. Por isso, vivenciar um aprendizado que inclua a fruição estética (cinema, fotografia, literatura, pintura) é fundamental para a formação de um ser humano melhor, mais humano, mais sensível, mais capaz de compreender a realidade social e intervir eficazmente nela. A arte nos toca e por isso, nos torna melhor. Viver a arte é um aprendizado de humanidade”. Ela aponta para a necessidade da arte na vida e principalmente na formação das pessoas.

Alain Bergala, um autor francês, em seu livro “A Hipótese Cinema – pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola” aponta para o papel da escola em promover o encontro com a arte, pois para muitas crianças, a escola representa esse lugar de encontro, em que se não ocorrer na escola não irá ocorrer em lugar nenhum. Aqueles que se opõem à arte na escola muitas vezes o fazem por um excesso de purismo, proclamando que tudo que vem da escola leva o selo da obrigação e não poderia, portanto, convir à abordagem da arte, que deveria resultar de uma doce liberdade individual. Bergala acredita que a escola deve acolher a arte como um bloco de alteridade, algo capaz de provocar uma mudança construindo um sentido outro de aprendizagem. Para Teixeira (2010, p.7) a alteridade é “algo que causa estranheza, porque rompe com a cultura escolar instituída [...] o cinema pensado como alteridade interroga o já visto, remove o instituído, desloca os olhares, inventa ideias e possibilidades”.

A partir dos levantamentos deste TCC, percebi que os professores da Faculdade de Educação, compreendem o filme como algo a ser utilizado para além do recurso didático, importando

usá-lo como objeto de uma experiência estética e expressão da sensibilidade. Trabalhar suas imagens com um olhar que se deixa tocar pela experiência do autor, do diretor, dos personagens e do espectador (Freitas, 2010, p. 21).



Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BERGALA, Alain. I. *Hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.
- FREITAS, M. T. A. *Computador-internet e cinema como instrumentos culturais de aprendizagem na formação de professores*. 2010-2014. 57 f. Projeto de pesquisa-Grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Conhecimento, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.
- MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Marília: Junqueira e Marin. 2009.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. RAMOS, Ana Lúcia Azevedo. Os professores e o cinema na companhia de Bergala. In: *Cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade (2a parte)*. Revista contemporânea de educação. Vol 5, n. 10 jul/dez 2010. Disponível em: <http://www.revistacontemporanea.fe.ufrj.br/index.php/contemporanea/article/view/114> <acesso em ago, 2010>.



O ano: 2012. O semestre: 2º. Meu ano acadêmico iniciou-se a partir de agosto... Estava afastado da lida cotidiana, de meus fazeresses docentes no âmbito universitário.

Estava ansioso para iniciá-lo. Ministraria três disciplinas do curso de Pedagogia, no período noturno: Metodologia de Ensino (4º período), Estágio Supervisionado II (6º período) e Seminários de Integração (8º período).

Aulas no noturno, turmas novas, público estudantil pouco conhecido. O desconhecido se apresentava... Por alguma razão, talvez em virtude das reflexões iniciadas no início do ano na UFSCAR, tomado pelas discussões propostas pelo Prof. Augusto Ponzio, e dentre as inúmeras provocações por ele feitas, talvez aquela que mais havia me pegado, estava aprofundado/sintetizado/amplificado pela palavra que martelava em minha mentecorpo: ESCUTA! Escuta que não era ouvir. Escuta que era uma ação intensa. Escuta que não era algo de natureza/cultura passiva. Escuta que, irremediavelmente, demandava não só a ação de quem escuta, mas fundamentalmente de acionar-se diante dos enunciados e enunciações, produzidas por outro, pelo outro. Escuta para o Outro! Escuta e seus inúmeros complementos de diferentes dimensões gramaticais: escuta sensível, escuta respondente, escuta ativa, escuta dialógica, escuta... Até o mote do 18º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, que aconteceu em julho era: O mundo grita. Escuta? Como diz Ponzio:

Bem, esse é o ponto central da relação com a outra palavra: a posição de escuta, o colocar-se em escuta; e o colocar-se em escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu; dar tempo e dar-se tempo. Esse não é nem o produtivo tempo de trabalho, mercadoria, nem o relaxante tempo livre. É o *tempo disponível*, disponível para a alteridade, a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro em relação à sua identidade. Todos os conflitos e todas as guerras nascem de um tempo limitado; chama-se *ultimatum* a notificação de um tempo limitado, e toda guerra que se preze é precedida de um *ultimatum*. Escutar significa ao invés, **deixar tempo ao outro**” (Ponzio, 2010, p. 25-26, grifo meu).

E movido por essas palavras, ativado também por ecos advindos das muitas leituras realizadas da obra de Bakhtin e seu Círculo, passei a me impulsionar não só por esse ato ético: de não só ouvir os meus outros, mas escutá-los como meus legítimos outros em seus tempos e alteridade!!! Uma ação que demandou não só instalar-me neste lugar não-construído, já que para acionar minha escuta, penso eu, é necessário acioná-la no responsável ato de escutar, legitimamente e autenticamente, o outro, os outros que enunciam e querem ser, não só ouvidos, mas escutados em sua singular e ética ação de produtores de sentidos nos atos de enunciação – meus estudantes! E escutar-me diante desses outros que me constituem e me instituem como sujeito de escuta... E escutar-mo-nos!

¹GEPEC/FE/UNICAMP.

E com eles iniciei um diálogo em que a escuta de suas enunciações é o ato movente de minha ação docente... também enquanto escuta das enunciações por mim proferidas e por eles escutadas...

Antes de continuar, preciso dizer, fazer uma confissão... Não consegui fazer isso sozinho! Não consegui, sozinho, dar início a essa ação ética, responsabilmente instituída e eticamente comprometida. Precisei chamar alguns outros, mais próximos, mais acolhedores, porque já conhecidos, para sustentar o compromisso ético por mim instaurado em mim e por mim mesmo... Clamei por ajuda, apoio, sustentação, partilha, colaboração e tive a resposta, em nome e amizade, em confiança e interlocução, de professoras e estudantes que passaram a trilhar comigo esse “exercício de escuta”: Vanessa, Maria Fernanda, Heloísa, Rosaura, Liana.

Com essas parceiras, companheiras de caminhada, e busca de uma escuta, tomamos o horizonte de possibilidades como nosso guia. E novamente, com Ponzio, posso sustentar essa nossa ação:

A busca pela palavra outra é inseparável daquela que, referindo-se ao texto de Bakhtin do início dos anos 20 (Bakhtin 1920-1924), podemos chamar “filosofia do ato”. De fato, enquanto se trata, no nosso caso, do ato de palavra, da palavra na sua singularidade, da enunciação na sua irrepetibilidade, a nossa busca pela palavra, pela palavra outra, fora do lugar em relação aos lugares-comuns do discurso, em relação à língua estereotipada, ao falar homologado, cai naquele projeto que Bakhtin delineia nos seus primeiros escritos e que pode ser indicado como “filosofia do ato” – do ato entendido como “dar-se um passo”, *postupok*, do “ato responsável” (Ponzio, 2010, p. 31-32).

E das três vivências já em andamento em cada uma das disciplinas, opto por, porque em diálogo com um outro caro autor, Freinet, narrar o até então vivido por nós – eu e essas parceiras – na disciplina de Metodologia de Ensino.

Não só Bakhtin é que dá sustentação, a partir das vibrantes palavras de Ponzio, às aulas, mas o diálogo entre os conceitos bakhtinianos (entendido como os conceitos advindos do Círculo de autores que rodeavam Bakhtin) e as premissas conceituais pedagógicas propostas por Celestin Freinet.

E é na Roda de Conversa que se inicia nossos encontros na aula de Metodologia de Ensino. É nela que vivemos o calar-se e o escutar, o ético ato responsável de constituirmo-nos pela palavra outra, pelas outras palavras, pelas palavras próprias-alheias de todos os participantes. Palavras que nos tocam e por nos tocarem, em movimento no exercício da escuta, movem os sentidos que construímos no caminhar dos encontros. A aula planejada vai ganhando outra forma, outra silhueta, outra tessitura, pois se constitui com os diversos outros que compartilham conosco estes momentos de *aprenderensinar* juntos, porque juntos produzimos sentido para o que nos toca.

Freinet institui a Roda de Conversa em suas práticas pedagógicas após perceber que a condução do trabalho em sala também necessitava da conversa sobre o trabalho em sala pelos que nela e dela eram seus fiéis trabalhadores – os estudantes. A Roda de Conversa, para Freinet, assumiu-se como o lócus de produção e planejamento das ideias a serem trabalhadas como também das avaliações do que foi executado e do que precisaria ser melhor aprimorado, face aos princípios orientadores de sua pedagogia: o próprio trabalho em sala de aula, a cooperação para o trabalho, a autonomia dos estudantes e do professor



(que era o caso dele) e a livre expressão, em suas múltiplas manifestações, dos sentidos desse processo de trabalho coletivo e os produtos dele gerados.

A partir do diálogo entre esses princípios plantares da pedagogia, Freinet constrói sua obra, em práticas e teorias, que ainda hoje dão sustentação a um movimento pedagógico indubitavelmente trabalhoso e cooperativo entre aqueles profissionais da educação que o tomam como inspirador de pedagogias alternativas, libertárias e democráticas.

Em nossos encontros, tomamos a Roda de Conversa como ato que nos aproxima, nos coloca em relação. Ao olharmos-nos uns nos olhos dos outros, nos colocamos em diálogo. E com Bakhtin podemos nos lembrar que a palavra procede de um em relação ao outro, dirige-se de um em relação ao outro, mobiliza-se em consciência porque preenche de possibilidades de “alojar-se” em outra consciência a partir dos fios enunciativos tramados pela presença, física ou simbólica, do outro a quem ela se dirige e se constitui. E a Roda de Conversa proposta por Freinet radicaliza essa dinâmica, porque assentada no exercício da Livre Expressão, do Trabalho Cooperativo e da busca de uma Autonomia no dizer que é, inelutavelmente, orientada pelo outro na construção de um trabalho coletivo de ensinar e aprender, aprender e ensinar, com todos os outros participantes da aula e do acontecimento que ali se instalou como tão bem já elucidou Geraldi (2010) em seu texto “A Aula como Acontecimento”.

E Freinet e Bakhtin em diálogo radicalizam o escutar e o calar-se, tão carinhosamente posto por Ponzio (2010), visto que diálogo, como tão bem nos ensinou Freire (Pedagogia da Autonomia), é o elo, tenso e dinâmico, vívido e instigante, que une a incompletude de um sujeito em relação ao seu outro.

E essa dinâmica de Conversar em Roda, vivida por todos os participantes, alimenta o exercício de calar para ouvir, e de ouvir para escutar e poder ser tocado por “mais um passo” a ser dado em direção ao que acordamos coletivamente acerca do objetivo de trabalho na aula de Metodologia de Ensino: objetivo que até o momento é o de construirmos uma compreensão comum e partilhada do que resulta a articulação entre a concepção de homem, a concepção de sociedade e a concepção de educação proferida e professada por cada um dos participantes desses encontros. E nesse constante negociar de sentidos, acerca dos objetivos das aulas, das práticas que geram a inscrição do vivido em nosso Livro da Vida, do exercício de expor-se e pôr-se em ação a partir do nosso Jornal de Parede é que vamos construindo nosso caminho, nossa caminhada e nossas marcas nessa caminhada, objetivando-nos a partir de nossas múltiplas subjetividades em diálogo e constituindo-nos mais completos, ainda que inconclusos, como tão bem tem frisado Geraldi (2010).

Se já temos algo? Se o que trabalhamos nos levou a uma já compreensão partilhada? Se o que vivemos em nossas Rodas de Conversa gerou algum conhecimento acerca desse objetivo? Se o registrado no Livro da Vida já indica, indicia, conhecimentos e saberes construídos? Temos já o que sabemos ser Metodologia de Ensino???

Precisamos conversar mais... Precisamos escutar mais... Precisamos nos encontrar mais e dizer... Dizer mais, dizer mais devagar, como anunciou Larrosa (1998) mas dizer... cooperativamente, como ensinou Freinet... Amorosamente como bradou Freire (1999)...

Quiçá talvez tenhamos conseguido valer não só o que pontuou Bakhtin (2009) acerca do ético ato de sermos responsáveis pelos nossos compromissos, como também consigamos perpetuar o que Freinet (1999) anunciou como a emergência de práticas libertárias no coração da escola na sociedade capitalista, que pode gerar, senão a revolução, pelo menos uma revolução na miríade de relacionamentos que nos rodeiam... quiçá talvez escutar o não-audível...



Para não esquecer: tomei algumas das palavras acima dos seguintes livros:

- BAKHTIN, M.M. *Por uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.
FREINET, C. *A Educação do Trabalho*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.
FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.
GERALDI, J.W. *A Aula como Acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
LARROSA, J. *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Editora Contrabando, 1998.
PONZIO, A. *Procurando uma Palavra Outra*. São Carlos: Pedro e João, 2010.



SUJEITOS EM (INTER)AÇÃO: POR UMA METAFÍSICA DA ALTERIDADE

Pretendemos tecer neste espaço uma crítica à concepção de relação e, conseqüentemente, de sujeito naturalizadas na cultura ocidental. Por isso antes de discorrer acerca da *Metafísica da Alteridade*, à luz do filósofo Emmanuel Lèvinas – nosso principal referencial – apresentaremos, brevemente, a *ontologia (ou onto-teologia) existencial*, do filósofo Heidegger, ponto de partida e fonte de refutação para o projeto filosófico levinasiano.

A ontologia é a essência de toda relação com os seres e até de toda relação no ser (Lèvinas, 2004, p. 25). A ontologia heideggeriana, compreensão do ser – *logos do ser, práxis da filosofia ocidental, retomada pela filosofia contemporânea, implica o conhecimento do ser num âmbito “generalizador”*. Compreender o Ser transcende a teoria e, envolve todo comportamento humano.

A teorização do *ser do ente* pelo Ser cognoscente, implica a liberdade deste em relação àquele – outrem, que neste processo de conhecimento é destituído de sua alteridade. *O homem inteiro é ontologia. Sua obra científica, sua vida afetiva, a satisfação de suas necessidades e seu trabalho, sua vida social e sua morte articulam, com um rigor que reserva a cada um destes momentos uma função determinada, a compreensão do ser ou a verdade* (Lèvinas, op. cit., p. 22). Eis a hermenêutica da realidade ontológica galgada por Heidegger em sua obra prima: *Ser e Tempo*, a inteligência existencial do ser humano, a idéia de *ser-no-mundo, Dasein*, com todas as suas implicações.

Lèvinas reflete que essa compreensão corrobora o esquecimento do ser e, dela deriva nossa civilização. Ele arremete, repugnando a captação e redução do *ente* (outrem) ao *ser do ente*, traduzido pela sua verdade; diz que a verdade existe não porque o ser existe. Todavia, devido à abertura idiossincrática e inerente do ser é que se dá a verdade. Ontologicamente, o ser é apreendido pela compreensão.

Filosofia do poder, a ontologia, como filosofia primeira que não põe em questão o Mesmo, é uma filosofia da injustiça. A ontologia heideggeriana que subordina a relação com outrem à relação com o ser em geral – ainda que se oponha à paixão técnica, saída do esquecimento do ser escondido pelo ente – mantém-se na obediência do anônimo e leva fatalmente a um outro poder, à dominação imperialista, à tirania (Lèvinas, 1988, p. 34).

A ideia de Metafísica da totalidade em Heidegger advém do pensamento que estruturou e estrutura, desde Platão, a filosofia ocidental. Dowell (2006) analisa a ideia heideggeriana de Metafísica a partir de três componentes que a caracterizam. Primeiro apresenta o dualismo platônico estabelecido entre o mundo sensível e o inteligível; depois a determinação do *ser do ente* pelo sujeito, que julga a verdade daquele, pois este transcende o ente numa relação de captação/redução do ente pelo *ser do ente*. Por último ele apresenta o caráter *onto-teológico* do

¹ Discente do programa de pós-graduação (Strictu senso) – Linguagens e Saberes da Amazônia – UFPA/Bragança; Esp. em Ensino-aprendizagem de Língua e Literaturas – UFPA/Capanema; Graduado em Letras (Língua Portuguesa) – UFPA/Capanema.

pensar metafísico heideggeriano, que apesar de se dar numa relação de diferenciação, entre o *ser* e o *ente*, reduz o *ser do ente* ao Mesmo, *unidade do ente primeiro*. Objetiva-se com isso uma supremacia do *ente* comparando-o com um Deus cristão; desembocando numa relação assimétrica, entre o ente e o *ser do ente* (que perde sua *altura*). Destarte, Heidegger objetiva a superação da Metafísica. O fim da Metafísica, para ele, significa entender a essência do mundo moderno, onde o Ser foi deixado de lado em detrimento dos questionamentos acerca do Ser.

Ramos (2008) comenta que Heidegger, na tentativa

De resgatar o Ser esquecido, desde sua especial perspectiva, parte da idéia de que as filosofias anteriores a ele, principalmente desde a modernidade alemã, esqueceram o Ser e fizeram um reitamento da questão, interrogação pelo ser, desde os gregos. [...] acerca da qual é necessário evitar, partir de uma concepção geral destes, o que indica, ainda, na introdução de Tempo e ser, “onde a questão torna-se ainda mais digna de ser colocada e mais estranha ao espírito do tempo” (Heidegger, 1996a, pp. 249-301); e, também, simplesmente, da idéia de ser corrente na filosofia do início do século passado (p. 69, grifos do autor).

Este mesmo autor esclarece que há aí um recobrimento, encobrimento, um velamento, um ocultamento do Ser, daí a extrema urgência e necessária desconstrução da ontologia, das interpretações do Ser no sentido e na direção da eliminação da máscara que encobre o verdadeiro rosto do Ser (Ramos, *op. cit.*, pp. 66-70).

Com veemência, Lèvinas refuta a ontologia e almeja a Metafísica da Alteridade. A Metafísica na ótica levinasiana concebe a *alteridade de outrem* desvinculada de qualquer tentativa de intelectão ou imperialismo do Mesmo. Por este viés, ela é anterior a qualquer ação do Eu. Contudo, é na relação do Eu com o Outro, o *absolutamente Outro*, em que ambos estão separados e impossibilitados de possuir ou objetivar um ao outro, que a exterioridade (distância) se apresenta. Esta relação é estabelecida por meio da linguagem e cada um permanece em si, separado, distante, porém *frente a frente*.

A linguagem desempenha de facto uma relação de tal maneira que os termos não são limítrofes nessa relação, que o Outro, apesar da relação com o Mesmo, permanece transcendente ao Mesmo. A relação do Mesmo com o Outro – ou metafísica – processa-se originalmente como discurso em que o Mesmo, recolhido na sua ipseidade de “eu” – de ente particular único e autóctone – sai de si (Lèvinas, 1988, p. 27, grifo do autor).

Lèvinas (*op. cit.*) evidencia a não possibilidade de reversibilidade na relação com a exterioridade de outrem, visto que regressaria ao Mesmo aniquilando, dessa forma, a *alteridade radical do Outro*. *O poder do eu não percorrerá a distância indicada pela alteridade do outro* (p. 26).

Diante dessa perspectiva,

O Outro metafísico é outro de uma alteridade que não é formal, de uma alteridade que não é simples inverso da identidade, nem de uma alteridade feita de resistência ao Mesmo, mas de uma alteridade anterior a toda iniciativa, a todo o imperialismo do Mesmo; outro de uma alteridade que constitui o próprio conteúdo do Outro; outro de uma alteridade que não limita o Mesmo, porque nesse caso o Outro não seria rigorosamente Outro: pela comunidade da fronteira, seria, dentro do sistema, ainda o Mesmo (Lèvinas, *op. cit.* p. 26).



Lèvinas, entrevedo a possibilidade de relação fora da totalidade, ratifica que o movimento metafísico é transcendente. Esta transcendência implica o distanciamento do Mesmo por si, do Outro – *separação*. A ideia de separação em Lèvinas ocasiona a ruptura da totalidade. Isto demanda *A exterioridade absoluta do termo metafísica (...)* (1988, p. 23). Portanto, o filósofo judeu-lituano rompe com a totalização do Ser e irrompe uma exterioridade absoluta – adentra a maneira de existir do Outro sem, entretanto, totalizar o metafísico e o *Alter*. Enfim, o metafísico, embora absolutamente separado, mantém uma relação de exterioridade com o Outro.

Assim, reitera a impossibilidade do Outro ser reduzido ao Mesmo num movimento reversível:

O metafísico e o Outro não constituem uma qualquer correlação que seria reversível. A reversibilidade de uma relação em que os termos se lêem indiferentemente da esquerda para a direita e da direita para a esquerda ligá-los-ia *um ao outro*. Completar-se-iam num sistema, visível de fora. A transcendência pretendida fundir-se-ia assim na unidade do sistema que destruiria a alteridade radical do Outro (Lèvinas, *op. cit.*, p. 23, grifo do autor).

Para ele, todavia, a distância que separa o eu de Outrem seria preenchida se ambos fossem enquadrados num escopo comum. *A alteridade só é possível a partir de mim* – na interrelação.

SUJEITOS EM CONSTRUÇÃO: momentos de identificação

Diante dessa discussão, neste ponto do texto, somaremos nossa voz – carregada da voz do filósofo Emmanuel Lèvinas com sua filosofia da alteridade, à voz de Geraldí, por sua vez, imbuída pela voz de Mikhail Bakhtin cujo pensamento tem como fulcro a alteridade, também. Para os autores, a alteridade se instaura na relação com um Eu, em que ambos permanecem separados. Um não engloba o outro, porém é na relação, dialogia para Bakhtin e Metafísica para Lèvinas, que ambos surgem como seres únicos no evento da interação.

Então, é na abertura para interação constante com a alteridade que ganhamos identidade. Sem a relação com outrem nos abstraímos e caímos nas amarras do Ser ensimesmado, fechado em si-mesmo; relação ontológica, de acordo com Lèvinas.

A relação ontológica é definida como o enaltecimento do Ser ou da sua identidade, em recusa de tudo o que é diferente. O Ser, considerado o cerne da relação, engloba em sua totalidade o Outro, o Estranho, objetivando compreendê-lo e emoldurá-lo a partir de suas necessidades (do Ser/Eu). Embora o Eu careça de uma imagem, uma exterioridade do Outro. Contudo, é uma objetivação momentânea. Esvai-se logo depois... Pois,

O absolutamente Outro é outrem; não faz número comigo. A coletividade em que eu digo “tu” ou “nós” não é plural de “eu”. Eu, tu, não são indivíduos de um conceito comum. Nem a posse, nem a unidade de número, nem a unidade de conceito me ligam a outrem. [...] Sobre ele eu não posso *poder*, porquanto escapa ao meu domínio num aspecto essencial, mesmo que eu disponha dele: é que ele não está inteiramente no meu lugar. Mas eu, que não tenho conceito comum com o Estrangeiro, sou, tal como ele, sem gênero. Somos o Mesmo e o Outro. A conjunção *e* não indica aqui nem adição, nem poder de um termo sobre o outro (Lèvinas, 1988, pp. 26-27, grifos do autor).

Na relação ontológica o Eu permanece o mesmo, idêntico. Em Lèvinas (*apud* Costa 2000, p.135) *A identidade não é uma relação inofensiva consigo mesmo, mas um estar acorrentado a si*



mesmo. Na metafísica da alteridade a relação se dá na diversidade, entre distintos; outrem é distinto e está “distante” de Mim e, isto instaura a exterioridade absoluta – transcendência. A alteridade é possibilitada a partir de Mim. Para que o Outro tenha alteridade se faz mister um Eu, destituído da impessoalidade do Ser em si.

Este encontro do Mesmo com o Outro, em que ambos permanecem separados (daí a *distância*) e impossibilitados de adequarem-se, constitui a Metafísica da Alteridade – movimento de transcendência. A ideia de infinito, vital na obra de Lèvinas, equivale à transcendência, exterioridade, metafísica, absolutamente Outro.

A exterioridade absoluta do termo metafísica, a irredutibilidade do movimento a um jogo interior, a uma simples presença de si a si, é pretendida, se não demonstrada, pela palavra transcendente. O movimento metafísico é transcendente e a transcendência, como desejo e inadequação, é necessariamente uma trans-ascendência. A transcendência pela qual o metafísico o designa tem isto de notável: a distância que exprime – diferentemente de toda a distância – entra na *maneira de existir* do ser exterior (Lèvinas, 1988, p. 23, grifo do autor).

Numa discussão sobre o sujeito, tecendo sua contrapalavra a tantas outras concepções, Bakhtin nos apresenta um pensamento diferenciado, também, com relação à ideia de sujeito: o de “evento em processo do Ser”; o sujeito em “acontecimento” com suas marcas de regularidade e singularidade. O Ser, dessa forma, se constitui sem acabamentos como participante único no evento, na relação com a alteridade. Por conseguinte, agindo no evento, o Ser, devido o inacabamento, projeta uma “memória de futuro” – um “vir a ser”; distinto do “se é”, inalterável.

Bakhtin (*apud* Geraldi, 2010, p. 137) reflete que *Se o Ser fosse algo determinado, acabado e petrificado com relação ao seu conteúdo, ele destruiria a multidão dos mundos pessoais unicamente válidos, mas é justamente esse Ser que produz pela primeira vez o evento unitário.*

Geraldi (2010), em suas ancoragens no pensamento de Bakhtin, ratifica que *Forçosamente somos agentivos: somente agindo somos o que somos (p. 140)*. Somos, por esse viés, na ação com/para o Outro, sempre incompletos, mas na ansiosa e incessante busca de completude, que jamais se completará. Nessa perspectiva, Geraldi (*op. cit.*) nos diz que (...) *toda ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará, por seu turno, novamente uma resposta baseada numa compreensão que sobre ela for construída pelo outro (...) (p. 140)*. Essa dialogia se instaura no acontecimento que compartilha das mesmas especificidades. Por fim, as identidades dos sujeitos não são construções definitivas, nem fixas, muito menos se confundem e nem buscam o idêntico; *não se revelam pela repetição do mesmo*. Mas, *nossas identidades são múltiplas, estabilidades instáveis a que sempre regressamos* (Geraldi, 2010, p. 112).

Pelo contrário, se ejetada a dinamicidade do “evento em processo de ser”, o acontecimento rechaçaria a possibilidade de agir e de viver. Pois,

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-*vir*, devo não coincidir com a minha própria atualidade (Bakhtin *apud* Geraldi, 2010, p. 110).

O sujeito, na perspectiva de evento, na tradução de Geraldi, torna-se, portanto, um “sujeito respondente”. Torna-se, assim, pela ação, responsável pela compreensão de uma



outra ação, a do Outro. Que, logo em seguida, dará margem para nova compreensão. Daí que o sujeito torna-se responsável por e pela compreensão, que se dá como resposta, na dialogicidade. A compreensão como resposta é abertura para o *devoir*.

Portanto,

O “devoir está problematizado e assim ficará para sempre” [...]. Trata-se de pensar que a todo momento, a todo acontecimento, o futuro é repensado, refeito e deste lugar desterritorializado, sempre mutável, o sujeito se situa para analisar o presente vivido e, nos limites de suas condições e dos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente, uma das possibilidades de ação é selecionada (Geraldi, 2010, pp. 114-115, grifo do autor).

Referências

DOWELL, João Augusto Mac. *A busca pelo sentido do ser*. Ser e tempo: A desconstrução da metafísica. São Leopoldo. 2006, p. 12-22. Jul. 2006. Revista IHU *On-line*. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/ihu>>. Acesso em: 31 de agosto de 2011.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens – Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176 p.

LÈVINAS, Emmanuel. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Trad. Pergentino S. Pivatto et al. Petrópolis: Vozes, 2004.

LÈVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

RAMOS, João Batista Santiago. *Excursão em torno do Rosto: Uma Metafísica da Alteridade ou uma Utopia do Humano* In *Filosofia, formação e educação: apontamentos e perspectivas* / Maria dos Remédios de Brito, Damião Bezerra Oliveira, Jadson Fernando Garcia Gonçalves (Orgs.) – Belém: EDUFPA, 2008 – p. 69-79.



O DISCURSO DA REDE

Enquanto pensava nas múltiplas relações que podem ser estabelecidas entre o meu modesto conhecimento sobre Bakhtin e as propostas temáticas para este encontro, um simples acontecimento me fez definir a ideia base. Estou me referindo a uma prática popular, comum, um fruto da evolução dos meios de comunicação. Uma ferramenta utilizada frequentemente para “responder” nossas dúvidas corriqueiras: a pesquisa via internet.

No campo do *site* de busca, inseri a palavra “Política”. Filtrei a busca para que fossem mostradas somente imagens. No resultado, considerando apenas as primeiras quinze imagens que apareceram na tela, observei entre elas uma clara prevalência de charges (tirinhas) satirizando o sistema de governo brasileiro (doze delas). Também apareceram ilustrações de mãos erguidas para o ar e de um homem discursando num palanque e uma fotografia de políticos rodeando uma mesa de reuniões.

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material (Bakhtin, 1929, p. 33).

Apoiado pelas palavras de Bakhtin, iniciei esta análise.

OS SUJEITOS

A interação com o *site* me forneceu um conjunto de imagens. Encarei este conjunto como um discurso. Foi interessante pensar assim, já que nas rodas de discussões e aulas sobre a filosofia Bakhtiniana, quando procuro exemplificar um conceito, em grande parte dos casos, busco interações discursivas formadas por pessoas como sujeitos. Assim, mesmo que as informações tenham sido previamente inseridas neste imenso banco de dados por outros sujeitos/pessoas, há, neste caso, a relação do sujeito/pessoa com o sujeito/máquina; o discurso elaborado pelo sujeito/pessoa e o discurso computado pelo sujeito/máquina; eu pesquisando e o computador fornecendo dados.

Então, pensando nos signos materializados por este aparato, pergunto-me como podemos tirar proveito do discurso arranjado por uma rede de computadores que reúne fragmentos de informação provenientes de outros discursos e/ou de parte(s) dele(s)? Atualmente, a pesquisa por meio da internet é uma das principais fontes para se obter conhecimento. Apesar de trazer um “entulho” informativo proveniente de diversas origens e não dizer ao certo o que se deve levar em consideração ou não, é uma ferramenta cada vez mais popular em se tratando de pesquisa. Bakhtin nos diz que:

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. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral (Bakhtin, 1929, p. 33).

Complementando, o sujeito/máquina selecionou quinze imagens relacionadas à palavra “Política”. Dentre elas, doze quadrinhos criticando – através de temáticas diferentes – as formas de governo do estado brasileiro. Isso sugere que a definição para o termo, levando em consideração a frequência de materialização das imagens, seria o ato de criticar, de satirizar em forma de desenho. Este não parece ser o conceito mais adequado. Porém, também temos o conhecimento de que o discurso do sujeito/máquina é nada menos que a refração dos discursos de sujeitos/pessoas que interagem na rede.

AS DEMAIS REPRESENTAÇÕES

Na única fotografia presente, dez homens “empaletozados” estão sentados em cadeiras ao redor de uma mesa grande cheia de papéis. Ela está posicionada no centro de uma sala. A sala está com as portas fechadas. Alguns senhores erguem seus braços na altura dos ombros, gesticulando, outros apenas observam atentamente. As suas bocas entreabertas provocam a ideia de som à imagem fixa. Nenhum deles almeja sorrir, parecem conversar sobre um tema importante.

Estou analisando o conjunto, porém, se destacasse somente esta fotografia, ela abrangeria o significado da palavra “política”? Seria esta a parte do discurso a de maior relevância?

Ainda temos duas ilustrações. Em uma delas, mãos abertas e levantadas para o ar tentam apalpar a palavra na parte superior: política. O outro exemplo mostra a silhueta de um homem, de perfil, numa só cor (preta), em frente ao palanque.

Então, voltando ao grupo, posso confiar na sua materialidade para me valer da informação? O discurso do sujeito/máquina se assemelharia ao discurso dos sujeitos/pessoas, já que as bases do discurso são capturadas pelos rastros deixados pelos internautas? A ferramenta de pesquisa via internet é um aparato útil? Para Bakhtin:

Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou qualquer outra coisa. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodológico único e objetivo (Bakhtin, 1929, p. 33).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta explanação foi desenvolvida não apenas para tentar definir um significado para a palavra “política”, seja ela como um ato governamental, seja como ato responsável Bakhtiniano ou mesmo para acertarmos interesses mútuos em qualquer possibilidade de interação, mas também para mostrar a complexidade das nossas técnicas comuns de pesquisa advindas das novas mídias e a subjetividade presente nos discursos entre diferentes tipos de sujeito.

Referências

- BAKHTIN, M. . *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



UM OLHAR SOBRE A LINGUAGEM, LÍNGUA E TRABALHO NA ESCOLA

Helen Cristine Bido Brandt Dellosso¹
Márcia Regina de Oliveira Savian²

Este texto tematiza uma inquietação em relação ao trabalho que efetivamente é realizado na escola no que diz respeito ao ensino da língua materna, mais precisamente o trabalho sobre a linguagem e a língua.

Entretanto, faz-se necessário um olhar aos processos que a escola realiza numa perspectiva acerca dos conceitos teóricos que nos aproximam da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin o qual traz como uma de suas teses a linguagem em funcionamento como determinante da consciência, a qual é “viva como um evento [em processo]”. ‘em processo de real devir’, da mesma forma que ‘uma consciência viva orienta-se e vive nele como em um evento [em processo]’ (Bakhtin,1993, p.43).

Nesse sentido Geraldi (1984) nos chama a atenção para o fato de que a democratização da escola possibilitou o acesso a uma gama maior da população brasileira. Segundo o autor, (1984, p.44) historicamente, a fala foi elevada a categoria de língua. No entanto, fatos econômicos e sociais, ao longo da história, determinaram uma única forma para a Língua Portuguesa.

No que diz respeito à democratização da escola e ao acesso de uma maior gama da população brasileira a ela, Cortella (2003) nos explica que a partir da segunda metade dos anos 1960 houve um acelerado processo de urbanização transferindo a população da área rural para as cidades, conseqüentemente, houve uma “demanda explosiva [e grande aumento das] camadas populares chegando de fato à escola” (2003, p.12).

A afirmação de Geraldi (1984) ratifica-se nos estudos de Soares (1991) ao explicar sobre os acontecimentos importantes na história da Língua Portuguesa no Brasil. Segundo a autora, durante o período das reformas de 1970, em que uma ideologia da eficiência e da produtividade encontrou plena aplicação após a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, a aprendizagem da língua passa a ser essencialmente, aprendizagem de um instrumento de comunicação. “A Língua Portuguesa (...) será encarada como o instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral” (Soares, 1991, p.92).

Nesse contexto, ressalta, ainda, dois objetivos “bem diferentes” para o ensino da língua materna, a saber, “ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens — o uso da língua — ou o objetivo será o conhecimento do sistema lingüístico — o saber a respeito da língua”. (Soares, 1991, p.92).

Essa nova ideologia, que atribuía à língua “função instrumental”, evidencia a profunda mudança de pressupostos metodológicos da década de 60 para a década de 70, reflexo da mudança, também profunda, de ideologia pedagógica em que a língua é vista, sobretudo, como instrumento de comunicação e que deixa, até hoje, suas marcas. Entretanto,

¹ Mestranda em Educação Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

² Mestranda em Educação Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP.

aprendemos com Bakhtin (2004) que língua é o código, o signo, o instrumento que nos permite expressar nossos pensamentos e ideias; linguagem diz respeito ao funcionamento dessa língua nas diferentes práticas sociocomunicativas nas quais estamos inseridos.

Portanto, a palavra totalmente isolada, fora da condição sociocomunicativa é “natureza morta” é neutra, quando se materializa na condição de interlocução ganha sentidos porque é ideológica visto que está inserido nas condições reais de produção e interação entre sujeitos.

Nesse sentido, quando os sujeitos chegam à escola falando errado, a comunidade escolar depara-se com outras formas e expressões do uso da língua, neste sentido, à época acreditou-se na necessidade de estudar mais a língua padrão.

Foi por conta dessas pessoas que foram chegando à escola e por conta do quão falavam errado, que se percebeu a necessidade de que além da padronização já existente se haveria que sistematizar o estudo da linguagem e o trabalho da língua enquanto sistema por acreditar-se que estudando as normas gramaticais os sujeitos falariam e escreveriam mais corretamente.

Nossos estudos atuais deslocam nossa compreensão acerca do trabalho com a língua e a linguagem na escola em direção aos estudos de Bakhtin, visto que a utilização da língua oral e escrita produz significados acerca de alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso porque não falamos, nem escrevemos aleatoriamente. Expressamos e estabelecemos relações interpessoais *sobre* a linguagem por meio de textos como produtos de práticas sociais orais e escritas, assim uma palavra dita só é entendida dentro de um contexto dialógico.

Nesse sentido Bakhtin (2003, p. 279) nos ensina que

as obras [...] dos diferentes gêneros [...] a despeito de toda a diferença entre elas e as réplicas do diálogo, também são, pela própria natureza, unidades da comunicação discursiva: também estão nitidamente delimitadas pela alternância dos sujeitos do discurso, cabendo observar que essas fronteiras, ao conservarem a sua precisão externa, adquirem um caráter interno graças ao fato de que o sujeito do discurso – neste caso o autor de uma obra – aí revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da idéia de sua obra. Essa marca da individualidade, jacente na obra, é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva de um dado campo cultural: das obras dos predecessores nas quais o autor se baseia, de outras obras da mesma corrente, das obras das correntes hostis combatidas pelo autor etc.

Portanto, entendemos que a escola precisa trabalhar com os diferentes gêneros na tentativa de garantir o processo de leitura e construção de sentido dos diferentes tipos de textos que cotidianamente permeiam nossas atividades comunicativas. É importante lembrar que os gêneros existem em grande quantidade por serem práticas sociocomunicativas são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição resultando até em novos gêneros.

Sobre nossa atividade comunicativa Bakhtin (2003, p.301) afirma que

Para falar, utilizamos sempre os 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-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência **teórica** [...] (grifos do autor)



Se entendermos que o objetivo da escola é trabalhar a linguagem em funcionamento, como forma de interação e comunicação entre sujeitos, parece-nos importante compreender o movimento de inter-ação pela e com a linguagem como possibilidade de constituição do sujeito em um processo intersubjetivo.

Mediados pela linguagem, pela palavra do outro, inscritos na corrente ininterrupta da comunicação verbal, vamos constituindo-nos socialmente, apropriamo-nos das possibilidades de sentidos diversos de uma única e mesma palavra (Bakhtin, 2004) em suas diversas condições de enunciação.

Nesse sentido o autor (1993) “considera o pensamento, com seu conteúdo – tanto na perspectiva semântica como de uma consciência histórica singular, como um *ato ético responsável* que revela como nos movemos e orientamos em relação ao mundo.” (Bakhtin, 1993, p.46), ou seja, há que se considerar as relações sociais, mediadas pela linguagem, como constitutivas do sujeito afirmando que é pela mediação do outro que nos apropriamos do conhecimento, dos saberes da cultura na qual estamos imersos. Nestas relações os sujeitos apropriam-se de sentidos já estabilizados socialmente em um longo processo elaboração, culminando em seu desenvolvimento. De acordo com essa perspectiva os processos de compreensão estão diretamente relacionados à interação, à troca de informações e ao ensino.

Dessa maneira Bakhtin (2003,) esclarece que as palavras “alheias” e “minhas” são expressivas, mas tal expressividade não é inerente à própria palavra, e sim adquirida no contato da palavra com a realidade concreta, em dadas condições de uma situação real, por meio do contato operado pelo enunciado individual. A palavra age como expressão de uma posição valorativa do falante individual, uma abreviatura do enunciado.

Para tanto há que se pensar sobre as proposições que circulam historicamente sobre o trabalho a ser desenvolvido com a língua/linguagem na escola uma vez que a palavra tem papel central no processo de elaboração dos alunos, quer seja no processo de leitura de textos para extração de informações, quer seja no processo de produções que deem a ver suas compreensões sobre os conteúdos escolares trabalhados ou sobre a própria significação do que vem a ser o papel do produtor de linguagem na sociedade letrada em que estamos inseridos.

Portanto, nossa intenção é compreender as relações de sala de aula como possibilidade de produção e circulação de sentidos durante as atividades de escrita de nossos alunos.

Segundo Cortella (2003), é preciso contemplar uma reorganização da escola que considere a realidade do aluno e as necessidades dos educandos, o que não significa aceitá-la, mas, compreendê-la para modificá-la.

Os conhecimentos cotidianos se diferem dos conhecimentos produzidos na escola, portanto, cabe à escola assegurar aos alunos os conhecimentos sistematizados, que devem circular nas salas de aula, presente nas relações vividas cotidianamente entre professora e alunos. Pois este é um compromisso ético que temos, o de ensiná-los a ler e escrever possibilitando-lhes, como dizia Soares (2011), uma outra condição de ser e estar no mundo.

Referências

BAKHTIN, M.M. *Para uma filosofia do ato*. Trad. da ed. Americana *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University of Texas Press, por Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1993.



_____. *Estética da criação verbal*. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4ª ed. SP: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo, Filosofia e Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. SP: Hucitec, 11ª ed., 2004.

CORTELLA, Mário Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 7ª ed. SP: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003 (Coleção Prospectiva; 5)

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4ª ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

SOARES, Magda. *Metamemória: memórias, travessia de uma educadora*. São Paulo: Cortês, 1991.

_____. *Alfabetização e letramento*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.



SOU GUARANI-KAIOWÁ NO FACEBOOK:

UM ATO ÉTICO RESPONSÁVEL?

Tenho me assombrado cada vez mais com os acontecimentos e as imposturas que circunscrevem o orbe ético de nossa sociedade brasileira contemporânea. E uma dessas assombrações me levou a rascunhar este *textículo*. Ela apareceu como inquietação que tirou meu sono por algumas noites.

Acompanhei pela internet o caso ocorrido com os Guarani-Kaiowá, lá no Mato Grosso. Inúmeros textos, movimentos, comentários e fotos têm circulado na internet desde então e de alguns dias para cá tenho visto fotos de índios ocuparem as capas de perfis de muitos usuários do *facebook* que trocaram seus sobrenomes para Guarani-Kaiowá, os quais, a maioria, não sabiam da existência de tais índios até então.

Eu, particularmente, achei a causa bonita, um movimento digno. Muitos sujeitos se consideravam da etnia Guarani-Kaiowá e isso emocionou o próprio povo, como se pode ver no relato de Tónico Benitez,

importante líder Guarani Kaiowá e também antropólogo, disse hoje em evento na UFMG, que todo Guarani Kaiowá (ele incluído) já pensou em suicídio algum dia na vida, diante da terrível situação por eles enfrentada, no Mato Grosso do Sul. Tónico e sua companheira levaram um auditório às lágrimas, com relatos das violências sofridas cotidianamente por seu povo. Disse ele que deveríamos ao menos registrar suas palavras, se nada mais pudermos fazer. Tónico mostrou um documento do antigo SPI, órgão que antecedeu a Funai, datado de 1949, em que um funcionário da região do Iguatemi, onde hoje se encontra a comunidade Guarani que escreveu a famosa carta, denuncia as violências praticadas por fazendeiros da região contra os Guarani Kaiowá. Portanto, desde 1949, nada mudou. *Tónico disse ainda que ao ver as pessoas no facebook inserindo em seus nomes o nome de seu povo, sente como se estivesse recebendo delas um abraço* (Internet, 2012, grifos meus).

E me perguntei: eu sou um Guarani-Kaiowá? Troco meu nome?

Acredito nas forças das redes sociais como importantes ferramentas de disseminação da informação, inclusive para causas sociais como essa. Mas porque não troquei o meu sobrenome, sendo que apoio a causa? Não troquei porque enquanto eu faço esse ato do conforto da minha casa a situação dos Guaranis continua a mesma e acho uma ofensa à identidade desse povo eu me sentir da família apenas por substituir um nome na rede achando que estou fazendo muito.

A ideia de sociabilizar a situação dos índios para que muitos conheçam, e possam fazer algo para ajudar, é muito válida, porém, o que me deixou indignado e boquiaberto fora a (im)postura de alguns amigos, inclusive, se achando heróis por fazerem tai atozinho. Para mim se chamavam Guarani-Kaiowá apenas no sobrenome que o identifica no *facebook* e por causa desse meu pensamento travei uma arenga com um amigo ao perguntá-lo se ele realmente sentia a dor que os índios passavam, já que enunciava seu discurso de uma perspectiva desse povo e deixava claro que pelo menos estava fazendo sua parte na luta.

Lembrei do ato responsável que apregoa Bakhtin neste instante, com sendo aquilo que

refere-se ao processo, ao agir no mundo, à necessidade de ocupar o lugar singular e único no mundo, o que se liga diretamente à realidade em que responsabilidade e responsividade são categorias que se associam ao agir ético do sujeito [...]. O ato responsável corresponde, então, ao ato ético, pois envolve o conteúdo do ato, o seu processo, valorado (avaliado) pelo sujeito com respeito ao seu próprio ato, quando reflete sobre ele e lhe dá um acabamento. [...] A ética refere-se ao ato de viver uma vida singular, de arriscar, de ousar, de comprometer-se, de assinar responsabilmente seu ponto de vista e seu viver; isso é que é responsabilidade e responsividade imediata do sujeito, parte da vida, portanto (Bakhtin, 2010)

Deste modo, o que me inquietou e inquieta é uma questão, simples: trocar ou não trocar o nome no *facebook*? Essa troca se constitui como um ato ético, responsável, responsável, axiológico, ideológico? Ou uma impostura ao acreditar que apenas por esse "atozinho" virtual eu me constituo como o salvador dos Guaranis, como tem muita gente pensando?

Ainda perderei muito sono para chegar a uma conclusão!

Referências

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



EDUCAÇÃO RECICLADA SEGUNDO A VISÃO POLIFÔNICA E DIALÓGICA BAKHTINIANA

“Se os professores ou alunos usarem o poder para reconstruir o conhecimento em sala de aula, então eles saberiam usar o poder para reconstruir a sociedade. A estrutura do conhecimento oficial e também a estrutura da autoridade social”

(Freire, 1987, p.10).

Começo esse texto com a citação de nosso sábio Paulo Freire que brilhantemente introduz a visão transformadora que possui o educador e o educando, munidos de conhecimentos, abrigados na fortaleza da educação, ao tema.

Porém, antes de desenvolver a ideia, vamos percorrer brevemente pelo histórico educacional de nosso país... Em um passado não tão distante (diria com certa cautela que até atual, em certos locais), vivenciamos um sistema educacional monológico, que associa os conceitos de monologismo, autoritarismo e acabamento.

Esse sistema abriga um professor que concentra em si todo o processo do educador, que é o centro e único irradiador de conhecimento, da consciência, das vozes, das imagens e de direcionamento do processo. O ser que se diz professor não admite e até reprime a consciência responsiva do aluno, considera- os meros objetos da consciência de um “eu” que tudo enforma e comanda. Criando assim, um modelo inerte, imóvel, um universo mudo que coisifica em certa medida a realidade da educação.

Os alunos são objeto do discurso do professor, “que não os vê como sujeitos, como consciências capazes de falar e responder por si mesmos, mas como coisas, como matéria muda que se esgota e se imobiliza no acabamento definitivo que lhe dá” (Brait, 2008, p.192).

Realidade essa, que vem mudando ao longo dos anos (de modo lento, gradual e precário), nos faz perceber que a arte de educar não é tarefa simples como aparenta.

O aluno não é “depósito” de informações, ou mero reprodutor de ideias, o que faria dele um sujeito passivo, e, que pelo contrário, é tão ativo e ágil quanto o professor no processo de aprendizagem. “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” (Freire, 1996), pois o aluno é tão responsável por sua formação quanto o professor que o ajuda a construir seu conhecimento.

Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo único na vida, uma inexistência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento” (Bakhtin, 1998, p.90).

Logo, faz-se necessário reciclar o processo de aprendizagem. Saem os professores autoritários e monológicos e adentram ao cenário educacional, educadores polifônicos definindo o modelo de ensino- aprendizagem, regido pela convivência e interação, permitindo a multiplicidade de vozes e consciências independentes.

O profissional da educação conscientiza-se agora, que o processo de ensino se forma a partir de uma gostosa e facilitada troca de conhecimentos, contribuindo de forma

¹ Universidade Federal do Pará.

importantíssima na construção do caráter não só profissional como também pessoal do indivíduo, o educador nesse momento media ideias, ao invés de as imporem.

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes, faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como facilitador dessa construção, como o mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos serem construídos. (Oliveira, 2010, p.29).

Partindo do fato de sermos naturalmente dialógicos, chega-se a interação verbal plena que se deve estabelecer entre educando e educadores, em que aquele “perde o papel de centro, e é substituído por diferentes vozes sociais, que fazem sujeito histórico e ideológico, e esse, constitui-se como ser para a compreensão da vida, dos sentidos, das imagens sociais, criando uma relação de responsabilidade Eu- outro”. Concebe-se o dialogismo como espaço interacional entre o eu e tu ou entre o eu e o outro, no texto” (Barros, 1994, p.3).

O educando passa a ter voz e ativamente construir conhecimento junto ao professor. Suas dúvidas servem de ponto de partida para interrogar, escutar, responder, concordar e outros, satisfazendo sua vontade de aprender, abrindo seu apetite em aprender, enriquecendo seu aprendizado, sendo devidamente mediando, orientado por seu educador.

o homem torna-se um ser que dá respostas, precisamente na medida em que paralelamente ao desenvolvimento social e em proporção crescente ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e, quando, em sua resposta ao carecimento provoca, funda enriquecer a própria atividade com tais mediações, frequentemente bem articuladas.

No sentido geral do texto, arrematado pela citação de Freire e concluído com a concepção de Bakhtin de que o sujeito nunca é completo, uma vez que só pode existir dialogicamente pelo fato de que, o outro é fundamental não só enquanto constituinte de mim, mas também para o autoconhecimento do eu, já que não se pode ter uma visão completa de si, sem que se esteja em constante relação com os outros, que também ocupam um lugar singular. Estipula-se um modelo ideal educacional no qual tem-se por princípio a responsabilidade por práticas sociais no ensino.

E por meio da disponibilidade responsiva interage-se com o novo, em resposta a proposta de ensino que leva em conta a necessidade de lidar com os outros no processo de ensino assumindo esse outro em uma atitude ética, já configurando uma dimensão responsiva.

A nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar seu vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formula-las é essencial. (Geraldi, 2010, p. 95).

Cabe a nós, educadores, formadores de outros educadores, o direcionamento correto para essa formulação de perguntas essenciais que constituirão a nova **identidade da educação**.



Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 191- 200.
- LUKÁCS, Georg. *As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade do Homem*. 1969, p.5.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDESP, 1994.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 24- 30.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.



SER OU NÃO SER NOS TEMPOS DA EXISTÊNCIA

LÍQUIDA DIGITAL

O sujeito do século XXI é o reflexo de um mundo individualista e cimentado pelo sistema. Ao mesmo tempo em que vive no social, no nós, o sujeito em seu simulacro busca a todo custo mostrar seu eu e com isso se contrapor ao poder do outro. O mundo competitivo em contraponto ao humano. O ato ético na contemporaneidade aparece envolto pelo senso estético que o mundo atual demanda. A internet e seus avatares-simulacros desresponsabilizam os sujeitos de seus atos. O sujeito contemporâneo fragmentado pela somatória de comportamentos e de influências sociais das mais diversas perde sua personalidade. O viés neoliberal que nos circunda no contemporâneo é regido pela esfera econômica e com isso o sujeito tem dificuldade de exercer sua autonomia. A indústria cultural assola ideologias. O enfraquecimento da autonomia a partir do senso comum de um mundo voltado para o sistema onde o que importa é produzir, lucrar, consumir, trabalhar sem parar, onde o sujeito é um mero peão do sistema também torna o sujeito desresponsabilizado pela própria conduta. O sujeito contemporâneo se veste de simulacros da indústria cultural. A construção de ethos do sujeito é regida pelas tendências da indústria cultural e pelas regras sociais impostas pelas mídias de massas. A internet auxilia na construção desses simulacros. O real life confunde-se com a vida em si. O sujeito do facebook prefere acreditar que aquele avatar construído por ele é realmente seu eu. Parece melhor e mais fácil acreditar nesse simulacro digital do que tentar entender o seu próprio eu. Aquele sujeito que escreve a partir de um simulacro de um avatar reflete na internet uma ideologia de seu eu tipificado e cria seu simulacro de acordo com as tendências da indústria cultural.

Hoje o sujeito vive o nós, o coletivo, em seu ambiente de trabalho. As correrias da vida no mundo contemporâneo reduzem o universo do homem urbano ao seu mundo do trabalho. Ele acorda e dorme trabalho. Quando está em seu escritório ele acredita estar vivendo o nós. A coletividade do escritório confunde-se com a coletividade da cerveja com os amigos no fim do expediente. O assunto nos dois espaços sociais do sujeito contemporâneo quase sempre são frutos da indústria cultural. Seja a novela das oito ou o jogo de futebol do seu time, ou mesmo a política atual, todos os assuntos são regidos pela indústria cultural. É a ideologia da indústria cultural que diz o que deve ser falado, o que deve ser pensado. Quase sempre opinião desse sujeito acompanha o que o jornal de grande circulação escreveu em seu artigo de opinião do dia anterior, ainda que esse sujeito nem leia jornal. A ideologia do cotidiano regida pela indústria cultural. O dialogismo ocorre entre o jornal do dia, os assuntos no escritório, a nova lei assinada pelo governo, a revista de fofoca da semana, o programa de TV mais assistido e o que se está falando no Facebook. Os enunciados da vida são assuntos na mesa do bar no fim do expediente. A ideologia é regida por regras claras das mídias de massa e o sujeito atua mesmo sem saber como continuação da linha de produção da indústria cultural.

¹ Mestranda do programa de Filologia e Língua Portuguesa. Graduada em Linguística / Português. Ambos – FFLCH/USP.

O controle operacional da vida já aparecia nas entrelinhas dos produtos da indústria cultural no século XX. Como na cena do filme de Kubrick “2001 uma odisseia no espaço” onde o sujeito já perdido entre o que foi um dia e o que as máquinas a sua volta o transformaram, um simulacro de sujeito. Outro bom exemplo vemos no filme “The Wall” da banda Pink Floyd, onde as crianças são transformadas em pequenos operários, em robôs do ensino. A indústria cultural e a massificação das mídias ditando as regras sociais, as modas, o senso comum e providenciando que a informação se espalhe ainda mais rápido: consuma, seja, conquiste! Essa competitividade da contemporaneidade aliada à velocidade da informação faz com que a cada nova geração a trilogia ‘consuma, seja, conquiste’ se torne ainda mais forte. O eu sobrepondo-se cada vez mais sobre o nós. A deterioração das relações pessoais incidindo na personalidade, trazendo cada vez mais a impessoalidade. O coletivo dá lugar aos interesses pessoais em função do consumo.

A internet ainda que nos traga uma sensação de democratização da força social pode ser também uma ferramenta de construção de simulacros ainda mais perigosos. Uma força que pode ser usada tanto para o bem quanto para o mal do social. Os verbos ‘trollar’, ‘flodar’, e expressões como ‘dar unfollow’ são largamente utilizados pelos usuários das redes sociais. Todas usadas como formas de ameaças e atitudes negativas de socialização na internet. O simulacro criado a partir de avatares seja em forma de nomes sem ligação com personas do mundo real, ou mesmo fotos que não denunciam a identidade do sujeito, possibilitam que essa violência virtual seja ainda mais possível. A internet, como já dissemos, ainda que traga uma carga democratizadora ao social também possibilita o fortalecimento de arenas virtuais de batalha pelo poder e na maioria dos casos ligados ao fator cultural. Casos como dos debates sobre o que aconteceu no bairro do Pinheirinho em São José dos Campos no final de 2011 são uma clara imagem do poder da internet de gerar grandes arenas, neste caso de luta política. O signo ideológico ou como chamam na internet a hashtag #Pinheirinho permaneceu por vários dias entre as mais citadas do site twitter. Bastava clicar sobre a hashtag em qualquer página para cair numa arena de lutas ideológicas das mais assustadoras. A hashtag #Pinheirinho poderia levar o sujeito a uma arena onde aconteciam desde pedidos de ajudas de moradores do bairro sitiado em tempo real, a pessoas criticando a atuação do governo, a pessoas apoiando o governo, a brigas pessoais sobre pontos específicos sobre o assunto e até a adolescentes que utilizavam a tal hashtag em frases sem sentido algum com o contexto apenas para se divertir um pouco. O poder da internet de possibilitar que um assunto extrema seriedade e de enorme importância social e política se transforma-se num jogo de adolescentes, ou mesmo discussões fortíssimas sem que nada acontecesse com qualquer uma das partes envolvidas. Num só clique aquilo tudo poderia ser apagado. E ainda que alguém desse um “print” e salvasse aquelas discussões assustadoras seria difícil que alguma ofensa de cunho pessoal pudesse afetar a algum dos atores envolvidos na arena. A responsabilidade de cada enunciado na internet torna o ato ético fragilizado. Com apenas um clique podemos perder totalmente seu valor institucional. Ainda que no ato da produção de cada enunciado cada frase, cada signo ideológico tivesse atingido o outro de alguma maneira, na esfera institucional, ou no tal mundo do direito, raramente um enunciado poderia afetar algum dos envolvidos. Com isso o ser na internet atua seguro dentro de seu simulacro. Se desresponsabiliza pelo que enuncia.

Neste mundo novo onde a arena de informação vai muito além das televisões, dos rádios do século XX, a produção cultural acaba dialogando com as novas tendências. O artista, aquele que transita entre a vida e a arte, no século XXI surge de dentro de um simulacro



envolvido pelo que é delegado pela indústria cultural e mostra não apenas o que a vida o faz produzir mas sim o que o mercado o faz produzir. A produção de cultura no Brasil vive esse paradoxo. Como produzir arte, arte criativa, sem amarras, num Brasil que cada vez mais se entrega às demandas da indústria cultural? Como produzir arte no Brasil onde as novas gerações estão entretidas com produtos tecnológicos e novidades digitais que se renovam a cada dia? Uma das principais características da cultura ocidental é a busca pela autonomia da informação. A cultura seja ela vista como fator civilizatório ou como a conservação da produção criativa de um dado povo é de alguma forma uma busca pela autonomia da informação. Porém graças aos interesses da indústria cultura o caminho tem sido justamente o inverso. Desde o advento das leis de incentivo à cultura no Brasil nos anos 80 o produtor de cultura brasileiro, seja ele o artista, o artesão, o ator, o músico, vive no paradoxo entre viver de arte ou viver para criar a arte. As leis culturais no país surgiram no início do período de redemocratização, onde a liberdade era evocada como uma possibilidade para a produção artística no Brasil de maneira livre após tensas décadas de poderio militar (leia-se era Vargas mais período de ditadura pós 64). Porém essas leis culturais traziam junto com a ideia de liberdade criativa também o viés neoliberal agregado onde a liberdade ofertada tinha um preço, o de entregar-se aos caprichos da indústria cultural. O viés liberal das leis de incentivo à cultura no Brasil e o vínculo destas leis com o patrocínio de empresas privadas obriga o artista a produzir uma arte voltada aos interesses do mercado. A arte vira um produto de consumo. O patrocinador que paga para que essa arte possa ser produzida tem o poder de cuidar do processo de criação de perto durante a execução de um projeto cultural. Na contemporaneidade arte e vida continuam não sendo a mesma coisa, mas na unidade da responsabilidade do artista nem sempre se tornam uma coisa só, pois é a indústria cultural que rege a arte no século XXI. O artista se torna uno com as demandas da indústria cultural que são regidas pelas mídias de massa e as infinitas pesquisas sobre o consumidor. Esta tendência também pode ser observada no âmbito político. As propagandas eleitorais seguem estética do vídeo clip. Slogans, figurinos, cortes de cabelo, inclusive pequenos detalhes como logo marcas dos partidos e cores atuam fortemente como signos ideológicos regidos pela indústria cultural. A campanha de Barack Obama foi um bom exemplo dessa massificação política utilizando estratégias estéticas da indústria cultural. Nas atuais eleições na cidade de São Paulo também podemos observar essa tendência, chegando ao ponto de um dos principais candidatos utilizar como música de campanha um dos maiores sucessos da indústria cultural brasileira das últimas décadas.

Ser um apocalíptico ou um integrado, ser um autor-criador no século XXI pode ser bem diferente do que era no não tão distante e analógico século XX. A velocidade das mudanças sociais ampliado pela nova dimensão digital ainda nos traz diversas questões. O que nos parece muito provável é que nas próximas décadas ainda não seja possível responder a todas elas. Porém o que nos parece claro é que as novas gerações estão cada vez mais a mercê desta indústria cultural regida pelos monopólios corporativos que continuam buscando nos dizer o que vestir, o que comer, para onde viajar, o que assistir nos cinemas, quais músicas ouvir, etc. O que parece certo é que continuaremos com a trilogia “Consuma, seja, conquiste” comandando nossas vidas e sempre começando pelo 'consuma'. Até que o sistema capitalista reine sobre a terra será assim, seja pela TV, seja pela internet, ou mesmo pelo celular, ou por qualquer outra mídia móvel que vier daqui pra frente, consumir ainda será responsável por tudo o que você deve ser.



Referências

- ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. Textos Jorge Almeida. Trad. Julia Levy. S. Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: UNESP, 1993.
- _____. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001[1928?].
- _____. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. de Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-53].
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. V. Miotello & C. Faraco. São Carlos: Pedro & João Ed., 2010.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. do francês de Michel Laud e Yara Frateschi. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992([1929].). p.110-127.
- BARROS, Diana Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Parma, 2005.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992
- BRAIT, B. *Bakhtin conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- _____. *Bakhtin e o círculo*. São Paulo: Contexto, 2009.
- CALABRE, L. *Políticas culturais: reflexões e ações*. Centro de Documentação e Referência Itaú Cultural. São Paulo: Itaú Cultural; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2009
- _____. *Política cultural no Brasil: um histórico*. IN: publicação do I ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Ed. UFBA: Salvador, 2005.
- _____. *Políticas culturais no Brasil: balanço e perspectivas*. IN: publicação do III ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Ed. UFBA: Salvador, 2007.
- CARR, Nicholas. *A geração superficial: o que a internet anda fazendo com nossos cérebros*. Trad. Monica Friaça. Rio de Janeiro: Agir, 2011.
- COELHO, Teixeira. *A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós 2001*. Iluminuras / Itaú Cultural. São Paulo, 2008.
- _____. *Dicionário crítico de política cultural*. SP: Iluminuras. 1997.
- COSTA, Maria. C. (org.) *Gestão da comunicação: Terceiro setor, ONGs, responsabilidade social e novas formas de cidadania*. São Paulo: Atlas, 2006.
- DELEUZE, Gilles & GUATARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. R. de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DE PAULA, L. *Círculo de Bakhtin: diálogos in possíveis*. V.2 Campinas: Mercado de letras, 2011.
- DE PAULA, L. & STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. Trad. perola de Carvalho. S. Paulo: Perspectiva, 2004.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.) *Vinte ensaios sobre Bakhtin*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- FRANCO, R. *Censura e modernização cultural a época da ditadura*. S. Paulo: Perspectivas, 1997
- GRUMAN, M. *Políticas públicas e democracia cultural no Brasil*. IN: publicação do IV ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Ed. UFBA: Salvador, 2008.
- Grupo de Estudos dos gêneros do Discurso. *Palavras e Contrapalavras - Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. 1. Ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. v. 1. 111 p.



MEIRA, Marcio Augusto Freitas de. Para uma política pública de cultura no Brasil. IN: *Revista Teoria e Debate*. No 58. Ed. Fundação Perseu Abramo. São Paulo. 2004.

MIOTELLO, V. *Dialogismo: olhares, vozes, lugares*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009. P. 23-111.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. (Trad. Valdemir Miotello) São Paulo: Contexto, 2008.

RIBEIRO, A. P.G; SACRAMENTO, I. (Org.) *Mikhail Bakhtin: linguagens, cultura e mídia*. São Carlos: Pedro & João, 2010.



ÉTICA E GREVE:

DIÁLOGOS DE UM PROFESSOR

O sujeito moral bakhtiniano é, de certa forma, um solitário ético (a ele e só a ele cabe decidir).

Carlos Alberto Faraco²

Para começar essa breve reflexão, inspiro-me no questionamento feito por Faraco (2010), no quase final do seu “posfácio impertinente”: Como decidir quando se está frente a dilemas éticos? Segundo Faraco (2010), Bakhtin não nos ajuda nesse ponto, pois o autor russo deixa claro não existir ética teórica adequada que possa expressar respostas quando se está exposto a contraditórios valores da humanidade. Por outro lado, Faraco (2010) também afirma que, apesar de Bakhtin ter apenas rascunhado uma filosofia moral, aponta fundamentalmente um parâmetro – o outro “baliza o meu agir responsável”.

Tendo como base essa “proposição rascunhada” de filosofia moral delineada por Bakhtin em seus escritos, encaminho pensamentos e diálogos sobre ética e greve, falando do meu lugar de professor comprometido com a teoria bakhtiniana.

A ÉTICA BAKHTINIANA E O DIREITO DE GREVE

Bakhtin (2010) dialoga com a ética kantiana, não aceitando que a lei que regula o ato singular possa se justificar enquanto norma de conduta, pois deixa de lado as singularidades. Para o filósofo russo Bakhtin, o que vale é a articulação entre o conteúdo histórico e o mundo humano: aquele valor do conhecimento real, que se reconhece e assina, imprimindo marcas próprias e participação ativa. Essa proposta de articulação torna-se marca fundamental em seus estudos e implica em uma visão da realidade a partir do agir concreto do sujeito “porque o mundo humano é um mundo de sentido, de elaboração ‘segunda’ da realidade primeira, que é o mundo dado, o mundo ‘que está aí’ e no qual é lançado o sujeito ‘sem álibi’ ” (Sobral, 2005, p. 23). Logo ao iniciar seu escrito “Para uma filosofia do ato responsável” [1924, 1926], (2010), Bakhtin aponta esse confronto de dois mundos – da cultura e da vida:

[...] O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e parte da singularidade irrepetível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade única [...] (Bakhtin, 2010, p.43)

Dessa forma, Bakhtin privilegia uma resposta ao plano da vida, uma aplicação de princípios éticos, que não pode ser realizada automaticamente. Não nega especificidades e

¹ Mestre em Estudos Linguísticos - IFES.

² FARACO, C. A. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

generalizações, mas a ênfase está sempre no processo que, a partir de significações sociais possíveis, leva a uma assinatura de pensamento e constitui-se em ato legitimado por uma consciência responsável.

Portanto, falar de ética com Bakhtin é apontar uma teoria que, ao virar ato responsável e assinado, empreende uma filosofia moral: um mundo de nomes próprios, que se revelam e se arriscam face ao outro.

No Brasil, a Constituição de 1988 assegura direitos e garantias fundamentais para o cidadão brasileiro, atuando como um instrumento de reivindicação dos trabalhadores, que paralisam temporariamente as atividades como forma de pressionar os detentores do capital a atender suas postulações. Afirma a lei, em um de seus artigos.

Art. 9º É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender. § 1º A lei definirá os serviços ou atividades essenciais e disporá sobre o atendimento das necessidades inadiáveis da comunidade. § 2º Os abusos cometidos sujeitam os responsáveis às penas da lei.

O ato de greve, por sua natureza, causa transtornos, seja ao empregador, seja a terceiros. É fácil perceber também que o direito à greve traz em contrapartida alguns deveres como o de manter os serviços essenciais como previsto em lei, sob pena de sofrer punições. Os envolvidos devem estar cientes das condições, do que é seu direito, mas também do que é seu dever enquanto grevista. Na educação, não é diferente: a população sofre os efeitos das greves de professores que querem ter atendidas suas reivindicações. Obviamente, a lei é para todos os trabalhadores, mas quando entra em jogo a educação e o papel que ela exerce ou deveria exercer na formação do cidadão, parece que os questionamentos sobre os deveres do profissional em jogo mobilizam um duro ataque, envolvendo conceitos de ética e moral.

ÉTICA E GREVE

A educação afigura-se como motivo de disputa de projetos, que, na maioria das vezes, mostram-se antagônicos em sua essência: uns privilegiam o lucro –como exemplo, aponta-se o “discurso” sobre o problema de gestão de orçamento, que nem menciona a falta de verbas decorrente da acumulação de lucro e pouco investimento; outros, a defendem como direito de todos. Muitas reivindicações feitas por profissionais do ensino estão ligadas a esses projetos que, por privilegiarem contribuições de amplo âmbito (político, econômico, artístico, cultural, científico, tecnológico), causam embate muito grande. As greves de professores mais duradouras ou de menor duração não aconteceram apenas em determinados governos. Elas surgem na contemporaneidade, assim como já foram realidade em outros momentos políticos diferenciados. Coloca-se em pauta uma questão extremamente controversa, que ainda cobra, especialmente dos professores, um comportamento ético. Como disse o professor Miotello (2011, p.12), se o assunto está aparecendo na mídia, “está na hora da gente voltar a pensar em ética, responsabilidade, compreensão, as identidades, como a gente se define (...)”.

Dialogando com Bakhtin sobre ato responsável, o ato de greve de professor deve ser compreendido de uma perspectiva que leve em conta um processo histórico de luta. Enquanto classe de trabalhadores, o professor quer e luta para conquistar um Plano de Carreira digno e condizente com a importância do seu papel na sociedade e,



consequentemente, por um salário justo. Essa análise não vai justificar escolas fechadas, alunos sem aula e nem mesmo um semestre perdido, mas busca mostrar a complexidade do ato, o que significa questionar a universalidade que se pretende, sem negar o valor ético em si. Todo dever ético nasce em situação específica, lembrando por isso mesmo sobre a possibilidade das duas faces de Jano. Somente o ato de pensar pode ser ético, pois é nele que o sujeito é convocado à ação, que vai gerar uma unidade de sentido da apreensão do mundo, articulando, dessa forma, conteúdo e processo.

Avalia-se, então, todo um decurso de atos ligados ao passado que, somados a uma análise do presente, mostram uma sequência que não quer se ver repetida em um futuro. Por esse prisma, quem está e esteve comprometido nesse embate? De um lado os professores, de outro lado, os mandantes. A decisão por um final de greve dependerá sempre da posição de cada um dos sujeitos e envolve, essencialmente, responsabilidade ética de ambas as partes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que mundo vivemos hoje? Enquanto população planetária, e, portanto, também no Brasil, estamos sempre divididos e manejados por interesse de grupos detentores do poder. A vida é política. Assim, a escolha de posições, teorias e métodos para compreendê-la e sobre ela atuar também é política. Pretender uma posição neutra frente a conflitos é como olhar a vida através de um telescópio, como mero observador. Muito mais importante é esse encontro entre sujeito e teorias/leis/sanções/direitos/deveres. O processo que estamos passando no Brasil e talvez em outros países em desenvolvimento mostra-se natural e democrático: redistribuição de renda e poder no país.

Ao distinguir ato de ação, Bakhtin diferencia-os, respectivamente, com os termos “responsabilidade” e “não comprometimento”. Refletindo sobre essa diferença, as ações do poder que hoje no Brasil conduzem a uma conclusão de greve de professor podem ser classificadas apenas como uma cultura da ação, e que incluem ainda, na maioria das vezes, estratégias. Como estratégia, pode virar armadilha para vencer o outro. Logicamente, a estratégia, ao utilizar qualquer tipo de instrumento para vencer, transgredir a ética. Por outro lado, é possível afirmar que a greve de professores se constitui como ato ético. Ato que anuncia e denuncia: anuncia uma estrutura humanizante, que se quer e se vislumbra, que se faz e se refaz constantemente; denuncia a estrutura desumanizante, técnica e pragmática, que apaga singularidades. Lembro-me com saudades do sociólogo brasileiro Herbert de Souza, o Betinho, que, certa vez, disse: “O Brasil tem fome de ética e passa fome por causa de ética na política”.

Posso pensar, então, que os conceitos de ética e de moral pareçam complexos, mas também posso admitir que eles sejam traduzidos por respeito mútuo, expressão tão raramente concretizada na atualidade. Talvez porque contar e distribuir dinheiro seja mais fácil e oportuno do que buscar conhecimento para tomada de posições.

Assim, construo-me, professor, sem alibi, sujeito a culpas e angústias, mas inteiramente responsável pelo próprio pensamento. Relaciono-me com o sistema das leis e sinto dever em participar: articulação com o universal e o singular, que só adquire sentido no “ser acontecimento”, fazendo ecoar mais uma vez a voz de Bakhtin.



Referências

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MIOTELLO, V. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: *Bakhtin: conceitos-chave*. BRAIT, B. São Paulo: Contexto, 2005.



ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI:

DA ALTERIDADE AO ATO RESPONSIVO¹

Na perspectiva da alteridade, percebe-se que o processo socioeducativo pode fomentar novas possibilidades de ressocialização e ressignificação, permitindo ao adolescente uma reflexão sobre o ato infracional praticado e conduzi-lo a atitudes responsáveis/responsivas e éticas.

Para tornar-se concreta essa possibilidade, é necessário considerarmos a linguagem como espaço de interação e constituição de sujeitos sociais. A linguagem se constitui pelo dialogismo, e este emerge estritamente da interação entre os indivíduos, além de ser a condição do sentido do discurso. O discurso, por sua vez, não é individual, haja vista que se constrói pelo menos entre dois sujeitos sociais e também por manter relações com outros discursos. “A linguagem, seja ela pensada como língua ou como discurso, é, portanto, essencialmente dialógica. Ignorar sua natureza dialógica é o mesmo, para Bakhtin, que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida” (Barros, 2005). O dialogismo bakhtiniano estabelece a interação verbal no centro das relações sociais.

Podemos constatar que

a linguagem é o meio pelo qual os sujeitos se relacionam em uma determinada atividade, cujos enunciados se constituem de maneiras diferentes a partir de sua inscrição social. [...] A concepção de sujeito está na relação fundamental que Bakhtin reconhece como a natureza do sujeito: o social, ou seja, a relação com o outro, o princípio da alteridade; [...] o sujeito se constitui e se identifica por meio do outro. O outro é o seu grande espelho.

(Silva, 2007).

Eis a metáfora elucidante da relação constitutiva, dialética e dialógica, uma vez que a palavra comporta duas faces: a do eu e a do outro, e é nesse confronto que o sujeito se constitui. Chega-se às concepções de Alteridade. Alteridade é a concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende de outros indivíduos. Assim, a existência do "eu-individual" só é permitida mediante um contato com o outro (que em uma visão expandida se torna o Outro - a própria sociedade diferente do indivíduo).

A prática da alteridade conduz da diferença à soma nas relações interpessoais entre os seres humanos revestidos de cidadania. pela relação alteritária é possível exercer a cidadania e estabelecer uma relação pacífica e construtiva com os diferentes, na medida em que se identifique, entenda e aprenda a aprender com o contrário. Alteridade, então, denomina a capacidade de conviver com o diferente, de se proporcionar um olhar interior a partir das diferenças. isto significa que reconheço o outro em mim mesmo, também como sujeito aos mesmos direitos que eu, de iguais direitos para todos, o que, por sua vez, gera deveres e

¹ Artigo produzido como requisito avaliativo no Programa Pós-Graduação em Linguística/UFES.

² Licenciado em Letras: Português/Espanhol e Literaturas, Especialista em Leitura e Produção de Textos, Mestrando em Estudos Linguísticos/UFES.

responsabilidades, condição *sine qua non* para a cidadania plena. diante das acepções de alteridade, não há como dissociá-la do pensamento bakhtiniano do ato responsivo.

Assim sendo, faz-se necessário demarcar a concepção de ato postulada por bakhtin. é importante saber que ato distingue-se de ação. “a ação é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado. o ato é responsável e assinado [...] uma ação pode ser uma impostura: não me responsabilizo por ela e não assino. [...] o ato é um gesto ético no qual o sujeito se revela e se arrisca inteiro” (Amorim, 2009). Em toda a sua integridade o ato é mais do que racional – ele é responsável.

o sujeito não é “fantoche” das relações sociais, mas um agente responsável por seus atos e responsivo ao outro, como alguém dotado de um “excedente de visão”, a capacidade de saber sobre o outro o que este não pode saber. mas ao mesmo tempo depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber sobre si. só nessa relação entre “eus” pode nascer o sentido da vida humana, que é função dela e ao mesmo tempo serve para dar-lhe forma” (Sobral, 2009).

Nessa perspectiva, a prática do ato infracional, em situação extrema, é o que conduz o adolescente à privação de liberdade e a uma trajetória de institucionalização socioeducativa, visando à ressocialização e a ressignificação de valores. mas, de que forma o adolescente em conflito com a lei, por meio de uma relação alteritária, pode compreender os seus próprios atos e responsabilizar-se por eles?

Em meio à internalização pelo adolescente das causas e consequências do ato infracional cometido, percebe-se que o processo de transformação pelo qual ele passa, em especial, quando o seu ângulo de vista se altera, o que lhe possibilita descortinar perspectivas que outrora não lhe vinham à cabeça. a institucionalização do adolescente em conflito com a lei consagra, portanto, a alteridade no processo socioeducativo, tendo em vista que o adolescente, em medida de internação, será introjetado a uma comunidade socioeducativa.

Conforme Sobral (2009),

Bakhtin, em *Toward a Philosophy of the Act*, destaca o caráter da responsabilidade e da participatividade do agente. O termo ‘responsabilidade’ une o responder *pelos* próprios atos, o responder *por*, e a responsividade, o responder *a* alguém ou a alguma coisa, sendo fiel à palavra russa *otvetstvennost’*, que designa o aspecto responsivo *e* o da assunção de responsabilidade do agente pelo seu ato. O ato ‘responsável’ envolve o conteúdo do ato, seu processo, e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato.

Podemos, então, inferir que a relação de alteridade pode desempenhar uma função significativa para que o adolescente em conflito com a lei, tomado por uma consciência de si e do outro, responda pelos seus atos, buscando a partir de um ato responsivo e ético a ressignificação de valores e a sua re-inserção no meio social. A metáfora do espelho mais uma vez nos vem à tona, haja vista que “[...] quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro” (Faraco, 2008), o que ratifica o primado bakhtiniano da alteridade, se levamos em consideração que apenas me constituo pela/na consciência do outro. Daí a proposta em “conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido” (Sobral, 2008).



A relação que se constrói entre o eu e o outro é de interdependência pelo fato de que o eu tem sempre o outro como seu ponto de referência. Em conformidade ao que diz Ponzio (2010),

O *eu* como singularidade incomparável, insubstituível, como ser no mundo sem álibis, como responsabilidade sem escapatórias, é assim diante do *outro*. A arquitetônica da responsabilidade não pode ser compreendida se não como *arquitetônica da alteridade* (grifos do autor). Tanto porque só assim o eu se revela na sua unicidade, na sua singularidade, ou seja, na sua alteridade, como outro, tanto porque esta sua alteridade objetivamente se realiza na relação com o outro.

As reflexões traçadas nos levam a pensar que o homem por toda a sua vida está atrelado aos atos do cotidiano, seja como protagonista, seja como sujeito participante deste ato. Todos os atos têm em comum alguns elementos: um sujeito que age, um lugar em que esse sujeito age e um momento em que age. Assim, quando nos referimos ao adolescente em conflito com a lei, sujeito ao qual se imputa a prática de ato infracional, não se pode desconsiderá-lo como agente deste ato.

Temos como principais implicações disso que (a) o agente age numa situação concreta organizada em torno de práticas sociais e históricas que limitam as possibilidades de atos e de formas de realização de atos e (b) essas circunstâncias específicas devem ser consideradas em todo entendimento de atos. As práticas sociais, vinculadas com as esferas de atividade, supõem necessariamente grupos humanos, e não sujeitos isolados. Supõem igualmente situações concretas e sujeitos concretos. Supõem ainda a intencionalidade do sujeito de realizar atos e sua realização concreta de acordo com formas aceitas de realização, mesmo nos casos em que uma sucessão de atos, seguindo essas normas, desemboca na alteração dessas mesmas normas (o aspecto estático-dinâmico de todo agir humano) (Sobral, 2008).

Bakhtin atribui aos sujeitos a responsabilidade pelos seus atos e as suas obrigações éticas em relação aos outros. É, pois, no processo alteritário que o sujeito toma consciência do eu na relação com o outro, reconhece a sua posição no mundo, num dado tempo, num dado lugar, o que lhe confere a responsabilidade. “Sou responsável por realizar aquilo que é próprio do meu lugar, da minha condição concreta e única” (Amorim, 2009).

Cabe-nos ressaltar também que, segundo Jost (2006), “o eu, na modernidade, a partir de um projeto reflexivo, é chamado a se tornar responsável. O que ele vai se tornar depende das tarefas de reconstrução nas quais se envolve, fazendo com que a tarefa de autoentendimento se subordine ao objetivo de construir e reconstruir um sentido de identidade coerente e satisfatório”.

Considerando-se, então, o adolescente em conflito com a lei, podemos inferir que, para ele, a responsabilidade é um objetivo a ser conquistado, a ser alcançado. E, nesse sentido, conforme Geraldini (2010), “responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história”.

Referências

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: Dialogismo e Polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.



- BARROS, Diana L. Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin – dialogismo e construção de sentido*. 2ª Ed. (revisada). São Paulo: Editora Campinas, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. Autor e Autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens – Estudos Bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- JOST, Maria Clara. *Por trás da máscara de ferro: as motivações do adolescente em conflito com a lei*. São Paulo: Edusc, 2006.
- PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SILVA, Michele Viana da. O princípio da alteridade: a respeito da natureza dos enunciados e do sujeito. In: Grupo de Estudos dos Gêneros Discursivos – GEGE. *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.
- SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. In: Artigo de revisão. *Revista Bioetikos*. Centro Universitário São Camilo, 2009.
- _____. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. O Ato “Responsável”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. In: *Signum: Estudos Linguísticos*. Londrina, 2008.



NAS FRONTEIRAS DO MUNDO QUE VEJO:

ENSAIO SOBRE A MENTIRA

Como o corpo se forma inicialmente dentro do seio materno, assim a consciência do homem desperta envolvida na consciência alheia.

(M. Bakhtin)

Se todo mundo faz, por que não? É muito comum ouvirmos esta expressão quando um sujeito é pego numa mentira. O ato de mentir é constitutivo do homem², desde o início da civilização. De lá para cá nós mentimos, enganamos e traímos companheiros, amigos, chefes do trabalho e professores, por que não? O outro também faz isso, portanto eu também posso.

A mentira é algo que tem me incomodado em meu ambiente de trabalho para pensar a respeito do meu compromisso política com o exercício da docência. Quando você olha para o contexto, a cena de enunciação da mentira, a vontade é de desistir do seu papel de outro da criança em questão, na sala de aula. A primeira vez que um episódio de mentira me inquietou foi quando a mãe de uma criança em uma reunião em que estava eu, meu diretor, uma de minhas colegas e sua filha, depois de termos buscado todos os indícios de que se alguém estava mentindo era a criança, ela disse inconformada: “Vou procurar o Conselho Tutelar³, porque eu não sei quem está mentindo... Minha filha não mente.” Se a filha dela não mente, a mentirosa em questão, portanto era eu. Agora, se partirmos do princípio de que todo sujeito mente, porque justo a filha dela não? E a mãe também pode mentir, por que não?

O caso mais recente ocorreu em uma visita que fizemos em uma classe de alfabetização de jovens e adultos próximo à escola. O objetivo do passeio, para as crianças, era coletar dados para nosso Projeto de Estudos do Meio, para a professora, além desse objetivo eu ia trabalhar a importância da História Oral na ausência de documentos e iniciar o processo de possibilidade de transformar o gênero entrevista em uma narrativa. As crianças estavam munidas de cadernos com as questões, previamente elaboradas por elas sob minha orientação, câmeras fotográficas, celulares com câmeras e o entusiasmo típico dessa faixa etária⁴.

Quando chegamos na “Casinha Amarela⁵”, a professora junto com seus alunos, tinham preparado um lanche para nos oferecer depois da entrevista. Entre as pipocas e refrigerantes, tinha uma barrinha de chocolate que foram distribuídas por mim. Eu sabia quais crianças

¹ Rede Municipal de Campinas.

² Estou considerando o episódio entre Adão e Eva diante de Deus tentando encontrar um culpado por terem se envolvidos na astúcia da serpente, narrado em versos no livro de Gênesis, o primeiro livro da “Bíblia”. O leitor poderá tomar outro ponto ou episódio da História da Humanidade.

³ Órgão de garantia de direitos da criança e do adolescente.

⁴ Trabalho com uma turma de 4º ano, crianças entre 10/11 anos, na Região Sul de Campinas.

⁵ Um cômodo construído na única praça do bairro para convivência dos moradores e realizações de alguns cursos para os moradores como artesanato, prevenção à saúde, ensaio de uma orquestra composta de sanfoneiros e outros instrumentos e a classe de alfabetização de jovens e adultos. Este espaço se resume, hoje, à turma de alfabetização.

tinham pegado o doce, talvez por isso um dos meninos tenha se dirigido a mim argumentando que tinha perdido o seu e que queria outro. A professora que estava perto deu o que tinha sobrado. Não deu muito tempo outro menino cochichou-me que era mentira do colega. Fui verificar. Ele estava comendo um doce e tinha outro visível em seu bolso.

Minha reação foi pegar o que ele tinha no bolso e voltar para onde eu estava, atrás de mim veio uma menina dizendo que o doce que o colega estava comendo era ela quem tinha dado e mais atrás outra menina alegava que ela deu porque tinha pegado mais que os outros. Enquanto voltávamos para a escola, ia conversando com as crianças, fotografando o ambiente e pensando sobre o caso, aquilo que para eu e a professora se resolveria na entrega de uma barrinha de doce para cada criança, gerou este ocorrido.

Como professora, num primeiro momento o desejo era chegar à sala de aula e dar uma “lição de moral” na turma toda abordando a respeito da verdade e da mentira, mas... Chega de hipocrisia. Verdade de quem? Mentira de quem? Abordei sobre o ato das crianças envolvidas com questões que elas mesmas tirassem suas conclusões e encerrei perguntando se era justo tal ato, o que a maioria disse “não”, muito mais porque esta era a resposta esperada, e eu sabia que justiça é constitutiva da subjetividade.

Esta problemática está dotada do agir de sujeitos falantes imersos em relações sociais que os constituem e em que eles constituem o outro, o agir humano no mundo concreto, mundo social e histórico, o agir em circunstâncias específicas, únicas, irrepetíveis, singular (Bakhtin, 2010). Sem perder de vista essa singularidade generalizei, o ato nesse ensaio para aquietar minha inquietude e completar minha incompletude provisória, na sala de aula, eu necessito exercer meu compromisso político com meu trabalho, as crianças, principalmente, esperam isso. Compreender o agir de cada criança, sujeito histórico e cultural, talvez enriqueça a compreensão de outras crianças inseridas em contextos concretos de escolas públicas.

Para realizar este ato de problematizar e compreender a constituição de sujeitos que significam e se constituem em condições sociais específicas de produção, lancei mão, do conceito de excedente de visão. Como professora, ocupo um lugar distinto dos sujeitos a que me referi e figuro como o outro (um tu) para ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu universo. (Bakhtin, 2011).

O horizonte concreto que eu ocupo, permitiu-me ver e saber coisas que somente eu, pela posição que ocupo posso ver e saber. Supõe Bakhtin,

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que eu contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (Bakhtin, p.21, 2011).

O excedente de visão, com relação ao outro, instaura um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde não pode completar-se. Isso, no entanto, não se opõe necessariamente ao horizonte de visão do outro, uma vez que devo me identificar com o outro, colocar-me em seu lugar e ver o mundo através de seus sistemas de valores e assim criar-lhe um ambiente que o acabe, ainda que seja impossível concluí-lo no mundo ético. (BAKHTIN, 2011).



Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do Russo Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo. Editora Hucite, 1999.



RESPONSIVIDADE PÚBLICA:

UM COMPROMISSO NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

INTRODUÇÃO

Em tempos recentes, no Brasil, a construção da cidadania tem sido um tema recorrente em diferentes discursos: midiáticos, políticos, científicos e mesmo cotidianos. No cenário político nacional, o conceito de responsividade pública está ligado à resposta do cidadão às ofertas das políticas públicas e à qualidade da oferta de bens e serviços públicos.

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, chamada por Ulysses Guimarães de constituição cidadã; o termo cidadania veio ganhando significados nos discursos vigentes.

O Brasil, que pode ser considerado uma democracia 'recente', necessita conhecer como o sujeito percebe a construção do estado de bem estar social a partir de sua participação efetiva: o pagamento de impostos, o posicionamento diante de questões políticas e sociais, a responsabilidade de participar de decisões conjuntas, seja com o governo local, seja com os outros níveis de governo. É desta teia que falamos: indivíduo que interage com seu meio, conquistando seus direitos e garantias individuais e também ganhando o status de cidadão, consciente de seu papel político.

Entre os diversos canais de diálogo entre o Estado e o cidadão, muito ainda há para se construir, percebendo-se um sentimento de desânimo diante da impunidade. Além disso, há, também, a indignação com a corrupção e com a distribuição desigual de bens públicos nas diferentes áreas.

Atualmente no Brasil, as políticas públicas têm atraído olhares mais atentos de especialistas e pesquisadores, uma tendência geral, segundo Gupta (2010), por algumas razões: i) o processo de democratização como um fator emergente em todo mundo, força os países a se realinharem com a política internacional; ii) o enriquecimento do país gera um orçamento maior que atrai os olhares para a captação desses recursos e iii) o desenvolvimento científico contemporâneo tem dado mais importância ao ramo das políticas públicas, já que diante de mais recursos, sobram mais gestores e o processo de *inputs* e *outputs* se multiplica entre os atores na arena política.

Nas democracias ocidentais modernas o que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser formulado cientificamente com o advento da área de pesquisa em políticas públicas inaugurada nos Estados Unidos nas décadas de 60-70.

Neste percurso, amparados por Piovesan (2003), Rodrigues (2010), Gupta (2010), Habermas (2010) e Bakhtin (2010 a, 2010b) e Wlezen e Soroka (2010), propõe-se uma compreensão mais aprofundada do conceito de responsividade. Para Stokey e Zechauser (apud Gupta, 2010) um dos grandes desafios na pesquisa em políticas públicas é encontrar meios e medidas para combinar o significado de bem estar social de dois ou mais indivíduos

¹ Professora do Mestrado em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, SP.

² Coordenadora do Mestrado em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, SP.

de modo a compreender o conceito com maior amplitude. Entende-se que a responsividade pública conduz a uma importante motivação para os políticos que representam o povo, fazendo com que os *inputs* públicos no processo político sejam mais significativos, pois informam as preferências do cidadão.

RESPONSIVIDADE PÚBLICA E CIDADANIA

Para Bakhtin (2010a), responsividade é uma resposta responsável. Toda resposta conduz à ideia de diálogo, claro está que entre ESTADO e CIDADÃO ou vice versa, a resposta deve ser – pelo menos em tese - responsável para efeito de construção efetiva da democracia.

A realidade é um tecido semiótico construído pelos signos que cada indivíduo trama, a partir de suas significações e valores individuais, de crenças, valores coletivos e visões de mundo de cada cultura a que o indivíduo pertence, seja num nível micro - a família - até os níveis mais elevados da cidade ao país.

O povo brasileiro, vítima de diversas formas de espoliações e humilhações, carrega uma fenda imensa quando se trata de discutir política, embora algumas ações ao longo da história sejam recheadas de exemplos como as ações durante a ditadura militar no Brasil, ou movimentos esparsos mais recentes, porém, observa-se que não há uma continuidade de respostas à falta de governança em determinados setores de nossa sociedade.

O ato responsável de que fala Bakhtin é baseado no reconhecimento da singularidade do sujeito: “eu sou um com o mundo” e por isso respondo de acordo com o que reconheço de mim mesmo. Por isso, quanto mais me reconheço como um ser que precisa de um mínimo de dignidade para viver, mais responsável será minha resposta.

Na medida em que me reconheço como único, também me reconheço como muitos, pois muitos necessitam das mesmas coisas que eu. Sou parte da realidade e, no diálogo com os outros, me completo e, assim, minha singularidade passa a ser plural.

A realidade que se constrói, então emerge do diálogo dos cidadãos, da sua necessidade, de um tecido de signos que não existem apenas como parte da realidade; é realidade construída mesmo, por uma matriz fluida que reflete, refrata e, até mesmo, distorce a realidade, até porque: educação, formação cultural e formação política no Brasil encontram-se num estado incipiente, principalmente em bolsões distantes dos grandes centros urbanos.

Sendo assim, chegamos a uma questão fundamental: tanto a democracia, quanto a cidadania e a dignidade humana são realidades em construção, que dependem de como se estabelece o diálogo entre os diferentes gestores políticos, mídia, legisladores e outros de modo a preencher a brecha que existe entre o que se busca para consolidar o processo democrático e o que realmente se percebe nas respostas dos cidadãos.

A construção efetiva da democracia depende da troca de diferentes bolsões semióticos que interagem, produzindo estreitamentos sociais, compartilhamentos e flutuações sígnicas, que por sua vez, conduzem a um crescimento da consciência política e da resposta responsável. Resultado de um processo dialógico e ideológico constante, a consciência política (individual e coletiva) deve se constituir de signos organizados por um grupo organizado, seja de uma região ou estado ou nação.

A democracia depende da responsividade, pois ela norteia os *inputs* que darão rumo às políticas públicas nacionais, construindo um processo político significativo para se conhecer as preferências políticas. A responsividade aponta para as preferências do público, quando ela é fraca, enfraquece o processo democrático. No caso brasileiro, somos um povo que traz



um déficit histórico de consciência política, por isso ainda, há setores da sociedade sem o amparo de políticas sociais adequadas para a promoção da equidade e da justiça social.

A responsividade, então, pode (e deve) ser um conjunto das consciências individuais ligando-se umas às outras a fim de retomar o diálogo para a efetivação dos direitos e garantias dos cidadãos. Os signos produzidos neste diálogo precisam se aproximar e se entretecer, criando respostas e sedimentos para uma realidade mais coesa.

É na interação semiótica que a consciência deixa de ser 'inquilina do edifício dos signos' (Bakhtin, 2010b) e passa a ser responsável. É no processo das interações sociais que aprendemos a construir a democracia: ser responsável pelo próprio ato – cidadão com consciência de seu ser estar no mundo, fazendo do seu aqui e agora uma resposta responsável. Ao ser contribuinte, eleitor e atuante no espaço público o cidadão responde responsabilmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democracia que se tem hoje no Brasil está muito distante daquela que se pretende. O direito de votar e ser votado, nem sempre garante que outros direitos se materializem na vida do cidadão. Este, por sua vez, cumpre a obrigação de votar, mas no momento em que se exige uma resposta mais efetiva na reivindicação de seus direitos, o déficit histórico de conscientização política, consequência do processo histórico recheado de autoritarismo, emudece o sujeito. A resposta responsável que se espera é o despertar da consciência política, seja pela via da educação, da formação do ser humano dentro da sociedade, seja por força de seu despertar em direção à reivindicação de seu direito de ter direitos.

Referências

- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro & João Ed:São Carlos. 2010a.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Hucitec: São Paulo. 2010b.
- GUPTA, D.K. *Analyzing Public Policy: concepts, tools & techniques*. Washington DC: CQ Press, 2011.
- HABERMAS, J. The concept of human dignity and the realistic utopia of human rights. *Journal Compilation @Metaphilosophy LLC and Blackwell Pub. Ltd. MA. USA. Vol.41. July 2010*
- PIOVESAN, F. *Temas de direitos humanos*. São Paulo: Max Limonad, 2003.
- RODRIGUES, M. M. A. *Políticas Públicas*. Publifolha. SP. 2010.
- SCHNEIDER, S.K.; JACOBY W.G.; LEWIS, D.C. Public Opinion toward intergovernmental policy responsibilities. *Publius: The Journal of Federalism*, vol. 41 no. 1, 2010. pp 1-30
- WLEZIEN, C. & SOROKA, S.N. Federalism and Public responsiveness to policy. *Publius: The Journal of Federalism*, vol. 41 no. 1, 2010. pp 31-52.



POLÍTICO, DIALÓGICO DE NASCENÇA

*“O homem é um animal político”
Aristóteles.*

O filósofo grego reuniu em poucas palavras todos os conceitos possíveis e imagináveis sobre política. Todos esses conceitos perpassam o homem, o ser humano. Vejamos isso na prática do acontecer das coisas. É praxe, nas aulas de ciências, uma famosa frase, repetida à exaustão: “O homem nasce, cresce, reproduz e morre.” Todos?... Vamos nos ater apenas ao nascimento. Nove meses, eis o tempo necessário ao desenvolvimento pleno do bebê, ser que já na fecundação, foi formado por um EU (célula reprodutora masculina) e um OUTRO (célula reprodutora feminina), visualize-se esse ato na proporção inversa, é válido. A partir daí, as células começam a se multiplicar.

Nasceu. Consigo os direitos, eis alguns deles: ser registrado gratuitamente; receber a Caderneta de Saúde da Criança; realizar gratuitamente o teste do pezinho (o ideal é que seja feito entre o terceiro e o sétimo dia de vida); realizar gratuitamente o teste da orelhinha; ter acesso a serviços de saúde de qualidade; receber gratuitamente as vacinas indicadas no calendário básico de vacinação; mamar exclusivamente no peito durante os primeiros seis meses de vida; ser acompanhado pela família e pelos profissionais de saúde em seu crescimento e desenvolvimento; ser acompanhado pelos pais durante a internação em hospitais; ter uma família e convivência com a comunidade; viver num lugar limpo, ensolarado e arejado; viver em ambiente afetivo e sem violência.

O vivente nem bem chegou ao mundo e este já lhe preparou um catatau de direitos, muito embora alguns deles atuem como mera obra de ficção científica. De qualquer forma, o ato de nascer, de vir ao mundo, é por si só, um ato ético. É a entrada do ser no mundo concreto, é um ato irrepitível, social e político. Às vezes ao me deparar com as pessoas que exercem a mendicância na rua, me sobressalta recorrentemente um pensamento de dor: “Um gasto inútil de existência!?”. Situação que sempre me causa sofrimento. Lágrima. Esse ser OUTRO que neblina o meu olhar, é também um ser ético, apesar de toda a cena nos oferecer uma quase totalidade de certeza de que os outros são indiferentes a ele. Reluto e penso com maior grau de intensidade que é somente do meu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro, (Bakhtin, 2010).

Voltemos ao recém-nascido. Pois bem, ele vai agir no mundo concreto, mundo social, histórico e político. Um mundo de dores em aberto, portanto, lanhado de mudanças tanto no que diz respeito ao aspecto material e ainda mais nas maneiras de como o ser humano, um sujeito responsável e responsivo o concebe simbolicamente, ou seja, como o representa por meio de alguma linguagem, e como esse ser agirá nesse mundo conforme as circunstâncias específicas. Um ser que age de um lugar e em um determinado momento. Um ser político de nascença.

Vejamos, se enveredarmos pelo conceito de política no sentido comum, enviesado pela imprecisão, política, como substantivo ou adjetivo, compreende arte de guiar ou influenciar

¹ UFRN- PPgEL.

o modo de governo pela organização de um partido político, pela influência da opinião pública, pela aliciação de eleitores. O ato de um guiar o outro. Ato político.

Na vertente conceitual erudita, política "consiste nos meios adequados à obtenção de qualquer vantagem", segundo Hobbes. Um agir meticuloso de um tirar proveito de outro. Para Russel, "o conjunto dos meios que permitem alcançar os efeitos desejados". Desejados por quem? Quem vai agir sobre quem? Em *O Príncipe*, a noção dada por Nicolau Maquiavel é "a arte de conquistar, manter e exercer o poder, o governo". Uns governando outros, uns agindo sobre os outros.

A atitude ou a orientação de um governo em relação a certos assuntos e problemas de interesse público, tais como: política financeira, política educacional, política social, políticas públicas (bolsas disso e daquilo). Não seria uma má ideia uma bolsa de incentivo aos estudos bakhtinianos. Devaneei! Em tempos modernos o conceito de política diz respeito à ciência moral normativa do governo da sociedade civil. Creio que alguns políticos resolveram suprimir as palavras moral e normativa de suas cartilhas. Por último, política é para tantos outros o conhecimento ou estudo "das relações de regularidade e concordância dos fatos com os motivos que inspiram as lutas em torno do poder do Estado e entre os Estados". E que lutas! Um agir ininterrupto.

Fatalmente, o ser político vai ser protagonista de várias escolhas em sua vida, sobretudo, as suas escolhas políticas, a escolha de quem irá representá-lo de fato e de direito; fatalmente precisará assumir a sua voz, precisará se posicionar em relação à vida, precisará dialogar. E o diálogo carrega em sua espessura semântica a não harmonia, um coliseu de discordâncias, um embate de discussões, todavia haja lugar para um intenso, arraigado e duradouro entendimento. Isso faz com que seja estabelecida a tensão discursiva entre os sujeitos que, muitas vezes, a ferro e a fogo, procuram mostrar seus pontos de vista por meio de uma linguagem que é essencial e indispensavelmente dialógica. De modo que, em seu vigor dialógico, os enunciados vão se confrontando, se digladiando e ininterruptamente produzindo sentidos nas palavras ditas pelos sujeitos que as renovam a cada novo diálogo. A "culpa" é da palavra, é por ela que os sujeitos se comunicam e desvelam diferentes ideologias nos confrontos das vozes sociais, pois para Bakhtin (2006, p.36), a palavra é o fenômeno ideológico por excelência.'

Muito bem, esse ser de linguagem, esse ser que usa a palavra, que dialoga –no sentido mais bakhtiniano possível – não encontrará alibi para não fazer isso. Não há como negar o fato, por mais que o vivente o arrenege, jeito de anular, tem não. Aquilo que não havia, acontece, a saber, a "entoação avaliativa", expressão do Círculo para designar o fato de que sempre se diz algo a alguém a partir de uma dada posição. Essa posição será sempre uma posição política. O ser, concebido e nascido com a participação de outros, quem é? Sou eu, é você que lê esse texto, são tantos muitos outros participantes ou não da nossa cadeia produtiva de dialogismo.

Bom, para não dizer que não se falou de política propriamente dita aqui, resolvi, no de repente das palavras, trazer a voz de um personagem do caso de Jessier Quirino: Biu das guengas. O matuto responde, com diversas vozes, à proposta indecente que o coroné fez a Biu, convidando-o a ser um candidato laranja para favorecer o coroné. O matuto posicionou-se axiologicamente e fez valer a sua voz. Ei-lá.

Coroné, eu vou dizer um negócio a vosmicê, viu coroné. Como eu sou um cabra expromentado vivido e viajado nas bêra de postulança political. Eu vou dizer um retalho de sabença que é a



pronunça mais apronunciada sobre política que existe nesse mundaréu selvagiado pelos animá, vegetariado e barrido pelas paia dos coquêro e aguado pelas onda do mar. Além de sintoma prefeituroso, embocadura deputadal, cancha de governador, senador e sustança de presidente. O cabra pra ser político no Brasil precisa no mínimo, minimoro dos seguintes adjuntórios: primeiro, começar a juntar dinheiro pra depois começar a juntar gente; engolir muinta rimunheta de cabra falso, felaputista e pidão; desatar nó cego de convenção, escutar caqueado dificultoso de partidário que só tem um voto e olhe láááá; entrar em imbuança de campanha; prometer como sem falta e faltar como sem dúvida; ficar refém da língua do povo; pegar roleta de boca com camombembe; fazer conchavo com reservista da ditadura; desgaviar o caminho mode os quixó da oposição; receitar pra ma'de monte, desmurmurar mulher falsa e coisêra; acompanhar enrolamento de papé de justiça; levar fama de ter esfrabricado moça donzela; levar fama de ser corno, baitola e ladrão; aguentar fazimento de pôco de eleitor disbriado; botar tamanca pra opositor bom de pêia; bater quinhentos dibombo com changozêro; gritar aleluia em igreja pegue e pague; alegrar sessão espírita; assistir meia missa e sair comungado; batizar menino feio com o nome de Demeielisson Jerri; da de cumê do bom e cumê porcaria; almoçar em lata de goiabada; dispronunciar discurso má feito de candidato tabacudo; aplaudir discurso desvirgulado sem rumo e sem ponto final; aturar cunverseiro duplicado mesmo depois de banzêro; aturar gente furona e desconhecida dentro de casa; viver rindo e fumaçando pelo fundo feito ferro de engomar; acabar sua devintezinha na buraqueira; aturar babões: civis e militares; butar no braço menino novo do fundo cagado; tomar cerveja quente de espuma mucha; tomar uísque Druli sem gelo numa xicra de lôça com tiragosto de canjica; beber naquelas mesona de imbuia numa saleta escura e abafada encostado numa cristaleira e cercado de cabos eleitorais com cada suvaquêra de torá; entregar taça de campeão a time safado; chorá em velório de desconhecido; escrevê bilete com lápis de ponta quebrada; professorá as iniciais de nome de campanha pra eleitor tapado; iscurregá em lama de isgoto; gritá: ô de casa, em casa ôca; se abrir pra eleitor desabrido; pagá cana pra pingunço desocupado; farejá pueira de bunda em palanque; levá dedada no "cá pra nós" quando tá nos braço do povo; escutá destampatório de foguetão no pé d'uvido; magoá o dedo mindinho em passeata; durmir xiquêrado da mulé e dos filhos; apertá mão de cotóóóó; ganhá abraço fedorentu; receiptá caxão de difunto e ambulança; infíá a mão em saco de dentadura pra distribuir com a mundiça; comprá votos em dia de eleição; istelionatar voto em boca de urna; entrá em imbuança de apuração; dá côbro de voto robado; apertá a mão de traidô oportunista; levá choque em microfone desencapado; cair do palanque e sair todo relado e se abrindo e depois de eleito, começá essa camumbembagem toda de novo? Deus' u livre deu sair candidato, chega me faltou suspiração e eu vou para por aqui porque conversa de política e feito coceira: só qué um pezin e eu num me candidato não; pronto, acabouse.

Referências

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: Brait, B (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

Webgrafia

- <http://www.visaomundial.org.br/files/documentos/41ed7d80a0dab00ca03a8230aebba198.pdf>
- <http://www.jessierquirino.com.br/>



O DISCURSO SOBRE A PROVA BRASIL NO CADERNO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO PRÓ-LETRAMENTO

A linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é um processo difícil e complexo. (Bakhtin, 1993, p. 100).

Este breve texto pretende tecer reflexões a respeito dos discursos veiculados na introdução à Matriz de Referência Saeb (Foto 1) – Prova Brasil (4ª série do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa). Tal introdução encontra-se ao final do material enviado aos professores participantes do Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental (Pró-Letramento – 2007), organizado pelo Ministério da Educação por meio de uma equipe de professores que presta assessoria ao Ministério. Nossa análise buscará, na obra de Bakhtin, conceitos que nos ajudem a refletir sobre possíveis intenções e concepções dos organizadores do documento em subsidiar políticas educacionais editadas pelo governo nesse texto introdutório.

Nos últimos tempos, temos observado a disseminação de avaliações em larga escala do sistema educacional. A necessidade dessas avaliações foi trazida de forma latente para o cenário brasileiro nas décadas de 1980 e 1990, diante das críticas a respeito da ineficiência do sistema educacional e do discurso existente sobre uma política para educação dos pobres (Freitas, 2007). Dessa forma, as avaliações advindas de órgãos governamentais com o propósito de aferir o conhecimento dos alunos e traduzir os resultados em dados da educação no Brasil tiveram início em 1990, com a aplicação do primeiro Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Tais práticas têm levado professores e gestores a um sentimento de culpa e uma busca desenfreada por resultados, especialmente pelos indicadores considerados pouco satisfatórios pelos órgãos organizadores.

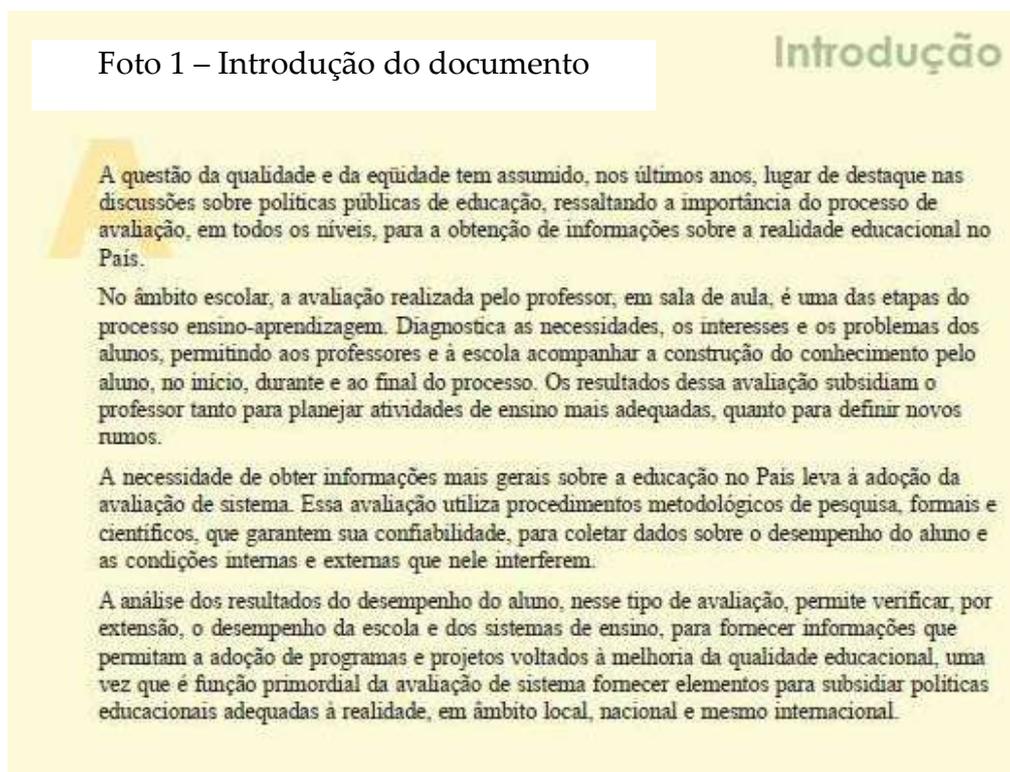
Por entendermos a alfabetização e, por conseguinte, a aprendizagem da leitura, que a Prova Brasil pretende avaliar, como processo de apropriação da linguagem escrita, consideramos que essas avaliações tendem a desconsiderar os diversos contextos em que o ensino ocorre e as diferentes dimensões desse processo. Esse tipo de avaliação propende a responsabilizar individualmente aluno e professor pelo fracasso escolar e, além disso, pode limitar o ensino nas escolas à preparação das crianças para realizar o exame e obter os resultados desejados para o País.

Para começar nosso exercício de reflexão sobre os discursos que permeiam o documento, pensamos ser interessante pensarmos sobre a justificativa apresentada para a adoção de avaliação em todos os níveis da educação. Isto é, o lugar de destaque que a questão da qualidade e da equidade tem assumido nos últimos anos nas políticas públicas de educação e como a avaliação tem sido vista como meio para o seu alcance. Podemos pensar nesse trecho sobre a questão do ato responsável posta por Bakhtin (2010, p. 80), pois:

¹Doutoranda PPGE/Ufes da linha de pesquisa Educação e Linguagens, Professora do Ensino Básico do CEI Criarte/Ufes.

²Mestranda PPGE/Ufes da linha de pesquisa Educação e Linguagens, Pedagoga do Ifes/campus Cariacica.

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas* (grifos do autor).



Nesse sentido, o ato de organizar avaliações em larga escala, para medir a eficiência do sistema educacional nacional, é o resultado de uma decisão que envolve contextos universal e individual. Acreditamos que a motivação para tal opção envolve a busca de qualidade (contexto universal) e a necessidade de alertar/responsabilizar os profissionais envolvidos (professores) a respeito do papel de cada um nesse cenário.

Assim, a verdade posta no documento destinado aos professores que estão em processo de formação continuada (via Pró-Letramento), como dito, torna-se elemento importante para os docentes envolvidos diretamente no processo. Não há, portanto, nada de subjetivo em afirmar que a questão da qualidade/equidade tem assumido lugar de destaque no cenário educacional. Tal afirmativa reúne os aspectos do universal, ou seja, é consenso que tais questões tenham lugar nos sistemas educacionais bem como possui aspecto individual, quando cada professor, ciente desse discurso, assume para si a responsabilidade de investir no seu fazer pedagógico e se presentifica em sala de aula.

Apresenta-se a aparente finalidade das políticas de avaliação em larga escala: diagnosticar, levantar dados que indicarão problemas no sistema educacional do País. Ao ler o 3º e o 4º parágrafos, podemos perceber o que os organizadores do documento esperam dos procedimentos metodológicos de pesquisa. *Essa avaliação utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa, formais e científicos, que **garantem sua confiabilidade**, para coletar dados sobre o desempenho do aluno e as condições internas e externas que nele interferem* (grifos nossos).

A apropriação da linguagem, objeto das avaliações em larga escala, passa a ser “medida” por meio de ‘padrões científicos’ baseados nas ciências exatas, o que parece reduzir os sujeitos participantes da avaliação em objetos, sendo desconsiderados os contextos e as condições em que o processo de aprendizagem ocorre, seja dentro ou fora dos ambientes escolares. Nesse sentido, a apropriação da linguagem parece resumir-se a aquisição do código escrito, sendo aparentemente desconsiderada como um processo histórico, social e dialógico de formação. Bakhtin (2006, p. 400) chama nossa atenção para isso, quando afirma:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa, porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (grifos do autor)

Por adotarmos a perspectiva bakhtiniana de linguagem, que compreende o sujeito como um ser essencialmente dialógico, voltamos agora nosso exercício de reflexão para o final da introdução (4º parágrafo), observando que os organizadores do documento pretendem usar os dados coletados para auxiliar na adoção de programas voltados à melhoria da qualidade educacional. A avaliação é concebida como elemento primordial para tais melhorias. Pensamos que, à medida em que as avaliações em larga escala ganham cada vez mais espaço, o processo educacional parece ser desconsiderado em detrimento dos resultados buscados/esperados. Dessa forma, passa-se a focar mais o desempenho do que o próprio processo de aprendizagem e, portanto, espera-se que as escolas organizem seu trabalho em função dos indicadores de resultados.

Para encerrar, momentaneamente nossas reflexões, na expectativa de ter contribuído para que os envolvidos nos processos de avaliação em larga escala, especialmente professores, possam ter em mente que:

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (Bakhtin, 2009, p. 99, grifos do autor)

Esperamos que este pequeno texto possa ter despertado ressonâncias ideológicas nos leitores!

Referências

- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética* (A teoria do romance). 3. ed. São Paulo, Ed. Unesp, 1993.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007 507. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 ago. 2011.



INEP/DAEB. SAEB – Prova Brasil: matriz de referência 4ª série do ensino fundamental (Fascículo). Brasília, 2008 In: BRASIL. Ministério da Educação. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem.* – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. 364 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12616&Itemid=842> Acesso em: 15 ago. 2012.



NOSSO ATO RESPONSÁVEL

Antes de iniciarmos este registro, organizamos uma roda de conversa entre nós, as autoras deste texto, a fim de que, a partir desse primeiro processo dialógico, afinássemos nossos conhecimentos acerca das obras de um dos maiores pensadores sociais do século XX, Mikhail M. Bakhtin. Tal experiência deixou muito claro para nós três que entrar em contato com esse pensador nos torna um perigo para uma sociedade alicerçada em atitudes individualistas, focada no consumismo, independentemente do preço que se tenha que pagar por ele. Ler Bakhtin exige de nós a promoção de incessantes movimentos que fomentem reflexões e debates acerca de temáticas que girem em torno da ética, tendo como principal meta a tentativa de associar suas propostas às situações de nossa(s) vida(s) diária(s), de nosso(s) mundo(s) concreto(s), em outras palavras, Bakhtin, ao escrever suas obras, estava, na verdade, cobrando de nós, seus leitores e leitoras, a responsabilidade de, em nossos dias, dar continuidade ao debate iniciado por ele (e seu Círculo de estudiosos e escritores) em seu pequeno e cerceadíssimo espaço na linha do tempo da existência humana neste planeta, uma vez que

[..] para a concepção do ato ético de Bakhtin, agir é sempre comprometer-se, agir é sempre ser interpelado pelo outro do ponto de vista ético, agir é sempre ser chamado à responsabilidade e à responsividade. Porque não há atos isolados nem atos abstratos, assim como não há atos pelos quais o sujeito possa não se responsabilizar, ainda que lhe seja dado justificar-se por seus atos/justificar seus atos. Portanto, o próprio ato de pensar de si para si é já um compromisso com as circunstâncias do sujeito, dos outros sujeitos e da situação concreta em que os dois (ou mais) interagem, e é já um comprometimento do sujeito com a responsabilidade e a responsividade que dele se espera e que ele espera dos outros. (Sobral, 2005. P. 233.)

Aceitando o desafio deixado por Bakhtin, procuramos eleger então um fato do nosso cotidiano que pudesse proporcionar reflexões sobre essas propostas deixadas pelo escritor russo. E, para refletirmos sobre o nosso dia-a-dia, nada pode ser mais concreto do que tomarmos como tema as rotineiras noites que passamos com nossos familiares em frente à TV. Vimos que esse meio de comunicação, através de atos completamente irresponsáveis, mas nem um pouco neutros, cada vez mais se esmeram em veicular propostas que levem a população à romântica, e cada vez mais pós-moderna, atitude de fugir da realidade, ou de esperar que de lá alguém diga o quê e como pensar.

Mesmo assim, conseguimos citar em nossa roda de conversa alguns programas que ainda trazem à tona assuntos que realmente mereçam a atenção e a reflexão de todos e todas nós. Uma de nós se lembrou de uma série televisiva de documentários denominada “Obsessões”. Tal programa tem o compromisso de alertar a população acerca de distúrbios das mais

¹ Professora do Mestrado em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, SP.

² Coordenadora do Mestrado em Políticas Públicas da Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, SP.

³

diversas ordens. Um deles nos levou a pensar que, num mundo em que cerca de um bilhão de pessoas sofrem de fome e desnutrição, quase outros setenta milhões sofrem de transtornos alimentares, sendo os mais comuns a Anorexia nervosa, quando o paciente restringe a alimentação ou costuma praticar exercício em excesso; e a Bulimia, quando a pessoa come excessivamente, mas logo depois vomita ou passa por longos períodos de jejum. O sujeito age obsessivamente, nesses casos, sob algum tipo de pressão (interna ou externa), no sentido de querer produzir uma imagem física que responda a uma exigência estética do mundo concreto (excessivamente capitalista) em que está inserido. O ato acontece a partir de regras abstratas que tornam o sujeito vítima de si mesmo a partir da influência do outro, num contexto que desconsidera as circunstâncias específicas de sua decisão. Mesmo que o termo grego *anorexia* signifique ausência de apetite, os pacientes sentem vontade de comer, mas são dominados pelo medo extremo de engordar; e, no caso da palavra *bulimia*, que significa fome em excesso, a pessoa sofre de ingestão compulsiva seguida de um enorme sentimento de culpa porque assim poderá se tornar mais gordo.

Fomos aí apresentados a casos extremos de crianças, adolescentes e jovens que foram acometidos desses distúrbios alimentares que cada vez se tornam mais comuns em nossa sociedade, em decorrência das exigências sociais irresponsáveis relativas a padrões de beleza, impostos por uma sociedade que se limita friamente a ditar padrões alheios à vida, sem se responsabilizar pelas consequências que afetam pessoas reais, pessoas de carne e osso, ou, melhor dizendo, nesse caso, de pele e osso. Vemos, a partir desse exemplo, a total falta de atos responsáveis por parte de toda uma sociedade diante de jovens, frágeis e vulneráveis sujeitos que sofrem por ainda não estarem maduros o bastante para entender que tais conceitos de beleza nos são impostos apenas para movimentar o mercado. Infelizmente, essa afirmação não é apresentada no episódio em questão de forma explícita, mas de maneira implícita, através de imagens que podem passar despercebidas.

Vimos durante a apresentação do programa que esses sujeitos só resolveram aceitar ajuda dos médicos no momento em que sentiram medo diante da própria imagem (pessoas entre 8 e 19 anos de idade, pesando 23 a 25 quilos, com seus corpos esqueléticos e envergados devido ao pouco peso). Tal distúrbio é decorrente da distorção que o paciente tem do seu corpo, que faz com que ele não goste de sua silhueta no espelho, movido principalmente pela visão obsessiva de que só será bem aceito pelo outro se tiver a aparência ideal, conforme os padrões sociais de beleza. Essa questão é esclarecida no documentário pela Psiquiatra Liliana Mato argentina, que demonstra conhecer bem de perto as reflexões de Bakhtin a esse respeito. Ela afirma

que a questão da imagem corporal é um elemento que não tem a ver com a objetividade do espelho. Em que espelho cada um de nós se olha e o que o espelho reflete quando nos olhamos? Às vezes isso não tem nada a ver com a realidade objetiva, então essa imagem que cada um tem de si está profundamente atravessada pela imagem que os outros refletiam de si mesmos. (Documentário “Obsessões: Corpos que gritam”. 2011)

Essa afirmação nos remete a Bakhtin, nas palavras de Sobral, na afirmação “ Essa verdadeira revolução das filosofias da vida e do processo funda-se primordialmente na concepção relacional de sujeito de Bakhtin, nascida nos primeiros anos pós-Revolução Russa e fundada na tríade o ‘eu-para-mim’, o ‘outro-para-mim’ e o ‘eu-para-o-outro’. (Sobral, 2005, p. 22).



E ainda em Bakhtin, a partir de Sobral (2005): “O sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si. Ver-se no espelho não dá ao sujeito a visão acabada do seu Ser que só o olhar do outro lhe confere.”

Na apresentação do episódio em questão, a psiquiatra-diretora da Associação de Luta contra Bulimia e Anorexia (ALUBA- Clínica Argentina com equipes multidisciplinares que oferecem tratamentos alternativos para pessoas que sofrem de transtornos alimentares) Dr^a Mabel Bello, explica que

Os transtornos alimentares são alterações de conduta de alimentação. Essa definição é significativa porque explica os sintomas e a forma da doença, mas, por trás disso, há uma série de patologias e também uma atitude do paciente com dificuldades de crescer, de aprender a ter responsabilidades, e, por isso, foge do conflito, pensando num corpo ideal e perfeito. (Documentário “Obsessões: Corpos que gritam.” 2011)

Acerca de tais concepções, Bakhtin (2010, p. 44) diz que

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir.

Dessa forma o pensador russo deixa claro que, mesmo que pareça que a pessoa com tal distúrbio esteja se isentando de tomar decisões ou fugir delas, ela acaba tomando uma decisão sim, uma vez que em toda a nossa vida estamos num interminável movimento de “viver-agir”.

Em seguida, o coordenador dessa mesma associação argentina, Marcelo Bregua, afirmou que “o problema de uma pessoa com patologia alimentar é o vazio interior que tenta preencher com a imagem que nunca alcança, para logo perceber que não é o vazio de objetos, e sim, o vazio afetivo”.

Para completar tal afirmação, esse coordenador fez uma declaração impactante: A gente pode observar que, para pessoas com distúrbios alimentares, a comida e o corpo são o eixo central do discurso, mas, por trás dele, há uma família disfuncional. Tal afirmação pode ser claramente observada nos relatos apresentados durante todo o documentário por alguns dos pacientes tratados na ALUBA, quando tentavam explicar porque entraram nesse processo de degradação. Seguem apenas alguns deles:

Paciente 1: “Eu não tinha nenhuma relação com meus pais. Sempre que a gente se via era para discutir, e a discussão sempre acabava em violência.”

Paciente 2: “ Aconteceu também que, na separação de meus pais, eu tentei parecer forte, mas eu estava arrasada por dentro.

Paciente 3: “Eu cheguei a vomitar na frente da minha mãe. Eu não sentia pena dela, pois, às vezes, eu culpava ela.”

Paciente 4: “Num dia podia tomar quarenta laxantes. E o pior de tudo é que meus pais não sabiam e até agora não sabem. Meus pais normalmente não percebem.”



Paciente 5: “Sempre senti tristeza por não ser o que meu pai queria que eu fosse. Para ele, ser gordo era motivo de vergonha. (...) Quando a criança ainda não tem a autoestima definida, em vez de meu pai me ajudar a reforçá-la e encontrar meu próprio eu, ele me ajudou a perdê-la, por ser tão ignorante. Uma vez ele falou para minha mãe : ‘O que fazer com uma criança tão gorda?’ Me chamavam de bolinha ambulante, de baleia, porque não me aceitavam. Foi quando começou a rejeição.”

Paciente 6: “A doença começou quando tinha onze anos. Meu avô dizia que eu estava barrigudinha, que eu estava ficando muito pesada, que eu estava ficando cheia. Então eu comia de tudo, de tudo, mas subia e descia as escadas correndo e dizia que era para queimar calorias. Com onze anos comecei a vomitar.”

Paciente 7: “Lembro que quando eu tinha 8 ou 9 anos eu era um pouco gordinha. Sempre implicavam muito comigo na minha casa. Me comparavam com minha irmã porque ela era magra. Era como se a minha irmã tivesse todo o amor do meu pai e eu queria ser a minha irmã. (...) Isso me deixava triste, porque toda menina quer ser a princesinha do papai e minha irmã tirou isso de mim.” (Documentário “Obsessões: Corpos que gritam. 2011)

Fica claro no programa também que os pais agem dessa forma por não terem consciência do efeito indesejado que estão produzindo na vida de seus filhos, e na sua própria vida. A partir dessa constatação, o documentário apresenta a importância de tratar também os pais, relatando que todas as semanas os pais desses pacientes se reúnem para entenderem o transtorno que seus filhos e filhas sofrem e procurarem juntos a possível transformação de tal situação. Os pais, num processo dialógico, ouvem os filhos, os profissionais da clínica e vice-versa, mostrando mais uma vez que se basearam na seguinte proposta filosófica de Bakhtin:

O mundo não chega à consciência sem a mediação. O sensível é o plano de apreensão ‘intuitiva’ do mundo sem elaboração teórica, o plano do dado, das ‘impressões totais (ou ‘globais’)¹³. O inteligível é o plano da elaboração do apreendido. Enquanto o sensível privilegia o processo de percepção e de ação como criador de impressões, o inteligível privilegia a transformação dessas impressões numa unidade de conteúdo, num conceito. (Sobral, 2005, p. 23-24)

Apesar de esse programa não ter sido ousado o bastante para questionar as principais causas de tais distúrbios, como a falta de atos responsáveis por parte da nossa sociedade como um todo, por parte do poder público, tomando como base para suas reflexões algumas propostas de Bakhtin, traz um alerta muito importante para pais, mães e pessoas que convivem com crianças, adolescentes e jovens, mostrando o quanto devemos estar presentes em seu dia-a-dia, a partir do diálogo, da escuta atenta de seus relatos, de seus silêncios, de suas irreverências, procurando informações e orientações que nos fortaleçam na árdua tarefa de ajudá-los no processo de constituição de suas identidades, a partir das relações que mantêm conosco e com os outros, com o intuito de prevenir o surgimento desses e outros sérios distúrbios psicopatológicos, que muitas vezes podem acabar se tornando irreversíveis. É importante aqui ressaltar que nós, pais e mães, para não ficarmos reproduzindo, impondo tais padrões a nossos filhos e filhas, muitas vezes, por não termos a devida consciência do que estamos fazendo, devemos assumir nossa responsabilidade de forma ética, levando muito a sério o que Bakhtin afirma por meio do seguinte pensamento: “Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por mais ninguém, nunca.” (Bakhtin, 2010).

As questões e os desafios aqui relatados procuram revelar, por meio de nossas leituras e diálogos com Bakhtin, alguns impasses enfrentados por crianças, adolescentes, jovens e suas



famílias, no sentido de promover debates, estudos e pesquisas que visem a refletir sobre possíveis saídas para se fazer frente a tais entraves sociais, e demonstrem como esses percursos podem representar uma importante contribuição para a busca de atitudes mais éticas, críticas e responsáveis por parte dos formuladores de políticas públicas que possam representar significativas parcerias às famílias em questão, inspirando reflexões e servindo como ponto de partida para se alcançar a solução de tais desafios contemporâneos, a fim de que repensemos nossas lógicas e realidades, conforme nossas particularidades.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos. Pedro & João editores. 2010.
- SOBRAL, Adail Ubirajara. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- "Obsessões - Corpos que Gritam". Documentário exibido pelo National Geographic Brasil, no dia 21 de setembro de 2011.



OS ALUNOS DE EJA E O ACESSO AS SUAS PRÓPRIAS PALAVRAS

Durante o ano letivo de 2011 na escola “EMEF Edson Luis Lima Souto”, atuando como professora Adjunta (Resolução SME 05/2009), tive a oportunidade de lecionar em todas as turmas de EJA II, da referida escola, atuando nas diversas disciplinas presentes no currículo escolar. Essa experiência me permitiu perceber que os estudantes, em geral, vivenciam e reproduzem algumas atividades escolares com as seguintes características: leitura linear de textos; cópias de textos que são passados na lousa; questionários cujas respostas são absolutamente pontuais, o que favorece a cópia em detrimento da elaboração de compreensões.

Diante desse quadro, pude observar que surge uma primeira barreira para qualquer trabalho ou proposta de aula que vise ir além das atividades cristalizadas do livro didático, do formato de aula baseado em leitura linear de textos, em questionários avaliativos e suas respostas copiadas, quase sempre de forma automática, propostas pouco preocupadas com as questões de interpretação, práticas, talvez, enraizadas nesse contexto escolar. Contudo, pude observar que a multiplicidade de informações e conhecimentos trazidos pelos alunos “de fora dos muros da escola” afloram a todo instante na sala de aula, nas produções escritas, mas principalmente nas discussões orais que são espaços privilegiados no sentido de expor opiniões divergentes, no exercício da argumentação e na tentativa de relacionar as temáticas específicas em discussão com a própria leitura do estudante. E nesse processo os alunos comumente recorrem a exemplos do dia a dia, ou mesmo fontes correntes de informações como jornais impressos ou televisionados.

Em vista desse contexto, pude perceber a possibilidade de tornar práticas que já estavam presentes na sala de aula, mas entendidas como secundárias, como a leitura de um jornal, em atividades que fossem vistas como regulares, produtivas e importantes para a aprendizagem. Isso implicava trazer as informações que circulam fora da escola para dentro desta, permitindo e facilitando as discussões coletivas, já que essas temáticas favorecem uma maior identificação com as questões que problematizam. Assim, pretendia legitimar práticas que já ocorriam na sala de aula, mas que, às vezes, eram ofuscadas pela rotina.

A escolha dos jornais da cidade de Campinas, também se deu, pelo entendimento do jornal como um espaço privilegiado, não só pelas temáticas como já mencionado, mas também pela diversidade de gêneros, partindo da definição dada por Bakhtin (1974/1979, p. 179):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

¹ UNESP - Rio Claro.

Assim, a partir de jornais da cidade a ideia é ter acesso a gêneros diversos, vendo-os de maneira complexa, ou seja, abordando questões como a finalidade, estilo verbal, a construção composicional e etc, buscando um afastamento dos estudos meramente prescritivos. Dessa experiência como professora adjunta, pude perceber as problemáticas referidas e vislumbrar possibilidades outras de trabalho em sala de aula, o que desencadeou, em 2012, no projeto de pesquisa de mestrado. Então agora, em 2012, tenho desenvolvido o projeto de pesquisa “Jovens e Adultos – autores de suas próprias palavras”. Neste, a partir dos jornais e conseqüentemente dos diversos gêneros que ali circulam, partimos da ideia de que aos alunos é necessária que seja criada uma situação, um contexto escolar que supere as cópias ou a aprendizagem enquanto prescrição. E que em contrapartida lhes ofereça meios para que eles se tornem autores de suas reflexões e formulações.

Rojo, visita Bakhtin (1974/1979, p. 402-403), e trabalha com a ideia das “palavras do outro e palavras alheias”, que pode ser tanto um discurso oral, ou mesmo um texto escrito, são “palavras” que podem ser enunciadas por um indivíduo, sem que ele próprio as tenha elaborado. Segundo Bakhtin (1974/1979, p. 402):

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, (...). Depois, essas "palavras alheias" são reelaboradas dialogicamente em "minhas-alheias palavras" com o auxílio de outras "palavras alheias" (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora.

Trazendo para o ambiente escolar, podemos entender que para um aluno “as palavras alheias” podem-se tratar, por exemplo, das ideias trazidas pelo livro didático, ou pelo professor, e essas palavras podem permanecer como alheias, ou seja, sendo do outro, podem ser apropriadas, passando a ser “minhas palavras” e de “índole criadora”.

Em outra obra, Bakhtin (1934-35/1975) aponta duas maneiras de o dialogismo lidar com as palavras alheias. Resumidamente, a primeira é o modo autoritário, isto é, temos uma cópia, algo muito colado às palavras do autor, que adquirem uma enorme importância e são associadas características como se fossem ideias monumentais e intocáveis e, por isso, devem então ser assimiladas, copiadas e repetidas. E o segundo modo de lidar com as “palavras alheias” é a maneira internamente persuasiva, que admite réplica e interpenetração entre o discurso do autor e o do sujeito.

Essa perspectiva de lidar com as “palavras alheias” de maneira internamente persuasiva é desafiadora também, pois propõe ao indivíduo uma posição de reflexão, questionamento e raciocínio. Assim, há alternativa às práticas didáticas cristalizadas. Como aponta Rojo (2008), é comum na escola a leitura linear e de localização/repetição de palavras-alheias (de textos), numa tradição de reproduzir o discurso de autoridade, ora do texto, ora do professor, que leva os alunos a sacrificarem, sem resistência, uma produção de significação, de apropriação dessas ideias e a aprendizagem, agindo, assim, em favor das rotinas como a avaliação positiva de atividades como localizar e repetir, da forma mais completa possível os enunciados co-referenciais em um texto.

E em meio a essas problemáticas e propostas de intervenção para lidar com práticas didáticas cristalizadas, guiar-me-ei por um questionamento principal: como contribuir para



formar escritores autônomos? Assim, o projeto de pesquisa que tenho desenvolvido, tem como objetivo olhar para o processo de formação de sujeitos escritores e compreender o processo de constituição da autoria.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (1979) [1952-53] _____. O discurso no romance. In: _____. *Questões de literatura e de estética – A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1988 (1975) [1934-35]
- ROJO. R. H. R. *Letramento e Alfabetismo*. Mimeo, em prep., 2008. Disponível em: <http://homepage.mac.com/rrojo/LA102-103_2008/Textos> Acesso em setembro de 2011.



O ÉTICO E O ESTÉTICO NO CURTA-METRAGEM

"10 CENTAVOS"

Este texto tem como proposta fazer uma análise do curta-metragem *10 Centavos*, do diretor Cesar Fernando de Oliveira, estabelecendo uma relação entre a obra em tela e os aspectos éticos e estéticos presentes no ato criador, descritos por Bakhtin em *Questões de Literatura e de Estética: teoria do romance*. Embora toda a obra bakhtiniana seja voltada para a linguagem verbal, ela possui um potencial teórico muito poderoso para compreendermos a linguagem imagética, inclusive a utilizada pelo cinema. Essa capacidade de renovação das teorias, oferecendo novos sentidos e aplicabilidades a cada nova leitura é mencionada por ele ao dizer que “as grandes obras 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. (...) O autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão” (Bakhtin, 364, apud Medeiros). Além disso, Rojo (2003) lembra-nos que o filósofo russo se aproxima bastante do conceito mais amplo de texto – estendido às várias linguagens – que está sendo adotando aqui: “se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (o cinema, portanto) opera com textos.” (p. 307). Com isso, nos sentimos autorizados a utilizar as reflexões de Bakhtin nessa análise fílmica, dando temporalidade dialógica à sua obra.

Feitas tais considerações, vamos ao filme. Produzido em Salvador, em 2007, ele retrata um dia na vida de um menino pobre, com idade em torno de 12 anos, que vive no subúrbio de Salvador e passa o dia cuidando de carros no Centro Histórico da cidade. Até a hora do almoço consegue juntar R\$ 3,20, vai a um restaurante por quilo e ao pesar o prato percebe que faltam 10 centavos para inteirar o total de R\$ 3,30; após alguma negociação, o caixa permite que ele acerte os 10 centavos mais tarde. No final do dia, com apenas algumas moedas no bolso, volta ao restaurante, compra 30 centavos de pão, paga os 10 centavos que estava devendo, separa o valor da condução e leva o restante para sua mãe. Esse curta recebeu, entre outros, o Prêmio UNICEF no Festival Internacional de Cine Documental e Curta-metragem de Bilbao, em 2008. Dentro de uma perspectiva discursiva, esse prêmio já é fator de produção de sentido à obra, porque permite ao leitor fazer algumas inferências, uma vez que o signo ideológico UNICEF estabelece relações valorativas, pois está associado à ideia de combate ao trabalho infantil.

O filme começa com uma imagem desfocada da personagem principal, e na medida em que vai se aproximando da câmera, o seu rosto entra em foco. Esse recurso da linguagem cinematográfica é utilizado para desviar ou chamar a atenção do telespectador para algum aspecto. Neste caso, o diretor enfatiza a invisibilidade dessas crianças diante da sociedade e do poder público; por outro lado cede visibilidade a esses rostos com o seu olhar, por meio de sua câmera. Outro fato que merece destaque é que nenhuma personagem no filme é chamada pelo nome, eles utilizam formas de tratamento como tio, tia, moleque, garoto,

¹ Membro do Grupo de Pesquisa RELENDO BAKHTIN (REBAK), do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem – MeEL, da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

menino. Tal escolha do autor cria um efeito de superficialidade nas relações, denunciando o descompromisso, o desinteresse, principalmente pelas crianças que vivem em condições de risco. O ato ético do autor de mostrar essa realidade por meio da arte é perpassado por uma ideologia na perspectiva bakhtiniana, aquela que não domina, mas liberta; que não escamoteia, mas denuncia, enfim uma voz dissonante da ideologia oficial que adota o discurso da indiferença, na medida em que não reconhece essa realidade.

Segundo Bakhtin (1993), a obra de arte só é compreendida na sua relação com o mundo, ao tempo em que o contemplador assume uma posição valorativa da realidade. Assim, para o autor, a arte se vincula à vida, e, por conseguinte, ao ato ético, fazendo do objeto estético uma totalidade que faça sentido. Desvincular o processo criativo da realidade, segundo ele, é impossível. O autor do curta *10 Centavos* toma como parâmetro para sua criação estética a realidade concreta, isto é, a estória de milhares de garotos que, diante da pobreza extrema, precisam abandonar a escola para ajudar no sustento da família. E ao dar acabamento estético ao ato enunciativo, o autor atua de forma responsiva sobre os interlocutores da obra, graças ao tratamento artístico dado pela sua câmera ao real, que vai resultar na materialidade do enunciado. Mas não é só o lado artístico do diretor que sensibiliza, que dá sentido, nem tampouco só a estória em si, mas o imbricamento dessas duas instâncias combinadas com a posição axiológica do autor. Posição essa que reflete sua concepção em relação à vida, ao mundo e à sociedade, isto é, seu posicionamento ético diante de um fato e do mundo, o que faz do seu ato enunciativo irrepitível, único.

Para compreendermos melhor essa questão da irrepitibilidade, o “não álibe na existência”, o que faz do estar no mundo uma missão, uma responsabilidade, sugiro uma análise comparativa com o curta *Picolé, Pintinho e Pipa*, de Gustavo Melo, produzido em 2006. O filme conta a estória de Pedrinho, morador de uma favela carioca, onde uma kombi, de tempos em tempos, cruza as ruas da comunidade oferecendo os itens que dão nome à obra em troca de coisas velhas, como garrafas, bacias e baldes. Ao passo que a criança do filme *10 Centavos* busca viver com dignidade, fazendo questão de honrar seus compromissos, embora viva uma situação de total desamparo familiar e social, Pedrinho passa o dia correndo com amigos, pregando peças nos moradores, desrespeitando os adultos, realizando pequenos furtos de garrafa e outros objetos para trocar com pipas, picolés e pintinho. Nesse último o diretor aborda o tema da pobreza cercado de humor, brincadeiras e alegria. Apresenta os fatos de modo a criar um efeito de sentido que ameniza os delitos de Pedrinho, filiando-se ao discurso que criança tem que ser livre, que não deve ser responsabilizada por seus atos, tenta mostrar que os efeitos da pobreza podem ser superados com a alegria descompromissada de ser criança, reduzindo a carga negativa do tema pobreza.

Por outro lado, em *10 Centavos*, o autor realça a seriedade do tema, adotando o sentido mais realístico do assunto pobreza. Denuncia a miséria ainda existente no país, mas que vem sendo apagada, ou escamoteada pela ideologia dominante. As duas obras mantêm uma relação dialógica, na medida em que apresentam discursos que se contrapõem, produzindo sentidos diferenciados sobre o mesmo fato social. Os dois filmes retratam a pobreza e seus efeitos na infância das crianças, nas periferias das grandes cidades brasileiras, assim como em várias outras produções artísticas. Mas o que há de novo nas obras mencionadas que as torna singulares? Exatamente o olhar valorativo dos artistas, que vai ser direcionado segundo sua maneira de ver o mundo, baseado em suas relações e interações que os constituíram como sujeitos ao longo de sua existência, processo contínuo, sempre inacabado, que só termina com a morte. Na outra ponta, os telespectadores, interlocutores ativos, ao entrecruzarem essas duas



visões de mundo, que não se anulam, mas convivem, darão sua própria interpretação, adequando, refletindo e refratando, respondendo aos discursos com que entram em contato, passando a fazer parte dessa relação que forma uma “teia infinita de enunciados”.

Num próximo trabalho, pretendo explorar mais a questão dos recursos da linguagem cinematográfica, como enquadramento, trilha sonora, fotografia e luz, utilizados pelos autores para dar contorno e “materialidade” visual aos seus discursos. Pretendo também demonstrar como o conceito de exotopia / excedente de visão (o “meu ver em relação ao ver do outro fora de mim se dá a partir do eu para os outros”), possui espaço privilegiado na linguagem cinematográfica para se realizar, na medida em que o jogo de câmeras provoca essa desterritorialização proposta por Bakhtin, marcando a visão do autor em relação às personagens, dele em relação ao telespectador, dos personagens em relação aos outros personagens, e quando a câmera se coloca no lugar do próprio telespectador, trabalhando a favor da produção de significação sempre num processo de interação.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1996.

MEDEIROS, Sérgio A. Leal. *Ato estético e devir ético em Bakhtin: Filosofia e Cinema*. Disponível em <http://conversasbakhtinianas.blogspot.com.br/2009/10>. Acesso em 03/09/2012.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

SOBRAL, Adail. Ético e Estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth, (Org.) *Bakhtin Conceitos-chave*. São Paulo: Cotexto, 2007



MIXAGENS E SOMBRAS, SONS E SILHUETAS...:

TEATRO NA PERSPECTIVA VERBO-VISUAL¹

O objetivo geral desta pesquisa é compreender a produção de sentidos sobre a prática teatral universitária na perspectiva da dimensão verbo-visual. Os específicos são os que seguem: a) analisar, pela teoria dialógica do discurso, os protocolos de aula em perspectiva verbo-visual, produzidos pelos discentes durante a disciplina Jogo Teatral e Improvisação I, ministrada no primeiro semestre de 2012, no Curso de Graduação em Produção Cênica da Universidade Federal do Paraná; b) investigar as vozes que se enunciam verbo-visualmente nos protocolos de aula³ realizados sob esta perspectiva, dialogando com os sentidos para os quais apontam; c) identificar as implicações e contribuições da relação entre a dimensão verbo-visual e a prática teatral para a educação em teatro. Objetivos que, para serem alcançados, implicam um longo caminho metodológico-teórico-prático, e alguns textos a serem escritos, que possam “dar conta”, como resultados (sempre inacabados) dos diálogos incitados pelos dados da pesquisa.

A chama que impulsionou a investigação foi acesa a partir da confecção de protocolos de aula, pelos acadêmicos do curso de graduação em Produção Cênica-UFPR do ano de 2011, ao apresentarem como diários de trabalho prático, produções que ultrapassavam a linguagem verbal/escrita, por meio de diferentes manifestações expressivas. Na impossibilidade de uma análise que pudesse abarcar todas estas manifestações, optei, para esta pesquisa, por desenvolver um trabalho na perspectiva da dimensão verbo-visual.

Bakhtin não se debruçou especificamente para uma categoria de análise do verbo-visual, como aponta Brait (2009a, p. 145): “a possibilidade de leitura de um enunciado verbo-visual advêm de sugestões do pensamento bakhtiniano para o estudo da linguagem, dos discursos que constituem e atravessam qualquer enunciação, enunciado concreto, texto”. Considero como dimensão verbo-visual, também apoiado nos estudos de Brait (2009b, 2011, 2012a, 2012b), enunciados concretos nos quais verbo e visualidade sejam indissolúveis.

Bakhtin sugere que “toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc) está impregnada de relações dialógicas.” (Bakhtin, 2010, p. 209) e que “todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer.” (Bakhtin/Volochinov, 2010, p. 33). O

¹ Esse texto traz algumas considerações sobre o projeto de pós-doutorado *Teatro e Bakhtin em diálogo: dimensão verbo-visual e produção de sentidos sobre a prática teatral na universidade*, em fase de desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob supervisão de Beth Brait.

² Professor Adjunto de Práticas Teatrais da Universidade Federal do Paraná, em Curitiba (UFPR). Doutor em Educação (UFPR).

³ Os protocolos de aula são, no teatro universitário, rotineiramente empregados para registrar a prática teatral, e acabam se constituindo em registros de aula que tem como finalidade, ao mesmo tempo, fazer com que acadêmicos e professor possam, juntos, refletir sobre a prática teatral, que por estar acontecendo em um contexto de formação, também é uma prática do campo da educação.

interesse do pensamento bakhtiniano pelo verbo-visual pode ser, então, confirmado nessas e em outras considerações dos integrantes do Círculo⁴.

Em “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas”, Bakhtin afirma que o texto deve ser entendido em seu sentido amplo, como “qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte) (Bakhtin, 2006, p. 307). Defendendo o texto como ponto de partida para qualquer pesquisa em ciências humanas, o autor aponta para dois elementos que constituem “o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (Ídem, p. 308). São as inter-relações ou divergências entre estes pólos que determinam o tom do texto. Por isso, nessa perspectiva, não há como pensar em enunciados puros ou neutros.

Outra consideração bakhtiniana é a de que não há repetição de enunciados, pois “nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação).” (Ídem, p. 313). Ao mudar de lugar e função, os enunciados ganham sua plenitude, e se constituem sempre em outros enunciados, outros textos.

Essa pesquisa, além de contribuir para o campo dos estudos da linguagem, tem uma relação íntima com a área da educação, relação esta que venho desenvolvendo em outros trabalhos (Gonçalves, 2011a, 2011b). Escutar o que o aluno tem a dizer sobre suas práticas teatrais, é deixar que ele fale, também, sobre um contexto que é, antes, educacional, a universidade. Buscar uma manifestação expressiva que privilegie o verbo-visual como forma de protocolar as aulas de teatro é, ainda, unir a linguagem e a educação à outra esfera de aplicação: os estudos teatrais.

Essa pesquisa, ao assumir-se bakhtiniana, olha para os protocolos verbo-visuais em uma relação dialógica, considerando a autoria como fenômeno intrínseco à linguagem. Desse modo, “a investigação se torna interrogação e conversa, isto é, diálogo” (Bakhtin, 1006, 319). Diálogo de vozes que se entrecruzam, se interpenetram, se misturam desde a mixagem de seus sons até as sombras provocadas pela dança de suas silhuetas. Vozes que são, além de “audíveis”, “visíveis”: verbo-visuais.

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V.N.). Estudo das ideologias e filosofia da linguagem. In: *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 14^a ed. Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010, pp. 31-39.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: *Questões de Literatura e de Estética (A Teoria do Romance)*. 6^a ed. Trad. Aurora Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Nazário e Homero F. de Andrade. São Paulo: Ed. Hucitec, 2010, pp. 71 – 210.

⁴ Os estudos bakhtinianos ou, o pensamento bakhtiniano, é o conjunto de formulações teóricas advindas do chamado Círculo de Bakhtin. Embora existam diferentes atribuições ao termo “Círculo de Bakhtin”, por parte de alguns pesquisadores, não farei uma explanação explicativa e histórica, mas o utilizo para me referir ao conjunto da obra que traz idéias produzidas por intelectuais russos, desde a segunda década do século XX. Do mesmo modo, as não menos importantes discussões sobre a autoria dos textos não terão espaço de discussão neste artigo. Ao referenciar os textos do Círculo, considero a autoria de acordo com a tradução utilizada e em respeito à edição consultada.



_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed., 2 tiragem. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2006, pp. 307 – 335.

BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. In: *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. Número 1. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2009a, pp. 142-160.

_____. Dulce sabor a Brasil antigo: perspectiva dialógica. In: *Páginas de Guarda: Revista de language, edición y cultura escrita*. Número 7. Buenos Aires: Editoras Del Calderón, 2009b, pp. 52-66.

_____. Polifonia arquitetada pela citação visual e verbo-visual. In: *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. Número 5. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica: São Paulo, 2011, pp. 183-196.

_____. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. (Org) *Texto ou discurso?*. São Paulo: Contexto, 2012, pp. 9-29.

_____. Construção coletiva da perspectiva dialógica: História e alcance metodológico. In: Figaro, R.(Org) *Comunicação e Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, pp. 79-98.

GONÇALVES, J.C. *Vozes da educação no teatro, vozes do teatro na educação: Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro*. Tese de doutorado. Curitiba: UFPR, 2011.

_____. O pensamento bakhtiniano: diálogos com a pesquisa em educação. In: SILVA, N.; RAUSCH, R. *Pesquisa em Educação: pressupostos epistemológicos e dinâmicas de investigação*. Blumenau: Edifurb, 2011, pp. 171-186.



AUDIODESCRIÇÃO E DEFICIÊNCIA VISUAL:

A PALAVRA COMO CONTRA IMAGEM

As nossas proposições e investigações em torno da fotografia e do teatro, tendo como protagonistas os alunos com deficiência visual do Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do RN, na interface entre a arte e a educação especial/inclusiva, conduziram-nos a uma acepção de olhar como uma construção alteritária e, portanto, dialógica, que implicava não apenas na visão, mas, também, na mobilização de outros sentidos e no agenciamento da palavra.

O processo de construção de enunciados imagéticos (fotografias) e cênicos, em contextos de oficinas, nos colocava diante de uma fronteira semiótica e cultural, demarcada pela cegueira e pela vidência, na qual, liminarmente, olhávamos com os outros nos olhos, conforme nos lembra Bakhtin (2003), de tal forma que a mobilização da palavra como matriz de enunciados reveladores de objetos, paisagens, espaços, pessoas e extratos cênicos se configuravam alteritariamente como um movimento dúplice de responsividade para nós e para o outro. Tais enunciados, por conta do nosso posicionamento axiológico, não apenas descrevia, mas reconfigurava fragmentos do mundo visível, uma vez que não apenas anunciamos tais fragmentos, mas os valoramos. Como forma de evitar que esses enunciados se convertessem em palavras autoritárias que impunham determinadas versões sobre o visível (e o visual), estimulávamos um processo interlocutório em que as imagens construídas e as referências do visível passavam a ser objeto de interpelações interativas.

Esse esforço de construção enunciativa que pudesse re(a)presentar as dimensões do imagético para as pessoas com deficiência visual em contextos de leitura e produção de imagens cênicas e fotográficas nos conduziu a um movimento aproximativo da audiodescrição. Nos limites desse ensaio, a partir das reflexões de Bakhtin, procuraremos abordar esse recurso de acessibilidade comunicacional, considerando, sobretudo, seu esforço em torno de uma objetividade discursiva em favor da autonomia interpretativa das pessoas com deficiência visual.

Se levarmos em conta o caráter interativo das linguagens, podemos afirmar que a audiodescrição (AD) compreende um olhar e uma palavra alheia cuja expressividade se dirige, principalmente, para pessoas com deficiência visual, a fim de que estes possam atribuir sentidos a artefatos, cenas e eventos visíveis e imagéticos que, na ausência do discurso verbal, não seriam compreendidos.

Em outras palavras, “A audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão.” (Franco; Silva, 2010, p.20), podendo ser

1 Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRN.

[...] uma **AD Pré-gravada** se esta narração for gravada num estúdio de áudio e posteriormente editada e mixada com o som original do produto audiovisual (filme, filme publicitário, vídeos educativos, institucionais, corporativos, outros). Também pode ser definida como **AD Ao Vivo - Roteirizada** se o audiodescritor-ator, diferente da primeira opção, estiver narrando, ao vivo, durante a exibição de um filme em película, no caso das salas de cinema, ou de um espetáculo teatral, de dança, uma exposição, ou outras manifestações audiovisuais. Deve-se considerar um terceiro tipo de Audiodescrição, a **AD Simultânea**, que consiste na narração em tempo real, simultânea ao que está sendo apresentado, porém sem um roteiro elaborado anteriormente. (Santana, 2010, p. 106. Grifos do autor).

Embora a AD simultânea, conforme tipifica Santana (2010), possa dispensar a sistematização de um roteiro, geralmente, o processo e a feitura da audiodescrição implicam algumas etapas que norteiam um percurso que culminam com efetivação da locução, compreendendo, entre outras coisas, a realização de estudos sobre aquilo que está sendo audiodescrito, conhecimento prévio do público participante, acesso prévio à obra por meio de registro filmico (se for o caso), apresentação e discussão do roteiro com os responsáveis pelo evento ou obra a ser audiodescrita, realização de ensaios, se for possível.

Considerando a produção filmica, Jiménez Hurtado (2007) informa que a audiodescrição é uma narrativa que se manifesta nos espaços intercalares² do texto audiovisual, nos quais, comumente, não há nenhuma informação sonora e que expõe aquilo que é visto, traduzindo, por conseguinte, as imagens em palavras, convertendo-se em um novo tipo de tradução intersemiótica. Ainda segundo essa autora, tal narrativa se manifesta duplamente subordinada à obra audiodescrita, em decorrência de que, por um lado, organiza-se em torno dos espaços intercalares mencionados e, por outro, está condicionada à estrutura enunciativa e comunicativa dessa obra.

Assim, a audiodescrição se configuraria em um enunciado verbal que acompanha e que comenta um enunciado audiovisual, convertendo-se em uma *contra imagem*, como forma de mediar a transcrição das imagens visuais em imagens mentais por parte das pessoas com deficiência visual, cujas diversas fases comportam um movimento responsivo (e responsável) de enunciação que procura assegurar, principalmente, para essas pessoas, uma participação ativamente responsiva na atribuição de sentidos. Essa autonomia interpretativa perseguida pela audiodescrição gira em torno da narração objetiva daquilo que é visto.

Embora a questão da objetividade na audiodescrição seja objeto de controvérsia, a perspectiva da não interferência ou da tutela da atribuição de sentido por parte do leitor/espectador que usufrui da audiodescrição não significa, necessariamente, a ausência de marcas interpretativas no processo de audiodescrição. A busca por uma palavra banhada na objetividade que evite um posicionamento subjetivo do audiodescritor face à obra audiodescrita põe em evidência a palavra como arena de tensão que se manifesta nas escolhas, nas adjetivações, nos arranjos sequenciais da constituição dos enunciados da audiodescrição, bem como, nas elocuições, nas pausas, nas modulações vocais de um texto que emerge da imagem e que procura tocá-la para ser revelada no campo do audível.

² Embora a ocupação do espaço intercalar possa ser recorrente em artefatos visuais em movimento, a audiodescrição de imagens fixas, dependendo dos contextos de exposição, não se submetem à restrição temporal impostas por esse espaço.



Por conseguinte, a liminaridade de assegurar uma voz situada na fronteira da presença e da ausência não apaga os acentos subjetivos que se enredam nas tramas da objetividade da palavra enunciada, em favor da autonomia responsiva de quem se apropria da imagem por intermédio do verbal. Assim, essa palavra que re(a)presenta os artefatos audiovisuais se coloca, dialogicamente, como provocadora de responsabilidades imagético-verbais daqueles que assistem tais artefatos por meio da audiodescrição.

Não só isso, o próprio trabalho daqueles que se dedicam à audiodescrição incorrem em processos responsivos, na medida em que se aproximam, em maior ou menor grau, daquilo que se propõe a audiodescrever, na perspectiva da construção de um texto que possa mediar o acesso, o mais autônomo possível, das pessoas com deficiência visual.

Essa preocupação com a atribuição de sentidos por parte das pessoas com deficiência visual, a partir da acessibilidade comunicacional, insere-se em uma agenda contemporânea que procura problematizar o caráter excludente das mídias em relação a esse e a outros atores sociais, de tal modo que a produção e a leitura das linguagens (ou mídias) artísticas por parte das pessoas com deficiência visual, ao mesmo tempo em que realçam o caráter interativo do olhar, revelam iniciativas que procuram problematizar tais mídias como passíveis de serem apropriadas por não videntes. Nesse caso, o que está em causa não é apenas a perspectiva de acesso às informações visuais, mas a possibilidade de que as pessoas com deficiência visual possam ser protagonistas de processos estéticos de apreciação e de produção artística.

Assim, a perspectiva de compreender a audiodescrição como uma palavra que se converte em contra imagem procura enfatizar a natureza refratadora do enunciado que se dispõe a revelar as imagens das coisas, como parte de uma cadeia semiótica que contempla elos verbo-imagéticos, com vistas à responsividade ativa das pessoas com deficiência visual, cujas respostas ajuda-nos a entrever as fronteiras alteritárias da cegueira e da vidência, do claro e do escuro que, simultaneamente, nos une e nos distingue como seres humanos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FRANCO, Eliana Paes Cardoso; SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. Audiodescrição: breve passeio histórico. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. (Orgs.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p. 19-36.
- JIMÉNEZ HURTADO, Catalina. Una gramática local de guión audiodescrito. Desde la semântica a la pragmática de un nuevo tipo de traducción. In: _____ (Ed.). *Traducción y accesibilidad: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos*. Frankfurt: Peter Lang, 2007, p. 55-80.
- SANTANA, Maurício. A primeira audiodescrição na propaganda da TV brasileira: Natura Naturé um banho de acessibilidade. In: MOTTA, Livia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo. (Orgs.). *Audiodescrição: transformando imagens em palavras*. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010, p. 104-113.



O SUJEITO CONTEMPORÂNEO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

O interesse pela obra de Bakhtin na contemporaneidade vem sendo constantemente confirmado pela numerosa bibliografia a relacionada com o autor, entre traduções, edições, comentários críticos, conclusões resultantes de pesquisas nos arquivos, utilização das reflexões do Círculo de Bakhtin na abordagem de diversos objetos das Ciências Humanas. Esse interesse se expande para os mais diversos contextos, aliás, bastante diversos do contexto de produção da obra, como é o caso do Brasil, da Itália e dos Estados Unidos.

Qual a razão de tamanho interesse? Em que medida o pensamento do Círculo de Mikhail Bakhtin atende a problemas contemporâneos? Uma resposta detalhada a essa questão demandaria muitas páginas, pois cada contexto se apropria de aspectos diversos da obra do círculo. Basta lembrar, como já demonstramos em textos anteriores, que as reflexões de Bakhtin e seu círculo tem servido para áreas de estudos não previstas pelo mestre, nem por seus contemporâneos, como o conceito de pós-modernidade e os Estudos Culturais.

De maneira muito resumida, podemos dizer que a importância do pensamento de Bakhtin para o sujeito contemporâneo e o mundo que constrói mas também é contruído por esse sujeito, reside nas noções de dialogismo e responsabilidade.

O dialogismo – pensado como conceito filosófico em vez de ser reduzido à intertextualidade – implica uma valorização constante de alteridade. Esta não é vista como fator de perturbação, nem como fase a ser superada, mas com elemento essencial para o conhecimento e autoconhecimento. Essa ênfase no papel do outro abrange dimensões filosóficas e antropológicas. Filosoficamente, defende a idéia de que, somente através do outro se dá um conhecimento completo de si e do mundo. Mas também implica uma epistemologia das Ciências Humanas, muitas vezes pressionadas para a reificação de seus objetos. Para o Círculo de Bakhtin, as Ciências Humanas, que são ciências do discurso – seja este materializado nas falas ou nos textos – implica a dimensão da intersubjetividade: não se trata de um sujeito que analisa um objeto mudo, mas de sujeitos que, mesmo afastados no tempo e no espaço, estabelecem um diálogo por meio do discurso e da compreensão responsiva.

Do ponto de vista antropológico, essa valorização da alteridade é uma resposta viável às demandas da globalização, quando culturas diferentes são abruptamente colocadas em contato de maneira nem sempre igualitária e muitas vezes conflituosas. O dialogismo implica o conhecimento verdadeiro do outro não como ato de tolerância politicamente correta, mas como fator de enriquecimento próprio. Essa forma de conhecimento não implica necessariamente a resolução em um consenso, mas também inclui a possibilidade de discordância, sempre produtiva e enriquecedora se for realmente dialógica.

O ponto de vista antropológico implica determinada visão política, já que não se trata de dominar o outro, nem de simplesmente aceitá-lo como assimilado, despojado de sua

¹ Universidade de Brasília.

alteridade, mas de perceber e aproveitar a riqueza que – apesar de possíveis conflitos – a alteridade traz. Deste modo, uma visão dialógica das culturas em contato gera o respeito que pode contribuir para evitar genocídios. Possibilita também uma visão de mundo que conteste as tendências das culturas, dos grupos, das classes dominantes de imporem sua visão do mundo como a melhor, a mais eficiente, ou mesmo a única que tem valor. A relação dialógica com o outro é essencial para um mundo que preserve a ecologia humana e promova uma verdadeira diversidade de saberes. No caso do Brasil, é a resposta que se pode dar à arrogância dos centros políticos e econômicos em relação aos saberes regionais e indígenas. Estes, em uma visão dialógica, deixam de ser apenas resquícios de um Brasil arcaico, de um mundo rústico a ser superado, e passam a ser respeitados como detentores de culturas ricas, que, embora não desenvolvam a eficiência capitalista na exploração dos recursos naturais, conservam e enriquecem uma relação simbiótica, mas também dialogicamente poética, com a natureza, além de estabelecerem uma visão não-alienada do trabalho e seus produtos, que, no contexto das pequenas sociedades, nunca são anônimos, mas levam a assinatura social e espiritual de todos os seus agentes. Além disso, a visão dialógica do mundo e dos homens possibilita uma reação saudável aos excessos da ideologia neoliberal.

O outro aspecto essencial do pensamento de Bakhtin para a contemporaneidade é a responsabilidade, expressa, em *Para uma filosofia do ato responsável*, como um não-álibi do ser. A noção de que nosso lugar único no mundo implica uma responsabilidade correspondente rejeita a delegação acomodada da responsabilidade a representantes, fato já criticado por Martin Buber – pensador que Bakhtin muito admirava – como um dos males das democracias modernas. Sem necessariamente negar a representação política, a ação e o pensamento participativo são essenciais para o bom funcionamento da democracia. Além disso, a noção de responsabilidade contribui para o ceticismo em relação a soluções puramente técnicas para os problemas da humanidade; “soluções” perigosas por causa do risco de desumanização do ser humano, com já mostrou algumas distopias como o romance *Admirável mundo novo*, de Aldous Huxley. Também alerta para o perigo de a realização das pessoas individuais serem sempre sacrificadas em nome de uma humanidade abstrata, como demonstrou Albert Camus no seu ensaio “O homem revoltado”. Essa rejeição de soluções abstratas, “científicas”, para problemas éticos é rejeitada por Mikhail Bakhtin, como já havia sido rejeitada por Dostoiévski, na polêmica que trava em “Memórias do subsolo” e outras obras.



RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA

No dia em que a professora Fabiana Giovani e o professor Moacir Lopes de Camargos falou no GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa – sobre as rodas de conversa bakhtinianas, eu fiquei muito empolgada e pensando: Tenho que ir! Há pouco tempo ingressei no grupo de estudos, mas venho dialogando com Bakhtin desde algum tempo.

E quando pensei sobre o que escrever, milhares de possibilidades me vieram à cabeça. Ideias sobre pesquisas e análises não me faltam, o que me falta é tempo para sentar e escrevê-las devido à intensa vida de acadêmica e a formalidade quase sempre exigida. Se artigo pudesse ser oral, eu já tinha 100 páginas de lattes! Mas enquanto não dá para carnavalizar isso aí, vou me aventurar neste texto pro Círculo. Uma miscelânea, um mosaico de pensamentos. Um jardim multi colorido que é a linguagem que nos constitui.

Quando li o tema do evento, pensei em um ponto de diálogo entre o tema central e as três rodas de conversa. Então me lembrei de que tinha escrito um textinho de seis páginas sobre um monte de coisas. E essas coisas todas tinham a ver com o tema e as rodas. Mas eu ia ter que me aventurar em três páginas só. Metade do que eu já tinha escrito!

Então eu me preocupei, gosto tanto das palavras que quero usá-las todas, mas empresto um pouco pra ti também! Afinal, elas não são minhas, não são tuas... são do mundo! E o que eu to dizendo outro já deve ter dito e vai ser dito depois e depois... Mas como, eu ia dizendo e não disse, tenho três páginas, quer dizer, duas e meia porque já perdi meia página nesse enrola. Então eu te pergunto, você aí, meu interlocutor, já leu Morte e vida severina, de João Cabral de Melo Neto?

Eu, você e Severino somos iguais em tudo na vida,
vivemos uma vida igual,
uma vida em rede social perdida.

Criar um perfil em uma rede social é a oportunidade que temos de dizer que não somos apenas um ‘Severino’ qualquer, mas que somos o Severino da Maria do Zacarias, lá da serra da Costela, limites da Paraíba. Assim como o Zacarias que é Severino da Maria do Zacarias, lá da serra da Costela, limites da Paraíba; outros sujeitos estão buscando delinear-se. O sujeito de hoje não consegue imaginar sua vida sem toda a parafernália eletrônica que possui.

Será que o sujeito *moderno* está consciente da posição que ocupa e dos caminhos que o trouxeram até aqui? Eu, por exemplo, não consigo imaginar o que seria de mim se não tivesse uma cadeira para sentar e um computador para digitar este texto. Provavelmente eu teria que usar um caderno ou folhas soltas e uma caneta. Mas e se não houvesse caneta, nem folha de papel? Eu teria que usar um pergaminho ou papiro, uma pena e tinta de origem vegetal. Mas aí *eu não poderia ser eu*, mulher, cidadã comum e negra; teria que ser homem, branco e ter um alto posto no Clero...

¹ GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa.

O que falta ao sujeito de hoje é encantamento, é o estranhamento ao que parece tão natural. E é essa relação de estranhamento que tenho com as redes sociais. Faço parte de uma geração *dependente* delas. Uma geração que utiliza as redes sociais como uma ferramenta de inserção na sociedade. Por trás dessa aparente inserção, há um grande anseio: o de ser aceito. Nada mais do que isso. O que o sujeito busca em uma rede social é mais do que conectar-se aos amigos, conhecer pessoas, compartilhar informações (o que o discurso bonitinho prega). O que se fato se busca é aceitação. É reconhecimento. O que no fundo se quer é agradar.

No mundo virtual o sujeito também precisa se definir. Uma das perguntas comuns que surgem nessas redes é de, na hora de construir o seu perfil, o sujeito precisa preencher o item “quem sou eu?”. Ora, toda pergunta pressupõe uma resposta, então se pressupõem que o sujeito sabe quem é. Será que sabe? Bom, eu não sei, se alguém souber, por favor, me conte! E então eu me pergunto: Será que eu sou quem eu digo que sou? Até que ponto eu sou o que eu digo que sou? E até que ponto o que eu digo que sou, sou eu?

Vivemos em uma sociedade que muito mais condena do que liberta. As *nossas* decisões NÃO SÃO nossas, as *nossas* atitudes NÃO SÃO nossas, os *nossos* discursos NÃO SÃO nossos. É tudo construído, moldado, planejado. Agimos como agimos porque no fundo queremos ser amados e aceitos. As redes sociais refletem esse desejo em toda a sua intensidade. Quem nunca viu o perfil de uma pessoa conhecida em uma rede social e se surpreendeu? Comigo isso acontece em 99% dos casos.

A razão disso é o fato de que a forma como vemos esse sujeito é diferente da imagem que esse sujeito quer transmitir, isto é, diferente da forma como ele se representa. E nessa busca por aceitação que o sujeito se condena. Porque absolutamente tudo que fará, dirá, pensará vai ter como intenção oculta a aprovação do Outro. É nesse ponto que o sujeito se assume como incompleto, pois é o Outro que vai definir quem eu sou, eu querendo ou não.

Aquele sujeito que cria um perfil em uma rede social está se expondo ao julgamento. Mas não somos julgados em todo lugar e a todo o momento?, tu podes te perguntar. De fato, sim somos julgados sempre e nos julgamos sempre. Aquele que não se julga... Como pode o homem consciente respeitar-se um pouco se quer? Palavras utilizadas por Dostoiévski para refletir sobre a *natureza humana*. Não vou usar aspas porque essas palavras não SÃO dele, assim como essas aqui não SÃO minhas, to pegando emprestado só...

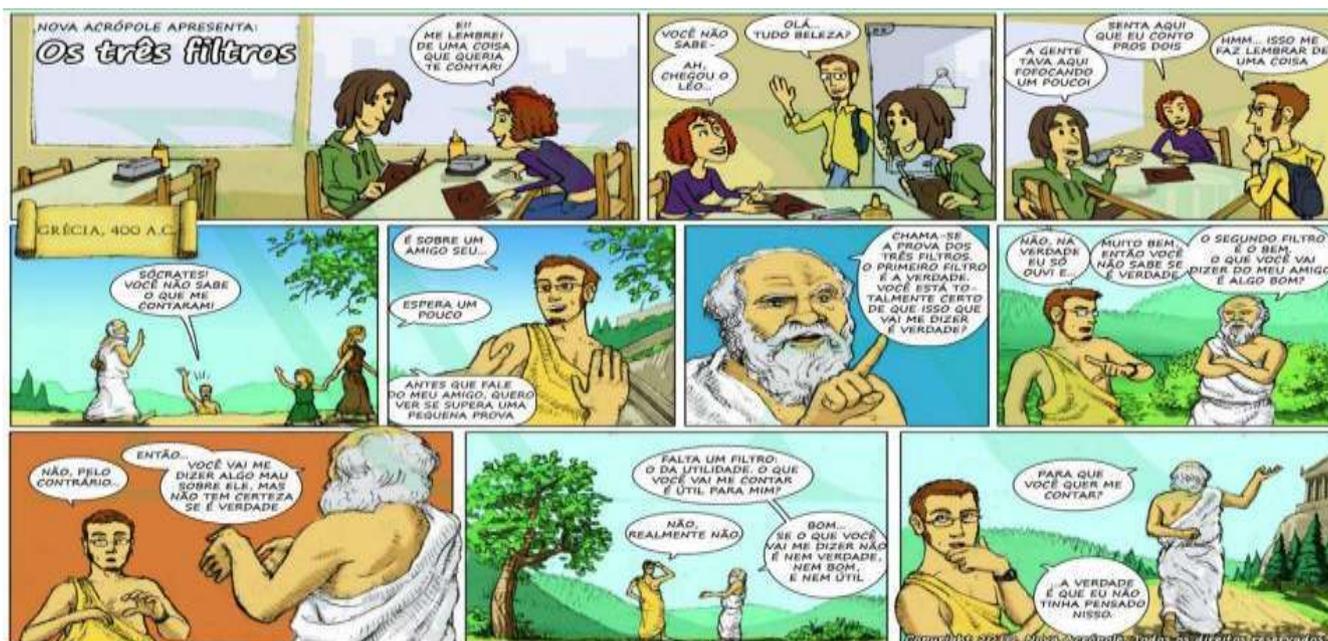
O âmago da questão que envolve as redes sociais e também os realits show é a diluição da fronteira entre o público e o privado. Já não se sabe mais o que corresponde à esfera pública e o que corresponde à esfera privada. É claro que essas questões envolvem valores, os quais vão mudando com o tempo, mas parece que, para a sociedade de hoje, tudo, absolutamente tudo, se encaixa na esfera pública. É o que as redes sociais e os realities show transmitem, pelo menos. Basta pensar no Face. Menciono o facebook aqui, rede social que carinhosamente recebeu a alcunha de Face ou FB, sem correr o risco de parecer que estou fazendo uma propaganda publicitária. O FB não precisa disso, não é? [Ainda sim e sobre isso, te aconselho a assistir o filme Social Network – A rede social. Agora é propaganda! Bah, pior! O filme conta a história da criação do FB e os seus propósitos iniciais. O criador do FB, Mark Zuckemberg, tinha uma espécie de obsessão por clubes, por grupos que se encontravam secretamente na universidade de Harvard, onde ele estudava. As reuniões, festas e demais atividades era exclusivas e quem participava de um determinado grupo era considerado legal, interessante, divertido, POPULAR. Foi com essa intenção que o FB foi criado. Uma tentativa desesperada de ser aceito.]



Voltando da digressão de um parágrafo: Pense no seu mural (sim, estou supondo que você tem um perfil no face, pois muita gente tem, inclusive eu! Aliás, não só gente, mas cachorro, gato, personagem da marca de palitos, de leite condensado, mas deixa pra lá...). Pense no que diz abaixo da caixa de texto do mural: no que você está pensando? Ora, imagine se você fosse postar na internet tudo o que você pensa! Os pensamentos são da esfera pública ou privada? O que eu sinto falta, lendo postagens em redes sociais, é de uma reflexão mínima sobre o que me interessa e o que interessa ou poderia interessar ao Outro! E então entramos no campo de que o perfil é MEU e eu sou livre para postar o eu quero! Livre? Bom, cada um que acredite no que quiser, né! Eu jamais serei livre porque a minha consciência me condena. Agora, se tu és... Assim, novamente voltamos ao dilema da esfera pública e privada.

Mas a reflexão que proponho não é contra as redes sociais. Pelo contrário. É a favor. A favor da reflexão sobre o que fazemos lá, o que lemos lá e o que escrevemos lá. Quem somos lá e aqui. Como nos posicionamos nesse mundo em constante mutação? Como eu deixo de ser só a Jociele e viro Jô Corrêa que é de Aceguá, mas mora em Bagé, que estuda na Universidade Federal do Pampa... Como o Outro me constitui? Como eu penso e julgo se vou postar ou não determinado conteúdo no meu perfil? Qual consideramos ser o nosso Ato responsável? Como a Isadora deixou de ser só Isadora e virou a Isadora estudante de 13 anos que criou a página “Diário de classe” para denunciar a falta de infraestrutura de sua escola?

Como usamos a nossa liberdade de expressão? Vamos usar os três filtros?



Fonte: Facebook



Este texto tem como objetivo discutir a função ética do pesquisador frente o seu objeto de pesquisa, traçando alguns compromissos para o fazer ciência. Esse objetivo se estabelece em função da discussão sobre a transformação realidade e sobre o passado – evitar erros da “barbárie” ocorrida em momentos que se utilizou a ciência para dizimar pessoas, ou para justificar a retirada de seus direitos fundamentais.

Em primeiro lugar, o compromisso do pesquisador está em defender a vida, o que significa contestar ideologias que se referem à exploração, à discriminação, ao Individualismo, ao utilitarismo, ao egoísmo do ter, do vale tudo, do salve-se quem puder, do cada um por si, da devastação da natureza onde vivemos.

Neste ponto, acrescentamos que um pesquisador crítico não trabalha em função dos valores ideológicos que oprimem o ser humano e a natureza. Muito menos exerce seu papel em busca de fama, projeção, reconhecimento; por vaidade, competição, para alcançar recursos financeiros. Ao mesmo tempo o pesquisador não se esconde por trás do que publica, não realiza seus estudos com o falso rótulo de que trabalha para “bem da humanidade”.

Contrariando o sistema “do cada um por si”, um pesquisador comprometido com uma causa social deve trabalhar para resolver problemas de uma comunidade.

Em segundo lugar, o papel do pesquisador está em denunciar um passado de opressão. Aqui cabe lembrar a tragédia da segunda guerra mundial. Vamos as informações mais relevantes dessa barbárie: no dia 06 de agosto de 1945, a força norte-americana detona sobre a cidade de Hiroshima, escolhida por apresentar uma melhor condição meteorológica, uma bomba de Urânio, o que causou um minuto depois de ter sido lançada, 66.000 mortos, 69.000 ferido e 62.000 prédios derrubados. Três dias depois, no dia 09 de agosto de 1945, uma bomba de plutônio é lançada pela mesma esquadrinha sobre a cidade japonesa de Nagasaki, produzindo 36.000 mortos e 40.000 feridos (Farias; Bassalo; Ferreira, 2006).

Toda essa tragédia teve o argumento principal de derrotar a ameaça nazista, que também destruiu a vida de milhares de pessoas nos campos de concentração, em nome de uma ciência eugenista. Acontece que um detalhe contesta esse argumento: os alemães, nessa data, “já haviam se rendido” (Farias; Bassalo; Ferreira, 2006, p. 68).

Diante disso, para que em nome da ciência não se realize tragédias, é preciso referir que a ética atravessa toda prática de pesquisa, o que inclui a escolha do tipo de pesquisa, a escolha do método, a escolha do referencial teórico, o uso dos resultados, a explicitação dos interesses que estão por trás e os verdadeiros beneficiários. A ética é a “Reflexão sobre a adequação dos meios aos fins” (Farias; Bassalo; Ferreira, 2006, p. 16).

Todas as escolhas do pesquisador estão pautadas na escolha de problemas com relevância social. A ética do pesquisador está em refletir sobre a realidade, norteando-a em núcleo

¹ UEPA-PPGED.

epistemológico que a apreenda, para transformá-la, envolvendo os próprios participantes na produção, divulgação e avaliação dos resultados, como pretende a pesquisa transdisciplinar.

A pesquisa transdisciplinar deve se centrar “na resolução de um problema, de um contexto de aplicação específico, ou seja, tem uma orientação para a prática social ou para a ação” (Moita-Lopes, 1998, p. 118). É uma pesquisa altamente contextualizada que estabelece uma relação viva e dinâmica entre pesquisador e comunidade pesquisada para a compreensão e transformação de uma realidade conflituosa, para romper com o monopólio do conhecimento – que é múltiplo, e por isso, permite uma variedade de olhares –, no interpretar essa realidade, para a resolução de problemas específicos.

Segundo Gibbons et al. (1995), a pesquisa transdisciplinar, apresenta as seguintes características: a) É gerada no contexto de produção para resolver problemas; b) Requer fontes de conhecimentos variados, é cumulativa, rompe com a estrutura de uma disciplina e é gerada no contexto de estudo, envolvendo um trabalho colaborativo entre pesquisador e participantes; c) É organizada em função dos tipos de habilidades e experiências dos participantes, constituindo-se diversificada e heterogênea, o que depende da necessidade para resolver problemas específicos; d) Requer uma responsabilidade social e uma maior reflexão, ou seja, há preocupações com o benefício que a pesquisa irá trazer para os envolvidos; e) Pressupõe que os mecanismos de controle de qualidade dos resultados, a divulgação e a avaliação sejam realizados pelos próprios participantes e pela comunidade envolvida na pesquisa, o que abrange muito mais que a comunidade acadêmica e exige muito mais responsabilidade social e reflexão.

Referências

FARIAS, R. F.; BASSALO, J. M. F.; FERREIRA, J. E. *Ética e Atividade Científica*. Campinas-SP: Editora Átomo e Editora da UFPA, 2006.

GIBBONS, M.; NOWOTNY, H.; LIMOGES, C.; TROW, M.; SCHWARTZMAN, S. and SCOTT P. Introducion. In: GIBBONS, M.; NOWOTNY, H.; LIMOGES, C.; TROW, M.; SCHWARTZMAN, S. and SCOTT P. *New Producção of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications. 1995, p.1-16.

MOITA-LOPES L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.



POR UM COMPROMISSO POLÍTICO DO LINGUISTA COM A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Tentando responder à temática do *Nosso ato responsável* proposta pela organização do *IV Círculo - Rodas de Conversas Bakhtinianas*, o texto que apresentamos aqui tem como objetivo pensar o que entendemos ser um dos compromissos políticos do linguista brasileiro em nossos dias: o compromisso com a divulgação científica². Não é, pois, apenas com a divulgação do conhecimento no interior da comunidade científica, do diálogo entre especialistas (porque nesse aspecto o campo da linguística já nos parece bem contemplado e consolidado aqui no Brasil, a considerar pelos inúmeros eventos acadêmico-científicos realizados anualmente), mas com a divulgação do saber produzido no campo para a sociedade como um todo, para os não especializados, visando à formação de um “público leigo culto” (Ghiraldelli Júnior, 2012). A intenção é, portanto, reivindicar o caráter público do saber produzido pela linguística como compromisso político do linguista, ou seja, considerar a necessidade de se dar mais visibilidade aos resultados das investigações que cada linguista, ou, pelo menos, aqueles mais renomados da área, desenvolve.

Esclarecemos, de antemão, que este texto não tem a pretensão de trazer uma discussão mais encorpada sobre a questão que suscita. Também não tem a intenção de discutir a filosofia do ato responsável formulada por Bakhtin e seus “conceitos-chave”, mas pensar essa filosofia em um aspecto particular da sociedade contemporânea, já referido acima. Ele expressa muito mais a intenção de socializar uma inquietação, de modo que nossa contribuição ao chamamento do *IV Círculo - Rodas de Conversas bakhtinianas* se apresenta mais no sentido de lançarmos uma provocação e de colocarmos à escuta de outras vozes.

Estamos conscientes de que, mesmo no campo linguístico, a questão que levantamos aqui não é de toda uma novidade. O que tentamos fazer é (re)visitar essa questão sob outro olhar, colocando em cena uma inquietação nossa. Lembramos, por exemplo, de um texto de Baronas (2010), intitulado “Da necessidade premente de se cometer uma política de divulgação científica qualificada dos trabalhos da linguística no Brasil”, em que ele reivindicava a necessidade de criação de uma política de divulgação científica como forma de combater visões estereotipadas, equivocadas e preconceituosas sobre a língua na mídia. Dentre outros aspectos levantados em seu texto, Baronas (2010) indicava, como proposta concreta, a criação de espaços para divulgação científica qualificada da produção da linguística brasileira pelas três maiores associações da área – a Associação Brasileira de

¹ Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/FCLar. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro do Slovo e do Grupo de Pesquisa em Produção e Ensino do Texto (GPET).

² Guimarães (2009) menciona que a circulação do conhecimento científico na sociedade contemporânea se apresenta, de modo geral, de duas formas distintas: a circulação do conhecimento entre membros da própria comunidade científica, em que locutor e destinatário são especialistas; e a circulação entre setores da sociedade ou da sociedade como um todo, ou seja, a divulgação científica, que tem no público o destinatário do saber produzido pelo especialista.

Linguística (ABRALIN), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e o Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL) – nos eventos que promovem e em suas páginas na *internet*. Não parece que o quadro mudou nesse intervalo de tempo. Se correremos os olhos nas páginas dessas associações e nas programações de eventos da área, não vamos encontrar proposições significativas (se é que há alguma) de debate nesse sentido.

Embora não seja novidade, a questão se atualiza e se renova com os enunciados que, na cadeia da comunicação discursiva, vão sendo tecidos, colocando novas questões, provocando-nos e reclamando nosso ato responsável, até porque “não tenho alíbe para não tomar posição” (MIOTELLO, 2010, s. p.). Se naquele momento Baronas (2010) respondia a discursos da mídia, nossa provocação aqui responde não só ao discurso preconceituoso que a mídia (re)produz, mas principalmente a manifestações de intolerância³ contra o linguista e seu campo do saber, as quais se expressam também na fala do cidadão comum, como se pode depreender dos trechos abaixo, recortados de comentários de leitores do *blog* do jornalista Reinaldo Azevedo em resposta à coluna⁴ intitulada “O livro dos erros - Tio Rei desanca um linguista importantíssimo da USP; e só não desenha porque deixou a tarefa para Picasso. Divirtam-se!”, publicada por ocasião da polêmica em torno do livro didático *Por uma vida melhor*:

46 Mako

-

29/05/2011 às 9:01

Como pai eu me preocupo que meus filhos e a nova geração aprendam corretamente a norma culta para que não apenas falem de uma maneira agradavelmente correta, mas que também sejam profissionais qualificados. Francamente, eu desqualificaria um candidato a emprego que não fosse capaz de expressar-se corretamente. Depois de aprender a norma culta e qualificar-se para ser dono do próprio nariz, se um deles quiser estudar a linguística “dazelite” como da Heloisa e do Fiorin, tudo bem, mas ninguém tem o direito de comprometer as gerações futuras com tais falcatruas intelectuais e muito menos valer-se de dinheiro público para disseminar as sandices para o deleite de intelectuais irresponsáveis que provavelmente não tem filhos e que, se os tem, estou seguro, os educam segundo a velha e boa norma culta.

22. beaujolais

-

29/05/2011 às 14:26

Linguística? No século XXI? Ai, ai.

156. Marcio

-

28/05/2011 às 18:55

³ Estamos entendendo a intolerância contra o linguista no discurso do senso comum como uma atitude, expressa pelo leitor (concebido como cidadão comum, não especializado no assunto) da coluna do *blog* do jornalista Reinaldo Azevedo, de reagir agressivamente a uma ideia ou posição contrária sobre fatos da língua expressa pelo linguista, com vistas a desqualificar não apenas as ideias/opiniões/posições deste, mas também a atividade, o comportamento e até mesmo a própria figura desse profissional, numa demonstração de imposição das próprias convicções e a despeito da escuta e da aceitação do pensamento divergente.

⁴ Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/o-livro-dos-erros-tio-rei-desanca-um-linguista-importantissimo-da-usp-e-so-nao-desenha-porque-deixou-a-tarefa-para-picasso-divirtam-se/>>. Acesso em 24 jun. 2012.



Quem precisa de linguistas quando temos o Grande Reinaldo Azevedo?!

Enunciados como os apresentados acima, que valoram a atividade do linguista como “falcatura intelectual”, que valoram os linguistas como “intelectuais irresponsáveis” e que valoram também a própria Linguística, questionando a sua existência e, portanto, sua serventia social, dão provas de que a linguística permanece ainda “invisível e inaudível para a sociedade em geral” (Faraco, 2001, p. 40). Dão provas de que, como linguistas, temos feito muito pouco ou quase nada para mudar essa realidade. É que insistimos, seguindo ensinamentos da filosofia do ato de Bakhtin (2010), que o dever ético obriga o linguista a assumir o compromisso político de divulgar para o público não especializado o saber que ele produz, não apenas como uma condição de reconhecimento e de afirmação do campo ao qual se dedica, mas também pela necessidade de desconstruir os valores que se manifestam sob a forma de atitudes preconceituosas e intolerantes contra usuários da língua e até mesmo contra os próprios linguistas. Não podemos esquecer-nos de que o campo da linguística, em seus vários de seus subcampos, presta relevantes contribuições para compreender o funcionamento da linguagem humana, o que por si só já é um motivo bem razoável para que o leigo se permita a ouvir o que o linguista tem a dizer.

Mesmo que só agora o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) sinalize para uma valorização da divulgação científica, incluindo esse tipo de atividade como item de produção no *Lattes*, é bem verdade que os espaços de divulgação científica existentes no país são ainda relativamente poucos, especialmente aqueles de acesso aberto, se comparados, por exemplo, com o número de periódicos especializados. Silva Júnior (2012, p. 17) descreve como “pálida” a divulgação científica praticada no Brasil, enfatizando que “a decantada popularização da ciência, embora cantarolada em janelas escancaradas, ainda não tem prosa e nem versos completos”. Não obstante, são poucos aqueles que abrem espaço para o linguista se expressar⁵. Basta lançarmos os olhos nas páginas das publicações de acesso aberto da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entidade reconhecida nacionalmente pelo trabalho de difusão e divulgação científica, para verificarmos o lugar que ocupam as questões relacionadas aos estudos da linguagem.

Para termos uma ideia, em um breve levantamento que fizemos em três das revistas de divulgação científica da SBPC, *Ciência e Cultura* e *Ciência Hoje*, apenas em *Ciência Hoje* vamos encontrar uma produção regular de textos que focalizam discussões relevantes sobre aspectos da linguagem (trata-se da publicação da coluna *Palavreado*, assinada pelo linguista Sírio Possenti⁶). Nas demais, a divulgação científica de saber produzido no campo linguístico é um fato bem esporádico, com relampejos de publicações de artigos, ensaios, reportagens etc. De notável interesse há, em pouco mais de 20 edições de *ComCiência*, dois dossiês que contemplam contribuições do campo linguístico, dos quais destacamos um dossiê sobre ortografia, na edição de no. 113 - 10/11/2009, em que aparecem artigos assinados por linguistas, dentre eles Luiz Carlos Cagliari.

⁵ As exceções ficam por conta das revistas com fins comerciais como *Língua Portuguesa*, para a qual, por exemplo, a linguista Beth Brait escreve textos regularmente.

⁶ É importante dizer que Sírio Possenti é um desses poucos linguistas que tem se destacado na produção de textos de boa qualidade sobre fatos da linguagem para um público mais amplo, incluindo aí o público leigo, seja no seu blog no portal *Terra Magazine* (<http://terramagazine.terra.com.br/blogdosirio/blog>), seja ainda na coluna que assina no site da revista *Carta Capital* (<http://www.cartacapital.com.br/author/siriopossenti/>).



Com o descrito acima, nossa intenção foi tentar situar-nos sobre as condições concretas em relação à divulgação científica do saber que o linguista produz. Não foi, portanto, de apresentar um alibi. Logo, entendemos que, de uma perspectiva bakhtiniana, ser no mundo compromete. Isso nos coloca sob a condição de não termos desculpas para não assumirmos nosso ato responsável de divulgar a ciência para o público leigo, não especializado. Queremos destacar que, a despeito do cenário não tão favorável, é possível concretizarmos esse ato. Melhor dizendo, esses atos, já que, conforme Sobral (2008, p. 224, grifos do autor), “falar de *ato* é falar de um agir geral que engloba os atos particulares; por isso, falar de ato é falar ao mesmo tempo de *atos*”.

Colocados nesses termos, o compromisso político do linguista começa pelo ato ético de tomar consciência do valor que a divulgação científica precisa assumir para sua área. Esse compromisso continua com o ato de especializar-se na linguagem que constitui o enunciado da divulgação científica, numa perspectiva de construir uma linguagem interativa com o público leigo. Esse compromisso culmina com o ato de fazer chegar a esse público não especializado textos de divulgação científica em espaços de circulação os mais diversos: em *blogs*, *sites*, redes sociais, museus e em periódicos *online* especializados em divulgação científica (os últimos, praticamente inexistentes). Mas não só nesses espaços. É preciso insistir em fazer divulgação científica por meio da mídia tradicional, de jornais impressos, revistas, TV e rádio, como sugere Clive Cookson⁷ (2012), porque, segundo esse autor, é por esses meios que o cientista mais se aproxima do grande público. Isso passa necessariamente pelo “reconhecimento de que a publicação de textos na imprensa é tão importante quanto em periódicos científicos.” (Gimenez, 2007, p. 107). Não importa se a curto, médio ou longo prazo, se por um ou por outro meio (eletrônico ou impresso), importa que, na sociedade contemporânea, a divulgação científica do que é produzido no campo linguístico seja assumido um ato responsável do linguista.

Sendo assim, assumamos também o compromisso político de encamparmos lutas por mais espaço nos meios de comunicação, de modo a vislumbrarmos o estreitamento desse fosso que separa o linguista do leigo, do qual fala também Rajagopalan (2005), resultado, segundo ele, do desdém que a linguística moderna tem para com o leigo. Divulgar a ciência da linguagem nos termos suscitados aqui pode representar uma forma de se afastar desse desdém apontado por Rajagopalan (2005). Pode significar um gesto de mostrar-se aberto ao diálogo, de ir ao encontro do outro, desse público leigo, porque entendemos que, do ponto de vista da provocação que fazemos aqui, não podemos desconsiderar, para a nossa área, o que Ghirdelli Júnior (2012, p. 328) sustenta para o campo da Filosofia:

É preciso que engenheiros, advogados, enfermeiros, médicos, padres, executivos etc. possam abrir cadernos culturais de nossos jornais e ler textos e resenhas de Filosofia que os incentivem a comprar os livros e entender os escritos dos artigos. O mesmo ocorre do outro lado: é necessário que um professor de Antropologia, no domingo, por exemplo, abra um caderno cultural e possa compreender perfeitamente artigos sobre as novas descobertas em Engenharia Genética.

Creemos que provocando e instigando esse debate já temos dado um primeiro passo na direção da formação de um “público leigo culto” sobre fatos da língua, o que, afinal, é um passo importante na direção também de trazer nova vida e novas perspectivas a esse campo

⁷ Jornalista britânico, editor de Ciência do *Financial Times*.



do saber e, por conseguinte, pensar a construção de uma “sociedade dos direitos linguísticos, do plurilinguismo, do respeito à diversidade, da gestão democrática dos conhecimentos gerados em todas as línguas do mundo” (Oliveira, 2007, p. 90).

Para finalizar, cumpre enfatizar que o compromisso político do linguista é um ato responsável e responsivo não só do linguista Possenti, do linguista Cagliari, do linguista Miotello, do linguista Geraldini. É um ato responsável e responsivo de todo linguista brasileiro. Um ato de encontro de cada um de nós com o outro, como expressão do lugar único que cada um ocupa na existência, no seu devir-agir, nos termos bakhtinianos, tão bem expressos nas palavras de Bubnova (2011, p. 272), que reproduzimos abaixo:

[...] o ato sempre será um encontro com o outro, encontro baseado em uma responsabilidade específica que a relação com o outro produz: minha posição no espaço e no tempo é única e irrepetível, por isso eu sou a única pessoa capaz de realizar os atos concretos que me correspondem a partir do meu único lugar no mundo, atos que ninguém pode executar em meu lugar.

Referências

AZEVEDO, R. O livro dos erros - Tio Rei desanca um lingüista importantíssimo da USP; e só não desenha porque deixou a tarefa para Picasso. Divirtam-se!. *Blog Reinaldo Azevedo*, 28 maio 2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/o-livro-dos-erros-tio-rei-desanca-um-linguista-importantissimo-da-usp-e-so-nao-desenha-porque-deixou-a-tarefa-para-picasso-divirtam-se/>>. Acesso em 24 jun. 2012.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARONAS, R. L. Da necessidade premente de se cometer uma política de divulgação científica qualificada dos trabalhos da lingüística do Brasil. *Revista Anpoll*, n. 29, v. 1, 235-257, 2010.

BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. Tradução do espanhol de Roberto Leiser Baronas e Fernanda Tonelli. *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do discurso, São Paulo, v. 1, n.6, p. 268-280, 2º semestre 2011.

COOKSON, C. Cresce valorização da divulgação científica: entrevista. 14 mar. 2012. São Paulo. *Agência FAPESP*. Entrevista concedida a Fábio de Castro. Disponível em: <http://agencia.fapesp.br/15455>. Acesso em: 05 ago. 2012.

FARACO, C. A. Guerras em torno da língua: questões de política lingüística. In: FARACO, C. A. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2001, p. 37- 83.

GIMENEZ, T. A relevância social dos estudos da linguagem. In: CORREA, D. A. (Org.). *A relevância social da Lingüística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 94-109.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. Treze “teses” sobre a pós-graduação no Brasil em Filosofia, Ciências Sociais e Educação. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 308-333.

GUIMARÃES, E. Linguagem e conhecimento: produção e circulação da ciência. *Rua*, Campinas, n. 15, v. 2, 5-14, nov. 2009.



- MIOTELLO, V. Apontamentos para uma conversa a partir de uma filosofia moral. In: Círculo – Rodas de Conversas Bakhtinianas 2010. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://textosgege.blogspot.com.br/search/label/Valdemir%20Miotello>. Acesso em 04 de set. 2012.
- OLIVEIRA, G. M. de. A 'virada político-lingüística' e a relevância social da lingüística e dos linguistas. In: CORREA, D. A. (Org.). *A relevância social da Lingüística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007, p. 79-93.
- RAJAGOPALAN, K. Language politics and the Linguist. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 5., n. 1, p. 83-96, 2005.
- SILVA JÚNIOR, U. M. da. O terceiro lado do Círculo. *Revista A3 - Revista de jornalismo científico e cultural da Universidade Federal de Juiz de Fora* n. 02, p. 17, abr./set. 2012.
- SOBRAL, A. O ato "responsável", ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum: estudos da linguagem*, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.



SUJEITO CONTEMPORÂNEO EM UM MUNDO CONTEMPORÂNEO

*O indivíduo não tem apenas meio ambiente,
tem também horizonte próprio.
A interação do horizonte do cognoscente
com o horizonte do cognoscível.
...Cada imagem precisa ser entendida e avaliada
no nível do "grande tempo".
A análise costuma desenvolver-se
no espaço estreito do "pequeno tempo",
isto é,
da atualidade do passado imediato e do futuro representável
- desejado ou assustador.
Não existe a primeira nem a última palavra,
e não há limites para o contexto dialógico
(este se estende ao passado sem limites
e ao futuro sem limites).*

Mikhail Bakhtin²

Como podemos olhar o mundo? Como podemos compartilhar o ângulo de visão com os outros? Começamos pelo ponto de vista local – o posto de observação é o horizonte da planície extensa ou o pico da montanha mais alta do nosso horizonte – e projetamos o olhar para além do nosso horizonte? E que imagens do mundo vemos em nossas mentes? Imagens de nós mesmos quando nos vemos refletidos no espelho? Imagens quebradas? Imagens líquidas? E o mundo que vemos é real ou é ficção? Somos indivíduos monológicos ou sujeitos dialógicos? E quando olhamos o futuro, é o futuro “desejado” ou o “assustador”?

Certo dia, ao visitar uma exposição de arte na cidade de Pato Branco, estado do Paraná, me deparei diante de três obras do mesmo artista. As obras não chamavam atenção pela plasticidade artística. Porém, me excitaram a curiosidade e logo me intrigaram profundamente pelo seu significado. Iniciei a observá-las aleatoriamente de traz para frente. No último quadro havia a inscrição como título: “Como eu me vejo”. O quadro era uma superfície branca e quase vazia, apenas no centro encontrava-se uma composição quadrada de cacos de espelho de vários tamanhos e formas, colados assimetricamente. O espectador via na composição o seu rosto fraturado. Uma imagem quebrada, deformada, descontínua, refletida nos fragmentos de espelho. No segundo quadro, nos mesmos moldes do anterior, estava escrito: “Como você me vê”. No centro do quadro, a composição era em formato de uma câmera de filmagem/fotografia, de tamanho igual à composição do quadro anterior. Dentro da câmera – como se fosse a lente – uma colagem de cacos de espelho, bem

¹ Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste de Cascavel, doutorando na Faculdade de Educação da UNICAMP, membro do GEGe - UFSCAR.

² Bakhtin, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.407-410.

minúsculos, refletindo a imagem do rosto do espectador totalmente ofuscada, suja. A diferença estava no formato da câmera e no tamanho dos cacos de espelho, que refletia uma imagem irreconhecível. Monstruosa. O último quadro, na ordem do artista o primeiro, trazia a seguinte inscrição: “Como o mundo TV”. Na tela, uma composição bem maior do que as anteriores, várias colunas de espelhos, empilhados com extrema regularidade simétrica, pois todos de um único tamanho e padrão. Desta maneira, a imagem do espectador era rigorosamente a mesma em cada espelho e em cada pilha de espelhos. Embora, pelo tamanho do espelho, não era possível ver o rosto refletido por inteiro no mesmo espelho.

Das três obras de arte, a que mais me intrigou e perturba até hoje é a composição do “mundo TV”. E aqui me vem à memória uma outra imagem, a do “Príncipe Eletrônico”, na acepção de Octávio Ianni, que simultaneamente subordina, recria e absorve ou simplesmente ultrapassa o Príncipe de Maquiavel – o líder político, o *condottiero* – e o Moderno Príncipe de Gramsci – um organismo de vontade coletiva, o *partido político*. No palco da história dos nossos dias quem monta os cenários, escreve os roteiros, as cenas e os enredos, projeta os protagonistas, atores e personagens, compõe os bastidores e idealiza o comportamento das massas de telespectadores dos espetáculos é o “mundo TV”. Assim, lemos e vemos o mundo sob a luz dos holofotes, um mundo produzido pelas câmeras e revelado e montado em laboratórios sofisticados de imagens e sons. É o nosso mundo real encenado nas telas do “mundo TV”. O príncipe eletrônico não é nem *condottiero* nem *partido político*. “É entidade nebulosa e ativa, presente e invisível, predominante e ubíqua...” O príncipe eletrônico é a nova versão da ideologia dominante exercer seu poder mágico – a *virtù* fetichizando e fantasmagorizando a *fortuna* – feito o “intelectual coletivo e orgânico das estruturas e blocos de poder presentes, predominantes e atuantes em escala nacional, regional e mundial, sempre em conformidade com os diferentes contextos sócio-culturais e político-econômicos desenhados no novo mapa do mundo” (Octávio Ianni, O Príncipe Eletrônico. Depto. de Sociologia de IFCH-UNICAMP, 2001). É a civilização das tecnologias eletrônicas, informáticas e cibernéticas exercerem o fascínio, o encanto sedutor, o assédio irresistível, com imagens, sons, movimentos e uma “estranha novilíngua” – “nova vulgata planetária” - nominada por Pierre Bourdieu e Loïc Wasquant, em nova bíblia do Tio Sam. Ou como nos adverte Jon Bang Carlsen: “Nossa crença infantil de que as imagens com que a mídia profissional nos bombardeia são mais 'reais' do que as nossas próprias impressões não censuradas sobre o mundo é tola e paralisante” (Um Rosto na Multidão. Folha de São Paulo, Mais!, 29/03/98).

No caso de uma análise de conjuntura do mundo de hoje, cabe uma observação sobre o sentido do vocabulário que compõe o título do presente escrito: a palavra “sujeito”, mesmo adjetivado de “contemporâneo”, tem um sentido abstrato porque genérico, pois o sujeito aqui não está referenciado de pessoas reais existentes, identificadas e nominadas, vivas ou mortas, sem uma identidade social de classes sociais, categorias de trabalho, etc. Nesta acepção genérica o sujeito é o indivíduo, o cara, a pessoa, sem identidade. Assim, para os policiais – em todas as categoriais – eu sou o criminoso, o bandido, o assaltante, o sequestrador, o traficante, etc; para os fiscais – de todos os tipos de fisco – eu sou o contribuinte sonegador, o inadimplente; para o político, sou o eleitor; para o comerciante, sou o cliente; no banco, sou o próximo da fila, o número da conta corrente, o número e a senha do cartão; para o médico, sou o paciente, o doente permanente; para o pastor, eu sou o fiel, pagador de dízimo e muito mais; para os norteamericanos e europeus, eu sou o subdesenvolvido. Quando não, um terrorista. Para o sistema econômico – modelo neoliberal, pós-moderno – sou um consumidor útil e vital.



Do contrário, quando tratamos o vocábulo “sujeito” como uma categoria, um campo conceitual de análise, historicamente elaborada, temos um sentido determinado, real, específico. O sujeito é, então, um indivíduo social, um cidadão ou uma cidadã, existente, vivo (ou morto), com nome, sobrenome, com nome do pai (nem sempre) e da mãe, lugar e data de nascimento identificados, cor, sexo, estado civil, grau de escolaridade, profissão, lugar de residência, de trabalho, filiação partidária (ou não), tem um modo de pensar e agir idêntico ao grupo social do qual faz parte de uma mesma concepção de mundo. Quando somos um “sujeito social histórico” sempre pertencemos a um grupo social determinado – um compromisso e uma identidade de classe social – capaz de “elaborar a própria concepção do mundo de maneira crítica e consciente”, na acepção de Gramsci. “Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais elevado” (Gramsci, 1981, p.12). Este é o nível, a visão no “*grande tempo*”. Ao contrário, “quando a nossa concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional, a nossa análise é do “passado imediato e do futuro representável”, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa – no nível e visão do “*pequeno tempo*”.

Aqui estão postos (expostos) alguns pressupostos teóricos para uma análise de conjuntura – nacional e mundial. Um diálogo sem limites no passado e sem limites no futuro de Bakhtin, Gramsci, Octávio Ianni, Jan Bang Carlsen, Pierre Bourdieu e outros tantos não nominados aqui.

Para se fazer uma justa análise das forças que atuam na história de um determinado período – um exame da correlação de forças em uma dada situação – é preciso examinar as relações de estrutura e as relações de conjuntura. Ainda segundo categorias de Gramsci, os movimentos conjunturais se apresentam como ocasionais, imediatos – “*pequeno tempo*” de Bakhtin – enquanto os movimentos orgânicos de estrutura são relativamente permanentes, independentes da vontade particular dos homens. Constituem as forças materiais de produção, onde alojam-se os agrupamentos sociais e ocupam uma posição determinada na produção. Assim, uma análise de conjuntura precisa abarcar a compreensão destes dois movimentos de um determinado período da história.

Sim, e o mundo contemporâneo como é? Quais as forças que determinam, impõe, energizam o movimento da história? As crises – graves e surpreendentes – são crises de conjuntura ou de estrutura? Ou crises de superestrutura? É correto e suficiente fazer uma crítica às políticas do dia a dia e atacar os pequenos grupos dirigentes e as personalidades mais próximas ou mais visíveis que tem a responsabilidade imediata do poder? Ou precisamos fazer a crítica à política geral da classe dirigente, ao modelo de produção vigente? Quem sabe, poderíamos perguntar: quais são os processos que estão definindo e determinando o mundo de hoje? Então vejamos.

O Processo de Globalização da Economia: As normas dominantes de globalização pensadas, proclamadas e difundidas são as expressas e ditadas pelo neoliberalismo. As teses do neoliberalismo mais letais e hegemônicas pensadas pelos seus ideólogos (governos, patrões, homens de negócios, altos funcionários, intelectuais, jornalistas) são: o consenso do livre mercado, ou seja, a centralidade do mercado desregulado pelo Estado e autorregulador; o Estado mínimo, capaz de modernizar e racionalizar as atividades estatais, transformar direitos sociais conquistados historicamente (educação, saúde, segurança) em serviços prestados por organizações sociais não do Estado, mas do livre mercado. Estas teses, a do mercado autorregulador e a do Estado mínimo, levadas ao limite na prática, transformam tudo em mercadorias, expropriaram os cidadãos de direitos sociais legítimos, atributos do



Estado. Por conta desta expropriação, a saúde e a educação passam ser serviços prestados por contratos de trabalho.

O Processo de Financeirização da Vida: O neoliberalismo adotou e impôs uma política de transferência de capitais do setor produtivo ao setor especulativo. Mercantilizou o sistema bancário especulativo, alçando no topo da economia mundial o sistema financeiro, ou seja, o setor não produtivo, o setor até então conhecido como o setor de serviços. A centralidade do setor especulativo enfraqueceu os setores produtivos da economia, ou seja, o setor primário (agricultura) e o secundário (a indústria). Esta inversão da ordem dos setores desestruturou as forças produtivas vitais para a sobrevivência da humanidade e privilegiou os aventureiros mal intencionados, acostumados a adormecer pobres e acordar ricos, sempre sob a proteção e as bençãos dos Governos do Estado mínimo. Até o dia em que especuladores acordaram falidos e apelaram para o Estado. Este, de “mínimo”, passou a “máximo” ao repassar trilhões de dólares para quem vivia da especulação e se deu mal.

Processo de produção e acumulação de conhecimento e tecnologia: Processo de inovações científicas e tecnológicas - eletrônicas, informáticas e cibernéticas - onde a competição se processa em nível mundial e os padrões de qualidade são medidos pelos parâmetros da ciência e da tecnologia dos países avançados, com seu impacto sobre a organização das estruturas de produção da sociedade e das novas condições de trabalho, com ênfase primordial ao papel da microeletrônica e informática, biotecnologia, novos materiais, química fina, nova divisão do trabalho a nível interno e internacional, a preponderância crescente dos serviços sobre a industrialização, dos setores financeiros sobre as forças produtivas.

Processo de “democratização substantiva”: fruto das exigências de uma sociedade mais participativa – vem estimulando uma organização mais elevada de sociedade civil, movimentos sociais e luta contra a exclusão e o desemprego, por novas formas de participação econômica, social, política e cultural e em defesa do meio ambiente. No lugar do crescimento econômico acumulativo, o desenvolvimento social. No lugar dos regimes ditatoriais, totalitários, impostores e autoritários, os regimes democráticos, com formas de participação real e não uma participação representativa. Há uma correlação de forças brutalmente desigual a favor das forças dominantes.

Processo de reorganização do Estado: seus aparelhos e políticas – com a crise tanto das formas autoritárias, como das conciliatórias tradicionais, surgem novas formas de disputa e organização do poder, captação e distribuição de recursos, reforma da legislação, etc., - gerando, no campo político, um processo de desterritorialização dos poderes nacionais, com o conseqüente enfraquecimento do Estado-Nação e, em razão do intenso processo de privatização, a nova estrutura concentra o poder mundial pelas corporações transacionais que, ao mesmo tempo que integram mercados, desintegram a sociedade local e fazem reviver e reavivar nacionalismos étnicos e religiosos.

Processo de informações instantâneas de massa: com grandes redes de comunicação global, que tornam possível o acesso ao mesmo nível de informação em qualquer ponto do mundo, mas sob o controle de grandes grupos hegemônicos que dominam e controlam a opinião pública mundial – *é o Príncipe Eletrônico.*

Para encerrar, contemporâneo de quando, de onde e de quem? Se o hoje, amanhã, será ontem?

Referências



BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BURDIEU, P.; WACQUANT, L. *A Nova Bíblia do Tio Sam*. Disponível:
<<http://www.forumsocialmundial.org.br>>

CARLSEN, J.B. *Um Rosto na Multidão*. Folha de São Paulo – Mais! 29/03/98.

GRAMSCI, A. *A Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

IANNI, O. *O Príncipe Eletrônico*. IFCH-UNICAMP, 2001.



O SUJEITO NO MUNDO E NO TEXTO CONTEMPORÂNEO: APONTAMENTOS SOBRE A CONSTRUÇÃO ESCRITA DE UMA HISTÓRIA CULTURAL

*A qualidade da beleza encontra-se na verdade da vida,
que o artista assimila e dá a conhecer
de acordo com sua visão pessoal
Andrei Tarkovski*

Era março, clima quente e chuvoso. Pouco mais de seis horas da manhã o navio se aproximava do porto dos Breves sobre o rio Parauaú. Do alto da grande embarcação era possível observar boa parte da cidade. A imagem de Sant'Ana agigantava-se a medida que nos aproximávamos da orla, e recebia a tripulação que se aglomerava na porta de saída. Entre os passageiros havia também gente da capital, mas os compartimentos mais lotados eram os dos redários, ocupados por gente miúda, de negócios miúdos, de lugares não muito distantes. Como costuma acontecer, todos estavam cansados, com uns olhos que a noite tornara pesados e um frio da manhã que se desmanchava com o sol nascente. A cidade possuía uma atmosfera pacata de um calor abafado. No centro urbano, poucas árvores acompanhavam o caminho. O chão cinza de asfalto, que conduzia os transeuntes recém-chegados, contrastava com a imagem do rio Parauaú à sua margem, somada a uma arquitetura de um estilo clássico europeu que se entrecruzava com as casas ribeirinhas e o pequeno comércio. Ao lado da Igreja de Sant'Anna iniciava a avenida Rio Branco, que funcionava como uma artéria que interligava as outras ruelas da cidade, por onde seguia grande parte da tripulação desembarcada. Madeira e pesadas cargas traduziam-se nos cheiros e iam revelando Breves. As vozes orquestravam, em uníssono, com o trânsito caótico que ensurdecia os ouvidos recém-acordados.

Aquela imagem de 20 de março se repetira algumas vezes. Seguimos caminhando. Éramos três, uma equipe com um roteiro de possibilidades e as máquinas de esculpir o tempo².

Às sete horas da manhã, já nos acomodávamos no Hotel Gril. Seguimos em direção à antiga sala de cinema, chamada Cine Ieda, hoje alugada como depósito de cerveja à empresa Schincariol. A faixa preservava a mesma estrutura, apesar do slogan da empresa de cervejaria estampada na parede que, ao tentar sobrepor o prédio, aquela arquitetura borrada pelo tempo, fazia uma espécie de palimpsesto intersemiótico entrelaçando num jogo de apagamento e exposição, sala de cinema e depósito de cerveja.

¹ Graduado em Letras pela UFPA (Campus de Belém – 2008) e discente do Mestrado Interdisciplinar em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA – Campus de Bragança). É membro co-fundador do Grupo de Trabalho em Imagem – GTI/UFPA, atuando na linha de pesquisa História e Memórias do Cinema no Pará. Atualmente coordena o Projeto Memórias do Cinema no Marajó no Século XXI (UFPA/PROEX – Arte e Cultura/ Memória e Patrimônio). sena@ufpa.br / <http://cinememoriasmarajoxxi.blogspot.com.br/>

² Referência ao livro de Andrei Tarkovski, “Esculpir o tempo” sobre sua produção cinematográfica, suas estratégias e reflexões sobre cinema.



Figura 1³



Figura 2⁴

O prédio pertencia à família de Renato Furtado. O dono do Taxi Aéreo Dourado construiu naquele espaço, uma sala de cinema: “Ele construiu um prédio muito bonito que não ficou devendo pra ninguém naquela época, semelhante ao cinema Nazaré, ao cinema Iracema de Belém”⁵. Naquela manhã, soubemos que o tempo tinha nos furtado Renato, como havia furtado de Breves o cinema.

O texto acima traz uma pequeníssima amostra da pesquisa que desenvolvo no âmbito de uma História Cultural, e experimenta uma maneira de escrever, trazendo, nessa ação, a tentativa de construir no texto uma concepção de História que agregue, na sua arquitetura, uma dimensão imaginal, a tradução de uma vivência.

Com Chartier (1991), podemos compreender que a construção de uma história cultural ultrapassa os objetos, as formas e os códigos, e nos leva ao que antecede esses recortes estéticos e sociais, ou seja, o lugar social com o qual eles mantêm suas relações de existência. A construção de uma História Cultural perpassa, assim, uma dimensão hermenêutica de leitura do social sem que dele se subtraia os sujeitos viventes. Trata-se da compreensão do cultural nos inter-relacionados territórios econômico, político e social. Deve prever uma contextualização particular e global, buscando no estudo do particular, e de suas articulações, a lógica de interinfluências com o global, lançando mão, de acordo com as demandas, de diferentes fontes para a interpretação e construção dessa realidade. No caso da pesquisa que desenvolvo, além das motivações de ordem axiológicas e políticas, o reduzido acervo bibliográfico sobre o tema solicita ao desenvolvimento da mesma o uso de fontes orais. Trata-se da proposta de construir a História Cultural de um Cinema na Ilha do Marajó no século XX.

É no cerne dessa discussão que a questão do ser na perspectiva de Mikhail Bakhtin e seu círculo, se torna fundamental. Bakhtin desenvolverá seu pensamento em busca de repensar o dualismo existente entre o mundo da teoria e o mundo da vida (Bakhtin, 2010). Tendo em vista que o pensamento teórico se constitui na ação de fazer abstração da vida, ele não tem como apreender o mundo da vida, da historicidade vivida e da existência única do ser. Na

³Fotograma retirado do vídeo, em fase de finalização, sobre as Memórias do Cinema na região, realizado pela equipe do Projeto *Memórias do Cinema no Marajó no Século XXI*.

⁴Fotografia cedida por Romildo Castor, do início de 1990, mostrando a sala de cinema já em desuso mas preservando sua estrutura e pintura originais.

⁵Trecho de entrevista concedida por Jolenas Nascimento em 19 de abril de 2012.

descrença de que a dimensão da cognição teórica dê conta de resolver tal dualismo, ele vê na orientação a partir do vivido, do existir-evento, em relação ao teórico, a possibilidade dessa dissolução. Bakhtin não nega a razão teórica, inclusive reconhece seu valor, mas recusa sua total desvinculação do mundo da vida. De acordo com Faraco, Bakhtin quer uma filosofia...

[...] cujo procedimento não será construir conceitos, proposições e leis universais sobre o mundo do ato efetivamente realizado (em outras palavras, não se orientará pela “pureza” abstrata, teórica do ato), mas só poderá se viabilizar como uma fenomenologia daquele mundo (...) como uma forma do pensamento que Bakhtin chama de participativo, não-indiferente...

(Faraco, 2003, p. 21.)

Bakhtin insiste no trato do “singular”, do irrepetível, e essa noção está diretamente atrelada à compreensão do ser na sua concretude, baseada na percepção de si como único, que ocupa um lugar único jamais ocupado por alguém. Essa noção de si impele, então, o sujeito a se posicionar, ou seja, a ser responsável por sua ação de ser e existir. Essa ação de existir está relacionada a tudo “o que não é eu”, ou seja, ao outro.

Na relação existente entre as consciências individuais e sociais, temos, então, dentro de uma ação intersubjetiva o tom emotivo-volitivo como aspecto fundamental para a compreensão do sujeito como existência individual e expressiva, o qual

abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsabilmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc. Com o tom emotivo-volitivo indicamos exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciador da experiência como minha [...] (Bakhtin, 2010, p. 91)

Nessa passagem Bakhtin deixa evidente a importância do tom emotivo-volitivo para o caráter de eventicidade do sujeito, esclarecendo que este aspecto é o grande diferencial e fator determinante para a compreensão da existência de um sujeito expressivo. Ele destaca, ainda, que o tom não é adquirido no contexto da cultura, pois a cultura também se realiza toda na ação do sujeito, na sua eventicidade de ser quando age.

A relação sujeito-outro pode ser compreendida de modo mais contundente quando destacamos o conceito-chave exotopia, discutido por Bakhtin no texto O autor e o herói na atividade estética. Essa concepção está imbuída na noção de arquitetônica proposta pelo círculo em que...

[...] um todo arquitetônico é imbuído da unidade advinda do sentido, estando suas partes articuladas internamente, de um modo relacional que as torna interligadas e não alheias umas às outras, isto é, constitutivamente. Todo tem, assim, relação com acabamento, remetendo pois à distinção entre ambiente, aplicável ao outro, que vejo como “acabado” de minha perspectiva, e de horizonte, que é a minha perspectiva propriamente dita, em que sou “inacabado”. O outro é visto por mim como acabado, ao passo que vejo a mim mesmo como essencialmente inacabado, ao mesmo tempo em que o outro se vê como inacabado e me vê como acabado: trata-se do “excedente de visão (Sobral, 2005, p. 110-111).



No âmbito de uma arquitetura, a exotopia compõe um dos aspectos fundamentais nas relações de produção de sentidos e esclarece de modo contundente a relação da alteridade no processo dialógico da vida do sujeito, na vida da cultura. É no cerne da discussão em torno do sujeito que Bakhtin compreenderá o universo da cultura como um grande diálogo, em que os sujeitos, nas suas ações responsáveis e responsivas, compõem o mundo tenso da cultura estabelecido entre fronteiras sociais e axiológicas. O nascimento social do sujeito dá-se efetivamente dentro das fronteiras de uma unidade cultural já estabelecida, mas nas suas ações irrepitíveis de sujeito expressivo, único, passam a modificar a cultura que de modo também responsivo os modificará. Nessa dinâmica complexa estabelece-se o grande diálogo. O dialogismo bakhtiniano constitui-se como base dessa compreensão e deve ser entendido na dimensão do complexo de forças e sentidos construídos e materializados, em um processo de reflexão e refração na enunciação do signo ideológico. E é nesse material semiótico que poderemos compreendê-lo.

Nessa abordagem do enunciado, podemos localizar a base para a compreensão de uma perspectiva dialógica da linguagem em Bakhtin e seu círculo. O enunciado é a materialização em linguagem do que configura o próprio homem, daí a compreensão da linguagem como constitutiva da realidade. Ao produzirmos enunciados, acontecemos, em certa medida, junto com ele, e desse modo, construímos a realidade. Podemos localizar a dimensão simbólica da realidade implicada na linguagem e no universo material que compõe o mundo. Ao partirmos da noção de que nossa relação com o mundo é medida pela nossa compreensão e vivência no mundo, e que essa compreensão e vivência se dão na linguagem, então pela linguagem é possível compor um procedimento metodológico de leitura do mundo e da realidade, sem perder de vista, evidentemente, que ao fazermos esse procedimento, já nos utilizamos de linguagem e, desse modo, já interferimos e participamos da construção de uma realidade.

Assim, Bakhtin instaura a discussão em torno da composição de uma criação estética realizada na “vivência de qualquer ato criador”. Essa discussão está profundamente arraigada a essa noção de vivência que tem constituído meu processo de pesquisa. No caso da vivência do autor na construção do herói, está marcada no texto uma dimensão axiológica do sujeito autor e de seu objeto de criação. O mesmo decorre ao procedermos a construção do texto na pesquisa em ciência humanas, em que...

[...] um autor não é o depositário de uma vivência anterior, e sua reação global não decorre de um sentimento passivo ou de uma percepção receptiva; o autor é a única fonte da energia produtora das formas, a qual não é dada à consciência psicologizada, mas se estabiliza em um produto cultural significante; a reação ativa do autor se manifesta na estrutura [...]

(Bakhtin, 1997, p. 28)

Esse processo marca de modo determinante a concepção de vivência discutida por Bakhtin e que se desenvolve no plano da linguagem escrita, tanto por conta do sujeito autor que se marca na escrita, quanto por conta do processo de vivência que realiza antes e durante a construção do texto, que traduz e dá acabamento estético em texto a essa vivência, pois

assim é, aliás, a natureza da vivência de qualquer ato criador: ele vive seu objeto e vive a si mesmo no objeto, mas não vive o processo da sua própria vivência; o trabalho de criação é vivido, mas trata-se de uma vivência que não é capaz de ver ou de apreender a si mesma a não



ser no produto ou no objeto que está sendo criado e para o qual tende. Por isso o autor nada tem que dizer sobre o processo de seu ato criador, ele está por inteiro no produto criado, e só pode nos remeter à sua obra; e é, de fato, apenas nela que vamos procura-lo.

(Bakhtin, 1997 p. 27).

Na esfera ética da vida, diferentemente da criação literária, o sujeito-autor, em um processo de reconstrução do texto, e até pelo aspecto dinâmico da construção do conhecimento científico, deve se manifestar, mas nessa posição já é um novo interlocutor diante da alteridade constitutiva do texto acabado. Interessa, assim, compreender a vivência como um procedimento fenomenológico de percepção ativa do outro, inclusive no plano da consciência individual na qual consciência social está dinamicamente toda envolvida. Assim, de modo geral, é a vivência na perspectiva bakhtiniana: processo em que a consciência objetiva a ação de compor outro a partir de seu lugar, que participa do processo de (re)construção e interpretação da memória, passando pelas etapas do processo perceptivo ativo no olhar, no ouvir e no escrever.

Seguimos, então, no encaço da concepção hermenêutica das ciências humanas com que lida Bakhtin. Trata-se mais de estabelecer fundamentos para uma reflexão-ação com os objetos e perguntas de pesquisa com que nos confrontamos. Com base nisso, buscamos construir um percurso que extrapola os aspectos isoladamente teóricos e analíticos pretendendo na vivência da pesquisa desenvolver estratégias e percursos válidos para a pesquisa em ciências sociais que se debruçam sobre questões de linguagem. Assim, a construção de uma história cultural no decorrer do século XXI sobre o século XX passa a rever seu lugar dentro da construção de conhecimento em que “de fato, não se trata mais de descobrir uma verdade histórica fundamental subjacente ao universo das aparências, mas aceitar a investigação do passado como uma construção intelectual de valor primordialmente estético” (Vasconcelos, 2005, p. 19).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos (SP): Pedro e João Editores, 2010.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

CHARTIER, Robert. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, 1991.p. 173-191.

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

SOBRAL, Adail. Ético e Estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: contexto, 2005, p. 103-122.

VASCONCELOS, J. A. *Quem tem medo de teoria? A ameaça do pós-modernismo na historiografia americana*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2005.



SISTEMA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO:

SUJEITO MONOLÓGICO

(...) o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

(Bakhtin, 2010, p.400).

A concepção de linguagem assumida por Bakhtin (idem) e seu círculo destaca uma concepção de sujeito, que se constitui face ao outro, porém não se dilui no outro, negando o estudo do sujeito. Conforme o pensamento do filósofo russo, todo fato de significação resulta de um trabalho social, realizado por sujeitos ativos no processo de interação verbal, fazendo emergir signos portadores de valores sociais, definidos a partir do horizonte social de sua época e pelas formas das relações sociais nas quais se constroem.

Para Bakhtin (2010), as relações dialógicas existem somente onde há palavras, e é a partir dessas que a linguagem existe. No entanto, o autor esclarece que as relações dialógicas implicam linguagem, mas não no sistema da língua, ou seja, entre seus elementos estruturais (conceitos, juízos, etc.). Segundo o pensador russo, as relações dialógicas devem ser compreendidas de forma mais ampla, uma vez que estão relacionadas semanticamente com toda espécie de enunciados concretos da comunicação discursiva viva, portanto as palavras que existem no dialogismo não possuem sentido acabado, mas este é construído a partir do contexto de interação da fala viva.

A concepção de linguagem bakhtiniana interessa-se pela enunciação e não pela frase ou oração. Na linguística da enunciação o mais importante é a compreensão. E o seu objeto existe a partir do encontro (interação) entre sujeitos, que o tempo todo estão usando contrapalavras, que transitam entre o contexto da memória presente, passada e futura. (Ponzio, 2011)

Uma linguística do singular não é fixa e acabada, mas ela emerge no aqui e agora, isto é, como única no momento atual. A linguística tradicional concebe a língua como única o tempo todo, desse modo, o sujeito dela, participa de um discurso monológico. Por outro lado, a linguística da enunciação é considerada singular, porque acontece no processo de encontro entre o eu e o tu. No entanto, esse encontro não acontece no vazio, porque não somos um ser adâmico, “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (Fiorin, 2006, p.19).

Assim, o lugar que ocupo no Ser é construído sócio-historicamente nas relações. O que faz cada um de nós sermos sujeitos únicos e irrepetíveis é a particularidade de cada um. No entanto, somos ao mesmo tempo, únicos e semelhantes. Por exemplo, sou mulher semelhante a todas as mulheres, mas única na minha particularidade e no caminho do meu percurso. Desse modo, a singularidade está naquilo que nos torna diferentes e semelhantes, e é na relação com o outro que isso se apresenta. Assim, a cada singularidade, no evento

único, na concretude, há determinação, pois os sentidos que atribuímos aos nossos mundos estão materializados pelos nossos atos enunciativos.

Nesse sentido, todo sujeito deve apresentar-se como é, ou seja, na sua singularidade, caso contrário será um impostor. Nas palavras do autor:

Se me abstraio do centro que constitui o ponto de partida da minha participação única no Ser. [...] então a unicidade concreta e a necessária realidade do mundo começará inevitavelmente a se decompor; ela se desintegrará em momentos e relações abstratamente universais, meramente possíveis, que podem ser reduzidos a uma unidade meramente possível, igualmente abstrato-universal (Bakhtin, 2009, p.75).

Ao pensar o sujeito no mundo contemporâneo, podemos constatar que a impostura da sociedade está nas diversas máscaras que as pessoas usam para relacionar-se com o outro. As máscaras impedem que o sujeito assuma a sua singularidade e se torne livre. Ou seja, não permite que ele assuma atitude de indivíduo para indivíduo.

Desse modo, a proposta da teoria bakhtiniana é que enquanto sujeito, devemos passar do limite da linguística da frase para uma linguística da enunciação, porque quando uma pessoa é eleita, por exemplo, para executar qualquer atividade, significa que ela é revestida de responsabilidade. O ato dela é injustificável, porque a ética singular de Bakhtin é insubstituível, já a ética universal é cômoda. A teoria de Bakhtin está relacionada ao existencialismo, porque, para o autor, a singularidade do sujeito está na relação dele com cada pessoa, ou seja, ele por outro e o outro por ele, num envolvimento. Nesse sentido, o filósofo russo critica o esquema de emissor e receptor, porque a enunciação é fala viva e não frase morta.

Nessa direção, Bakhtin/Voloshinov (1926) afirmam que todo discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. Portanto, arte e vida devem misturar-se.

O homem é um ser criativo, capaz de inventar, por essa razão, é a imagem e semelhança de Deus. E difere de outros animais, porque é dotado de linguagem (modeladora), capaz de invenção e inovação. Esse é o motivo pelo qual existe o plurilinguismo, pois a língua é como a larva do vulcão. “A metalinguística de Bakhtin se faz possível quando se assume o ponto de vista da literatura. (...) se produz a superação do monolinguismo da língua como sistema unitário [...]” (Ponzio, 2011, p.63).

A compreensão de um texto é possível somente a partir de um diálogo com o outro, pois é no diálogo e a partir do olhar do outro que eu me constituo. E o meu olhar também constitui o outro. Eu não consigo me ver completamente, assim como outro também não se vê completamente; por isso o que eu não visualizo em mim, mas o outro visualiza, é que me constitui, e da mesma forma, eu também constituo o outro a partir do que somente eu visualizo em relação a ele.

Nesse sentido, o sistema da sociedade contemporânea não é dialógico, mas monológico, porque está voltado para o produto e não o processo, visa somente o mercado (capital). Assim, constatamos no mundo contemporâneo um sujeito individualista que possui desejo constante de acumular riquezas e valorizar somente a qualidade da vida e não a vida. Entretanto, na concepção bakhtiniana, a verdadeira riqueza social está no tempo disponível (tempo da alteridade), ou seja, considerar o outro como importante para a constituição do meu ser singular.



Bakhtin distingue duas festas, a festa social e a do tempo disponível. No entanto, para o autor, somente a segunda pode ser considerada como a verdadeira festa, porque é ela que possibilita ao sujeito viver verdadeiramente e ser singular.

De acordo com o pensamento de Bakhtin, não é possível que na vida um sujeito abandone o outro, isso é impensável, porque o homem nasceu para interagir com os outros, nós sempre precisamos do outro para nos constituir. O homem não é capaz de viver em apenas um mundo, em uma só língua, pois ele é dotado de inovação.

Assim, a alteridade deve ser o centro do valor da vida. E para que isso aconteça no mundo contemporâneo, a sociedade deve deixar de visar somente o valor econômico, e a linguagem não deve ser vista unicamente pelo valor linguístico. Devemos olhar o outro não com interesses, isto é, segundas intenções, pelo que ele tem, mas porque ele é interessante e nos envolve, a exemplo de como visualizamos o texto literário.

Referências

BAKHTIN, M. M.[1920-24]. *Para uma filosofia do ato*. Trad. de Augusto Ponzio, São Carlos – SP: Pedro João Editores, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. [1926]. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. (mimeo).

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In:_____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

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

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhitiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coord. de tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto,2011.



CULTURA POPULAR E FESTA: A PROCISSÃO DA PRISÃO DE CRISTO NA CONTEMPORANEIDADE

O objetivo deste trabalho é apresentar uma procissão secular realizada no mundo contemporâneo. Isto implica refletir sobre sua repercussão imagética e simbólica, mas, também na presença do sujeito contemporâneo no universo da festa. Em Luziânia, há cerca de 10 anos, acontece uma performance religiosa chamada Procissão da *Prisão de Cristo*, uma prática de origem espanhola que chegou no Brasil por volta do Século XVIII. É uma performance cultural que apresenta o que Mikhail Bakhtin chama de catolicismo carnavalesco – conceito que surge a partir da percepção da liberdade que os festejos carnavalescos e religiosos permitem à sociedade.

O pensamento principal para o desenvolvimento desse trabalho é *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, de Mikhail Bakhtin (1996). Trata de festejos no contexto supracitado, nos quais se desenvolvem e aplicam-se conceitos e de grotesco – com suas topografias corporais. Nesse estudo, deseja-se mostrar que apesar da procissão ser realizada na contemporaneidade, aborda várias questões e conceitos do período de transição entre a Idade Média e o Renascimento descritos por Bakhtin e transformado, aos longo de séculos pela cultura brasileira.

Essa procissão representa o momento referente à perseguição de Jesus, como descrito nos *Evangelhos de Mateus, Marcos, Lucas e João*. Judas Iscariotes guia “os guardas de serviço dos pontífices e dos fariseus” (Jo – 18, 3), “um bando armado de espadas e cacetes” (Mc – 14, 43), até “um lugar chamado Getsêmani” (Mt – 26, 36), um jardim situado no monte das Oliveiras, onde a guarda romana prende Jesus. A procissão acontece nas ruas da cidade, passando por duas igrejas e uma capela: a Igreja Matriz – de onde sai a procissão, uma capela – onde os farricocos encenam a chegada atrasada ao local da última ceia, e a Igreja Nossa Senhora do Rosário – lugar da prisão de Jesus, e retorno.

Apesar de ser uma procissão que trata da morte, o fato de acontecer na rua permite um sentimento de “alegria coletiva da multidão na praça pública da cidade”, descrito por Bakhtin a respeito do contexto de Rabelais. Nesse contexto atual, a alegria deve ser entendida no sentido de sentimento de coletividade e de pertencimento de um todo: “A atmosfera especial da praça pública com o seu jogo livre e alegre, no qual o superior e o inferior, o sagrado e o profano adquirem direitos iguais e são incorporados na ronda verbal” (Bakhtin, 1996, p. 138).

A procissão começa às 20 horas, quando todas as luzes na frente da Igreja Matriz estão apagadas e as pessoas concentradas e contritas. Nesse momento, avistam-se os farricocos, divididos em 3 fileiras, subindo a rua que passa do lado direito da igreja. Seguindo os farricocos, estão homens e mulheres com tambores dando ritmo fúnebre e veloz à procissão. Os farricocos, homens que representam a guarda romana, estão todos vestidos com túnica

¹ Aluna do Curso de Antropologia da Universidade de Brasília – UnB. Pesquisadora do Laboratório Transdisciplinar de Estudos sobre a Performance (SOL/TEL/UnB) e do Grupo Literatura e Cultura – CAPES. Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Augusto Rodrigues da Silva Junior (TEL/UnB). Eixo temático: “O sujeito contemporâneo no mundo contemporâneo”.

preta e máscara-capuz pontuda também preta, em sua maioria de chinelos e alguns descalços. Eles carregam tochas no lado esquerdo do corpo e marcham de forma rápida e bem marcada. Eles seriam os “vilões”, representando os homens que prenderam um homem de bem. Para transmitir a ideia de vilões, houve uma “transferência ao plano material e corporal” (Ibid, p. 17) para as vestes, que lembram o catolicismo de estilo gótico – de “aparência tão bárbara que poderia ter sido criada pelos godos” (Proença, 2003, p.62) – no qual as figuras associadas à religião, eram alongadas verticalmente, austeras e assustadoras. O estilo gótico se desenvolve exatamente no contexto descrito por Bakhtin: a transição entre Idade Média e Renascimento. Bakhtin trata especificamente a respeito de máscaras ao citar que

O motivo da máscara é mais importante ainda. É o motivo mais complexo, mais carregado de sentido da cultura popular. A máscara traduz (...) negação da identidade e do sentido único, a negação da coincidência estúpida consigo mesmo; a máscara é a expressão das transferências, das metamorfoses, das violações das fronteiras naturais, da ridicularização, dos apelidos; a máscara encarna o princípio de jogo da vida, está baseada numa peculiar inter-relação da realidade e da imagem, característica das formas mais antigas dos ritos e espetáculos. O complexo simbolismo das máscaras é inesgotável. Basta lembrar que manifestações como a paródia, a caricatura, a careta, as contorções e as “macaquices” são derivadas da máscara. É na máscara que se revela com clareza e essência profunda do grotesco (Bakhtin, 1996, p. 35).

Bakhtin ainda explicita a ideia de Flögel, que “qualifica de grotesco tudo o que se aparta sensivelmente das regras estéticas correntes, tudo que contém um elemento corporal e material nitidamente marcado e exagerado” (Ibid, p. 31), o que se encaixa como descrição das vestes dos festeiros. Apesar da proximidade com o estilo gótico, o grotesco – presente na procissão – como o centro do termo topografias corporais, se assemelha a imagem que Bakhtin descreve a respeito do grotesco romântico; “No grotesco romântico, porém, a loucura adquire os tons sombrios e trágicos do isolamento do indivíduo” (Ibid, p. 35). Na representação contemporânea reverberam estas composições, ao mesmo tempo que os habitantes da cidade, os peregrinos que se deslocam e os fiéis atualizam um sentimento coletivo. Parafraseando Bakhtin, em *cultura popular*, a realidade contemporânea refletida pela festa não se limita ao mundo imediato, mesmo que faça parte de um micromundo, que integre uma coletividade dos lugares habitados e pessoas conhecidas, mas abre-se um segundo plano no qual reverberam camadas simbólicas e urbanas mais amplas e de importância histórica (Bakhtin, 2002, p. 393).

A multidão segue até a capela, que representa o local onde aconteceu a santa ceia, ao qual os farricocos chegam atrasados. Neste momento, um padre faz um sermão dizendo que, por causa da perseguição que fazemos a Cristo, “Deus prepara a prisão de Cristo. A procissão deve tocar o coração dos fiéis, reafirmando a fé de todos”. Ao terminar a fala do padre, os farricocos gritam “Jesus não está aqui” e seguem com a marcha em direção a Igreja Nossa Senhora do Rosário. Ao chegar nesta igreja, ouve-se a voz de um homem representando a voz de Jesus que clama por socorro ao Pai, enquanto os encapuzados o estão esperando do lado de fora da Igreja, que representa o Monte das Oliveiras. Carregado por um farricoco de vestes brancas que toma a frente da procissão, aparece um estandarte, representando Jesus Cristo. Com passos apressados, a procissão segue novamente para a Igreja Matriz, os farricocos de vestes negras fazem uma roda, enquanto o de vestes brancas levam o estandarte para dentro da Igreja, onde outro padre faz um último sermão.



Mesmo que o festejo pertença à “cultura oficial” (a Igreja), embora seja uma festa de morte e de tom sério, ele cria uma segunda vida ao povo, representando o renascimento deste. Segundo o autor, é a representação da própria vida, sendo que “por um certo tempo o jogo se transforma em vida real” (Ibid p. 7). Este é um momento de quebra de hierarquias e de “renegar de certo modo a sua condição social” (Ibid, p. 12), já que durante a procissão o povo se mistura: adultos, crianças, fiéis, padres, turistas, farricocos etc.

O catolicismo carnalizado é caracterizado por extrapolar o catolicismo, pelas características do sincretismo religioso e elementos culturais não europeus – ordem vigente no contexto de Rabelais. Na idade média, os cultos religiosos eram extremamente sérios quando se tratava de cultura oficial. A Procissão da Prisão de Cristo não se encaixaria no conceito de cultura oficial exatamente pelo fato de ser uma performance religiosa fora do espaço da Igreja, por ser uma procissão – ritual herdado de comunidades pagãs –, por ter características do grotesco, pelo fato de ser um momento de criação da segunda vida para a população, enfim, por extrapolar o catolicismo tradicional da Idade Média e criar um novo catolicismo: o contemporâneo, o catolicismo carnalizado.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Cultura Popular na Idade média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 3 ed. Brasília: Ed. UnB HUCITEC, 1996.

_____. *Cultura Popular na Idade média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 5 ed. Brasília: Ed. Annablume/Hucitec, 2002.

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

PROENÇA, Graça. *História da Arte*. 16 ed. São Paulo: Ática, 2003.

BIBLIA. Português. *Bíblia Sagrada*. 140ª edição. Ed. Ave-Maria.



APRENDER A OUVIR PARA APRENDER A PENSAR:

O QUE FAZ UM RATO NA SALA DE AULA?

Dialógo entre uma professora e uma criança de 6 anos em uma escola pública da Zona Sul do Rio de Janeiro em junho de 2012:

- Professora, ontem eu vi um ratinho!
- Onde?
- Vi da janela da minha casa. Ele estava comendo um queijinho.
- Era um *hamster*?
- Não, era um ratinho mesmo. É que o queijo lá de casa estava velho e minha mãe jogou fora. Foi ontem. Aí hoje ele foi lá comer.
- Na sua casa vocês jogam o lixo pela janela? Não tem lixeira? Saco de lixo?
- Só quando minha avó dá o saco pra minha mãe. Mas quando não tem, joga pela janela mesmo. [...]

Quantos pensamentos cabem nessas reticências! Quantas perguntas! Que silêncio na turma! As crianças não demonstraram qualquer espanto. Seria aquela situação normal para eles?

Esse acontecimento nos leva a pensar sobre a função da escola na vida daquela criança. O que lhe está sendo oferecido é realmente o que lhe interessa e faz sentido? Os alunos são esses. A realidade é essa. O que podemos fazer, então, para tentar mudar algo? Esse é um dos diversos fatos que acontece em nossas escolas diariamente. A escola precisa, então, trabalhar com o que está ali. Conversar, pensar junto aos alunos, poderia ser uma saída para muitas das angústias dos professores. O problema, que é recorrente, é que a escola parece trabalhar só com o que falta, não com o que tem.

São os sujeitos e suas histórias que tantas vezes deixam de ser ouvidos e, assim, deixam de ser autores de suas histórias. Deixam de interagir com a língua, de produzir, no cotidiano, para o outro e com o outro.

Quanto mais próximo da vida real, maior a possibilidade de fazer sentido. O desafio é trabalhar com esses diferentes saberes e viveres que aparecem todos os dias nas salas de aula e entender isso como processo de aprendizagem.

Temos visto programas, projetos educacionais que têm a solução para os problemas da educação, da alfabetização principalmente. Todo e qualquer profissional tem a solução para qualquer problema relacionado à educação, mas infelizmente a profissão professor anda muito desvalorizada. Principalmente por quem acha que tem a solução para tudo. Há solução? Mudar o mundo, a escola como um todo, não podemos, mas podemos pensar a nossa prática, disseminar nossos estudos, nossas escolhas. Encontrar saídas com nossos alunos, com nossas turmas. Cada turma é uma, ou seja, é heterogênea em relação às outras turmas de uma escola e em relação aos próprios alunos. Como garantir a aprendizagem de

¹ Universidade Federal Fluminense.

todos eles? Como dar atenção especial a todos eles? São diversas as questões em relação à escola, aos alunos e aos seus processos de aprendizagem.

A história mudou, graças a fatores como a expansão escolar, que trouxe um público culturalmente diversificado aos estabelecimentos de ensino; ao aumento do acesso dos estudantes às informações e a uma nova visão pedagógica, que considera os alunos como participantes ativos na construção do conhecimento. Refletir a prática pedagógica exige esperança, horizonte, e também utopia. A escola não pode resolver todos os problemas de nossos alunos, mas pode pensar a escola como espaço de trocas. Pode contribuir para uma educação de qualidade e que faça sentido para os alunos.



A EDUCAÇÃO COMO UM ATO RESPONSÁVEL

O trabalho com a educação, em qualquer nível ou instituição, tem se apresentado como um desafio diante da realidade do mundo contemporâneo e de todas as suas particularidades e, por que não dizer, suas dúvidas. Adentramos um estágio e um momento em que o que mais nos pairam a mente são as dúvidas a respeito do ato educativo. Como lidar com a educação? Como lidar com o sujeito-aluno? Como influenciar indivíduos ao preenchimento de seu vazio por meio da educação?

E este talvez seja o maior dos desafios: comunicar-se com aquele sujeito e incitá-lo, visto que eu não acredito em possibilidade de impor absolutamente nenhum valor ou resposta, a perceber – eu não diria a necessidade dos estudos – mas a notar a oportunidade gerada pela leitura e pelo estudo de encontrar novos e novos caminhos para seguir.

E é mediante essas dúvidas e a vontade de estabelecer novas estratégias de comunicação com o outro, o outro do aluno, que começam minhas indagações e minha história: Sou professora. Essa pequena frase condensa os maiores embates e questionamentos que me movem...

A escola na atualidade, por vezes, encontra-se em conflito não mais com relação aos conteúdos que o professor “sabe” e o aluno não e que devem ser ensinados. Na verdade, no interior das salas de aula nos deparamos com conflitos de toda natureza: ideológicos, culturais, sociais, políticos... E o papel do professor, ora diminuído ora extrapolado, já não se encaixa como o normalizador ou mediador de tais confrontos – aliás, nos quais ele está sempre igualmente envolto e envolvido.

Embora haja diversos estudos acerca da educação no mundo contemporâneo e seus desafios e dificuldades, vejo no pensamento de Mikhail Bakhtin acerca da conceituação e reflexão sobre o ato responsável uma forma de compreender o ato de educar pautado na aceção do sujeito-aluno como um outro comunicativo e pensante, com o qual devo dialogar sem suplantando a sua individualidade.

Longe de buscar soluções para o ato educativo no mundo contemporâneo, sobre o que reflito constantemente é sobre os conflitos que o professor encontra em suas salas diante de seus alunos-indivíduos e em seu mundo-escola diante de toda a comunidade escolar e social. E as reflexões bakhtinianas muito esclarecem e mostram percursos que podem ser seguidos no objetivo de compreender melhor o ato da educação.

A escola e seus contornos vivem em um confronto natural da relação de sujeitos individuais e únicos, em cujas atitudes são refletidos os seus pensamentos, bem como a sua

¹ Graduada em Licenciatura Letras - Português, pela Universidade de Brasília – UnB. Especialista em Literatura Brasileira pelo Programa de Pós Graduação Lato Sensu, da Universidade Católica de Brasília – UCB. Aluna do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu, Mestrado em Literatura, da Universidade de Brasília – UnB.

construção ideológica e, antes de tudo, familiar. O embate inicial de todo professor é este: dialogar com essa individualidade, mas sem destitui-la do que a torna única.

Pensar o ato educativo como um ato nos termos bakhtinianos é lembrar do ato como um passo, uma iniciativa, um movimento, uma tomada de posição e, acima de tudo, uma ação arriscada. Todo ato, seja de pensamento, de sentimento, de desejo ou de fala, de ação, deve ser compreendido em termos de intenção, intencionalidade. O ato, como unidade basilar da existência dos sujeitos, possui igualmente um caráter vivo, de devir, sendo os sujeitos mutáveis e cada ato um momento único e insubstituível.

Quantos atos são gerados em 50 minutos em uma sala de aula? Se pensamos esses atos conforme Bakhtin, é impossível não notar que o ato educativo é composto de pequenos e constantes atos de pensar, agir, falar, sentir, ou de não agir, não falar e não sentir – de ambas as partes, de professor e de cada um de seus alunos. Assim, o ato de educar toma concepções mais amplas, tornando-se um ato de vida, de vivência, de trocas, de experiências... Não há, portanto, como educar sem se comunicar, sem viver o momento e a troca.

O ato do professor deve ser tratado a partir da concepção bakhtiniana de Ato Responsável, isso é, pela aproximação das noções de compreensão e de escuta, e da aceitação de uma escuta que fala e que responde. O aluno, em seu universo individual e único, é uma consciência que escuta e que participa, dialoga com o ato educativo – ainda que mudo, calado, sem trocas de olhares. Seu pensamento é participativo, mesmo que ele não se apresente ou não responda.

O sujeito-aluno – e esse é um outro conflito comum na atualidade –, em geral, busca ignorar aquela presença autoritária e violenta diante de si. Não uso a palavra autoritarismo e violência desautorizadamente. O ato de ensinar é sempre autoritário e violento. Isso não se deve ao tom de voz ou à postura do ser que professa, mas pelo simples (ou complexo) ato de professar a “verdade” e de tentar desconstruir as concepções e verdades daquele sujeito-aluno, de tentar mudar seus hábitos, de tentar mudar a sua forma de vida. Já há muito de violência e autoridade em ser professor. Não me frustro nem me desencanto com minha profissão ao constatar esse fato. Mas por compreendê-lo, pode-se rever o ato educativo para que, sem que se altere o fim educativo, a sua finalidade, qual seja mudar o indivíduo, possa ser alterado o meio de atingir esse objetivo.

Dessa maneira, se o aluno rejeita a presença do professor, não é porque ele não esteja atuando em seu ato educativo. Torno a dizer que o aluno possui igualmente um pensamento participativo, ele é também uma consciência e, ainda que ignore, despreze os saberes imanados pela figura do professor (ou despreze o próprio professor), isso já se configura uma ação, um ato, uma participação naquele evento-aula.

Assim, um ponto de partida para a mudança na forma de execução da prática educativa está na percepção e aceitação do dialogismo. É ela, a percepção do dialogismo presente naquele ato, que pode começar a responder aos questionamentos e ânsias do professor. O aluno, enquanto ser pensante e consciência viva e em mudança constante, está em diálogo com seu professor, com seu ambiente, com seus colegas, com sua comunidade. Cabe ao professor se ver como indivíduo que está em diálogo com os demais indivíduos em tempo constante e que cada um de seus atos – incluindo aqueles de não agir – está sendo observado, julgado, anotado pelas demais consciências. Me passa em mente agora um exemplo banal, trivial: em uma sala de aula com 40 alunos com faixa etária média de 14 anos, o professor grita para pedir silêncio, o professor faz cara de raiva e pragueja seus alunos, o professor passa o conteúdo como que obrigado, o professor passa a atividade e se



ausente do convívio com seus alunos – ou imagina estar fazendo isso porque se cala – e, enquanto seus alunos fazem a tarefa, ou fingem fazer isso e conversam, o professor faz qualquer outra coisa, incluindo algumas que reprime e abomina em seus alunos. O ato educativo não acaba com o conteúdo passado. E o que me vem a mente é: o aluno não reage (verbal ou fisicamente) a tudo, mas ele dialoga com tudo, ele participa de tudo, aliás, participa plenamente do ato do professor de não agir naquele espaço de tempo em que todos fingem: ele que aprende e o professor que ensina.

Mais uma vez caio em possibilidade de frustração e injúria por minha profissão. Mas não. De novo é necessário aceitar essas deficiências, em minha profissão, e em mim, para tomar conta do ato de educar de forma responsável. E nesse ponto, cabe discorrer sobre a noção simples, porém genial de Mikhail Bakhtin, acerca da compreensão do “não álibi do existir”, isso é, a “impossibilidade de estar em outro lugar” no momento de nossos atos. Ainda em meu exemplo, o professor não possui desculpa, não possui álibi. Ainda que ele “se ausente”, tentando criar seu álibi, e esperando que o outro faça algo, ou que o cargo superior aja de alguma maneira, ele está ali, o tempo todo, participando e atuando em seu ato. Não o condeno – ou aliás, a mim, que já estive em situação análoga –, não se trata de culpa... mas de responsabilidade única. Todo ato é de responsabilidade minha e, para ensinar, eu preciso ter (cons)ciência disso...

Dessa forma, a noção de ato responsável é certamente a mais precisa e capaz de representar o ato de que se trata aqui. O ato responsável do sujeito – e aqui vale ressaltar, do sujeito-professor e do sujeito-aluno – o coloca na posição e ator de sua vida, ou seja, a vida passa a ser tida como um evento produzido e não predeterminado para aquele sujeito. E nesse mérito, parece ser possível devolver a cada sujeito atuante no ato educativo a sua parcela de responsabilidade – ao professor, ao aluno, aos pais, à comunidade escolar, à comunidade social, ao Estado. Não vejo e não defendo a educação com algo isolado e trancafiado na sala de aula, de maneira que a mim, a ou qualquer professor, caiba o papel de salvar aquele ser, ou aquela comunidade inteira. Longe de mim... longe de nós...

O que se pode perceber, entretanto, é que o ato responsável deve ser aceito e refletido enquanto uma verdade que nos ajuda a compreender cada papel, bem como o nosso. E, nesse aspecto, espero ter deixado claro que, sendo cada um responsável por seu ato, não existindo a possibilidade de não estar presente – e, portanto, não havendo a possibilidade de um álibi de cada pensamento, ação, sentimento –, é de todos e de cada um a responsabilidade pela educação e não cabe ao professor carregar a cruz pelo fracasso.

Devolvo o foco ao professor e reflito: é dele a responsabilidade de todos os atos dele. E ele não tem a opção de se esquivar disso. Essa constatação por si só já auxilia, e muito, a percepção do ato educativo. Eu, como professora, portanto, devo refletir acerca de cada ato meu (de pensamento, de ação, de agir, de sentir, ou de não agir, de não sentir). Mas não posso substituir a responsabilidade de meu aluno, igualmente pelos atos dele...

Penso, aliás, sobre todo esse assunto, na concepção de Bakhtin sobre a “responsabilidade especial”, que decorre do fato de pertencermos a um todo, ou seja, que é relativa a um determinado setor da cultura e da sociedade; e sobre a “responsabilidade moral”, absoluta, aquela que é sem limite, sem álibi, sem desculpa, que por si só torna único e não repetível o ato, enquanto uma responsabilidade que não pode ser transferida do indivíduo. Gosto, aliás, de pensar no meu ato responsável como um Jano bifronte, de acordo com Bakhtin, um ato no presente e voltado a mesmo tempo adiante e para trás. E além disso, pensando na responsabilidade de cada um como atuante de um papel social, é válido lembrar que, cada papel determinado social e culturalmente, possui a sua responsabilidade especial, mas que



isso não anula, porém especializa a sua responsabilidade pessoal, aquela responsabilidade moral, sem delimitação nem garantias e sem álibi.

O indivíduo necessita de viver a partir de si mesmo, a partir de seu próprio lugar ocupado no mundo – aliás, um lugar único, intransferível e insubstituível – e isso não equivale a viver por conta própria ou excluindo os demais. Entretanto, deve-se notar que é somente a partir de seu próprio espaço, papel, lugar único que é possível reconhecer a impossibilidade de não-indiferença pelo outro, diante de um outro que é concreto, que é também singular e igualmente insubstituível em seu espaço, em seu papel, em seu lugar, em sua consciência única. Não há possibilidade de fazer (ou não) algo com se eu, professor, não estivesse aqui, ou como se o outro, meu aluno, não estivesse lá, em seu lugar.

É, portanto, pensando em atitude responsável diante do mundo, necessário se pensar e prezar por alteridade: o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro...

Por fim, ainda em termos de não-álibi, é válido enfatizar o que Bakhtin trata como o “não-álibi no ser”. Esse não álibi conserva a unicidade e o fato de eu ser insubstituível; esse não álibi, ao me colocar em relação com o outro, não o faz conforme uma relação indiferente com o outro como um genérico. Assim, como professor, não basta ser um exemplar de homem tratando com outros quaisquer exemplares de homem, mas com consciências singulares, únicas, insubstituíveis e, assim como eu, irrepetíveis. O não álibi no ser me propõe que eu me coloque diante do outro como um coenvolvimento concreto, ou seja, a partir de uma relação não indiferente, com a vida própria do outro, com o passado e o futuro de pessoas reais.

O que se busca, portanto, e finalmente, é a aceitação do ato educativo como um ato responsável de cada parte envolvida nesse processo, e isso só será possível ficando-se a relação com o outro-aluno na compreensão da singularidade, da unicidade e da alteridade de cada um, possuidor de sua participação e de sua não indiferença pela singularidade dos outros. Ao aluno e ao professor, bem como a todos os atuantes no processo educativo, cabe uma postura nova e crítica, uma postura sem álibis, uma postura responsável e uma relação compreensiva com o outro visto como único, como insubstituível. Cabe também uma postura que toma atitudes, que age a partir de si mesmo, compreendendo-se igualmente como único e insubstituível.

Ao ato educativo e às partes desse processo na atualidade falta a visão crítica e a compreensão de que cada ato é singular e que nunca poderá ser repetido. A partir dessas mudanças, com um ato responsável sem álibi, não somente o ato de educar e de aprender mudam; mudam também – e o que é ainda mais necessário na sociedade contemporânea – as relações humanas, com o outro, com a sua unicidade e diferença, e as relações culturais e sociais.



O MST E SUA CONSCIÊNCIA COLETIVA

O movimento dos trabalhadores rurais sem-terra se constituiu na arena de um coletivo em movimento, não só, pela luta por direito a terra, mas na preocupação de se manter como um grupo que tem uma identidade social, a qual, por sua vez, nasce do lugar e da condição que ocupam na sociedade. A tomada de consciência pelo trabalhador do campo de sua condição tornou-o dono de uma reviravolta em seu contexto, rejeitando a estigma social de homem ignorante e pacífico, na textura de uma nova identidade social, de contestador que luta pela terra e tem a intenção de “*ver o mundo de pernas pro ar*” (Caldart, 2004, p.25) (grifos da autora), transformando, assim, a estrutura que está posta, nesta direção, projeta um mundo diferente para o sem-terra e, no ideário das pessoas da sociedade brasileira.

Desse modo, o MST provoca a formação da consciência de um coletivo que se constitui na dinâmica da condição de ser sem terra, desse fato, constrói-se a ideologia do movimento; de luta por justiça social, na conquista da terra, a terra torna-se um signo, dessa busca. De acordo com Geraldi essa consciência

adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e 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/VOLOCHINOV apud GERALDI, 2004, p. 46).

A terra torna-se o elo entre os indivíduos, que se encontram na mesma circunstância de existência, sem terra, a terra se transverte em signo, nas palavras de Bakhtin (1988), “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 (semiótico)” (Bakhtin apud Geraldi, 2004, p.45). A (re) significação da consciência condicionou o modo de vida do sujeito Sem Terra de se perceber no mundo, a partir da percepção de não ter direito a terra, norteando uma orientação para toda uma luta contra um sistema de exclusão do país. Para isso pode-se afirmar que “o lugar onde o signo se encontra, se materializa, encontra-se também o ideológico” (Ramos; Schapper, 2012, p.4), para tal “tudo que é ideológico possui um valor semiótico (...) cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sobra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (Bakhtin/Volochinov apud Ramos; Schapper, 2012, p.4).

A luta é pela terra, no entanto, seu limite não é apenas a posse de um pedaço de chão para tirar a subsistência, para além disso, é também a consolidação ao direito de serem seres humanos. Os Sem Terra colocam-se como responsivos na transformação de sua postura diante de um mundo, que o faz acreditar que não há futuro diferente do que eles vivem, assim,

¹ Graduanda de Pedagogia-Universidade Federal de São João del rei-UFSJ.

² Graduanda de Pedagogia-Universidade Federal de São João del rei-UFSJ.

recriam a própria consciência na relação com outros que experienciam a mesma sina. Sendo assim, “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (Bakhtin, 1988, p.33). Para isso os sujeitos Sem Terra se percebem em sua condição de ser sem terra, e dessa situação, do lugar que se encontram na sociedade, articulam uma luta que muda todo um modo de pensar e agir no mundo, a consciência de um coletivo é construída, no mesmo sentido, a consciência do indivíduo é, assim, uma consciência com dimensão coletiva, pois a “consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social” (Bakhtin, 1988, p. 35) a que pertence o indivíduo.

Desta maneira o indivíduo sem-terra faz-se na interação social do MST constituindo sua consciência ideológica em um grupo, que cria seu signo de luta, a terra, “um produto ideológico que ...reflete e refrata uma outra realidade que lhe é exterior” (Bakhtin apud Freitas, 1994, p. 127), a qual refrata um pensamento de um povo que se refez, como sujeitos sociais

que se constituem como uma coletividade que traz para si (o que não quer dizer esgotá-la em si) a luta para garantir sua própria existência social como trabalhadores da terra, enfrentando aqueles que, nesta sociedade, estão destruindo a possibilidade dessa existência. Nesse sentido se constitui (e se fortalece ou enfraquece) em um determinado contexto, dentro de relações sociais e, no caso do formato de nossas sociedades, dentro da luta de classes (CALDART, 2004, p.33-34) (Grifos da autora).

Com base no pensamento de Bakhtin, os sem-terra transcenderam do nascimento físico, que ainda não ingressaram na história, para um nascimento social que se posiciona como um ser de existência, que tem consciência da realidade em que se encontra e, que haja sobre ela, ao passo que a modifica faz-se um ser social, cultural e histórico. Pois, como afirma Bakhtin (apud Freitas, 1994, p.127),

o nascimento físico não é suficiente para esse ingresso na história. O animal também nasce fisicamente e não entra na história. O homem, portanto, precisa de um segundo nascimento: o nascimento social. “*Não se nasce organismo biológico abstrato, mas se nasce camponês ou aristocrata, proletário ou burguês*” (Grifos da autora).

Neste sentido estar na vida não é simplesmente nascer, mas é agir de forma que seja responsivo, um sujeito que tenha postura diante da existência, respondendo a realidade que lhe é imposta por outros. Sendo assim,

o que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de dar respostas aos diversos desafios que a realidade impõe. Porém, essa apreensão da realidade e esse agir no mundo não se dão de maneira isolada. É na relação entre homens e mulheres – e entre estes e estas com o mundo – que se constrói uma nova realidade e que se fazem novos homens e mulheres, criando cultura e fazendo história (FREIRE apud SANTOS, 2005, p.3).

Para tanto os sem-terra reconhecem seu papel na sociedade e na própria vida, despontando para a modificação de sua humanidade, que antes quase inexistia por aqueles que os oprimiam. Assumem assim, a sua condição de cidadão que todos devem ter na sociedade, ativo e crítico, que colabora para a melhoria de um presente, bem como para o futuro do país. Para não ser manipulado, mas ser o governo de sua vida. Sendo um sujeito que faz sua história, cultura e política no âmbito de sua existência. Nesta perspectiva afirma Freire (apud Santos, 2005) que “parte das interações do homem com a realidade resultante de estar com ela e de estar nela, pela ação de criação, recriação e deliberar, homens e



mulheres dinamizando o seu mundo, dominam a realidade, se humanizam, temporizam os espaços geográficos e assim produz cultura”.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. (V. N. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora HUCITEC, 1988.

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin - psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: EDUFJF, 1994.

GERALDI, João W. “Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. O encontro que não houve” in. Norma Sandra de Almeida Ferreira (org) *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2003.

RAMOS, Bruna Sola; SCHAPPER, Ilka. O encontro do leitor com a palavra alheia: leituras bakhtinianas. *Revista Teias*. v. 10, n. 19. Disponível em: <[http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path\[\]=330](http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path[]=330)>. Acesso em: Janeiro, 2011.

SANTOS, Luciana Ferreira dos. *Leitura de mundo e multiculturalismo na escola sobre a ótica Freiriana*. V Colóquio Internacional Paulo Freire. Recife, 2005. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br> Acesso em: 19 de Janeiro de 2012



ENSINAR LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO NEOLIBERAL:

UM DESAFIO POLÍTICO

O ensino de língua materna na escola brasileira tornou-se o centro dos debates quando se discute a melhoria da educação. Isso se deve à divulgação de estudos, a partir dos anos 70, que reconhecem a participação dos sistemas de ensino na produção do fracasso escolar (Forgiarini & Silva, 2007) e a relação desse insucesso com o domínio da leitura e da escrita². Surge, diante desse quadro, a necessidade de repensar o ensino de língua portuguesa e redimensionar o objeto de estudo da disciplina.

A crítica direcionada ao ensino de língua materna recaia (e ainda recai) sobre o excessivo e vazio estudo da metalinguagem técnica da gramática normativa. Muitos professores acreditavam (e, ainda hoje, muitos acreditam) que apenas o estudo dos tópicos gramaticais resultaria no bom desempenho linguístico dos educandos, pressuposto que, desde os anos 80, muitas pesquisas vêm desmistificando (Geraldi, 2010).

Na esteira desses debates, surgem políticas públicas para que se efetivem nas escolas outra abordagem no ensino de língua materna, dentre elas a publicação, em 1996, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. O documento adota a concepção de linguagem da linguística da enunciação, cuja referência são os escritos de Mikhail Bakhtin (2006a; 2006b). Entende, assim, a língua/linguagem como “forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existente” (BRASIL, 2008, p. 23-4). Essa concepção “implica uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (Geraldi, 1984, p.43).

Entretanto, decorridos mais de quinze anos da publicação dos PCNs, poucas mudanças têm sido percebidas nas escolas em termos de postura no ensino de língua materna e isso por diversas razões. Embora o documento avance na abordagem teórica ao definir como objeto de estudo da disciplina o texto em seus mais variados gêneros e ao trazer noções importantes como a das variedades linguísticas, intertextualidade, produção textual e gêneros discursivos, não há uma articulação entre mudança curricular e uma séria política de formação inicial e continuada de professores, coerente com as novas diretrizes para o ensino de língua materna³.

Tal como muitos outros documentos, os PCNs, como política pública forjada no atual contexto da lógica neoliberal, saem dos gabinetes dos especialistas, que pensam e definem os conteúdos a serem estudados, direto para as bibliotecas e armários das escolas. Em outras palavras, o documento por si só, por mais bem formulado que esteja, não garante que as mudanças desejadas se efetivem. A segunda razão é a abertura que o documento dá para

¹ Universidade Estadual Paulista - UNESP/Rio Claro.

² Não cabe aqui neste texto problematizar as diversas determinantes desse fracasso, mas há de se considerar a complexidade da instituição escolar, que se configura no âmbito histórico, político, social e cultural.

³ Essa desarticulação vem sendo percebida pelas minhas experiências como graduanda e professora da rede pública. Na formação inicial, poucas leituras e discussões sobre o que é ensinar língua materna, na formação continuada, raros são os cursos que não se limitam a oferecer “receitas” para o trabalho em sala de aula.

que se perpetue a tradição de um ensino de língua descritivo e classificatório. Ainda que bem alicerçado teoricamente, o documento tece poucas considerações/orientações sobre o trabalho com a língua dentro dos textos/gêneros. Porém, não se esquece de listar uma série de “gêneros *privilegiados* para a prática de leitura e escuta de textos” e “gêneros *sugeridos* para a produção de textos orais e escritos” (Brasil, 1998, p. 55).

Vemos a preocupação do documento em dizer “o que ensinar” sem oferecer orientações suficientes sobre a transposição didática de tais conteúdos, o que, ao se somar à ausência de uma política de formação docente, resulta na insistência em um ensino descritivo, com a mesma postura analítico-classificatória diante do texto. Além disso, ainda que os PCNs critiquem a excessiva escolarização das práticas de leitura e escrita, que, sendo práticas, resistem ao processo de fragmentação no tempo e de mensuração por avaliações, propõem o trabalho com a leitura e a escrita sem fugir de um enquadramento do ler e escrever como meros conteúdos escolares.

Desse modo, as orientações dos PCNs para o ensino de língua portuguesa são prontamente transpostas para as salas de aula como ensino das superestruturais textuais, e, assim, o ensino da metalinguagem técnica da gramática normativa é fácil e arriscadamente substituído pelo estudo das características dos gêneros discursivos, desconsiderando a relatividade e flexibilidade destes (Bakhtin, 2006a).

Talvez manter a mesma postura diante do texto e da língua pode não ter sido a intenção dos PCNs, porém essa leitura e uso que se faz do documento não é de todo desinteressante, posto que contribui para a efetivação das avaliações em larga escala, política pública que se apresenta como o principal eixo da estratégia governamental de um projeto pautado nos pressupostos do neoliberalismo. A publicação dos PCNs, como proposta de um currículo nacional único, faz parte desse projeto neoliberal que se instaura no país em meados dos anos 90. Sem os Parâmetros para os Estados da federação, o principal eixo da estratégia desse projeto – a avaliação educacional – não é possível. Assim, o objetivo dos PCNs não é pedagógico e sim político:

parece ficar evidente o objetivo dos PCNs: não só tem que ter um conteúdo nacional como também tem que ser do jeito que o SAEB quer avaliar, por isso precisa parâmetro nacional [...] parâmetros configuram uma relação (selecionada e arbitrária) de conteúdos escolares considerados como válidos e necessários bem como sua operacionalização na programação escolar que será controlada pela avaliação nacional (Geraldi, 1996, p. 13).

Nesse sentido, é necessário que se perceba o caráter político dos PCNs e de outras diretrizes curriculares que se multiplicam país a fora⁴ no contexto de um projeto neoliberal em educação, e suas consequências principalmente para o ensino de língua portuguesa. Esse perverso viés político se desvela ao se analisar a base da lógica de negócios sob a qual essas mudanças curriculares se alicerçam: garantia da eficiência e produtividade no ensino,

⁴ Os PCNs abrem espaço para que cada estado formule, com base nestes, o seu próprio currículo. O Estado de São Paulo, por meio do Programa “São Paulo faz escola” implementou em 2008 o seu currículo oficial, acompanhado dos *Cadernos do Aluno* e *Cadernos do Professor*, articulando a este o seu já existente sistema de avaliação, o SARESP. No mesmo ano, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instaurou uma política de bônus por mérito (Lei 1.078/2008) aos profissionais das escolas que atingirem o IDESP, índice calculado com base no SARESP, nas taxas de evasão e fluxo de alunos, e na assiduidade dos servidores. O caráter neoliberal dessas políticas é evidente, entretanto não será possível discutir seus pormenores e implicações neste texto.



formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado e de consciências incapazes de questionar o modo de produção vigente. É nosso compromisso e desafio político forjar um ensino de língua materna como contrapalavra a essas políticas neoliberais.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Ática. 2006a. _____ . *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12.ed. São Paulo: Hucitec, 2006b.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FORGIARINI, S. A. B.; SILVA, J. C. da. *Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em: 30 jul 2007.
- GERALDI, C. *Parâmetros Curriculares Nacionais? Ciência e Ensino*. Campinas/SP, 1996. vol.1
- GERALDI, J. W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. *Sobre os objetos de ensino em língua materna*. In: *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p.57-69.



AS VOZES DOS SUJEITOS CONTEMPORANEOS NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

O sujeito na contemporaneidade é aquele que se constitui na diversidade, na dispersão. Sempre em busca de sua identidade, é na relação e na tensão com a diferença que esse sujeito se debate e se esgueira. Nesse intervalo – muitas vezes nesse abismo – o sujeito se depara com sua responsabilidade pelo lugar – único - que o constitui e pelo lugar do *outro* que somente o *meu* lugar no mundo, como sujeito pode constituir. O objetivo deste artigo é analisar as representações sobre o estrangeiro, o *outro*, como sujeito no mundo contemporâneo encontradas em dois livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa para estrangeiros. Para tanto, esta investigação faz um recorte de dois pequenos textos retirados dos mesmos: *Terra Brasil – curso de língua e cultura* e *Tudo Bem? (LD1) Português para a nova geração (LD2)*.

A ótica bakhtiniana tem muito a contribuir trazendo conceitos que lançam luz sobre a questão que se pretende. Se fizermos uma análise começando pela noção de exotopia, logo se percebe que não nos é possível uma definição acabada enquanto cultura sem levarmos em conta um olhar exterior sobre nós. Segundo Bakhtin:

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de *outra* cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). Um sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio; estabelece-se entre eles como que um diálogo que supera o caráter fechado e unívoco, inerente ao sentido e à cultura considerada isoladamente. Formulamos a uma cultura alheia novas perguntas que ela mesma não se formulava. Buscamos nela uma resposta a perguntas nossas, e a cultura alheia nos responde, revelando-nos seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. Se não formulamos nossas próprias perguntas, não participamos de uma compreensão ativa de tudo quanto é outro e alheio (trata-se, claro, de perguntas sérias, autênticas). (Bakhtin, 1997, p. 368)

O estrangeiro que se propõe a aprender outra língua estará diante de uma cultura com valores diferentes dos seus, os valores do outro. A partir desta exterioridade com relação a aspectos de uma cultura que desconhece é o único capaz de perceber, captar o aspecto exotópico desta cultura. Pelo excedente de visão do leitor/aprendiz é possível o diálogo com o conteúdo que exprime o modo de ser do outro. O que excede da visão do outro pode completar, acrescentar ou explicar o modo de vida de uma determinada comunidade ou cultura. Nas palavras de Bakhtin isso é possível devido ao lugar que o outro ocupa “Esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante

¹ Curso de Letras – Universidade Federal de Lavras.

² Curso de Letras – Universidade Federal de Lavras.

³ Departamento de Ciências Humanas/Universidade Federal de Lavras.

preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim.” (Bakhtin, 1997, p. 28).

Considerar estas múltiplas visões exteriores na elaboração do material implica também em incluir na análise o conceito de polifonia, já que, dada a sua natureza, o material didático para estrangeiros deveria promover um entrecruzar mais intenso de posições ideológicas e impressões internas e externas ao nosso contexto. “Se na exotopia – em uma perspectiva bakhtiniana – a questão central gira em torno do estar de fora, do excedente de visão,... o objeto dessa relação está – na polifonia” (JANZEN, 2012, p.111). Nos textos polifônicos, inúmeras vozes surgem, o que nos faz perguntar se há representações do estrangeiro nas vozes heterogêneas que ecoam dos textos e assim como também espaço reservado para o outro expor e construir sua visão.

Numa perspectiva geral do material supracitado, averigua-se que na maioria dos casos os textos são polifônicos. Porém, as atividades não exploram em profundidade os temas lançados pelos textos, numa postura em certa medida monofônica do autor perante características culturais importantes. As decisões tomadas pelo autor quando da elaboração do material são certamente reflexo da representação que este tem do estrangeiro, seja ela estereotipada ou refletida. Todavia, o estrangeiro, da sua posição exterior, pode ser capaz de elaborar um conceito sobre as vozes representativas de uma cultura diferente da sua, apesar da possibilidade de não se reconhecer nela, se as vozes dos autores considerarem as possibilidades de participação do leitor, por meio de atividades para este fim; e as representações das demais culturas no conteúdo do LD. No entanto ambos LD não atendem esses requisitos importantes para a construção de uma visão exotópica.

No sentido específico, o fragmento retirado do LD1 consiste num pequeno diálogo que introduz uma das suas unidades, em que uma das personagens enuncia que todos os membros de sua família trabalham muito, inclusive ele, cujo trabalho é filosofar acerca do sentido cósmico da vida. No extrato do LD2, ao contar um pouco da sua rotina, um garoto relata quais são as ocupações dos seus pais. O relato mostra uma família em que o pai trabalha fora o dia todo, a mãe se ocupa dos afazeres domésticos e o garoto apenas estuda, retratando um modelo de família tradicional. O que se observa, contudo, é que a temática introduzida pelos textos é suprimida adiante. O texto do LD1, por exemplo, é seguido de uma atividade em que os alunos devem dar a sua opinião sobre quais entre as profissões dos personagens são mais valorizadas ou mais bem remuneradas. Entretanto, o tema é simplesmente deixado de lado nas atividades subsequentes, a partir das quais o tema laços de parentesco é superficialmente abordado. O autor silencia-se perante o fato de que as relações familiares e de trabalho apresentadas no diálogo coexistem com realidades tão diversas quanto se pode imaginar e que os aprendizes provêm de locais onde existem outras tantas formas de trabalho e de configuração familiar, fato que demonstra não haver o espaço que seria para o outro.

Aprofundando na problemática, nos debruçamos agora sobre o fragmento retirado do LD1. Nele, o efeito de sentido provocado pelo último enunciado de um dos personagens suscita uma determinada visão sobre o que é ser filósofo e, ao mesmo tempo, sobre o que é trabalho. Esta visão reflete o fato de que a sociedade atribui diferentes valores a diferentes formas de trabalho. Há ainda as impressões divergentes que se têm sobre os que não trabalham. Os sujeitos contemporâneos geralmente ouvem vozes que dizem ser o ócio algo sem valor numa sociedade capitalista, em que o mais importante é a relação trabalho/lucro/trabalho. No entanto, a repulsa ao ócio, acentuada pelo advento do capitalismo é relativa. Se visto como motivo de vergonha entre as classes baixas, cuja



sobrevivência depende do trabalho, pode ser, por outro lado, um símbolo de status para aqueles situados nos patamares mais altos da pirâmide social. Do diálogo podem ser resgatadas facilmente estas relações que contrapõe o trabalho ao ócio que, assim como todas as demais visões implícitas nele, resultam do nosso senso sobre o que é trabalhar. Toda ou parte dessa discussão poderia ser desdobrada diante do outro, caso em que este encontrasse seu lugar para isto, o que não ocorre no material examinado. Quanto mais o material promover a interação cultural e possibilitar o questionamento, o debate e a desconstrução de preconceitos, mais aprofundados e críticos serão os excedentes de visão a completar as imagens das culturas envolvidas.

No cerne deste processo interativo, está o sujeito contemporâneo, constituído por uma diversidade de vozes, as que já foram proferidas e as que estão sendo enunciadas. A construção é permanente, porque nunca acabada, a sociedade atual é o reflexo dos preceitos bakhtinianos como comenta Bezerra:

Ele [Bakhtin] ouve vozes de mundos e existências inacabadas, vê o mundo como um processo em formação e o homem como um ser em formação, donde sua aversão a toda ideia do dogmaticamente acabado, do monologicamente fechado, da conclusão como ponto final. Sua concepção é polifônica, para ele a polifonia é o discurso do diálogo inacabado; não é possível dizer tudo sobre uma época por mais que dela se saiba. Daí a saída na polifonia, que é o discurso sobre os problemas insolúveis no âmbito de uma época, é o discurso da verdade dialética de uma realidade em transformação e renovação (Bezerra, 2005, p. XI-XII). [grifo nosso]

Dada a concepção de mundo e sujeito contemporâneos, representadas por essa multiplicidade de vozes, o sujeito inserido em seu respectivo tempo e espaço deve encontrar um lugar exclusivo para si. Essencial é que haja sempre o espaço para que esse sujeito como *outro* possa manifestar-se. No caso especial apresentado nos LDs, o conteúdo não considera o sujeito, o outro, o estrangeiro, não deixa espaço para a representação deste como sendo o *outro*, o que compromete a interação, o diálogo e a possibilidade do fator exotópico ocorrer. Sobral (2009, p. 122), ao discutir o conceito de *ato* (responsável) diz que “Para o pensador russo, todo ato tem, integrados, conteúdo e forma, elaboração teórica e materialidade concreta, ser-no-mundo e categorização do mundo”. O efetivo diálogo entre estas vozes depende de como o autor elabora as atividades do material. Por sua vez, o leitor/aprendiz de língua estrangeira poderia ativamente construir um sentido destas vozes que podem ou não representar os valores da sociedade que está diante dele, caso o material permita o reconhecimento das representações e do espaço do sujeito como sendo o *outro*. Esse diálogo e as vozes que (não) se permite evocar nessas atividades são mais do que meras palavras ou estruturas de uma língua (estrangeira) a ser ensinada ou aprendida. São *atos* que necessariamente trazem a responsabilidade para a constituição do lugar e da ação-no-mundo desses sujeitos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BEZERRA, Paulo. Prefácio à segunda edição brasileira. In: BAKHTIN, Mikhail. *Problemas na obra de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- JANZEN, Henrique Evaldo. Concepções bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, vol. 7, n. 1, 2012. Disponível em:



http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732012000100007&lng=pt&nr=iso. Acesso em: 24 ago. 2012.

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



O SUJEITO CONTEMPORÂNEO E O ATO RESPONSÁVEL:

UMA QUESTÃO ÉTICA

[...] *ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade.*
(Bakhtin, 2010, p. 99)

Ao tomarmos o sujeito numa concepção bakhtiniana, concebemo-lo sob uma datação histórica e situada, considerando a vida em sua concretude e singularidade, em seu existir real. É a partir de tal perspectiva que pretendemos tecer uma breve reflexão sobre a ética e suas implicações nas relações sociais contemporâneas, entendendo que as contribuições de Bakhtin nos permitem problematizar questões atuais. Assim como Faraco (2009), acreditamos que as discussões bakhtinianas se apresentam como um *estudo de grande temporalidade*, ou seja, como aquilo que não se restringe aos estudos atuais, tampouco à época em que foram colocadas em circulação, mas sim como parte de uma reflexão maior que se estende no tempo e que não começa com as teorizações de hoje nem nelas se esgota.

A ética, segundo considerações de Bakhtin (2010), – diferentemente dos sistemas éticos que pressupõem o universalismo - se constitui como um conjunto de obrigações e deveres do sujeito, o qual deve agir no mundo de seu lugar único e insubstituível, lugar que nenhum outro jamais poderá ocupar. Nesse sentido, o ato de pensar se revela como uma necessidade ética, pois é somente do meu lugar, da unidade singular do existir, que consigo fazer aquilo que ninguém mais poderá fazer, devo, portanto, considerá-lo como um lugar de responsabilidade social (e moral): um ato responsável. É desse lugar que percebo a minha insubstituível e a minha responsabilidade sem alibis. Se eu não me assumo do meu lugar único no existir, tudo passa a ser constituído pelas possibilidades vazias, que estão distantes da realidade existente. Fica claro, assim, o dever inerente ao ato, não a uma lei abstrata, pois somente a minha singularidade me obriga - quando tomada do meu interior -, nenhum juízo teoricamente válido por si me obriga, eu preciso reconhecê-lo e assumi-lo do meu interior; ou seja, “A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória.” (Bakhtin, 2010, p. 96)

Deve-se levar em conta, ainda, que a arquitetônica do ato responsável, bem como ressalta Bakhtin (2010), se constitui em torno de dois centros de valor, o *eu* e o *outro*. É a partir desses centros que as expressões da língua ganham um tom emotivo-volitivo (Bakhtin, 2010), pois vivemos o mundo e não somos indiferente a ele, eu, como sujeito situado, me posiciono axiologicamente, coloco entonação naquilo que falo sobre ele. Isso implica dizer que o fundamento da responsabilidade na perspectiva bakhtiniana é a relação eu/outro; a alteridade como necessidade para a vida ética. As ações dos sujeitos são, então, respostas a outras ações e provocam, assim como solicitam, outras respostas (Bakhtin, 2010). Como o sujeito vive num emaranhado de relações dialógicas, inferimos que se trata de uma

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

responsabilidade responsiva. Desse modo, o sujeito pode ser visto como uma *incompletude fundante* (Geraldi, 2010), pois está sempre buscando algo a ser alcançado. Tal relação se dá visando o outro, pois ele – o outro - é a base para a existência do *eu*, e o acabamento que o outro me dá sempre é provisório; somos, portanto, inconclusos.

Na organização social atual, no entanto, o que se percebe é o apagamento do outro, da vida singular, da responsabilidade singular, do ato de pensar. Os valores são dados de antemão, entendidos como norma, determinando uma das possibilidades como a única verdade possível. Cabe ao outro, dessa forma, pensar por nós, pois não nos é mais necessário pensar. Percebe-se, então, que a ação contemporânea se tornou ação técnica, a simples representação de um papel, o que é logicamente diferente de uma atitude responsável, sem álibis. Esse contexto converge com aquilo que Bakhtin (2010) nomeou de *crise do ato contemporâneo*; ou seja, não temos coragem de viver responsabilmente, não nos arriscamos, não queremos expor o que pensamos. No entanto, tal questão é mais complexa, pois não temos álibi para fugir da nossa responsabilidade, por isso criamos disfarces, nos comportamos como impostores e agimos na passividade (Miotello, 2011). Segundo Bakhtin (2010, p. 63), porém, ao abnegar nossa responsabilidade somos ativos e realizamos isso do nosso lugar singular, pois

O mundo no qual eu, do meu lugar, no qual sou insubstituível, renuncio de maneira responsável a mim mesmo não se torna um mundo no qual eu não estou, um mundo indiferente, no que diz respeito ao seu sentido, à minha existência: a abnegação é uma realização que abraça o existir-evento.

Há, desse modo, conforme as discussões de Miotello (2011), uma crise que quer nos proibir de pensar e que nos impele a desconsiderar o outro. Para esse autor, no entanto, é importante que nos posicionemos contra isso, pois precisamos responder do nosso lugar, fazer nossas próprias escolhas, evidenciando o outro como a base da minha existência, pois só me defino pelo outro.

Outra questão vinculada à sociedade que vivenciamos hoje - situando-nos historicamente e evidenciando nosso lugar singular nesse momento da História -, e conseqüentemente à ética, é o discurso da igualdade, das relações sociais de identidade – pertencimento - entre os sujeitos, tomado sob uma perspectiva universal, que parece inclusiva, quando na verdade exclui e é indiferente à singularidade, à diferença de cada um. Ponzio (2010), assumindo um olhar bakhtiniano, destaca que nas relações intersubjetivas importa o caráter de singularidade única de cada um, a *diferença não-indiferente*, pois somos únicos na relação com o outro. Nessa mesma perspectiva, Geraldi (2010) coloca em xeque a distinção entre *diferença* e *desigualdade*. Para ele, enquanto as diferenças são percebidas nas familiaridades compartilhadas (pode haver diferenças entre semelhantes ou iguais), a desigualdade é a recusa das partilhas, a recusa da alteridade. É desse modo que ele diz que *somos contemporâneos da desigualdade*, pois muitas vezes fazemos das diferenças desigualdades. É preciso, no entanto, que lutemos para acabar com as desigualdades e enfrentemos o diferente, o inusitado.

Tendo em vista essas breves reflexões, cabe a todos nós uma conscientização em relação ao ato responsável e ao mundo contemporâneo: precisamos nos responsabilizar inteiramente pelos nossos pensamentos, nos arriscar, nos posicionar ativamente, fazer escolhas a partir dos nossos horizontes de possibilidades com base na nossa *memória do futuro* (Bakhtin, 2010) pois a existência já é um ato ético. Segundo Bakhtin (2010), para se inserir no existir do



evento histórico real, o sujeito precisa incorporar cada vez mais o sujeito real, aquele que pensa, ao invés de agir como um sujeito historicamente inexistente, desencarnado; ou seja, o ato deve, então, se incorporar na unidade singular. Tal atitude, no entanto, só é possível por meio da linguagem, pois é por meio dela que nos constituímos e constituímos o outro.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1920-24].

BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHÍNOV, V.N]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

MIOTELLO, Valdemir. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

PONZIO, Augusto. Encontrar as palavras. In: _____. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



DIÁLOGO, ALTERIDADE E IDENTIDADE:

RELAÇÕES ENTRE O EU E O OUTRO

Entre os homens sempre existiram diferenças, como línguas, religiões, hábitos cotidianos, etnia, gênero, que podiam (e podem) aproximar os sujeitos quando possibilitam a formação de uma identificação entre eles. Mas ao longo da história, as diferenças foram usadas para afastar os indivíduos. Entretanto, temos notado que esses sujeitos estão cada vez mais combativos aos regimes e discursos totalitários e a busca pela identidade vem se acentuando. Assim sendo, nada mais oportuno que trazer à tona os discursos do Círculo de Bakhtin sobre dialogismo e alteridade.

O Círculo de Bakhtin vê o dialogismo como um modo de existência do ser humano. A interação verbal, o dialógico, se constitui entre pensamento e linguagem, que se autoconstituem. Pela linguagem se constrói, se age e se representa o mundo da vida (realidade), que emerge em processos inter-subjetivos de interação verbal. Ou seja, para que haja diálogo é imprescindível que haja interação, construção da consciência individual, manifestação da realidade semiótica e produção de texto.

Para que o diálogo ocorra, a presença do outro, sua existência e relevância, tem que ser reconhecida pelo “eu”. A alteridade é assim um dos princípios básicos para que a relação entre os sujeitos ocorra, pois só com o outro, o eu poderá ter em relação a si, uma experiência, uma imagem de si que só é possível porque o outro junta-a, torna-a um todo graças a um excedente de visão que só ele, o exterior, possui. Esse excedente de visão mostra o quanto o eu é incompleto e o outro é, como nos diz Geraldi (2007, p. 44), “o único lugar possível de uma completude sempre impossível”.

Sabendo que a presença dos sujeitos – o outro e o eu – é caráter essencial no dialogismo, é preciso ter em mente que a relação dialógica nem sempre ocorre de modo harmônico. Isso se dá porque cada sujeito produz enunciados constituídos histórica, social e culturalmente com signos sociais complexos e variados, perpassados por axiologia e interações verbais vivenciadas.

Por ser espaço de encontro e confronto das verdades sociais, o signo, sua significação, é aberto e infinito, sendo regido por forças: uma centrífuga, de expansão, que pode ser provocada em vários processos dialógicos pelo riso, pela ironia, pela paródia, pela sobreposição de vozes, pela hibridização etc. De encontro a essa força, temos a força centrípeta, que atua, através das vontades sociais de poder para estancar, submeter a heterogeneidade discursiva, tornar monovalente o signo, finalizar o diálogo. É por isso que Bakhtin considera: “qualquer enunciado é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal, as forças centrípetas e centrífugas.” (FARACO, 2009, p. 69).

O encontro sociocultural dessas forças e sua dinâmica criam fronteiras – o plurilinguismo dialogizado – num entrecruzamento multiforme que cria uma cadeia de responsividade, pois

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico. [...] Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu festivo retorno: o problema da grande temporalidade (Bakhtin, 2003).

A compreensão desse caráter responsivo, ativo em que a transmissão e o exame dos discursos de outrem passam por uma assimilação, pode apresentar uma dinâmica de multissonâncias e dissonâncias, resultando em embate, questionamento, desacordo, recusa – a luta, enfim. Como diz Bakhtin, “tenso combate dialógico ocorre nas fronteiras” (caderno de notas de 1970/1971) e Voloshinov (apud Faraco, 2009, p. 69):

De fato, qualquer enunciado concreto, de um modo ou outro ou em um grau ou outro, faz uma declaração de acordo ou desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão apenas justapostos, como se alheios uns aos outros, mas encontram-se num estado de tensão constante, ou de interação e conflitos ininterruptos.

Claro que não podemos pensar que todo diálogo seja consensual. Como dissemos, o diálogo é espaço de consonâncias e dissonâncias. A problemática que ocorre com o discurso totalitário é a negação do outro, de sua identidade. Identidade esta que por si só já é “descentrada” (Hall, 2011, p.8), ou seja, o eu, antes considerado unificado, centrado, hoje é dotado de uma identidade mutável, que se adapta a diferentes momentos, que se desloca continuamente.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

(Hall, 2011, p. 13)

Como cada sujeito é singular, esse descentramento, sua instabilidade não deve ser afastada, pois como ela muda de acordo como é representada, interpelada, a identidade tornou-se politizada, orientada para a política da diferença. E contrariamente ao que muitas vezes pensamos, as diferenças entre os sujeitos – suas identidades – são necessárias. Com e pelo outro vamos construindo nossas consciências e dando sentido ao que lemos, vemos, ouvimos, vivemos. O que abala a alteridade não é a diferença entre o eu e o outro, mas o silêncio imposto.

Para Bakhtin, ser é significar: significar para e pelo outro; significar para si mesmo. Ser é tomar parte do grande diálogo da vida, diálogo sem fim, pois é por esse diálogo que se preserva a liberdade do ser, seu inacabamento identitário. É pelo diálogo que podemos sempre viver; não haverá a morte causada pelo silêncio da boca contida; não haverá a morte do não reconhecimento. Utopia bakhtiniana? Talvez. O importante é não esquecer o que tanto se busca: reconhecimento enquanto sujeito, sua identidade, sua voz. Isso só se alcançará quando cada um tiver claro em si que “eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim.” (BAKHTIN apud FARACO, 2009, p. 76) Que o eu e o outro consigam fazer valer o esperado mundo polifônico...

Referências

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

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010.

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

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.



- GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T., SOUZA, S. J., KRAMER, S. (orgs.). *Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.
- VOLOSHINOV, V/ BAKHTIN. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec. 1979. caps. 1, 4, 5 e 6.



SENTIDOS NAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO: UMA ATIVIDADE DE VALORAÇÃO QUE INTER-RELACIONA ENUNCIÇÃO E CONTEXTO VITAL

Neste breve artigo busca-se a luz das elucubrações bakhtinianas a respeito do vínculo entre entonação e contexto vital (Bakhtin, 2011) compreender a criatividade no processo de construção do sentido dos textos. Assim, partimos do pressuposto de que na prática enunciativa o discurso narrado estabelece uma intensa inter-relação da palavra própria com a palavra outra. Nesse sentido, a produção escrita é tomada como resposta, portanto, emerge como réplicas a outros dizeres e traz consigo a singularidade do eu, que é “a singularidade da sua palavra em reportar-se a palavra alheia” (Ponzio, 2010, p. 37), assumindo desse modo o caráter responsivo ativo.

A forma de todo ato enunciativo procede de um processo de escolhas que envolvem no discurso narrado o discurso citado, os quais são unidos “por relações dinâmicas, complexas e tensas” (Bakhtin, 2006). A necessidade de retomar no enunciado o discurso citado, entendido do ponto de vista do sujeito falante “como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem” (id. *ibid.*), advém da posição assumida pelo projeto de dizer do autor-criador. No entanto, o enunciado não é uma eterna retomada do já instituído, já-dado, pensando no que diz Bakhtin (2000, p. 332), “a reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”, assim, todo enunciativo, por sua constituição criadora, jamais é somente reflexo do que lhe preexistia.

É interessante pontuar que o todo do enunciado evidencia sentidos da relação entre a palavra própria e a palavra outra, dada a posição que assume o sujeito falante ao construir seu enunciado, ou seja, a posição de *autor-criador*, a qual participa de modo ativo da enunciação concreta e singular. O enunciado é, portanto, a confluência de duas ações assumidas por esta posição no dizer, a responsabilidade e a responsividade. O sujeito assume o lugar que só caberia a ele ocupar como *autor-criador*. Nas palavras de Bakhtin, *autor-criador* é o agente constituinte do objeto estético, quem dá forma, acabamento ao todo enunciativo. Nessa construção o sujeito é ativo; ele se posiciona diante do discurso citado, a palavra outra, lhe imputa um juízo de valor, isto é, a compreensão de um determinado enunciado é influenciada pelo ponto de vista que a pessoa possuía antes deste, mas o encontro com o outro ponto de vista, que já habitava a palavra outra, implica uma tomada de posição responsiva diante do dizer o qual altera o dado ponto de vista do sujeito.

O caráter ativo dado ao sujeito decorre do fato de que ele está sempre respondendo a algo, participando por meio de seus enunciados (réplicas) do movimento ininterrupto do processo de interação verbal, aquilo que Bakhtin denominou diálogo, no sentido amplo. Esse processo de interação pressupõe duas características fundantes do enunciado a responsabilidade e a responsividade. O sujeito, por um lado, é responsável na medida em que não se nega a assumir posições, não há como fugir de sua responsabilidade diante do dito, não tem álibi

¹ PPGL – UFSCar.

para isso, cabendo apenas uma atitude responsiva (resposta). Por outro, a responsividade advém do saber que seus ditos respondem a outros ditos e suscitarão novos ditos.

Assumindo o lugar de autor na interlocução, seu falar responde atribuindo uma contrapalavra. A posição *autor-criador* que Bakhtin propugna é de suma importância para se apreender as condições que possibilitam o dizer. O autor russo (2003, p. 11) assegura que “a consciência do autor é a consciência que abrange a consciência e o mundo da personagem, que abrange e conclui essa consciência da personagem com elementos por princípios transgredientes a ela mesma e que, sendo imanentes, a tornariam falsa”. Em outras palavras, é a capacidade de ver além, o *excedente de visão*, que todo homem tem em relação ao seu outro, já que se situa fora de outra consciência e pode observar a outra consciência como um todo acabado, que confere ao *autor-criador* um princípio de acabamento. Assim, na perspectiva bakhtiniana, o acabamento do enunciado somente se realizará mediante com a participação de no mínimo duas consciências, a exotopia necessita da consciência de uma outra consciência que lhe conceda acabamento.

A relação produzida na prática de escritura nasce da compreensão do outro, da palavra outra, mediante o *excedente de visão*, ao passo que este “é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (BAKHTIN, 2003, p. 21) e me permite “ver axiologicamente o mundo de dentro dele (o outro) tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele.” (Id. Ibid., p. 23). Esse conhecimento que o “eu” tem sobre o “outro”, não o é acessível. É, portanto, a visão exotópica que possibilita dar um acabamento ao outro; e essa atividade estética principia quando o *autor-criador* regressa a si mesmo. Assim, tendo como ponto de partida o *excedente de visão* do *autor-criador* o personagem adquire uma conclusibilidade, que ganha o tom, o sabor, a vontade e o conhecimento do outro. Nesse instante, o *autor-criador* imputa um valor, toma partido, assume uma posição responsiva.

Admitir a posição *autor-criador* implica um trabalho de criatividade², sendo esta entendida como o ato de compreensão do ser diante de um determinado dito, a palavra outra, liberdade de palavra, quando uma força criadora intervém e possibilita que o sujeito participe da construção enunciativa vindoura, o ser-evento unitário e único. A atitude responsiva sucede da relação eu-outro, a palavra é percebida como “ato singular e responsável vive na relação de alteridade de *diferença não-indiferente*” (PONZIO, 2010, p. 32).

Partimos do pressuposto de que o sujeito vivencia a palavra outra, se coloca no lugar dela e percebe o tom que abarca a realidade que as cercam, tudo isso com o enfoque volitivo-emocional apropriado, pois ocupa a posição de contempladora, visto que está fora dela, mas, participa dela mediante a compreensão, é o que Bakhtin (2003) designa por *compenetração*.

Quando o sujeito marca seu posicionamento na produção textual não está meramente reproduzindo o que ouviu como se o dado se impusesse sobre o seu modo de dizer, sempre haverá uma retomada, mas também há um lugar de criação e não submissão. Nesse jogo a palavra própria se põe em relação com a palavra outra, a escuta, devido à postura não-indiferente para com a enunciação outra.

² Nas palavras de Bakhtin (2006, p. 132) “a criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam”.



Ao vivenciar a palavra outra, em uma relação de alteridade, concomitante com a palavra emerge, necessariamente, a situação extraverbal da enunciação a partir dessa relação a atividade de valoração dada ao enunciado diz respeito “a uma certa totalidade na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel”. Desse modo, a palavra outra mergulha na singularidade do sujeito ativo, criador e resulta construída eticamente pela alteridade.

Essa dinâmica nas produções de textos, enquanto enunciados concretos e únicos, é toda orientada pelo meio exterior, pela realidade que a circunda, as apreciações do sujeito ganham o tom da valoração que faz das relações que vivencia e participa, é o que diz Bakhtin (2011, p. 157) “a enunciação se apoia em sua relação real e material [...] atribuindo a esta comunidade material uma expressão ideológica”.

Assim, o todo do enunciado, o sentido, recebe uma apreciação ideológica, inaugura subentendidos, os quais por sua vez não estão estampados no plano do fenômeno puramente linguístico, por isso, uma análise por mais rebuscada que seja dos aspectos fonético, morfológico e sintático não nos levaria a compreensão do sentido dessa enunciação.

A criatividade na enunciação que resulta no que é criado não pode ser tratada, a nosso ver, distante do que diz Bakhtin (2006), longe dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se vinculam. Nesse sentido, as valorações que emergem em textos produzidos, também aparecem como subentendidos, as quais não devem ser compreendidas como emoções individuais, como representação do pensamento e produto de um ato subjetivo psíquico, mas, somente como *atos socialmente necessários*, realizados no encontro com o outro. Portanto, é no *tom principal da valoração social*, dado a todo enunciado, que o “eu”, com suas impressões e seus pontos de vistas, se manifesta como matiz. A esse respeito Bakhtin (2011, p. 158) pontua que o “ ‘eu’ somente pode se realizar-se na palavra se se apoia nos ‘outro’ ”.

Sob este ponto de vista, compreendemos que a valoração, a qual é de cunho socioideológico posto que está na ordem da vida, da realidade concreta, diz respeito, portanto, a situação extraverbal, estrutura e organiza a forma da enunciação e sua entonação. É digno de nota que tal organização não se dá de forma mecânica, como se o exterior fosse justaposto sobre ela, tampouco reflete apenas o dito o que está fora, antes “a situação torna-se parte da enunciação, como a parte integral necessária de sua composição semântica” (Bakhtin, op. cit., p. 157).

Com efeito, as valorações têm sua emergência, acima de tudo na entonação e esta, por seu turno estabelece um vínculo tênue entre a palavra e o contexto extraverbal. O trabalho com a linguagem, isto é, a produção de texto escrito propicia uma re-valorização, pois há uma retomada ativa e socialmente objetiva das valorações sociais essenciais e básicas que compõem o horizonte de expectativas do sujeito. São essas remissões ao extraverbal que consubstanciam o todo do enunciado, as palavras são invadidas pelo não-dito dado mediante as entonações. Desse modo, ressaltamos uma re-valorização “não se encontra no conteúdo da palavra e não pode deduzir-se desta, porém, ao contrário, determina a própria seleção da palavra, assim como a forma da totalidade verbal” (Bakhtin, op. cit., p. 159). Todo texto apresenta marcas de entonação assinaladas ora lexicalmente nas palavras, ora por pontuações, o interessante é pontuar que não há enunciado imparcial. Nesse sentido, as reflexões bakhtinianas (2000, p. 308) quanto à estruturação do enunciado corroboram nosso entendimento:



[...] um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do sujeito falante com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado se define acima de tudo por seus aspectos expressivos.

Portanto, todo o texto se configura como um trabalho de entonação viva que impulsiona o enunciado para além das construções do significado, do linguístico. Posto que a enunciação estabelece um vínculo com o contexto vital de onde emanam os sentidos seja por meio da realidade objetiva que a permeia ou mediante as valorações sociais que circunscrevem a realidade objetiva. É essa relação que possibilita tão-somente a existência plena de sentido, fora dela não há nada, a palavra perde seu fôlego vital.



CINEMA, EDUCAÇÃO E AS NOVAS MÍDIAS:

POTENCIALIDADES

O homem manifesta-se no mundo através da arte e é também através do contato com a arte que ele amplia sua própria concepção de mundo. Mediado pela obra de arte, o artista assume uma posição ativa a respeito do mundo. A arte é a manifestação da visão exotópica do homem sobre o mundo, visão esta que me completa nos elementos em que não posso completar-me. A arte deve transformar minha vida, e esta deve transformar a arte.

O cinema como arte, como produção humana, nos permite um olhar sobre o olhar do outro. Através das múltiplas linguagens do cinema (música, imagens, diálogos, gestos) o filme nos coloca em um lugar exotópico sobre a visão do outro - seu(s) realizador(es) - sobre o mundo. Esse olhar exotópico nos permite ampliar nosso excedente de visão.

Neste texto pretendo pontuar algumas das possibilidades/ potencialidades do trabalho com o cinema no campo escolar, principalmente com o advento das novas tecnologias digitais.

CINEMA E TECNOLOGIAS – NOVAS POSSIBILIDADES

As novas tecnologias digitais afetaram a produção e distribuição do cinema. O chamado *Cinema digital* possibilita produzir um filme de maneira mais barata e menos complicada. As ferramentas de produção tornaram-se mais acessíveis, como câmeras de alta definição e softwares de edição, bem como a divulgação, através de sites como *Youtube* e *Vimeo*. No ambiente acadêmico e escolar, recentemente, o cinema passa a ser considerado em sua potencialidade, como objeto sociocultural, prevendo momentos de fruição, análise e produção de pensamentos. (Freitas, 2011).

CINEMA NA ESCOLA – EDUCAR O OLHAR

Alain Bergala (2008), ao formular sua “hipótese-cinema” defende que é papel da escola proporcionar o encontro com filmes, tornando-os presentes em seu contexto. Cabe a escola, como ambiente formador, oferecer aos seus alunos um capital de filmes diferente do cinema de consumo ao qual estão constantemente expostos e possibilitar o contato com uma linguagem cinematográfica diferente, o cinema de arte. É ao experimentar diferentes filmes que se adquire o gosto pelo cinema.

A tecnologia contribui para essa nova experiência estética com o cinema, através da internet, pode-se ter o acesso à produção cinematográfica de variadas épocas e lugares e através do DVD a partir de sua interatividade. Sites como o *Portacurtas* disponibilizam curtas nacionais para serem assistidos, seu braço pedagógico, o *CurtaNaEscola*, já tem 60 mil educadores cadastrados em sua rede e mais de mil projetos pedagógicos já foram realizados

¹ Bolsista de Iniciação Científica no Grupo de Pesquisa LIC – Linguagem, Interação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria Teresa de Assunção Freitas.

por professores em salas de aula de todo o país, a partir da exibição dos curtas brasileiros disponibilizados pelo site.

FAZER CINEMA NA SALA DE AULA

Mais do que assistir filmes e nos complementarmos pelo olhar exotópico do outro, as novas tecnologias nos possibilitam produzir vídeos, ser autores participantes do acontecimento artístico. Através de câmeras, celulares, máquinas fotográficas e webcams, bem como editores de vídeo e sistemas de hospedagem disponíveis gratuitamente na internet e que cada vez mais se multiplicam neste ambiente. A centralidade da produção foi tirada dos grandes centros produtores fortalecendo e intensificando a autoria de professores e alunos. Bonilla (2011) destaca que não estamos mais dependentes da mídia de massa e da indústria cultural, temos a possibilidade efetiva de usufruirmos de um canal emissor, onde todos nos posicionamos como propositores, idealizadores, criadores, onde temos voz e vez e de transformarmos a escola num espaço de criação e socialização dessa produção, ultrapassando suas paredes e aproximando o contexto escolar com um contexto social mais amplo.

Para Bakhtin (2003) a arte deve estar presente na vida. Concluo assim que na escola a arte precisa ter o seu lugar. Pensando no cinema vejo como uma das tarefas do professor garantir que o filme seja vivido pelo aluno na sua completude, ou seja, que se utilizem as suas potencialidades para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. A arte e responsabilidade. In: *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins fontes, 2010. p. 33-34.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin – Bakhtin e a arte. In: *Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto*. 4. ed. Juiz de Fora: Ática, 2003. Cap. 5, p. 142-149.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Tecnologias digitais e cinema na formação de professores. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). *Escolas, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. Formação de professores em tempos de web 2.0 In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org). *Escolas, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- BERGALA, Alain. *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.



PESQUISA: ENCONTRO, PROCESSO E CRIAÇÃO

Incio este trabalho com um fragmento de um conto de Jorge Luis Borges (1971) “O etnógrafo”. O protagonista do conto é um estudante de uma universidade que pretende fazer uma pesquisa etnográfica. Para isso, faz uma viagem a um lugar desconhecido por ele para ir ao encontro dos sujeitos da pesquisa. Tomava notas, fazia exercícios espirituais e físicos... Com esses sujeitos, viveria na pradaria por dois anos com o objetivo de desenvolver sua pesquisa. No regresso redigiria uma tese. Trago aqui o final desse conto, no momento em que o pesquisador se reencontra com o seu orientador, momento no qual lhe informa que não iria escrever a tese.

[...] Encaminhou-se ao gabinete do professor e lhe disse que sabia o segredo e que resolvera não publicá-lo.

- Seu juramento o impede? – perguntou o outro.

- Essa não é minha razão – falou Murdock.

Naquelas lonjuras aprendi algo que não posso dizer.

- Talvez o idioma inglês seja insuficiente? – observou o outro.

- Nada disso, senhor. Agora que possuo o segredo, poderia enunciá-lo de cem modos distintos ainda contraditórios. Não sei muito bem como dizer-lhe que o segredo é precioso e que agora a ciência, nossa ciência, parece-me uma simples frivolidade.

Acrescentou ao fim de uma pausa:

- O segredo, ademais, não vale o que valem os caminhos que a ele me conduziram. Esses caminhos há que andá-los. [...] (Borges, 1971, p. 21).

Por que trazer este fragmento? Assim como o etnógrafo, eu também fiz uma viagem, eu também viajei até um lugar desconhecido por mim, uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas. O ano era 2004. Convivi com alunos, professores e funcionários por um período prolongado de tempo (mais de dois anos). Assim como o etnógrafo eu também fiz rascunhos, registros..., e às vezes também me perguntei o para quê de tantas escritas. Assim como o etnógrafo, eu também comecei a conhecer os cheiros, a perceber os sabores, os barulhos, as músicas... Mas de todas essas semelhanças, decido me apropriar de uma frase do etnógrafo, fazer dessa frase uma frase minha, porque ela sintetiza a vivência, a sensação, a emoção que foi ter sido pesquisadora na escola: “o segredo, ademais, não vale o que valem os caminhos que a ele me conduziram. Esses caminhos há que andá-los” (Borges, 1971, p.21).

Na interlocução com os sujeitos da escola fui instigada a me interrogar acerca do sentido que tinha a presença de uma pesquisadora na escola. Isto implicou olhar para a minha subjetividade para compreender como estava implicada no conhecimento que pretendia construir (Zemelmam, 2004) e ainda perceber a necessidade de dizer do meu lugar de enunciação como pesquisadora na escola (Najmanovich, 2001).

¹ Universidade Estadual Paulista - UNESP.

Saber “ler a escola” implica assumir que, na escola, nada pode ser controlado, absolutamente nada, nada pode ser pautado, só é possível saber para onde eu queria caminhar. Como se pode então pensar em pesquisa a partir de uma concepção que nos determina como sujeitos pesquisadores? Aprendi, estando na escola, que a pesquisa foi uma construção e compreendi com Bakhtin (2003, p. 326) a ideia da pesquisa como criação.

Freqüentemente, toda a análise científica se reduz à revelação de todo um dado, já presente e pronto antes da obra (o que foi encontrado de antemão pelo artista e não criado). É como se todo o dado se recriasse no criado, sofresse transformação em seu interior. A redução ao que foi dado e preparado de antemão. O objeto pronto, os meios lingüísticos prontos para sua expressão, o próprio artista pronto, sua visão de mundo pronta. E eis que por meio de recursos prontos, à luz de uma visão de mundo pronta, o poeta reflete o objeto pronto. Em realidade, também se cria o objeto no processo de criação, criam-se o próprio poeta, a sua visão de mundo, os meios de expressão.

Garcia (2003, p. 206) também aponta o processo de pesquisa como uma criação quando considera que “trazemos para a escola, não mais os passos de uma metodologia de pesquisa, mas a abertura para irmos costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade nos leva a fazer”.

Considerar a pesquisa como um processo criador, implica, necessariamente, levar em conta a vida e os acontecimentos compartilhados com os sujeitos da escola. Além de considerarmos a pesquisa como um processo criador, Bakhtin (2003) nos leva a pensar tanto no objeto como no sujeito, quando explicita que ambos vão se criando. Criação que é possível a partir da contemplação estética dos outros. No encontro com o outro, é possível compreender que, após a contemplação estética, regressamos a nós mesmos, em um processo que vai da empatia para a objetivação-formação (Bakhtin, 1993), sendo que, no percurso desse processo, intermediando esse processo, toma corpo e vida a matéria cega que ao se compor possibilita atribuir sentidos (produto-criação) a essa contemplação estética do outro. O ato de contemplar gera um processo criativo, quando atribuímos outros e novos sentidos a partir desse encontro.

Pensar na trilogia *pesquisa-alteridade-formação* (Chaluh, 2008) nos permite desenhar a pesquisa como criação quando apostamos que é a partir do encontro que podemos construir novos sentidos para o mundo ético da escola. O desenvolvimento da pesquisa implica a criação, tanto do objeto como do sujeito e o outro se apresenta como desencadeador desse processo formativo (e criativo), por isso a aposta em pensar na formação como uma relação de *provoca-ação* para com o outro (Chaluh, 2008).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para uso didático e acadêmico, de *Toward a Philosophy of the Act* (Austin: University of Texas Press, 1993) (original de 1926).
- BORGES, Jorge Luis. O etnógrafo. In: *Elogio da Sombra: Poemas/Perfis: Um Ensaio Autobiográfico*. Tradução de Carlos Nejar; Alfredo Jacques; Maria da Glória Bordini. Editora Globo/INL/MEC; 1971. p. 19-21.
- CHALUH, Laura Noemi. *Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola*. 2008. Tese (Doutorado em Educação): Faculdade de educação, Universidade estadual de Campinas, 2008.



GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método; Métodos; Contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-208.

NAJMANOVICH, Denise. O feitiço do método. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método; Métodos; Contramétodos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 25-62.

ZEMELMAM, Hugo. Sujeito e sentido: considerações sobre a vinculação do sujeito ao conhecimento que constrói. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 457-468.



OS GÊNEROS DO DISCURSO E O NOSSO ATO RESPONSÁVEL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Com as novas configurações sociais que a contemporaneidade tem apresentado, é impossível ignorar as problemáticas presentes, sobretudo, na esfera social escolar, na qual, a todo o momento são colocados novos desafios e demandas ao professor. Nesse sentido, pensar o sujeito contemporâneo neste contexto, com todas as suas especificidades e complexidades, significa refletir sobre o compromisso político como educadores e pesquisadores. Para tanto, as ricas contribuições do pensamento de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso torna-se uma discussão essencial nesse contexto diante de novas configurações. É nesse esforço de explicitar esses conceitos “chave” do pensamento bakhtiniano que segue meu texto.

A análise dos Gêneros do Discurso, aqui apresentada, está pautada nos estudos realizados no campo da filosofia da linguagem pelo Círculo de Bakhtin². Focalizarei a obra de Mikhail M. Bakhtin “*Estética da Criação Verbal*”, especificamente, o capítulo “*Os gêneros do discurso*”, na parte I, denominada “*Problemática e definição*”. Segundo Faraco (2010), os dois pensadores do Círculo que escreveram mais explicitamente sobre as questões da linguagem foram Bakhtin e Voloshinov.

O *problema dos gêneros do discurso*, escrito por Bakhtin possivelmente em 1952/1953, é um texto inacabado, encontrado entre os papéis do autor e publicado na Rússia em uma coletânea de material de seus arquivos em 1979. Neste excerto, Bakhtin discute a linguagem como atividade sociointeracional e conceitos importantes, como, enunciado dentro de seu campo teórico, em contraste com a unidade tradicional dos estudos linguísticos. Bakhtin divide sua argumentação em duas partes. Na primeira, apresenta uma introdução geral do tema, conceituando gêneros do discurso, distinguindo-os entre primários e secundários e correlaciona estilo à gênero. Na segunda, há uma extensa discussão sobre o conceito de enunciado, como unidade da comunicação sócio verbal, em contrapartida com o de sentença, como unidade da língua, numa perspectiva formalista, entendida como sistema gramatical abstrato (FARACO, 2010).

Segundo Bakhtin (1992, p. 279): “*Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua*”. Nessa perspectiva, os gêneros são enfocados pelo viés dinâmico da produção, ou seja, pela estreita relação entre os tipos de enunciado (gêneros) e suas funções na interação socioverbal realizadas no interior de uma atividade social. Para o autor, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. Esta utilização em forma de enunciado emana de integrantes de uma ou de outra destas esferas. Contudo, construímos nossos discursos a

¹ UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo.

² Composto por três intelectuais - Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev -, os quais tiveram fortes laços de amizade, encontraram-se regularmente durante dez anos (1919-1929) num grupo de estudos e compartilharam um conjunto expressivo de ideias, adotamos aqui a denominação que se tornou corrente para identificar o conjunto da obra: o Círculo de Bakhtin. Torna-se importante, também, ressaltar que para quem se aproxima pela primeira vez do pensamento de Bakhtin e seus pares se depara com uma persistente dúvida sobre a autoria dos textos. Sendo que, até hoje, nenhum argumento convincente conseguiu resolver essa dúvida criada. (Faraco, 2010)

partir de elementos que condicionam esta produção, advindo da própria situação e da esfera social na qual se encontra imbricado, porque não falamos no vazio, só produzimos enunciados engendrados nas diversas atividades humanas, inseridas em loco de produção e circulação. Nossos enunciados (orais ou escritos) são compostos por conteúdo temático, organização composicional e estilo próprios, que se relacionam com cada esfera de atividade. Em outras palavras, o que é dito (o enunciado), sempre está relacionado ao tipo de atividade em que os participantes estão envolvidos (Faraco, 2010). Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 279):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operadora nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Segundo Faraco (2010), se queremos estudar qualquer uma das inúmeras atividades humanas temos que nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso) que emergem, se estabilizam e evoluem no interior da atividade. Segundo este autor, na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso e as atividades são constitutivas. Tem-se como pressuposto básico que aquilo que se diz (o que acontece na interação) e o agir humano estão diretamente relacionados. Dizemos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade humana, sendo necessário, além da gramática, as formas com as quais se materializam os discursos (Faraco, 2010). Sobre o conceito de *gêneros do discurso*, Bakhtin (1992, p. 279) afirma que: “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*.”

Ao conceituar os *gêneros do discurso* como *tipos relativamente estáveis*, Bakhtin (1992) quer dizer que estes se encontram em contínua transformação e maleáveis, pois as esferas da atividade humana são dinâmicas e estão sempre em mutação. Assim, os gêneros se hibridizam continuamente, por meio de um processo socialmente construído. Os gêneros do discurso cumprem funções sócio-cognitivas indispensáveis, pois orientam nossa participação em determinadas esferas da atividade humana (Faraco, 2010).

Nesse sentido, Bakhtin chama a atenção para o fato de que são muitas as pessoas que, mesmo dominando muito bem a língua, sentem-se logo desamparadas em certas esferas da comunicação verbal, precisamente pelo fato de não dominarem, na prática as formas do gênero de dada esfera (Faraco, 2010, p.131).

Para aprofundar a discussão trazida por Faraco (2010) trago duas experiências acadêmicas pessoais, que ilustram a citação acima. A primeira aconteceu diversas vezes durante assembleias de estudantes na Universidade. Este que era para ser um espaço democrático de debates e decisões dos estudantes, muitas vezes, acabava não sendo. Digo isto, porque poucos se atreviam – inclusive eu – a pegar o microfone para se pronunciar, mesmo “*dominando muito bem a língua*” não se sentiam como capazes de agir nesta situação como



interlocutores e fazer parte desta “*esfera de comunicação verbal*”. A segunda experiência deu-se na esfera acadêmica. Aproximadamente, na metade da graduação, em uma das Unidades Curriculares do curso, nos foi solicitado à escrita de um artigo científico sobre uma temática com a qual tivéssemos desejo. Contudo, quase toda a turma encontrou muita dificuldade nesta atividade. Diante deste fato, o professor se surpreendeu muito, pois se tratava de um gênero conhecido pela turma, pela leitura quase que diária.

Segundo os pressuposto bakhtinianos:

isto ocorre não por causa da pobreza de domínio gramatical ou de vocabulário, mas de uma inexperiência no domínio do repertório dos gêneros da conversa social ou da prática; de uma falta de conhecimento vivido do que é o todo do enunciado nessas circunstâncias. (Faraco, 2010, p. 131).

Assim, adequamos o nosso dizer aos enunciados de uma determinada esfera de atividade humana, ou seja, dizemos e falamos em gêneros, e eles organizam a forma de dizer e agir.

Bakhtin divide o estudo sobre os gêneros do discurso em: gêneros primários e secundários. Os primários estão relacionados à esfera cotidiana, os quais são, quase, exclusivamente orais. Estão ligados aos contextos mais imediatos e constituem-se em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, por exemplo: conversas familiares, narrativas espontâneas e atividades do cotidiano. Já os gêneros do discurso secundários, aparecem em outras circunstâncias da comunicação cultural, por exemplo, os gêneros presentes nas atividades científicas, artísticas, políticas, filosóficas, jurídicas, religiosas, de educação formal etc. . Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 281):

Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso *primário* (simples) e o gênero de discurso *secundário* (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e transmutam gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do cotidiano ou a carta, conservando a sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se interagem à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo).

Diante deste excerto de Bakhtin, destaca-se que há uma relação (ou uma passagem) no gênero primário para o secundário e, por conseguinte, do secundário para o primário. Por exemplo, uma conferência acadêmica encontra-se dentro dos gêneros discursivos secundários, que tem certas formas estáveis de acontecer. Mas, para se fazer entender, o conferencista utiliza-se de diversos gêneros primários, como por exemplo, quando faz uma piada ou conta uma situação cotidiana. Cada esfera de atividade humana engloba um



conjunto de gêneros do discurso, estes, que por sua vez, correspondem a determinados estilos (Faraco, 2010; Bakhtin, 1992). Nas palavras de Bakhtin (1992, p.284):

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.). O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado.

Nesse sentido, Bakhtin (1992), nos diz que os enunciados e gêneros do discurso transmitem a história da sociedade e da língua: “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” (Ibidem, p. 285) e, ainda, “quando há estilo, há gênero” (Ibidem, p.286). Em resumo, para este estudo, torna-se fundamental a superação da apropriação pedagógica da noção de gêneros apenas como estruturas formais. Faz-se necessário que os gêneros do discurso sejam compreendidos de forma ampla, como já discutido, de maneira dinâmica e social.

Entendendo a relevância dos estudos sobre os gêneros do discurso como parte da história da sociedade e da língua, não podemos dizer que falamos no vazio mas, sobretudo, dizemos e falamos em gêneros, e eles organizam a nossa forma de dizer e agir. Nesse contexto, deixo meu questionamento para as Rodas de conversas Bakhtinianas 2012: como pensar no nosso ato responsável em consonância com o nosso compromisso político de educadores e pesquisadores no mundo contemporâneo? Espero que este questionamento não seja respondido de uma única maneira, como algo pronto e acabado, mas que se poste numa arena de lutas, na qual significações buscam se fazer presentes frente a outras, em constante disputa.

Referências

- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 277-327 p.
- FARACO, C, A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.



RELENDO BAKHTIN¹:

O ALUNO AUTOR COMO SUJEITO NA CONTEMPORANEIDADE

A produção de texto inicia antes de qualquer atividade na escola. A vivência com o mundo da leitura, da escrita e com as práticas discursivas são de suma importância para a constituição do aluno-autor em suas produções textuais. E, no mundo contemporâneo, isso se torna cada vez mais relevante, pois do sujeito são exigidas atitudes responsivas a toda velocidade.

Desse modo, para se ensinar a escrever ou a ler um texto de forma que o aluno consiga interpretar e compreender, faz-se necessário lidar com o conhecimento que cada sujeito/aluno traz consigo. Quando se permite ao aluno contato com sua história, com o que aprendeu ao longo de sua existência, ele poderá compreender a palavra dele e do outro, uma vez que, nas relações sociais mediadas pela linguagem, todos participantes da comunicação verbal são importantes na interação. Tal prática é um fator relevante para a elaboração de textos com autoria.

Para Bakhtin, “todo texto tem um sujeito, um autor (que fala, escreve)”. Todo texto apresenta dois fatores importantíssimos para determinar e tornar um enunciado: “seu projeto (a intenção) e a execução desse projeto” (2010, p. 330). A inter-relação dinâmica entre esses fatores permite que se compreenda a discursividade de uma produção, a qual dialoga com outros enunciados, outros contextos sócio-históricos, outras esferas sociais. Assim, dizemos que o autor se constrói por meio de um olhar arquitetônico, ou seja, a construção se dá a partir da resignificação que o eu faz de seus enunciados concretos e dos “outros” e constitui-se a partir dessa relação como o outro.

Dessa forma, em concordância com Bakhtin (2003), acreditamos que a produção acontece a partir do momento em que o autor se coloca fora de si mesmo, vive um plano diferente daquele que vivemos, para que possa completar-se através de uma arquitetônica (construção), até formar um todo. O escritor (autor-criador), inicialmente, ao produzir qualquer texto, deve tornar-se outro em relação a si mesmo, deve se olhar pelos olhos de outro. Bakhtin (2010[1979], p. 37) comenta:

Não posso vivenciar-me convincentemente por inteiro encerrado em um objeto externamente limitado, todo visível e tátil, coincidindo completamente com ele em todos os sentidos, mas não posso representar o outro de modo diferente: tudo o que conheço do interior dele e em parte vivencio empaticamente eu lhe insiro na imagem externa como num recipiente que contém o seu *eu*, sua vontade, seu conhecimento; para mim, o outro está reunido e contido por inteiro em sua imagem externa. Enquanto isso, eu vivencio minha própria consciência como se ela estivesse a abarcar o mundo, a abrangê-lo e não alojada nele. A imagem externa pode ser vivenciada como uma imagem que conclui e esgota o outro, mas eu não a vivencio como algo que me esgota e me conclui.

¹ Relendo Bakhtin (REBAK) é um grupo de estudos coordenado pela professora doutora Simone de Jesus Padilha e que tem a participação de alunos do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (MeEL – UFMT).

² Mestra em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). É funcionária da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC- MT) Trabalha na equipe de formação de professores.

Tomando a afirmação de Bakhtin, postulamos que, se na vida só o outro pode me completar, a exotopia é um conceito crucial para o indivíduo compreender sua realidade e, assim, poder externá-la de forma a ressignificar o olhar do outro para essa mesma realidade.

Nesse sentido, cabe à escola oportunizar trabalhos em que os alunos sejam levados a distanciar-se da palavra alheia e compreender esse discurso para que possam produzir seus enunciados. Tal prática fará com que eles sejam considerados autores, uma vez que conseguirão não apenas refletir (ler o texto, extrair dele um sentido), mas reacentuarão esse querer dizer, ou seja, tomarão a palavra do outro e, de acordo com seu projeto discursivo, reelaborarão essa palavra com outros acentos.

Essa questão nos faz pensar que, na perspectiva bakhtiniana, a linguagem escrita permite a comunicação além do tempo, uma vez que funciona como mediadora da cultura e é constituída, historicamente, em função da mediação das produções humanas as quais vão muito além do tempo presente. Em vista disso, dizemos que a produção de um texto será o resultado da enunciação, em que o escritor (aluno-criador) produz seu texto levando em consideração a situação de produção, para que possa orientar seu querer dizer aos interlocutores de seu texto.

Em suma, pensar a linguagem do ponto de vista da linguística enunciativo-discursiva é ver esse fenômeno em sua dinamicidade socioideológica e cultural em seus contextos de uso para os quais os códigos e as estruturas linguísticas precisam ser flexíveis e adequadas aos desígnios da criação autoral. A nosso ver, a criação autoral no âmbito dos gêneros discursivos é um elemento importante para pensar a produção discursiva na contemporaneidade.

Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, julho / 2002.

_____. Cronotopo e exotopia In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BAKHTIN, M. M. [1920-1924]. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Arte e responsabilidade. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRAIT, B. *Bakhtin: conceitos-chave*. (Org.), 4.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.



HOUVE RESQUÍCIOS DE KIKAZARU, IWAZARU E MIZARU NO ESQUEMA DO MENSALÃO?

A vida não analisada não merece ser vivida
Sócrates

Neste trabalho, elegemos refletir sobre o conteúdo apresentado pelo advogado Paulo Sérgio A. Silva, na sustentação oral em que defendeu a ré Geiza Dias dos Santos em julgamento no Supremo Tribunal Federal, esta denunciada pelo Ministério Público por formação de quadrilha, lavagem de dinheiro, corrupção ativa e evasão de divisas no esquema do *Mensalão*. A acusada ocupava a função de gerente financeira da SMP&B e suas atribuições eram contas a pagar e receber, tesouraria e caixa da empresa.

O discurso do defensor nos remete ao modo sofista de argumentação, que remonta ao século V a.C., pois utilizou-se de sua habilidade para convencer, por meio das palavras ao utilizar qualificativos que, em princípio, depreciam as pessoas, selecionando-os de forma a convencer aos juízes presentes à inocência e, conseqüentemente à absolvição da acusada. Como os sofistas, que não se preocupavam com a busca da verdade, mas sim com o ensino e a argumentação deturpada, assim foi a exposição oral do advogado.

Para dar continuidade a nossa reflexão, percebemos que, se os primeiros sofistas foram acusados de conduzirem ao povo grego a praticarem o cinismo, vemos, atualmente, que tal prática continua viva em nosso meio. Referimo-nos, assim sendo, ao enunciado “o artigo 155 foi degolado, destruído, aniquilado, porque o procurador não sabe redigir uma denúncia”, onde Paulo Sérgio sustenta que Geiza Dias deveria ser arrolada como testemunha e não “denunciada” como ré, porque Geiza “é uma pobre coitada”. Ao citar a fala da própria esposa – “cuidado com seu palavrório” – vimos, também, sua intenção de conquistar a simpatia dos ouvintes.

Não concordamos, entretanto, quando o advogado enfatiza a insignificante participação de Geiza, pois é essencial considerarmos o processo do ato realizado por ela, já que suas funções foram detalhadas na Ação Penal 470, e porque consideramos “a filosofia do ato ético (ou ato “responsável”) de Bakhtin como, em termos gerais, uma proposta de estudo do agir humano no mundo concreto, mundo social e histórico” (Sobral, 2008, p. 224). Ainda, seguindo o pensamento de Sobral (2008), três elementos são necessários para a constituição dos atos, a saber, um sujeito ativo, um local e um tempo onde a ação se realiza. Nesse sentido, o querer dizer de Bakhtin em relação ao ato ético se refere a estudar as atividades exercidas pelo ser humano na realidade concreta, observando suas relações entre o indivíduo e ele mesmo, entre o sujeito e o *outro*, e ainda o indivíduo com os objetos. Logo, nesse sentido, acreditamos que Geiza Dias teria o necessário para a participação ativa no esquema.

A filosofia do ato bakhtiniana, portanto, está preocupada com a participação ativa do homem, bem como com as “maneiras de os seres humanos o [mundo] conceberem

¹ PPGEL-UFMT/bolsista CAPES.

simbolicamente, isto é, de o representarem por meio de alguma linguagem, e de agirem nesses termos em circunstâncias específicas” (Sobral, 2008, p. 224). Por conseguinte, os estudos bakhtinianos acerca do ato responsável do sujeito implicam examinar, também, as diversas formas de discursos que tornam possível a comunicação.

Dessa forma, considerando que o “enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2010, p. 299), mencionamos como ato estético a sustentação oral pela Geiza Dias dos Santos elaborada por Paulo Sérgio, e refletiremos sobre o modo como as palavras foram selecionadas por ele na tentativa de inocentar a ré.

O material utilizado pelo advogado, as palavras, sugerem um retorno a Bakhtin/Volochinov (1929) e Bakhtin (2010), onde descrevem as particularidades da palavra. Em primeiro lugar, a defesa selecionou os qualificativos “funcionária mequetrefe”, “batedeira de cheque”, “empregada subalterna”, “moça pobre”, demonstrando a *neutralidade da palavra*, para dar a Geiza Dias dos Santos uma imagem de quem não tinha nenhum poder de decisão ou mesmo que seria humilde referindo-se a bens materiais, já que a palavra, sendo neutra, pode assumir qualquer função ideológica.

Pensamos que a ideologia transmitida é a fatalista, pois ao usar os termos “empregada subalterna” ela é caracterizada como uma pessoa sem autonomia para negar a obediência aos seus superiores, isto é, uma funcionária pertencente à classe dos dominados. O projeto discursivo de Paulo Sérgio A. Silva demonstra, também, que todos estamos submetidos à maneira como a superestrutura se constitui, assim, na visão dele, não há como se esquivar da obediência.

Por último, no momento em que a palavra do *outro* se torna *minha palavra*, e aqui já abordando uma outra característica, fazemos das palavras do senhor Paulo Sérgio as nossas. Logo, raciocinemos se Geiza Dias a “mequetrefe”, “moça pobre”, “empregada subalterna”, “batedeira de cheque” ocupava a função de Gerente Financeira da SMP&B – cargo de confiança – como bem sabemos, na qual suas atribuições eram tesouraria, contas a pagar e a receber e caixa da empresa, mas mesmo nessa posição não viu, ouviu nem falou nada e, ainda, segundo a defesa, é “inocente”. Teria, então, a suposta criminosa, também, o papel de interpretar uma personagem cega, surda e muda exatamente como os lendários símios Kikazaru, Iwasaru e Mizaru:



Para finalizar, embora não queiramos afirmar que Geiza Dias seja culpada, como cidadãos e contribuintes indignados com a realidade dos fatos que nos rodeiam diariamente, exigimos a transparente apuração das denúncias e, conseqüentemente, a punição conforme estabelece o Código Penal. Enquanto isso, nos ocuparemos em analisar e discutir sobre o estético para que nada relacionado ao ético venha a nos dificultar a visão da realidade. Portanto, nesse campo encontra-se nosso compromisso e responsabilidade políticos.

Referências

BAKHTIN, M. M. (1952-1953/1979). *Estética da Criação Verbal*. [Tradução aos cuidados de Paulo Bezerra]. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. / VOLOCHINOV, V. N (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOBRAL, Adail. O ato “responsável”, ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Revista SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Universidade Estadual de Londrina, v. 11, n. 1, p. 219-235, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092/2625>>. Acesso em 02 de setembro de 2012.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. *Sessão plenária da Ação Penal 470 do dia 07 de agosto de 2012 (parte 3/3)*. Sustentação oral do advogado Paulo Sérgio de Abreu e Silva, pela ré Geiza Dias dos Santos. Brasília: STF, 2012. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=WHwHIOPcSBs&feature=relmfu>>. Acessado em 19 de agosto de 2012.

texto, 2005.



O PENSAMENTO E A AQUISIÇÃO DO COMPROMISSO POLÍTICO E ÉTICO

“Ah! Eu nem gosto de política.”

*“Que diferença faz um voto? Nenhuma, por isso eu voto em
branco/nulo.”*

“Os políticos são todos corruptos”

Todo indivíduo já pronunciou alguma vez uma (ou todas!) as frases acima citadas e isso é resultado da péssima imagem da política e/ou dos políticos brasileiros. A cada semana são descobertos novos “esquemas” de desvio de dinheiro público, nepotismo, fraudes...

Comecei com as aquelas frases pois retratavam o que eu pensava antes da vivência que irei relatar a seguir.

Como funcionária pública municipal fui muito afetada pela campanha eleitoral neste ano, há um assédio de todos os lados querendo saber tua posição (se é da situação ou da oposição), e para piorar minha situação houve uma troca na coordenação do setor em que trabalho. A nova coordenadora era um cargo de confiança (CC) e o esposo da mesma era candidato a vereador. Sempre deixei claro que “não gostava de política” e “não queria me envolver”, mas ela foi mais “esperta” que eu: sabendo que o salário da prefeitura é extremamente baixo, ela me ofereceu uma função gratificada em troca do “apoio político”. E assim eu “compactuei” com o sistema.

O que eu quero demonstrar com essa breve história é que atualmente o sistema político está calcado em um círculo vicioso: os candidatos que trocam “benefícios” (cargos de confiança, funções gratificadas, exames, saneamento básico...) por apoio político/votos são os mesmos que amanhã ou depois apareceram nos noticiários envolvidos em escândalos, desvio de dinheiro, etc...

Alguns poderão me perguntar porque que mesmo sabendo de tudo isso eu aceitei e fui conivente com um candidato que me ofereceu um benefício em troca do meu apoio? Eu só poderei responder que a minha necessidade financeira foi maior que o meu senso ético. E apesar de eu não considerar isso como uma experiência positiva, o que extrai de bom disso tudo foi que ocorreu um despertar (em mim) para as questões relacionadas à política e pude ver com mais clareza o quanto estamos equivocados ao alimentar ideias como “eu não gosto de política”, independente do gosto, a política está em tudo e nos afeta diretamente daí a importância de adquirirmos um senso de compromisso político e, principalmente, PENSAR sobre isso. E ao refletir sobre essas questões lembrei de uma leitura recentemente realizada no Grupo de estudos ao qual faço parte (GEBAP - Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa): “Discurso da Ética e a Ética do Discurso”, de Valdemir Miotelo que dialogou diretamente comigo, principalmente o trecho abaixo:

Você precisa pensar! Depois Bakhtin diz: “Somente o ato de pensar pode ser ético”. “Somente o ato de pensar pode ser ético, pois é nele que o sujeito é convocado”. Nenhum

¹ Unipampa - Bagé.

outro ato instaura a ética. Vejam que não estou usando a palavra ação. Bakhtin também foge dessa palavra; ação são os acontecimentos do cotidiano. Ele insiste no próprio ato de pensar. O ato de pensar, de construir um pensamento, de enunciar um pensamento, como se fosse ainda nesse primeiro momento, um discurso interior, seu, depois ele vai precisar se exteriorizar, ou ele não se completa. E para isso que o sujeito é convocado, é uma convocação. (Miotelo,2011, p. 27)

Ao estabelecer um diálogo com esse texto pude perceber que, apesar de meus atos anteriores, estou no caminho certo ao “PENSAR” e, principalmente, “EXTERIORIZAR” os meus pensamentos e através deles provocar uma reflexão sobre o compromisso político e ético de cada um.

Referências

MIOTELO, Valdemir. *Discurso da Ética e a ética do Discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 94p.



RELENDO BAKHTIN:

A ATIVIDADE ESTÉTICA NO TEXTO JORNALÍSTICO

O sujeito para Bakhtin e seu Círculo é um sujeito sociossituado em alguma esfera do discurso e suas ações dão-se numa situação sócio-histórica concreta em um dado contexto comunicativo, cujos atos concretos são irrepetíveis e singulares e, por sua vez, a valoração dada pelos sujeitos participantes dessa teia comunicativa está carregada de valores ideológicos, visões de mundo, diversas apreciações valorativas, que marcam esse contexto social. Para entendermos esse contexto, pensamos no tempo e o espaço como uma das categorias para analisarmos a temática por nós escolhidos, salientamos que se trata de uma leitura inicial, que busca compreender estas categorias na produção estética do texto jornalístico.

A criação verbal deve ser pensada a partir da visão estética e ética dos sujeitos criadores. A ética está relacionada com o agir do sujeito no mundo, na sua realidade social, cujos atos desse sujeito serão desdobrados a partir da sua apreciação para os valores sociais presentes nessa situação concreta. Trata-se de um agir com atitude responsável em alguma esfera discursiva, pois o sujeito sempre está respondendo, avaliando, interagindo com o outro para dar sua contrapalavra a enunciados presentes, passados ou futuros. Já a visão estética é a reflexão elaborada em relação aos valores com as quais o sujeito interagiu a fim de dar um acabamento ao seu enunciado. Esse movimento dialógico do eu (sujeito criador) com o outro (sujeito envolvido no ato da criação) permitirá a esse sujeito compreender e vivenciar o mundo axiológico desse outro, pois a contemplação é o primeiro movimento da atividade estética que dará os contornos para o todo do enunciado. Essa posição exotópica é a chave para que o sujeito possa elaborar seu objeto do discurso (o objeto estético).

Estes dois conceitos — ético e estético — nos possibilitam compreender o ato de criação como um movimento dialógico, em que o eu é constituído pelo outro e nos faz perceber que “a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito, que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo como realidade concreta” (Sobral, 2010, p. 22). Desse modo, nosso olhar também caminha para a questão do espaço e tempo na criação verbal. Segundo Bakhtin (2010, p 225), se virmos e lermos o tempo “no todo espacial do mundo” e o espaço como “um todo em formação, como acontecimento”, nós seremos capazes de ler “os índices do curso do tempo em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos)”.

Essa proposição do pensador russo é provocativa na medida em que habituamos a mensurar a vida cotidiana através do tempo e espaço, adotando uma concepção mais simples para entender as relações temporais e espaciais de uma situação qualquer ou até mesmo quando lemos uma obra literária. Mas devemos compreender que essas relações permitem ao artista rerepresentar, ressignificar uma dada realidade a partir de seu olhar exotópico. Assim, tempo e espaço ganham outros contornos em vista dessa relação empática

¹ UFMT.

realizada pelo sujeito criador com outros sujeitos, é um trabalho complexo do “olho que vê se combina com os mais complexos processos de pensamento” (Bakhtin, 2010, p. 225).

O filósofo russo assevera que tempo e espaço encontram-se imbricados em uma obra literária, o que fez cunhar o conceito de *cronotopo*, cuja significação é “a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (1998, p. 211). Esse conceito está sustentado por duas ideias. A primeira diz respeito à indissolubilidade do espaço-tempo e a segunda à categoria conteudístico-formal da literatura. Com base nessas ideias, Bakhtin discursa sobre o *cronotopo* para análise de um romance, pois essa inter-relação entre espaço e tempo torna a obra artístico-literária singular, um todo compreensivo e concreto, quer dizer, “os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico” (Bakhtin, 1998, p. 211).

Tal perspectiva nos leva a perceber as matizes que envolvem os objetos do discurso dos sujeitos contemporâneos, sejam eles orais, escritos ou verbo-visuais, pois eles estão carregados de determinados valores axiológicos para representar, rerepresentar, ressignificar o mundo contemporâneo num dado momento e lugar social. Em se tratando desse mundo, podemos perceber que as mídias têm dado diferentes contornos à realidade por ela abordada em seus diferentes veículos de informação, por exemplo, o texto jornalístico *online*.

As mudanças realizadas na forma de apresentar o conteúdo jornalístico nos leva a pensar sobre a temática “as mídias como novo lugar de produção estética” a partir do ponto de vista do *cronotopo*, conceito bakhtiniano elaborado para a compreensão do gênero romance, mas que julgamos ser possível transpô-lo, dialogicamente, para nossa análise.

De forma análoga, para compreendermos a nova estética posta pelas mídias não se pode perder de vista que as mudanças discursivas operadas por elas deram-se a passos bem marcados tanto espacial quanto temporalmente, e com a intensificação do uso dos recursos tecnológicos, cada vez mais, é possível observamos outras transformações ocorridas na página de um jornal *online*. Esse entrecruzamento entre recursos tecnológicos e *internet* faz com que tenhamos uma outra percepção, outro ponto de vista valorativo para esse jornal devido a esse tratamento estético realizado pelos sujeitos criadores responsáveis por esse veículo de informação e pela notícia. Eles têm consciência da importância dessas mudanças para o envolvimento, interação e manutenção dos sujeitos leitores de sua página de notícias.

Ao lermos uma notícia, notaremos que os discursos são construídos em torno de um fato/acontecimento ocorrido em um dado momento e lugar. A percepção, a apreciação valorativa que o leitor pode ter do texto lido pode ser diversa em virtude da forma como esse fato é apresentado a ele. A título de exemplificação, ao acessarmos um jornal *online*, observaremos que determinadas informações postas no corpo do texto nos sinalizam para certos projetos discursivos realizados pelos sujeitos autores das notícias e pelos responsáveis pela página, uma vez que ela está carregada de anúncios, *links*, entre outros recursos disponibilizados pelo jornal ao leitor.

O enunciado jornalístico tem rerepresentado a realidade para a sociedade a partir de determinadas visões de mundo de partícipes de certas esferas da atividade humana (jornalística, televisiva, publicitária, etc.), as quais estão assentadas num dado lugar e tempo e, por sua vez, a realidade retratada, após reflexão e refração dos jornalistas, dá-se em outro momento sócio-histórico. É curioso observamos essas mudanças de espaço-tempo para um fato jornalístico, pois o objeto do discurso do jornalista deu-se em um *cronotopo* particular e a atividade criadora em outro. Para análise, apresentamos a notícia a seguir.



05/09/2012 - 18h42

Envie seu relato, foto ou vídeo sobre a greve da Lufthansa

DE SÃO PAULO

A companhia aérea alemã Lufthansa disse que está [aberta a uma mediação com a tripulação de cabine em greve](#) sobre salários e condições após ser ameaçada com a possibilidade de uma paralisação em toda a Alemanha na sexta-feira.

O segundo dia da greve comandada pelo sindicato Ufo, que representa cerca de dois terços dos 18 mil atendentes de voo da linha aérea, resultou no cancelamento de mais de 350 voos e prejudicou 43 mil passageiros.

Se você foi afetado pela greve, envie seu relato ou imagens para a redação. Elas poderão ser publicadas pela **Folha**.

O leitor pode acessar a página [Envie sua notícia](#) ou encaminhá-las diretamente pelo e-mail: envie_sua_noticia@grupofolha.com.br

Andreas
Gebert/Efe



No nosso exemplo, o acontecimento relatado ocorreu em tempo e espaço definido pelos participantes dela, neste caso, temos o *cronotopo* como motivo de encontro, em que os sujeitos encontram-se num mesmo tempo e lugar para protestarem em relação aos salários e às condições de trabalho. Do outro lado, temos a criação verbal desse acontecimento posterior a esse tempo e um outro espaço. O sujeito-autor, em linhas gerais, apresenta os motivos e as consequências dos atos realizados pelos funcionários da Lufthansa e, concomitantemente, deixa entrever em seu projeto discursivo sua apreciação para o fato narrado, quando afirma “Se você foi afetado pela greve, envie seu relato ou imagens para a redação”. Esse enunciado revela que a greve é um ato que prejudica as pessoas, pois elas não podem usufruir dos serviços oferecidos por essa companhia aérea. Esse tom volitivo-emocional deu-se a partir da visão exotópica realizada pelo sujeito criador, pois ele, após interagir com o mundo dos participantes da manifestação, retornou ao seu mundo e deu sua apreciação valorativa com base nos valores sociais ressignificados por ele, em um outro momento sócio-histórico.

Desse modo, o projeto enunciativo desse sujeito-autor vai mobilizar outro *cronotopo*, pois os leitores a partir do seu contexto sócio-histórico apresentarão seu ponto de vista em relação ao acontecimento vivenciado por eles. Essa abertura dada pelo sujeito-autor nos mostra como a criação estética do texto jornalístico possibilita aos leitores interagirem imediatamente com o texto lido, usando as ferramentas tecnológicas, as quais reforçam que o agir do sujeito acontece no mundo concreto e ele sempre será responsável pelos seus atos.

Ainda afirmamos que as relações dialógicas estão presentes nesses atos diversos, pois estamos diante de diferentes *cronotopos*, os quais estão dando contornos diferentes à realidade narrada. Segundo Bakhtin (1998, p. 358),

Esse processo de troca é sem dúvida cronotópica por si só: ele se realiza principalmente num mundo social que se desenvolve historicamente, mas também sem se separar do espaço histórico em mutação. Pode-se mesmo falar de um cronotopo criativo particular, no qual ocorre essa troca da obra com a vida e se realizada a vida particular de uma obra.

Nesta análise preliminar, buscamos mostrar que a atividade estética realizada pelos sujeitos autores nos textos jornalísticos pode ser analisada com base no conceito de *cronotopo* de Bakhtin, porque acreditamos que, apesar das diferenças existentes entre a criação literária e criação jornalística, é possível perceber que o projeto enunciativo de um determinado autor-criador da esfera jornalística pode ter diferentes caminhos, pois ele pode simplesmente apresentar o fato e/ou convidar seu leitor para participar do fato narrado e esse processo dar-se-á fora do tempo-espaço onde aconteceu o evento.

Podemos afirmar que isso nos faz pensar na “grande temporalidade”, em que o sujeito do discurso, a cada mudança cronotópica, é um novo sujeito, dadas as transformações que vão ocorrendo a partir de um determinado acontecimento, permitindo, assim, ao sujeito coexistir, entrelaçar-se com outros *cronotopos*. Isso pode ser visto, também, no corpo do texto jornalístico, pois o leitor é levado a outra matéria jornalística da mesma temática por meio dos *links*. Esse tratamento estético colabora para dizermos que compreender o *cronotopo* da atividade jornalística é enveredar por diferentes *cronotopos*, cujos desdobramentos serão os atos responsivos dos participantes dessa teia comunicativa.

Referências

- AMORIM, M. Cronotopia e exotopia. BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAKHTIN, M. M. A forma espacial da personagem. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. O todo temporal da personagem (a questão do homem interior – da alma). In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. O tempo e o espaço nas obras de Goethe. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. Formas de Tempo e de Cronotopo no romance – ensaios de poética histórica. In: BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- _____. Observações finais. In: BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- SOBRAL, A. Ato/Atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. A estética em Bakhtin (Literatura, poética e estética). In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.



TRÊS MUNDOS:

UMA ALEGORIA INSPIRADA NA CAPACIDADE *SPECIE-SPECIFICA* DE
MODELIZAÇÃO E UM ESBOÇO DE 'MÉTODO' DE ESCUTA DO OUTRO

Como dar um passo e criar um mundo
Mikhail Bakhtin

*Thanks to language, not only do human animals produce
worlds similarly to the other species, but also, as the German
philosopher Leibnitz said, human beings can produce an
infinite number of possible worlds*
Thomas Sebeoki

Faç um convite à leitura de uma alegoria em forma narrativa, imaginada como uma maneira de relacionar teorias e vivências e modos de ação e de escuta no mundo, experimentando novas aprendizagens e intuições, linguagens e música. Como uma maneira de saber que mundo me habita e fala pela minha boca de professora-pesquisadora, que só consegue se imaginar a partir da responsabilidade sem álibi que nos ensina Bakhtin (2010).

OS MUNDOS

São mundos possíveis entre mundos realmente pensados por outros e tornados obras, esculturas, poesias e escrituras com as quais outros já construíram mundos em várias constelações.

Me pareceu tão incrível imaginar essa capacidade de criar mundos atribuída a uma característica humana que independente de credo, cor da pele, gênero, torcida de futebol e gosto musical, pertencimento a uma cultura, que resolvi confrontá-la entre mundos inventados e ao fazê-lo, me dou conta que eles não se eliminam uns na entrada do outro, mas convivem, si c'intrecciono, c'incrocciono, se cruzam e se mesclam. E que, além disso, trazem seu passado, suas influências: escolares, históricas, geográficas, tradições, filosofias, ciências....

A sintaxe ou il congegno di modelazione explica: com um número limitado de signos se criam infinitos possíveis mundos. (Leibnitz→Peirce→Sebeok→Ponzio). Que, de fato, essa capacidade exista e possibilite linguagens diversas e idiomas vários é a explicação que me faltava para entender a experiência estética em crianças tão pequenas, que foram pouco crivadas e (de)formadas pela sociedade e cultura: a Música não precisa do entendimento de uma cadeia de significados dos signos até as culturas/tempos, sociedades para dar-se a entender. Música não é Linguagem Universal, isso é uma falácia, a linguagem musical, como a verbal é diversa em cada cultura, mas não precisa entender o interpretante do signo e o signo do objeto e a função do objeto. A Música tem o sentido da Música.

¹ FE-GEPEC-UNICAMP.

² UNICAMP.

MÉTODO...

Fui pensando num modo de mobilizar essa capacidade, colocando nos Mundos características que convivem, cohabitam a nossa sociedade. Tempos passados que insistem em não nos deixar e sonhos delirantes de um progresso que quando chegou não trouxe a felicidade apregoada. Conforme vou reformulando, vou montando perfis de mundo com características que parecem-se. Para criar uma teoria inventada. Possível como os mundos. Mas como é uma invenção e pode ser alterada, há discrepâncias, eu sei.

O **1º Mundo** é aquele em que você se sente confortável, protegido, realizado como patrão ou como empregado. Tudo está determinado. O mundo está imutavelmente acabado (esteticamente?) Tudo o que faz, pensa e diz, parece que está bem assim até quando não está, pois logo vai encontrando outros pensamentos, falas e ações que lhe mostram que estar certo ou errado não é o que importa, mas sim que estão certos e errados os mesmos de sempre. As diversas opções não surgem.

Nesse mundo, você chega e as pessoas lhe veem, fala e alguém lhe escuta. É onde se acumulam as coisas que lhe acontecem quando ainda não sabe o que são, mas percebe que tem significado, razão de ser. Tem hora certa de fazer as coisas, tem hora de dormir, comer, tomar banho, há regras, mas as exceções não são punidas, antes, são plenamente justificadas, pois são de verdade, justificadas pela realidade, que as 'exigem'.

Esse mundo te considera única desde que nasceu, ou mesmo antes, quando era esperada. É nele que aprende as primeiras coisas importantes, que já estavam prontas antes de chegar, mas mudaram quando chegou: cada nascimento muda esse mundo, assim como cada morte é uma perda insubstituível.

No **2º Mundo**, não por uma questão de hierarquia mas porque as palavras não permitem contar um caso num gesto, num átimo, algo tem que vir antes para outro vir depois, as palavras funcionam como a voz. Talvez esse fosse um sonho dos poetas concretistas, que conseguiram fazer algo a respeito: a poesia concreta (<http://gramatologia.blogspot.it/2007/12/dcio-pignatari.html>). Talvez seja o mundo do conhecer. Fase de conflitos.

Na música dizem que é assim também, mas afirmo que não é. A música, no primeiro som, já se diz inteira e mesmo se nunca a ouvimos, mal começa e sabemos o que vem. A tal ponto que há quem desista logo nos primeiros compassos. Se já a conhecemos, ela se diz por inteira em cada trecho, que confirma o conto todoii. Assim sinto.

O 2º mundo é o mundo da sociedade divulgada e propagandeada como se só ela existisse. Com tanta insistência que a realidade alternativa da TV faz a maioria acreditar que é esta e não aquela que vive realmente, que a TV é que é vida real.

O 2º mundo chega mais ou menos cedo em sua vida e preenche todos os espaços dentre as habilidades e conhecimentos que desenvolveu e que acomuna o 1º mundo. Nesse momento, do encontro desses mundos, surgem farpas e restos e um 3º mundo se forma.

No 2º Mundo é onde não há desses conflitos: cada um tem seu papel dentro de uma estrutura maior e você se livra de ficar triste. Nem se incomoda se o outro sai machucado do jogo, desde que não seja você. Isso é útil, ou não? E se você estiver machucada, trata de se recuperar logo, não tem perda de tempo em lamentações: o próximo jogo já está marcado!

Quando estiver no 1º mundo, se sentirá provavelmente esmagado no contato com o 2º mundo. Quando no 2º mundo, se tentar assumir a primeira face, você se sentirá



alguém...'de outro planeta'. O 2º mundo é um mundo de sociedade, este é um valor individual, relativo ao social.

3º MUNDO

Na Música, quando fazemos Música, existe uma chance desses mundos se tocarem em paz.

Pois então, o 3º Mundo, segundo essa alegoria auto-didática é aquele que você cria enquanto cria modos para viver a vida. Não só na imaginação, mas também com seu corpo fisiosociocultural. É o mundo da pesquisa e da vida insieme. Da Arte e da Vida, que não se interpenetram, mas, finalmente, e, em paz, desejamos assim. É o lugar em que as ciências se escutam. Não, não, isso foi no 1º Mundo. Aqui, nós escutam-nos fazendo Ciência, Arte, Filosofia. Aí é o mundo onde os dois primeiros mundos se interpenetramiii até virarem textoatofalpensamento e daí se esparrama mundos afora. Interpenetra-os com suas respectivas próprias vozes. Não sem conflitos. “A segunda voz ao instalar-se 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, 1981, p.194). E a depender da estrutura das vozes iniciais, é mais ou menos resistente. O palco de luta é a “arena”, até mesmo de um improvisador de Jazz, como ouvi uma vez dizer Wayne Shorter num documentário na TV, o que sente quando vai entrar no palco para tocar. Num canal extinto, infelizmente, o Film and Arts.

O 1º Mundo, o mundo da identidade, ou seja, da responsabilidade relativa à uma identidade e sua ideologia para se proteger do mundo circundante, acredita que a alteridade não existe. O 2º Mundo vê a identidade derreter. O 3º Mundo lhe deu a alteridade e a escuta. Você sabe que é um e que milhões de indivíduos falam por sua boca. Quando encontra com outros, encontra com partes de si esparramadas pelos mundos afora e adentro.

La differenza ufficialmente riconosciuta è quella dell'identità, della'attribuzione a un insieme, una differenza indifferente alla singolarità, all'unicità, alla non intercambiabilità di ciascuno. In questa differenza, che generalmente funziona per opposizione binaria, le differenze singolari, sono cancellate (Ponzio, 2010, p.167-171) (A diferença oficialmente reconhecida é a da identidade, de atribuição a um pertencimento, uma diferença indifferente à singularidade, à unidade, à troca de posição de cada um. Nesta diferença, que geralmente funciona por oposição binária, as diferenças singulares são canceladas. Trad. minha)

Nem se fala de uma diferença na escolha do gênero, por exemplo.

Já no 2º mundo, a noção de alteridade começa a tomar importância. Recordando que estamos num não lugar e não tempo, para aprender/ensinar o sentido de alteridade e de responsabilidade sem alibi, de Bakhtin, precisamos pensar na noção da alteridade. No 2ª Mundo a alteridade é uma ideia.

De uma professora de Música e pesquisadora que pensa que, por meio da Linguagem Musical pode escutar o Mundo de cada criança com quem tem a chance de conviver, escutar o que elas sabem, as músicas que elas fazem, antes que dentro delas coloquemos todos os nossos Mundos e que encontrou nesse jogo, um modo de expressar-se.



OBSERVAÇÃO

Este é um esboço de fundamentação teórica e método de análise baseada na semiose e no instrumento de model(iz)ação. Ou é um exercício da teoria da model(iz)ação que permite enxergar/escutar o 'mundo' em que vivemos, a escola, as crianças e achar um meio de falar que não reduza-as à parte que a pesquisadora ve/escuta. Apresentamo-lo ao diálogo como um esboço. Ele deverá ser trabalhado na minha tese de doutorado (Liana Arrais Serodio), na FE-GEPEC-UNICAMP orientada por Guilherme Toledo Prado.

Uma capacidade que nos iguala em materialidade pode ser a base de uma ética humana, com a escuta e no diálogo. Por dentro somos todos iguais. Singularmente iguais. Acho isso demais!!!!

(<http://www.augustoponzio.com/files/31_tesi_sulla_semiotica.pdf>)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, MIKHAIL; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e de Maria Frateschi Vieira. Introdução de Roman jacobson. Apresentação de Marina Yaguello. São Paulo: Editora Huicitec. 1981.

_____. M. *Por uma filosofia do ato responsável*. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – EGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. Pedro & João, 2010.

_____. *Parola propria e parola altrui nella sintassi dell'enunciazione*. A cura di Augusto Ponzio. Collana Il segno e i suoi maestri. Pensa Multimídia, 2012

PONZIO, A.; PETRILLI, S. *Thomas Sebeok and the Signs of Life*. United Kingdom: Icon Books, 2001.

PONZIO, A., Apresentação IN BAKHTIN, Mikhail M., Singularità, identità, responsabilità - , in Athanor, Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura *Trappola mortale della identità*. , Anno XX, nova serie, nº 13. 2010, p 167-171.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Coordenação da coleção: Jprge Larrosa e Walter Kohan. Tradução: Lilian do Valle. Belo Horizonte.: Autêntica, [1987] 2002

SEBEOK, Thomas A. *The play of Musement*. Bloomington: Indiana University Press. 1981

i Graças à linguagem (entendida como toda e qualquer forma de comunicação), não só o animal humano produz mundos, semelhante nisso às outras espécies, mas também, segundo o filósofo alemão Leibnitz diz, o ser humano pode produzir infinitos número de mundos possíveis.(SEBEOK, 2001, p.50)

ii Como arte do tempo, a música por si representa um evento. É singular, porque mesmo que se repita uma peça musical, ela nunca se faz ouvir de maneira idêntica à execução anterior. Se assim não fosse, não se justificariam as diversas versões das sinfonias de Beethoven gravadas pela Filarmônica de Berlim, (sem falar nas ca. de 600 versões gravadas por orquestras de todo o mundo). Permanece idêntica na repetição apenas a concepção sobre a peça de música, ou seja, a composição musical enquanto idéia, e não sua realização no tempo, um tempo que também sempre será outro. (Oliveira Pinto, Tiago).

iii É uma alegoria da impossibilidade de interpenetração dos mundos da vida e da cultura, conforme Arte e responsabilidade (BAKHTIN, Estetica da criação verbal, 2003).



CURTIR, COMENTAR E COMPARTILHAR:

ATOS RESPONSÁVEIS NA REDE SOCIAL

O sujeito em Bakhtin, é paradoxal, uma vez que é social individual. É social, ideológico, ao se constituir pela infinitude dos discursos dos outros que são, por sua vez, "móidos" pela engrenagem "expressiva", particular, de cada consciência.

Rosa Brasil

Por estar diretamente relacionado a conceitos fundamentais na concepção bakhtiniana, como: *dialogismo, alteridade, responsividade*, entre outros, o estudo sobre o sujeito é essencial para compreensão de inserção de indivíduos, pelas relações humanas, no meio social.

Na perspectiva do autor russo, só existe a possibilidade da instauração do sujeito por meio de relações sociais, logo, nesse processo de interação tem-se a compreensão da importância do *outro* para assegurar a existência desse sujeito, que existe a partir do outro:

Bakhtin, ao pensar no Outro como contraface do EU amplia a possibilidade de relações humanizadoras. O Outro é também uma pessoa, e é também mais que uma pessoa. As coisas do mundo também são Outro para o Eu. Tudo o que não é Eu é Outro, e tem relação com o Eu. Essa opção bakhtiniana inverte o eixo da constituição da Identidade, uma vez que o Eu vai ser reconhecido a partir do Outro. A Identidade tem que ser construída pela Alteridade (MIOTELO, 2008, p. 393)

Dessa maneira entende-se o sujeito não como ser uno, ou acabado, mas que se constitui no processo de interação com o outro, isso ocorre pela/na linguagem- elemento articulador entre eu e o outro- pois ela é carregada de expressividade, significados, intenções. Compreende-se todo discurso realizado como uma ação verbal dotada de intencionalidade, ou seja, não há "discurso neutro".

Para Bakhtin, cada um de nós é, inteiramente, responsável por suas ações e discursos, logo, o sujeito "não tem alibi na existência", somos responsáveis e *respondíveis*, portanto ao receber e compreender uma mensagem, o ouvinte adotará uma postura, uma atitude responsiva, a fim de se posicionar em relação à atitude alheia, tanto para concordar, quanto discordar. Então, cada sujeito ocupa um lugar na existência não como ser passivo, mas ativo, aquele que a todo o momento responde, seja com palavras, ou outras manifestações, como: gestos, sussurros, expressões faciais, por meio do próprio silêncio, o qual permite a inferência de uma resposta, logo, o diálogo não pode ser entendido apenas como uma comunicação face a face, mas de qualquer tipo: "(...) Se a linguagem é a via de acesso ao outro, ao mundo, podemos compreender a insistência de Bakhtin quanto à valorização do sujeito quanto ao peso ideológico que os signos revelam. Por essa razão, quando buscamos compreender a construção dos sentidos, só se faz possível à medida que entendemos que o discurso não é individual, mas um diálogo entre interlocutores e entre discursos" (SILVA, 2007, p. 89).

¹ Graduanda em Letras- habilitação na Língua Portuguesa.

Compreender a linguagem como ato dialógico, histórico, social, permite-nos dizer que há uma dinamicidade no ato comunicativo, pois ao se produzir mensagens o sujeito tem a intenção de atuar, interagir socialmente e isso pode ocorrer tanto na comunicação presencial, quanto virtual, desde que possibilite a interação entre esses sujeitos.

Desde a década de 90, os indivíduos, com o avanço da tecnologia, podem se comunicar de diferentes maneiras, com o acesso à internet que possibilitou maior interação entre os sujeitos, “diminuindo as distâncias”, tendo em vista a dinamicidade com que uma conversa pode ocorrer: “Nesse universo, a internet tem se tornado um dos meios de difusão de mensagens mais acessíveis e, desse modo, sua linguagem também se propagou e se tornou globalizada” (Galli, 2010.p. 148).

O espaço virtual, principalmente as redes sociais, permite certa “liberdade”, afim de que o próprio sujeito descreva um perfil criado a partir da visão sobre si- formada por *outros*, claro-com o propósito de divulgar ou propagar uma imagem.

Entre as mais visitadas e conhecidas redes sociais está o *facebook*, que já se popularizou entre adultos, jovens, adolescentes e até mesmo entre crianças. Estar conectado permite ao usuário o acesso a diversas informações do mundo inteiro. Atualmente, considerado o maior *website* de relacionamentos, o *facebook* foi criado com o objetivo de auxiliar a comunicação entre colegas de trabalho, amigos e familiares.

Na contemporaneidade não ter um perfil na rede é como não estar inserido no meio, visto que existem inúmeras possibilidades de contato entre pessoas distantes, possibilidades de relacionamentos afetivos, ou até mesmo ofertas de empregos. Todo e qualquer usuário pode alterar sua conta, conforme seu estilo, postar comentários, vídeos, fotos, convidar amigos para um evento, existem diversas ferramentas que o *facebook* possibilita aos internautas, são pessoas do mundo todo que de alguma maneira estão conectados, por meio da comunicação.

Ao refletir sobre o conceito de *responsabilidade*, tendo em vista o *facebook*, entende-se que cada sujeito inserido nesse meio virtual assume uma responsabilidade sobre o que posta, tornando-o público, seja uma idéia propagada, ou fotos, opiniões sobre determinado pensamento: “A comunicação virtual introduz um conceito de descentralização da informação e do poder de comunicar. Todo computador, conectado à internet, possui a capacidade de transmitir palavras, imagens e sons” (Galli, 2010.p. 151).

Para o compartilhamento e aceitação de idéias, o *facebook* disponibiliza três ferramentas essenciais: curtir, comentar e compartilhar. Diante do que está na tela, cada usuário pode optar por uma, ou mais ferramentas, tornando a comunicação cada vez mais interativa e dinâmica entre diversos sujeitos que assumem uma responsabilidade ao fazer uma escolha. Por exemplo, a opção “curtir” sugere que a pessoa gostou do que viu/leu e concorda, mesmo que alguns cliquem sem “nenhum comprometimento”, é evidente a aceitação do que está posto. Enquanto o “comentar” acarreta uma resposta direta para uma postagem que chamou a atenção e é digna de um comentário, seja para concordar, ou não sobre um pensamento postado pelo suposto amigo, ela expõe sua opinião para evidenciar seu ponto de vista. Essa pessoa se compromete de tal forma ao ponto de iniciar uma discussão, assim ocorrem muitos debates, fóruns de discussão sobre determinados assuntos, ou mesmo conversas polêmicas. Por fim, a opção “compartilhar”, que significa literalmente o compartilhamento daquela ideia, o sujeito sente que precisa propagar, pois assim como a pessoa que postou, aquilo faz parte de sua vida também. Segundo Koch (2008):



Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atura, de interagir socialmente, instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio Eu, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem.

Nessa dinâmica da comunicação, os sujeitos curtem imagens, comentam desabafos, fotos, compartilham pensamentos e são, portanto, inteiramente responsáveis pelas suas postagens, logo nenhuma ação efetuada no *facebook* é neutra: “O ato na sua integridade é mais que racional- é *responsável*” (Bakhtin, 2010.p. 81).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. São Carlos- SP, Pedro & João Editores, 2010. 81p.
- GALLI, Fernanda Correa. *Linguagem da internet: um meio de comunicação global*. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.): *Hipertexto e gêneros digitais novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.147-164.p.
- KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. 11.ed. São Paulo: Cortez, 2008.17-19.p.
- MIOTELLO, Valdemir. *O diferente sou eu para o outro pensares rascunhados à sombra e luz de Bakhtin*. In: *Arenas de Bakhtin- linguagem e vida*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. 393-396.p.
- SILVA, Michele Viana da. *O principio de alteridade: a respeito da natureza dos enunciados e do sujeito*. In: *O espelho de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.



A ESTÉTICA DA PROPAGANDA TELEVISIVA:

O CASO DE NATURA “UNA”

Luciane de Paula¹
Ana Paula Lopes Cardoso²

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende analisar o quanto a presença estética em peças publicitárias desvia a atenção de e, ao mesmo tempo, colabora com o foco principal (a venda e o consumo) de determinadas propagandas. A produção estética passa, inclusive, a imperar em algumas marcas, seja qual for o tipo de publicidade (comercial televisivo, mídia impressa, rádio ou internet, por exemplo). Partimos da análise de um exemplo prático: o comercial televisivo³ de lançamento no mercado da linha “Una” de maquiagem, da *Natura*. Na peça publicitária escolhida, observam-se pessoas num ritual histórico em muitas sociedades: o da pintura no corpo e, mais especificamente, no rosto.

O gesto de “pintar a cara” apresenta uma mescla de estilos culturais – não apenas a clássica maquiagem feminina, mas também a pintura dos índios, dos orientais, dos indianos, dos artistas, dos torcedores, dos guerreiros. Cada uma valorizada ritualmente como produção cultural que representa atos enunciativos, como a “cara” única de cada cultura ali simbolizada – muitas daquelas manifestações são artesanais, tribais e distantes da maquiagem vista como ritual de beleza tal qual concebida em nossos dias, mas colocadas todas juntas, num único e mesmo espaço – o comercial televisivo da nova linha da *Natura*, não por acaso, denominada “Una” – tentar nivelar dialogicamente os atos ali representados, como tentar-se-á analisar a seguir.

“CARAS PINTADAS” E CULTURAS PLURAIS

Em meio às pinturas das diversas culturas e dos variados rituais retratados na peça publicitária aqui analisada, quase no meio (de 12 a 15 segundos, logo, por 3 segundos) da propaganda (de total de 34 segundos), há um corte nas imagens e na trilha sonora do comercial que representa o exato momento de transformação entre o hábito de se pintar como ritual cultural e o ato único de se re-velar, atribuído, no caso, pela nova e exclusiva (“Una”) linha de maquiagem da *Natura*.

As imagens dos 12 primeiros segundos do comercial trazem, em flashes rápidos, de menos de segundo cada um (são 18 imagens em 12 segundos), pinturas que representam rituais e culturas distintas, embaladas as cenas pelo som de um tambor que remete o expectador ao universo tribal. As imagens são mostradas no compasso do batuque da música e podem ser divididas ainda em dois momentos distintos: um de preparação (*make*

¹ Docente do curso de Letras da UNESP – Universidade Estadual paulista, Campus de Assis; e do PPG em Linguística e Língua Portuguesa da FCL, Campus de Araraquara.

² Graduanda de Letras da UNESP – Universidade Estadual paulista, Campus de Assis.

³ Link do comercial aqui analisado: <http://www.youtube.com/watch?v=QC0b46p46o>. Vídeo disponível e consultado dia 09/09/2012, às 4h24. Produção da agência Taterka e trilha Sonora composta pela banda Sonora com a voz da cantora lírica Daniela de Carli, exclusivamente para esta peça publicitária.

up) e o outro das “maquiagens” prontas. Sete (7) são as culturas retratadas no comercial, pintando-se no primeiro momento. Dessas, apenas 6 aparecem “prontas”, num segundo momento, conforme demonstram as figuras abaixo:



Fig. 1: Cena 3

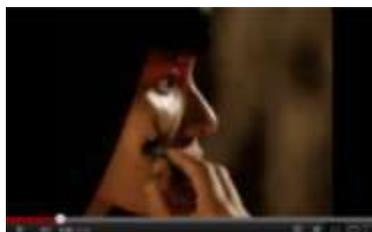


Fig. 2: Cena 4

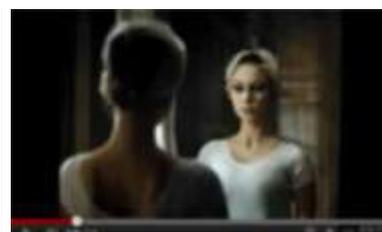


Fig. 3: Cena 6



Fig. 4: Cena 9



Fig. 5: Cena 10



Fig. 6: Cena 11

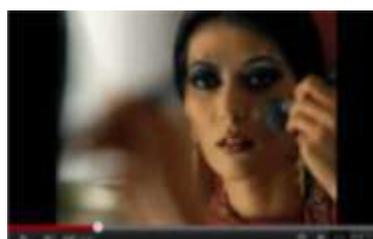


Fig. 7: Cena 12⁴



Fig. 8: Cena 14

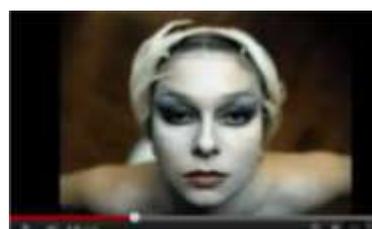


Fig. 9: Cena 16

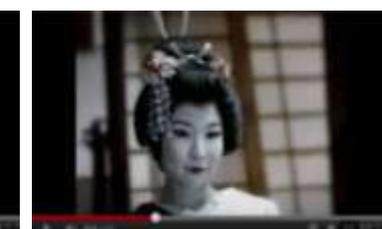


Fig. 10: Cena 17



Fig. 11: Cena 18



Fig. 12: Cena 19



Fig. 13: Cena 20⁵

⁴ Estas sete primeiras figuras representam o primeiro momento da primeira parte do comercial da “Una”. O make up de cada sujeito que semiotiza cada cultura, ainda nos bastidores de suas apresentações.

⁵ Estas seis outras figuras representam o segundo momento da primeira parte do comercial da “Una”. Momento em que cada sujeito se apresenta “pronto” para representar sua cultura. Em ordem: a indígena, a chamada clássica (via

Justamente a brasileira (representada pela cara-pintada de uma torcedora de futebol, totalmente miscigenada, pois com traços indígenas, mas branca e loira, pintada com dois traços verde e amarelo no rosto) não aparece maquiando-se no primeiro momento da primeira parte do vídeo (é a única), bem como ela se encontra ausente no segundo momento dessa primeira parte. O Brasil irá ter a segunda parte toda do vídeo (dos 16 aos 27 segundos) só para si, ainda que representado por outro sujeito (outra mulher), depois do corte que representa a transição no comercial, praticamente no centro da propaganda. Momento em que a tela fica negra e aparece, aos poucos, a pergunta – “De onde vem essa sua vontade de pintar a cara?” – ainda no ritmo de tambores tribais. Momento que norteará toda a próxima parte do comercial, que, por sua vez, responderá (ética e responsabilmente?) à questão explicitamente posta:



Fig. 14: Cena central da propaganda (21), transição entre duas partes distintas

O enunciado verbal escrito que enche a tela e, aparentemente, leva o espectador a refletir sobre o ato de se maquiarse, dialoga as duas partes do comercial. Enquanto a primeira parte não possui introdução alguma, apenas o nome da marca antes do início das cenas, o que cria um efeito de objetividade e descrição; a segunda é apresentada por uma pergunta que individualiza as culturas múltiplas apresentadas anteriormente.

O pronome possessivo (“sua”) da questão direciona o comercial ao seu público (feminino – o que é representado a seguir, pelo sujeito que reinará durante a segunda parte do vídeo) e tenta não homogeneizá-lo, pois se trata de um “você” específico, único (a consumidora de “Una”). O demonstrativo (“essa”) relaciona a primeira com a segunda parte ao se referir ao que veio antes ao que virá depois dessa cena.

“De onde vem” já está respondido na primeira parte da propaganda: é histórico o ato de se pintar (logo, a primeira parte já se constitui como resposta ao que é questionado em seguida – antecipando, em forma de “memória de futuro” a resposta da pergunta retórica que se introduz nessa cena).

A expressão “pintar a cara” dialoga a cena 11 (a moça da cara pintada, aparentemente brasileira, devido às cores estampadas/pintadas em sua face) tanto com a segunda parte que será apresentada a seguir quanto a um acontecimento histórico representativo do cenário político brasileiro: a passeata dos “caras pintadas”, ocorrida em 1992 (estudantes do ensino médio e universitários que pintavam seus rostos e saíam às ruas protestando em passeata, o que resultou no *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Melo). Desde então, “pintar a cara” passou a ser uma manifestação popular brasileira para diversos eventos e atividades (desde o ato político até a torcida esportiva). Manifestação de protesto e também de alegria (em festividades).

balé russo – O lago dos cisnes, de Tchaikovsky), a japonesa (por meio da figura da gueixa), a hindu (indiana), a africana e a chinesa.

A “CARA PINTADA” DA BELEZA “UNA”

A segunda parte do comercial demonstra um outro sentido de “pintar a cara” e o “essa” que, antes, remetia à primeira parte da propaganda e colaborava com a resposta da própria pergunta nessa cena explicitada, agora, passa também a ser referência a um outro ato de “pintar a cara”, o de maquiar-se, a seu modo (“Una”), para acentuar a “sua” beleza, o que será reiterado no enunciado verbal oral que finaliza o comercial (“Natura Una. A melhor expressão de você mesma”), garantindo, de maneira sugestiva, a venda e o consumo – objetivo essencial de uma propaganda que, com sua elaboração, faz com que o leitor se “esqueça” de que se trata de um comercial, tamanho acabamento estético que compõe a peça, mas o objetivo maior jamais é esquecido por seu enunciador.

Um breve silêncio de fração de segundos ocorre para a entrada triunfal de uma outra (segunda) parte do vídeo: o surgimento da linha “Una”. Nesse momento, a melodia que embala as cenas subsequentes é outra, mais lenta, mais clássica e calma, como uma águia que se prepara, lentamente, para o seu voo de liberdade e aparição.

As cenas seguintes possuem a mesma sequência que as da primeira parte do comercial, com a diferença de que, enquanto antes seis/sete sujeitos incorporam encenações e representações típicas e significativas de determinadas culturas, agora, apenas uma única (“Una”) mulher se pinta:



Fig. 15: Cena 26

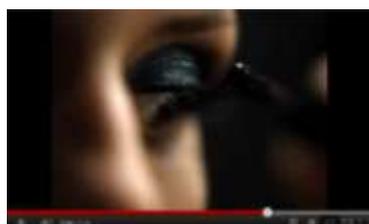


Fig. 16: Cena 27

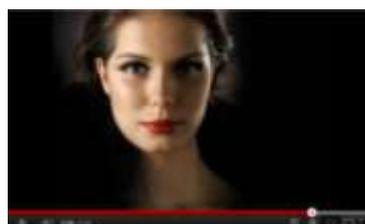


Fig. 17: Cena 28

Assim que a mulher “Una” está de “cara pintada” pronta, surge a voz de um locutor no final do comercial que diz “Natura Una. A melhor expressão de você mesma”. Com esse *slogan*, a propaganda é finalizada e passa à última cena, novamente com a música tribal do início e as maquiagens da nova linha da marca:

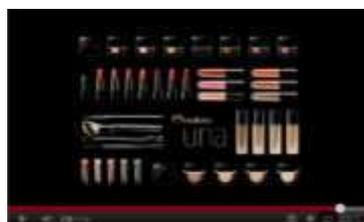


Fig. 18: Última cena da peça publicitária – a apresentação dos produtos da linha “Una”, da *Natura*

Interessante a distribuição de tempo do comercial. Em seus 34 segundos, apenas 12 se voltam às origens culturais do ato humano de maquiagem; 3 segundos é o tempo do momento de transição com a pergunta “De onde vem essa sua vontade de pintar a cara?” na tela; 12 segundos (exatamente o mesmo tempo da primeira parte do vídeo) são destinados a uma única mulher que se maquia com a *Natura* “Una”; e os 7 segundos restantes são

utilizados para a apresentação dos produtos “Una”. Esse momento final é o momento voltado à venda.

Apesar do maior tempo voltado para a apresentação da linha da marca enunciada como produtora da propaganda (a mulher que se maquia e a apresentação dos produtos “Una” somam, juntos, 19 dos 34 segundos totais da peça publicitária), a extrema elaboração estética do vídeo se encontra concentrada nos 12 primeiros segundos da peça. Eles são responsáveis por grande parte do valor estético do comercial, dada a riqueza cultural apresentada, de maneira rápida e incisiva. Esse pequeno tempo de 12 segundos é também responsável pelo desvio do objetivo da propaganda que, de vendagem/consumo sobrevive, mas apresenta-se como obra-de-arte, produto cultural, imprescindível e integrante à história humana.

CONSIDERAÇÕES (NADA) FINAIS

A produção de uma peça publicitária como a aqui analisada envolve um investimento econômico imenso, bem como extremo trabalho de pesquisa e criação para conseguir os efeitos de sentido alcançados. De certa maneira, num mundo capital em que as expressões estéticas também são veiculadas, se não, produzidas pela mídia, atrelar arte, cultura e vendagem/consumo faz todo o sentido. Assim, vender sem ter a “cara” de propaganda, ainda que sem fugir desse gênero discursivo, é uma maneira estratégica de persuasão. E o acabamento estético tem sido uma das maneiras de se elaborar tal gênero, no veículo midiático que for (impresso, televisivo, radiofônico etc).

A utilização das artes e das demais manifestações culturais como elementos intertextuais/interdiscursivos que refletem e refratam determinada sociedade ou grupo social não é algo novo, típico da *Natura*. Ao contrário. Outras marcas (como a *Vinólia*, a *DuLoren*, entre outras) já utilizaram a expressão estética como forma de, ao mesmo tempo, desvio e estratégia persuasiva de vendagem/consumo, transformando peças publicitárias em verdadeiras obras de arte, como ocorre, de certa forma (em menor escala, se comparada aos comerciais anteriormente mencionados), com esta peça da *Natura* “Una”. A questão é por que, como e quando tal utilização pode e consegue construir um diálogo fértil entre arte e propaganda? Quando o valor estético e cultural pode ser usado como argumento mercadológico de vendagem? A arte, de certa forma, também não é um produto de consumo? Qual a relação entre o valor estético e a utilização do estético para outros fins, como o de vendagem, como ocorre na peça da *Natura* “Una” aqui analisada? O inverso também pode ser questionado: será que a propaganda pode ser estética? Em que medida? E qual o papel da mídia nessa relação?

Hoje, o Brasil é um dos maiores consumidores de cosméticos do mundo, principalmente de produtos para o cuidado da pele (caso da maquiagem e de cremes para os mais diversos fins). Aproveitando-se disso, a *Natura* lança, em rede nacional, um comercial esteticamente trabalhado, que dialoga culturas e povos que usam a pintura como identidade e a consideram verdadeira obra de arte.

Com a representação de tantas culturas diferentes numa propaganda impactante, a *Natura*, consagrada nacional e internacionalmente, abrange diferentes tipos de sujeitos que enxergam a pintura do rosto de diferentes formas. Além disso, responde à pergunta por ela colocada na propaganda, mostrando que se maquiar não é um ato fútil e vazio. Ao contrário. Afinal, demonstra no comercial que a vontade que cada um tem de “pintar a cara” é uma herança histórica de diferentes culturas para seus povos.



Ao encarar o ato de se maquiar dessa maneira, valoriza-o como ato cultural e não como simples ato de beleza envaidecida narcisicamente. O que fica subentendido é que o uso dos produtos da linha “Una” mimetiza hábitos e costumes histórico-culturais humanos. Dessa maneira, maquiar-se passa a ser uma maneira de manter vivas as culturas das mais diversas regiões do mundo. Maquiar-se é tornar-se história. Maquiar-se é um ato cultural. Maquiar-se é transformar-se em arte. Em outras palavras, ao mesmo tempo que adquirir e usar os produtos “Una” semiotiza a arte, as manifestações culturais são também colocadas na peça publicitária como produtos de consumo. Assim, o comercial em questão sincretiza arte e venda via mídia.

Referências

- BAKHTIN/VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: UNESP, 1993.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.
- _____. *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1997.



O CORPO ESTÉTICO DE ARNALDO ANTUNES:

SEMIOSE DIALÓGICA

[...] Perceber esteticamente o corpo significa vivenciar os estados interiores do corpo e da alma a partir de uma expressividade exterior. Podemos formulá-lo assim: o valor estético se realiza quando o contemplador se aloja dentro do objeto contemplado, quando vivencia a vida o objeto de seu interior e quando, no limite, contemplante e contemplado coincidem.

(Bakhtin, 2003, p. 81)

INTRODUÇÃO

Incorporar. Colocar alma/sentido dentro do corpo e colocar o corpo (materializar) n' alma. Sem isso, impossível captar o sentido e ele, abstrato, passa a ser in-cógnita. Incorporar, tanto nesse sentido quanto no sentido literal do corpo ser discurso ou instrumento essencial de composição do sentido, é o que faz Arnaldo Antunes (AA): trabalha o corpo da palavra como in-corporação. Ação do corpo por sua própria expressão. Interpretação semiótica. Aqui, o nosso intuito é refletir acerca da expressividade sógnica do corpo/signo da palavra que pode ser também cantada.

A ATIVIDADE ESTÉTICA DO CORPO DE ARNALDO ANTUNES

O corpo e o seu discurso. O corpo em discurso. O discurso do corpo. O corpo-discurso. O corpo discursivo. Cada parte compõe o todo e o todo é composto por partes. Impossível dissociá-los. Em sua arquitetônica, o corpo enunciado é materialização da alma/sentido (enunciação). Concreto e abstrato, o corpo é signo e possui significação discursiva: materialização arquitetônica da linguagem presente (incorporada) no sujeito.

Ao tratarmos do universo estético, pensamos em sua produção e contemplação. Para o Círculo russo, como o diálogo é o centro nevrálgico de sua filosofia, nada é estanque ou dicotômico. Assim, produtor é também contemplador tanto quanto o contemplador é também produtor, principalmente, se considerarmos a relação arte e vida, bem como os sujeitos e enunciados como ativos, já que estamos na episteme dos estudos filosóficos da linguagem, que a têm como "organismo vivo".

O discurso do corpo, como todo e qualquer discurso, não se configura ao acaso. Para Bakhtin, a existência é caracterizada por um não-álibi. Portanto, os sujeitos possuem completa responsabilidade e responsividade sobre seus atos. Responsabilidade por sua ação e responsividade com os outros sujeitos e enunciados nas esferas de atividades em que são realizados os atos. Assim, o discurso corporal, como todo discurso, é completamente responsivo a uma interação com o outro – seja esse outro um sujeito, o mundo, o gênero ou o próprio corpo. Seu caráter ideológico se apresenta por meio da escolha dos movimentos, no

¹ Docente do curso de Letras da UNESP – Universidade Estadual paulista, Campus de Assis; e do PPG em Linguística e Língua Portuguesa da FCL, Campus de Araraquara.

cotidiano e nas artes cênicas, assim como a escolha do léxico, no cotidiano e na canção, no caso analisado. E seu caráter ético, enquanto (inter)ação, marcada por responsabilidade e responsividade.

Nos espaços constituídos pelo homem é que o corpo se torna capaz de manifestar e traduzir diálogos. Corpo que se dispõe como meio de apropriação, por qualquer forma de manifestação (palavra, gestos etc) das percepções humanas do mundo. É exatamente esse o corpo da palavra concreta de AA que, mais que poeta, compositor, músico, produtor e ensaísta, é um “homem de estúdio”, segundo Tatit (2010).

O “MOMENTO VIII” DO CORPO DE AA

A arquitetônica estética de AA se compõe de maneira intergenérica, pois é no entremeio de gêneros – a canção, a poesia, as artes plásticas, entre outros – que sua poética se constitui de maneira peculiar, como composição de seu estilo, constituído este no e do entrecruzamento de linguagens, que se configura como espaço de reflexão subjetiva sociocultural. No conjunto da obra de AA, a intersecção ocorre não só pela incorporação de gêneros, mas também pelo uso midiático e artesanal de diversos códigos e pela criação de expressões linguísticas (via fusão e quebra de palavras, às vezes de diversos idiomas; deslocamentos lexicais etc) que surgem do experimentalismo com a linguagem, típico se sua estética. Essa estratégia interdiscursiva possibilita reflexões sobre a condição do sujeito na contemporaneidade, como ocorre no caso de *Corpo*, pois, nele, AA dá corpo ao corpo da palavra, vista, ao mesmo tempo, como sujeito e como discurso.

A simultaneidade (de sons, imagens e palavras) caracteriza a estilística de AA, que explora as potencialidades do signo linguístico ao buscar na relação som/silêncio, palavra/imagem ou “tudo ao mesmo tempo agora”, atingir os limites possíveis de captação e subversão do signo. Em um contexto dinâmico, cuja velocidade de informação é cada vez maior, AA insere-se em diversos espaços, o que caracteriza sua arquitetônica, segundo Oliveira (2001, p. 187), “muito mais como um processo dinâmico do que como um objeto propriamente dito”. O *Corpo* exemplifica e expressa bem esse processo, que dá vida ao corpo enunciado da palavra cantada por AA.

A arquitetônica intergenérica de AA é, em outras palavras, uma prática de escritura plural, marcada pelo diálogo. Assim, a produção da obra de AA se define como um processo em que o sujeito se cria e se recria, numa significância infinitamente aberta. Uma das estratégias que mais chamam atenção no conjunto da obra de AA é a transcrição (quando o poeta-compositor-cantor transforma um poema em canção ou o contrário, como ocorre em “O quê”, “Dentro”, “Se não se”, entre outros). Esse é o caso de VIII, do disco *Corpo*. Afinal, no conjunto, o álbum aborda a vivência do cotidiano do homem contemporâneo. Trata-se da universalização e homogeneização da cultura, a subjetivação e objetivação do corpo do homem, visto como signo, linguagem: a urbanidade do corpo urbano e sua subjetividade.

A letra da última canção do disco *Corpo* de AA, “Momento VIII” (citada abaixo), apresenta o corpo como objeto físico transcendente, pois, há a busca da conscientização do corpo físico (pés, pernas, mãos, braços cabeça, tronco), sugerida pela letra da canção, em que o sujeito interfere com seus atos no fazimento da história, que se relaciona com a sua vivência dialógica com o outro num tempo e espaço. Por isso, os corpos sígnicos se constroem por meio da linguagem, física (estrutural) e discursivamente (subjetividade histórica):



O corpo existe e pode ser pego. / É suficientemente opaco para que se possa vê-lo. / Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo. / O corpo existe porque foi feito. / Por isso tem um buraco no meio. / O corpo existe, dado que exala cheiro. / E em cada extremidade existe um dedo. / O corpo se cortado espirra um líquido vermelho. / O corpo tem alguém como recheio. (Antunes, “Momento VIII”, *Corpo*, 2000).

Esta canção é um exemplo da transformação entre gêneros, típica da estética de AA, pois, com o nome de “O Corpo”, ela foi publicada no livro *As Coisas*, originalmente, em 1992, como prosa poética e, depois, em 2000, passou a integrar o disco *Corpo*, como canção, com outro título e embalada por música, ainda que a letra seja idêntica. Qual a diferença, então? A forma. Além da música, podemos ver abaixo, que, como poema, o texto possui uma disposição específica, acompanhada de desenho. Com esse caso, flagramos o quanto apenas a alteração de um elemento composicional modifica toda a estrutura arquitetônica e genérica de uma dada obra, que pode aparecer em diversos suportes (midiático ou não).



O corpo existe e pode ser pego. É suficientemente opaco para que se possa vê-lo. Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo. O corpo existe porque foi feito. Por isso tem um buraco no meio. O corpo existe, dado que exala cheiro. E em cada extremidade existe um dedo. O corpo se cortado espirra um líquido vermelho. O corpo tem alguém como recheio.

23

O poema acima visualizado tem como seu conteúdo temático o que o seu título já explicita: o corpo. Nele encontramos uma série de enunciados explicativos que procuram descrever aspectos anatômicos do corpo humano. Esses aspectos, por sua vez, transcendem a questão fisiológica e refletem acerca da subjetivação do corpo, visto como discurso, ou seja, em sua movimentação sócio-histórica. A linguagem como “organismo vivo”, de acordo com Bakhtin/Voloshinov (1997).

Nesse poema, assim como os demais que compõem o livro *As Coisas*, tem-se a relação do corpo-linguagem com o corpo-sujeito infantil e adulto. O desenho que acompanha o texto (feito pelo filho mais velho de AA, com 9 anos, na época) remete a esse universo da criança e da linguagem primeira, simples, pura, objeto.

A rápida descrição de alguns aspectos do corpo humano impera, pois ele é caracterizado por sua concretude, visto como algo palpável, “real”, que pode ser tocado, observado e sentido. Os enunciados se aproximam, segundo Fernandes (2005), de “uma descrição de

anatomia que, afastados dos manuais biomédicos, entram em outra esfera de enunciação: o poema”. Todavia, o corpo não é uma simples somatória de suas partes anatômicas, pois é singular e a sua singularidade se encontra em sua subjetividade.

O uso do pronome indefinido “alguém”, no final do texto, remete-nos a uma noção de subjetividade não concluída ou delimitada. A subjetividade se constrói, não apenas nesse poema, mas em todo o disco *Corpo*, de maneira fragmentada, indefinida e histórica. O movimento de exterioridade é que define a subjetivação. Tanto a fragmentação no corpo do texto/discurso quanto a fragmentação do corpo narrado expressa uma dada noção de subjetividade em movimento, em processo, em construção.

A temática do corpo predomina na estética de AA, pois aparece relacionada à linguagem ou à sua concretude – a palavra in-corporada, o corpo-sujeito – em seu trabalho (disco, vídeo e livro) *Nome*, depois nos livros *As Coisas* (1992) e *2 ou + corpos no mesmo espaço* (1997), o que culmina no disco *Corpo* (2000), literalmente, incorporado. O teor fragmentário tanto da “Momento VIII”, que, não por acaso, fecha o disco, quanto das demais canções, é reforçado pelo uso de frases entrecortadas (discurso fragmentado), pelo uso do ponto final, que rompe o raciocínio, não fluido; pela expressividade subjetiva do corpo-linguagem.

CONSIDERAÇÕES CORPÓREO-REFLEXIVAS

O *Corpo* de AA, conforme exemplificado pela canção “Momento VIII” e pelo poema “Corpo”, é a unidade discursiva que se relaciona não só com a sua materialidade, mas também com a vivência social e subjetiva do sujeito contemporâneo em sua urbanidade midiática – daí, a transitoriedade de seus textos/discursos. O trabalho de AA parece sempre representar correntes de pensamento e de experiências que se encontram mais nitidamente nos corpos/espacos cosmopolitas. A expressão de toda a sua construção mimetiza condições sociais. Daí, a proposta central da construção estética de seu *Corpo*: representar a incursão macroscópica de sensações fisiológicas vividas interior e exteriormente pelo corpo – pressão sanguínea, pulsações cardíacas e nervosas, espasmos musculares etc – trazem à tona uma sensação de delírio, alienação do corpo coletivo, que se manifesta no fluxo e no desenrolar da dinâmica contemporânea.

O *Corpo* experiencia o sujeito por meio de uma narrativa cotidiana e viva, que trata da construção do corpo e suas manifestações na contemporaneidade. O corpo enunciação-enunciado: expressão expressa, representação representada que representa a própria representação (de si e do outro), responsiva e responsabilmente, conscientemente inconsciente, elaboradamente inacabada porque esteticamente vislumbrada e concretizada em diversas materialidades (livro, disco, *site* etc) e gêneros (prosa poética, poesia concreta, canção, ensaio etc).

Referências

ANTUNES, A. *Corpo*. São Paulo: BMG, 2000.

_____. (1992). *As coisas*. São Paulo: Iluminuras, 2002.

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



_____. *Discurso na vida e discurso na arte*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza feita para fins acadêmicos. Mimeo, sem referência.

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

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

FERNANDES JR, A. “Identidade e Subjetividade na produção poética de Arnaldo Antunes”. *II Seminário de Estudos em Análise do Discurso*. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2005 (Mimeo).

OLIVEIRA, Adriane Rodrigues. “Acordo: movimento e circularidade na poesia de Arnaldo Antunes”. In: CAMARGO, Maria Lúcia de Barros; PEDROSA, Célia (Orgs). *Poesia e contemporaneidade*. Chapecó: Argos, 2001.



AXIOMA:

DISCURSO RELIGIOSO PUBLICITÁRIO

INTRODUÇÃO

O objetivo principal desta monografia é analisar o discurso religioso a partir de um panfleto publicitário, impresso no Brasil pelas Testemunhas de Jeová. Iremos nos pautar nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, em seus Estudos das Ideologias. Esta breve análise pretende contribuir para a reflexão dos estudos no campo da religião no âmbito linguístico.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, segundo o Círculo (Bakhtin, 2010, p. 33). Enunciados concretos (textos²), proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Uma vez que entendemos que cada texto tem sua ideologia, e que esta depende de sua esfera (política, jurídica etc.). As Testemunhas de Jeová³, em suas atividades, divulgam um discurso doutrinário. Isto é, que pretende instruir o leitor, impondo conceitos e princípios na medida em que revisita os dizeres bíblicos⁴. Para tanto, utiliza-se do poder da palavra, em um discurso que pretende influenciar o leitor ao questionar a estrutura social contemporânea. Aliás, persuadi-lo, convencê-lo a crer, a aceitar o que se propõe. Neste sentido, faz uso de recursos linguísticos, de marcas linguísticas, com vistas à significação de sentidos, de maneira a modelar o pensamento através da linguagem panfletária, publicitária⁵, na medida em que capta a atenção, mantém o interesse, desperta o desejo e provoca a ação; o panfleto, ao ser visto, lido, recorda e provoca o leitor a rever sentimentos, emoções, esforços, bem como suas vontades e atos.

Para o Círculo (Bakhtin, 2010, p. 31), um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo. Neste sentido, o panfleto⁶ aqui analisado, como já dito, promove a persuasão e o convencimento ao se transformar em um produto de consumo, uma vez que a sua tiragem gráfica excede a casa de milhares de cópias⁷.

¹ Professor de Comunicação, com graduação em Letras, na Unidade do SENAC Barretos – SP. Aluno especial da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, campus de Araraquara – SP.

² Texto: verbal oral; escrito e não verbal.

³ São pessoas que se dedicam a Deus para fazer a Sua vontade. Suas crenças se baseiam na bíblia e não em meras especulações humanas ou em credos religiosos. Disponível em: <<http://www.watchtower.org/t/jt/index.htm>>. Acesso em: 06.05.2012.

⁴ Os textos bíblicos utilizados pelas Testemunhas de Jeová são da Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas com referências.

⁵ Texto publicitário. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. [Consult. 2012-05-06]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$texto-publicitario](http://www.infopedia.pt/$texto-publicitario)>.

⁶ JEOVÁ, T. “*Sua vida é controlada pelo destino?*”. Brasil: Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania e Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 2007, 6 p.

⁷ Hoje o complexo publicitário das Testemunhas, no Brooklyn, Nova York, imprime mais 100.000 livros e 800.000 cópias de duas revistas, diariamente. Disponível em: <<http://cristianismobiblico.vilabol.uol.com.br/testemunhasjeova.html>>. Acesso em: 06.05.2012.

O significado denotativo do termo panfleto, segundo o dicionário Aurélio⁸, é o de um texto pequeno, polêmico ou satírico. Em justa medida, presumisse que um texto que vincule um produto ideológico parta, no mais das vezes, de um tema polêmico. No caso do panfleto, este propõe ao leitor que examine a própria vida, questionando se esta é controlada pelo destino. O que sugestiona e condiciona o leitor à reflexão. Reflexão esta que se delimita em um campo de criatividade ideológica. Segundo o Círculo (BAKHTIN, 2010, pg. 33), 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.

É ao refratar a realidade que o discurso religioso a modela à sua própria maneira, propondo uma relação dialógica com o seu interlocutor (leitor). Segundo as ideias do Círculo, ao trabalhar com fragmentos da realidade, o discurso religioso torna-se passível de estudo por gerar-se no meio social e aparecer na experiência exterior. Uma vez que todo fenômeno, como afirma o Círculo (BAKHTIN, 2010, pg.33), que funciona como signo ideológico, tem uma encarnação material... O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na experiência exterior.

ANÁLISE

Como parágrafo introdutório do texto/panfleto aqui analisado, o autor anônimo utiliza uma situação pinçada do cotidiano. Isto é, algo que poderia suceder a qualquer pessoa. O propósito é o de aproximar a linha de argumentação para a realidade do leitor. E assim conseguir capturar sua atenção, o que, por conseguinte, o fará continuar a leitura.

Certa manhã, um vendedor correu para chegar a tempo de embarcar no avião, mas estava atrasado e perdeu o voo. Mais tarde naquela manhã, ele ouviu a notícia: o avião tinha caído. Todos a bordo morreram (Testemunhas, 2007, p. 2).

O segundo parágrafo trabalha com o conhecimento prévio do leitor, como forma de persuadi-lo quanto à idoneidade das ideias expressas no texto/panfleto. Este é um recurso importante, pois insinua que as proposições ainda por virem também serão axiomas⁹. Isto é, verdades incontestáveis, em razão do material em que se apoiam.

Às vezes, ouvimos relatos de pessoa que escaparam por um triz de um acidente fatal. As pessoas costumam dizer: “Não era a hora de ele morrer.” Quando alguém morre, dizem: “Chegou a hora dele.” Alguns acreditam que o destino de uma pessoa já está traçado desde o nascimento [...] (Testemunhas, 2007, p. 2).

O terceiro quarto e quinto parágrafos em sua estrutura são constituídos conforme mencionado acima. Contudo, pretende agora contra-argumentar as citações que são de

⁸ O Novo Aurélio - Dicionário da Língua Portuguesa – Século XXI. Versão 3.0. Editora Nova Fronteira.

⁹ Axioma: (cs ou ss). [Do gr. axioma, pelo lat. axioma.] S. m. 1. Filos. Premissa imediatamente evidente que se admite como universalmente verdadeira sem exigência de demonstração. 2. P. ext. Máxima, sentença: & 3. Lóg. Proposição que se admite como verdadeira porque dela se podem deduzir as proposições de uma teoria ou de um sistema lógico ou matemático.



conhecimento geral, público. Portanto, refere-se também a um conhecimento prévio do leitor, de forma a refutá-lo, alinhando-os à doutrina que se pretende vincular, conforme trecho abaixo:

Será que o sofrimento nesta vida é o resultado de más ações praticadas numa vida anterior? Se alguém cometeu um pecado em sua suposta vida anterior, mas não sabe nada a respeito disso, como essa pessoa pode corrigir o problema? Se ela não sabe por que está sofrendo, como o sofrimento a tornará uma pessoa melhor? (Testemunhas, 2007, p. 3).

Acreditar no destino pode ter outros efeitos prejudiciais. Diante das dificuldades ou injustiças, alguns talvez digam: “Já que esse é meu destino, tenho de aceitar.” Outros acreditam que, por cumprir dispendiosos rituais religiosos ou por mudar de lugar certos objetos dentro de casa, podem alterar seu destino. Em resultado disso, pessoas gastam grandes somas de dinheiro e até mesmo se tornam vítimas e criminosos (Testemunhas, 2007, p. 2).

O sexto parágrafo inicia o conceito axiomático, mediante o convencimento do leitor, de forma persuasiva, que se embasa em verdades que não podem ser contestadas. Uma vez que a fonte é indiscutivelmente, aos olhos da fé, fidedigna, a Bíblia. Para tanto, o discurso citado passa a permear o texto, de forma representativa e autoritária. Para o de Círculo de Bakhtin, o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação.

Aquilo que falamos é apenas o conteúdo do discurso... Mas o discurso de outrem constitui mais do que o tema do discurso; ele pode entrar no discurso e na sua construção sintática... A enunciação citada tratada apenas como um tema do discurso, só pode ser caracterizada superficialmente. Para penetrar completamente no seu conteúdo, é indispensável integrá-lo na construção do discurso (Bakhtin, 2010, p.151).

A partir do sexto parágrafo é que se apresenta o início do desenvolvimento do discurso (ao assumirmos que basicamente um texto se divide em “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”). E, portanto, inicia a argumentação doutrinária, a partir do discurso de outrem, neste caso a Bíblia, de forma a integrá-la à construção do discurso.

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilística e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (Bakhtin, 2010, p. 151).

Utilizando-se ao longo dos parágrafos que se sucedem até à conclusão, o enunciador cita trechos da bíblia, do Livro do Eclesiastes, a saber: capítulo 8, versículo 9; capítulo 9, versículos 5, 10 e 11. Assim o Livro Gálatas: capítulo 6, versículo 7; o Livro de Mateus: capítulo 24, versículos 3, 7, 12, 13 e 14; Timóteo: capítulo 3, versículo 1 e Apocalipse: capítulo 21 e versículo 4.

Entendemos que se faz importante destacar alguns elementos enunciativos que entendemos como verdadeiros axiomas, intencionalmente persuasivos, utilizados no início das citações: “O que a Bíblia nos diz...” (Testemunhas, 2007, p. 3). “A bíblia é clara ao afirmar.” (Testemunhas, 2007, p. 3). “Deus nos aconselha por meio de um escrito da Bíblia.” (Testemunhas, 2007, p. 2).



O objetivo do discurso citado, orientado segundo trechos bíblicos, não possui apenas o caráter de transmitir informações, ideias, regras, modelos etc. Mas, sim, influenciar a postura, a atitude ideológica, o comportamento do leitor perante o mundo (BAKHTIN, 2010, p.142).

A palavra autoritária exige de nós o reconhecimento e a assimilação, ela se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior no que nos diz respeito; nós já a encontramos unida à autoridade... Ela ressoa numa alta esfera, e não na esfera do contato familiar. Sua linguagem é uma linguagem especial (por assim dizer, hierática) [...] Aproxima-se do tabu, do nome que não se pode tomar em vão... A palavra autoritária pode organizar em torno de si massas de outras palavras (que a interpretam, que a exaltam, que a aplicam desta ou de outra maneira) [...] (Bakhtin, 2010, p.143).

CONCLUSÃO

A consciência, segundo o Círculo (Bakhtin, 2010, p. 34), só se torna consciência individual quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico), e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Ler um panfleto de cunho religioso-publicitário é deixar-se participar de um processo de interação social. É vivenciar um fato socioideológico. Neste sentido a palavra torna-se o modo pelo qual ocorrem as relações sociais. E, uma vez que aquele que enuncia (o autor de um texto/panfleto religioso) seleciona palavras, de modo a formular uma mensagem compreensível e ao mesmo tempo impregnada de ideologia, também “afeta” de forma intencional o seu interlocutor (leitor). Por outro lado, o interlocutor (leitor) ao constituir-se a partir da palavra do outro irá interpretar e responder de forma ativa ao enunciado vinculado, seja através de seus pensamentos, seja por meio de um novo enunciado.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética (a teoria do romance)*. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.
- JEOVÁ, T. *Sua vida é controlada pelo destino?* Brasil: *Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania*. Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, 2007. 6 p.



SE TUDO FOSSE TEORIA...

A epígrafe acima é um dos versos de uma canção de pop rock intitulada “Teoria”², composta e gravada pela banda brasileira Biquini Cavadao, que fez um certo sucesso nos idos dos anos oitenta. Esse verso, assim como o todo enunciativo-discursivo da canção, apresenta um tom crítico, jocosos, e a temática geral do enunciado tem a ver com os sentimentos do enunciador, a respeito dos quais esse mesmo enunciador buscava explicações.

Em conformidade com o que propõe Bakhtin/Voloshinov (2003), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, no capítulo “O discurso de outrem”, descolado/deslocado de seu espaço discursivo original, o enunciado em questão perde, total ou parcialmente, a força enunciativa daquele horizonte sócio-ideológico, mas pretende aqui, neste outro lugar discursivo, ganhar nova força, advinda de um novo horizonte dialógico e, também, ideológico.

No entanto, entre um horizonte e outro, deve haver algum elo de ligação, caso contrário esse deslocamento/descolamento, essa nova alocação (e elocução) não faria mesmo nenhum sentido.

“Teoria”, ao que parece, no horizonte discursivo da canção popular, tem um sentido bem geral, coincidente com o chamado “senso comum”. Evidentemente, nesse espaço discursivo, do senso comum, da esfera do cotidiano, o enunciado em foco não pertence ao gênero acadêmico, mas transportando-o e, conseqüentemente, a palavra “teoria”, para o enunciado que tento desenvolver neste momento, tenho a intenção de, aproveitando-os, refletir sobre a concepção de ciência do círculo de Bakhtin.

M. Bakhtin, nascido no final do século XIX, formado academicamente em Letras e História da Literatura, nos idos dos anos 10 do século XX, estava no “olho do furacão” das ciências positivas. Em “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010), um dos primeiros registros escritos de sua reflexão filosófica, Bakhtin alcunha toda a ciência positiva de “teoricista”. Certamente em russo, assim como em português, Bakhtin está ironizando o valor atribuído às ciências exatas, naturais e algumas humanas, como as jurídicas, as sociais e as psicológicas, sem falar das letras, que comentarei adiante.

O teoricismo positivista exclui o eu (e, conseqüentemente, o outro), segundo Bakhtin.

“NEM TUDO É TEORIA”

Nem tudo é teoria, inclusive em se tratando de ciência. Bakhtin, em “Para uma filosofia do ato responsável”, alerta que há dois mundos em relação, o da cultura e o da vida. Neste

¹ Grupo de Estudos Bakhtinianos, da Universidade Federal do Espírito Santo [www.gebakhufes.blogspot.com].

² A íntegra da letra, bem como o áudio da canção, podem ser encontradas em <http://www.vagalume.com.br/biquini-cavadao/teoria.html>.

último vivemos, experienciamos, acontecemos, não temos álibi. Já no mundo da cultura, construímos representações, refrações do mundo da vida. O mundo da cultura não é o mundo da vida, mas participa dele, não existe sem ele.

Nós mesmos, seres humanos, nascemos, primeiro, no mundo da vida, e renascemos, ainda que quase ao mesmo tempo, no mundo da cultura.

No mundo da cultura, as ciências constituem, conforme Bakhtin (Voloshinov, Medviedév, também), uma das formas de representação da realidade, com suas marcas particulares, que as distinguem das artes, das religiões, das áreas jurídicas ou pedagógicas, etc.

Bakhtin concorda com Kant no que diz respeito à transcendência da razão pura, à moda de Descartes. O racionalismo, pura e simplesmente, não pode dar conta de representar a realidade, em suas mais variadas manifestações (fenômenos). Por outro lado, o empirismo “grosseiro” também é ilusório, não conseguindo abarcar, por inteiro, os aspectos da vida. Há algo inconciliável aqui.

Kant, para Bakhtin, teria, mais do que ninguém, percebido esse paradoxo. Mas sua solução continuou a ser, para o pensamento bakhtiniano, muito abstrata e, portanto, teórica, desconsiderando os atos dos sujeitos, especialmente os atos de linguagem.

O mundo da cultura, e, em seu interior, o mundo da teoria, o mundo das ciências, não é constituído somente de razão, de pensamento dedutivo, de hipóteses e conclusão, nem apenas de experiências, de empirias, de tentativas indutivas e, conseqüentemente, conclusões. Esse mundo também é constituído, e, para o círculo de Bakhtin, isso é fundamental, de atos responsáveis, em especial, como já observamos, de linguagem. A própria teorização, antes de tudo, é um ato de linguagem, uma ação pragmática com determinados fins.

Em seu “Curso de Linguística Geral”, o autor Ferdinand de Saussure, com o fim de instituir a Linguística como ciência da linguagem, nomeia, definindo-a, a Língua como objeto dessa ciência. Trata-se de um ato pragmático de nomeação. Esse ato, porém, tem, também, um componente ideológico e, portanto, discursivamente responsável. Definir a Língua e nomeá-la objeto da Linguística constitui, também, uma decisão política, cujo fim é a destituição da filologia, e, em seu interior, dos estudos histórico-filosóficos sobre a linguagem, de sua posição na epistemologia das ciências humanas.

Michel Pêcheux, em “AAD-69”, Ducrot, em “O dizer e o dito”, entre outros grandes estudiosos da linguagem, põem em prática a mesma estratégia pragmático-discursiva. O alvo de Pêcheux, no entanto, é a própria linguística fundada por Saussure e seu objeto nomeado. O filósofo francês, ao contrário do filólogo genebrino, tenta fundar uma nova ciência, a Análise do Discurso, definindo um novo objeto de investigação, o Discurso (que, diga-se de passagem, não pode ser confundido com a “parole” saussureana).

Em Marxismo e filosofia da linguagem, Voloshinov/Bakhtin também se defrontam com esse posicionamento epistemo-ideológico de Saussure e de seus seguidores, e questionam os seus elementos principais – signo, língua, enunciação, sentido -, apontando o caráter objetivista-abstrato desses objetos.

A questão do sentido é mesmo fundamental para o círculo de Bakhtin. Tudo o que é humano tem relação com o sentido. Parece ser ontológico nos perguntarmos: o que isso significa? Qual o sentido disso? Sentido e significação acompanharão as reflexões bakhtinianas desde o início, em PFAR, até o fim, em “O problema do texto”, por exemplo.

Desde o início, portanto, Bakhtin se pergunta sobre o sentido das ciências e das teorias, o que, afinal, elas significam. E sua resposta aponta para a possibilidade de pensá-las não



como entidades abstratas, objetivas e objetivantes, mas como atos dialógicos e ideológicos, isto é, atos de responsabilidade, sem álibis, sem desculpas (ainda que, às vezes, com culpas...).

Referências

- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro&João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. São Paulo: Cortez, 1988.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso [AAD-69]. IN: GADET & HAK. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Perspectiva, 1976.



O PROFESSOR COMO SUJEITO CONTEMPORÂNEO

Lucimeire Furlaneto¹

Com as transformações sociais, políticas, econômicas, e por que não climáticas e geográficas, que o mundo vem sofrendo, uma questão pertinente a se pensar é o que isso implica nas relações sociais entre as pessoas. O ser humano se vê diante a esse novo dilema, considerando-o num contexto denominado modernidade tardia ou podendo também chamá-lo de hipermodernidade por se tratar de uma sociedade que se vê, se constrói e se apresenta como globalizada, o que acaba pondo em xeque, este sistema, a construção do sujeito histórico e social no que se refere à construção de sua identidade e subjetividade. Podemos chamar, então, o momento em que estamos vivendo de pós-modernidade, talvez porque a própria noção de contemporaneidade não esteja bem definida, Bohn (2005), por ela mesma movimentar-se entre sentidos em contínua construção.

Essa contemporaneidade é vastamente discutida por Bauman (2001), quando ele propõe como principais metáforas para o estágio presente da era moderna (da contemporaneidade), a *fluidez*, a *liquidez*. Segundo Bauman (2001, p. 8), “os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os líquidos, diferentemente dos sólidos têm dimensões espaciais claras, [...] e, portanto, diminuem a significação do tempo [...]”.

Junto a tantas mudanças e transformações surge a era tecnológica, mais especificamente, a era digital. Com ela somos “bombardeados” simultaneamente, a todo instante, por uma gama imensa de informações, bem como pela rapidez com que isso se dá. No entanto, o cerne da questão não é o excesso de informações, mas sim, como lidarmos com isso. Da mesma forma com que as coisas se dão, tudo muito rápido, nada fixo, nada sólido, as relações acabam por serem afetadas também, tornando-se cada vez mais virtuais e superficiais, configurando-se dessa maneira uma nova forma de linguagem.

A noção de linguagem, Bakhtin (2002), os sentidos em construção, parecem acompanhar este estado de mutação, de dispersão, compreendendo que a linguagem se configura como produção de sentidos na interação social, portanto, não fixa, mas móvel, heterogênea, marcada, assim pela enunciação, ou seja, afetada pelos traços culturais do entorno social em que se realiza. (Bohn, 2005) Neste cenário, o olhar do sujeito-professor deve estar atento às transformações, à dinâmica e fluidez das relações sociais e ter consciência e que a nossa identidade é constituída pela alteridade. Diante disso, torna-se necessário pensar nas diferenças, as quais são produzidas nas interações pelas relações sociais.

Entendemos como sujeito contemporâneo aquele que estabelece entre ele e o outro uma relação de alteridade, pois o princípio de toda e qualquer relação deveria ser sustentado e constituído pela alteridade. O pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso e membro do Grupo Relendo Bakhtin (REBAK), grupo de estudos bakhtinianos coordenado pela Prof.^a Dr.^a Simone de Jesus Padilha (MeEL/UFMT).

alteridade, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo “eu”. (Geraldi, 2010) Isso é o que qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro.

Ser um professor na contemporaneidade requer ser um sujeito consciente e responsável, que tem poder e conhecimento sempre sobre o que faz, aceita os desafios e tem um olhar todo voltado para o ensino enquanto prática pedagógica, sobretudo, prática social; é ser responsável pelo que faz e diz. Trabalhando nesse contexto, dialogando com essa nova realidade, tendo vínculo com os diversos campos da cultura humana, compreendendo e respondendo ao *outro*, o externo a si, principalmente o seu interlocutor, esse profissional assume responsabilidade enquanto ser social:

Uma boa maneira de se pensar isso é aliar responsabilidade e responsividade: ao mesmo tempo em que sou responsável pelo que faço e digo, também faço e digo em resposta a uma série de elementos presentes em minha vida como *signos* (GEGe, 2009).

Na acepção bakhtiniana o “eu” se constitui no/pelo “outro”. É na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem, relacionando-se com a pluralidade, a polissemia, no encontro e cruzamento de muitas vozes. Conceber o aluno nessa relação de alteridade, assim como considerar sua produção de conhecimento, é ouvir cada uma das vozes que compõem o cenário multivocal e dialógico dentro do contexto escolar. Por outro lado, faltar ao aluno um olhar para os discursos por ele produzidos, sejam orais, sejam escritos, é ser indiferente ao sujeito co-participante ali do processo de construção do contexto de ensino-aprendizagem. Sabemos que a interação é fundamental, o eu sem uma relação qualquer para fora de si é vazio (Miotello, 2008).

Ao participar da aula, não como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um sujeito que ouve e responde a cada uma das vozes que compõem o cenário de diversidades sócio-discursivas de uma sala de aula, o professor assume neste contexto uma postura excepcionalmente responsiva. Nas palavras de Bakhtin (2010, p. 271):

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele [...], completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...].

Entendemos que os sujeitos se constituem a partir das relações dialógicas, o que é visível em uma sala de aula formada por alunos das mais diversas camadas sociais, onde cada um com seus valores, crenças e saberes vão se constituindo na relação com o *outro*. Essa relação pode ser difícil e conflitante, mas é através dos aspectos dela apreendidos que podemos desenvolver uma reflexão sobre como trabalhar a linguagem com esses sujeitos na perspectiva de Bakhtin, considerando que, para o autor russo, o sujeito se faz na/pela linguagem. Por outro lado, entendemos ainda que o sujeito não é só linguagem, pois além de sujeito social ele é sujeito biológico também, mas grande parte do que ele é foi e é constituído pelos discursos/enunciados/textos/linguagem incorporada às práticas sociais. No entanto, o trabalho com a linguagem não é tarefa tão fácil e simples como muitos pensam, principalmente no que diz respeito à leitura e à escrita.



É tarefa difícil e desafiadora trabalhar com textos escolares, quando o atual aluno tem convívio direto com ferramentas tecnológicas, como a internet, por exemplo. A falta de interesse do aluno pela leitura demonstra, a princípio, que este não consegue enxergar sentido nessa atividade, e se vê totalmente desmotivado. Os textos imagéticos falam por si só. As cores, as formas, a linguagem escrita praticamente inexistente, colaboram de certa forma para justificar essa falta de interesse pela leitura de textos exclusivamente verbais, o “velho livro”, por exemplo. Tudo ao seu redor é colorido, é fascinante, é animado, é simplificado, é resumido. Ler para que, então, numa sociedade que Bauman (2001) classifica como fluida e líquida? Onde nada é duradouro, nada é consistente, nada é sólido?

A falta de interesse pela leitura parece ser a “pedra no meio do caminho” de muitos professores ao se depararem com tal situação em sala de aula. Essa questão é bem pontuada por Kleiman (1998, p. 16), ao afirmar que:

[...] ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

Mesmo concordando com Kleiman, não pretendemos discutir neste momento estratégias de como despertar o interesse do aluno pela leitura e pela escrita. Somente a título de esclarecimento, como professores formadores de leitores, considerar a prática da leitura e da escrita enquanto processo discursivo, dinâmico e socialmente constituído, Teixeira (2011), é extremamente relevante para a valoração do professor contemporâneo acreditando este na relação dialógica entre o eu e o *outro*, no entrecruzamento de vozes, como fator primordial do bom desenvolvimento de sujeitos leitores críticos.

Portanto, o professor, ao se posicionar frente ao seu aluno tendo uma atitude responsiva, dialógica e de alteridade, evidencia um conhecimento relacionado à teoria e à prática como possibilidades de formação com êxito de sujeitos leitores capazes de transitar pelo mundo letrado que permeia os diversos campos da atividade humana.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. BEZERRA, Paulo (trad.). 5 ed. São Paulo, SP: Martins fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. (V.N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. Editora Hucitec; Annablume. 2002.
- BAUMAN, Z. 2001. *Modernidade líquida* (Trad. Plínio Dentzien). Jorge Zahar Editor.
- BOHN, Hilario I. As exigências da Pós-Modernidade Sobre a Pesquisa em Linguística Aplicada. In: MAXIMINA, M. Freire, ABRAÃO, Maria H. V. BARCELOS, Ana M. F. *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. 1. ed. São Paulo, Campinas: ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil); Pontes Editores, 2005.
- GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.



KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. Ed. Campinas. SP: Fontes, 1998.

MIOTELLO, Valdemir. Uma leitura do homem, outras leituras de seu texto: explicitando compromissos de estudos apoiados em Bakhtin. In: *Bakhtin na prática: leituras de mundo*.

TEIXEIRA, W. B. Gêneros discursivos na formação do professor de leitura: uma questão de alteridade. IN: OSORIO, Ester Myrian Rojas (org.). *Mikhail Bakhtin e os gêneros do discurso na educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.



SEM ÁLIBI PARA TOMAR BANHO

O presente relato trata do agir responsável e suas implicações no posicionamento de estudantes da 1ª série do ensino médio e de uma professora de química em uma conversa sobre um filme que discute a emissão de CO₂ como sendo a causa preponderante do aquecimento global.

Trata-se da 5ª aula de uma sequência didática de 10 encontros intitulada *Aquecimento global e efeito estufa: a ciência por trás de uma controvérsia*. Este percurso de ensino foi elaborado pelos autores com a intenção de, inicialmente, situar os alunos em relação à polêmica relacionada à questão do aquecimento global, disponibilizar textos que apresentassem visões antagônicas elaboradas por diferentes cientistas, apresentar o questionamento sobre o fato de ser ou não possível afirmar a real ocorrência do fenômeno no momento presente, e se sim, quais seriam suas possíveis causas. A partir da 3ª aula, conceitos científicos e métodos usados pelos cientistas para coleta e análise de dados foram problematizados de forma a dar suporte aos modelos de explicação do fenômeno. Houve uma intencionalidade explícita acordada entre os autores da sequência didática e a professora regente, também coautora, de que as mediações realizadas não restringissem sentidos, mas possibilitassem a abertura para interpretações e tomadas de posições diversificadas.

Durante as primeiras aulas, os alunos tomaram conhecimento de discursos dissonantes, enfraquecendo a ideia do aumento da concentração de CO₂ ocasionado por atividades humanas como a causa preponderante. A professora propôs aos alunos assistirem um filme documentário intitulado “Aquecimento Global e mudanças climáticas no Brasil”, produzido pela organização Green Peace. Esta organização declaradamente considera verdadeira a hipótese antropogênica, utilizando-se do filme como instrumento esclarecedor e mobilizador para o engajamento dos cidadãos em relação ao fenômeno. A seguir apresentamos uma cadeia de enunciados referentes ao início do debate em uma plenária dos estudantes, transcorrido após a exibição do vídeo:

Prof – E aí pessoal? O que acharam do documentário?

Roberta – Achei o filme muito chocante! Aquela indústria funcionando tinha uma plaquinha falando que CO₂ mata! Como[se fosse] assim: eles não estavam nem aí e continuavam emitindo...

Gil – Quem colocou aquilo foi um cara da Green Peace: CO₂ mata e mais alguma coisa escrito embaixo...

Nara – A gente sabe, mas continua fazendo...

Messias – Isto é igual na vida: você sabe que precisa economizar água, mas não toma banho rapidinho. Não toma!!! Eles colocam a placa lá, mas não estão nem aí...

Prof. - Você não toma banho rápido por que você não quer! Vocês ouviram o que ele disse? Acho que esta posição dele merece reflexão!

Messias – O que quero dizer é que a empresa diminui a emissão se ela quiser. Ela se esforçando consegue. Não adianta falar assim “tô tentando” e não fazer.

Luis Gustavo D' Carlos Barbosa¹
Andrea Horta Machado²
Maria Emília Caixeta Castro Lima³

Prof. - Mas acho que esta posição que você colocou, que todo mundo sabe que tem que tomar rápido, mas não toma...EU NÃO faço isso não! Vamos tomar cuidado com as generalizações indevidas. E outra, cuidado com este discurso que é do senso comum e [de pensar] que o senso comum deve continuar prevalecendo... Senão, para que adianta você aprender as coisas se isto não for reverter em nada na sua vida? Então você não precisa nem vir na escola! Raciocinando assim: não sei nada mesmo, vou continuar não sabendo! Se você tem uma informação e você não faz nada para que ela gere benefício em favor seu e das outras pessoas, então a gente pode fechar a escola, não pode? Vocês acham que é isto mesmo? Todo mundo sabe que precisa economizar, mas todo mundo toma banho demorado?

Vilma – Aquela coisa que você falou do banho e tudo mais... É que uma coisa é: se apenas uma pessoa pensasse assim, apenas um banho demorado não vai causar nada, então eu vou tomar banho demorado. Se só uma pessoa pensasse assim, tudo bem... Mas é um pensamento que todo mundo tem igual! Se tá todo mundo fazendo, então por que eu também não posso fazer? Não é a atitude de cada um, mas acho que [inaudível...]

Prof – Eu entendi, mas tô achando que vocês estão concordando com isso.
[a discussão continua em torno do filme]

A incoerência ética entre o dizer da placa colocada na indústria e a prática efetiva do que lá ocorre causa espanto em Roberta, mas parece ser recebida por Messias como algo não surpreendente: o dito e o agir não coincidem na vida cotidiana das pessoas, então por que o espanto? Messias sabe que mesmo que os sujeitos saibam das coisas, isto não significa que, necessariamente, ajam eticamente. Isto pode ser evidenciado na fala de que *A empresa diminui a emissão se ela quiser!* É possível entrever, embora ele não o afirme em primeira pessoa, que mesmo sabendo “racionalmente” da necessidade de se economizar água, em sua vida -evento ético e aberto- provavelmente, seu banho não é *rapidinho*. Esta pseudo incoerência é abordada por Bakhtin (2010; p.58) quando ele diz que “toda a razão teórica em sua totalidade é apenas um momento da razão prática, isto é, a razão da orientação moral única do sujeito, no interior do evento do Ser único”. Há sempre outras razões não racionais que compõem nossa decisão. O agir não responsável de Messias se esvai de sua responsabilidade não por tomar banho *rapidinho* – um direito de escolha – mas de transferir de seu EU único ao VOCÊ (no sentido de todos os outros) a justificativa de suas escolhas.

Vilma é mais sofisticada em seu dizer teórico e explicativo, mas assim como Messias, se esquia de sua unicidade procurando o “álibi estatístico” de ser apenas mais um dissolvido no “todos fazem”, e que logicamente sinalizaria a ineficácia de qualquer tentativa de contribuição política do EU na mudança social.

É por isto que o apelo da professora chama à responsabilidade do ato quando se anuncia de forma incisiva *EU Não faço isto não!* Ela devolve a Messias a inexistência de um álbi no qual ele possa se desculpar quando afirma *Você não toma banho [rápido] por que você não quer!* Ao usar os pronomes EU e VOCÊ, a professora acaba fazendo eco à Bakhtin (2010; p.106): “não existe o ‘homem-em-geral’; eu existo, e um outro particular concreto existe”.

A professora também devolve à Vilma quando diz *Entendi (Ser teórico ou racional), mas acho que vocês estão concordando com isto!* (Ser evento único, responsável). Concordar é consentir, e ainda que “bem explicadinho” e racionalmente lógico, não há escapatória ou desculpas ao posicionamento no plano ético. Bakhtin (2010; p.96) diz que “a singularidade do Ser presente é forçadamente obrigatória”.

A professora demarca sua ideologia sobre a escola e seu papel: um lugar de emancipação ética. Sua orientação bakhtiniana atesta-se no turno de fala sobre a instituição escolar,



claramente lugar não apenas de vivência do Ser teórico, mas do Ser responsável. Se assim não o fosse, nas próprias palavras dela, *para que adianta você aprender as coisas se isto não for reverter em nada na sua vida?*

Como professores de ciências da natureza, do nível básico e superior, carregamos uma tensão particular, qual seja: o desejo de fazer irromper o dialogismo em nossas aulas e multiplicar sentidos conjugado com a necessidade de restringi-los, na medida em que fazemos ecoar enunciados pretensamente impessoais produzidos pelos cientistas.

Como pesquisadores e produtores de materiais didáticos no ensino das ciências naturais, vislumbramos na inserção curricular de controvérsias públicas que envolvem um componente científico-tecnológico, a possibilidade dos sujeitos se dizerem responsabilmente, seja entre vozes dissonantes de cientistas ou no que diz respeito a decisões pessoais do cotidiano. Nesta esteira da vida ética, sempre aberta, acreditamos que talvez pontes possam se erguer mediante a cisão histórica entre o mundo da vida e o mundo da cultura. A escola, como espaço constrangedor de sentidos em que o Ser teórico figura como absoluto, pode assim, mesmo que por breves momentos, reabilitar o Ser evento único e responsável como centro, valendo-se das controvérsias que por natureza se apresentam como possibilidades ou *terra de ninguém*.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 155p.



PLEASE RIG ME LIKE ALICE

Luiz Carneiro¹

Eu me proponho a escrever um livro. Este livro tem o meu nome. Não. Não o tem. Nenhum livro terá o meu nome. Eu me proponho a arranhar as páginas com o rastelo dos meus dedos. Não, os meus dedos não são de metal. Os meus dedos não figuram um rastelo-coroa hitchcokiano. Os meus dedos querem ser garras adamantinas cravadas para dentro e não são. Eu olho o adiante horizonte de possibilidades e não gosto dele, eu queria era Tatarana, Riobaldo de em-defronte, para enfiar com cano de fumaças na minha testa o deleitável azougue, ou observável diário nas veredas direitas, ou que a mais apreciável das damas celestes descesse das nuvens leves e com claros risos bonitos me ausentasse do meu riso azul celeste aprendido com o Íólipo. Mas isso não há, que Bakhtin ensina que não. Há o que vem disto para o pegável da vida, há o-estas-coisas insufladas, fazendo ver o para-dentro e o para-fora. Na rua vitoriana ou nas ruas da Lapa paulistana, onde eu adivincho que há um vento apenas de lá, vento apenas lapeano, passa como que não estando ali um coelho branco e eu o sigo.

EPISODE I

Eu entro dentro de mim. Eu visto a pele, o *skin*. Branco e azul, esvoaçante pálido vestido. Nas minhas mãos a *Vorpal Blade* cravejada de enfeites e enlameada de sangue. Eu caminho admirando *Wonderland*. Eu recupero as memórias. E não sou eu, e sou eu, é as duas coisas, separadas e ao mesmo tempo. O *dualshock* treme em minhas mãos. Uma enorme chaleira de pernas de aranha e olhos vermelhos caminha em minha direção e saraivadas de pimenta saem do moedor-metralhadora, travados L1 e R1. São uns tiros certos de Tatarana e os joelhos mecânicos da chaleira se dobram para sempre e ela definha.

EPISODE II

Alice foge, chega a um pátio. *Cutscene*. Alice come o bolo, cresce. O perseguidor, antes gigante, agora um pigmeu. Ínfimo, quase pede perdão e recebe como resposta o pisar, o esmagamento. Há sangue sob minhas botas e uma Gulliveriana jornada a empreender. Mais uma jornada do herói interna ao game e a mim. O *dualshock* treme em minhas mãos.

EPISODE III – PREQUEL

2010. PUCSP. Dia. Aula de Lucia Santaella.

Em meio às Peirceanas discussões cotidianas, uma nova seara se abre. Melhor dizendo, uma seara retorna. Pelas mãos de Sabrina, retorno ao mundo dos games.

2010.Mogi das Cruzes. Dia. Supermercado D'Avó.

¹ Senac-SP

Na banca de jornal, compro a Edge, revista de games.

2010. Mogi das Cruzes. Dia. Casa, mesa com café.

Leio a Edge, e me reencanto. Há um novo universo, ou o universo do qual eu havia saído transcriou-se/transluciferou-se. Estou em séria defasagem cognitiva, sígnica, referencial, temática, criativa. Necessito de um PS3 e de um glossário.

2011. São Paulo. Dia. Galeria do Rock. (Incidente Incitante)

Ainda dos recônditos das aulas de Lucia Santaella, vem Isabella Valle e, com ela, Maria Carolina e Lívia. Carol fala um pouco. Lívia não fala nada.

2011. Mogi das Cruzes - São Paulo. Lusco-fusco. A estrada.

Em um carro amarelo e não em um submarino, deixo Mogi e instalo-me na metrópole. No quarto ao lado do meu, Maria Carolina.

2011. São Paulo. Noite. Rua Augusta.

Desço a Augusta pelas beiradas de mim mesmo. Tomo uma cerveja importada maravilhosa em um bar, sem sentir o gosto.

2011. São Paulo. Dia. Proximidades do Mosteiro São Bento.

Com o Fernando, que conheci em um curso de games que ministrei na Casa Guilherme de Almeida, com Maria Carolina e com Lívia (que agora felizmente fala sempre), compro um PS3 e dois games: *Red Dead Redemption* e *Alice Madness Returns*.

EPISODE IV – PERCEPÇÕES BEFORE AND AFTER PLAYING THE GAME

Não veredictos, mas acreditares: *Red Dead Redemption* é um filme que se joga, não apenas no aspecto ‘mecânico’, mas também no aspecto ‘história’. *Alice Madness Returns* é o livro de Carroll e muitos outros textos (Jonathan Swift *inside*), é o melhor game que já joguei na vida e é, bakhtinianamente: alteridade, polifonia, dialogismo, horizonte de possibilidades, memória de futuro. Um deslocamento.

EPÍLOGO

O tamanho das coisas muitas vezes me assombra. Por serem grandes demais, por serem pequenas demais e assim sendo grandes como nunca. Alice, o *dualshock*, Lívia, Maria Carolina. Em março de 2012, em São Carlos, resgatei-me, olhando o abismo que também contempla e percebendo dentro dele o amor pautado pela infuncionalidade. Ponzio. Odes no Facebook, despautério (aquilo lá é lugar para isso?). Palavras ao público que tomo como palavras para mim. Alan, Felipe, Pedro, Marina, Fabrício. E tantos e tudo, com tanta força todo o tempo. Uma comunidade, as rodas, os círculos. Os concêntricos. 09 pontos dispostos em colunas de três pontos cada e curiosidades ataçadas. Rabiscos em cadernos. Um quadro de Magritte. O pássaro. O ovo. O pintor, o horizonte, a memória. O *dualshock* treme em minhas mãos. Eu flutuo no ar, caminho sobre cartas esvoaçantes, piso sobre plataformas invisíveis, despedaço cabeças e exércitos, afundo os dedos em R1 para inflar narinas de porco, piso no chão corações sanguinolentos, visito-me no manicômio, a camisa de força quer ser a pedra no caminho. E no meio do caminho tinha uma pedra, e nela havia um espelho encravado. E eu estou e estava e já estive em batalhas, em tantas. Eu já fui um encanador, uma toupeira, piloto de espaçonaves, jogador de futebol. Eu já fui uma menininha assustada procurando resgatar suas memórias, na esperança de saber que não foi ela a responsável pela morte da família. O *dualshock* treme em minhas mãos. Eu uso um



vestido feito de carne e sangue coagulado. Nas raivas, meus olhos se afundam em mim, são buracos negros. Eu já fui um cavaleiro de armadura, um avião de toscos traços, um carro que derrapa na neve, um aprendiz de Tarzan que balança-se sobre crocodilos, o vento, um pinguim. O *dualshock* treme em minhas mãos. Tantos e apenas um: o inacabamento e o exemplo-teoria da Alfacidade (já o espalhei, Geraldi). O mosaico-centro.



“RITA NA BOCA DO POVO”

A temática principal desta discussão relaciona-se com uma pesquisa² de mestrado cujos objetivos são apresentar identidades culturais de Rita de Cássia sob a ótica de moradores da cidade de Santa Cruz. Para o momento, nossa intenção é analisar quatro enunciados, fotografados no dia 31 de agosto de 2011 na referida cidade, os quais resgatam alguma(s) característica(s) das “coisas da vida” com a referida mulher.

Fazendo um brevíssimo resumo da biografia/hagiografia, Rita de Cássia (Margherita Lotti) nasceu em *Rocca Porena* e viveu em Cássia, cidades da Itália, na segunda metade do século XIV e na primeira metade do século XV, mais precisamente de 1381 a 1457. Dentre outras características físicas e acontecimentos, a fronte foi cravada com um espinho, e, dessa marca, faz com que sua imagem seja representada com um destaque na testa. Conta-se que “a ferida tinha aspecto repulsivo e dela exalava odor desagradável, o que a fez viver o resto de seus dias isolada em sua cela” (ALVES, 2010, p. 45-46). Ela morreu no dia de seu 76º aniversário, 22 de maio. Foi beatificada em 1627 e canonizada (título de santa), em 1900, pelo Papa Leão XIII. No Brasil, em 1727, o Papa Bento XIII permitiu que lhe fosse dedicada uma Igreja no Rio de Janeiro, o que a tornou uma das santas mais populares do Brasil (ALVES, 2010). No Rio Grande do Norte, temos o município de Santa Cruz que homenageia Rita de Cássia. Nele, especificamente, começamos nossa observação e análise.

Desde a fundação da cidade, por volta de 1831, e a edificação de uma capela em homenagem à Santa Rita de Cássia, aproximadamente em 1835, laços íntimos se formaram entre Santa Rita de Cássia e Santa Cruz. A história dessa mulher é contada de pai para filho há mais de 180 anos na cidade e representa um aspecto cultural muito forte para os que vivem naquele espaço. Em 2010, tal tradição foi materializada com a inauguração de uma estátua de Rita de Cássia, com 56m³ de altura, tida como a maior estátua católica do mundo, gerando a partir disso muita mudança no funcionamento da cidade, além de discussões enfáticas sobre “quem é Rita de Cássia”.

Por meio desse breve histórico, podemos notar que esse espaço constitui e é constituído de linguagem, em especial, de linguagem verbo-visual. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, os escritos de Bakhtin e do Círculo partem da compreensão de que a linguagem é um fenômeno social de interação. Nesse sentido, a linguagem verbal é vista como prática sociocultural, concretizando-se em diferentes gêneros do discurso, atravessada por posições axiológicas. Assim, nossa compreensão parte dos conceitos/temas: cronotopo, enunciação, vozes.

¹ UFRN/IFAL.

² A referida pesquisa estuda as identidades culturais de Santa Rita de Cássia construídas a partir das representações contidas no discurso de moradores da área urbana do município de Santa Cruz, localizado na Região Agreste do Estado do Rio Grande do Norte (RN). Orientadora Prof.^a Dr.^a Marília Varella Bezerra de Faria.

³ Quanto à altura, têm-se 42m de corpo (concreto e ferro); 6m de pedestal e 8m de resplendor (aço). Disponível em: <<http://www.santacruz.rn.gov.br>>. Acesso em: 31 ago. 2012.

Em relação ao cronotopo, em Santa Cruz, o clima semiárido, a escassez de água, enfim, uma população que enfrentou anos e anos de dificuldades de sobrevivência foram determinantes para a construção de soluções, pedidos de auxílio à *Santa das causas impossíveis*, por exemplo. Nesse prisma, dois aspectos tornam-se evidentes em tal abordagem: o posicionamento de cada morador diante de suas dificuldades pessoais e a intenção de toda a população em diminuir as dificuldades perante o lugar.

Em relação à enunciação, na perspectiva dialógica da linguagem, todo discurso é atravessado pelo discurso do outro. Tais enunciados concretos estabelecem relações dialógicas entre os sujeitos: enunciadore (moradores santa-cruzenses), leitores presumidos (moradores ou visitantes) e contexto sócio-histórico. Além disso, cada enunciado estabelece relações significativas tanto com o contexto de cada sujeito quanto com o da cidade. Portanto, o enunciado presente em cada situação isoladamente está intimamente ligado aos outros que o precedem e o sucedem ao longo do tempo.

Em relação a vozes, entendemos que em qualquer discurso, de forma explícita ou não, tanto a voz do enunciadore está presente como a inclusão dos ditos dos outros também.

Vejamos os enunciados concretos de sujeitos posicionados frente ao assunto Rita de Cássia.



Enunciado 1



Enunciado 2

No **enunciado 1** (“Santa Rita: nós te amamos”), registrado em uma das ruas principais da cidade, o enunciadore da faixa lança uma estratégia de inclui-se e de incluir o outro no “amor dessa Santa” a partir do momento faz a leitura; não deixando a possibilidade de o outro não ser participante dessa relação. Ressalta-se que essa inclusão é feita até diante de um leitor que desconhece o assunto.

Do **enunciado 2**, o qual comunga com o **1**, percebemos que estas pessoas não estão falando no vazio, não estão produzindo enunciados fora de contexto. Elas relacionam com uma esfera da atividade humana em particular, a religiosa. Nas palavras de Faraco (2009, p. 126),

o ponto de partida de Bakhtin é a estipulação de um vínculo orgânico entre a utilização da linguagem e a atividade humana. Para ele, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Sendo assim, a todos que passavam nesses locais, os enunciados manifestavam e manifestam “fundamentalmente como uma tomada de posição axiológica, como uma

resposta ao já dito. Sua significação comporta sempre esse estrato valorativo” (FARACO, 2009, p. 122). A posição axiológica é formada tanto pelo verbal, no sentido de estrutura quanto pelos “horizontes sociais de valor” (idem). A tomada de posição axiológica, a responsividade desses enunciados é produzida por sujeitos que se envolvem nessas relações dialógicas, socialmente, organizados. Isso significa dizer que esses sujeitos, ainda que membros do mesmo município, da mesma organização social, eles têm diferenças entre eles.

No **enunciado 3**, temos dois signos representativos de Rita de Cássia. O primeiro deles, à esquerda, é o resplendor (uma espécie de coroa), um objeto que se coloca sobre a cabeça das santas. O segundo, à direita, é uma palma (uma planta), a qual representa a vitória, o triunfo das pessoas que sofreram martírios na vida. Então, por consequência, este condomínio – as casas, os lares, as famílias, a maternidade, as crianças – também está abençoado por Rita de Cássia.



Enunciado 3

No **enunciado 4**, vemos a exposição de Rita de Cássia em forma de estátua, da mesma forma que foi esculpida na cidade, relacionada a um restaurante. Vale lembrar que tal enunciado sai do cenário santa-cruzensense, de início, pois Rita de Cássia não está diretamente ligada à rede alimentícia, e sim à esfera religiosa. Dessa forma, a imagem de Rita poderia não ser compreendida e até desfigurada por alguns moradores. Essa nova forma de ler o enunciado torna-o inacabado, pois dependem de atitudes responsivas de seus leitores para se concretizarem como enunciado.



Enunciado 4

Para finalizar, percebemos o quanto os sujeitos que ali vivem tornam a história da Santa plena de significação. Primeiro, por que a mulher Rita de Cássia nessa sociedade contemporânea está, historicamente, relacionada a muitas situações sociais de destaque. Segundo, nas práticas discursivas, as identidades dessa mulher passam por uma construção da figura feminina: ama incondicionalmente, é santa, protege o lar, o casamento, a maternidade. Ressaltamos, no referido percurso investigativo, que essas identidades podem mudar à medida que tenhamos outros ângulos de análise.

Referências

- ALVES J. *Santa Rita de Cássia: novena e biografia*. 10. ed. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. *Estética da criação verbal*. (Trad. do russo por Paulo Bezerra). 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Editora Parábola, 2009.



O mundo contemporâneo é o resultado de diversos processos. Um grande número desses processos começou séculos atrás, e uma grande parte deles não está concluída; muitos ainda estão por estabelecer como paradigmas. Diante disso, vemos que, por um lado, num mundo cada vez mais globalizado, a construção da identidade individual, ao mesmo tempo em que é forçada a tornar-se mais homogênea com o enorme fluxo de informações vindo de diversos meios e a imposição de padrões de consumo, por outro lado, essa mesma identidade adquire, constantemente, formas diferentes. O resultado disso é que a identidade do sujeito no mundo contemporâneo é um processo inacabado, em constante luta e sempre por definir-se. Em se tratando da identidade do sujeito contemporâneo em áreas fronteiriças, essa tem tomado formas antes nunca imaginadas em outros períodos da história.

Vemos que muitos indivíduos ou até mesmo comunidades inteiras de migrantes não se consideram sujeitos transnacionais, como já mostraram Glick Schiller, Basch e Blanc (1992). As autoras argumentam que, muitas vezes, os sujeitos não estão conscientes da contemporaneidade de suas vidas como um produto resultante de processos sociológicos. Talvez eles ainda não perceberam que estes podem servir como uma alavanca para a aquisição e, ao mesmo tempo, eliminação de características que os constrói. Essa transnacionalidade identitária que (a)enuncia o sujeito é resultante do tempo e espaço onde ele se encontra e tem sua vida construída. Nas palavras de Bhabha:

Essa localidade está mais em torno da temporalidade do que sobre a historicidade: uma forma de vida que é mais complexa que “comunidade”, mais simbólica que “sociedade”, mais conotativa que “país”, menos patriótica que *patrie*, mais retórica que a razão de Estado, mais mitológica que a ideologia, menos homogênea que a hegemonia, menos centrada que o cidadão, mais coletiva que “o sujeito”, mais psíquica do que a civilidade, mais híbrida na articulação de diferenças e identificações culturais do que pode ser representado em qualquer estruturação hierárquica ou binária do antagonismo social (Bhabha, 1998, p. 199).

A partir dessas reflexões de Bhabha (1998) vemos a complexidade que forma o sujeito e a comunidade, pois existem diversos órgãos conectados que, ao se assimilarem, se conectam e se distanciam num processo metafórico de autodeterminação. A identidade transnacional, por sua vez, tem se tornado mais híbrida na articulação de suas diferenças, remontando características nacionais e bi-nacionais, ou até mesmo, pode-se afirmar, multinacional, compreendendo identificações culturais de diferentes países, nações, grupos, etc.

Desde outro olhar, Anderson (2009) nos leva a refletir sobre essa identificação que é imaginária, ou seja, ela existe por que a construímos. A comunidade em si, não existe se não a imaginamos num processo de megalopsia no qual as coisas que nos rodeiam parecem maiores do que são em realidade. Acreditamos nelas por sua aparente verdade ante nossos olhos.

¹ Doutorando em Sociologia na University of Warwick, Londres. Email:

O argumento de Anderson é baseado no fato de que talvez muitos sujeitos ainda nunca se encontrem, ou sequer saibam de suas existências, mas retêm valores socialmente compartilhados, obtidos nos ambientes onde se encontram. Por exemplo, um sujeito se sente Paraguaio apenas se adquirir a bagagem social Paraguaia. Por outro lado, se ele for filho de brasileiros e crescer no Brasil, a bagagem identitária brasileira o faz brasileiro. Porém, a identidade transnacional contemporânea, dos brasileiros que vivem no Paraguai, se sobrepõe de tal maneira que muitas pessoas pertencem aos dois mundos não sendo completamente parte dos mesmos.

[...] uma comunidade política imaginada - e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana. Ela é imaginada porque mesmo que os membros da mais minúscula nação jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles
(Anderson, 2009:32).

O reconhecimento de um “espaço social transnacional”, onde fronteiras culturais são puramente imaginárias, resultou num “alargamento da faixa de fronteira entre dois países” que pode chegar a até 100 km ou mais. A partir das discussões de Bakhtin (1981, p. 96) sobre linguagem, podemos pensar as fronteiras como sendo contextos que não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros mas, ao contrário, esses contextos fronteiriços se encontram numa situação constante de interação e de conflito tenso e ininterrupto.

Assim, a identidade transnacional contemporânea pode ser pensada como um conjunto de valores aglomerados dentro de um sistema abstrato e volátil. A identidade não é adquirida como uma denominação de origem, mas recebida como uma identificação ideologicamente saturada, produzida por outros sujeitos que estiveram no mesmo espaço anteriormente, sobrepondo o tempo de suas vivências na região onde habitavam (a fronteira em nosso estudo). Enfim, para entender a nova identidade construída que é, ao mesmo tempo dividida, é preciso ver a identidade como um conjunto de fatores que se alteram e que são resultantes de mudanças internas e externas, submetidos a uma variável constante que se contrasta com o ambiente onde se encontra o sujeito, sob condições diversas, procurando sempre alcançar sua posição contemporânea.

Referências

- Anderson, B. *Comunidades Imaginadas*. (Trad. Denise Bottman). São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- Bakhtin, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. (Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira). São Paulo: Hucitec, 1986.
- Bhabha, H. (1998). *O Local da Cultura*. (Trad. Myrian Ávila) Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- Faist, T. *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*. Oxford: Oxford University, 2000.
- Glick Schiller, N., Basch, L. and Blanc, C. S. *Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity and Nationalism Reconsidered*. New York: New York Academy of Sciences, New York, 1992.



Pimenta, D.; Covre, A. M. P.; Camargos, M. L. A crise (d)e um estran(geir)(h)o em Londres. In: Miotello, V. (Org.). *A arte de consertar locomotivas velhas e o mundo: discursos e palavras sobre crise*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.



ALGUMAS (POUCAS) PALAVRAS SOBRE O ESTUDO DA METAMEMÓRIA E A PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre como os conceitos Bakhtinianos relacionados à memória podem contribuir para as pesquisas relacionadas aos estudos sobre a metamemória². Começarei o texto retomando uma reflexão colocada por Amorin (2010) sobre a distinção célebre colocada por Bakhtin (1997) entre a diferenciação do objeto das ciências humanas e as ciências naturais e sobre a possibilidade de diálogo e de confrontação entre as duas abordagens diferentes sobre um mesmo objeto: a memória.

Ainda que a autora escreva mais especificamente sobre a neurociência, como representante das ciências biológicas, neste ensaio estamos nos referindo aos estudos neuropsicológicos e neurolinguísticos sobre um aspecto específico da memória: a metamemória. Estes estudos pretendem, através de métodos objetivos de pesquisa, reduzir processos complexos de funcionamento cerebral à localização de seu substrato neural, tal como se o cérebro, isolado de seu sujeito, representasse um *objeto mudo*.

Em tais trabalhos, no que tange à avaliação da (meta)memória, os procedimentos se relacionam com o léxico como um campo estático, por vezes independente, similar a um dicionário, em que se pode acessar a palavra a partir da entrada correta. Muitas vezes associados às técnicas de neuroimagem, os métodos de pesquisa baseados nesta concepção buscam afastar a subjetividade através de testes controlados, através de procedimentos como as *listas de palavras*, experimentos de *Priming*, adivinhações *etc.*

Ao tratar a palavra como objeto das ciências humanas, exige-se outro posicionamento, em que o texto se atualize através do movimento dialógico, de *compreensão responsiva*, que não pode prescindir de um outro. A atividade de pesquisa deve constituir-se como um diálogo entre pesquisador e pesquisado, de forma que o texto de um não silencie o do outro. De acordo com Bakhtin (1997, p. 355):

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas)[...]. O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado.

Este diálogo entre o pesquisador e o pesquisado é essencial para que o texto possa fazer sentido. Para Bakhtin (1997, p. 86), apenas aquilo que responde a algo pode fazer sentido. As palavras, quando destituídas de seus contextos, contêm em sua própria significação um potencial de sentido. Para o autor, “o sentido sempre responde a uma pergunta. O que não responde a nada parece-nos insensato, separa-se do diálogo”.

A significação é, em si mesma, uma “possibilidade de significar em um tema concreto” (1995, p. 131). O potencial de sentido presente em cada significação é o que permite que os elementos

¹ UNICAMP.

² Chama-se metamemória o campo responsável pelas inferências que podemos fazer sobre o “conteúdo” da nossa própria memória, geralmente estudadas a partir de fenômenos isolados, tais como os TOTs (Tip-of-the-tongue phenomenon) e os FOKs (Feeling of Knowing).

estáveis da palavra estejam em constante atualização no decorrer da história, em um ciclo dinâmico que confere singularidade a cada enunciado. Para o autor (1997, p. 414), desta forma “não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento”.

Além da memória da palavra, cabe citar aqui também a existência da memória contida nos gêneros discursivos. De acordo com Amorin (2012, p. 166):

[...] A memória do gênero é a que passa através dos sujeitos individuais, mas que não está neles. Todos aqueles que já trabalharam com a polifonia de um texto sabem que, muitas vezes, as vozes que falam nesse texto falam independentemente de seu autor, sem que ele tenha a mínima consciência deste fato. Neste caso, podemos dizer então que não é ele que tem memória, mas o seu texto.

Tais questões quando são pensadas em relação ao estudo da metamemória, como no estudo das palavras na ponta da língua (*tip-of-the-tongue phenomenon*), além de modificar a orientação metodológica, podem fornecer um olhar privilegiado sobre este fenômeno.

Para finalizar, como forma de sugerir este olhar sobre as palavras que ficam na ponta da língua, escrevo sobre uma ideia embrionária que me foi apresentada em uma conversa nos corredores da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), no início deste ano, quando tive a oportunidade de perguntar ao professor Augusto Ponzio sobre a palavra que não surgia no momento preciso. Lembro que, entre outras coisas que me disse, ele fez uma metáfora da queda de um oficial (com as patentes e tudo mais) e os risos da plateia que assistia à queda.

O momento da queda reflete a perda do controle, da rigidez do general, da certeza, da ilusão de domínio da linguagem. Cabe lembrar que, de acordo com Ponzio (2010, p. 20), “o domínio sobre a palavra é ilusório” e as palavras oficial, uniforme, além de pertencerem a uma idealização da identidade, “fazem parte da linguagem militar” .

A palavra que não surge, que não aparece no momento desejado, que está na ponta da língua, constitui o contexto próprio de sua falta. É um enunciado marcado pela falha que o compõe, pois, mesmo que outras palavras tentem ocupar aquele que seria o lugar definitivo da palavra, esta reclama sua singularidade, e não nos satisfaz (James, 1890).

Tais esquecimentos podem significar muito mais do que erros da memória, desde que, dentro de um enunciado, o sentido seja revelador de seu potencial, de sua significação. O esquecimento, desta forma, torna-se uma marca discursiva da busca da palavra e do seu equívoco. Talvez nestes esquecimentos se revelem o caráter mais original (no sentido da origem) da palavra, seu desaparecimento momentâneo pode refletir os momentos de um homem que não esquecia porque não tinha por que lembrar.

Referências

- AMORIN, M. A memória em perspectiva bakhtiniana – Um limite para neurociência? In: *Círculo de Bakhtin: Diálogos in possíveis*. Campinas, SP, Ed. Mercado de Letras, 2010.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- JAMES, W. *Principles of psychology*. New York: Holt, 1890.
- PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. Ed. Pedro e João. São Carlos, SP, Brasil, 2010.



AS VOZES QUE OUÇO ...

*As vozes que ouço
descortinam a alma...
são ouvidas por muitos...
desvelam cenários...*

*As vozes que ouço
saltam do papel
passeiam
pelas atitudes,
carregam a liberdade de ser ...*

*As vozes que ouço
são lívres, falam!!!!
como o vento,
espalham-se,
misturam-se !!!*

*As vozes que ouço...
Anunciam o início do espetáculo
Do espetáculo que imita a vida...
Da vida escrita das
vozes que ouço...*

Maria Aparecida Muccilo¹

A linguagem, como a consciência são constituídas socialmente uma vez que resultam do processo de apropriação do homem por meio das relações estabelecidas com o outro. Sem consciência não há percepção da generalidade e sem linguagem não há consciência.

Por meio da linguagem que os indivíduos se apropriam da realidade, que lhes permitem entender os fenômenos e agir no mundo. Essa forma se objetiva pelo discurso. Discurso que é processo das relações do indivíduo com o outro e consigo mesmo.

É nesse processo que se constitui sujeito em que as marcas de seu discurso carregam a história das relações que estabelece com o mundo, com sua atuação diante das relações que o diálogo possibilidade na interação social.

O sujeito, ao falar ou escrever, deixa algo no outro que o escuta ou que o lê, seja em sua sociedade, seu núcleo familiar ou amigos.

Para Bakhtin, sempre há no discurso, vozes alheias, vozes de outrem, as quais participam ativamente do processo de constituição do sujeito. Este, portanto, só se compõem como tal a partir do momento em que interage com o outro, só tem existência quando contemplado na intersubjetividade. Em função das intervenções dos outros discursos, sejam elas reais ou imaginadas, o sujeito modifica seu discurso, portanto, ele não é a fonte primeira do sentido.

¹ UNICAMP.

Como declara Bakhtin (2005, p.195):

O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

Cada acontecimento discursivo é único. Cada réplica do ato ou do discurso representa uma nova apreciação valorativa, um novo cenário, diante dos novos envolvidos e de múltiplas vozes sociais.

Ela não pode ser entendida como um acontecimento transparente, onde os interlocutores, imóveis no tempo, se apresentam cooperativos e desarmados, como se o discurso pudesse estabelecer uma correspondência perfeita e unívoca entre um dizer e uma realidade.

Pelo contrário: “a relação do nosso dizer com as coisas (em sentido amplo do termo) nunca é direta, mas se dá sempre obliquamente: nossas palavras não tocam as coisas, mas penetram na camada de discursos sociais que recobrem as coisas” (FARACO, 2003, p. 49).

Nessa perspectiva, o discurso não é pensado como um bloco uniforme, mas como um espaço marcado pela heterogeneidade de “diversas vozes”, vindas de outros discursos – o discurso do outro posto em cena pelo enunciador ou o discurso do enunciador colocando-se em cena como outro.

Nesse sentido, o sujeito traz em si todas as vozes que o antecederam, um mundo que já foi articulado, compreendido diferentemente. A linguagem está sempre em movimento, sempre inacabada, susceptível de renovação pela dependência da compreensão que acontece no diálogo.

Entendemos assim, que um texto escrito, um discurso proferido não nos é próprio, mas gerado no seio da atividade humana, de nossas escutas e da combinação das vozes sociais e irão seguir seu caminho. Para tanto não há discurso ou ato isolado nem abstrato e não há ato pelo qual o sujeito não possa se responsabilizar ou comprometer-se diante de uma concepção do ato ético.

Referencias

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro*. Bakhtin nas Ciências Humanas.

São Paulo: Musa, 2001.

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Fradeschi Vieira 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, [1929] 2005.

_____. *Estética da criação verbal*. 4ª ed São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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



ATIVIDADE ESTÉTICA EM PRÁTICAS DISCURSIVAS CIRCULANTES NO ESPAÇO MIDIÁTICO: FORMAS DE ACABAMENTO DO OUTRO

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira¹

Considerando que a atividade estética é explorada por Mikhail Bakhtin desde seu primeiro texto “Para uma Filosofia do Ato”, em suas polêmicas com as produções do conhecimento e artística de sua época, entendidas como teoréticas, na medida em que seu ponto de partida para representar o real descola-se do mundo concreto, o mundo dos nomes próprios, habitado pelos seres humanos concretos;

Considerando ainda que, reconhece esse autor, o mundo da arte aproxima-se mais do mundo concreto do que o mundo cognitivo, esse talvez um dos motivos que ao dar continuidade à sua reflexão sobre os elementos constitutivos de uma filosofia primeira, tenha iniciado seu percurso pela compreensão da esfera artística, analisando como se manifestam semioticamente as relações entre os centros de valores básicos do mundo da vida, quais sejam as relações entre o eu e o tu, nas modalidades eu para mim, eu para o outro, e o outro para mim;

Considerando que em “Autor e herói”, o ato estético é exaustivamente estudado, a partir da relação estabelecida entre o autor-criador com sua obra, seu herói, seus personagens e do princípio básico de que ser é ser sempre em relação ao outro e, nessa medida, a relação com a alteridade, constitutiva do ser humano, decorre do excedente de visão e da posição exotópica ocupada pelo sujeito, permitindo-lhe ver no outro aquilo que ele não pode ver em si mesmo, gerando a noção de acabamento total da obra artística, em todos os seus aspectos espaciais, temporais, semânticos, rítmicos, todos eles sempre atravessados pelo eixo axiológico, constituindo-se como a atividade estética por excelência;

E, por fim, levando em consideração que o acabamento em outras esferas que não a artística é sempre provisório, nunca do todo do eu, “... mas apenas alguns de seus atos...” (Bakhtin, 2003, p.11), podemos estender esse conceito processual a práticas discursivas produzidas e circulantes em outras esferas de criação ideológica, que se caracterizam mais por assumir uma natureza eventual e singular.

Nesse sentido é que objetivamos iniciar um processo de reflexão sobre a atividade estética, mais especificamente dar acabamento ao outro, realiza-se em enunciados circulantes na esfera midiática. Antes de tudo, gostaríamos de esclarecer que, de nosso ponto de vista, a realização dessa atividade não poderia dispensar uma relação com a ética, na medida em que o sujeito enunciativo, talvez a contrapartida do autor-criador em enunciados não artísticos, deveria atender ao princípio básico do não álibi para o ser, assumindo seu ato ético de posicionar-se sobre o outro como um ato responsável e responsivo, sempre valorado, em sua natureza singular de um acontecimento inscrito em um tempo/espaço axiologicamente determinados, em outras palavras, em um dado cronotopo. Ou como diria Eagleton (2005), essa relação com o outro, no caso da atividade estética, o acabamento parcial temporário, não pode ser pensada fora das relações com o político (relações de poder) nem

¹ UFRN.

fora do eixo valorativo (ética). O que em outras palavras significa dizer que o acabamento dado ao outro na esfera midiática não dispensa a consideração da relação ética que se trava com o outro a quem dou acabamento.

Assim sendo, vejamos o acabamento que é dado ao outro, na ordem do vivido, na manifestação semiótica do ato ético com relação ao fato de ser o outro alguém a tolerar ou não e quais os limites dos sentidos e valores atribuídos à ideia de tolerar, cuja ambivalência do termo, conforme atestam alguns autores contemporâneos (Cardoso, 2003; Maldonado, 2003), pode transitar em oposição à barbárie, à desqualificação do outro, ao uso abusivo da razão, ou ancorar-se em mecanismos de concessões ou conciliações.

Em nosso primeiro exemplo, os fragmentos que analisamos constituem-se de um enunciado proferido pelo Rei da Espanha, Juan Carlos, na XVII Cúpula Iberoamericana, realizada no Chile, no dia 10 de novembro de 2007 e de dois outros, materializações de duas cartas do leitor, com comentários sobre esse enunciado, publicadas na Agência Carta Maior, em 23 de novembro de 2007.

Enunciado 1 - “Por que no te callas?” (proferido pelo Rei da Espanha na conferência referida na matéria informativa da Agência Carta Maior).

Enunciado 2 - “Vem calar, Juanito, kkkkkk. Esse playboy caquético fala oito ou nove línguas e só diz besteira em todas elas, só que nunca aparece porque ninguém presta atenção nele. Tentam desqualificar Chavez, mas nada foi feito sem apoio popular e voto” (Comentário do leitor A).

Enunciado 3 - “A frase foi uma resposta à falta de educação para com o ex-Presidente de Governo Espanhol e para com o atual, que estava falando e foi constantemente interrompido por Chávez que gosta de aparecer mais que todos e que não estava em seu país particular, no qual vai poder fazer o que quer. Como tem esquerdista que tenta achar pelo em ovo” (Comentário do leitor B).

Os enunciados inscrevem-se em uma cadeia enunciativa cujo horizonte social é um espaço definido temporalmente, uma reunião institucional entre governantes de países, falantes da língua espanhola, em um contexto afirmado de valores no qual, pelo menos formalmente, os interlocutores ocupariam um mesmo lugar na hierarquia da esfera política, garantido o direito igual de dizer e de ser ouvido.

No entanto, esse entendimento presumido, o das relações de igualdade entre os participantes, não se semiotiza em atos éticos, materializados nos enunciados citados. Ou seja, o acabamento dado ao outro, no caso ao Presidente da Venezuela pelo Rei da Espanha pode ser interpretado como construído em uma relação dialógica de intolerância ao outro, a quem é negado o direito de dizer e ordenado a calar-se, apesar da marca formal de interrogação assumida pelo enunciado proferido.

As raízes dessa intolerância podem ser interpretadas de diversas maneiras. Uma delas, considerando-se uma temporalidade limitada, poderia corresponder ao fato de que o Presidente da Venezuela teria falado demais, ultrapassando o seu tempo regimental e provocando a atitude negativamente valorada do Rei da Espanha ao seu dizer. Contudo, se interpretado nos limites do grande tempo, onde, como ensina Bakhtin, as vozes sociais apontam para já-ditos que perderam as aspas, o dizer do Rei da Espanha é regido por discursos cujas raízes reportariam a relações sociais entre um governante de um país colonizador (Espanha) e um governante de um país colonizado (Venezuela). A esse último,



no mundo da vida, na ordem do vivido, do experienciado, manifestado no evento discursivo, não é permitido o direito de dizer e de ser ouvido sem restrições. Configura-se assim, o enunciado do Rei da Espanha, como portador de relações dialógicas entre desiguais e não entre sujeitos plenos, instada a voz do outro a ser silenciada em um cenário institucional, no qual ambos interlocutores ocupariam o mesmo lugar na escala hierárquica.

Na sequência da cadeia enunciativa, o tom valorativo atribuído ao Presidente da Venezuela pelo Rei da Espanha vai instaurar uma atitude responsiva, na qual se inserem os enunciados 2 e 3, permeados em sua maioria por acabamentos também negativos de seu outro. Enquanto que o enunciado 2 evidencia uma polêmica aberta com o acabamento dado ao outro (Chavez) pelo Rei da Espanha, materializando-se em elementos irônicos, visíveis no uso de símbolos de risadas, do diminutivo do nome próprio do rei (Juanito) e na desqualificação que lhe é atribuída pela seleção lexical “playboy caquético”. O enunciado 3 estabelece uma relação dialógica de absoluta tolerância e de concessão ao dizer do Rei da Espanha, nessa medida favorecendo o acabamento dado ao Presidente da Venezuela salientando, por exemplo, sua condição de não-intelectual.

Resumidamente, nesses pequenos exemplos, percebemos que na esfera midiática surgem formas diversas de acabamento para manifestar seu posicionamento em relação à alteridade. Nos fragmentos discursivos por nós, até então analisados, percebemos que a polêmica que se estabelece entre os interlocutores, agentes discursivos, apresentam as mesmas marcas no processo de dar acabamento, quais sejam a de desqualificação do outro, assemelhando-se a processos que Bakhtin chama de uma retórica inferior. As vozes sociais que entram em cena tem raízes em argumentos que se amparam tanto no senso comum, em uma ideologia do cotidiana cristalizada, como em argumentos racionais e científicos. O fato é que, em todos os enunciados, o acabamento dado ao outro se consolida a partir das relações com o poder e com a ética que se estabelecem nas relações sociais subjacentes aos atos realizados.

Referências

- BAKHTIN, M. *Para uma Filosofia do Ato*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010[1921].
_____. Autor e Herói. In *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes. 2003.
CARDOSO, C.M. *Tolerância e seus Limites: um Olhar Latino-Americano sobre Diversidade e Desigualdade*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
EAGLETON, T. *Depois da Teoria: um Olhar sobre os Estudos Culturais e o Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
MALDONADO, M. *As Origens e a Evolução do Conceito de Tolerância*. In: <http://www.sescsp.net/sesc/images/upload/conferencias/1.rtf>. Conferência proferida no Seminário Cultura e Intolerância. SESC, Vila Mariana, São Paulo, 2003.



NOSSO ATO ÉTICO EM SALA DE AULA: POR UM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA QUE CONTEMPLE O MUNDO DA VIDA

*O mundo não foi feito em alfabeto.
Senão que primeiro
em água e luz.
Depois árvore.
Manoel de Barros*

As nossas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa se ancora nas formulações de Bakhtin e o seu círculo sobre linguagem, ato ético, compreensão responsiva, mundo da vida, teoreticismo, eventicidade, construídas ao longo de algumas obras.

O lugar de onde falamos é aquele de quem procura compreender a linguagem, as práticas discursivas como construções sociais, portanto, atividades de um sujeito que se constitui e é constituído por essas atividades a partir de um lugar que somente ele ocupa no mundo e na vida.

E esse foi o foco de Bakhtin e seu círculo: a compreensão dos atos singulares como também os processos de sua realização que envolvem diferentes e incontáveis relações e interações, dinamicidade onde o único e o irrepitível se articula à cadeia infinita da interação intersubjetiva. A centralidade no ato singular, no processo singular de sua realização fundamenta e ancora a arquitetônica do seu pensamento sobre linguagem, estética e ética e se coloca contrariamente a qualquer modelo teórico enformador e fechado em si mesmo. Ademais para ele, tanto a vida entra na linguagem, como a linguagem entra na vida por meio de práticas discursivas concretas. O mundo da vida e o mundo da cultura se confrontam como um jano bifronte. Assim, é apenas no evento único do ser, no processo de sua realização, que se poderá constituir essa unidade única. De tal modo que sempre haverá necessidade de que assumamos o nosso lugar único e singular na vida com responsabilidade, pois não temos alibi para a existência.

Contudo, muitas das aplicações de seus conceitos desconsideram tal preocupação e os reduzem a categorias imóveis, fechadas, repetíveis, desencarnadas e desbastadas de concretude e historicidade e, conseqüentemente, do conteúdo axiológico. Assim se deu com a cosmovisão carnavalesca que se reduziu à superficial carnavalização identificada em alguns textos literários; com o dialogismo minimizado a identificação de “vozes” em textos os mais diversos; com a sua concepção dialógica de linguagem retirada da vida, da cultura, da história, do grande diálogo do qual faz parte um sujeito que se constitui como tal na relação com o outro ou dos gêneros discursivos reduzidos a formas e modelos estáveis. No entanto, a concepção de linguagem (que fundamenta tais categorias) é intrinsecamente dialógica, porque sempre remete a um já-dito e o homem não é o adão mítico lançando a primeira palavra sobre o mundo.

Na interação com o outro, o sujeito se constitui uma vez que, inacabado e sempre em construção, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam das interações, das

¹ UFRN.

relações do eu com o outro. A linguagem, nesse sentido, é histórica, é prática social, pois não é trabalho de um ser único isolado da vida e do mundo. É no acontecimento da vida, na eventicidade do ser que ela se constitui e constitui o sujeito como ser de linguagem que vive em um mundo já semiotizado, já tematizado e pleno de vozes sociais que o ressignificam incessantemente.

De tal forma, que a linguagem e o sujeito se constituem nesses processos interativos. Constitutivamente heterogêneo, o sujeito de linguagem se apresenta como uma incompletude fundante que sempre o lança para o outro, aqui entendido em sentido amplo que extrapola os limites da interação face a face. Assim, a interação intersubjetiva é o espaço real da língua, pois é nela que se dão as enunciações enquanto eventicidade e trabalho de sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social na vida.

A vida tonifica a cultura, a arte e a ciência e estas tonificam a vida sem lhe conterem a mobilidade e a singularidade. Podemos nos perguntar se no ensino de Língua Portuguesa, particularmente no trabalho com a leitura e escrita, se o mundo da vida entra e ali encontra espaço para arejar e tonificar as formulações teóricas ensejadas no cronotopo escolar. O que se tem visto, no entanto, é o que o mundo da vida cede lugar ao teoreticismo estéril e repetitivo que não tem levado a práticas proficientes de leitura, escrita e compreensão do funcionamento da linguagem em diferentes esferas, em textos diversos e em múltiplos gêneros discursivos.

Não é de se estranhar que nossos alunos (do ensino básico) insistam em uma história de não em relação a sua língua materna: “não sei português”, “não gosto de ler”, “não sei falar”, “não sei escrever”, “não suporto aulas de português”, “não sei tal regra”, enfim, “português é muito difícil, detesto português”... Uma história de não que também se reflete nas vozes de professores (em cursos de formação continuada) que afirmam não saberem mais o que ensinar dadas as solicitações atuais (leitura e produção de textos, gêneros discursivos, gramática aplicada ao texto, não ensinar mais o tradicional, leia-se, a regra gramatical) e a desmontagem do seu mundo ideal “em que eu tinha um aluno, que não sabia português, a quem eu ia ensinar a língua e seus “mistérios”. Mistérios esses construídos via regras, classificações, nomenclatura; alguns deles não resolvidos nem mesmo pelos “vigilantes da língua” e seus comandos paragramaticais ou por gramáticos reconhecidos nacionalmente pela dedicação ao estudo da estrutura da língua.

Solicitado para um trabalho no qual a tradição gramatical perdeu a centralidade, o professor de Língua Portuguesa, é um dos profissionais mais perdido em meio a uma torrente de orientações, solicitações e inovações para as quais faltam a reflexão teórica, não o teoreticismo, a consideração de sua experiência, formação adequada e continuada, políticas públicas que lhe deem condições favoráveis de trabalho e de vida. A esse ser solitário, porque desamparado, resta ser informado, iluminado com as mais recentes teorias, mesmo que não faça sentido nem para ele nem para a sua realidade. Muitas vezes esses professores recebem o tratamento nos diversos cursos de “reciclagem”, que De Certeau (1998) nomeia de consumidor-receptáculo, marcado pela passividade, pelo consumo daquilo que os autores/especialistas reconhecidos produzem para a informação de uma massa de não autores, desinformados e necessitados de conhecimento afiançado. Além disso, temos um ensino de Língua materna que tem dados os ares de seu esgotamento como se atesta nos mais diversos instrumentos de avaliação (SAEB, ENEM, PISA, IDEB), alvos das mais diversas críticas, mas que têm causado desconforto e nos movido para alguma ação, para atos éticos em relação a quem se ensina, ao que se ensina, para que se ensina, como se ensina...



Se a vida tonificasse o ensino de língua portuguesa possivelmente teríamos algo mais significativo e produtivo. De tal modo que as nossas práticas em sala de aula seriam norteadas pelo lugar único e singular que ocupamos na vida o que implica responsabilidade, pois não temos alibi para a existência, portanto, não temos alibi para um ensino de língua materna descolado da vida, portanto, do *locus* privilegiado onde são engendrados, gestados, construídos os discursos, a heteroglossia dialogizada.

Tal compreensão para o ensino de Língua Portuguesa não se alinha com o discurso da prática pela prática, pela instrumentalização do sujeito para as necessidades comezinhas do dia a dia, nem com um letramento para que o sujeito apenas “funcione” diante das solicitações cotidianas (preencher um cheque, fazer uma lista de material, ler um destino no ônibus). Tal compreensão não se alinha, também, com a negação do lugar da reflexão teórica, das formulações mais elaboradas, da lida com os conceitos, nomenclaturas, classificações e da compreensão do mundo teórico e científico construído pelo homem, em momentos singulares, ao contrário, o que se critica, por improdutivo e ineficaz, é a separação entre a teoria e o mundo da vida, ou seja, a teoria que não contempla a eventicidade, a singularidade do sujeito no mundo, os lugares de onde o sujeito se posiciona e vê o entorno.

Qualquer modelo teórico que desconsidere tal dinamismo pode cair nisso que se denomina teoreticismo fatal (BAKHTIN, 2010) que engessa e reduz a compreensão desses atos singulares por operar com verdades universais abstraídas da vida e da historicidade. Nossa responsabilidade na área de Língua Portuguesa, principalmente em relação ao nível básico, implica formação inicial e continuada do professor alinhada com as atuais discussões oriundas de pesquisas realizadas em diferentes instâncias no que se refere à leitura, escrita e análise lingüística. Essa formação exige não apenas o domínio específico dos conteúdos da área, mas o enfrentamento de vários obstáculos que agravam o problema da formação docente: o divórcio entre teoria e prática, a questão da transposição didática, a desvalorização da profissão, a distância entre as instituições de formação de professores e os sistemas de ensino da educação básica, a ausência de discussão nos cursos de licenciatura dos documentos oficiais que orientam o ensino de cada área, como também, o conhecimento das reais condições de trabalho por parte dos licenciandos que redundaria em uma formação mais reflexiva e crítica contemplando um ensino mais significativo e efetivo para as realidades mais adversas.

Tal trabalho na área de Língua Portuguesa poderia nortear-se por uma concepção dialógica de linguagem que fundamentaria uma prática de ensino-aprendizagem visando extrapolar os limites da análise estrutural e gramatical dissociada de uma compreensão do funcionamento da Língua Portuguesa, na vida, uma vez que esse centramento na análise lingüística por si só tem se revelado insuficiente para ler e escrever bem na escola e fora dela. Para tanto, a compreensão da linguagem como construção social, como ato social por meio do qual os sujeitos agem no mundo mostra-se como possibilidade. A linguagem como interação social pressupõe a interlocução, a relação intersubjetiva que considera os níveis dessa interação, os projetos de dizer, as vozes múltiplas e heterogêneas, os posicionamentos sociais, as ideologias, os valores, como também, o contexto maior no qual essa interação acontece e que abarca os sujeitos, as histórias e os lugares. Esses pressupostos norteiam o entendimento de que os textos (orais/escritos) têm autoria, história e que não carregam seus sentidos em si mesmos, mas que estes são construídos por sujeitos situados e posicionados no mundo, enfim, os contextos de produção da leitura e da escrita são considerados para um entendimento mais amplo do real funcionamento da linguagem distante daquele que a



compreende como abstração, sistema autônomo que paira sob os sujeitos e para os quais se apresenta como simples exterioridade.

Vale ressaltar, ainda, que tal concepção ao considerar que o eu só se constitui na relação com o outro, na diferença, na fronteira, possibilita problematizar os discursos hegemônicos, a pasteurização das idéias, as imagens tratadas e repetidas *ad infinitum* e a compreender os matizes identitários engendrados nos discursos. Além desses pressupostos básicos, as ações em Língua Portuguesa podem contemplar a intersemiotividade entre linguagens, no que se refere aos letramentos multissemióticos necessários para a atuação na contemporaneidade cada vez mais marcada pelo hibridismo e pelo diálogo entre os diferentes sistemas de linguagem manifestos em diferentes textos, gêneros, suportes e discursos construídos sob a mobilidade das fronteiras. Assim, o ensino de língua portuguesa ao se pautar por essa concepção de linguagem pode garantir o acesso ao conhecimento lingüístico-textual-discursivo necessário à vida contemporânea que exige cada vez mais leitores competentes e sujeitos que atuem no mundo por meio da escrita significativa e autoral. O nosso ato ético em sala de aula poderia se pautar por esse compromisso com o discursivo que se mostra como prerrogativa para a inclusão, para o letramento, para a cidadania.

Para se construir essa prática, o ensino de Língua Portuguesa teria como unidade de análise o texto (aqui entendido como enunciado), como instância de materialidade discursiva e como lugar de estabilidade (significados ou o repetível) e instabilidades (sentidos fluidos e dinâmicos). Como tal, o texto não será gramaticalizado, ou seja, se tornar pretexto, na sala de aula de língua materna, apenas para se identificar e “analisar” em sua estrutura o que é repetível na língua e não para ser lido como manifestação de linguagem, de vozes, de instabilidade de sentidos e visões de mundo.

No texto, os sentidos não apenas deslizam, mas são construídos e compreendidos responsivamente por sujeitos posicionados de um lugar que relativiza olhares, visões, compreensões e respostas. Leitura responsiva. Compreensão ativa. Sujeito autor. Sujeito em construção. Sujeito que precisa lidar cotidianamente com a dinamicidade da linguagem que termina sendo a dele mesmo.

Referências

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1953/79/92.
- _____. (V. N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARROS, Manoel. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- Brasil, SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL, MEC. *Revista do Ensino Médio*. N. 4, ano II, 2004.



FARACO, C. A. *Português: um nome, muitas línguas*. (introdução). Programa salto para o futuro. Brasil: MEC, 2008.

_____. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

GERALDI, J. Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1980.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula : praticando os PCNs*. São Paulo : EDUC; Campinas : Mercado das Letras, 2002.

_____. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/ MEC. (Org.). *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. 1ª ed. Brasília: MEC/ SEB, 2004.



O PALHAÇO:

O SILÊNCIO COMO ATO

A produção cinematográfica vem tendo, nas últimas décadas uma expansão de meios através dos quais pode ampliar sua visibilidade. A difusão em diferentes suportes que extrapolam a “tela grande”, se associa a um movimento inverso em que a tecnologia, efeitos visuais criados em computador, projeções em 3-D e outros recursos tecnológicos passam a impactar as relações com a audiência. Relações em que a explicitação e a obviedade do texto freneticamente desfilam diante do espectador reduzindo a cada movimento o espaço do diálogo, da contrapalavra, da interação polifônica.

No contrafluxo desse padrão que atinge a quase totalidade da produção destinada à circulação em grande escala, encontramos o filme brasileiro “O Palhaço”, dirigido, roteirizado e estrelado por Selton Mello, apresentado ao público em 2011. O Palhaço traz à cena cinematográfica um movimento de, retomando parâmetros tradicionais de apresentação estética e, referindo-se a um elemento também tido como tradicional na cultura popular brasileira - o circo-, abrir o espaço para uma leitura textual densa a partir da pausa, do silêncio, da apresentação de subtextos que explicitam a riqueza e densidade da vida interior de cada personagem em uma obra embebida de alto rigor estético, sem reportar-se ao uso de efeitos visuais artificiais.

O filme apresenta a história dos palhaços Benjamim (vivido pelo próprio Selton Mello) e Valdemar (Paulo José). Pai e filho, os palhaços Pangaré e Puro Sangue, além de principal atração do Circo Esperança, são também os administradores dos recursos angariados pela trupe circense, acumulando, sobre si, o impacto da responsabilidade de assegurar as condições de subsistência dos companheiros.

Entremeando o cotidiano estradeiro da trupe, relações contraditórias, crises existenciais e dramas humanos desenrolam-se em um movimento apresentado de maneira intensa e impactante, em que a palavra não se faz veículo central. Os sentimentos, os conflitos, as relações de maior profundidade, tem sua manifestação através de “textos” construídos no suporte corporal, nas entrelinhas do silêncio transbordante do gestos e olhares. O essencial do filme prescinde da palavra verbalizada, dispensa a verbalização explicitada. Mais do que isso, ao eliminar a palavra para o trato das questões fundantes, o diretor e atores delimitam o espaço do sentimento, da subjetividade, como tempo de partilha e diálogo entre personagens e plateia, .

O cenário escolhido como locação para as andanças da trupe, na região da Serra de Ibitipoca, próximo à Zona da Mata mineira, finda por tornar-se também um outro personagem no filme. Ibitipoca também um espaço do silêncio, dominado pelo movimento discreto da natureza, suas rupturas pontuais de cor e sombra em uma região de baixa densidade demográfica. No interior dos espaços refrigerados e de ambiente altamente controlado que hoje compõem as salas de cinema, a sensação que se tem, por vezes, é da invasão das sensações corporais de calor, da invasão da poeira que desfila na tela.

¹ Universidade Federal de Roraima.

No centro do conflito, a crise existencial de Benjamim o leva à busca de caminhos fora do universo do circo. E até neste momento, a sensibilidade do diretor mantém, silenciosamente o lócus originário do filme – o circo - no imaginário de toda uma geração ao introduzir como atores a contracenar com Benjamim em suas cenas no mundo urbanos, atores tradicionais do universo cômico de um determinado período da televisão brasileira como Jorge Loredó, Ferrugem e Moacyr Franco.

Estes atores, identificados por toda uma geração como clones de seus personagens são, no filme, deslocados de seu universo de atuação tradicional, apresentando pessoas “normais” de um cotidiano urbano. No silêncio da emoção que representam para parte expressiva da plateia, mobilizam sentimentos de grande impacto. De certa forma, pode-se inferir daí também um “endereçamento” do filme/enunciado a um público específico, uma geração que, tendo vivido a produção televisiva de meados dos anos 80, poderá vivenciar emotivamente esta “citação” que provavelmente passará despercebida à assistência mais jovem.

Uma leitura desta obra cinematográfica a partir dos sentidos postos para o campo da estética bakhtiniana implica em olhá-la a partir de sua arquitetônica. Arquitetônica aqui entendida como “ponto de encontro e de interação entre material, forma e conteúdo” (Bakhtin, 2003, p. XVII).

A riqueza da arquitetônica proposta por O Palhaço, torna difícil a delimitação de alguns pontos a partir dos quais poderíamos direcionar nosso olhar, entretanto, nos limites deste texto e no intuito de apontar temas iniciais para a discussão, algumas seleções serão feitas. Dentre elas, aspectos da autoria, em que se destaca a construção polifônica em parâmetros que se pautam pelo rigor ético e estético; um olhar sobre a interlocução entre autor-personagem-espectador, que se dá no riquíssimo confronto silencioso, nos espaços de não-dito em que se posicionam os diferentes personagens e na “assinatura” responsável que transpassa os atos humanos, postas por Benjamim ao reposicionar-se integralmente como parte daquele universo, após exercitar a possibilidade de uma ruptura.

É possível inferir que Benjamim seja nascido naquele universo e encontre-se em processo de preparação para assumir o papel do já relativamente idoso pai, ator central da trupe e gestor dos recursos coletivos. Se nos fosse permitida a ousadia de sintetizar um foco central no filme, diríamos ser esta a viagem do herói (Benjamim) às reenâncias do labirinto, em busca de si mesmo.

Benjamim, que a cada momento manifesta seu “não-álibi” diante dos parceiros, assumindo com dolorosa integridade, a posição que lhe é conferida a certa altura rompe o círculo e segue. Só, único, uno. Abre caminhos, conquista a oficialização de sua existência, traduzida na aquisição de sua documentação oficial (CI e CPF). Vivencia outras possibilidades. E, embebido de si, dos elementos todos que o constituem retorna. Trazendo em si sua assinatura, o que possibilita a continuidade íntegra de responsabilização, agora expurgado de seu sentido doloroso. Não é mais “o conteúdo de uma obrigação” que o obriga, mas sua “assinatura sob ela”, o fato de que agora Benjamim “reconhece e subscreve um dado reconhecimento”. Assume integralmente, apõe sua assinatura sobre esta obrigação, como sua ação responsável a vida que ali se coloca (BAKHTIN, 2003, p. 56-57).

E é nesse movimento que podemos ver o sentido integral do fato apontado por Bakhtin (2004, p.87) de que: “Um sentimento qualquer não pode atingir maturidade definitiva e precisão sem encontrar a sua expressão externa, sem fecundar palavras, ritmo, cores, isto é, sem tomar a forma de obra de arte”.



E é nesta obra de arte que podemos ver a constituição enredada de autor-personagem: o movimento externo do autor-ator-diretor na construção de uma obra artística com um rigor estético excepcional, embebido dos tantos outros textos constituintes de seu universo estético como Federico Fellini e Ettore Scolla (referenciados por Selton Mello em entrevistas) e do profundo crescimento no compartilhamento da fecundidade de Benjamim-Pangaré em seu retorno ao universo original, íntegro, integrado, amorosamente entregue ao ofício que vivencia responsável e responsivamente como Ato seu, único e conscientemente assumido.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *O Freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 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.



A PALAVRA COMO ATO POLÍTICO: DA RESPONSABILIDADE E RESPONSIVIDADE NO TRABALHO COM O COTIDIANO

A presente pesquisa se realiza *junto e com* as professoras de creches municipais do Rio de Janeiro, e procura refletir sobre a subjetividade de quem escreve, do que escreve e de como *se ins/escreve* (ética) na escola, na vida, no mundo. Tal reflexão visa a produção de conhecimentos a partir do (re)pensar e as próprias práticas, entendendo este caminhar para além de uma escolha profissional e pessoal, mas, acima de tudo, como uma opção política. Os rumos da investigação estão sendo clarificados durante o próprio percurso. O único aspecto, previamente acordado com as professoras foi a necessidade de estarmos juntas, refletindo coletivamente *com e sobre* nossos *fazeres saberes*, e aprendendo a partir das trocas que essa dinâmica engendra. Afirmar o caráter político de uma pesquisa é compreendê-la em estreita relação com a sociedade na medida em que *“expressa sus valores, creencias y esperanzas sociales”* (Sverdlick, 2007, p. 23).

Assumir a autoria da palavra significa situar-se no espaço político dentro do que Freire denomina de *transitividade crítica*: a finalidade maior da educação dialogal e ativa de um sujeito histórico-social e político. A ela se chega pela profundidade na compreensão dos problemas, pela assunção da responsabilidade e não aceitação de atitudes passivas, *“pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos enquanto válidos”* (Freire, 2001, p. 69).

Fazemos uma travessia na companhia de outras professoras, procurando conhecer nossas *maneiras de fazer* e narrar práticas comuns de homens *ordinários*. Por certo, a empreitada exige uma *maneira de caminhar*. Pegadas deixadas pelo caminho são pistas para que sejamos encontradas – e lidas; não necessariamente compreendidas. Nessa estrada, nós, as *professoraspesquisadoras*, estamos à caça: entendemos que *“o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”* (Certeau, 2011, p. 38 – grifos do autor) a partir da astúcia das praticantes. Caçamos os múltiplos sentidos inscritos nas palavras e nas práticas cotidianas.

Assumir a palavra, enquanto ato, significa responsabilizar-se pelo outro através de seu dizer *“único, irrepetível e insubstituível”* (Ponzio, 2010, p. 32). Trata-se de um encontro concreto, estruturado na relação de não indiferença com o outro real. Uma relação responsável, que exige responsividade na interação com a palavra outra, procurando ressaltar singularidades.

O que falamos e/ou escrevemos é produto de nossa interação com o outro; o texto resultante desta relação está atravessado de outros textos com os quais dialoga. Nesse sentido, nossa palavra comporta vozes alheias com as quais passamos a dialogar imprimindo acentos, objeções, réplicas. Para além de um mero instrumento de comunicação, a palavra constitui a própria experiência do falante.

Considerando este um espaço discursivo, procuramos refletir sobre a formação continuada de professoras de educação infantil. A intenção desta *investigaçãoformação* é

^{1,2} Universidade Federal Fluminense.

olhar a experiência sem objetivos já dados ou contornos definidos. Leitura e escrita são desenvolvidas dentro de uma postura de se deixar surpreender, afetar, tocar, sensibilizar, enfim, dar as palavras.

As experiências das *professoras narradoras* dialogam com as nossas próprias experiências e inquietudes. Exercitando um olhar exotópico (Bakhtin, 2000) tentamos, portanto, compreendê-las – e a suas leituras e vivências. Nas ciências humanas clássicas, esse é um movimento que necessita do distanciamento. Na investigação *no/dos/com* os cotidianos, tenho que estar implicada.

A filosofia do ato responsável visa entender o fazer parte de um evento e ao mesmo tempo buscar um ponto de vista externo na análise dessa arquitetura. Essa escolha nos leva a um *“encontro de palavras em uma descrição participante, a partir de um ponto de vista não indiferente e segundo uma atitude de compreensão respondente”* (Ponzio, 2010, p. 42). Construir uma outra palavra é consequência inevitável do encontro com o outro, do sentido de alteridade presente em uma narrativa implicada.

Ver o outro é vê-lo em sua singularidade, considerá-lo enquanto humano, porque único, sem anular suas diferenças. Ponzio (2010, p. 22) acentua que *“não existe armadilha mais mortal que o gênero mais amplo”*. Corre-se o risco de invisibilizar ainda mais os sujeitos, retirar deles sua capacidade de ser diferente e fazer diferença. Nesse sentido, *“cada um é único, com certeza, mas não é único a nível ontológico; é único existindo em relação, na relação com o outro, é único na palavra viva, na outra palavra que se relaciona com uma palavra outra* (ibidem, p. 23).

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (Bakhtin, 2010, p. 44).

Cada sujeito que compõe um coletivo é único, mas necessita do outro para dizê-lo. Para ouvir a palavra outra é necessário colocar-se em posição de escuta: *“dar tempo ao outro, o outro de mim e o outro eu, dar tempo e dar-se tempo”* (Ponzio, 2010, p. 25-26). Esse não é um tempo determinado; muito menos imposto. É, sim, o tempo necessário – seu e do outro – para escutar a razão de cada um como *“a única possibilidade de encontro”* (ibidem, p. 28). Este é sempre um encontro de palavras.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Questões de literatura e de estética*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SVERDLICK, Ingrid. La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio. In: SVERDLICK, Ingrid ... [et.al.]. *La investigación educativa: una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2007.



LINGUAGEM E MÍDIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Sempre que nos acontece descobrir algo que os outros supõem que nunca vimos, não corremos a chamar alguém para que o veja conosco?

-Oh, meu Deus, o que é?

Se, por acaso, a visão dos outros não nos ajudar a constituir em nós de algum modo, a realidade daquilo que vemos, os nossos olhos já não sabem o que veem; a nossa consciência perde-se, porque aquilo que pensamos ser a nossa coisa mais íntima, a consciência, significa os outros em nós; e não podemos sentir-nos só.

Luigi Pirandello in "Um, ninguém e Cem Mil".

Imagina o mundo sem a linguagem? Como sobreviveríamos?

Bakhtin em seus estudos retrata a linguagem como necessária para o desenvolvimento do psiquismo, pois foi através dela que o homem conseguiu todas as suas evoluções.

A linguagem surge através da necessidade do homem de se comunicar, dessa forma cada sociedade organizou o seu sistema signos, visando facilitar o processo de interação. A linguagem nos permite pensar, interagir e dessa forma, criamos cultura. Separar linguagem e pensamento é levar o indivíduo a negação de que vive em uma sociedade e necessita do outro para sobreviver, como se negássemos a nossa própria existência.

O mundo contemporâneo exige cada vez mais a interação entre sujeitos, visto que o acesso à informação está muito prático. As pessoas se comunicam a todo o momento através de vários instrumentos, como celular, rádio, televisão, computador, etc. Percebemos que a evolução tecnológica presente na vida do homem contemporâneo facilita o acesso à informação e isso também acontece através da linguagem. Mas como a escola está respondendo a esse novo perfil de sociedade? Como lidam com as mídias e o bombardeio de informações?

As mídias estão presentes na vida dos alunos e na grande parte das escolas ela ainda é negada. Buscam-se explicações coerentes, porém o que encontramos é falta de investimentos na educação e formação precária para os docentes, o que gera dificuldade em trabalhar com esses novos meios de informação.

Trabalhar na educação significa ter consciência que os alunos trazem consigo um determinado conhecimento de mundo e isso é subjetivo. Como ensinar sem considerar suas experiências? Principalmente, como agir em pleno século XXI, no auge do desenvolvimento tecnológico, como se estivéssemos no século XVIII, que o único material disponível para o processo de ensino-aprendizagem era o quadro-negro? A sociedade mudou, mas a escola não acompanhou a sua evolução e isso acarreta desinteresse por parte dos educando em frequentar um ambiente que não tem nada de intrigante para lhe oferecer, e por fim, gerando grande evasão escolar.

¹ Universidade Federal de São Carlos.

Temos que finalmente compreender que as mídias já fazem parte da vida em sociedade e que nossos alunos tem acesso a várias informações constantemente. Não podemos continuar agindo como se a bagagem de conhecimentos que eles trazem para a escola não influenciasse no seu desenvolvimento integral. Como apenas criticar os programas de televisão assistidos pelos jovens e não lhe orientar quando a importância da seleção de informações por ele transmitida? A tecnologia nada mais é do que um dos ganhos da linguagem, se não houvesse linguagem, não haveria esse desenvolvimento social e, por fim, não existiria meios.

Bakhtin dizia que a palavra está repleta de ideologias, pois é através dela que o homem consegue agir com as coisas na ausência dela e transmitir a cultura. Reconhecendo que os meios de comunicação utilizam as palavras para se expressar, podemos dizer que é de extrema relevância a escola trabalhar com esses meios de informações e com as informações por eles transmitidas, pois a comunicação social pode condicionar o indivíduo, desde que não se trabalhe com a reflexão e o senso crítico.

Os profissionais da educação tem um compromisso político, pois suas responsabilidades não se estendem somente para com o aluno e sim para toda a sociedade. Então, trabalhar com as informações no ambiente escolar é uma busca de novos valores, de reflexão sobre a sociedade, de inserção no mundo do aluno, a fim de trazê-los para o movimento de busca de novos conhecimentos e desenvolvimento do senso crítico.



ONDE ESTÁ A RESPONSABILIDADE DO MEU ATO QUANDO EU NÃO VEJO MAIS A MIM NEM AO OUTRO DE FORMA INDIVIDUAL E SINGULAR, MAS COMO ENTIDADES TEÓRICAS, ABSTRATAS?

Estamos vivendo os últimos batimentos de uma greve docente que põe em evidência o lugar que o professor universitário ocupa no contexto contemporâneo brasileiro. Frente a uma política educacional centrada na produtividade e que toma a indústria como modelo para o trabalho docente e gestão nos espaços escolares, o professor universitário reduz-se a uma peça dessa grande engrenagem que é o mundo acadêmico contemporâneo, cuja existência e função (ou funcionalidade) são reguladas por sua produtividade científica e tecnológica. Nesse contexto, o docente parece que perde sua singularidade enquanto indivíduo único, que tem uma história e um lugar únicos no mundo e pode ser tratado como um número, um dado estatístico, desprovido de necessidades para além daquelas apontadas pelos mecanismos de medição e projeção da máquina administrativa. Nesse contexto, parece fácil e justificável ignorar seus interesses e ações e tratá-los com indiferença e intransigência. Mas isso é só aparência, pois todos os nossos atos, quaisquer que sejam eles, enquanto docentes ou governantes, afetam e modificam a nossa existência e história.

Nesses dias de greve, a intransigência e indiferença do Governo para com o movimento docente das IFES, somadas ao sentimento de inexistência, de desempoderamento social me fez refletir sobre alguns episódios em que a intransigência e a indiferença de uns diante da singularidade de outros põe em ameaça a existência de grupos étnicos no decurso da História: cristãos, durante o império de Nero; pagãos, durante a Idade Média, tribos indígenas brasileiras, nesses mais de quinhentos danos de Brasil; seis milhões de judeus durante a segunda grande guerra, etc.

Esses exemplos descrevem situações extremas em que a interação entre um e outro (cristãos e pagãos, nazistas e judeus) ficou reduzida a uma relação de trabalho em que o objeto matéria prima a ser modificado pelo trabalhador é um ser humano cuja singularidade social perdeu evidência e existência. Então, torna-se apenas um número numa lista, uma peça a ser eliminada e computada no relatório de produtividade, um rosto sem nome e sem história. Quais são os riscos de pensar o trabalho docente a partir do modelo de trabalho industrial, os perigos inerentes à redução de outrem a uma entidade teórica, abstrata? Para Tardif e Lessard (2005),

A relação com o objeto de trabalho (aqui homens, mulheres, idosos, crianças, doentes) se desdobra, então, em forma de indiferença, quer dizer, na anulação ética do outro e de seu “rosto” (...)que conduz à ausência completa de responsabilidade diante dos demais seres humanos, que não são mais exatamente seres humanos, mas produtos extermináveis, logicamente, na escala ampla do trabalho industrial (Tardif e Lessard, 2005, p. 29-30).

Talvez reflexões dessa natureza mediassem o pensamento de Bakhtin enquanto observava o contexto pós-revolução comunista de seu país, em que, em nome do contexto e de um

¹ Universidade Federal do Pará.

interesse da nação (ou do Partido) eu posso justificar a indiferença e intransigência de meus atos e não me sentir individualmente responsável por eles. É um ledô engano.



CONTRAPALAVRA NA E PELA PALAVRAMUNDO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE PEDAGÓGICA COM A LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*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
que, tecido, se eleva por si: luz balão.
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
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
e o lance a outro; e de outros galos*

(A Educação pela Pedra, João Cabral de Melo Neto)

Mikhail Bakhtin argumenta que a linguagem só pode ser analisada em sua complexidade como um fenômeno cultural e histórico, no qual o signo linguístico comporta sempre uma ambivalência, refletindo e refratando uma realidade, apreendendo-a com fidelidade ou distorção, remetendo, portanto, para um significado que está fora dele mesmo e, por isso, é um signo ideológico. Diante da linguagem como signo ideológico, a sua sinalidade (sinais que compõem a palavra) se esvai, perde força estatutária. O sinal é preciso e imutável e designa um objeto ou acontecimento. O signo, não, ele precisa ser compreendido. Compreensão da realidade à qual ele remete ao mesmo tempo em que a cria. Compreensão que cumpre realizar-se na ação e pela ação de sujeitos entre eles, que, dialeticamente, pelo signo linguístico, vão se fazendo sujeitos (Bakhtin, 1992). Ou, como diz Paulo Freire (1989), linguagem e realidade estão dinâmica e dialeticamente presas na palavramundo.

Palavramundo com a qual e pela qual as crianças vão se constituindo sujeitos, do ponto de vista em discussão, também pela contrapalavra. Penso que esta concepção traz importantes implicações para o trabalho pedagógico e educativo na educação infantil. Bakhtin esclarece a dinâmica interna dessa interação dialógica na atividade mental do sujeito pelo processo de compreensão ativa e responsiva:

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. Assim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um

¹ Famath.

outro contexto, ativo e responsivo. 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, 1992, p. 132; destaques do autor).

Assim, na palavra dessa criança na escola tem a palavra do outro. Ela transfere a palavra da professora ou do professor para outro contexto e, com um feixe de significações, internamente vai negociando tais significações, apropriando-se assim de novas e outras enunciações, ou seja, ativamente compreendendo-as – **a atitude responsiva ativa**. Pela interlocução, então, as vozes que refletem e refratam o mundo – as palavras *alheias-assimiladas* – vão se fazendo *próprias-alheias*, organizando a atividade mental dessa criança pela compreensão ativa e responsiva, penso eu com Bakhtin.

E é neste inacabamento da palavra do outro (a professora, o professor e/ou a criança, no contexto discursivo deste texto) que reside toda a produtividade criativa, pois na responsividade ativa nós a pusemos em outras circunstâncias, em outra materialidade; outras situações a esclarecem e a remetem a outros contextos no processo de significar; tensiona e se conflita com outras palavras interiormente persuasivas; ela exige e gera ação inter-ativa dos sujeitos na linguagem e com a linguagem.

O papel do processo de compreensão ativa e responsiva na tessitura da atividade mental do sujeito e, particularmente, do sujeito em formação e desenvolvimento na educação pré-escolar ilumina sobremaneira a relação pedagógica entre a professora ou o professor e as crianças. Se sua ação pedagógica é pautada no conhecimento dessa dinâmica da linguagem no processo ativo de formação e desenvolvimento das crianças, o conteúdo dessa escola para as crianças pequenas tem relação direta com os discursos nos seus diversos gêneros, ou seja, com as *“formações combinatórias da linguagem em suas dimensões verbal e extra-verbal”* (Machado, 1997, p. 143). Mas numa **atitude responsiva ativa** da criança sobre, com e a partir desses gêneros.

A natureza ativa dessa responsividade infantil pode evidenciar como elementos fundantes para uma prática pedagógica com a linguagem na educação infantil tanto as relações entre cultura e educação como uma discussão a respeito da compreensão de atividade.

Gramsci pode sustentar as relações entre cultura e educação, pois com ele penso que *“cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior, pela qual se consegue compreender seu próprio valor histórico, a função na vida, os próprios direitos e deveres”* (Gramsci *apud* Nosella, 2004). Assim, as práticas sociais e culturais com os bens culturais elaborados pela humanidade podem ser as situações formativas presentes nas escolas de educação infantil. A interação discursiva entre professora ou professor e as crianças teriam essas práticas como objeto de conhecimento constituidor das subjetividades infantis.

As especificidades da constituição dessas subjetividades infantis referenciada pela responsividade ativa podem ter na teoria da atividade (Leontiev, 1978) o suporte de conhecimento fundante para o estabelecimento de uma pedagogia. Ou seja, essa teoria é a elaboração sistêmica da compreensão que é a atividade humana *“o sopro vital do sujeito corpóreo”* (Leontiev *apud* Asbahr, 2005, p. 109), permitindo-nos compreender o sujeito – a criança e a professora ou professor – inserido no processo de transformação de uma realidade objetiva em subjetiva. É a atividade humana numa realidade objetiva que tanto transforma essa realidade como transforma o sujeito que a realiza. Há, portanto, uma relação dialética entre realidade objetiva e a constituição da subjetividade. E essa dialeticidade se



materializa na atividade que é “um processo que é eliciado e dirigido por um motivo - aquele no qual uma ou outra necessidade é objetivada” (Leontiev, 1978, p. 13).

Dito de outro modo, uma vez mais com as palavras de Bakhtin, como uma contrapalavra àquelas ainda com forte presença entre os professores de crianças em início de escolarização, seja na educação infantil, seja na alfabetização: “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por *palavras isoladas*)” (Bakhtin, 1997, p. 302; negritos meus). Aprende-se a falar, aprende-se a ler, aprende-se a escrever, aprende-se a pensar num contexto, numa situação, estabelecendo-se relações dialógicas, inter-agindo nas situações objetos de estudo concernentes à vida pela linguagem e na linguagem.

Referências

- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. A Pesquisa Sobre uma Atividade pedagógica: contribuições da Teoria da Atividade. *Rev. Bras. Educ.*, n. 29, p. 108-118, ago 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. (V. N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.
- LEONTIEV, Aleksei Nicolaevich. *Atividade Consciência e Personalidade*. 1978. [on line]. Disponível na internet via www. Url: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>. Em 21 de julho de 2008.
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1997.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.



OS MILAGRES DA ARTE:

ESTÉTICA DE MORTE E VIDA EM “A ELEGÂNCIA DO OURIÇO”

Breve vou sair da infância e, apesar da certeza de que a vida é uma farsa, não creio que conseguirei resistir até o fim. (...) Quando entrar na corrida dos adultos ainda serei capaz de enfrentar o sentimento do absurdo? Não creio. Foi pro isso que tomei minha decisão: no fim deste ano letivo, no dia dos meus treze anos, no próximo dia 16 de junho, vou me suicidar.

Paloma

Os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade.

Mikhail Bakhtin

Que relação pode existir entre o desejo de morte de uma garota francesa de 12 anos, personagem de “A elegância do ouriço” de Muriel Barbery e a reflexão a que Bakhtin nos convoca em Arte e responsabilidade? Que elementos podemos encontrar no texto de Barbery que justifiquem pensar esta obra da literatura contemporânea à luz dos conceitos bakhtinianos? É esta a proposta a que me fiz ao escrever este texto. Lanço, portanto, o convite para que você leitor, me acompanhe nesta empreitada que tem por cenário um prédio: “o número 7 da Rue de Grenelle, um belo palacete com pátio e jardim interno, dividido em oito apartamentos de alto luxo, todos habitados, todos gigantescos” onde habita a família de Paloma, nossa adolescente potencialmente suicida e Renée, uma aparentemente “discreta e insignificante” concierge.

Dito isso, cabe apresentar nossas personagens: Renée tem cinquenta e quatro anos, é viúva, baixinha, feia, gordinha, tem calos nos pés, nunca estudou e sempre foi pobre. A vinte sete anos é concierge do prédio da Rue de Grenelle. Na infância miserável aprendeu sem que ninguém soubesse e lia “como uma alucinada, primeiro escondido, depois, quando o tempo normal da aprendizagem me pareceu superado, na cara de todo mundo, mas tomando o cuidado de dissimular o prazer e o interesse que tirava daquilo.” A partir de então Renée desenvolve ao mesmo tempo que um gosto apurado pela literatura, pela música e mais tarde pelo cinema, a faculdade de parece invisível aos olhos dos outros, chegando inclusive a utilizar o artifício de manter um aparelho de TV ligado na sala e se refugiar no quarto dos fundos para que, segundo ela, “enquanto a televisão da saletagem garantia de minha clandestinidade- berrava sem que eu ouvisse as insanidades para cérebros de ostras, eu me maravilhava, com lágrimas nos olhos diante dos milagres da Arte.”

Paloma é uma menina de doze anos cujo pai é deputado, a mãe, “não é propriamente uma águia, mas é educada” e tem doutorado em Letras, mas utiliza seu conhecimento literário apenas para infernizar a família com referências literárias. Colombe a irmã, é obcecada por ordem e limpeza e estuda filosofia. Assim como a concierge Renée, Paloma tem um segredo: esconde de todos que possui inteligência acima da média, reduz o seu desempenho e “dá duro para parecer mais idiota do que é.” Tem profundo desprezo pelo modo de vida da

¹ PPGE/CINEAD – Universidade Federal do Rio de Janeiro. LIC – Universidade Federal de Juiz de Fora

família e dos adultos em geral, já que compara a vida adulta a um aquário de peixes: “as pessoas creem perseguir as estrelas e acabam como os peixes vermelhos num aquário”. Essa constatação a leva a uma decisão drástica: suicidar-se no seu aniversário de treze anos.

O ponto de encontro entre essas personagens aparentemente tão díspares e a teoria do filósofo russo, está justamente na percepção que tanto Paloma quanto Renée constroem de arte e vida.

Para Renée “o movimento resulta na criação estética” já que “arte é vida mas num outro ritmo”. Para a concierge a arte “dá forma e torna visíveis nossas emoções, e, ao fazê-lo, apõe o selo de eternidade presente em todas as obras que, por uma forma particular sabem encarnar a universalidade dos afetos humanos”.

Paloma, após a decisão de suicidar-se, impõe-se o desafio de encontrar neste mundo alguma coisa pela qual valha a pena viver e ao mesmo tempo escrever um “diário do movimento do mundo” onde não só registrará seus pensamentos mais profundos como ainda das ‘obras-primas da matéria.’

Algo encarnado, tangível. Mas belo e estético também. Fora o amor, a amizade e a beleza da arte, não vejo muitas outras coisas capazes de alimentar a vida humana. O amor e a amizade, ainda sou muito nova para pretender alcança-los de verdade. Mas a Arte... se eu tivesse de viver, isso teria sido toda a minha vida. Bem, quando digo Arte, vocês devem me entender: só falo das obras-primas dos mestres. Nem mesmo por Vermeer faço questão de me agarrar à vida. É sublime, mas é morto. Não, penso na beleza do mundo, naquilo que pode nos elevar no movimento da vida. *O diário do movimento do mundo* será, portanto, dedicado ao movimento das pessoas, dos corpos, e até, se realmente não houver nada para dizer, das coisas, e a descobrir aí algo que seja estético o suficiente para dar valor à vida. A graça, a beleza, a harmonia, a intensidade. Se eu encontrar, então talvez reconsidere minhas opções: se encontrar um belo movimento dos corpos, na falta de uma bela ideia para o espírito, então talvez pense que a vida vale a pena ser vivida. (Paloma, p. 37)

Não estaria aí a menina construindo um reconhecimento de sua “unidade de responsabilidade”? Afinal, para Bakhtin (2003, p. xxiv),

O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos.

A que Paloma condiciona sua salvação? À vivência estética, ao encontro de arte e vida, ao “não-álibi no existir”.

Não-álibi” significa “sem desculpas”, “sem escapatórias”, mas também “impossibilidade de estar em outro lugar” em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo. (Ponzio, 2010)

Nos meses que se seguem até o aniversário de treze anos Paloma vive a chegada de um novo vizinho, o japonês Kakuro Ozu, que descobre não só a menina como ainda “desmascara” através de indícios sutis como o nome do gato (Leon, em homenagem a Tolstói) e outros detalhes aparentemente invisíveis aos outros moradores, à exceção da menina, que sempre viu nela a elegância do ouriço “... por fora, é crivada de espinhos, uma verdadeira fortaleza, mas por dentro requintada como os ouriços, bichinhos falsamente indolentes, ferozmente solitários e terrivelmente elegantes”, a concierge Renée.



É esse vizinho que traz um olhar exotópico de alguém que, nas palavras de Paloma,

(...) procura as pessoas e vê além. Isso pode parecer trivial, mas acho, mesmo assim que é profundo. Nunca vemos além de nossas certezas e, mais grave ainda, renunciamos ao encontro, apenas encontramos a nós mesmos sem nos reconhecer nesses espelhos permanentes. Se déssemos conta, se tomássemos consciência de que sempre olhamos para nós mesmos no outro... (Paloma, p. 153)

É ele também responsável pela crescente amizade entre a menina e a concierge e à redescoberta de ambas da possibilidade de unir ciência, arte e vida como nos traz Bakhtin na citação que uso como epígrafe, já que desafia ambas a saírem de seus confortáveis álibis de ‘não-existir’ para vivenciarem a responsabilidade de responder pela vida.

Para Renée a saída de uma existência clandestina, a “descoberta do outro” e a prontidão para amar: amar Manuela, sua sempre amiga e também Kakuro e ainda Paloma sua alma gêmea.

Para Paloma a reafirmação da vida: na amizade de Kakuro e na morte de Renée a redescoberta da “beleza neste mundo”, novos alimentos para a vida e para o desejo dela, razões para continuar viva. Em suas palavras,

(...) com o coração em migalhas, pensei que afinal, talvez seja isso a vida: muito desespero, mas também alguns momentos de beleza em que o tempo não é mais o mesmo. É como se as notas de música fizessem uma espécie de parênteses no tempo, de suspensão, um alhures aqui mesmo, um sempre no nunca.

Sim, é isso um sempre no nunca.

Não tenha medo, Renée, não me suicidarei e não queimarei nada de nada.

Pois, por você, de agora em diante perseguirei os sempre no nunca.

A beleza deste mundo. (Paloma, p.350)

No encontro desses personagens a constatação de que, embora “seja mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte”, a responsabilidade da vida nos convoca a continuar perseguindo a ‘beleza deste mundo’ e como bem nos lembra Bakhtin (2003, p. xxiv),

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

Referências

BAKHTIN, M. Arte e Responsabilidade. In BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. XXXIII-XXXIV.

BARBERY, M. *A elegância do ouriço*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



O QUE FAZER COM AS PALAVRAS DE BAKHTIN?

Trago para iniciar esse texto as palavras de Bakhtin, em seu texto “Os estudos literários hoje”:

As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no **grande tempo**, e além disso levam frequentemente (**as grandes obras, sempre**) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade [...] No processo de sua vida **post mortem** elas se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se essas obras superassem o que foram na época de sua criação. [...] O autor é um prisioneiro de sua época, sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão [...]

(Bakhtin,2003, p.362-4)

Embora Bakhtin, nesse texto, esteja se referindo às obras literárias, vejo como suas palavras são proféticas em relação à sua própria obra. Uma grande obra, como a de Bakhtin, só revela sua plenitude na grande temporalidade, ultrapassando seu momento de criação. Hoje seus livros são traduzidos para várias línguas e muitos estudiosos em vários países publicam livros, artigos dialogando com sua teoria, seus conceitos. Assim, percebo o grande interesse nos dias atuais pelo pensador Mikhail Bakhtin.

No Brasil a teoria Bakhtiniana vem despertando o interesse de estudiosos desde o início da segunda metade da década de setenta, mas foi a partir do final da década de 80 que estes estudos se sistematizaram e se aprofundaram em diversas universidades brasileiras, principalmente nas áreas de Letras e Educação. No momento atual, com grande parte da obra de Bakhtin traduzida para o português e publicada no Brasil e também com a publicação no país de livros sobre Bakhtin por escritores nacionais ou estrangeiros, este interesse cresce a cada dia. Multiplicam-se os leitores de Bakhtin.

Mas o que significa essa expansão de leitores? O que fazemos com suas palavras? Como instauramos um diálogo com seus enunciados? São questões que se apresentam e me inquietam. Principalmente, do lugar em que me situo, em que, como professora, pesquisadora, autora e orientadora de dissertações e teses de doutorado, introduzo muitas pessoas no pensamento de Bakhtin. Não é possível simplesmente ler Bakhtin e seduzidos pela beleza de suas palavras, utilizá-las em nossos textos sem de fato responder por elas. Até que ponto as palavras de Bakhtin nos implicam? Como elas podem orientar nosso olhar para o que a contemporaneidade nos apresenta gerando em nós ações responsáveis?

Diante dessas questões, recorro a um pequeno mas denso texto produzido pelo próprio Bakhtin em sua juventude, que para mim contém em germe tudo que se tornou depois presente em sua obra. Trata-se do texto “Arte e Responsabilidade” no qual o autor faz uma crítica à relação meramente externa entre elementos de um todo que se justapõem mas sem penetrarem na unidade interna do sentido. Assim, o autor observa que “Os três campos da

¹ Profa. PPGE (UFJF e UFSJ). Pesquisadora CNPQ e FAPEMIG.

cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade” (Bakhtin, 2003, p. XXXIII) Chama em seguida a atenção para o fato de que essa relação pode tornar-se mecânica, externa, o que lamentavelmente acontece com muita frequência. A arte não responde pela vida e a vida não se preocupa com a arte. Os elementos não se integram no indivíduo. Bakhtin então indaga: ““O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo?” E responde: “ Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivi e compreendi na arte, devo responder com a minha vida, para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos.” (Bakhtin, 2003, XXXIII, XXXIV) E no final do texto acrescenta “ Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim na unidade da minha responsabilidade.” (Bakhtin, 2003, XXXIV)

Esse texto me impacta muito e cada vez que o leio ele me suscita novas reflexões, me leva a novos sentidos. Ao retomar sua leitura diante da proposta desse “IV Círculo Rodas de Conversa Bakhtiniana”, que traz como título: “Nosso ato responsável”, destaco principalmente a idéia de responder por, de responsabilidade, responsividade e da integração entre ciência, arte, vida.

O que significa responsividade em Bakhtin? A responsividade está presente no todo de sua obra. Pode ser compreendida como responsabilidade como é apresentada em “Para uma Filosofia do Ato Responsável”. Responsabilidade que faz parte do lugar único que ocupo na minha participação do Ser-evento. Para Bakhtin (2010) o mundo da ação humana é o mundo do evento, o mundo do ato realizado. Essa é uma participação minha para a qual eu não tenho um alibi. O ser humano não pode evadir-se dessa responsabilidade única que se constitui na atualização de seu lugar único, irrepitível no Ser. Essa unicidade única ou singularidade não pode ser pensada; ela só pode ser participativamente experimentada ou vivida.

Um ato ou ação responsável é aquele que reconhece a minha obrigação de dever-Ser. É apenas o meu “não alibi no Ser” que transforma uma possibilidade vazia em um ato ou ação responsável e real. Mais ainda, não é o conteúdo de uma obrigação que me obriga. Mas minha assinatura sob ela. Assumo uma obrigação no ato de assinar-subscrever, reconhecer. Realizo portanto, uma ação responsável.

Compreendo, pois que responsabilidade para Bakhtin, refere-se à nossa atitude responsiva, à nossa compreensão ativa geradora de uma resposta, de uma ação em relação ao que a vida nos interpela.

De acordo com Geraldi (2010) o conceito de responsabilidade em Bakhtin pode também incluir o sentido de responsividade ou respondibilidade. Assim, toda ação do sujeito é sempre uma resposta a uma compreensão de outra ação e que provocará uma nova resposta baseada na compreensão que sobre ela for construída pelo outro.

Nesse sentido o tema desse quarto Rodas de Conversas Bakhtinianas está apontando uma reflexão necessária sobre o nosso agir no mundo, qual a nossa resposta, a nossa assinatura, a nossa ação responsável. Pensando nessa respondibilidade, nessa ação de responder compreendo como esta é o elo que une ciência, arte e vida.

As palavras de Bakhtin estarão circulando nos diferentes textos desse evento, nas discussões das Rodas de Conversa e nas Arenas Discursivas, entrelaçadas às nossas. Que as palavras de Bakhtin, não apenas passem por nós mas possam ampliar nosso olhar para a compreensão do mundo contemporâneo no qual vivemos e sejam geradoras de um comprometimento, de um ato responsável.



Referências

- BAKHTIN, M. Os estudos literários hoje IN: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 359-366.
- _____. Arte e Responsabilidade. IN BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*, São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. XXXIII-XXXIV.
- _____. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. São Carlos :Pedro e João Editores,2010.
- GERALDI, J. W. *Ancoragens, estudos Bakhtinianos*. São Carlos :Pedro e João Editores,2010.



CIDADE E CONTEMPORANEIDADE:

A ÓTICA DO POETA E DO PROSADOR

Este texto aborda uma brevíssima reflexão sobre o papel do poeta ou do prosador contemporâneo na construção das identidades de sua cidade. Consideramos que, tanto a prosa como a poesia possuem características sociais e históricas e que são, indiscutivelmente, discursos formados por diferentes vozes que retratam as diferentes épocas de cada sociedade; são enunciados escritos ou orais, relacionados a um determinado campo da atividade humana, o da linguagem literária. Historicamente, poetas e escritores celebram o charme da cidade em suas obras antes mesmo da modernidade, interpretando-a e representando-a nos seus mais variados textos.

Nessa discussão, nos fundamentamos na noção de responsabilidade, a qual emoldura, por sua vez, os conceitos de arte e ética, inseparáveis para Bakhtin:

Quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa. Entre eles, não há unidade e interpenetração do interno na unidade do indivíduo. O que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa também está vinculada à responsabilidade. A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua, mas também com a culpa pela prosa trivial da vida, e é bom que o homem da vida saiba que a sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte. O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade.

(Bakhtin, 2003, pp. XXXIII/IV).

Põe-se, assim, a questão da indissolubilidade entre a arte e a ética, entre a cultura e a vida, expressas por meio de obras de arte, de enunciados. A relação do artista com a palavra é determinada por sua visão de mundo e, nesse sentido, identidades podem ser expressas e interpretadas a partir de olhares diversos. Da mesma maneira, as cidades e suas identidades podem ser interpretadas pelo olhar do poeta ou do prosador.

Entendemos, ainda, que a prosa e a poesia são consideradas ferramentas importantes na definição das raízes de um povo e de como se forma uma sociedade. Algumas vezes, operam como registro e recuperação de linguagens passadas, recriando mundos; noutras, possuem um caráter antecipatório de novas linguagens.

Nesse contexto, o artista se utiliza da palavra, que é o seu material verbal, e descreve a natureza, a cidade, o cotidiano, os personagens, os sons, os cheiros, etc., atribuindo-lhes um

¹ Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo de Pesquisa Práticas Discursivas na Contemporaneidade do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – PPGEL/UFRN.

sentido artístico, utilizando elementos que são transgredientes à imagem externa do seu objeto estético. Jamais os elementos, sejam cores ou linhas, ou quaisquer outros, pertencerão às fronteiras internas do seu objeto; a obra artística só se realiza plenamente diante da contemplação de um outro, que lhe dá acabamento.

E como não pode haver agir humano independentemente da interação, o poeta (ou o prosador) constrói o seu discurso por meio das relações que estabelece nas suas diferentes esferas de atividade, refletindo uma determinada época histórica, social e cultural. Em outras palavras, o artista, ao construir seu discurso, atribui-lhe sentido e valor. É, ainda, Bakhtin quem afirma: “O discurso poético é naturalmente social, porém as formas poéticas refletem processos sociais mais duráveis, ‘tendências seculares’, por assim dizer, da vida social” (BAKHTIN, 2002a, p. 106, grifo do autor).

O mundo contemporâneo experimenta contínuas mudanças e transformações e é povoado pela coexistência de sujeitos e culturas múltiplos, os quais geram diferentes processos de identificação, que, por sua vez, produzem novas formas de identidades em função de diferentes pontos de vista e de novos ideais. A globalização entra como pano de fundo de todas essas transformações, intensificando a vida social e rompendo fronteiras. Isso faz com que as identidades, antes consideradas atreladas a fatores fixos, encontrem-se em constantes mudanças, assumindo, portanto, sua provisoriamente.

É nesse contexto que a narrativa poética (ou prosaica) nos fornece imagens, símbolos e caminhos e nos faz enxergar qualquer cidade sob uma determinada ótica. Isso nos permite, em dado momento, atribuir-lhe classificações; mas como, a cidade contemporânea é um campo de significados constantemente aberto, e em curso, a construção de suas identidades é, igualmente, provisória e instável.

Referências

- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Annablume e HUCITEC, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



AUTORIAS INFANTIS:

A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO ATO RESPONSÁVEL

Em novembro de 2010, fomos participar de um evento na Universidade Federal de São Carlos, intitulada *Rodas Bakhtinianas*. O evento pretendia discutir os estudos contemporâneos brasileiros realizados a partir do trabalho sobre Arte e Responsabilidade, de Bakhtin, principalmente os estudos que vêm se nutrindo da relação entre ética, estética e conhecimento. Nesse evento, ouvimos o professor Ponzio e o professor Geraldi versando sobre a teoria bakhtiniana de modo, a nosso ver, a trazer contribuições para outras formas de pensar o conhecimento. Muito mobilizadas por essas falas e pelo evento, de modo geral, começamos a estudar a literatura atual sobre o tema, e propusemos um projeto de pesquisa intitulado *Alfabetização por projetos de trabalho: ler é conhecer o mundo*, nos dispondo tanto a acompanhar os sujeitos participantes do projeto, quanto estudar as teorias que nos parecem promissoras. A fala do professor Ponzio (2010), que podemos marcar como disparadora de nosso movimento, foi quando este disse que, segundo Bakhtin, “não se pode ensinar a língua sem a Literatura”.

Segundo esse autor, quem escreve não faz mera transcrição ou toma notas, mas muito mais que isso, transcreve a vida e a experiência por meio da linguagem escrita. Para ensinar uma criança a ler e a escrever, precisamos recuar, e ver a vida não como ela é – tarefa do transcritor – mas dela tomar distância e, saindo do seu papel, ver-se no duplo que a escrita permite.

As relações sociais como as escolares são, antes disso, relações humanas, ou seja, relações entre seres humanos concretos, históricos e com uma história pessoal, “sujos do mundo”, e não seres etéreos dos manuais humanistas. Cada um que cruza nosso caminho é ao mesmo tempo a alteridade radical com quem dialogamos sem sínteses, e partilha conosco um tempo e um lugar, referências culturais e pertencimentos sociais. O conceito de alteridade precisa estar bem pensado ao falarmos dos encontros humanos, alteridade essa que não é sinônimo de diferença, mas de outredade. Essas relações são mediadas pela palavra. Mas que palavra é essa a qual nos referimos? Para além dos discursos monológicos que a escola se encontra repleta, a opção é pela via da palavra literária. “O texto literário excede o que lhe é contemporâneo” (Bakhtin, 2010).

O que ocorre é que pela e na literatura que media a instauração de outro diálogo acontece o que Bakhtin chama de escuta como arte da palavra. Augusto Ponzio define essa propriedade única da palavra literária que instaura um sentido capaz de ultrapassar os silêncios da palavra imposta:

O calar da palavra literária desvia o sentido, subvertendo não o conteúdo, mas a própria prática do sentido, desnordeando a prática da significação com a da significância. Libera os

¹ Universidade Federal Fluminense.

significantes, que recusam assim os percursos interpretativos, os significados habituais. (...) O universo da palavra literária é aquele da alteridade, da polifonia, do plurilogismo, do diálogo, da escuta como espaço interpessoal, no qual “eu escuto” quer dizer também “ouça-me” (Roland Barthes) (Ponzio, 2010, p. 50).

A propriedade da palavra literária, para Bakhtin, encontra-se no sentido da *exotopia* que ela possibilita, expressando-se a alteridade constitutiva da consciência e da autoconsciência. É no distanciamento entre a palavra literária, que nunca é direta e monológica nem aspira à interpretação, que o sujeito pode ser chamado à escuta responsável, ou seja, pode pelo efeito do distanciamento suspender a inexorabilidade das condições do presente e dialogar, no grande tempo, consigo mesmo e com o outro:

(...) o discurso indireto livre não é simplesmente um modelo sintático; expressa também uma preferência ideológica especial, uma forma particular de consciência do intercâmbio linguístico; indica condições socioeconômicas especiais e realiza uma comparação entre linguagens, estilos e ideologias diferentes; converte em relativos os pontos de vista; desbarata a palavra monológica (Ponzio, 2009, p. 65).

Esse feito, segundo Bakhtin (1992), é obtido por meio da atividade estética, que no caso de nosso projeto é a Literatura Infanto-juvenil. Dessa forma, buscamos pensar uma alfabetização como processo discursivo em que a Literatura Infanto-juvenil é a ferramenta alfabetizadora por excelência, assumindo a estética como fundadora dos processos éticos e cognitivos. A partir do trabalho com a leitura e a escrita de Literatura Infanto-juvenil, buscamos a formação de um leitor escritor que dialogue os saberes literários com os saberes da vida e, nessa teia, invente a si e ao mundo, conheça a si e às coisas, aprenda a dizer, a ouvir, a ler e a escrever no diálogo transcriador.

Nesse processo, o conceito de autoria é central, devendo referir-se à atividade daquele que, deslocando-se do imediato que o discurso direto é signatário, pelo efeito de exotopia que o texto literário proporciona, toma distância de sua vida e a ela pode narrar. Bakhtin dedicou-se a dois estilos literários que favorecem a exotopia: a ironia e a polifonia, em seus estudos sobre Rabelais e Dostoiévski, respectivamente. Nossa tentativa, a partir da provocação que Ponzio nos conclamou, foi a de investir maciçamente na leitura e escrita a partir da experiência estética com a Literatura Infanto-juvenil, buscando compreender como a criança incorpora essa linguagem em suas formas de dizer, de pensar, de fazer em sua caminhada na alfabetização. Dizendo de outra forma, ao investir na crença de que a Literatura Infanto-juvenil propicia um distanciamento estético em relação ao mundo, observar os movimentos infantis produzindo-se como autores de suas formas de dizer, dizendo seu mundo e suas vivências em leituras, escritas, dizeres e fazeres. Nesse ponto a estética é ao mesmo tempo movimento ético e político. Não só das crianças entre si e mediados pela literatura, exercendo suas autorias transcriando suas vidas em textos – que iremos apresentar no evento II Rodas de Conversa em 2012 – mas também do grupo de professores que precisa, como nos diz o Miotello, “mostrar a cara”, posicionarem-se diante dessa palavra criança e educar como um ato responsável. Essa é a escola: contexto da vida que promove o encontro entre diferentes palavras, lugar político da circulação – ou não – da palavra e da possibilidade da produção de processos autorais infantis.



É nesse processo que as crianças vivem suas infâncias, tecendo experiências em que constroem conhecimentos, enquanto constroem a si mesmas na relação com esses saberes, fazeres e modos de pensar. Afirmamos, portanto, a escola como contexto contemporâneo e a educação como ato responsável, comprometida com a produção de um tipo de mundo. Na nossa forma de mostrar a cara, um mundo onde crianças de todos os lugares posicionam-se como autores de suas próprias histórias, produzindo no mesmo processo exotópico e literário as condições para a reflexão contínua, coletiva e construtiva. É o que viemos nesse evento dialogar: uma pequena experiência que tem aberto grandes possibilidades.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos : Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. & PONZIO, A. Onde o estético e o ético se encontram hoje. In: *Círculo – Rodas de Conversa Bakhtinianas*. São Carlos : Pedro & João Editores, 2010.



BAKHTIN E O DESENVOLVIMENTO HUMANO:

QUESTÕES PARA DISCUSSÃO

Ao situarmos o sujeito contemporâneo no mundo contemporâneo se faz necessário que se compreendam as questões relacionadas ao desenvolvimento humano. Neste sentido, as reflexões aqui apresentadas buscam discutir as contribuições de Bakhtin no processo dialógico e, por conseguinte de desenvolvimento que se opera entre os homens.

Quanto à aproximação das contribuições bakhtinianas na área do desenvolvimento humano pode-se perceber que a produção deste teórico não se projeta no sentido de um exame mais aprimorado desta questão. Contudo, seus escritos revelam uma profunda e valiosa imbricação que englobam os componentes da comunicação, o que manifesta a identidade e essência dos distintos sujeitos.

Nos escritos bakhtinianos se articulam os pensamentos e as reflexões produzidas no âmbito dos teóricos marxistas, a partir do qual se projeta um consistente diálogo com as questões mais amplas da natureza humana, sendo ressaltado a especificidade do mundo histórico e social na construção da identidade do próprio homem. Neste aspecto, as condições de existência articuladas na historicidade do próprio homem serão elementos imprescindíveis à definição das ideologias, das linguagens, dos propósitos e das referências que serão utilizadas seja manutenção ou transformação de uma determinada realidade. Assim, na percepção bakhtiniana, a língua é portadora de ideologias e uma prática material.

Para Bakhtin (1999, p xxx) “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Sob este prisma pode-se antever, de modo muito contundente, a associação entre a interação verbal, os discursos produzidos e os efeitos destes mesmos discursos sobre a realidade humana. As intenções, os motivos e as implicações ideológicas sustentadas através dos discursos produzido precisam, necessariamente, da interlocução entre dois ou mais sujeito inseridos em contextos aproximados.

A ideia de Bakhtin (1999, p. 117) possibilita a compreensão de que “toda palavra comporta duas faces”, ou seja, como produto de uma determinação articula locutor e ouvinte. Assim, em sua proposição a palavra tanto “procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém [...] Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (Ibden., p. 117).

Neste processo de interlocução, quando os sujeitos expressam seus entendimentos de mundo através do diálogo, encontramos o que na obra de Bakhtin se denomina como dialogismo. Lukianchuki (2001) ao analisar o conceito de dialogismo a partir da perspectiva bakhtiniana entende que este pode ser compreendido como o princípio constitutivo da

¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Doutorado Acadêmico em Distúrbios da Comunicação na linha de Processos e Linguagem.

² Orientadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Doutorado Acadêmico em Distúrbios da Comunicação

linguagem, uma vez que toda linguagem, independente do campo em que se insere, é carregada e alimentada por relações dialógicas.

Em Massi (2007, p. 65) encontramos a afirmação de que “não existem enunciados neutros, tampouco significação monológica isolada, podemos afirmar que, no processo dialógico – o qual circunscreve a existência humana, a apropriação da linguagem pressupõe, invariavelmente, a possibilidade de significar”.

Assim, a linguagem, enquanto característica racional humana, pressupõe intencionalidades que vão muito além de simples formulações pautadas em elementos fonológicos, morfológicos e sintáticos, pois, são expressão e materialização do signo. Esta é uma das rupturas promovidas no discurso de Bakhtin.

Além disso, Scorsolini-Comin e Santos (2010) discutem que as rupturas se manifestam em termos dos contextos que favorecem ou não o desenvolvimento. Isto pode ser associado a partir das determinações culturais que consideram a “linguagem como um campo de embate, como um espaço no qual os saberes, concepções e práticas podem ser dispostos e entrar em diálogo, promovendo o desenvolvimento de pessoas e comunidades” (Ibiden, p. 755). Portanto o desenvolvimento humano não deve ser limitado pelas condições históricas e culturais dos sujeitos, antes, se traduz como um elemento que dialoga constantemente com esta mesma realidade, “adequando-se ao papel, negando-se ou afirmando-se, o que conduz à reflexão sobre a ideia de desenvolvimento não necessariamente ligada à melhoria, mas sim à transformação” (Ibiden, p. 755).

A concepção dialógica, operada na conexão entre os distintos sujeitos contém a ideia da relatividade da autoria individual e, por conseguinte, o destaque do caráter coletivo e social da produção de discursos. É com base nesta articulação individual e ao mesmo tempo coletiva que se firma o desenvolvimento e o potencial humano como seres produtores de identidade e autores de sua própria realidade.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- LUKIANCHUKI, C. Dialogismo: a linguagem verbal como exercício do social. *Revista Sinergia*. 2001; 2(2).
- MASSI, Giselle. *A dislexia em questão*. São Paulo:Plexus,2007. P.53-98.
- SCORSOLINI-COMIN F; SANTOS MA. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. *Rev. Bras. Cresc. e Desenv. Hum.* 2010; 20(3) 745-756.



PAULO COELHO X JAMES JOYCE:

ATOS RESPONSÁVEIS (E RESPONSIVOS)

Há pouquinho mais de um mês, tivemos mais um episódio de vozes esganiçando-se até os limites do possível, no ciberespaço e em meio impresso, em reação à declaração de Paulo Coelho à *Folha de S. Paulo*² de que *Ulysses* teria feito mal à literatura – um efeito talvez nem calculado pelo próprio escritor: sabendo que a entrevista concedida ao jornal tinha como pressuposto o lançamento de seu novo romance, *Encontrado em Accra*, não seria surpreendente que a frase fosse periférica ao percurso do diálogo entre entrevistado e repórter, e este tenha encontrado no comentário cheio de *hybris* o tempero decisivo para tornar sua notícia mais quente. Com sucesso^{3,4}.

Polêmicas de oposição entre “valores universais” e “valores transitórios”, entre arte clássica e comercial surgem e morrem o tempo todo; em maio os *shows* de André Rieu no país motivaram manifestações favoráveis e contrárias à sua atuação. Em julho, o lançamento da nona edição da revista *Granta*, com seleção de 20 jovens autores brasileiros promissores – de um modo geral, bem avaliados pela crítica –, teve como contrapeso a coletânea *Geração Subzero*, focada em escritores nacionais “congelados pela crítica, mas adorados pelos leitores”, conforme estampado na capa – o desafio lançado aí está bem próximo da “heresia” do mago: também contrapõe “escritores que querem contar boas histórias” a “escritores entediados que pensam no estilo como um fim em si mesmo”.

Foi fascinante a forma como isso se construiu discursivamente. Dentre os que gritaram em apoio a Paulo Coelho (ou ao menos contra seus detratores), foi comum o uso da desautorização discursiva: na *Revista Forum*, Idelber Avelar centrou-se apontar a aversão ao escritor como defesa de monumentos culturais⁵, do valor absoluto do cânone, de uma falsa erudição – em outras palavras, a crítica dos que não o leram (e nem Joyce, provavelmente). O próprio Paulo Coelho, assim como Felipe Pena, organizador de *Geração Subzero*, procurou contrapor um modelo de gosto imposto pela cultura oficial, reconhecido nos terrenos oficiosos da academia e da crítica especializada àquele livremente adquirido, cuja aprovação se expressa de forma quantitativa – “adorado pelos leitores” equivale, aqui, ao sucesso de vendas. Vale a pena refletir sobre os vários aspectos desse argumento: ao mesmo tempo em que o sucesso de público um livro denotaria sua qualidade, a obra cultural é julgada como qualquer produto industrial, como líder de

¹ UNICAMP.

² <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1131545-paulo-coelho-que-lanca-seu-22-romance-diz-que-ulysses-fez-mal-a-literatura.shtml>

³ <http://www.cartacapital.com.br/cultura/critico-britanico-detona-paulo-coelho-apos-provocacao-a-ulysses-de-james-joyce/>

⁴ <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1138343-a-convite-da-folha-sete-autores-reduzem-ulysses-a-um-tuite.shtml>

⁵ <http://revistaforum.com.br/idelberavelar/2012/08/09/paulo-coelho-james-joyce-e-a-defesa-dos-monumentos-como-desejo-de-distincao/>

mercado dentre uma multidão de concorrentes. Em tempos de eleições, é de se pensar se os candidatos mais votados, especialmente os que pleiteiam reeleição, são de fato as melhores opções. Sob essa lógica, a gestão PSDB em São Paulo deve ser considerada exemplar, com seu quinto mandato em curso.

O que gostaria de levantar para a discussão nas rodas não é a defesa de nenhum dos campos a priori, mas a questão de como um e outro mobilizam valores abstratos e singularidades identitárias, como se contrapõe mundo oficial e mundo vivido, como as tomadas de posição desvelam aspectos das idéias de quem as enuncia e dos grupos a que se alim. A adoção do sucesso financeiro como termômetro de qualidade – e sua associação epíteto “popular” para valorizá-lo – não contém também uma pretensão de valor absoluto e não pertence também a outro componente da ideologia oficial, a indústria cultural? Ao mesmo tempo, não é possível um leitor que genuinamente goste de Joyce, como o próprio Avelar se professa em seu artigo – justificando: o meu Joyce é engraçado, divertido, fanfarrão, o Joyce deles é empedernido, enfadonho, erudito. Não há um quê de ideologia *hipster* nesse ato, tomando para si uma faceta do escritor que ninguém mais veria, relegando ao coletivo opositor uma massa defensores de uma falsa consciência, de uma cultura morta – e não do leitor que gosta de clássicos pelo que há de vivo neles, como Italo Calvino? Ao mesmo tempo, como lidar com o descarte da experiência de leitura positiva do admirador de um *best-seller* quando a obra não condiz com certas expectativas da academia? (E quais são, mesmo, essas expectativas?)

Um ingrediente inesperado e curioso nesse caldo é que Paulo Coelho não reúne todos os consagrados sob o mesmo teto – chama alguns junto a si, trata Shakespeare, Flaubert e Fitzgerald como camaradas⁶ injustiçados por seu contemporâneos, mas reconhecidos pela eternidade. Ao buscar o respaldo do cânone, não revelaria um desejo de se tornar parte dele – e não nutrir exatamente desprezo pela crítica como instituição, mas ressentimento por não acolhê-lo?

⁶ <http://revistaepoca.globo.com/ideias/noticia/2012/06/o-intelectual-esta-morto-viva-o-intelectual.html>



A CONTRIBUIÇÃO DE CONCEITOS BAKHTINIANOS PARA O ACOMPANHAMENTO TERAPÊUTICO FONOAUDIOLÓGICO

Mirian Cazarotti Pacheco¹

Compartilho da convicção daqueles que acreditam que a compreensão de como se processa a linguagem peculiar de cada sujeito com comprometimento linguístico possibilita um direcionamento terapêutico mais eficiente.

Venho comprovando, em minha prática de atuação como fonoaudióloga e pesquisadora, quão profícua e iluminadora é a contribuição dos conceitos bakhtinianos, em especial os de *enunciado, dialogia, acabamento, vontade discursiva* (ou intenção discursiva) *do interlocutor, gêneros do discurso, ética, entre outros*, para alcançar tal objetivo.

A forma do diálogo coloquial face-a-face pela sua simplicidade e por mostrar tão claramente a posição de alternância dos interlocutores apresenta-se de forma natural como um importante recurso de acompanhamento terapêutico na (re) organização dos processos linguístico/cognitivos, assim como o gênero do discurso narrativo. Este último nos permite compreender os recursos que auxiliam ou não na construção do discurso de sujeitos com comprometimento de linguagem de forma privilegiada, pois, através da análise dos dados linguísticos, podemos perceber esse impacto tanto na linguagem como na vida deles. Trago a seguir a análise do recorte de um episódio narrativo², como exemplo, para desenvolver algumas discussões.

O episódio videogravado aconteceu numa sessão em grupo (01/09/2009), com a participação do sujeito afásico MA e dos interlocutores não-afásicos DP, Irn, Imp e Ef. Irn comentava sobre o álbum de fotos dos quadros que MA pintava antes do episódio neurológico, que era trazido no CCA (grupo III)³ pela segunda vez.

1-Irn: Depois vocês vão ver, lindos os quadros da MA, muito bonitos. E na sua casa também ficaram alguns, né, MA?

2-MA: *Nossa um::: monte de quadro (leva a mão à testa).*

3-Irn: E tão todos pendurados, MA? Tão todos na parede ou tem alguns que não?

4-MA: *Não, porque põe "atim" "atim, atim", tu, tu, tu (faz gesto de fileiras do alto a baixo; desenha um círculo grande a sua volta).*

5-Irn: [[Na casa inteira (risos).

6-Imp: [[Na casa inteira. Mas TEM que ter, UÉ!

7-MA: *NÃO, porque num tinha assim... (desenha uma linha no ar, com o indicador, de cima a baixo e vice-versa e repete várias vezes).*

8-Irn: [[Não tinha lugar?

9-DP: [[Lugar!

¹ UNICAMP.

² O episódio encontra-se na íntegra em Cazarotti-Pacheco, M. O discurso narrativo nas afasias, 2012.

³ No Centro de Convivência de Afásicos (CCA) do IEL/UNICAMP o acompanhamento de sujeitos afásicos é realizado em grupo, na convivência com sujeitos não-afásicos, em diversas situações e práticas discursivas. O Grupo III é coordenado pela Prof. Dra Rosana do Carmo Novaes Pinto.

10-Ef: Não tinha cavalete? Cavalete, não é?

11-MA: Não (faz gesto de colocar coisas uma ao lado da outra e depois embaixo da outra).

12-Irn: Não, não tinha mais paREde [[pra colocar todos os quadros.

13-Ef: [[Não tinha mais parede.

14-MA: Não que todo, né, não, num... (desenha um semicírculo no ar).

Este recorte do episódio coloca em evidência uma questão bastante complexa. Poderíamos dizer que nesta forma dialógica de contar algo exista uma narrativa? Se pensarmos que não, então poderíamos concluir já de início que a narrativa só é possível em afasias fluentes e menos severas do ponto de vista da produção. Essa postura seria, de fato, bastante intrigante e frustrante, já que consideramos que o discurso narrativo é o mais preservado e o mais recorrente nas afasias, independentemente do tipo e da severidade.

Como vimos, o episódio foi todo construído na forma de *diálogo*, pois as dificuldades de MA demandavam um grande esforço. Nessa época, ela tentava evitar a participação nas interações do grupo. Irn propõe um tema que diz respeito à história de vida de MA, incentivando assim sua participação.

A eficiência da produção de *enunciados* não-verbais fica evidente nas situações em que MA usa tal recurso, pois seus interlocutores dão *acabamentos* adequados e a ajudam a reelaborar seu *querer-dizer*, como ocorre com Irn e Imp (turnos 5 e 6), Irn e DP (turnos 8 e 9) e, por fim, com Irn e Ef (turnos 12 e 13). No último trecho, vemos que o recurso de associar a expressão gestual à expressão verbal resulta ainda na retomada/reformulação dos sentidos, a qual se faz necessária no momento em que Ef equivocadamente entende que MA não tinha cavaletes para pintar. Na sequência, Ef conclui (assim como Irn) que, na verdade, em sua casa não havia mais lugar nas paredes para colocar seus quadros.

A entonação expressiva de ênfase, que aparece na maioria dos enunciados de MA, dão o “*colorido expressivo*” (Bakhtin, 2010) a cada um de seus enunciados e revela o juízo de valor, a carga emocional e, por conseguinte, sua *subjetividade*. Assim como o prolongamento da vogal, que é tomado em alguns momentos como recurso expressivo enfático, como vimos, por exemplo, no turno 2 – Nossa **um:::** monte de quadro (leva a mão à testa), revelando competências também pragmático-discursivas preservadas, apesar do forte impacto da sua afasia sobre os recursos linguísticos.

Vemos, portanto, que a instância do *diálogo* mostra-se fundamental para que o afásico aproxime-se do seu *querer dizer*, apesar dos limites que a afasia lhe impõe.

É essencial que o interlocutor/terapeuta assuma impreterivelmente, em seu trabalho, uma postura *ética*, pois como afirma Ponzio (2008, 2010), a revolução bakhtiniana consiste no “*dar um tempo ao outro*”, deslocando a centralização do eu para a centralização do outro. Novaes-Pinto (2012) considera como a maior contribuição de Ponzio a de trazer o pensamento bakhtiniano para os problemas atuais, com o conceito ético da escuta, da arte de escutar, enfatizando nossa responsabilidade em dar um passo, em ir adiante, assumindo a *responsabilidade por nossos atos*, a uma *relação não-indiferente*, de se colocar “*disponível ao outro*”.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



NOVAES-PINTO, R. C. O conceito de fluência nos estudos das afasias, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 54, n. 1, 2012d. No prelo.
PONZIO, A. *A Revolução Bakhtiniana*. São Carlos: Editora Contexto, 2008.
_____. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.



Como escreve minha amiga, sex-symbol internacional, Patty Diphusa (de quem sou fã, em plural, ou melhor, eu diria, minha eterna musa inspiradora, mesmo antes de ser professora, quando também sonhava em ser uma vedete internacional; aliás, já sou e me esqueci), o mais difícil para uma mulher acadêmica como eu, que representa toda uma geração (re)produtora de conhecimentos, é começar a escrever, pois tenho sempre demasiadas coisas para dizer. E, a filosofia nos ensina tudo, dir-se-ia, ela nos conduz como mostrou aquela famosa filósofa indiana.

Mas, o mais remarcável em minha profissão é o action for acting, seja o que seja, antes de tudo sei atuar muito bem diante de qualquer público. Assim, quando atuo em minhas performances aulísticas, todos só prestam atenção em minha sensualité prenante e, obvio, no meu singular modo de atuar. Assim, aprendi tudo de mim mesma e, academicamente falando, sou toda números da cabeça ao pés! E não tem quem pode ser páreo para mim, pois nem penso em me aposentar aos 70! Outro dia, por exemplo, num lançamento de um dos meus mais famosos livros (tenho vários) sobre os gêneros trans, apareceu um gurizinho loco de facero gritando: madame, madame, um autógrafo, por favor. Imediatamente, lancei meu fatídico olhar de Bette Davis a ele e disse: madame não, mademoiselle, ok! Veja que petulância desse boludito que sequer conhece minhas raízes acadêmicas! Odeio pobre né, mas fiz o favorzinho a ele, que com voz humilhante me dizia: quando crescer quero ser igual a tu! Mas que barbaridade né! Quase fiz como minha que, nesses momentos bizarros, solta um peido e vaza, no salto, claro! Enfim, se esse bagual fosse meu aluno já tava rodado!

E, foi assim filosofando linguisticamente que comecei realmente a ter toda a minha criatividade como professora acadêmica que sempre fui. Bueno, como fronteira que sou e também muito trans, aliás minha marca mais acting power que possuo, afirmo com todo meu egocentrismo que sou trans-formadora como diz aquela minha outra amiga Janaína. É verdade que já fui convidada para publicar nas melhores na universidades trans-atlânticas, mas nada como ser la gran vedete das melhores revistas nacionais (A), com os melhores artigos que me pontuam altísimamente. Atualmente, só escrevo em inglês, nada de línguas tupiniquins. Agora também, com a ascensão de Merkel, tenho uma amiga que me traduz tudo para o alemão. Logo estarei concorrendo a melhores bolsas das melhores agencias de fomento internacional. Já imagino a inveja de muitas outras! Por isso, já vou no batuque da Mãe Dorotéia, urgente!

Mas, gente, em nossa roda de conversa do Gebap – grupo de estudos bakhtinianos do pampa – lemos o email do Miotello e todas as gurias ficaram tri faceras para ir a São Carlos né! Mas, o que escrever elas diziam?, que dúvida cruel! Aí uma das gurias, a Jô, deu uma very good ideia: vamos falar algo trans já que estamos na fronteira. Achei muito bacana, como diz aquela guria do jornal e me acolherei com a ideia trans. Gente, na fronteira é assim, tudo é trans. Não tamo nem de lá, nem de cá. Tu tá assim né, mateando na praça e de repente alguém

¹ Universidade Federal do Pampa.

te alcança umas galletas locas de especial, que vem num pacotinho escrito na outra língua que diz que não falemo. Ou tu tá lá assim passando pela rua e de repente, um pía diz na fruteira: vo tené melancia? Acho muito tri isso. E somente nós trans podemos entender. Misturamos tudo mesmo, tudo trans! E pior é que tem gente que acha que a gente não se entende e fica perguntando palavras assim isoladas, querendo que a gente adivinhe! Mas baaa, que chinagem! Se botar duas gurizas juntas vão se entender nos palavreados. Somos tod@s transnacionais por aqui! Tem gente que diz que somos bi, mas não concordo, somos trans mesmo! Ou como digo sempre em minhas teorias, sujeit@s fronteiri@s tr@ns híbrid@s!

Quando a gente conversa com os castelhanos né, entramos na roda e interagimos. Por isso eu acho que somos trans mesmo, nem tenho mais identidade. Aliás, nem preciso dela para cruzar de um lado pro outro. Assim, essa coisa de trans já está incorporada na gente desde muito cedo, sabe! As vezes, o pessoal cisma de separar, mas nem se dá conta que tudo é trans.

Agora releio esse meu texto, se é que se pode chamar isso de texto!, e digo a mim mesma: Mas baah, como sou criativa tchê, escrevi quase três paginas e não disse nada?! Isso é um problema gravíssimo para tem coisas demais a dizer, a gente sempre se perde nesse mar de boas ideias maravilhosas!. Baah, este texto já não é mais meu mesmo... este texto que não tem introdução (sempre repito tudo), não tem objetivo (sou tri perdida!), não tem dados (aliás, tem o meu próprio corpo trans como dado, minha eterna fonte de inspiração), não tem metodologia (só a de minha mãe com as receitas de ervas), nem análises (nunca fui ao psicanalista), nem conclusões (até hoje estou me procurando e não me acho), nem bibliografia (tudo aqui veio da boca do povo tchê! Imagina se vou falar o nome de todos!). Pensei assim fazer um book e, depois do fotoshop, colocar umas fotos, mas espaço para subjetividade é no facebook né, não em uma escrita acadêmica. Aliás ainda nem classificaram todos esses tais gêneros né! Então, como diz o poeta

Cogito

Ergo

Pum

Adeus meu Lattes, explodiu tudo!!! Au revoir!



O “EU-OUTRO”:

RECIPROCIDADE SOFREDORA EM SÁ-CARNEIRO¹

“O Paradoxo não é meu: sou eu”

Fernando Pessoa

Na criação artística, assim como na vida, ser sujeito é confessar-se para o outro. E, além disso, constituir-se enquanto sujeito a partir desta relação também é, em certa medida, ser o outro; contudo sem deixar de ser si mesmo. Porque somos enredados a todo instante da existência pelo discurso do outro. Eu-outro se funde para o exercício de contemplação, e, sobretudo, para a atividade enunciativa:

Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (Bakhtin, 2010, p. 21).

O olhar exotópico² compõe o atributo humano de significar. A destreza de se considerar o outro que lhe perpassa e, por vezes, apropriar-se de seus elementos constitutivos é um fenômeno presente em todos os terrenos da vida. A cientificidade, a história, a vida cotidiana são estâncias dum sempre compartilhar. O ser age, essencialmente, pelo outro e para outro. E não é diferente no processo artístico, pois o artista recupera um pouco de si e de todos, por isso a arte possui um reconhecido caráter universal. Desta maneira, arte e vida são indissociáveis, estabelecendo relações diretas, equivalentes à medida que o real é reinventado e, portanto, refletido e refratado.

Veja-se um excerto de Sá-Carneiro: “Parti. Mas logo regresssei à dor, Pois tudo me ruiu... Tudo era igual”. Considera-se, por ora, um dos possíveis sentidos implementados pela mensagem da obra do poeta português nos referidos versos: o sofrimento. Fica evidente que o trabalho exotópico institui não somente as intempéries e os triunfos concernentes às vivências, todavia e, à sua maneira, também ao processo de produção estética literária. O excedente da visão instaura o ato da contemplação-ação, que é acima de tudo um ato ético,

¹ Nasceu em Lisboa, em 1890, Órfão de mãe aos dois anos. Depois de terminado o Liceu (1912), segue para Paris e matricula-se no curso de Direito. Publica *Princípio*, livro de contos. Começa a escrever poesia. No ano seguinte, de férias em Lisboa, escreve *A Confissão de Lúcio*. De volta a Paris, passa por Barcelona e conhece, com assombro, uma catedral “páulica” (de paulismo, tendência poética que Fernando Pessoa iniciou com o poema *Pauis*). Em 1915, colabora no *Orpheu*, órgão divulgador do modernismo em Portugal, e publica *Céu em Fogo* (contos). Sobrevêm-lhe grave crise financeira, moral e psíquica, que o leva ao suicídio, em 26 de abril de 1916.

² ECCO – UFMT.

³ MeEL – UFMT.

em que as particularidades ainda não percebidas, são percebidas a partir do contato, do aprofundar-se nos sujeitos.

Para a literatura, especificamente, o mergulho a “outros mundos” consolida o papel do artista-criador, cuja palavra, inicialmente subjetiva, torna-se material - de todos e dita por todos.

[...]

Mas a vitória fulva esvai-se logo...
E cinzas, cinzas só, em vez de fogo...
– Onde existo que não existo em mim?
Um cemitério falso sem ossadas,
Noites d'amor sem bocas esmagadas –
Tudo outro espasmo que princípio ou fim...

Por isso, não se completando consigo próprio, em várias passagens da obra, necessita criar o outro, amenizando a dispersão total do seu indivíduo, a perene solidão. Em suma, o amigo de Fernando Pessoa, Mario de Sá-Carneiro, realiza uma obra que está ligada ao decadentismo baudelairiano, à estética simbolista e ao próprio ambiente em que viveu. Pode-se dizer, portanto, que tal obra é, segundo Massaud Moisés, registro vivo da própria personalidade do seu autor. Daí sua poesia documentar um ser que se procura inutilmente no outro dentro de si. Além disso, uma das facetas principais da sua obra é o constante isolamento. No entanto, tal isolamento intensifica a necessidade de completude na permanente relação entre “eu-outro”.

Essa identidade fragmentada presente na obra poética do bardo português tão só e, ao mesmo tempo, alteritariamente povoada, ecoa sendo um fenômeno maior: a transição do homem moderno (fixo, inalterável) antevendo, em algumas décadas, uma travessia para o homem contemporâneo (fragmentado, permanentemente alterável e incompleto).

[...] um dos temas mais em voga na teoria contemporânea, o da “morte” do próprio sujeito – o fim da mônada, do ego ou do indivíduo autônomo burguês – e a ênfase correlata, seja como um novo ideal moral, seja como descrição empírica, no *descentramento* do sujeito, ou psique, antes centrado. (Jameson, 2006, p. 42)

A mensagem erigida por Sá-Carneiro em seu processo de criação se organiza como um exercício exotópico. A arte era sua ferramenta de agir sobre a vida, dirimir ou atenuar dilemas. Ao desvelar-se num eu-lírico sofredor, angustioso por sua identidade, forja, precipuamente, um percurso de saída e entrada retroalimentativas; e, sobretudo, a expressão de sua reciprocidade humana frente às mazelas é corporificada e assimilada apenas no encontro com a alteridade, o outro-outro, o outro-si.

O sujeito contemporâneo apresenta uma característica fundamental: as identidades - ser uno e vários ao mesmo tempo, num mundo em que as relações entre o eu e outro afetam diretamente a ambos. A descentralização do sujeito ratifica a centralização do próximo diante de mim. Contudo, para o eu - lírico do poeta português, a distância torna-se maior: “Eu não sou eu nem sou o outro/Sou qualquer coisa de intermédio/Pilar da ponte de tédio/Que vai de mim para o outro”.

Nesta busca desmesurada, o poeta entrega ao sofrimento a sua vida, numa ânsia de sentir o mundo por inteiro em seu interior. Em certa medida, assemelha-se ao poeta Fernando



Pessoa por angustiar-se perante a realidade circundante, por não ser todos que o rodeiam. O sofrimento acarreta-se até o limite, porque na obra de Sá-Carneiro não encontrar-se a si mesmo, também é não encontrar o outro: o amigo, a amada, o transeunte:

O excedente da visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. [...] Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão [...] (Bakhtin, 2010, p. 23).

As fronteiras inexistem. Na verdade, as linhas limítrofes demarcadoras do ser são volúveis, inconstantes, humanizadas... Sofre o poeta, porque sofre o mundo. É vendo o horizonte por detrás e as especificidades pertencentes ao outro que lhe afigura as facetas da realidade (interior e exterior), sendo este o terreno que o autor de “Dispersão” encontra a substância fertilizante para sua obra poética.



UM MÉTODO DE CORREÇÃO TEXTUAL CONTEMPORÂNEO: O BILHETE DO PROFESSOR E SUAS EXALTAÇÕES ACERCA DA PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO

*Todo ato de compreensão implica uma resposta.
(Bakhtin, 2003, p. 339)*

INTRODUÇÃO

Discuto o papel do elogio do professor nos bilhetes que escreve para promover a interlocução com seus alunos, em torno do processo de escrita e reescrita de textos. Compreendo o bilhete do professor como um instrumento de mediação contemporâneo, tendo em vista que propõe o diálogo acerca do projeto de dizer do aluno, diferentemente de outras formas de correção textual que indicam ou nomeiam problemas gramaticais, por meio de símbolos ou anotações na margem do texto, sem propiciar a reflexão linguística. O corpus foi constituído por vinte e cinco bilhetes produzidos por quatro professoras, em uma situação didática de escrita e reescrita de narrativas, desenvolvida com alunos de quinto ano do ensino fundamental. Trata-se de um recorte transversal do banco de dados da pesquisa longitudinal “Processos de escrita, revisão e reescrita de textos por alunos do ensino fundamental”, desenvolvida no Laboratório de Alfabetização da FAGED/UFJF.

Ao analisar os papéis dos sujeitos no diálogo que se dá no uso da língua, Bakhtin (2003), ressalta a alternância de sujeitos falantes como a primeira particularidade constitutiva de enunciados. Quanto a isso, o autor assim se expressa:

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, adapta-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e de compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (Bakhtin, 2003, p.271)

O ouvinte torna-se locutor, dado que a compreensão do enunciado é acompanhada de uma atitude responsiva ativa e toda a compreensão é preche de resposta. Nesse trabalho, compreendo o bilhete como um enunciado pleno, pois propicia o processo contínuo de trocas nas interações entre o professor e os alunos e propõe percursos singulares para a revisão e a reescrita por meio de reflexões linguísticas.

Geraldi (1991), ao abordar o processo de significação, tendo como ponto de partida os conceitos desenvolvidos por Bakhtin, afirma que:

¹ UFJF.

² UFJF.

No processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de "inevitabilidade de busca de sentido": esta busca, por seu turno, deflagra que quem compreende se oriente para a enunciação do outro. (Geraldi, 1991, p. 18)

É através do exercício da linguagem em sala de aula que o professor e os alunos dão forma às suas experiências com a escrita, constituindo-se sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados alheios. As interações que se dão no interior desses contextos sociais são espaços privilegiados para a produção de linguagem e constituição dos sujeitos do discurso (Bakhtin, 2003).

O método de correção textual por bilhetes é essencialmente marcado pela polifonia, constituído por diálogos altamente produtivos entre a professora e o aluno que tomam o texto e o trabalho com o texto como objeto de discurso. Tomando-se emprestado a noção de *dialogia* definida Bakhtin, reconheço o bilhete do professor como a expressão máxima da dialogia constitutiva desse modo especial de correção textual-interativa; será por meio desse método que o professor dará o *acabamento* ao texto do aluno.

Nesse sentido, nossa investigação busca colaborar para uma melhor compreensão do papel do elogio no interior do método de correção por bilhetes, tendo em vista a revisão e a reescrita do texto pelo aluno.

O ELOGIO DO PROFESSOR: reflexões sobre a escrita e suas repercussões para produções futuras

Os vinte e cinco bilhetes analisados foram elaborados pelas professoras após um longo tempo destinado à análise de cada texto, permeada por perguntas sobre os aspectos discursivos, o conteúdo das narrativas e as regras de organização da escrita. Essas perguntas nortearam o diálogo construído no bilhete e partiram do princípio que não bastava melhorar o texto do aluno; era preciso melhorar o aluno como produtor de textos. A análise do trabalho com o texto realizado pelo aluno e sobre os processos nele envolvidos foi pautada nos seguintes questionamentos: O que o aluno está fazendo? O que o aluno está tentando fazer? O que o aluno não está fazendo? No Laboratório de Alfabetização, como entendemos a escrita como trabalho (Fiad e Mayrink-Sabinson, 1991), essa fase de analisar a produção de texto é essencial para o professor compreender a complexa relação do aluno com a linguagem escrita.

O levantamento das operações discursivas presentes nos bilhetes produzidos pelos professores revelou o predomínio de cinco operações: operação de *ordem* para tratar de aspectos relacionados à forma (ortografia, pontuação, paragrafação); operação de *diálogo* para esclarecer questões implícitas e pressuposições ou apontar um encaminhamento para os ajustes de sentido; operação de *elogio* refere-se àquilo que o aluno soube fazer em seu texto; operação de *argumentação* com orientações a respeito do que não ficou bom e precisará ser refeito e operação de *exemplificação* com sugestões de escrita acerca dos problemas discutidos.

Para a presente análise, especificamente, analisarei apenas o trecho de um bilhete, com ênfase nas operações de elogio.

Operações de elogio extraídas do bilhete 14:

Sua produção ficou muito **interessante** porque contou detalhes da história [...] **Adorei a parte em que** se lembrou de uma das surpresas da história: o cardápio vegetariano que a Chapeuzinho utilizou para o Lobo [...] Foi muito **bacana** você escolher a expressão



“animadíssima”, isso mostra mais o seu vocabulário e como ele está mudando [...] Você fez referência aos personagens sem ficar repetindo o nome deles, o tempo todo, e mostrou que sabe usar o pronome, como em “ajudá-lo”. Isso ficou legal!

Os adjetivos *interessante e bacana* e os trechos *Adorei a parte em que se lembrou e Isso ficou legal!* destacam o bom trabalho do aluno em torno de aspectos discursivos, lexicais e gramaticais. Na frase *Você fez referência aos personagens sem ficar repetindo o nome deles, o tempo todo, e mostrou que sabe usar o pronome, como em “ajudá-lo”. Isso ficou legal!* A professora desenvolve a reflexão metalinguística acerca da referenciação, aponta com admiração o uso adequado do pronome oblíquo e permite que o aluno compreenda que sua escolha linguística é transferível para futuras escritas. O diálogo estabelecido por meio do bilhete ajuda o aluno a tornar consciente o caminho que começou a trilhar na direção de textos corretos e bem escritos.

Os elogios do professor dão ao texto um *acabamento*, na tentativa de ajudar o aluno a chegar o mais próximo possível de seu *querer-dizer*: *apontam* o que não está adequado, sugerem as modificações necessárias, provocam uma resposta, uma reação do aluno. Quanto a isso, retomo o conceito de *querer-dizer*, o qual determina o *todo* do enunciado e relaciona-se à possibilidade de manipular os recursos da língua. Há, portanto, em Bakhtin 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 são aprendidas fora da experiência com a própria língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O elogio do professor mostrou-se uma operação discursiva fundamental na constituição de conhecimentos da escrita pelo aluno: propôs percursos para o aprimoramento da escrita por meio da análise linguística; favoreceu a construção da autoria em produções futuras e o aumento da auto-estima dos sujeitos. Concluiu-se que os bons elogios decorrem da análise linguístico-discursiva do texto, diferentemente daqueles que atribuem adjetivos como “legal”, “ótimo”, mas não fornecem elementos norteadores que promovam a reflexão linguística e contribuam para reescrita do texto.

A abordagem de correção por bilhetes abriu possibilidades de devolução da palavra ao sujeito e mostrou para o aluno os caminhos para construir o seu projeto de dizer, assegurando a liberdade de expressão e potencializando a imaginação por meio da troca dialógica. Esse movimento de rearticulação de saberes oportunizou o aparecimento de um sujeito singular, que vai ganhando voz, tornando-se autor do próprio discurso e produzindo condições de responsividade.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (org.). *Questões da Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p 54-63.
GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



UM BREVE RETRATO DO SUJEITO ALUNO CONTEMPORÂNEO SOB A ÓTICA BAKHTINIANA

Nádia Cristina da Silva Santos¹

Atualmente, existem muitas discussões sobre a noção de sujeito, pessoa, representações, identidades e subjetividade no âmbito social. Segundo Ewald e Soares, (2007, p. 23), “parece que nunca havíamos nos empenhado tanto em discutir porque somos ou como viemos a nos tornar tal pessoa”. Como colocam estes pesquisadores, os estudos referentes a esses temas não são novidade, só que depois de alguns acontecimentos históricos recentes como, por exemplo, o *Onze de Setembro*, o meio acadêmico passou a dar mais atenção a essas questões. Outros atribuem a discussão do tema ao processo de globalização e surgimento das novas tecnologias que transformaram não só a estrutura da sociedade moderna, mas as interações e as identidades sociais (Hall, 1992 p.1).

No âmbito dos estudos do discurso, por exemplo, muitos pesquisadores brasileiros tem se preocupado em estudar como são representados os professores na mídia, a identidade do professor de escola pública, como a mídia mostra o estudante brasileiro, dentre outras.

Diante das divergências nos estudos discursivos sobre a noção de sujeito, este texto se propõe a discutir o tema sob a ótica bakhtiniana. Nosso objetivo é mostrar um breve retrato desse sujeito aluno contemporâneo que também vive e age em um mundo contemporâneo.

Para compreendermos o sujeito na perspectiva bakhtiniana é importante levar em consideração muitos de seus conceitos que estão dialogicamente imbricados. Em Bakhtin (1970-71), a ideia de sujeito aparece ligada à noção de alteridade:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (Bakhtin, 1970-71, p. 378).

Na perspectiva do autor, somente numa relação de interação entre um indivíduo e o outro é que este se constitui sujeito. Nessa perspectiva, a interação entre os dois sujeitos leva em consideração não só o ato de comunicação entre eles, mas todo o contexto sócio-histórico que os envolve.

Diferente de outras concepções, como a do sujeito cartesiano, que é fixo e imutável, o sujeito contemporâneo em Bakhtin é um indivíduo em constante movimento, *inconcluso e aberto* porque sempre que se coloca em face de outros sujeitos, estes o afetarão de alguma forma.

Parece algo simples, porém não é, visto que temos uma consciência individual a qual não se funde ou se confunde com a consciência do outro, mas se constitui dialogicamente, pois

¹ Aluna do Programa de Pós Graduação em Estudos de Linguagem – MeEL da Universidade Federal do Mato Grosso. Participa do REBAK – Relendo Bakhtin - grupo de estudos coordenado pela professora Simone de Jesus Padilha.

“a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro” (BAKHTIN, 1970-71, p. 378). Como afirmam Bakhtin/Volochinov (1929, p.34), “a consciência só se torna consciência quando impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente somente no processo de interação social”. Então, para Bakhtin e o Círculo, não há como estudar a consciência individual separada dos aspectos socio-históricos e culturais haja vista que esta “é um fato socioideológico” (Bakhtin/Volochinov, p. 35).

Também Sobral (2008), discorrendo sobre o tema, afirma que o sujeito para Bakhtin e o Círculo possui três características essenciais: tem uma consciência individual que vai se alterando nas suas relações sociais; é marcado pelo contexto sócio-histórico ou pelos outros que o constitui; é um sujeito que age de maneira responsiva e responsável, isto é, ele muda o mundo e também é mudado por ele, todavia, é responsável pelos seus atos nesse mundo.

Para melhor compreender o sujeito na concepção do círculo bakhtiniano, é preciso que o observemos com um olhar exotópico, pois, segundo Bakhtin (1970, p. 368), “o importante no ato de compreensão é a *exotopia* do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender”.

Refletindo sobre o sujeito aluno sob essa ótica, acreditamos que é necessário que deixemos de lado alguns fazeres pedagógicos tradicionais e passemos a observar e aproveitar o que nossos alunos vivenciam em seu cotidiano para conquistarmos leitores, por exemplo. É esse ‘olhar de fora’, no sentido bakhtiniano do termo, que pode nos ajudar a superar alguns desafios contemporâneos que a educação enfrenta, como o baixo índice de leitura dos brasileiros, por exemplo.

O aluno contemporâneo vive em um mundo tecnológico cujos avanços ocorrem de uma maneira cada vez mais rápida, por isso, temos que observar esses sujeitos e procurar ensiná-los a partir daquilo com que eles têm contato no seu dia a dia.

Em nossas pesquisas, temos procurado compreender os eventos de letramento em que os alunos de ensino fundamental se envolvem no cotidiano. Em uma análise de questionários aplicados a alunos do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas matogrossense, observamos que eles, em sua maioria, estão quase a todo tempo em contato com o mundo virtual com os diversos gêneros do ambiente digital e muitas de suas relações sociais acontecem nesses ambientes digitais.

Para ilustrar o que estamos discutindo, de um total de 80 alunos entrevistados do 6º e 9º ano, cerca de 85% deles possuem computador em casa e afirmam utilizá-lo todos os dias ou quase todos os dias da semana. Para as perguntas: “Que uso costuma fazer do computador?” e “Quais redes sociais você utiliza?”, mesmo os alunos do 6º cuja faixa etária é de 11 anos, revelam que além de usarem o computador para fazer trabalhos escolares, conhecem e utilizam pelo menos duas redes sociais (*Orkut e Facebook*), além de jogos. Com os alunos do 9º ano não é diferente, pois alguns afirmam que usam mais de duas redes sociais e, além disso, a internet também é um meio no qual eles buscam notícias de sua região e do país.

Mesmo os 15% de alunos que não possuem computador em casa fazem uso deste na escola, em *lan houses* e na casa de amigos ou parentes. Isto revela que mesmo assim, eles não deixam de usar o computador, ainda que de vez em quando.

Quanto às práticas de leitura realizadas fora da escola, os alunos do 6º ano, por serem ainda crianças, costumam ler poesia, letra de canção e contos. Já os alunos do 9º ano, além do hábito de ler a bíblia, alguns afirmam gostar de ler artigos de revistas ou jornais e romance, de vez em quando, mas parece que a ocupação diária dos adolescentes é a internet.



Nossas reflexões tem se dedicado à percepção desse sujeito, no sentido de se aproveitarem as experiências de interação e os eventos de letramento em que os sujeitos alunos se envolvem para colaborarem no desenvolvimento das suas capacidades de leitura e escrita.

Sabemos que isso ainda é um desafio pedagógico, mas seria um primeiro passo para melhor compreender esses sujeitos que tanto reclamam de um ensino cuja essência ainda é tradicional. Além disso, acreditamos que seria muito produtivo aproveitar as tensões do mundo contemporâneo para ensinar nossos alunos a se tornarem críticos e questionadores, mostrando que “[...] viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa *ser* numa ótica axiológica” (Bakhtin, 1920-1930, p. 202). Isto é, viver significa sermos responsáveis pelas nossas ações enquanto sujeitos sociais em todas as áreas da nossa vida. Assim, um dos papéis da escola é promover um ensino-aprendizagem de forma a desenvolver o senso crítico desses sujeitos, para que possam responder ativa e responsabilmente nas diversas situações da vida social.

Portanto, não basta criticar o ensino público atual e a forma com agem os alunos contemporâneos, mas é preciso que os professores também assumam seu papel responsivo e responsável e com um olhar exotópico, no sentido bakhtiniano do termo, possam pensar em novas estratégias de ensino-aprendizagem que considerem os alunos como sujeitos sociais que se modificam a todo tempo e que, por isso, precisam de um ensino que os acompanham nesse movimento. Sob a ótica bakhtiniana (1970-71, p. 378), acreditamos que esse aluno atual é um sujeito *aberto, inconcluso* que precisa do contato com um outro (o professor, os colegas, todas as interações de que toma parte) para se constituir. E este encontro entre o eu e o outro, nas palavras do autor, (1970, p.368) faz com que se *enriqueçam mutuamente*.

Referências

- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- _____. Os estudos literários hoje. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. O autor e o herói. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- EWALD, Ariane Patrícia & SOARES, Jorge Coelho. *Identidade e subjetividade numa era de incerteza*. Revista Estudos de psicologia, Rio de Janeiro, 12(1), 23-30, 2007.
- HALL, Stuart. (1992) *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006.
- SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.



O FANTASMAGÓRICO NA OBRA CINEMATOGRAFICA CORALINE

Nátalie Ferreira Carvalho Silva¹

Este artigo pretende traçar um caminho epistemológico da linguagem cinematográfica em relação ao reflexo das experiências humana, na qual traços do cotidiano são demarcados nas imagens fílmicas. Para concretização deste estudo, focalizar-se-á a relação dinâmica do gênero (forma, conteúdo e estilo) cinema em contato com a criança, pensando em suas características específicas e na função que o mesmo acarreta. Como objeto analítico propõe-se um recente filme de categoria infanto-juvenil que visa levar à criança uma nova perspectiva de pensar a vida, na qual desejos e realidades são avaliados de forma representativa ao trazer como exemplo o drama de se tornar prisioneiro dos sonhos. Para isso, calcar-se-á nas concepções filosóficas do Círculo de Bakhtin.

Em 2009 foi estreada no Brasil a animação *Coraline*, baseada no romance homônimo de Neil Gaiman, com direção de Henry Selick, mesmo diretor de *O Estranho mundo de Jack*. Nas imagens fílmicas, Coraline ganhou, em português, o título de “*Coraline e o mundo secreto*” e segue a mesma trama do livro.

O filme descreve a vida de uma criança que não possuía atenção dos pais, causada pelo excesso de trabalho destes, que chegam até a confundir o nome da filha (“é Coraline, não Caroline”, como ela mesma diz). A narrativa se inicia com a chegada de Coraline e de sua família ao Palácio Cor de Rosa, casa extremamente grande, situada ao lado de uma floresta. No começo, todos seguiam a mesma rotina, entretanto, certo dia, Coraline descobre, dentro da casa, uma porta secreta que a leva para um mundo “quase” igual ao que vive. Nesse espaço de pura magia, a protagonista se depara com um ambiente que se difere do seu: seus pais lhe dão atenção, os brinquedos são incríveis, a comida é farta e ninguém erra seu nome. Seus “outros pais” (como é definido no filme) são aparentemente uma réplica quase perfeita de seus pais verdadeiros, entretanto eles acarretam uma característica peculiar: no lugar de olhos possuem botões.

Certa vez, quando Coraline passeava na casa de seus “outros pais”, sua segunda mãe lhe disse que se quisesse continuar lá teria de costurar os botões nos olhos, tal como os de quem lá habitava. Contudo, Coraline se recusou e tentou dormir novamente na intenção de que, quando acordasse, já estaria em sua verdadeira casa, porém isso não aconteceu. Enfurecida, a protagonista age de forma desrespeitosa com sua outra mãe e o ato origina seu aprisionamento em um quarto escuro.

No cômodo, Coraline encontra a alma de três crianças enganadas pela “Bela dama”, como eles a nomeiam, pois, depois de aceitarem colocar os botões nos olhos, tiveram seus corpos devorados pela mesma.

Quando consegue voltar à sua verdadeira casa, Coraline percebe que seus pais biológicos foram sequestrados pela Bela Dama, o que a obriga a voltar para resgatá-los. Assim, começa um jogo de busca no qual deve usar toda sua inteligência para conseguir libertar os

¹ Graduanda do curso de Letras da UNESP – Campus de Assis; BAAE; GED.

prisioneiros desse mundo surreal. Neste ponto, começa o clímax da história, pois Coraline percebe que aquele mundo é tão mortal quanto encantador.

De intensidade extrema, a estória de Coraline assombra e entusiasma, criando um “outro” mundo onde todos os aspectos da vida da personagem são pervertidos e desvirtuados para o macabro. A animação mescla sonho, idealismo e encantamento com dados sombrios e bizarros que, ao mesmo tempo, traz uma pegada sutil que, finalmente, recusa-se a tratar com condescendência uma platéia ávida por empolgantes contos de terror.

O filme segue a linha estrutural do *stop motion* que incorpora, na fotografia, cores que se assemelham as das ilustrações dos livros infantis e usa como composição comunicacional a comédia, o sarcasmo e a utopia, que levam a noções de devaneio e realidade em forma educacional.

A construção cinematográfica se organiza em torno de sua estética e retira dela os elementos para a narração e a produção, a fim de provocar emoções em caráter sombrio que buscam chocar o telespectador por meio do inesperado que causa medo e compaixão. Nesse sentido, pode-se dizer que o cinema elabora teses sobre práticas do cotidiano, a partir do qual são atribuídos valores passionais.

A obra trabalha com temas atuais que percorrem o universo da criança (mas também do adulto), utilizando símbolos para expressar a idéia do que seria a alienação do sujeito - como a troca dos olhos pelos botões. Os botões, aqui funcionam como tranca do que realmente seria a realidade, pois deixam os sujeitos presos em um mundo até então qualificado por eles como perfeito, mas, na verdade, transformado o sujeito em objeto descartável, tal mundo revela-se nada ideal.

Outro aspecto dessa produção cinematográfica é a demonstração dos dilemas que perpassam o cotidiano de muitas crianças. Dentre eles, a atenção dos pais que, muito ocupados com o trabalho, esquecem-se dos problemas particulares de seus filhos, tais como a solidão, a má alimentação, a tristeza, a indecisão, os perigos a que estão sujeitos e, principalmente, sua necessidade de carinho, atenção e educação – afinal, eles nada têm a ver com o trabalho de seus pais e não pediram para nascer, mas, existentes, necessitam de atenção, de troca, como qualquer ser humano. Com isso, o cineasta trabalha de maneira responsável, por levar às telas do cinema os dilemas não apenas das crianças, mas da atual situação de muitas famílias e por construir um diálogo que busca uma resposta (um ato) de quem o assiste referente aos temas levantados no filme.

Compreendendo o diálogo que o cinema propõe com a criança, esta se enxerga na trama, por identificação com a protagonista, que reflete e refrata o seu cotidiano nas imagens fílmicas, condensando sentidos e apontando situações do cotidiano, descortinando a vida social e seus contextos de significação nas telas do cinema, no qual cultura, ideologias e costumes são traços característicos desse meio de comunicação social. Afinal, as imagens são signos representativos de uma realidade concreta que, ao mesmo tempo, lança o expectador ao imaginário onde digladiam o real com o fantástico e tira-o de sua zona de conforto ao trazer, por meio da trama representada na tela do cinema, conflitos por ele vividos.

Referências

BAKHTIN, M. M. (Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



CASAQUI, V.; CHIACHIRI, A. R. *Estética e Sedução do Marketing: Uma Análise do Filme “A Fantástica Fábrica de Chocolate”*. Mimeo, s/ ref.

Escola de Artes, Ciências e Humanidades – USP e Faculdade Cásper Líbero, 2007. PAULA, L. de. “O dizer estético e (anti)ético da mídia: a veridictoriedade à luz da perspectiva bakhtiniana”. In: ROJOS, E. M. (Org.). *Livro do GEB*. São Carlos: Pedro & João, 2009.



A CONSTITUIÇÃO DO DISCURSO E DO SUJEITO NA DISSERTAÇÃO:

SEM LIMITES

Nathalia Maria Soares¹

INTRODUÇÃO

Pensar nos aspectos da subjetividade e alteridade contribui para a reflexão de como se constitui o discurso do sujeito e o próprio sujeito, isso através da alteridade e dialogia. Ao compreender essas questões, é possível identificá-las em redações consideradas notas máximas em grandes vestibulares, como FUVEST. Pois as propostas de dissertações, de forma implícita, exigem do candidato o uso da dialogia – pela conhecida intertextualidade (textos que dialogam entre si) – e da alteridade – o discurso desse candidato constituído pelos demais discursos que ele já teve acesso.

Com isso, este texto tem a intenção de demonstrar questões de constituição do discurso e do sujeito contemporâneo, através de uma proposta da FUVEST 2010, a qual trazia como tema “um mundo por imagens”. Para esta reflexão utilizamos Pinheiro e Mendonça sobre dissertação; Ponzio, Geraldi e Gege sobre alteridade e dialogia.

DISSERTAÇÃO: redação no vestibular

Sabe-se que a dissertação (redação do vestibular) é um gênero discursivo e está presente na sala de aula. Com isso, há livros didáticos que trazem estruturas prontas para que o sujeito-aluno as siga. Como exemplo, Pinheiro (1999):

Empregue sem medo frases curtas, na ordem direta, evite sujeitos longos, aplique os conectivos corretos - garantia de coesão textual - e fuja das famigeradas orações intercaladas, pois só conseguem truncar a leitura e comprometer a clareza do texto. (...) Mas tudo isso - técnicas de redação e conselhos - só terá serventia se estiverem a serviço da opinião própria do estudante, de sua criatividade e da capacidade de imprimir um diferencial em tudo aquilo que escreve.(...)

Vemos que há dicas de como escrever, porém há também a questão da autoria, permitindo assim a constituição desse sujeito contemporâneo. Segundo Mendonça (2001, p.4) “[...] esse formador de opinião dá um conselho a respeito do estilo que se deve assumir em redações de vestibular, colocando como ideal um modelo sintático simples. [...], reafirma a necessidade de o texto apresentar “opinião própria”, “criatividade””.

Nota-se, através do comentário de Mendonça sobre a citação de Pinheiro, que há uma preocupação em auxiliar esses jovens, ou seja, dar-lhes conselhos de como produzir uma redação. Porém, como o próprio Pinheiro (1999) afirma é necessário trabalhar com a criatividade, pois é esta que valorizará o texto, e demonstrará a importância da constituição do discurso do sujeito contemporâneo.

Discurso que é formada através do diálogo com outros textos, ou seja, existe a questão de constituir o seu discurso pelo discurso alheio, o qual é formado pela dialogia, o diálogo entre

¹ Mestranda em Linguística e Língua Portuguesa na Unesp-FCL/Araraquara.

o meu “eu” e os “Outros”, pois pensam e refletem sobre o mesmo território, e assim estão em constante sintonia. Assim há o uso da palavra do outro para constituir a “Nossa” palavra

seja por meio de uma simples imitação, como uma pura citação, seja em uma tradução literal ou, ainda, seja através de diferentes formas de transposição, que comportam diferentes níveis de distanciamento da palavra alheia: a palavra entre aspas, o comentário, a crítica, o repúdio etc. (Ponzio, 2011, p.101)

E todas essas formas estão presentes nas dissertações, pois é uma forma do sujeito contemporâneo e escritor mostrar sua autoria baseada em textos que contêm autoridades.

ALTERIDADE E DIALOGIA

Ao trabalhar essa palavra “nossa” e a criatividade (opinião própria), os autores das melhores redações da FUVEST 2010 trabalharam, talvez de forma inconsciente, com a alteridade e dialogia, em que havia a necessidade de opinar sobre “Um mundo por imagens”, que trazia apenas um texto não-verbal e trechos de textos verbais, justificando essa ideia.

Em qualquer produção de texto, principalmente, quando se trata de redações em vestibulares, é fato que o sujeito-escritor, principalmente o contemporâneo que tem acesso a diversas informações, se baseará em outros discursos para escrever, ou seja, ‘recorrerá ao discurso alheio’, ‘reproduzido’.

O discurso reproduzido, o discurso citado, em suas diferentes formas, não representa somente um tipo especial de discurso, mas também está constantemente presente no sentido de que todo discurso é um discurso reproduzido, que recorre ao discurso alheio (Ponzio, 2011, p.101)

Assim, não há como fugir da dialogia, pois o aluno tem determinado conhecimento de mundo, de assuntos, e mesmo que ele não domine o tema proposto, terá como base a apologia textual, e partirá dessa e de demais conhecimentos para produzir o seu texto, realizando o diálogo entre eles, e dessa forma valorizando sua opinião, seu conhecimento, e sua autoria.

Geraldi (2010, p.105) afirma “[...] o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupõe-se o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro.” Com isso sobre a dialogia, há a relação entre os diversos tipos de texto, e isto se reflete na produção dissertativa, porque, ao partir de seus conhecimentos e da relação entre textos e ideias, o sujeito contemporâneo e escritor não pensa apenas no que dirá, mas o que o “Outro” entenderá do seu discurso, assim tem uma preocupação maior em o que dizer, como dizer, o que citar e quem citar; é como se já pensasse na resposta alheia, ou seja, ele constitui o seu discurso pela alteridade “Para Bakhtin, é na relação com a *alteridade* que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no *outro*, refrata-se. (...) Constituímo-nos e nos transformamos sempre através do outro.” (GEGe, 2009, p.13)

Além dessa constituição do sujeito acontecer naturalmente, ao pensar que é uma avaliação, e que de determinada forma ele precisa atingir objetivos voltados ao tema da proposta e agradar ao avaliador, alguns vestibulandos conseguem demonstrar dentro de sua redação, através de citações, a constituição do seu discurso.



Constituição essa que aparece, de forma clara, no tema “Um mundo por imagens”, pois o sujeito precisa viver e conviver socialmente para criar e imaginar o que dizer, ou seja, ele precisa trazer sua contemporaneidade para a prova de produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim é notável que a dissertação deve conter a opinião do sujeito-autor, e principalmente a contemporaneidade, não apenas seguir regras, modelos de produção de texto, pois ao escrever a ‘sua’ ideia e ‘sua’ palavra, o vestibulando sente-se mais livre para afirmar o que pensa, e realizar citações e paráfrases que comprovem sua opinião, e seu conhecimento social. E ao ter essa liberdade, encontra-se mais claramente a palavra do sujeito-contemporâneo, a qual está constituída pela palavra do “Outro”. Ou seja, a alteridade e a dialogia estão presentes permitindo que a autoria do vestibulando exista, crie-se e recrie-se através do discurso alheio escrito ou verbal, construindo então um novo discurso, um novo significado para as passagens já conhecidas pelos leitores.

REFERÊNCIAS

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. (GEGe). *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176 p.

MENDONÇA, Marina Célia. *Gêneros escolares: políticas de fechamento em atividades de leitura e produção de textos*. Estudos Lingüísticos (São Paulo), v. XXX, 2001.

PINHEIRO, Paulo César Bacelar. *O que dizer da redação da Fuvest? Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 dez. 1999.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. Coordenador de tradução Valdemir Miotello. 1. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.



RELENDO BAKHTIN¹:

UM OLHAR SOBRE O DIÁLOGO NA CONTEMPORANEIDADE

Pelos meus textos sou mudado mais do que pelo meu existir.

Manoel de Barros

Perceber a importância do diálogo cotidianamente, neste tempo de globalização e avanços tecnológicos, é essencial para se ter qualidade de vida e alcançar a realização pessoal e social, uma vez que nos relacionamos com diferentes pessoas (nas diversas esferas da atividade humana) e diversos textos elaborados no social.

Sabemos que essa constante interação, só realizada por humanos, sempre se dá nos discursos que se materializam em textos (sejam orais, escritos, gestuais, etc.) ou, se preferirmos, podemos falar numa sentido mais amplo, como um conjunto coerente de signos, e sua essência sempre se desenvolve entre duas consciências, entre dois sujeitos.

É nesse interagir situado que o diálogo se estabelece. Sobre isso, identificamos o diálogo, tal como Voloshinov (e também Bakhtin) explicita no livro *Marxismo e filosofia da Linguagem* (2002, p. 123):

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

Cada sujeito, no momento da interação, expressa-se e no seu ato individual ele se torna obrigatoriamente responsivo por aquele acontecimento da vida, por si e pelo outro. Essa atividade se trata de um momento único, irrepitível, particular e singular, onde só nesse momento há aquela relação dialógica, de sujeitos insubstituíveis.

Sobre essa situação discursiva, Ponzio pontua que (2010, p.32):

A singularidade, a unicidade, irrepitibilidade da palavra se deve àquilo que Bakhtin chama “o não-álibi no existir”, a impossibilidade de álibi no existir de cada um, a impossibilidade de não dar um passo, de não perder nenhuma decisão, de não dizer nada. Cada um ocupa um lugar único e irrepitível, insubstituível, impenetrável para um outro; cada um encontra-se em um espaço único e em um tempo único, no qual ninguém mais pode se encontrar.

¹ Relendo Bakhtin (REBAK) é um Grupo de Estudo coordenado pela professora doutora Simone de Jesus Padilha e que tem a participação de alunos de pós-graduação em Estudos de Linguagens do MeEL-UFMT.

² Professora efetiva da rede estadual de Mato Grosso e municipal, por Cuiabá, desde 2000. Atualmente trabalha na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, na Gerência de Avaliação e Planejamento do Atendimento Escolar/Superintendência de Gestão Escolar/SAPE/SEDUC, é mestranda no Programa de Pós-Graduação de Estudos de Linguagem, na área de Estudos Linguísticos – MeEL/UFMT, sua orientadora é a Profa. Dra. Simone de Jesus Padilha; e é membro do Grupo de Estudos Relendo Bakhtin - REBAK, desde 2009.

Dessa forma, o participante na interação utiliza-se da palavra viva, que provém do sujeito que pensa, que tem ideias, que articula significações e temas, que está vivo, no sentido mais amplo enquanto produção humana. O outro a quem se dirige o discurso é o outro participante a quem a palavra pede uma compreensão respondente.

Neste mundo textual, da comunicação discursiva, a compreensão também é uma forma de diálogo. E podemos defini-lo como diálogo interno e diálogo exterior. As emoções e expressões provenientes dessa relação com o outro, com os elementos extracorpóreos, são tidas como diálogo interno (ou discurso interno). E isso nos interessa enquanto elo de união entre os interlocutores que participam do processo de alternância de vozes, em função de uma compreensão ativa e responsiva, mediadas pela materialidade textual.

As emoções que o texto situado pode provocar no sujeito são inúmeras e logo são processadas no cérebro e transformam-se no enunciado adequado àquela situação comunicativa, pois nem sempre o que se reflete e refrata pode ser expresso num enunciado. Vejamos o exemplo (figura 1) de um diálogo interno (processo das emoções) e do enunciado concreto (fala realizada).



Figura 1 – fonte: imagens do Google

A base da emoção e da expressão é a estrutura social, tanto definida pelo desenvolvimento individual (história de vida, de formação e constituição) quanto social e ideológico (igreja, escola, comércio, lar, etc.).

Qualquer fenômeno da realidade objetiva, qualquer situação, provoca no ser humano uma reação orgânica, que faz nascer, geralmente, a linguagem interna (discurso ou diálogo interno) que se transforma facilmente em linguagem exterior (discurso ou diálogo exterior).

Esses sentidos estão presentes na vida dos seres humanos. Em especial, podemos falar da esfera educacional, onde tais sentidos e relações devem ser primados no fazer pedagógico, com atenção diretamente às expressões dos alunos, à interação e à compreensão ativa, responsiva. Essa capacidade de observação, atuação e operacionalização está prevista no livro *Concepção para a Educação Básica*, primeiro volume das *Orientações Curriculares para a Educação Básica* (MATO GROSSO, 2010, p.44), e corresponde ao fazer dos profissionais de todas as áreas do conhecimento, pois deve-se:

(...) ensinar com o compromisso de educador, cujo objeto de trabalho é garantir o acesso ao conhecimento pelo sujeito aprendiz, demanda uma grande mobilização de energias e vontades de competências teóricas e operativas. Isso exige dos envolvidos nesse processo um profundo senso de responsabilidade com sua função, e com a qualidade social da Educação.

O compromisso dos professores, no estabelecimento de relação com os alunos, denota sempre o tipo de diálogo que ali ocorre, pois os sujeitos apresentam sua valoração axiológica no ato da fala, da interação, influenciada pela constituição do ser. É uma relação que deve ser pautada pelo ouvir, ação que também produz diálogo e conhecimento.

Ponzio, em seu livro *Procurando uma palavra outra* (2010, p. 10), com auxílio de outro escritor, esclarece-nos que isso é possível, desde que se:

Leia em voz alta, diz Kierkegaard, porque é como se você estivesse discutindo com você, mas não dentro de você, em segredo, não com você mesmo, mas com o outro você. [...] O outro não é somente o outro em relação a você, mas é também outro você, o outro de cada um. E você o pode encontrar no momento em que sai do papel, sai do gênero, sai da identidade, sai do padrão, sai das emboscadas mortais das oposições, dos conflitos. Ali se encontra a sua outra palavra.

Dessa forma, na vida, mesmo quando calados, estamos respondendo a uma determinada situação comunicativa, como por exemplos, diante de uma pintura, de uma explanação conceitual apresentada por um professor, de uma cena de novela, e assim por diante. Participamos do diálogo da vida é isso nos faz sujeito responsável por nós mesmos, pelo outro e pelo planeta. Diante da vida, podemos dizer que somos textos e mudamos conforme as novas interações, conforme o diálogo. Daí a opção pelo viver com ética e viver bem.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. [Tradução aos cuidados de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Linguaggio e scrittura*. [A cura di Augusto Ponzio e Traduzione di Luciano Ponzio]. Roma: Meltemi, 2003.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARROS, Manoel. *Retrato do artista quando coisa*. 6ª. Edição, Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.
- CLARA, Regina Andrade et al. *Caderno do Professor "Se bem me lembro..."*. São Paulo: CENPEC, 2010.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. *Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica*. Cuiabá: Defanti, 2010.
- PONZIO, Augusto. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- PONZIO, Luciano. *Visioni del Testo*. Bari: Graphis, 2002; III ed. 2008; IV ed. 2010.
- VOLOCHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.



CINEMA E CANÇÃO: CONSTRUÇÃO DIALÓGICA DO FILME MUSICAL *ACROSS THE UNIVERSE*

Este trabalho busca refletir sobre a especificidade do filme musical, a partir dos estudos do Círculo Bakhtin, Medved, Volochinov, tendo como foco principal a sua constituição intergenérica (a importância da canção ou mesmo da música na composição do filme). O estudo do gênero filme musical, a partir do diálogo intergenérico e também interdiscursivo/intertextual com a música e a canção, possui como objeto delimitado o filme *Across the Universe* (2007), de Julie Taymor.

A escolha por este tipo de filme busca questionar acerca de como ocorre a sua constituição por meio da presença marcante de um outro gênero (o musical) em seu interior, como elemento essencial de sua arquitetônica. Assim, o interesse pelo objeto desta pesquisa se estabeleceu por sua intergenericidade e acredita-se que *Across the Universe* seja um bom exemplo de constituição desse tipo de filme, uma vez que, mais que trilha sonora, as canções de *The Beatles* presentes na trama são parte essencial do filme em si (objeto do próprio tema).

O trabalho com a análise do gênero cinema e do filme musical permite o estudo das formas de incorporação de diferentes genericidades pelo cinema, pois o filme selecionado traz em seu interior a canção como outro gênero que, mais que incorporado, define um tipo específico de filme (o musical).

As variações no interior da formação dos gêneros demonstram que o gênero não é uma forma fixa, mas algo sujeito a alterações as mais diversas, havendo, naturalmente, graus maiores e menores de liberdade do sujeito, entendido como mediador entre o socialmente possível e o efetivamente realizado e cujo papel varia conjuntamente, nos termos de suas circunstâncias específicas. Se, para o Círculo russo, os gêneros são relativamente estáveis, tem-se de considerar tanto sua estabilidade (tipificação) quanto a possibilidade de sua variação, que gera outros tipos ou mesmo outros gêneros, dada a relatividade dos gêneros discursivos, que podem ser pensados em sua arquitetônica e nas esferas de atividade que são compostos e circulam.

Em vez de haver um conjunto de signos de sentidos determinados de uma vez por todas, imutáveis, há, antes, um conjunto de possibilidades de produção de sentidos, a par de significações (no sentido bakhtiniano). Essas possibilidades, indefinidas até que alguém fale, só se tornam realidade na interação e de acordo com suas necessidades. Por isso, quando se escolhe algo para ser dito também já se compreende e avalia o que será proferido de acordo com as relações sociais e históricas que estão presentes nessa interação em especial. Considerar apenas a estabilidade dos gêneros significa colocá-los numa camisa de força que não lhes permite a vivacidade que possuem, bem como considerar apenas a sua mobilidade não permite a recorrência que têm. Por isso, este trabalho prevê o jogo dialógico entre o estável e a mobilidade, pois é assim que acredita-se, em concordância com a perspectiva teórica acolhida, que o gênero se forme e comporte: em sua relatividade estável, jamais estática.

¹ Mestranda UNESP/Araraquara – Bolsista CNPq

² Professora da UNESP - Assis.

O filme *Across the Universe*, conforme comentado anteriormente, é um musical que possui em sua trama apenas canções da banda britânica *The Beatles* dos anos 60. As canções inseridas no filme dialogam responsiva e responsabilmente com a versão original escrita pelos músicos bem como apresentam características musicais de revisitação destas, típicas do momento histórico de produção do filme, e se encaixam no discurso do sujeito que as interpreta no enredo. As canções e as situações escolhidas para serem cantadas, em cada momento específico do filme, acontecem em relações dialógicas, entre os sujeitos e as letras das canções, entre as canções e a situação pela qual os personagens passam no filme.

Este trabalho também pode contribuir para se pensar possíveis diálogos como constituintes específicos de dado tipo ou de dado gênero discursivo, não apenas entre filmes e canções, mas também entre os discursos e temas internos e externos ao mesmo gênero ou a gêneros distintos que, incorporadas de determinada maneira, podem ou não revelar peculiaridades intergenéricas, num movimento dialógico de entrada e saída simultânea e constante do enunciado selecionado como objeto pesquisado. E é isso que configura o caráter dialógico, tal qual concebido por Bakhtin e seu Círculo, conforme assinala Stam (que se refere, especificamente, ao cinema):

Esse conceito multidimensional e interdisciplinar do dialogismo, se aplicado a um fenômeno cultural como um filme, por exemplo, referir-se-ia não apenas ao diálogo dos personagens no interior do filme, mas também ao diálogo do filme com filmes anteriores, assim como ao “diálogo” de gêneros ou de vozes de classes no interior do filme, ou ao diálogo entre as várias trilhas (entre a música e a imagem, por exemplo). Além disso, poderia referir-se também ao diálogo que conforma o processo de produção específico (entre produtor e diretor, diretor e ator), assim como às maneiras como o discurso fílmico é conformado pelo público, cujas reações potenciais são levadas em conta. (1992, p. 34)

De acordo com Stam, o gênero cinema, e no caso desta pesquisa, o filme musical, proporciona diálogos como respostas ao que se assiste e ao que se conhece, ao que já existia antes do filme e o que será feito após sua produção, circulação e recepção, sem esgotar assim, as possibilidades de crescimento da espiral que se desenha a partir do movimento dialógico. Pensar como essa espiral se configura a partir do filme musical *Across the Universe* é a proposta deste trabalho.

Referências

- ACROSS THE UNIVERSE. Direção de Julie Taymor. Estados Unidos: Revolution Studios, 2007. 1 DVD.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M. M.. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. (Edição traduzida a partir do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: UNESP, 1993.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Tradução de Heloísa Jahn. São Paulo: Ática, 1992 (Série Temas, Vol. 20).



CONSIDERAÇÕES BAKHTINIANAS ACERCA DO FORMALISMO

Olivaldo da Silva Marques Ferreira¹

Produto da visão estruturalista da linguagem, o formalismo nasce, na Rússia do início do século XX (1914-15), munido de grande praticidade e cientificismo. Ao transportar para a teoria literária a visão linguística da qual se origina, o método formal busca estudar os aspectos intrínsecos ao texto artístico.

Desconsiderando a influência de qualquer elemento externo; aspirando à elaboração de uma ciência literária autônoma de qualquer outra; embasados nas teorias empirista, positivista e idealista que dominavam a época, os formalistas cunharam o pensamento regente de estudos que objetivavam chegar à forma imanente dos textos literários, ou seja, àquilo que tornava um texto obra literária: à literariedade.

Em direção contrária, mas sem desconsiderar por completo os saberes formalistas, Bakhtin (que aqui funciona como rubrica para todos os teóricos de inspiração marxista de seu Círculo de estudos) considera que a obra poética não deveria ignorar as realidades sociais e a sua relação com as manifestações artísticas, pelo contrário.

Em *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, Bakhtin rejeita dois isolamentos que a abordagem formalista provocava na poética: a sua separação de questionamentos estéticos sobre o sentido geral da arte e o seu distanciamento do conjunto das produções culturais.

Afirma que é impossível compreender a singularidade da literatura *sem uma concepção sistemática do campo estético, tanto no que o diferencia do campo do cognoscível e do ético, como no que o liga a eles na unidade da cultura* (1993[1924], p.15). Segundo o estudioso, a estética geral é necessária para evitar uma abordagem simplificada e superficial da arte literária e a redução das considerações estéticas à abordagem exclusivamente linguística.

Percebe-se, portanto, que Bakhtin considerava a ciência literária de forma diversa dos formalistas. Essa distinção inicial produzirá, por consequência, vários outros pontos de afastamento entre as duas teorias. Enquanto para o formalismo o estudo da Literatura constituiria uma ciência à parte das outras, Bakhtin, no início de *O método formal nos estudos literários*, inclui seu estudo no quadro amplo das ciências das ideologias:

O estudo da literatura representa um dos ramos de uma extensa ciência das ideologias, que abarca, sobre a base de um mesmo princípio de concepção do objeto e de um mesmo método único de estudo, todas as áreas da criação ideológica do homem. (Bakhtin /Medvedev, 1994, p. 41)²

Estando a literatura inserida no quadro das chamadas *ciências das ideologias*, a linguagem cotidiana representaria o material privilegiado para seu estudo. Já que

¹ UFES.

² As citações desta obra que compõem este trabalho são fruto de tradução livre do texto em espanhol Bajtin, Mijail (Pavel N. Medvedev). *El método formal en los estudios literarios: Introducción crítica a una poética sociológica*. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1994

Esse tipo de comunicação [a comunicação cotidiana] é extraordinariamente rica e importante. Por um lado, ela está diretamente vinculada aos processos de produção e, por outro lado, diz respeito às esferas das diversas ideologias especializadas e formalizadas. (Bakhtin, 1981, 37)

Enquanto para os formalistas a linguagem cotidiana faria com que as palavras perdessem seu caráter significativo, cabendo ao poeta promover uma renovação semântica (conforme LANNE, 2008, 61)³, para os teóricos de inspiração marxista as relações sociais mediadas pela palavra fariam com que esta tivesse seus sentidos e significações constantemente atualizados e renovados.

Além da emancipação da palavra de suas aplicações cotidianas a fim de eliminar os automatismos decorrentes desses usos e marcar a especificidade da linguagem artística, Sheila Grillo (2009, 82) apresenta como outro princípio formalista a precedência da forma sobre o conteúdo. Objetivando não mais reproduzir, mas antes, produzir o mundo.

Essa produção passa pela forma, que se constitui no novo conteúdo do mundo novo (...). Nessa direção, toda alteração da forma significa também a revelação de um novo conteúdo. (Grillo, 2009, 82)

Para Bakhtin, ao contrário, o destaque é dado ao conteúdo: *O autor visa ao conteúdo* (2003, 177). A este está subordinada, inclusive, a própria forma: *A forma não pode ser entendida independentemente do conteúdo* (...). *Ela é condicionada a um dado conteúdo*. (Ibid., 177-8).

As abordagens idealista e positivista propostas pelo formalismo não respondem, segundo Bakhtin (1994, 45), satisfatoriamente à complexidade das questões relativas à produção ideológica. Isso porque ambas perdem de vista que a criação ideológica (na qual se situa o texto literário) é sempre social e histórica. Não podendo ser reduzida à sua superfície empírica (como era prática positivista), nem fechada e autocontida no mundo de uma consciência individual (conforme tratamento idealista). Como saída, então, apregoa que somente o materialismo dialético seria capaz de "unir uma síntese abrangente e uma visão de mundo com o domínio da pluralidade material e da geração histórica dos fenômenos ideológicos" (Bakhtin/Medvedev, 1994).

Nesse processo, o autor afirma que os produtos de criação ideológica *representam objetos materiais, partes da realidade que circundam o homem* (Ibid., 46). O que nos obriga a estudá-los conectados sempre à realidade material e social circundante.

Muitas vezes imaginamos que a criação ideológica é uma espécie de problema interno de compreensão, indagação e penetração, e não nos prevenimos de que tal problema nós enfrentamos inteiramente no exterior (mediante olhos, ouvidos e mãos), e que não se localiza em nosso interior, mas entre nós. (Idem, 47)

Longe de pretender esgotar todas as diferenças que se mostram entre as abordagens formalista e marxista relativas aos estudos do texto literário, pudemos perceber, a partir das falas amalgamadas anteriormente, que formalistas e marxistas apresentam pontos de vista diferentes, por vezes, até antagônicos. Na busca por encontrar as marcas formais do literário, circunscritas pelos limites do texto escrito, os formalistas empenharam-se na análise dos

³ Quanto mais o signo é empregado frequentemente, mais as impressões que se ligam à sua forma e à sua significação se enfraquecem (ou empalidecem). A língua busca, portanto, renovar semanticamente ou formalmente o signo, ou mesmo substituí-lo por um signo mais impactante capaz de despertar ou de chamar a atenção do interlocutor. (apud Grillo, 2009, 82)



aspectos intrínsecos ao texto, considerando todo o entorno social irrelevante para a construção da obra e dos sentidos.

Por outro lado, situando a literatura no terreno da produção ideológica, Bakhtin não só admite a importância do social, como o considera elemento fundamental na compreensão dos textos literários. A partir disso, valoriza o materialismo dialético (em detrimento do positivismo e idealismo) no tratamento das questões ideológicas, o conteúdo passa a ser central (com a forma a ele subordinada) e os aspectos extrínsecos ao texto literário se tornam determinantes tanto para a sua produção quanto apreensão.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4.ed.São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAJTIN, Mijail (Pavel N. Medvedev). *El método formal en los estudios literários: Introducción crítica a uma poética sociológica*. Madrid: Alianza EditorialS.A., 1994.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Tradução de A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1993[1924]. p.13-70.
- _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- GRILLO, S. V. C. O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica. In: Beth Brait. (Org.). *Bakhtin e o Círculo*. 1 ed. São Paulo: Contexto, v. 2, p. 73-96, 2009.



NARRATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE:

DO ATO RESPONSÁVEL E RESPONSIVO

INTRODUÇÃO

Esta escrita é parte da pesquisa de mestrado, em andamento, que objetiva identificar quais as dimensões formativas presentes na constituição do professor no início de sua carreira. Para o seu desenvolvimento constituímos um Grupo de Trocas de Experiências Docentes (GTED), composto por nove professores iniciantes e a coordenadora/pesquisadora do grupo, também professora iniciante. A pesquisa é de cunho qualitativo, de orientação sócio-histórica (Freitas, 2002) e optamos como estratégia metodológica, as entrevistas coletivas (Kramer; Souza, 2003), pois possibilitam identificar os pontos de vista dos entrevistados, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e a pensarem criticamente sobre elas.

O GTED é um grupo que se constituiu a partir da necessidade do desenvolvimento da pesquisa, a fim de atingir o objetivo proposto - identificar as dimensões formativas do início da carreira docente. Nasceu também, do anseio de alguns professores de narrarem suas experiências, seus dilemas, conflitos, sucessos e conquistas. Bakhtin (1997) considera que é nos olhos dos outros que nos vemos. O GTED tornou-se um espaço de possibilidade para esse encontro de si nas palavras dos outros. O outro que ali estava também era um professor iniciante, que embora tivesse experiências singulares, apontava caminhos convergentes aos que ouviam e se identificavam com suas memórias. Como considerado por Bakhtin (1997), “na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos; e o acontecimento último, aquele que parece-nos resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida” (p. 37).

Neste texto, socializamos a narrativa da uma professora participante deste grupo, que ao relatar um evento desencadeado em sua trajetória profissional explicita uma atitude responsável e responsiva, diante de algumas pressões sofridas dentro da profissão docente.

OLHARES DA PROFISSÃO: A ATITUDE DA PROFESSORA MILENE

A professora Milene, participante do GTED, cursou a Licenciatura em Pedagogia em uma universidade pública. Em 2010, recém formada, e com apenas 22 anos, assumiu uma turma de maternal II, em uma escola de educação infantil na cidade de Piracicaba/SP. Permaneceu com esta turma até outubro do mesmo ano, quando se removeu para a cidade de Limeira, assumindo uma quarta série de ensino fundamental.

Nesta escrita, compartilhamos um episódio narrado por esta professora que frente à sua vontade de fazer com que todos os alunos participassem da aula de Educação Física, permitiu que uma aluna fizesse a atividade sem calçar sapato apropriado. Ainda que os pais

¹ UNESP - Rio Claro.

² UNESP- Rio Claro.

e/ou responsáveis tenham sido notificados no início do ano letivo pela direção escolar, que não seria permitido realizar atividades físicas sem o calçado apropriado, a criança comparecia à escola todos os dias de sandália. A Profa. Milene enfatizou que, como professora, muitas vezes é difícil manter uma criança afastada da Educação Física, pois ela espera por esse momento em que deixar o corpo se expressar gera uma sensação de liberdade ao sair do quadrado fechado que é a sala de aula e ir para os espaços abertos da escola. Segue o trecho no qual a professora relata sua experiência.

Encontro do GTED – 2011.

Agora toda semana a criança vai ficar sem educação física porque nunca vai de tênis? Você acaba deixando... Lá em Piracicaba eu mandava no caderninho dos pais, a gente falou na reunião, eu conversava com a mãe na hora da saída. Tinha uma que a filha dela ia todo dia de sandalhinha de salto, com três aninhos. Eu falava: - Não pode... escrevi recado no caderno... e a menina ia. Agora eu vou por uma criança de três aninhos sentada todo dia? Porque era todo dia, ela nunca ia de tênis (Profa. Milene).

Talvez um acontecimento corriqueiro vivenciado no contexto escolar, como o uso de um determinado calçado para realizar uma atividade poderia ser naturalizado ou banalizado pela professora daquela turma. Porém, foi uma situação que nos levou a pensar, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, a questão da responsabilidade. Para Bakhtin (2003), responsabilidade e responsividade estão juntas na vida: ao mesmo tempo que se é responsável pelo ato, se responde através deste ato às provocações que estão presentes na vida. No caso da Profa. Milene, quando ela decidiu permitir que sua aluna participasse da aula de Educação Física sem estar com o calçado adequado, ela assumiu a responsabilidade do que poderia acontecer com a criança naquele momento como também respondeu às “provocações” que lhe eram postas naquele momento: a vontade da menina de participar da aula e o não cumprimento da solicitação por parte dos responsáveis, de calçar tênis na criança nos dias estipulados. Ela “assinou” a sua resposta e sua responsabilidade sobre o ato em questão a partir do lugar próprio, único e singular de ser professora nessa escola. Segundo Ponzio (2010) “postupok” é um ato (de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação), ato que é intencional e que está caracterizado pela “singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção” (p. 10).

Pensar em um ato responsável e responsivo (no sentido bakhtiniano de responder à um acontecimento que nos é dado pelos elementos presentes na vida) nos leva a pensar em uma possível dimensão formativa – dimensão responsável/responsiva – e que de certa forma marca o início da carreira docente. Consideramos que o professor iniciante enfrenta-se diariamente no cotidiano escolar, na vida, com diferentes acontecimentos que o levam a assumir a responsabilidade/responsividade dos seus atos. A Profa. Milene ao permitir que a aluna participasse da aula, assumiu a sua responsabilidade sobre o ato, responsabilidade essa que é somente dela, intransferível. Para o professor iniciante responder às provocações dos atos na vida e na profissão é um caminho desconhecido que o leva, muitas vezes, a assumir um encargo por um ato que não era de sua esfera, mas que passa a ser no momento em que ele endossou a sua resposta na ação, na profissão e na vida.



Percebemos que o caminho da docência surge como desconhecido, incerto e inseguro para os professores iniciantes. A Profa. Milene suscita uma questão interessante, que nos leva a refletir de que forma a carreira docente vem se configurando nesta sociedade contemporânea. Estariam os professores iniciantes respondendo e sendo responsáveis por acontecimentos desencadeados na profissão sem compreenderem a potência dessas atitudes?

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl] (Coleção Ensino Superior).

BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. In: M. Bakhtin. *Estética da criação verbal* (4ª ed., pp. 33-34). São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Originalmente publicado em 1919).

FREITAS, M. T. A. *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa, (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 1, n. 116, p. 21-40, 2002.

KRAMER, S.; SOUZA, S. J. E. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: KRAMER, S.; (ORG.), F. M. T. *Ciências Humanas e Pesquisa Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, v. 107, 2003. p. 57-76.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello % & Carlos Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 9-37 p.



A (IN)FUNCIONALIDADE DA ESTÉTICA E A ESTÉTICA DA (IN)FUNCIONALIDADE

Pedro Guilherme Orzari Bombonato¹

INTRODUÇÃO

Em meados do mês de março de 2012, Augusto Ponzio², Susan Petrilli³ e Luciano Ponzio⁴ ministraram na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e na UNESP-Araraquara, a disciplina/seminário “Tópicos de Linguagem: o Diálogo como Prática da Escuta”.

Dentre as inúmeras discussões suscitadas a respeito da filosofia bakhtiniana, a relação entre ética e estética mostrou-se como uma das questões mais relevantes ao longo das duas semanas de trabalhos. Dentro dessa discussão, uma palavra apareceu com mais destaque nas falas dos palestrantes: “infuncionalidade”. Em que medida a arte é “infuncional”? Como se dá (há afinal?) a relação entre o mundo da vida e o mundo da cultura?

Essas são algumas das perguntas que motivaram a produção deste ensaio – embora seja importante deixar claro que o objetivo principal dele não é encontrar respostas definitivas para essas perguntas (até porque isso contrariaria a metodologia bakhtiniana/ponziana), mas sim, dar continuidade à discussão.

O HOMEM É CONSTITUÍDO TAMBÉM PELA INFUNCIONALIDADE

De acordo com A. Ponzio (Disciplina/Seminário “Tópicos de Linguagem: o Diálogo como Prática da Escuta” – TLDPE a partir de agora –, 2012), a singularidade na sociedade capitalista dá-se pelo potencial de trabalho; isto é: cada um vale pelo trabalho produtivo que exerce.

Em contrapartida a essa funcionalidade intermitente proposta pelo “ponto de vista dominante[, que] se impõe e reproduz a si mesmo” (Ponzio, 2008, p. 20), o pensador italiano defende que o homem é um animal que não se satisfaz por fazer apenas o que “deve fazer” funcionalmente. O homem se constitui também por sua infuncionalidade, por sua não habilidade: “Temos o direito à infuncionalidade” (TLDPE, 2012).

Bakhtin, por seu turno, aborda esta questão da “funcionalidade” na introdução do conceito de signo ideológico em *Marxismo em Filosofia da Linguagem* (1929), ou seja, “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (Bakhtin, 2006, p. 31, grifo meu) e, assim,

um instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção. (...) Todavia, um instrumento pode ser convertido em signo ideológico: é o caso, por exemplo, da foice e do martelo como emblema da União Soviética.” (Idem, pp. 31-32, grifo meu)

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos.

² Universidade de Bari-Itália.

³ Idem.

⁴ Universidade de Lecce-Itália.

Destarte, o que é ideológico extravasa a funcionalidade produtiva e (por que não) monológica. Aqui se pode comparar – é claro que de maneira bastante simplificada – a linguagem humana e a linguagem dos animais. O que diferencia a primeira da segunda não é simplesmente a comunicação que elas permitem, nem somente a habilidade de expressão verbal do homem, mas a capacidade de se criarem novos universos, novas possibilidades através da literatura, do cinema, enfim, das artes em geral. Nesse sentido, a linguagem humana, por ser ideológica, possui um caráter subversivo diante da realidade concreta. E, para ter valor artístico, faz-se mister que a obra não tenha nenhum outro compromisso funcional, senão o estético:

A interação artística fixada em uma obra de arte, como dissemos, é absolutamente singular e não pode se reduzir a outros tipos de interação: ideológica, política, jurídica, moral, etc. Se a interação política cria as instituições e as formas de direito correspondentes, a interação estética organiza somente a obra de arte. Se negar esta tarefa, e se tratar de criar, ainda que momentaneamente, uma organização política ou alguma outra forma ideológica, ela deixa, por isso mesmo, de ser interação estética e perde sua singularidade.” (BAKHTIN, 1926, p. 154)

Em última análise, na linguagem animal (irracional), não há espaços para lapsos infuncionais não instintivos, que lhes permitam romper o fio de contato, mesmo que por um instante, com a realidade mais imediata da existência.

MUNDO DA VIDA X MUNDO DA CULTURA: (IN)COMUNICABILIDADE

Bakhtin explora melhor a questão da dualidade ética/estética em *Para uma filosofia do ato responsável*, escrito também em meados da década de 1920. Na tentativa de construção de uma *filosofia moral*, cujo objeto é “o mundo no qual o ato se orienta fundado na sua participação singular no existir”, fez-se necessária a “delimitação” (entre muitas aspas) entre o mundo ético, aquele que Bakhtin chama também de mundo da vida, e que é objeto da filosofia que ele propõe, e o mundo estético (das criações artísticas), que “não é senão um momento do existir-como-evento, faz precisamente parte dele através de uma consciência responsável – o ato de quem dele participa. A razão estética é um momento da razão prática.” (Bakhtin, 1920-24, pp. 66-67).

[...] dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre) (...) tudo o que teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir. (Idem, p. 43)

No entanto, ao dissertar sobre a incomunicabilidade entre esses mundos, Bakhtin não nega a inter-relação entre eles, por mais paradoxo que isso possa parecer. No próprio *Para uma filosofia do ato*, Bakhtin explica seu interesse metodológico pelo mundo da arte, que

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



Em *A palavra na vida e na poesia* (1926), texto atribuído também a Volochínov, ele afirma que o gérmen do discurso artístico encontra-se no “discurso cotidiano comum, posto que já neste se encontram os fundamentos, as potencialidades de uma forma artística futura.” (Idem, p. 154). Nesse ínterim, a afirmação de Luciano Ponzio na disciplina/seminário TLDPE, de que “o artista é aquele que prevê o que o objeto guarda para o futuro”, vai ao encontro do que propõem Bakhtin/Voloshínov. Ainda dentro dessa concepção, Luciano afirma que a arte se inspira com a vida, e a vida, por sua vez, deve se renovar com a arte.

CONCLUSÃO

Por fim, após essa breve exposição, o que se pode concluir é que a arte/estética não serve mesmo para nada. E, capitalistamente, nem deve servir para ser arte. A pergunta “para que serve a arte?”, apesar de sua impropriedade, deveria sempre ter como resposta: “nada”, pois que sua infuncionalidade é indispensável na constituição de seu caráter subversivo/refratário diante da realidade concreta, do mundo da vida.

Referências

- BAKHTIN, M. A palavra na vida e na poesia. In: *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2008.



O PENSAMENTO RELIGIOSO DE BAKHTIN NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

O pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) com certeza está entre os grandes teóricos que contribuíram para as ciências humanas. Bakhtin não foi um homem de apenas um tema, mas um homem que se interessou por diversas áreas do conhecimento humano. Ele buscou compreender o homem inserido em sua cultura, na sua língua e na sociedade. Por esta razão se pode destacar suas várias facetas: como filósofo, linguista, psicanalista, crítico literário, teórico social e pensador religioso.

Bakhtin, assim como Dostoiévski e Soljenítzin, foi influenciado pela cristologia quenótica, uma vertente do cristianismo que prega um Cristo homem que, ao encarnar, desistiu de seus direitos divinos para viver como humano, e que privilegia os valores compartilhados em oposição aos individuais. Ao transpor para o discurso da linguagem elementos oriundos da cristologia quenótica, ele adéqua os termos amor e caridade entre os homens como uma ação de comunicar -se dialogicamente.

Bakhtin, ao aplicar elementos da cristologia quenótica em sua teoria da corporeidade, em que apresenta um **eu por mim mesmo**, não no sentido individual, mas um **eu por mim mesmo** em relação ao **outro**, demonstra que essa ação só é possível entre o **eu** e o **outro**, pois é nesse sentido que Cristo serve de modelo ideal em todas as relações humanas. Para o autor, Cristo teve um grande papel no desenvolvimento da consciência humana, porque esta consciência é a consciência da relação do **eu** com o **outro**.

Em cristo encontramos a síntese única pela profundidade do solipsismo ético, do rigor infinito do homem consigo, isto é, de uma atitude irrepreensivelmente pura em face de si mesmo como bondade *ético-estética* para com o outro: aqui, pela primeira vez, apareceu o *eu-para-mim* infinitamente profundo, não frio mas desmesuradamente bondoso com o outro, que faculta toda a verdade ao outro como tal, revela e afirma toda a plenitude e originalidade axiológica do outro. Para cristo todos os homens se dissolvem nele com o único em todos os outros homens; nele, que perdoa, que nos outros, os perdoados; nele, o salvador, e em todos os outros, os salvos; nele, que assume o fardo do pecado e da expiação, e em todos os outros, libertos deste fardo e purificados[...] (Bakhtin, 2006, p.52)

É a partir desse ponto que se destaca a morte do sujeito contemporâneo no mundo contemporâneo. Neste mundo o indivíduo se torna um ser solitário e exilado. Bakhtin, ao conceber essa relação entre o **eu** e o **outro** como dois seres intimamente ligados – elo que se dá por meio da linguagem – aponta a relação que reflete o ideal entre o homem e Deus. O individualismo do homem contemporâneo rompe com essa relação que se dá na consciência entre o **eu** e o **outro** tornando esse ser individual intolerante com o seu próximo.

A urbanização, ao proporcionar maior oportunidade de contato entre os diferentes indivíduos, permite o afloramento de intolerâncias aprendidas em seus respectivos segmentos: religioso, político, ideológico e social. Intolerância esta que age de forma

¹ Universidade de Brasília.

antagônica ao fenômeno da urbanização, ou seja, afastando os indivíduos uns dos outros. Este afastamento empobrece as relações humanas de tal forma que o indivíduo passa a ver no outro um predador de si, como no hobbesiano *homo homini lupus*, gerando a ruptura no desenvolvimento da consciência humana, pois para Bakhtin somente por meio da linguagem é possível que haja o desenvolvimento da relação entre o **eu** e a **outra pessoa**.

Segundo Frank (1992), o diálogo “é a palavra viva trocada entre pessoas reais e só pode ser apropriadamente entendida se considerada em toda extensão e riqueza dos sentidos morais e sociais contidos no discurso.”

Sendo a natureza dos seres humanos essencialmente dialógica, o sujeito contemporâneo perde com o seu isolamento e com seu individualismo a capacidade de comunicação entre o **eu**, o **outro** e o **mundo**, fazendo surgir apenas um **eu por mim mesmo** individual.



RODAS DE CONVERSAS BAKHTINIANAS:

MEU ATO RESPONSÁVEL

Meu nome é Regina Célia Celebrone Lourenço. Cursei minha graduação em Psicologia e atualmente sou doutoranda no Programa de Mestrado e Doutorado em Distúrbios da Comunicação na Universidade Tuiuti do Paraná, na cidade de Curitiba. Foi neste programa que fui iniciada nos pensamentos de Bakhtin.

Neste momento, suplico por uma carinhosa paciência na escuta das minhas indagações e compreensões de Bakhtin, por parte daqueles que são mais íntimos e discorrem com maior propriedade e desejo sobre os seus conceitos. É por tratar-se de um evento que se intitula o ato responsável de cada um, que decido traçar estas linhas em um ato responsável de compromisso com o meu desejo de encarar os conflitos que o encontro com Bakhtin suscitou em mim. Aqui se iniciam os paralelos que desejo estabelecer, entre o que falava ao meu coração anteriormente ao episódio de meu encontro com este filósofo da linguagem.

De saída desejo confessar que a primeira vez que ouvi seu nome, fui remetida a uma palavra que me acompanhou durante toda a infância, o xarope Baktrin que eu tomava para aliviar minha falta de ar proveniente das crises de bronquite. Também pudera, não foi à toa que fui ser psicóloga; só pensa naquilo... Minha doença psíquica imediatamente associou o nome do filósofo com o do remédio. Agora que traço estas linhas, me dou conta que possivelmente os ditos bakhtinianos vieram em meu socorro como um santo remédio. Arrisco-me a explicar o por que.

Sou psicóloga de orientação psicanalítica, e talvez seja uma blasfêmia expôr em uma roda de conversas como esta, que meu coração bate forte por esta concepção de constituição do sujeito na e pela linguagem. Blasfêmia porque me encontrei com “O Freudismo” nesta trajetória do meu mestrado e doutorado, e sou cônica das críticas tecidas em torno desta práxis. Sobre esta obra, vou me arriscar enunciar o que entendi. Primeiramente preciso assumir que raramente vi uma leitura tão atenta da obra freudiana e com tanto rigor como a feita por Bakhtin. Ele me surpreendeu e eu o respeitei pelo rigor e atenção que leu o outro, o estrangeiro nos termos de Derrida. No freudismo, Bakhtin explicitou que leu a letra freudiana, entretanto, meu coração sangrou ao ele não compreender ou desejar extrair a dimensão metapsicológica de todo o esforço e empreendimento de Freud. O atrevimento de Bakhtin em renomear o conceito caríssimo de Inconsciente em Freud por consciência não oficial, que custou ao pai da Psicanálise um alto preço subjetivo, lhes confesso que esta distorção foi demais para mim e ainda não a digeri! Peço a ajuda de quem puder e quiser me ajudar a avançar e negociar com este conflito.

Estas minhas questões são confusas ainda para mim, entretanto, aproveito-me da oportunidade do convite para este evento, para tornar-me responsável e autora de minhas inquietações, assumir estes conflitos como meus que são singulares e coletivos de ponta a ponta. Os supostos bakhtinianos privilegiaram minha escuta do social e do coletivo nas vozes

¹ Universidade Tuiuti do Paraná.

dos meus pacientes. Por Bakhtin, tenho refletido que minha escuta clínica é uma interação verbal, e que estabeleço trocas dialógicas ininterruptas com os sujeitos que me procuram para narrar e (re)significar as suas histórias de vida. Com elas eu interajo em um grande simpósio e arena de vozes que perpassam suas histórias de constituição como sujeitos. É pela, na e com a linguagem que as histórias de vida narradas em uma análise são trabalhadas. Neste sentido, é preciso pontuar que Lacan afirmou que o Inconsciente é linguagem.

Brigo com Bakhtin e com quase que tudo o que desejo nesta vida, movimento de uma típica neurótica, entretanto assumo publicamente e responsabilmente que seus conceitos e enfoque no social tem ressignificado minha subjetividade e minha práxis profissional. Tanto para a Psicanálise como em Bakhtin, “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (Bakhtin, 1981, p.95). O enfoque na ideologia dos discursos que nos constituem privilegiado por Bakhtin, tem trazido um delicioso tempero à minha escuta dos sujeitos seja na singularidade ou na coletividade. Afinal, não somos singulares e coletivos de ponta a ponta, como nos aponta o mestre? Não sei se trata-se de juntar alhos com bugalhos, ou seja, estabelecer paralelos entre os discursos, entretanto, escolhi anunciar meu movimento de tentar fazê-lo.

Ainda no mestrado, avalizada pelos apontamentos de Faraco acerca da pertinência de um eventual diálogo entre a psicanálise e o círculo de Bakhtin interrompido há 80 anos, autorizo-me a estabelecer quatro pontos de intersecção entre a linguagem na Psicanálise e em Bakhtin, a saber: A alteridade, a singularidade, o conflito e a heterogeneidade, obra esta publicada sobre o título: Linguagem e velhice. Agora, neste momento que curso meu doutoramento, desejo avançar nas questões da linguagem no que tange à dimensão do social na constituição do sujeito pois, afinal, talvez seja esta a maior crítica de Bakhtin à Psicanálise, ter deixado de fora os aspectos das interações sociais e privilegiar o orgânico e o biológico. Não acho que a Psicanálise os deixou de fora, apenas não os privilegiou. Como aponta Rosa (2004), a articulação entre sujeito e social faz parte da trama teórica e clínica da Psicanálise, pois o inconsciente freudiano é incompatível com a ilusão individual da autonomia e da independência no homem, pois esse é dependente simbolicamente do desejo do outro.

A questão que me convoca no momento é o que é possível de ser trabalhado com sujeitos na coletividade e quais conteúdos subjetivos só podem ser tratados na singularidade no dispositivo da clínica psicanalítica. Bakhtin pode me ajudar a responder minha questão? Ouso dizer que ele tem sido um dos fôlegos em minha vida em resposta ao mal estar de existir. Não preciso mais do xarope! Santo remédio este Bakhtin par as faltas de ares que temos nesta vida...

Agradeço aos que acolhem minhas indagações e com elas desejam estabelecer interlocuções. Esta é a contribuição que tenho para dar por hora, dentro da minha responsabilidade ética de não calar as vozes que me conflitam e me comovem como sujeito rumo à restauração da minha e de outras subjetividades com as quais eu venha a estabelecer interações dialógicas.



Referências

Bakhtin, M.M. *Marxismo e filosofia da Linguagem*:problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.

Faraco, A. *Linguagem e Diálogo*. Curitiba:Criar

Rosa, M.D.A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos:metodologia e fundamentação teórica.*Revista Mal-estar e subjetividade*.Ano/vol. IV,n.002. Universidade de Fortaleza, 2004.



NOSSO ATO RESPONSÁVEL: REFLEXÕES CONTEXTUALIZADAS COM OS PROCESSOS FORMATIVOS DE PROFESSORES

Renata Rocha Grola Lovatti¹
Valéria Menassa Zucolotto²
Verônica Belfi Roncetti Paulino³
Valdete Côco⁴

Na complexidade e desafios da formação de professores, emergem análises e proposições, indicadoras da multiplicidade de vozes atuantes nesse campo. Ainda que possamos circunscrevê-lo observando as legislações associadas, temáticas recorrentes, desafios emergentes e outros aspectos de sua particularidade, destacamos, a partir de referenciais bakhtinianos, a importância de não apartá-lo das disputas sociais. E, com isso, integrá-lo aos processos de negociação da vida de modo a considerar a processualidade do real no encontro com os professores. Isso implica tomar uma responsabilidade coletiva pela vida, pela escola, pelo trabalho (também o docente), pela abordagem aos sujeitos. Uma responsabilidade coletiva que, por um lado, ressalta a possibilidade de o homem se constituir e de reinventar a si e à sociedade continuamente e, por outro, nos coloca frente ao nosso lugar singular, de nossa assinatura, num dado momento e contexto da dinâmica complexa e conflituosa da vida cotidiana. Esse movimento de, no acontecimento, dar relevo às posições singulares e únicas no encontro com outros singulares, nos mobiliza a observar os contextos sempre como uma arena em que diferentes valores se afrontam, dialogando com as posições sociais ocupadas pelos interlocutores. Assim, a formação se concretiza com sujeitos falantes – que tem o que dizer – ainda que suas vozes possam ganhar diferentes formas expressivas (inclusive de pausas e silêncios). Nessa lógica, propomo-nos a pensar os processos formativos de professoras e professores de Educação Infantil (EI), partindo da importância das relações estabelecidas com o outro na perspectiva do *ato responsável/responsivo* assumido frente às enunciações vivenciadas.

Compreendendo que somos constituídos na, pela e através da linguagem, no encontro com o outro em sua alteridade, “eu-para-mim, eu-para-o-outro, o-outro-para-mim” (Bakhtin, 2010), a formação passa a ser entendida como *evento*, que tem a autoria do professor, em uma ação participante, em que este responde, assume e assina, pois assinar é assumir uma postura, é manifestar aquilo que somente do meu lugar posso ver ou dizer, na subjetividade, particularidade e unicidade de cada um. Refletir sobre a formação como *ato responsável* não se esvazia na obrigação de ter que cumpri-la como lei e dever profissional, ou na afirmativa da necessidade de sua oferta pelos poderes públicos. Trata-se de tomá-la em seu processo de negociação, composto com distintos discursos em interação que, expressando relações de forças (desiguais), atravessam os processos formativos na constituição da docência. O que o faz professor sujeito dessa formação é a decisão que ele próprio toma (e somente ele poderia fazê-lo) de assinar as formas de sua inserção. Este ato é a responsividade do professor,

¹ Mestranda PPGE/CE/UFES.

² Mestranda PPGE/CE/UFES.

³ Mestranda PPGE/CE/UFES.

⁴ DLCE/PPGE/CE/UFES.

resposta do *seu* envolvimento. Seu no sentido de singular, nunca de isolado ou distanciado. Os sujeitos-professores, nos processos formativos, são entendidos como construtores de conhecimentos, inventivos, ativos, fincados em um contexto social e protagonistas de sua/nossa história. Com isso, a multiplicidade de manifestações (concordâncias, adesões, afirmativas, discordâncias, rivalidades, silenciamentos) são entendidas como respostas singulares, com várias entradas informativas e endereçamentos que não se distanciam das tensões integrantes dos contextos. Isso permite fazer frente às críticas de *apatia* dos professores, indagando as políticas formativas marcadas por propostas de uma *não conversa*, ou seja, carregadas de *monologismo*, de imposição. Também permite considerar a possibilidade de fomentar a *polifonia* integrante da existência, visibilizando a multiplicidade de vozes participantes dos processos formativos institucionais.

A festividade da polifonia marca uma cultura não unitária, especialmente com a possibilidade de se abrir (recebendo os olhares do outro) e de se dar ao outro (informando nossas apreensões) e, com isso, confrontar lugares (e, portanto, valores). Entendendo que a unidade da obra de Bakhtin está na concepção de que “o inter-humano é constitutivo do humano” (Todorov, 1981), realçamos a realização do humano através do diálogo. Nesse quadro, com a ideia de heteroglosia, agregamos à simultaneidade harmoniosa de vozes (indicada pela polifonia) as “sugestões de conflito social, enraizado, não nas dissonâncias individuais aleatórias, mas nas profundas clivagens estruturais da vida social”, para marcar as tensões na produção coletiva da vida, “os enunciados se encontram e se chocam, tem consciência uns dos outros e se refletem mutuamente” (Stam, 1993, p. 167).

Nessa lógica, os processos formativos não se fazem distanciadados dos diferentes sujeitos envolvidos. Mobilizamo-nos a pensar a formação *evento-vivência* como um ato responsável, que considera os sujeitos como seres *expressivos e falantes* (Bakhtin, 2003), o que implica em desafios metodológicos de escuta e de encadeamento da conversa na mobilização de encontros (e tensões) entre vozes sociais. Os processos de formação são constituídos nos espaços de diálogos, como trocas de aprendizagens. É nesse sentido que se pode afirmar que o processo de formação acontece na incompletude do sujeito que no encontro com o outro busca seu acabamento, se complementa em sua eterna inconclusão. Dessa forma, torna-se necessário pensar o professor no encontro com os outros professores, em interação contínua e permanente com os enunciados em circulação na vida social. Destacamos assim, a importância de a formação ser pensada perto da vida, partindo das vivências como potência para os diálogos que, por sua vez, não podem se constituir sem as *contrapalavras*.

Assim, o campo de atuação emerge como um “espaço de conversa”. Ainda que a interlocução entre pares se destaque, essa conversa não pode ambicionar um caráter delimitador dos interlocutores e dos sentidos, uma vez que o sentido não se fecha ao contexto de seu pertencimento e não se limita a uma contemporaneidade. A enunciação é sempre de alguém para alguém, “uma abertura para pontos de vista alheios e para várias direções culturais” (Ponzio, 2011, p. 97). Na cadeia da comunicação discursiva, a formação se mostra como movimento, como processos formativos desenvolvidos no encontro com os outros e em vinculação com a totalidade da vida (Bakhtin, 2010, p. 77), chamando-nos à responsabilidade, como formadores, com uma assinatura compartilhada das políticas de formação de professores.



Referências

- BAKHTIN, M. M. (V.N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 292-310.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. São Paulo: UNESP, 1993.
- GERALDI, João Wanderlei. *Ancoragens – Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. 1.ed.2ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2011.
- STAM, R. *Mikhail Bakhtin e a crítica cultural de esquerda*. In: KAPLAN, E. A. (org.). *O mal-estar no pós-modernismo: teorias e práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981.



ESCRITA RESPONSIVA-ATIVA: UMA ATO DE RESPONSABILIDADE DO/DE SER ALUNO, VERBALIZADO EM UM ENUNCIADO ESCRITO NO GÊNERO DIÁRIO DE LEITURA

Dentre as características do sujeito contemporâneo apresentadas pelos estudiosos que apontam novos caminhos para as Ciências Humanas na atualidade (Freitas; Jobim E Souza; Kramer, 2007; Moita Lopes, 2009), elegemos para este trabalho o conceito de *responsabilidade* bakhtiniana, que, mais do que um conceito, é apontado pelo autor como uma forma de encarar a própria vida. Considerando a premissa de que o mundo da cultura e o mundo da vida não devem ser dissociados, de acordo com o autor, compreendemos que assumir a responsabilidade diante de um discurso é também assumir um posicionamento diante da vida, resignificando os sentidos e posicionando-se em um lugar o qual ninguém mais pode assumir além daquele que profere um discurso em dado momento (Bakhtin, 2010b).

Entendemos que esse conceito está atravessado pela responsividade, que implica em uma atitude de resposta aos eventos que ocorrem ao nosso redor. Nesse sentido, uma escrita responsiva-ativa não ocorre de forma desinteressada, isto é, o produtor de textos não produz sem, ao mesmo tempo, construir algum tipo de resposta, como uma concordância, uma refutação, dentre outras ações. Assim, produzir um enunciado é responder ativamente às vozes com as quais entramos em contato (Bakhtin, 2010a).

Portanto, vemos que a consciência de que a escrita e a leitura nos impulsionam a uma atitude responsiva nos proporciona adquirir um sentimento de responsabilidade diante do contato com os enunciados e a abandonarmos uma postura passiva e, conseqüentemente, mais cômoda diante do que lemos e escrevemos. Ao invés disso, leitura e escrita passam a ser formas de intervir nas ideologias presentes na sociedade, que se encontram em constante processo de modificação, esperando pelas “respostas” que as contestem, afirmem, modifiquem, completem...

Para discutir os conceitos acima descritos de maneira resumida, retiramos um trecho da escrita de aluno em um diário de leitura², atividade avaliativa da disciplina de Língua Portuguesa do IFRN³. O professor da disciplina sugeriu a revista *Superinteressante* e o aluno escolheu a edição de Junho do ano de 2010. Dentre os textos da revista, escolheu para a leitura “A falsa ciência que criminaliza o Video Game” a fim de comentá-lo em seu diário:

Parece nome de filme americano: “4 July”, “Independence Day”, “O dia depois de amanhã”, entre outros. Mas hoje não vou falar disso, e sim de um texto que me chamou atenção: “A falsa ciência que criminaliza o Video Game”. Meu pai não me comprou um PS1 baseado nessas coisas idiotas. Fiquei mais furioso quando descobri que o teste de agressividade era realizado estourando balões! Eu sempre estourei balões, mas nem sempre joguei Video Game. Alguém

¹ UFRN.

² O diário de leitura consiste em uma atividade avaliativa em que os alunos são estimulados a emitir sua opinião sobre o tema e composição de um texto lido, argumentando a partir de suas impressões pessoais. Esse gênero discursivo é derivado do antigo gênero diário, por isso nele encontramos grande presença de subjetividade, representada por experiências pessoais, desabaços, relatos do dia a dia, entre outros.

³ Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

então diz: um garoto pegou o carro do pai e saiu atropelando o povo, tudo isso depois de ter jogado GTA. Aí eu digo: ele era doido, pois eu já zerei “GTA VC” umas cinco vezes e nunca atropeliei ninguém. O texto também fala que os pesquisadores nunca usam dados de agressões entre os jovens, e sim dados de quantidades de balões que as cobaias estouram após jogar algo “violento”[...] Com esse texto auxiliado pelo gráfico, é possível provar que outras coisas influenciam mais a violência do que os Video Games. Beleza!!!

Como podemos ver no fragmento, o autor se posiciona a favor do texto lido na revista, uma vez que ele traz argumentos para uma voz com a qual já concordava. Dessa forma, há um encontro entre a voz do aluno, construída a partir de suas vivências, e a voz do artigo da revista.

A voz rebatida no texto trata-se da voz do pai, que não quis comprar um “PS1” para o filho, e de um censo comum sobre o videogame e sua influência nas atitudes violentas dos usuários de jogos igualmente violentos. Para o autor do texto, essas vozes não passam de “idiotas” e a razão de sua opinião, como característico do gênero, é argumentada a partir de suas experiências pessoais e embasada pela afirmação do texto analisado.⁴

A experiência de vida do autor vai ao encontro da afirmativa que permeia o texto por ele analisado, ou seja, a de que não existe relação entre atos violentos e jogos de videogame. Então, estourar balões e jogar videogame não implica em atitudes violentas, pois o autor afirma que sempre fez as duas coisas e nunca se tornou violento. O aluno também já zerou um dos jogos mais violentos, “GTA VC”, e diz nunca ter sido capaz de atropelar alguém. Para ele, quem faz isso é “doido”.

O fim do enunciado traz uma deixa com a expressão “Beleza!!!”. Essa expressão juntamente com os três sinais de exclamação, além de apontarem para uma aprovação do conteúdo do texto da revista, nos fazem crer que o autor do diário sai da leitura com informações adicionais para comprovar sua ideia.

Refutando as vozes das quais discorda, o aluno constrói um enunciado que ilustra a escrita responsiva apresentada no início deste trabalho, pois, em vez de tomar uma atitude passiva diante do texto da revista, escolhe confirmar o posicionamento nele presente com seus argumentos, assumindo, dessa forma, uma postura crítica diante do texto. Essa atitude sinaliza uma responsividade que vai além da produção de textos, isto é, estende-se para a maneira crítica como o sujeito lida com os discursos que circulam na sociedade, na forma como interage e interfere no meio em que vive.

A responsabilidade bakhtiniana corresponde à posição que o sujeito assume de responsabilizar-se por aquilo que diz. O mais importante nesse ato é que o sujeito responsável assume o papel de ser responsável consigo mesmo e com os outros, assumindo que é único no mundo e que não podemos fugir à nossa unicidade e a de nossos discursos. Esse conceito cruza com a responsividade, também de Bakhtin, pois responder e intervir no mundo é agir de forma responsável.

Assim, o ato da leitura deve ser responsivo e responsável uma vez que responde a outro discurso que o antecede (Bakhtin, 2010a), neste caso, o discurso de que os jogos violentos de videogame exercem influência sobre o comportamento dos jovens. Ao responder de maneira incisiva a outro discurso, o aluno marca o seu lugar no mundo, lugar este que só pode ser ocupado por ele. A responsabilidade diante da vida e diante do lugar que ocupamos no

⁴ O texto analisado pelo autor do diário pode ser lido na íntegra através do link: <<http://super.abril.com.br/ciencia/falsa-ciencia-criminaliza-videogame-573477.shtml>>. Acesso em 07/09/2012.



mundo, que é único e insubstituível (BAKHTIN, 2010b), e ser um sujeito responsável nos parece uma das principais necessidades do mundo contemporâneo.

Referências

- ABREU-TARDELLI, L. S.; LOUSADA; E. MACHADO, E. *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para uma revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.
- _____. *Para um filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.
- FREITAS, M. T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) *Linguística aplicada – Um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.



DISCURSO:

UM ATO RESPONSÍVEL E DIALÓGICO DO SUJEITO

INTRODUÇÃO

Se o sujeito responde por seus atos no mundo, ele é responsável por eles. Todas as atividades e papéis desempenhados por ele nas mais diversas situações do mundo social, encontram-se impregnados do discurso de outrem. Assim, “o eu se esconde no outro e nos outros, quer ser unicamente outro para outros, entrar até o fim no mundo dos outros como um outro, liberar-se do peso do único eu no mundo” (Bakhtin, 1979, 369). Neste trabalho, pretende-se apresentar uma reflexão sobre a teoria Bahktiniana na constituição do discurso responsável e dialógico, observando que é por meio das relações interpessoais que se constrói o conhecimento, o qual se constitui por meio da internalização de discursos alheios, que não são apenas “a transferência de uma atividade externa para um plano interno, preexistente, de consciência, mas o processo no qual esse estágio interno é formado” (Blanck, 1996, p. 45). O ato responsável corresponde ao ato ético, pois envolve o conteúdo do ato, o seu processo valorado que se identifica como ato estético realizado pelo sujeito com respeito ao seu próprio ato, quando reflete sobre ele e lhe dá um acabamento. O ser humano é constituído na e por meio da alteridade. No momento em que uma pessoa se identifica como mulher ou homem, pode interpretar, apreender, constituir e se construir de forma a criar sentidos no mundo social, ou seja, criar a sua identidade e esta resulta de mudanças diversas realizadas nas práticas de sociabilidade do mundo contemporâneo; mundo este marcado por uma quebra de paradigmas, de contradições, de encontros e desencontros entre teorias e práticas, buscando respostas que, por sua vez, remetem a novas perguntas.

Sobre a construção identitária, “as identidades estariam marcadas por polarizações e seriam construídas a partir de processos de inclusões e exclusões, através de chaves binárias de opostos, como as que contrapõem negros e brancos, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, o normal do anormal” (Araújo, 2007, p.55). Na visão bakhtiniana da linguagem, é nas as relações de sujeitos e de sentidos que as identidades sociais são constituídas, gerando, efeitos múltiplos e variados. Estas identidades são entendidas como heterogêneas, contraditórias, e em fluxo, consolidando as práticas discursivas nas quais o indivíduo atua. Assim, o dialogismo na teoria bakhtiniana pode ser interpretado como o elemento que instaura a natureza interdiscursiva da linguagem, à medida que diz respeito “ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, que existe entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade” (BRAIT, 1997, p. 98), assim, esse diálogo é um elemento representativo das relações discursivas que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos.

Segundo a teoria bakhtiniana, quando se pretende buscar o sentido, este sempre escapa da tradição de “uma verdade única”. Dessa forma, pode-se dizer que a identidade é uma variável

¹ Mestre em Letras pelo CES/JF -Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Professora de Língua Portuguesa da FUPAC VRB/UBÁ-Fundação Presidente Antônio Carlos-Visconde do Rio Branco e Ubá, MG.

contrastante de todas as outras que poderiam, em condições diversificadas, preencher a mesma condição na existência. Há forças opostas básicas no diálogo oriundo das práticas sociais, e a forma como são operados esses valores, dependerá de como o sujeito articula, de como ele é, em meio às possibilidades ideológicas circundantes. A construção de identidades sociais a partir de uma perspectiva sócio-histórica bakhtiniana é uma tentativa de promover um diálogo entre esses constructos. Partindo de uma concepção sócio-histórica da linguagem, as teorias de Bakhtin, conforme aponta Freitas (1997), se constituíram concepções a partir de uma visão totalizante da realidade, compreendendo o sujeito como um conjunto de relações sócio-históricas, conforme afirma a autora “contrárias às dicotomias presentes nas concepções de linguagem e de psicologia de seu tempo por oscilarem entre os polos subjetivo e objetivo, Bakhtin arquitetou suas teorias em um entrelaçamento entre sujeito e objeto, propondo uma síntese dialética imersa na cultura e na história (Freitas, 1997, p. 316).

A partir dessa visão de linguagem, Bakhtin desenvolve o conceito de dialogismo, e este elemento permeia os diferentes discursos que configuram uma cultura e uma sociedade, assim como símbolo representativo das relações discursivas estabelecidas entre o eu e o outro nos processos discursivos, os quais são também responsáveis pela instauração dos sujeitos em “contextos que não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; todavia, encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (Bakhtin, 1979, p. 96).

Ainda segundo Bakhtin, o sujeito está sempre em relação ao outro, e sua voz constitui-se como réplica a outros enunciados, apresentando-se pelo menos duas vozes: a que se apresenta e a outra - a que responde. Há a interpretação do enunciador que se manifesta com pretensa objetividade e porta-voz de uma coletividade, no entanto carregada de crenças pontos de vista pessoais, que muitas vezes não deixa de ser produto de outras vozes, não denotando com isso, o apagamento de uma subjetividade ou peculiaridade.

O princípio dialógico de Bakhtin segundo Fiorin (2006), vislumbra no sujeito seu espaço de liberdade, seu inacabamento e este realmente interage com o universal, atua no palco com outras vozes sociais e nunca se assujeita completamente. A consciência é engendrada pelas relações que os homens estabelecem entre si no meio social através da mediação da linguagem (Blanck, 1996). A interação com o outro no meio social tem um papel fundamental, uma vez que “sem ele - o outro- o homem não mergulha no mundo de sócio, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a sua consciência, enfim, não se constitui como sujeito” (Freitas, 1997, p. 320). Sobre o posicionamento do sujeito no espaço, quaisquer que sejam as suas diferenças em relação aos modos de posicionamento do sujeito, notam-se que duas perspectivas partilham um duplo pressuposto disciplinar, que as distingue de Bakhtin: a interposição da enunciação do sujeito cognoscente e a autorreferência do sujeito através da enunciação; que é a afirmação desses dois princípios que determina seus avanços topológicos que “os leva a tentar representar o sujeito de enunciação no espaço de seu discurso, de tal maneira que o movimento do discurso gere novos sujeito” (Dahlet *apud* Brait 2005, p. 67).

É nas relações interpessoais que o sujeito passa a construir o conhecimento, os quais se constituem por meio da internalização de discursos alheios, que “não simplesmente a transferência de uma atividade externa para um plano interno, preexistente, de consciência, mas o processo no qual esse estágio interno é formado” (Blanck, 1996, p. 45). Todo sujeito pertence a diversas comunidades de prática: em casa, no trabalho, na escola, na Internet, comunidades essas que mudam no curso da vida. A forma como cada um participa dessas



comunidades representa experiências de aprendizagem e, portanto de constituição de identidades. O processo de (re)construção de identidades por meio das sucessivas formas de participação nas comunidades de prática determina trajetória do sujeito nessas comunidades, fazendo da identidade um processo de vir a ser, um constante tornar-se. Por relacionar presente, passado e futuro, a noção de identidade implica a ideia de constante movimento, e não de destino fixo (Fairclough, 1992). Vista como trajetória, as identidades são constituídas historicamente (Moita Lopes, 2002), incorporando o passado e o futuro no processo de negociação do presente, permite ao indivíduo selecionar o que contribui e o que permanece marginal para a constituição da identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas levam o leitor a tomar um posicionamento de um sujeito que se constitui na/pela linguagem concebida por uma atividade realizada por sujeitos situados socialmente, historicamente e culturalmente, confirmando ser um sujeito de resposta. Assim, tratar o sujeito como uma realidade de discurso pressupõe que ele esteja no seu espaço vinculado a uma língua absorvida em discurso. Ao relacionar os conceitos de identidades sociais, pertencimento e comunidades de prática com as concepções bakhtinianas já discutidas, é uma maneira de dar conta de questões de ordem sócio-histórica, em um processo em que o diálogo se torna um espaço para reflexão sobre a (re)construção de identidades .

Referências

- ARAÚJO, Flávia Santos de. *Uma escrita em dupla face: a mulher negra em Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo 115p. Dissertação de Mestrado – UFPB/CCHLA – João Pessoa, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1979.
- . *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.
- BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, L. C. (org) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: —. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine Escrita, Leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- CLARK, Katerina. & Michael. HOLQUIST. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Vol 1. Rio de Janeiro: Graal. 1988.
- FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In Brait, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Unicamp, 1997.
- MOITA LOPES. *Discursos de identidades*. Discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras. 2002.
- PINHEIRO, P. A. *Bakhtin e as identidades sociais: uma possível construção de conceitos*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40/BAKHTIN%20E%20AS%20IDENTIDADES%20SOCIAIS.pdf> >. Acesso em 29 ago.2012.



REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:

DOS INSTRUMENTOS DE TRABALHO AOS OBJETOS DE ENSINO

O compromisso de cada sujeito envolvido socialmente na empreitada de formação em seu respectivo campo político-pedagógico dentro de um espaço escolar e no seu entorno é realizado a cada ato no processo de ensino e aprendizagem, a fim de que se haja significância. Empiricamente, observa-se que esse dever de cada sujeito é demonstrado por meio de posicionamentos, atitudes ético-discursivas fora e dentro desse espaço emergido das experiências reais que catalisam desejos coletivos para dar sentido ao existir social, nesse campo político-educacional.

A construção histórica de um sujeito envolvido através de seus posicionamentos e atitudes perpassa indubitavelmente da sala de aula à comunidade, permitindo a ele refratar atos em prol de mudanças, não só em um 'espaço institucional', mas, sobretudo, aos demais.

Os atos responsáveis são, paulatinamente, construídos coletivamente a partir de apropriações diversas dos sujeitos individualmente, essa concepção de indivíduo deve ser tomada do modo bakhtiniana – de natureza constitutivamente social: concepções, posições, atitudes, escolhas de instrumentos e objetos que refletem e refratam a favor de uma convergência entre a vida e os artefatos teórico-culturais produzidos. Então, pode-se ratificar ou concluir quando o sujeito reflete uma palavra que:

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (Bakhtin, 2010, p.44)

Embora realce a idéia da singularidade de cada ato, ratifica-se a posição de que ele é complexo pelo motivo de a natureza deste se fazer de maneira sócia. Isto é, tudo só se realiza na vida a não ser primeiramente para o outro, ele é o elo essencial de cada 'nosso-existir', por isso, a linguagem se faz viva desse modo, criada e moldada pelo sujeito. Vale lembrar que "a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial" (Volochinov, 2004, p. 95). Tudo que dizemos, com palavras ou contra-palavras, é para emergir atitudes, compreensão ativa, ou melhor: (nossos) atos responsáveis.

Na ocasião de uma formação, intitulada pelos elaboradores de "saberes e instrumentos de trabalho: do discurso às ferramentas usadas na atuação de agentes comunitários em prol de uma economia solidária" para sujeitos de uma escola rural da região bragantina (ECRAMA), no município de Santa Luzia, estado do Pará, ligada ao Centro de Educação e Desenvolvimento Integrado na Amazônia- CEDIAM. Os sujeitos desse contexto são lavradores e líderes comunitários, que almejam por meio da linguagem uma vida para alcançarem o status de 'cidadãos' plenos no uso de sua própria língua completamente real e significada para os demais que moram ao redor dessa escola, com um currículo fundido na

¹ UEPA.

² UEPA.

sua realidade em função de os saberes ensinados na escola servirem efetivamente à vida desses sujeitos, para que cada, um na sua responsabilidade social, possa **exercer seu compromisso político**, a partir de suas formações escolares e sociais.

Concordando com Schneuwly e Pietro (2006) apud Chevallard (1991), os quais afirmam de os saberes serem ingredientes essenciais do ensino, de eles se tratarem de práticas sociais de referência, transpostos à realidade escolar – a propaganda ensinada na formação aos lavradores, com o intuito de desenvolver a capacidade de venda não é igual a de uma consolidada como prática social, a exemplo da câmera Tekpix – e de notarmos “que o ensino não predetermina absolutamente o que é aprendido e construído pelo aluno” (Pietro; Schneuwly, 2006, pág. 43), chegamos à conclusão de que cabe ao ato responsivo, então, essa tarefa e ao signo escolarizado refletir e refratar às instituições.

Os instrumentos materiais e discursivos transpostos com o fim de aprendizagem nessa escola rural, como o carro de mão, a pá, a enxada, o adubo, as notícias, os discursos, as propagandas multimidiáticas (rádio, televisão e computador) locais trazem mudanças para que essa comunidade compreenda ativamente que para se viver dignamente precisamos efetivamente ter processos de venda e compra dentro de uma concepção de mercado solidário, criadas pelos jovens lavradores dessa escola, bem como a fortalecer o desenvolvimento da competência argumentativa falada a qual – diferente de uma propaganda comercial – tem como pressupostos principais a venda de um produto orgânico, tirado da natureza e o de uma economia sustentável de um lavrador-aluno-vendedor, um sujeito que foi, em um passo não tão remoto, compromissado e envolvido com seu particular projeto político pedagógico, em sua complexa significância.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo. Editora Hucitec, 2004.
- PIETRO, Jean-François de; SCHNEUWLY, B. *O modelo didático do gênero: um conceito de engenharia didática*. Belém: Revista Moara, 2006.



O CINEMA COMO PROVOCADOR DE PUNCTUM

O *olhar estético*, em seu processo de “extraposição empática”, relacionado ao cinema e à fotografia, é foco desse ensaio. Entendemos, pautados na estética bakhtiniana, que pode haver extraposição no cinema, tanto no que diz respeito ao deslocamento do espectador via “outro sujeito”, quanto “sujeito-outro”. Dessa forma, o cinema, tal qual a fotografia, em contraposição a Barthes, pune, fere, atinge o espectador naquilo que mantém de *expressivo*, particular; em outras palavras, pode viabilizar *punctum*. Uma vez realizado *no/ a partir do* sujeito espectador, esse fenômeno mantém certa independência com fatores que provém do objeto, ao mesmo tempo que nasce do ângulo dialógico gerado entre a história de vida e pré-disposição do espectador, e as “provocações” construídas pelo diretor, a partir de instrumentos como câmara, montagem, iluminação, som.

Por extralocalidade ou percepção estética entende-se a vivência dos “estados interiores do corpo e da alma a partir de uma expressividade exterior” (Bakhtin, 1997, p. 80). Podemos formulá-lo assim, continua Bakhtin (idem): “o valor estético se realiza quando o contemplador se aloja dentro do objeto contemplado, quando vivencia a vida do objeto de seu interior e quando, no limite, *contemplante* e *contemplado* coincidem.” Interessante notar como se dá a “dupla articulação” entre o eu e o outro em Bakhtin, compondo aspectos fundantes da sua arquitetônica, para a qual “É impossível ao homem construir valores para si unicamente a partir de si. (...) O estético – *todo acabado* – nasce da *extraposição* (Machado, 2005, p. 143).

É assim que, no movimento de extraposição, o “todo estético não é algo para ser *vivido*, mas algo para ser *criado*”. (Bakhtin, 1997, p. 83). Assim, vivenciar o autor, na medida em que esse se expressou por meio de sua obra, não é, definitivamente, participar de sua vida interior – de suas alegrias, desejos, sofrimentos, aspirações – mas é *co-criar*, ou seja, é criar juntamente com o autor, é transformar, ressignificar o que o autor já criou. Bakhtin deixa claro que o momento essencial – mas não único, alerta – da contemplação estética é a empatia com o objeto individual da visão. A este momento, segue sempre o da *objetivação*, ou seja, “o de situar-se fora de si mesmo – separando-se de si mesmo, e retornando a si mesmo. Somente tal consciência que retorna a si mesma confere forma estética, do seu próprio lugar, à individualidade apreendida desde o interior mediante a empatia. Tal reflexo pressupõe outro sujeito da empatia, que é *extralocalizado*.” (Bakhtin, 2010, p. 61).

O sujeito espectador, ao se dispor ao ler uma fotografia, a “olhá-la”, entrega-se à extraposição, a um lugar “fora de si” e ao mesmo tempo “impregnado de si” – sai e permanece – para “agir sobre a fotografia”, deixando-a agir “sobre si próprio”. A fotografia, uma vez “dependente do olhar” do espectador, verdadeiramente “não pode *dizer* o que ela dá a *ver*.” (Barthes, 1984, p. 149). É nessa perspectiva da extraposição que trataremos do *punctum* como fenômeno que se realiza a partir da fotografia, como o define Barthes, e que se realiza no cinema, divergindo de Barthes. Adotaremos o viés coerente de abordagem teórica

¹ Universidade Federal do Pará.

no qual se o fenômeno do olhar fotográfico se dá por extraposição (perspectiva bakhtiniana), e se o *punctum* é a *manifestação pungente* desse “descolamento” do sujeito, então o *punctum* é uma das formas de extraposição. Logo, diz respeito ao sujeito que *olha*, ao espectador.

O *punctum*, aqui concebido como dependente do espectador e independente (em certo grau) o objeto – de sua fenomenologia, origem, natureza – é, bem descrito por Barthes, uma “picada”, um pequeno buraco, uma mancha, um corte, que, por um estranho efeito de expansão, ocupa toda a foto. Uma das formas de reconhecer o *punctum*, ou quando se trata desse tipo de ação proveniente do objeto, é exatamente não saber como descrevê-los – a ação e o objeto. O que se sente é um “incômodo”, uma “agonia”, algo que lhe faz pensar, sofrer, sentir; muitas vezes, voltar ao passado, ou mesmo criar um futuro. O *punctum* é essencialmente estético. Ele provoca um deslocamento do sujeito espectador que não é racionalizado, mas sentido. De um “detalhe”, para muitos insignificante, amplia-se a “coisa observada”, modifica-a, transfigura-a em outra, associada a ela, que não é ela, nem a outra, mas uma “coisa nova”, criada, co-criada.

Para perceber o *punctum* – melhor maneira de identificá-lo – “basta que a imagem (fotográfica, segundo Barthes) seja suficientemente grande, que eu não tenha de escrutá-la (...) que, dada em plena página, eu a receba em pleno rosto (ibidem, p. 69). Dar exemplos de *punctum* é, como bem atesta Barthes, “se entregar”. O *punctum* só atinge o sujeito em suas mais profundas e doídas mazelas – invisíveis mazelas – porque provém de uma “construção”, uma “leitura”, uma extraposição do sujeito. Este recria o objeto dado, motivado por um “ferimento” na alma. O objeto, o “alvo”, o “referente” é, assim, “a criação de uma alma ferida”. A dor, aqui, tem importância vital. É ela, o “verdadeiro incômodo”, que movimenta a criação, que a convoca, provoca-a.

Barthes deixa claro que a relação do *punctum* na fotografia é “metonímia”, não metafórica, uma vez que a foto “é empurrada, puxada incessantemente para outras vistas; no cinema, sem dúvida, sempre há referente fotográfico, mas esse referente *desliza*, não reivindica em favor de sua realidade, não declara sua antiga existência; não se agarra a mim: não é um espectro.” (ibidem, p. 113-114). Acrescenta – e nesse aspecto nega a extraposição – que o mundo fílmico é sustentado pela presunção de “que a experiência continuará constantemente a fluir no mesmo estilo constitutivo”, ao passo que a fotografia é desprovida de futuro (está aí seu caráter *patético*; sua *melancolia*). Nela, não há qualquer protensão, *expansão*, ao passo que o cinema é *protensivo*, estende-se; é “normal”, tal qual a vida. Discordando de Barthes ao negar o *punctum* cinematográfico, chamamos atenção para um dos elementos – o fundamental, o agente – do processo do *olhar* no cinema: o *espectador*.

Muito já se atribuiu ao *espectador* parte essencial no processo cinematográfico, evidenciando, naturalmente, o olhar estético possível e intencionado pelo gênero. Assim, seguindo uma vertente psicológica, fruto da evolução da psicologia desde os anos 20, o cinema é feito para dirigir-se ao *espírito*, às emoções, sensações humanas. Falando psicologicamente, o filme não existe nem na película, nem na tela, “mas somente no espírito que lhe proporciona sua realidade.” (Aumont *et al*, 1995, p. 226). Essa teoria foi retomada e atualizada nos trabalhos de Jean Mitry e nos primeiros textos de Christian Metz, por exemplo. Na Europa, a preocupação de *impressionar o espectador* adquiriu formas bem diversas (com os cineastas franceses da escola impressionista – Louis Delluc, Jean Epstein etc. – e com o expressionismo alemão), mas foi com os cineastas russos que a reflexão sobre esse tema ganhou maior substância. Podemos citar o trabalho de Eisenstein, em torno da noção



de *organicidade* nos anos 30 e 40, e também o de Pudvkin, com o foco no tempo, no ritmo, na “tensão”, sempre no sentido de uma pressão emocional máxima sobre o espectador.

O espectador, na extraposição, é o agente ativo, aquele que também cria o objeto, recria-o. Tanto pela fotografia, quanto pelo cinema, a extraposição se dá por co-criação, participação conjunta do espectador com o diretor, o ator, por exemplo, no caso do cinema. O *punctum* no cinema, fruto da “coisa nova” produzida pelo ângulo dialógico entre intenção do diretor (articulada por elementos da linguagem cinematográfica) e *olhar estético do espectador*, sob extraposição, pode se sentido em Abril despedaçado², em diversas cenas, tais as sensações descritas por espectadores, ao final da sessão. Uma delas é a em que Clara³ pede para que Tonho⁴ a balance em uma corda, disposta na vertical, caída de um lugar muito alto. Clara começa, então, a rodar, segurada na corda. Sob o seu comando, que pede cada vez mais força para que a corda gire mais rápido, Tonho fica maravilhado com o movimento de liberdade (metafórico) sugerido pelo diretor, que vai intensificando gradualmente o girar da corda até fazer com que a câmera, ao focalizar quase que somente Clara rodando, dá a impressão de que ela voa no ar. Em um contexto de opressão, proveniente de um “círculo vicioso” de vida que inclui vida e morte, esta cena gerou, tais as descrições de alguns espectadores, uma “entrada” nas suas vidas, em suas necessidades de serem, também, livres, ou de experimentarem essa liberdade. Há dois grandes círculos do filme, o que provém desse movimento da corda e a que provém dos bois na bolandeira (na qual os bichos aparentam fadiga e indicam fracasso, sinalizando a “hora de parar” enquanto seu dono teima em mantê-la girando, sob controle rigoroso, violento). Em ambos os casos, o diretor vale-se da metáfora simbólica e, ao que parece, alcança seu objetivo, não no campo da *istina* (verdade geral), mas da *pravda* (verdade estética, particular, dependente, entre outros aspectos, de contexto e história de vida)⁵. Em nenhum momento, afirmaram os espectadores entrevistados, sentiram-se a Clara, mas eles próprios, vivendo “de fora” a experiência “de dentro” da personagem.

Mesmo de rápido movimento, o cinema, diferentemente de o que Barthes supõe, “fica”, “para”. Quem para a cena é o espectador, o *dono do olhar*, aquele que *sai-de-si, entra-em-outro, sai-do-outro, entra-em-si*, rapidamente, e, dialogando com autor, diretor e suas estratégias (signos) fílmicas, a partir de um posicionamento, de uma “assinatura ética”, vai “construindo” outra realidade.

Com todo esse movimento do *olhar*, não podemos concordar que não há provocação estética no cinema, como “efeito de arte”, de extraposição, empático, e ainda mais, “pungente”, considerando a “viagem” do espectador por meio do “sujeito-outro”, no qual se dá o *punctum*, que “segura”, “anestesia”, “finca” o espectador. Se há um paradoxo no cinema, é esse: o fato de propiciar “afastamento” e, ao mesmo tempo, “prisão”, tal qual a fotografia, tal qual a vida.

² Filme dirigido por Walter Sales, em 2002, baseado no livro homônimo do albanês Ismail Kadaré – Prilli i thyer – adaptado por Sérgio Machado, Walter Salles e Karim Ainouz.

³ Representada por Flávia Marco Antônio.

⁴ Representado por Rodrigo Santoro.

⁵ Cabe a observação de Bakhtin (2010, p. 92): “É um triste equívoco imaginar que a verdade [pravda] só pode ser a verdade universal [istina] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [pravda] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável.”



Referências

- AUMONT, Jacques *et al.* A estética do filme [trad. Marina Appenzeller]. Campinas (SP): Papirus, 1995. – (Coleção Ofício de Arte e Forma)
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia* [trad. de Júlio Castañon Guimarães]. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MACHADO, Irene A. Os gêneros e o corpo do acabamento estético. In: BRAI, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP, 2005.



A REVISTA RAÇA BRASIL: UM NOVO LUGAR DA PRODUÇÃO ESTÉTICA AFRO-BRASILEIRA?

O processo de transnacionalização e desterritorialização de pessoas, de símbolos (incluindo a mercantilização da cultura), de discursos e informação (através das diversas mídias), de capitais e mercadorias no mundo contemporâneo, responsável, em contrapartida, também pela aceleração da produção de novas localidades, emergiu novas questões sociais, políticas, econômicas e culturais e a emergência de “novos sujeitos” preocupados com a reafirmação das identidades culturais, de sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, conferindo aos meios comunicação - acessíveis espacial e temporal e inseridos na estrutura sócio-produtiva da sociedade - um campo estratégico em que se pode pensar as contradições dinamizadoras da sociedade e a fomentação de discussões em torno das identidades como fenômenos discursivos forjados em articulação com os produtos midiáticos. No mundo contemporâneo as identidades apresentam-se cada vez mais como uma forma de identificação dos sujeitos que, em maior ou menor grau, estão sendo remodeladas no processo de globalização (Hall, 2002).

No contexto exposto, a mídia apresenta-se como um dos protagonistas fundamentais no processo de interação da dinâmica entre identidades, globalismos e recriação de localismos, uma vez que os movimentos do capital, os meios de comunicação e os signos atravessam cada vez mais rápido um mundo sem fronteiras geográficas e políticas e os sujeitos se deparam, também cada vez mais, com fronteiras físicas e simbólicas de exclusão social, econômica, política e cultural demarcatória-dicotômicas entre “nós/eles”. Assim, os variados produtos midiáticos encaminham seu discurso tanto em direção à homogeneização global como em direção à fascinação com a diferenciação e a mercantilização da etnia.

Sem a pretensão de abordar o universo cada vez mais amplo e diversificado das identidades e das mídias na atualidade, optamos por pontuar algumas indagações sobre um produto midiático específico: a revista *Raça Brasil*, mídia étnica impressa, segmentada, que busca se afirmar como um novo lugar da produção Estética dirigida à população negra brasileira.

Caracterizada como mídia impressa brasileira, de estilo de vida e atualidades, massiva, com distribuição nacional, etnicamente segmentada e dirigida à população negra brasileira que ascendeu à classe média², a revista *Raça Brasil*, em seu primeiro número – edição do mês de Setembro de 1996 - atingiu a marca de 300 mil exemplares vendidos em banca de jornal, tiragem significativa quando comparada com a revista *Veja*, publicada por um grande e consolidado grupo editorial no Brasil, mídia massiva, generalista, também com distribuição

¹ Pós-Doutoranda em Linguística (UFSCar). Bolsista CAPES – Coordenação de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação/Brasil.

² Já em 1997, o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística confirmava a existência de uma “classe média” constituída por 5,4 milhões de negros e mestiços, com renda superior a 20 salários mínimos. Disponível em: www.ibge.org.br. Acesso em: 5 de setembro de 2012.

nacional, considerada em meados da década de 90 a revista mais vendida no Brasil, com 1 milhão de exemplares.

O crescimento econômico de uma parcela da população negra e à abertura do mercado publicitário para os chamados produtos de beleza étnicos constatado em meados da década 90 no Brasil, podem ser apresentados como fortes indicadores para a disposição editorial da publicação de uma revista mensal lançada por uma editora³ de mercado, médio porte, voltada à população negra brasileira, com um discurso, em grande parte, direcionado à valorização de suas especificidades fenotípicas com o intuito de aumentar a auto-estima da população negra brasileira pertencente a classe média: “Jovens decretam: a nova onde é ser black” (*Raça Brasil*, Nov./1996, v. 1, capa); “Beleza negra” (*Raça Brasil*, Maio/1997, v.9, capa); “Belas e poderosas” (*Raça Brasil*, Març./Abr./2008, v. 120, capa); “Cris Vianna – Beleza Nobre!” (*Raça Brasil*, Fev./2008, v. 119, capa), “Somos notáveis” (*Raça Brasil*, Jun./2009, v. 133, capa).

O discurso da valorização da auto-estima da população negra desliza facilmente para o espaço publicitário – cerca de 40% do total das páginas da revista -, em sua maioria composto por produtos da promissora indústria cosmética étnica com “os olhos bem arregalados” neste “nicho” de mercado consumidor no Brasil. Assim, partindo das prerrogativas de Mikhail Bakhtin (2004) que a linguagem sempre se dá na relação social, uma vez que é uma atividade constitutiva, ideológica, envolvida com a estrutura sócio-produtiva da sociedade, a mídia não só pode produzir e reproduzir o racismo na sociedade em que atua como pode também, ela própria, fomentar um caminho inverso ao racismo na sociedade:

O ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também *se refrata* [grifo do autor]. O que é que determina esta refração do ser no signo ideológico? O confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, ou seja: *a luta de classes* [grifo do autor]. Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, *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. (...) Na realidade, todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces. Toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras (Bakhtin [V. N. Volochínov], 2004, p. 46-47).

A própria escolha do nome da revista aponta o jogo interativo, produtor de sentido (tema e significação). *Raça Brasil*, nome da revista, remete a garra, força e luta da população negra brasileira. Aroldo Macedo, primeiro editor da revista *Raça Brasil* e um de seus idealizadores, é quem explica em entrevista concedida a Jader Nicolou Jr., do *Portal Afro*⁴, em 29 de Agosto de 2003, os caminhos trilhados na escolha do nome da revista:

³ A revista *Raça Brasil* lançada pela Editora Símbolo em 1996, em finais da segunda metade do ano de 2010 passou a ser editada pela Editora Escala. Estudo realizado pela Agência Marplan (Estudos Marplan Out./2007 a Set./2008) em 2008 sobre o perfil da revista e de seus leitores aponta que a revista conta com tiragem de 23.500 exemplares; periodicidade mensal; circulação de 7.869 (IVC); preço de banca de 7,90 Reais; público alvo homens e mulheres das classes BC; faixa etária entre 20 e 49 anos. As mulheres somam 52% e os homens 48%. A classe A - 5%; classe B - 40%; classe C - 46% e a classe D/E - 10%. As faixas etárias correspondem a: 10/14 anos - 3%; 15/19 - 10%; 20/29 - 43%; 30/39 - 24%; 40/49 - 13% e 50 e + anos - 6%. Disponível em: <http://www.marplan.com.br/>. Acesso em: 3 de setembro de 2012.

⁴ Macedo, Aroldo. *Energia e audácia para realizar grandes sonhos*. PortalAfro, 29 de agosto de 2003. Entrevista concedida a Jader Nicolou Jr. Disponível em: <<http://www.portalfro.com.br>>. Acesso em: 28 Agosto/2012.



Quando surgiu a ideia de fazer uma revista para negros eu disse: vou dar um nome para a revista, “Raça”, porque tem duplo sentido. Significa energia e, quando um negro quer se referir a outro, ele diz “é da raça!” e a gente entende de quem está se falando. E raça também no sentido de garra, luta, força.

E é nesse jogo interativo entre consciência discriminadora e consciência discriminada que se constitui o sentido de “raça”. “Raça” utilizada muitas vezes para discriminar emerge na revista com valoração positiva. Bakhtin no texto *Metodologia das Ciências Humanas* (2011), escrito nos finais da década de 30 início dos anos 40, faz uma importante explanação sobre a importância da compreensão e da interpretação do sentido no contexto de palavras:

[...] O sentido não quer (e não pode) mudar os fenômenos físicos, materiais e outros, não pode agir como força material. Aliás ele nem precisa disso: ele mesmo é mais forte que qualquer força, muda o sentido total do acontecimento e da realidade sem lhes mudar uma vírgula na composição real (do ser); tudo continua como antes mas adquire um sentido inteiramente distinto (a transfiguração do ser centrada no sentido). Cada palavra do texto se tranfigura em um novo contexto (Bakhtin, 2011, p. 404).

A partir do pressuposto que a revista *Raça Brasil* como uma mídia étnica impressa, de massa, mais antiga no mercado editorial brasileiro - 16 anos – procura se posicionar como lugar de destaque de uma produção Estética para a população negra brasileira, cabe-nos compreender qual o caminho trilhado pela revista para atingir propósito.

A predominância de textos jornalísticos e publicitários sobre beleza negra, sucesso (ascensão econômica e social), com destaque para “celebridades” negras com grande visibilidade no mundo midiático televisivo, apresentam algumas pistas importantes. Nota-se que existe uma busca pela afirmação da identidade étnica da população negra brasileira na revista *Raça Brasil* vinculada, em grande parte, a uma diferenciação que permite responder ao poderoso apelo de um promissor mercado de negócios com base na etnia, ou seja, a diferenciação celebrativa proclamada na revista é construída em torno da exaltação de aspectos físicos e culturais, aspectos estes deslocados da reflexão da individualidade como fator social e aproximativos de uma constituição do Outro como exótico⁵.

Assim, a identidade étnica da população negra brasileira não pode ser o único e derradeiro fim a ser alcançado para a afirmação do Eu individual ou do grupo, porque a única forma de existência do Eu é o Outro. O Eu é uma conceção do Outro (Ponzio, 2012).

⁵ Octavio Souza, autor do livro *Fantasia de Brasil – As identificações na busca da identidade nacional*, São Paulo, Editora Escuta, 1994, p. 137, faz uma excelente explanação sobre a probabilidade de aproximações entre o exotismo e o racismo: “O exotismo não é a única modalidade de que dispõem as culturas para dominar o estranho (...). O racismo, por exemplo, é uma outra modalidade de domínio; sua estratégia, contudo, diferencia-se da do exotismo na medida em que, ao invés de lançar mão de mediações estéticas para encobrir o enredo fantasístico primário, torna-se, manifesto. Enquanto no exotismo a vontade malévola do outro, implícita na significação da fantasia, é suavizada pelo recobrimento do estético, no racismo ela é entatizada e tematizada de modo explícito. Neste, encontramos a construção de todo um discurso que tem por objetivo não só discernir e explicar o teor da vontade malévola atribuída ao outro, como também especificar e mapear os meios utilizados para levá-la à consecução. A partir daí, fica claro que o sentimento que vem tomar lugar da angústia frente ao estranho não é, como no exotismo, o de admiração, mas o de ódio, o que leva à necessidade de desdobramento da estratégia racista em um segundo momento, não mais cognitivo como o primeiro, mas de ação efectiva da realidade, cuja perspectiva é a de apropriar-se do poder atribuído ao objecto de ódio racista”.



No texto *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), Bakhtin traz uma bela reflexão sobre a importância da alteridade como estatuto da constituição do humano:

[...] Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetônica, e portanto do eu, segundo a qual se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaço-temporais. Esses são todos caracterizados em termos de alteridade e são: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim. Os momentos de tal arquitetônica são de Bakhtin. Esses são: eu-para-mim, o-outro-para-mim, e eu-para-o-outro (Bakhtin, 2010, p. 23).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira; Lúcia teixeira Wisnik e carlos Henrique D. Chagas Cruz. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz da Silva e Guaraci Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.org.br. Acesso em: 5 de Set./2012.
- MACEDO, Aroldo. *Energia e audácia para realizar grandes sonhos*. PortalAfro, 29 de agosto de 2003. Entrevista concedida a Jader Nicolau Jr. Disponível em: <http://www.portalafro.com.br>. Acesso em: 28 Agosto/2012.
- MARPLAN. Disponível em: <http://www.marplan.com.br/>. Acesso em: 3 de Set./2009.
- PONZIO, Augusto. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- REVISTA *Raça Brasil*, Nov./1996, v. 1.
- REVISTA *Raça Brasil*, Maio/1997, v. 9.
- RVISTA *Raça Brasil*, Fev./2008, v, 119.
- REVISTA *Raça Brasil*, Març./Abr./2008, v. 120.
- RVISTA *Raça Brasil*, Jun./2009, v.133.
- SOUZA, Octavio. *Fantasia de Brasil – As identificações na busca da identidade nacional*. São Paulo: Editora Escuta, 1994.



LEITURA NA SALA DE AULA:

UM ATO RESPONSÁVEL

Este artigo apresenta, sob a perspectiva bakhtiniana, uma possibilidade de leitura de um gênero discursivo comumente veiculado em livros didáticos de Língua Portuguesa — o anúncio publicitário. Esse gênero constitui-se em uma amostra das variadas manifestações linguístico-discursivas que permeiam a realidade social. O anúncio apresenta, na construção dos sentidos, uma série de elementos da situação extraverbal, do contexto sócio-histórico-ideológico que enriquece o enunciado; entretanto, ainda são pouco explorados na sala de aula, fato esse que limita a capacidade leitora do aluno brasileiro.

Tendo em vista que, hoje em dia, um dos objetivos da educação é de formar cidadãos críticos e participativos na sociedade, o trabalho de leitura, visto aqui como um ato responsável, constitui-se um instrumento fundamental para desenvolver o senso crítico do aluno, já que os eventos sociais realizam-se, de fato, por meio dos letramentos.

O conceito de letramento, muito utilizado no ensino vigente, diz respeito à capacidade de os indivíduos usarem efetivamente a leitura e a escrita para resolver suas questões, nos diversos contextos sociais. Atualmente, não basta saber desenhar letras ou decifrar códigos; é preciso bem mais do que isso: entender os significados e usos das palavras nos diferentes espaços comunicativos.

Para nós, o conceito de letramento possui uma relação direta com o conceito de gêneros do discurso, de Bakhtin, visto que envolve, naturalmente, as diferentes formas de dizer, nas variadas esferas. Sabe-se que o nível de letramento de um sujeito é determinado, essencialmente, pela variedade de gêneros que ele reconhece e domina na sociedade. Na sala de aula, eles possibilitam a (re)criação e a (re)contextualização das interações sociais.

A noção de compreensão responsiva ativa de Bakhtin também pode trazer inúmeras contribuições às propostas de leitura na sala de aula, já que se permite considerar o caráter dialógico da língua(gem). No desenvolvimento dessa prática, o locutor se torna interlocutor, obrigatoriamente. Nesse processo, o próprio locutor é um respondente.

É desse modo que o filósofo russo também constrói a noção de sujeito enquanto um ser ativo. Tal noção está necessariamente ligada com a própria natureza dialógica da linguagem. Segundo Sobral (2008), a proposta do Círculo é a de conceber um sujeito que, sendo um eu para-si, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. Nessa perspectiva, o sujeito não é só um ser biológico, mas também social e empírico o que implica, de certo modo, considerar sempre a sua situação social e histórica concreta, tanto em termos de atos não discursivos quanto em sua construção em texto, complementa o autor.

Assim, por estar devidamente contextualizado no mundo, o indivíduo dialoga, respondendo com as variadas vozes sociais nele existentes, numa contínua interação social.

¹ É Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e professora da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

² É doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/LAEL e docente do Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso

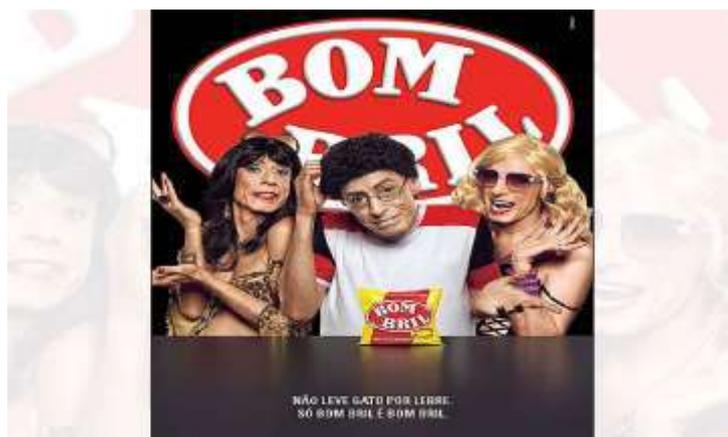
Para Bakhtin, esse sujeito é responsável por seus atos no mundo. Ele é “obrigado” a dar respostas, não possuindo, assim, um alibi na existência. Nessa concepção, os atos são as ações físicas e as de ordem mental, emotiva, estética (SOBRAL, 2008). Além disso, o agir ético de uma pessoa envolve essencialmente a responsabilidade e a responsividade. Quer dizer, o sujeito possui um compromisso político e social.

GÊNERO DISCURSIVO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO: uma proposta de leitura

A escola desenvolve um papel fundamental na vida de qualquer estudante, já que ela tem a responsabilidade de inseri-lo nas práticas sociais letradas. Ao trabalhar atividades de leitura e de escrita a partir dos gêneros discursivos, essa instituição contribui grandemente no sentido de instrumentalizar o aluno para que ele possa *responder*, de forma crítica e reflexiva, às diversas situações comunicativas as quais ele é confrontado na sua comunidade.

Logo, escolhemos, para análise, o anúncio publicitário. Tal gênero constitui-se um texto importante para trabalhar a leitura em sala de aula, pois é de alta circulação social. Além disso, é cada dia mais comum, em virtude das características da sociedade atual, que tem sua base na produção e no consumo de mercadorias. A finalidade do anúncio é promover ou destacar algo, vender, convencer o consumidor a comprar um produto etc. Esse tipo de texto, por ser composto de imagens chamativas, de cores fortes, de letras grandes e, às vezes, de artistas célebres, aparece frequentemente nos livros didáticos de Língua Portuguesa e é muito apreciado pelos alunos, despertando sua atenção e sua curiosidade.

O teor do anúncio publicitário é propagandístico, mas, em meio a esse conceito, encontra-se, entre outros, uma forma de disseminação de ideias que muitas vezes passam despercebidas pelo leitor. Com base na teoria enunciativo-discursiva, passaremos a examinar a polissemia existente na propaganda e os efeitos de sentidos provocados pela leitura desse texto, da empresa Bom Bril, retirado da internet, tal como segue:



Partindo do pressuposto bakhtiniano de que todo enunciado é dialógico, já que ele é sempre um respondente, uma réplica, e se constitui a partir de outros enunciados, podemos constatar a dialogização neste anúncio publicitário, haja vista que ele surge a partir de um fato destacado pelas mídias brasileira e internacional envolvendo o então jogador de futebol Ronaldo Fenômeno. O episódio ocorreu em 2008, quando o atacante, depois de um jogo do Flamengo, teria sido pego em um quarto de motel com dois travestis que, segundo declarara, havia confundido com mulheres.

Acreditamos que essa propaganda da Bom Bril é o produto de interação verbal que surge como uma réplica ao evento ocorrido. Quer dizer, esse anúncio só existe dessa forma, só foi possível, por conta de tal acontecimento. O enunciado do texto em questão reflete a relação dialógica no mundo, não é exclusivo, pois outras vozes antecederam essa atividade discursiva. Aqui fica claro, conforme o pensamento de Bakhtin, de que um discurso é sempre perpassado por outros discursos.

Temos consciência de que o processo de leitura envolve, inevitavelmente, o sujeito e as experiências sociais e culturais que o constitui. Nesse sentido, ao exercitar tal prática, o aluno/leitor precisa acessar todo o contexto sócio-histórico-ideológico e cultural do enunciado; pois, ele, como um sujeito responsável que é, necessita assinar seu ponto de vista, dando seu olhar estético sobre a situação. Somente o indivíduo, do espaço que ocupa no mundo, consegue dizer o que diz daquele lugar. Portanto, segundo a concepção do Círculo de Bakhtin, é sua obrigação pensar e dizer. É sua obrigação responder.

O aluno está sempre numa relação entre o eu e o outro, e é, justamente, na interação, que ele se torna um sujeito responsivo. Nesse processo, a linguagem, produto social, organiza o pensamento e a fala do sujeito, que se constitui pelo discurso do outro, na coletividade. Então, se no momento da enunciação, na leitura do anúncio, o aluno/leitor desconsiderar toda a situação extraverbal, que é inerente ao discurso posto, a significação plena do enunciado ficará comprometida. Se ignorar tais elementos, terá grande dificuldade em manifestar uma reação, de concordância ou discordância. Logo, a interação com o autor e o texto não se efetivará.

Sendo assim, é preciso entender que o discurso publicitário é marcado por uma pluralidade de vozes nem sempre simétricas. Faz-se necessário saber que ele é uma teia dialógica em que tais vozes, geralmente, se complementam, contradizem-se, aproximam-se, distanciam-se, rejeitam-se, com posicionamentos ideológicos, por vezes, contraditórios à própria realidade social atual. Posicionamento este que podemos apreender nessa propaganda, conforme veremos a seguir.

Concordando, então, com o pressuposto bakhtiniano de que a compreensão é uma forma de diálogo, no qual compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra, podemos pensar que o anúncio publicitário em questão, apesar do intuito comercial, geralmente, aborda tema polêmico presente na sociedade, a saber: a homossexualidade. Sobre isso, é possível notar um posicionamento implícito (ou explícito), por parte do publicitário, uma vez que aparecem duas figuras, representando travestis, ao lado de outra, que pode configurar o famoso jogador de futebol Ronaldo, além de uma frase: *“Não leve gato por lebre, só Bom Bril é Bom Bril”*.

Levando em conta a concepção de Bakhtin sobre compreensão responsiva ativa de que todo discurso, falado ou escrito, implica uma responsividade, e, conseqüentemente, um juízo de valor, já que *“toda compreensão é prenhe de resposta”* (BAKHTIN 2003[1952-1953], p. 271), é pertinente notar que esse anúncio tem a intenção de promover a marca Bom Bril, mais especificamente, a esponja de aço. Para construir a (boa) imagem desse produto, a propaganda explora a expressão: *“Não leve gato por lebre, só Bombril é Bombril”*. Tal enunciado pode significar: Não leve qualquer esponja para casa; não leve o falso como verdadeiro; não leve um produto inferior como um produto superior; não leve uma coisa pensando que é outra; não confunda coisas que são parecidas, pois somente a palha de aço, o produto, Bom Bril tem boa qualidade. Sendo assim, observamos que os sentidos de tal enunciado são direcionados para uma posição valorativa benéfica, que evidencia o produto como *“ímpar”* em sua categoria, não igualado pelos demais, ou seja, Bom Bril é *lebre* e os concorrentes são *gatos*.

Tais efeitos de sentido podem ser direcionados ainda por posicionamentos discursivos construídos historicamente na sociedade, referente à frase em questão, que se trata de um



dito popular antigo. Podemos compreender esse ditado de várias formas. O gato é um animal semelhante à lebre. No entanto, pode ser visto aqui como um bicho imundo que só serve para caçar ratos, diferente da lebre, que é um animal nobre, ideal para pratos sofisticados. Além do mais, muitos antigos dizem que nos tempos de guerra, algumas pessoas vendiam gatos no lugar de lebres, como carne para alimento, dada a semelhança entre ambos, após lhes tirarem a pele. Para isso a carne do gato era submetida a um longo tratamento, pois seu sabor realmente é bem diferente da carne da lebre. Quer dizer, se não ficarmos atentos podemos ser enganados, levando o ruim ao invés do bom.

De qualquer modo, os efeitos de sentidos deslizam para uma valoração negativa no que se refere ao gato. Aqui, através da articulação dos discursos, podemos simular uma “associação” entre o gato e o travesti, em relação à apreciação valorativa. Quer dizer, no anúncio, a figura desse animal pode ser representada (ou associada ao) pelo travesti, um ser “inferior”, que até se parece com a mulher, *a lebre*, mas é diferente! Por isso, é preciso ter cuidado e ser esperto para distinguir sempre uma coisa da outra. E não levar pra casa o produto falsificado (*gato/travesti*) como se fosse o verdadeiro (*lebre/mulher*).

Nessa lógica, percebe-se aqui uma polêmica velada (negativa) sobre a homossexualidade, já que esses enunciados não são expressos abertamente, mas, podem ser percebidos na construção dos efeitos de sentidos. Vale dizer que ao representar essas figuras travestidas de mulher juntamente com tal frase, o anúncio publicitário ajuda a propagar uma ideia preconceituosa em relação ao travesti, contribuindo para o crescimento da homofobia na sociedade. Parece que o anunciante se aproveita de um fato corriqueiro, abordando o assunto de modo engraçado, e, ao mesmo tempo, inconsequente.

Portanto, nesse processo de leitura, é possível desenvolver o letramento, inclusive o visual, a reflexão e a criticidade dos alunos a respeito dos conflitos sociais que os cercam, mobilizando estratégias de leitura e de interpretação que podem ser usadas para analisar os mais variados textos. É preciso ler além da superficialidade linguística, bem como defende Paes de Barros (2005, p.54) afirmando que é preciso “ler também o que não está escrito, as entrelinhas dos discursos, os temas de fatos e atitudes que fazem parte da vida cotidiana”.

Referências bibliográficas

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.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

SOBRAL, A. U. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B.(org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.

PAES DE BARROS, C.G. (2005) “*Compreensão ativa e criadora*”: Uma proposta de ensino-aprendizagem de leitura do jornal impresso. Disponível em: < http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html > Acesso em: 22 de Agosto de 2012.

Anúncio publicitário - Disponível em: < <http://maryvillano.blogspot.com.br/2008/05/no-leve-gato-por-lebre-s-bombriil.html> > Acesso em: 20 de Agosto de 2012.



POR QUE PENSAR O ESPÍRITO CONTEMPORÂNEO?

As reflexões acerca da contemporaneidade não são um privilégio de nossa geração. Ao longo do século XX, durante e após as grandes guerras mundiais, fazia-se necessário refletir sobre os rumos da vida em sociedade, a projeção de um futuro, quer fosse utópico quer fosse distópico. George Orwell e Aldous Huxley, cada um a sua maneira, dedicaram parte de sua obra à tarefa de dar acabamento estético à leitura que faziam do desenvolvimento da humanidade.

Pensar, escrever e falar a respeito do sujeito contemporâneo, no mundo contemporâneo, é uma tarefa que se coloca de forma axiológica – modificador muito caro ao vocabulário do próprio Bakhtin – no sentido de ser impossível realizar tal reflexão sem refletir sobre si mesmo, o lugar de onde se fala, para quem se dirige o discurso. Abordar o sujeito contemporâneo é impreterivelmente abordar o mundo contemporâneo, a vida cotidiana, a prosa do dia a dia, do interior e da grande cidade, os casos típicos e os extraordinários. A necessidade de se conhecer e estudar o sujeito – e a subjetividade – sempre esteve ante as preocupações de Bakhtin e não é que à toa que nos ocupamos dela *hoje*. A contemporaneidade se difere em muito de períodos anteriores da história por conter um certo excesso de autoconsciência. É preciso antes de tudo compreender o que seria o *espírito contemporâneo*. Aliás, nós só podemos compreender o *espírito* do contemporâneo, não a sua *alma*.

No terceiro capítulo de “O autor e a personagem na atividade estética”, que trata do “Todo temporal da personagem (a questão do homem interior – da alma)”, quando Bakhtin (2003) reivindica o conceito de alma como uma discussão da estética e não da psicologia, que ele chama de “ciência causal e que despreza juízos de valor”, ele o faz em contraposição ao conceito de espírito. A alma é o *eu para os outros* na completude de minha existência. Somente após a minha morte é que minha alma pode se fixar na mente das pessoas que me conheceram e conviveram comigo no mundo dos fenômenos. O espírito está associado ao *eu para mim*, revelando como eu me vejo na minha incompletude. Eu não tenho acesso à minha própria alma, pois que não tenho acesso à totalidade da minha vida. Eu vivencio a minha existência de dentro dos acontecimentos a que me submeto no tempo. Entre esses acontecimentos, meu nascimento e minha morte não fazem parte da minha experiência completa. A alma seria o todo da minha existência na memória dos outros, daqueles que me dariam um certo acabamento estético.

Essa relação histórica não seria possível não fosse também a existência da memória. É na memória dos outros que a minha alma se fixa. É também na memória de uma geração que uma dada obra de arte, tendência, vocabulário se consolida e isso acaba como que configurando um certo espírito da época; todavia, em seu constante devir, tendências, obras de arte e repertório léxico raramente possuem um arcabouço estável para uma análise que mostre em profundidade a sua alma.

¹UNESP/Assis. Bolsista FAPESP.

Somente quando olhamos para uma era já aparentemente morta é que vemos a totalidade da sua existência. Por exemplo, se estudamos os clássicos gregos ou romanos, vamos lidar com um tipo de vida cotidiana muito particular, que aos nossos ouvidos soam como mortas e soterradas pelas areias das eras. Quando olhamos para nós mesmos estamos olhando para o espírito do contemporâneo. O homem representado tende a ser um homem integral e totalizado. Mas nem por isso ele é menos responsável por suas ações. Dentro do horizonte estético, do universo ficcional e mimético de ação, o homem na arte é eticamente responsável, à maneira do homem na vida real.

Olhando para a alma do outro, para a totalidade da existência alheia fixada em minha memória, é que tenho um espelho axiológico, onde vejo refletida uma possível imagem da totalidade das minhas ações, de onde retiro o substrato para valorar também de maneira ética as minhas próprias ações singulares, dos pensamentos íntimos às palavras e ações físicas.

Na arquitetônica do pensamento do Círculo de Bakhtin é de se notar que “semiótica das ideologias” ou “antropologia filosófica” apareçam como expressões quase equivalentes em “O discurso na vida e o discurso na arte”. Quando analisa a carnavalização e o realismo grotesco em Rabelais, interessa-lhe sobretudo o que as imagens analisadas possuem de visão de mundo, ou seja, seu caráter ideológico expresso no signo. Essa relação semiótica de análise histórica das ideologias é profundamente filosófica em seu método e antropológica em seus objetivos.

Em 1960, Jean Paul Sarte visita Araraquara para discutir uma nova relação entre o objetivo e subjetivo. A antropologia ocupou importante parte da sua fala, uma vez que naquele momento dentre as ciências humanas contemporâneas ela era a única que vinha cumprindo este duplo papel). O antropólogo que sai de seu gabinete e vai a uma dada comunidade conhecer e estudar os seus signos e suas ideologias, os ritos e crenças, vai para conhecer e estudar um novo paradigma, uma nova visão de mundo. Através desse novo prisma ele deve agora ler a sua própria sociedade com seu conjunto de signos e ideologias, comparar os ritos, crenças e paradigmas.

Como pensar, em nosso caso, essa relação entre objetivo – o homem contemporâneo no mundo contemporâneo – e subjetivo – nós, os pensadores da atualidade viva – em termos de uma antropologia bakhtiniana? Como a prática filosófica dialógica torna seus “antropólogos” indivíduos conscientes de seu lugar único e singular na atividade humana, e como esse existir consciente amplia a possibilidade de se trabalhar de alguma forma para o progresso do gênero humano?

Quando nos debruçamos sobre a formação do sujeito contemporâneo somos levados de imediato aos veículos para os quais a atividade estética contemporânea é produzida e onde circula mais usualmente: televisão, internet e rádio. As empresas de mídia são as grandes formadoras de opinião da contemporaneidade, são as verdadeiras enformadoras do espírito contemporâneo. Nesse ponto de convergência entre os temas desse encontro é que cabe o nosso compromisso político. Um compromisso ético e responsável que se dirige para as futuras gerações, sendo ao mesmo tempo uma preocupação nossa para com a “alma” de nossa própria geração.

Na mesma conferência de Sartre em Araraquara ele diz que se “a história é verdadeiramente uma significação que se totaliza ou a totalização em marcha de significações, se a história é verdadeiramente isto, então qualquer um é sempre a totalidade da história tomada de um ponto de vista singular, é a singularização de uma totalidade”(1986, p.99). O curioso dessa sentença é que se feita as necessárias adequações ao



pensamento do Círculo, podemos extrair que a alma é a imagem memorialística da totalidade dos atos da existência de alguém, e se a alma é isso então cada ato singular tomado igualmente de um ponto de vista singular contém um fragmento dessa alma em formação, porque é a singularização de uma totalidade.

Na obra sobre Rabelais, Bakhtin (1993) nos ensina que é nos momentos metalinguagem que um autor se revela com menos máscaras, que sua ideologia se mostra mais aparente. Pois bem, quando critica a psicologia chamando-a de ciência causal, ele a acusa de não fazer juízos de valor. Esse trecho é relevante e insistimos nele porque para Bakhtin os juízos de valor são inevitáveis, e como julgamos todos os atos alheios e os nossos próprios é necessário orientar eticamente tanto as ações quanto o modo como estas são avaliadas. Axiologia é um aspecto importante dentro do pensamento bakhtiniano, veja-se que ele configura o momento verbal com três elementos: um aspecto físico (acústico, imagético etc), um significado culturalmente comum e um aspecto volitivo-emocional, que ele chamou de entoacional, que está situado na fronteira entre o verbal e o não-verbal. É na entonação que mostramos nossa relação para com o objeto da enunciação axiologicamente.

O espírito contemporâneo é inseparável das condições reais de existência e reprodução da vida humana na atualidade. Enquanto nas primeiras décadas do século XX houve uma ênfase de crescimento da sociedade de produção, da segunda metade até os dias de hoje vemos um crescimento cada vez maior da sociedade do consumo, onde a reificação de todas as relações humanas se torna norma de conduta (BAUMAN, 2001).

As gerações passadas tinham como meta de vida a construção de um patrimônio sólido e duradouro – exemplo do ideal de Rockefeller – enquanto as gerações novas, em virtude da forte transitoriedade da vida atual, não possuem um projeto de vida, e mesmo as conquistas parecem (e precisam ser) abandonáveis – a rotatividade da fortuna e dos bens de Bill Gates. A vida, principalmente dos jovens, é dividida em episódios, não possui uma linearidade, não se pode pensar no que vai acontecer no ano que vem.

Tal dissolução das sólidas estruturas que se opera no interior do momento histórico em que vivemos acompanha a desintegração do núcleo familiar, como um centro social rígido. A distância entre as gerações torna-se a cada momento mais insuperável, do ponto em que os avós ficam cada vez mais alheios às decisões dos seus netos. A ênfase no transitório, no aspecto novo (e renovável) dos fenômenos e produtos da atualidade gera uma desvalorização da memória, do perene, aspectos associados às gerações mais velhas e experientes.

As necessidades criadas para ampliação do consumo promovem a reificação da subjetividade, no sentido de que a formação da identidade não se dá num processo de exteriorização da experiência subjetiva, mas de interiorização da norma social, do que é ou não aceito culturalmente nos meios sociais a que a pessoa está vinculada. Num geral, é através dos produtos que consome – sejam físicos ou espirituais – que as pessoas se diferenciam umas das outras e se aproximam entre si. A identidade não é algo herdado, mas incessantemente construído. Passa-se a vida inteira redefinindo-a. Numa época de frágil durabilidade dos objetos, as formas de vida mudam o tempo todo, as coisas saem de moda.

Essas e outras reflexões do sociólogo polonês Zygmunt Bauman ligam-se a uma dupla pergunta: podemos estar já numa nova ordem social ou estamos em um período de transição para uma nova ordem? Se já estamos nessa nova ordem ou se caminhamos para ela, na verdade não importa tanto quanto perceber que os costumes e os “modos de ser” estão desajustados: ou por que vieram da antiga ordem e não se adaptam a esse novo momento ou por que ainda sequer foram inventados.



As gerações futuras lidarão com um cenário de extrema interdependência, como se o mundo todo fosse um único e grande país e a democracia precisasse ser reinventada nesse novo paradigma. Assim como as gerações anteriores formularam a democracia em âmbito nacional, o desafio que se coloca para as futuras gerações é o de desenvolver uma democracia em âmbito global.

A humanidade se propõe a estar no comando da natureza e possui consciência de estar caminhando aos limites da suportabilidade do planeta e dos seus recursos indispensáveis à reprodução da vida. Todavia, uma das grandes contradições com que nos deparamos hoje em dia é a separação entre Poder e Política. O Estado torna-se a cada dia mais enfraquecido, sua função se resume a subcontratar empresas para fazerem o trabalho que ele deveria fazer. As empresas capitalistas, ou melhor os seus administradores, dominam o mundo, isto é, separam “o factível do implausível, o racional do irracional, o sensato do insano,” e ainda determinam e circunscrevem “a gama de alternativas” onde se confinam as trajetórias da vida humana. (Bauman, 2001, p. 66)

O abrandamento ou a diluição das fronteiras, típica da pós-modernidade, manifesta-se, como conduta, na abolição dos limites entre público e privado: tanto na necessidade de tornar público um sentimento íntimo e particular quanto na possibilidade de ter acesso à exposição que o outro promove de si mesmo. Há uma grande mudança nos laços humanos. As relações do tipo “Facebook”, como se refere Bauman, são facilmente desconectáveis e é isso que as torna tão atraentes ao sujeito contemporâneo. As relações humanas e físicas, do tipo olho no olho, sempre são problemáticas de serem rompidas, enquanto as ligações virtuais entre pessoas, são mais fáceis de se interromper e substituir por outras igualmente abandonáveis. É uma postura relacional que reproduz o comportamento de um consumidor ante uma quase infinita possibilidade de produtos. Numa sociedade onde as relações são pautadas pelo consumo “o código em que nossa 'política de vida' está escrito deriva da pragmática do comprar” (Bauman, 2001, p. 87).

Bauman fala também da relação de troca que a civilização estabelece, historicamente, entre segurança e liberdade. “O Mal-Estar na Civilização” publicado por Freud no fim da década de vinte, mostra como a modernidade colocava-se num movimento de sacrificar as próprias liberdades individuais em prol de segurança. No entanto, com o passar do tempo demos segurança para ganhar liberdade e, atingido o excesso, passamos a voltar no outro sentido do movimento, em direção a mais liberdade, no intuito de preocupar-se com o público e coletivo.

Os mal-estares da modernidade provinham de uma espécie de segurança que tolerava uma liberdade pequena de mais na busca da felicidade individual. Os mal-estares da pós-modernidade provêm de uma espécie de liberdade de procura do prazer que tolera uma segurança individual pequena de mais (Bauman, 1998, p. 10).

A procura do prazer e da felicidade tem sido a fresta por onde o brilho ofuscante do consumismo penetra no escuro e vazio dos seres em construção de sua própria personalidade. Já na primeira metade do século XX, George Orwell via essa crença nos prazeres compráveis e assumia sua perspectiva crítica ante ela. Há um breve ensaio, de pouco mais que cinco páginas, que se chama “Algumas reflexões sobre o sapo comum”. Nesse ensaio, Orwell propõe uma divagação acerca da capacidade de apreciar a passagem do tempo, simbolizada pelo movimento dos sapos comuns que saem de dos buracos onde se enterraram no outono



anterior e procuram a água. Sempre dotado de uma perspicaz ironia em suas imagens, Orwell fala do aspecto espiritual que possui o sapo após esse longo retiro, como um “anglo-católico rígido perto do final da quaresma”, e da lembrança de desenterrá-los ainda vivos no verão. A questão é que, didaticamente, ele está falando da importância de prazeres que não custam nada, que estão disponíveis a todos, como a chegada da primavera. (Orwell, 2011, p. 382)

Porém, para os seus contemporâneos é quase um pecado sentir prazer na primavera ou em outras mudanças sazonais. Na verdade, não um pecado, mas sim uma postura politicamente repreensível, sobretudo num tempo em que as pessoas deveriam estar o tempo todo sofrendo por viverem “sob os grillhões do sistema capitalista”. Como se o prazer no processo concreto da vida estimulasse “uma espécie de quietismo político” e as pessoas devessem estar cada vez mais descontentes para não se mostrarem alienadas. É claro que falsear uma boa justificativa para um emprego deplorável não é algo correto, mas – questiona Orwell – “se matarmos todo o prazer no processo concreto da vida, que espécie de futuro estamos preparando para nós mesmos? Se um homem não pode apreciar o retorno da primavera, por que deveria ficar feliz numa utopia que economizasse trabalho? O que fará ele com o lazer que a máquina lhe dará?” (idem, p. 385).

A preocupação de Orwell é com um futuro mais decente e pacífico, onde a humanidade possa investir sua energia excedente em algo que não seja o ódio e culto ao líder. É preciso liberdade para apreciar prazeres que não são domináveis. É de se notar que a imagem da liberdade – seja de sua ausência – esteja sempre associada aos anseios do homem atual, sobretudo, nas reflexões sobre o nosso tempo.

Ainda seguindo com Sartre na conferência de Araraquara, temos uma relação entre “alienação” e “liberdade” que, estranhamente, não é de oposição, pelo contrário: somente algo fundamentalmente livre pode ser escravizado. Da mesma forma que ao tomarmos consciência da intensidade das amarras ideológicas impostas ao desenvolvimento da personalidade, nos colocamos a caminho de nos libertarmos desses mesmos mecanismos de alienação.

A felicidade – conceito que o senso comum insiste em fazer coincidir com satisfação dos desejos – de um ponto de vista sociológico, para Bauman, está associada a dois momentos determinantes da individualidade: destino e caráter. O destino seria tudo aquilo que foge ao controle do indivíduo abrangendo sua comunidade de origem, sua classe social, seus encontros cotidianos etc; o caráter deve estar sob controle e é ele que define como o indivíduo se movimenta pelo seu destino, as escolhas que toma, as atitudes éticas responsáveis que desempenha, enfim, tudo aquilo que compõe o seu espírito individual, sua subjetividade. Não há fórmulas para a felicidade, como tentam vender muitas narrativas de autoajuda ou terapias mirabolantes, mas é certo que o abandono do cultivo da própria personalidade em prol do cultivo da aparência exterior pautada na ligação espiritual com mercadorias, só produz mais e mais vazio existencial, mais e mais avidez por consumo.

O problema de compreender as características da vida atual, do sujeito contemporâneo, é não possuir um distanciamento histórico que dê perspectiva e visão de movimento ao momento estudado. Estamos em processo de vir-a-ser, movendo-se no interior disso que se chama “pós-modernidade” ou “modernidade líquida”: estamos a todo momento construindo o espírito da atualidade. A metáfora que o conceito sociológico vai encerrar não importa tanto quanto conhecer seu significado e mais, ver como em nós, em nossas práticas cotidianas, tais conceitos encontram a confirmação da teoria. Parte da sociologia contemporânea – não só em Bauman, mas também em Jameson e Giddens – se apoia na ideia de que o capitalismo se encontra em nova fase de desenvolvimento. Uma alteração



infraestrutural acompanha uma alteração na superestrutura. No entanto, a dificuldade de ver o período de “capitalismo sólido” como algo ultrapassado é justificável, pois a sociedade não conseguiu superar as contradições da vida nesse sistema.

Diz Bakhtin em “Arte e Responsabilidade”, que os “três campos da cultura – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade. Mas essa relação pode tornar-se mecânica, externa” (2003, p. XXXIII). “Mecânica” quer dizer que os seus elementos são unidos no tempo-espaço por uma relação externa, sem serem penetrados por uma unidade interna de sentido. Nesse momento Bakhtin está se referindo à relação responsável que há entre o artista e homem comum. Porém, hoje somos como artistas de nossas próprias vidas onde nossa personalidade tende a se tornar a cada dia a obra de arte que oferecemos ao público, o autoproduto que colocamos à venda na vitrine das relações interpessoais.

Pensamos o espírito contemporâneo para ampliar e consolidar uma visão de mundo que por ser dialógica, depende do diálogo imediato, do colóquio, bem como depende do diálogo que o indivíduo pode estabelecer com o capital cultural acumulado historicamente pelo humano genérico. Pensamos o espírito contemporâneo, também, para que com o conhecimento dos mecanismos semióticos e ideológicos possamos nos libertar das estratégias de dominação e alienação, inscrevendo nosso ato responsável como um problema solucionável do espírito, e não um caso indiscutível de alma conformada.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *O Freudismo*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar na pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- _____. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentizen. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. *A arte da vida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.
- ORWELL, George. *Como morrem os pobres e outros ensaios*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SARTRE, Jean-Paul. *Sartre no Brasil: A conferência de Araraquara – Filosofia Marxista e Ideologia Existencialista*. Tradução de Luiz Roberto Salinas Forte. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: UNESP, 1986.



UM SUJEITO BAKHTINIANO PARA A ESCOLA INCLUSIVA E SEUS SUJEITOS CONTEMPORÂNEOS

Inciaremos este pequeno artigo abordando a seguinte questão: de que escola inclusiva estamos falando?

Segundo a Declaração de Salamanca (1994),

[...] princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder as diversas necessidades de seus alunos, acomodando tantos estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. (Brasil, 1994a, p.61).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca foi um grande marco na Educação brasileira, pois à medida que ela propõe uma escola que, na prática, não existe, indica aos governos a mais alta prioridade política e financeira para as escolas, de forma que se possam incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

A partir daí, começa-se todo um movimento de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, alguns advindos das Instituições de Educação Especial, outros de suas casas. Inicia-se, assim, uma problemática nas escolas: falta de acessibilidade, estrutura física, falta de conhecimento e preparo do professor para um atendimento diferenciado, fatos sempre acompanhados de justificativas injustificáveis. Isso impacta negativamente o movimento inclusivo, mas a força da lei “alicerça” os alunos, e o profissional da educação, diante desta realidade, começa a buscar conhecimentos, suscitando, assim, no surgimento de um novo paradigma na educação.

Se, por um lado, a educação inclusiva enfatiza a qualidade de ensino para todos, por outro, a escola precisa urgentemente se reorganizar para dar conta da multiplicidade de questões inerentes ao trabalho educacional. Somente a partir de uma profunda revisão da prática pedagógica docente é que será possível ultrapassar os preconceitos que acabam gerando a exclusão. O desafio é seguir adiante e entender que o desenvolvimento humano se estabelece, desde o nascimento, na relação com outras pessoas, que o aluno com deficiência é um sujeito contemporâneo e que deve ser visto e respeitado como um cidadão.

No que se refere à questão do sujeito, Sobral nos esclarece que “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 de responsável, que lhe dá sentido”. (SOBRAL, 2005, p.22).

Nessa perspectiva, e onde nos apoiamos para pensar a inclusão, Sobral ainda prossegue na discussão de sujeito afirmando que:

¹ REBAK/UFMT.

A proposta do círculo de não considerar os sujeitos apenas como biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso. (Sobral, 2005, p.23).

Desse modo, compreende-se que o contato com outros sujeitos gera sentidos, pois cada um tem sua maneira de expressar, sua valoração e objetivos, demonstrados através de reações, através de suas percepções, pois cada sujeito em sua condição reflete e refrata os enunciados da corrente da comunicação verbal.

Diante disso, lançamos mão de nossa segunda questão: quem é esse sujeito?

Conforme Volochinov (1997a), o sujeito é pensado em termos de interação constitutiva da sociedade: assim como precisa da sociedade para existir como tal, o sujeito constitui, em suas relações com os outros sujeitos, essa mesma sociedade, ou seja, toda relação entre duas pessoas já é um evento social, uma relação social e histórica que envolve toda sociedade.

Para Bakhtin, todo sujeito, cada sujeito, é ímpar, traz e deixa no mundo a “assinatura autoral” dos atos que pratica em sua própria vida, da sucessão dos atos “inter-ativos” que constitui sua vida, descobrindo e constituindo sem cessar essa sua singularidade.

Assim, no contexto da escola inclusiva, o contato com sujeitos vistos como diferentes gera sentido, é a partir das diferenças que vai surgir a interação e conseqüentemente a aprendizagem. A condição social e cognitiva de cada sujeito, ser ele mesmo e simultaneamente ter algo em comum com os “outros”, fornece a base para a própria percepção das diferenças, e para a sua valorização. O respeito à contribuição que cada sujeito traz para o contato entre os sujeitos é ímpar, única, pois a relação existente em sala de aula entre os sujeitos, mesmo vista por alguns como negativa, constitui os sujeitos aluno e professor; aluno e aluno.

Para tanto, é necessária a redefinição de uma escola como espaço de socialização e vivências, entendendo que o significado da prática considere o âmbito plural em que os alunos estão inseridos, além do contexto social e das experiências que cada um tem e traz para sua vida escolar, respeitando assim as suas diversas formas de expressão.

Nessa perspectiva, temos em sala de aula diversos tipos de alunos, os que não têm deficiência, os com deficiência, nas suas diversas áreas, os que apresentam dificuldades na aprendizagem, seja de ordem cognitiva, social ou psicológica, constituindo assim sujeitos com comportamentos e personalidades diferentes.

Bakhtin, afirma que o discurso nasce de uma situação pragmática, extraverbal, contextual, historial e que continua a ligação com essa situação para manter sua significação. Assim cada sujeito único contemporâneo, que tem sua história de vida, que tem o que dizer, seus enunciados únicos.

Nesse sentido, trabalhar com a questão da alteridade em Bakhtin nos faz defrontar com a questão da presença constitutiva de vozes, pois ele defende que as palavras e os pensamentos se instauram através de várias vozes, ecoando cada uma de maneira diferente ao mesmo tempo. É o dialogismo, o plurilinguismo, o bivocalismo, o hibridismo, a carnavalização, a pluralidade. É o ser humano se constituindo como um ser social que fala e que só pode ser conhecido através dos seus textos.



SOBRE RESPONSABILIDADE E ALTERIDADE

Compreende-se a responsividade referente ao homem, ser de resposta. Nesse sentido, Geraldi (2004, p.229) evidencia que:

A responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história. Buscar nos eventos, nas singularidades, nas unicidades dos atos desta caminhada como se realizam as respostas responsáveis é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção continuada dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência.

Dessa forma, compreende-se que Geraldi (2004) enfatiza a ação do pensamento que se concretiza na linguagem. Para o referido autor, o pensamento traz em si a alteridade, haja vista que é pela linguagem que se internalizam as alteridades mediadoras das relações humanas.

O autor ainda complementa, que o princípio da alteridade passe pela compreensão de que o discurso é um entrelaçamento da interação do pensamento de várias vozes, ele é sempre novo, uma vez que na sua forma atual ele nunca existiu.

No contexto da sala de aula, há de considerar a importância da interação social, alicerçada no diálogo, para Bakhtin, no sentido mais estrito, é uma das formas mais importante da interação social. Mas convém ressaltar que se deve compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja, pois há o aluno com deficiência, que deve ser visto como um sujeito que interage, produz e acima de tudo participa da sociedade, como um ser responsivo, que é capaz de refletir e refratar, suscitando respostas nos/dos outros também.

Na contemporaneidade, onde mais do que nunca buscamos efetivar a igualdade social, é importante fazermos e concretizar o discurso da inclusão social. Para nós, educadores, devemos considerar e resgatar o ser humano como centro de valores, não no sentido de moralidade, mas no sentido de que somos um centro de valores, que fazemos e possuímos historicidade, que atribuímos valores a cada gesto, expressão e atitudes nossas e dos outros.

PARA NÃO CONCLUIR, MAS CONSTRUIR CAMINHOS...

Fazer uma associação entre Bakhtin e a escola inclusiva, é criar uma ponte entre teoria e prática, pois se trata de um autor que, antes de mais nada, é um grande humanista, que pensa o ser humano como um ser de resposta, que pensa, age e acima de tudo reflete e refrata. Desse modo, complementando a ideia de escola inclusiva, reafirmamos a garantia de acesso contínuo ao espaço da escola para todos, levando a sociedade a criar relações de acolhimento à diversidade humana e aceitação das diferenças individuais, representando um esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento.

Considerar, participar, valorizar, interagir são palavras que devem ser utilizadas e sentidas na convivência e na equiparação de igualdade numa sociedade onde impera a desigualdade. Considerar o aluno com deficiência como um sujeito bakhtiniano é, acima de tudo, reafirmar a sua capacidade, alicerçada no diálogo, na interação e acima de tudo como



um ser humano, responsável, competente e cidadão, devendo ser visto como alguém que ama, sofre e supera.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4ª Ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo, SP: Contexto, 2005.
- GERALDI, J.W. Alteridade: espaços e tempos de instabilidades. In: L. Negri e R.P. de Oliveira (orgs.) *Sentido e Significação em torno da obra de Rodolfo Ilari*. São Paulo, SP: contexto, 2004.
- SOBRAL. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B (org) *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo, SP: Contexto, 2005.
- STAINBACK, S; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca*. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos/USP, 2003.



RELENDO BAKHTIN¹:

“MÃE, TÔ GRÁVIDA!”

Na academia, como todos os dias da semana, eu me alongo e me preparo para dar início a minha série de exercícios. Hoje, porém, percebo que minha instrutora, Helena (*nome fictício*), uma moça jovem, de uns 20 anos de idade, universitária, está cabisbaixa e meio perdida quanto à ordem dos exercícios que deve me orientar a fazer. Percebo que algo a incomoda, ela reclama de dor de cabeça e noite mal-dormida. Digo que vou fazer as séries sozinho e peço a ela que descanse um pouco. Logo, ela se senta a meu lado e sem que eu tenha chance de esboçar qualquer reação, ela explode um “Eu tô grávida!”. Ainda meio atordoado, porque sabia que, socialmente, deveria parabenizá-la mas ao mesmo tempo percebendo que ela não estava feliz com a possibilidade de estar gestante, emendei um “Você já fez o teste de farmácia? Já confirmou a gravidez?” Ela respondeu que não, mas que pelos sintomas sabia que estava e, se estivesse mesmo, ela não teria o bebê.

Sou espiritualista e não defendo o aborto, então neste momento se instaurou em mim uma problemática: como demovê-la da ideia de abortar?

Minha primeira ação foi perguntar se ela era religiosa (isto seria importante na construção de minha argumentação). Ela me disse que não era, que não acreditava em almas, ou coisas assim. Então, me vi obrigado a buscar argumentos mais, digamos, racionais-práticos para ajudá-la a refletir sobre sua possível escolha.

Confesso que se ela fosse religiosa, me sentiria mais confortável a utilizar uma argumentação de cunho espiritual-católico, apelando a anjos da guarda, purgatório e coisas assim. Mas como ela se declarou atea apelei para o fato de ela não ser a primeira moça solteira a dizer à mãe: “Mãe, tô grávida” e que a família com o tempo se acostumaria com a ideia e a ajudaria a criar o bebê etc.

Por fim, eu a aconselhei a fazer o teste de gravidez e confirmar ou não a gestação, para só então vir a se preocupar com o futuro.

No entanto, ela não parava de dizer que o pai da criança iria matá-la ao saber que ela havia engravidado, que a mãe não a aceitaria e que ela dependia ainda da mãe para poder se manter. E terminou sua fala com um categórico: “Não terei o bebê de jeito nenhum”.

Passados alguns dias desse evento, comecei a revisar minha fracassada argumentação.

Primeiro pensei, como assim ela não era a primeira moça solteira a dizer: “Mãe, tô grávida?”.

Pelo viés bakhtiniano, talvez essa oração já tivesse realmente ocorrido em muitas outras esferas do relacionamento humano, em contextos históricos e sociais diversos, mas, enquanto enunciado concreto, evento único, dentro de uma situação e contexto específicos, ou seja, Helena e sua mãe, que habitam a mesma casa, sabem das dificuldades de manter a

¹ Relendo Bakhtin (REBAK) é o Grupo de Estudo coordenado pela professora doutora Simone de Jesus Padilha que tem a participação de alunos da pós-graduação em Estudos de Linguagem do MeEL/UFMT.

² Aluno Especial do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Estudos de Linguagem MeEL/UFMT. Email: sergio.almeidabr@gmail.com

garota na faculdade, e a “*vergonha social*” que é ter uma filha mãe-solteira, era certamente a primeira vez que ele ocorreria. Todo esse processo de constituição do enunciado, que envolve o sujeito, sua participação no momento do agir, sua avaliação do contexto é que vai implicar na responsabilidade por seus atos e sua responsividade a outros por suas escolhas. O sujeito bakhtiniano pode até ter desculpas, mas nunca terá um álabe para a posição que ocupa no mundo.

Para Bakhtin e seu Círculo, o sujeito age em relação a outro sujeito sempre partindo de uma avaliação da situação concreta vivida por ele, ou seja, de uma dada posição. Assim, Helena, ao optar pelo aborto e escolher não contar à mãe que estava grávida, agiu embasada em uma realidade concreta e a partir de uma apreciação valorativa de todos os elementos implicados nesse momento específico.

Quando a frase ou a oração é resgatada e passa a ser um enunciado concreto ele traz em seu bojo todo um arcabouço histórico, social e cultural consigo. Esse diálogo com discursos outros, que antecipam o já-dito e preparam o terreno para o vir-a-ser dito, constituem nosso momento irrepetível na história. Historicamente, quantas jovens não foram expulsas de casa por estarem grávidas, quantas outras não foram excluídas da sociedade em que viviam e quantos filhos não sofreram com a pecha de bastardos?

Como não considerar a relação desse enunciado específico com o contexto social no momento de sua realização? Como não considerar as relações dos sujeitos envolvidos neste evento?

No mundo contemporâneo, onde aparentemente, temos uma sociedade mais aberta ao diálogo, inclusive, a respeito do aborto, somos compelidos a encontrar respostas fáceis para problemas que aparentemente já foram superados, mas que, na verdade, permanecem ainda como um “osso duro de roer”.

Referências

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. (1929). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 2012



RELAÇÕES DIALÓGICAS:

ALGUMAS REFLEXÕES DE BAKHTIN E CÍRCULO

“nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu”
(Bakhtin, 2004, p. 79).

Desde épocas remotas, a comunicação sempre foi um fator essencial. O homem sentia a necessidade de chegar ao outro por meio de uma linguagem, fosse ela verbal ou não verbal e, por muitas vezes, conseguia alcançar seus objetivos comunicativos. Atualmente, com os estudos científicos, sabemos que a língua se apresenta como um sistema de signos, compondo um código, que nos serve em nossas necessidades de comunicação. Mas, além disso, podemos considerar a língua de grande importância social, tendo em vista que ela modifica, move e produz a sociedade. Desse modo, se esta é formada por comunicação, logo, também é formada por linguagem.

Nesse sentido, quando tratamos da perspectiva dialógica da concepção de linguagem de Bakhtin e Círculo, partimos do pressuposto de que a linguagem é um fenômeno eminentemente social, que se processa na e pela interação entre dois ou mais interlocutores. Sendo assim, o homem é um ser de linguagem e que se constitui alimentando-se dos signos sociais, em meio às referidas relações sociointeracionais. Segundo Faraco (2007), o caráter dialógico é o fator unificador de todas as atividades linguageiras.

Em todos os domínios da vida e da criação ideológica, as relações dialógicas acontecem e trazem consigo uma profusão de significados, que são importantes, em maior ou menor grau, para os sujeitos envolvidos no processo de interação. É característica primordial dos estudos do Círculo, reportar-se às práticas cotidianas, que são basilares para o estudo do dialogismo presente em Bakhtin. Este considera que quaisquer enunciados colocados lado a lado, no plano do sentido, estabelecem relações dialógicas.

A língua, antes entendida apenas como um conjunto de signos, é dada pelos índices sociais de valor provenientes de um conjunto de experiências sócio-históricas dos grupos sociais. O que chamamos de língua é na verdade um grupo de vozes sociais, o que, tecnicamente, Bakhtin denominou heteroglossia. De acordo com Faraco (2009, p. 58),

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia como tal e mais a dialogização das vozes sociais, isto é, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante.

O mais importante para Bakhtin é esse entrecruzamento das vozes de maneira multiforme, gerando uma gama de novas vozes sociais — o plurilinguismo dialogizado. Nesse momento, vemos demarcado o papel do dialogismo, o de analisar o jogo de forças que torna esse universo vivo e móvel em todos os seus aspectos.

Aliado a essa discussão, podemos perceber que as vozes sociais estão intrincadas em uma cadeia de caráter responsivo. Sendo assim, o que esperamos ou supomos como o outro irá receber nosso enunciado não é um processo passivo e sossegado, ao contrário, foge ao nosso controle, revelando o diálogo interminável entre os enunciados. Segundo Bakhtin (1998, p. 89),

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo.

Dessa forma, todo dizer é orientado para a resposta, visto que todo enunciado espera uma réplica, sem fugir da influência profunda da resposta antecipada (ideia do receptor presumido). Com isso, todo dizer é internamente dialogizado, pois é heterogêneo, na verdade, uma articulação de múltiplas vozes sociais.

Conforme o exposto, todo ato de compreensão é uma réplica. Esta ultrapassa o esquema já padronizado de que para toda pergunta há uma resposta, uma vez que resposta, para Bakhtin, é entendida como uma atitude em que determinado interlocutor se posiciona ideologicamente sobre determinado discurso. Como afirma Bakhtin (2010, p. 271),

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Sendo assim, todo falante constitui-se como um respondente, em maior ou menor grau, tendo em vista que ele não é o primeiro que fala. Pressupõe-se a existência de outros enunciados que o antecederam e com os quais seu enunciado entra em relação. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (Bakhtin, 2010)

Em todo esse contexto, o sujeito encontra-se permeado de vozes que vão transformá-lo não em um mero receptor, mas em um assimilador e disseminador de discursos reelaborados por ele, a partir dos enunciados de outrem. Nesse sentido, os nossos enunciados são sempre discurso citado, mesmo que nem sempre sejam percebidos dessa forma, tendo em vista a multiplicidade de vozes nas quais estamos mergulhados continuamente. Para o Círculo, somos sujeitos sociais e singulares de ponta a ponta e somos constituídos nessa complexa rede de infinitos entrecosques (tensão) em que temos a diversidade de vozes e as relações dialógicas. Portanto, podemos observar que os estudos de Bakhtin e Círculo mantêm a atualidade graças à incrível capacidade de se relacionar com o passado, o presente e o futuro.

Referências

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____; VOLOSHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. O discurso no romance. In: Questões de literatura e de estética. São Paulo: Hucitec, 1998.



____. O freudismo. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2004.

FARACO, C. A. Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

____. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A. , TEZZA, C., CASTRO, G. (Orgs.). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da UFPR, 2007.



INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a valorização do eu em detrimento do outro tem sido debatido a fim de repensar as relações sociais que nos atravessam e nos constituem cotidianamente. Nesse dialogismo, entrecruzamento de ideias e posicionamentos, surge a linguagem, considerada como constituinte do ser humano e da nossa sociedade. Na concepção bakhtiniana a linguagem, não é um sistema acabado, mas um processo, um constante devir. Nessa perspectiva: “A língua existe não em si e por si, mas apenas na relação com aquele organismo individual, que é a enunciação concreta, o ato verbal concreto. Apenas por meio da enunciação, a língua participa da interação social, recebe suas energias vitais, torna-se realidade [...]” (Bakhtin, 2011, p. 83).

Para entender a linguagem como ação constituidora dos sujeitos, nos fundamentamos em Bakhtin (2010), pois partimos da concepção de linguagem como interação verbal cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Assim, interpelamos que toda enunciação é um diálogo, uma vez que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Portanto, compreendemos que não há enunciados isolados, uma vez que todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos aqueles que os sucederão. Entendemos, dessa forma, que as palavras nos marcam e nos constituem como seres humanos inacabados. E conscientes desse inacabamento, como seres incompletos, precisamos nos inscrever num permanente movimento dialógico de busca.

Através da perspectiva bakhtiniana de linguagem, visamos discutir dialogismo, enunciação e a palavra outra, com o objetivo de repensar atitudes do eu e do outro como ato responsável e responsivo diante de uma sociedade que necessita de diálogo e de escuta, pois entendemos que “[...] Essas relações só são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso” (Bakhtin, 1992, p. 276).

Assim, o texto vai se desvelando a partir da concepção de linguagem bakhtiniana, dialogicidade da palavra própria e palavra outra, compreensão dos sujeitos contemporâneos em um mundo contemporâneo que, por sua vez, exerce sua responsividade e responsabilidade.

DIALOGICIDADE DA PALAVRA E PALAVRA OUTRA

“A ‘palavra outra’ é a palavra na palavra, enunciação na enunciação, mas, ao mesmo tempo, é também palavra sobre palavra, enunciação sobre enunciação. Tudo isso de que falamos é apenas um conteúdo do discurso, um tema das nossas palavras” (Bakhtin, 2011, p. 69). Diferentemente dos animais, ao longo da vida o ser humano, busca, nas dimensões social,

¹ UFES/ CE - PPGE/ NEPALES/ PMV/ Rede de Ensino Doctum.

² UFES/ CE - PPGE/ NEPALES/ Marista.

histórica e cultural, meios para viver e conviver com os outros seres humanos. A necessidade de estar com o outro torna-se imanente, cuja certeza da incompletude e o desejo pelo complemento é que move o homem a relacionar-se, a interagir. Sabemos que o sujeito não se constrói sozinho, ele necessita de um excedente de visão que somente quem está ao seu entorno pode lhe dar. De acordo com Bakhtin (2010), é o pensamento do outro que garante a minha existência, pois é ele quem me interpela, provoca a busca do exercício da alteridade.

A vida na sociedade contemporânea, a busca pela identidade, a competitividade, a falta de diálogo, a ausência do tempo, tem se tornado uma grande armadilha. A armadilha do eu, do indivíduo, do ser. E como conviver, exercer os princípios essenciais da alteridade se não conseguimos nos colocar no lugar do outro? Entender e aceitar que afetamos e somos afetados por diferentes pessoas, pensamentos, palavras, a palavra outra e a pessoa que fala, provoca relevância especial que vai sendo alterada ao longo de nossas histórias e, nos convida a rever o nosso eu, o lugar que o *eu* ocupa na sociedade.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que lidar com a palavra, lidar com as relações dialógicas é um exercício de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo de um discurso criado por diferentes autores ao longo do tempo e espaços distintos (Bakhtin, 2003). Como então compreender o pensamento do meu interlocutor? O que motiva retornar a palavra alheia?

Considerando que, nas minhas palavras encontro as palavras do outro, pois serão sempre palavras responsivas e que “[...] as palavras alheias precisam ser analisadas pensadas no recorte das relações dialógicas [...]” (Gontijo; Campos, 2011, p. 90), podemos compreender que todas as palavras são alheias a mim, pois quando elas vêm a mim, necessito ir ao encontro delas com as minhas palavras, exercitando o uso da contrapalavra. Dessa forma, a linguagem ocupa um lugar de mediação, uma vez que me tira do lugar do individualismo, do eu, e destaca a importância do outro, pois é o outro que me constitui e, me torna sujeito da relação dialógica. Temos, então, um paradoxo essencial e vital ao ser humano, pois, para *eu ser eu*, preciso antes que o *outro seja*. Logo, o *eu* é uma concessão do *outro*, é um *presente* do outro, é uma criação individual. É preciso compreender que o eu não é importante, o importante é o outro.

É, nesse movimento, que as palavras se encontram e se tornam significativas. É no encontro da palavra outra que encontro a minha palavra própria que entrelaça e faz sentido. E todo esse encontro só é possível porque:

[...] a palavra não pertence ao falante unicamente. É certo [...] que o autor [...] tem seus direitos inalienáveis em relação à palavra, mas o ouvinte também está presente [...] assim como todas as vozes que antecederam aquele ato de fala [...] tudo que é dito está situado fora da *alma* do falante e não pertence somente a ele. Nenhum falante é o primeiro a falar sobre o tópico de seu discurso (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2009, p. 154, grifos do autor).

Nessa perspectiva, é preciso dialogar: que sentido tem a linguagem em nossas vidas? Quem somos nós, quem é este sujeito que fala? Isto é, haverá sempre um sujeito que fala para o outro. Não falamos sozinhos, mas o outro fala o tempo todo. Nós criamos o outro. Haverá sempre uma pessoa que fala e outro que responde, enuncia. Assim, criamos o lugar da contrapalavra, o lugar da compreensão. Lugar este que no mínimo haverá encontro de duas vozes. Dessa forma, teremos sempre um discurso narrado e enunciado (discursivizado), pois haverá sempre a minha voz e a voz do outro. Não falamos sozinhos,



pois a melhor posição do eu, é a posição de escuta. Logo, para Bakhtin (2009) a fala vem do outro, não é totalmente minha. Nesse processo, a fala do outro aparece na minha fala quando ela faz sentido, quando se torna pertencente à minha própria fala. Ela subsumi e, eu transformo o outro dentro de mim.

SUJEITOS CONTEMPORÂNEOS EM UM MUNDO CONTEMPORÂNEO

O mundo vem passando por transformações galopantes. Estamos inseridos em diferentes contextos que se transformam em ritmos avassaladores. Tal fato tem levado a população à busca incessante do conhecimento, provocando um individualismo desenfreado. Alguns termos como diversidade, tecnologia de ponta, qualificação, competitividade, se tornaram importantes no cenário mundial. Tornar-se indivíduo atuante e competente na sociedade se transformou no grande jargão do mundo contemporâneo. Em função disso, fomos nos esquecendo do outro, da palavra alheia, só ouvimos a palavra própria (quando ouvimos). Renunciamos a união do eu em relação ao outro, perdemos as relações dialógicas! Esquecemos que através da relação dialógica, da escuta, do ouvir, há possibilidade de troca, da contrapalavra, do enriquecimento do ser humano. Buscar o dialogismo, torna-se o grande desafio do homem contemporâneo. Por isso, a atitude de escuta, torna-se fundamental, pois escutar é colocar-se à disposição do outro, escutar nos remete ao lugar de ouvidor.

Precisamos compreender que escutar é falar. É desse lugar que precisamos enunciar nosso ato responsável, valores que afirmamos ou negamos. É preciso rever o imediatismo, a rapidez, repensar valores e resgatar a necessidade do outro na existência humana. Quando a palavra outra, chega a mim, ouço suas vozes e meu ato torna-se responsável. E assim, não temos como esconder nossos atos responsáveis, pois quando respondo estou dizendo ao outro quem sou e, o que quero. Entendemos que através das relações sociais que os discursos se materializam, daí a necessidade de nos posicionarmos discursivamente, fazendo escolhas mais humanas, análises críticas à sociedade contemporânea da qual nós humanos construímos nossas histórias e produzimos nossas culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das nossas enunciações, ganhamos voz e participação nas relações com o outro. Para que de fato possamos viver em uma sociedade em que o respeito pelo outro se torna essencial, será preciso, em princípio, mudar nossos conceitos em relação ao outro, em relação à palavra alheia, ter posturas altruísticas e buscar no outro a possibilidade da completude de nossa incompletude.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação: a palavra na vida e na poesia* introdução ao problema da poética sociológica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.



GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; CAMPOS, Dulcinéa. Elementos para pensar a pesquisa em educação. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.; Coord.); FREITAL, Andréia Alvim Belotti et al. *A responsividade bakhtiniana: na educação, na estética e na política*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 89-92.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.



DILMA DO DIÁRIO: UMA SUJEITA¹ CONTEMPORÂNEA

Bakhtin nos chama a atenção para aquilo que denomina como “sujeito responsável”. Sem entrar no mérito, aqui, do que tal designação herda, refletindo ou refratando, digamos, o peso “ético da responsabilidade”, entramos em outro caminho, o das configurações estéticas que releem este “sujeito responsável”, tornando-nos cúmplices dos acabamentos de tantos enunciados, num processo de “responsabilidade” pelo simples fato de respondermos a eles. A “unidade da responsabilidade”, “o evento único do Ser”, o “não álibi na existência” (Bakhtin, 1920-1924) podem ser reinventados? Um sujeito pode ser recriado, na esfera artística, reinserido no espaço ético e, se pudermos dizer, re-enunciado ou, ter colocados enunciados outros em sua boca? (ou não é mais a “sua boca”?). Este é, presumimos, o movimento de um texto humorístico encontrado numa revista de circulação nacional, sobre o qual trataremos aqui, ainda que de forma ligeira, tentando confluir/digerir estas questões.

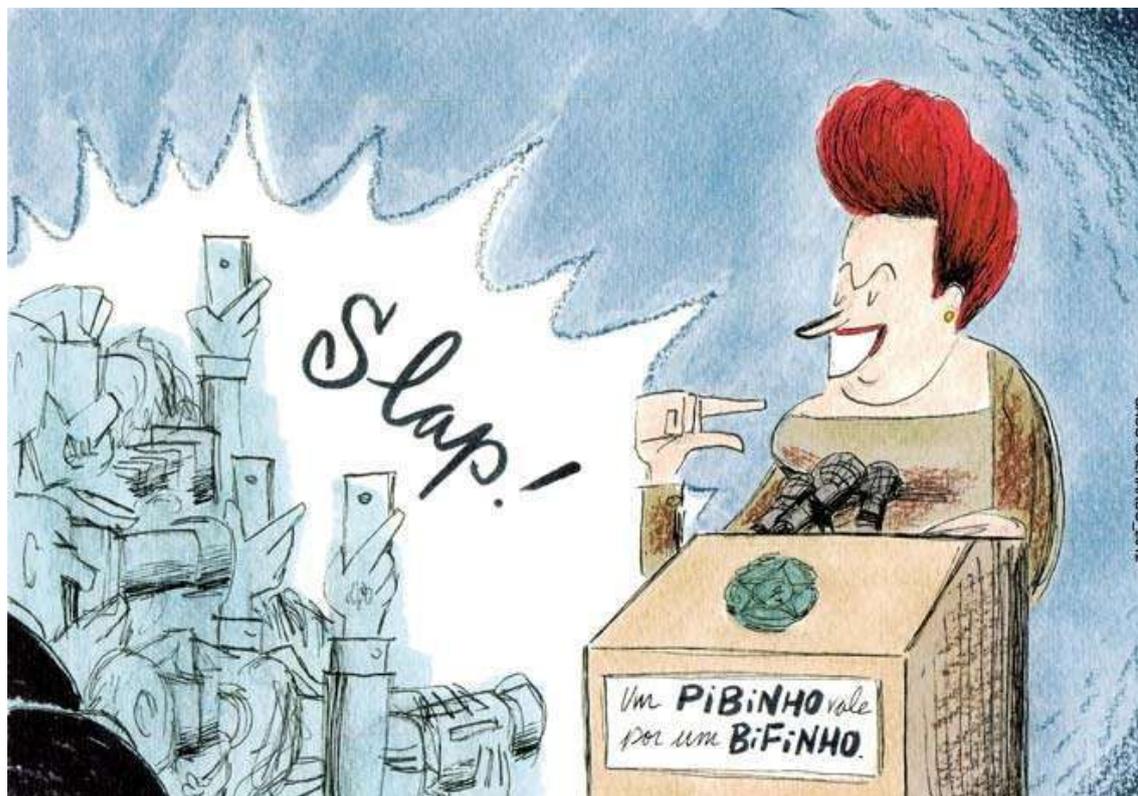
A Revista Piauí é uma publicação mensal que, a meu ver, constitui um diferencial dentre os veículos similares do jornalismo impresso brasileiro. As edições trazem matérias que passeiam pela política, arte, literatura, curiosidades, amenidades, cotidianidades, não só sobre assuntos e gente conhecida, mas também nos apresenta fatos e fotos de lugares e sujeitos tão longínquos, mas não menos interessantes como a Islândia, por exemplo, ou o inventor do *sudoku* ou do miojo. A cara não é de revista de turismo, nem de compêndio de reportagens sobre os temas da semana ou do mês, de crítica literária ou artística, nem de análise política, porém, ao mesmo tempo, é tudo isso e um pouquinho mais.

Uma das seções recém-inseridas na revista é a do “Diário de Dilma”, em que se apresenta ao leitor uma série de postagens que comporiam um suposto diário mensal da presidenta Dilma. Nosso objetivo com este pequeno ensaio é lançar um olhar bakhtiniano a estes enunciados divertidos, que aproximam (ou diluem) a imagem da “Dilma Presidenta” a uma “Dilma-mulher-sujeita contemporânea”. É como a (os) leremos.

A edição em que está inserido o nosso enunciado “Diário de Dilma” é a de número 71, de agosto de 2012. A chamada do Diário é: “Diário da Dilma: cavalo-marinho não puxa carroça”. Abre o diário a seguinte charge, de Caco Galhardo:

¹ Em obediência ao decreto de Dilma, que obriga o emprego da flexão de gênero.

² UFMT/REBAK. Grupo de Estudos Relendo Bakhtin, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.



Observamos que nesta charge, temos a representação da Presidenta Dilma provavelmente fazendo um pronunciamento à imprensa. Não há um balão de fala, mas se pode ver uma pequena placa no púlpito com os dizeres: “UM PIBINHO VALE POR UM BIFINHO”. Para quem tem boa memória, este enunciado retoma um outro bem conhecido da esfera publicitária, “UM DANONINHO VALE POR UM BIFINHO”, slogan de campanha do queijo tipo *petit suisse* Danoninho, veiculada nos anos 80:



Fonte: google imagens

Esta retomada é que causa o efeito humorístico, numa perspectiva dialógica, em que, se um Danoninho é tão forte como um “bifinho”, pois tem “vitaminas, sais minerais, etc...”, como se veiculava à época (contestado cientificamente pelos nutricionistas, diga-se de passagem), um “pibinho”, ou seja, um Produto Interno Bruto menor do que se esperava, apesar de pequeno, também é “vitaminado”, também serve para sustentar a economia brasileira. Outra relação dialógica se estabelece também com o intuito discursivo da charge,

a do pronunciamento da Presidenta, em meados de julho, feita durante a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (público para quem, também, e de forma ainda mais satírica, a propaganda do “Danoninho era dirigida”):

Porque uma grande nação, ela deve ser medida por aquilo que faz para suas crianças e para seus adolescentes. Não é o Produto Interno Bruto, é a capacidade do país, do governo e da sociedade de proteger o que é o seu presente e o seu futuro, que são suas crianças e adolescentes”, declarou Dilma. (www.g1.globo.com/jornal-nacional)

E é assim, com essa ironia do chargista, que se abre o diário de Dilma em questão, trazendo um total de 23 postagens, indicadas pelos dias, ao longo do mês. Vamos separar aqui, pelo nosso curto espaço, cinco postagens representativas daquilo que seria a constituição de uma “sujeita” outra, que não é mais a Presidenta em si, mas é antes a mulher-presidenta, com variados “anseios” femininos, num arremedo quase estereotipado do ser feminino, o que traz o tom de humor ao diário. A crítica política é escancarada, mas se sobrepõe a ela a desconstrução da imagem da estadista “séria”, (ou que devemos levar a sério), a fim de, numa brincadeira, convidar o leitor a ser cúmplice dessa nova roupagem, em que a figura pública recebe do autor-chargista e do “autor-diarista” um outro acabamento. Novos enunciados são “colocados na boca” da sujeita Presidenta (ou será outra sujeita?). Vejamos os excertos, com alguns trechos negritados por nós, marcando este apontar para uma “outra Dilma” (ou “Dilma outra?”):

1º DE JULHO_Mamãe trouxe uns chips mexicanos para eu petiscar e fiquei zapeando a tevê. De repente, me apareceu o Lacombe de camisa regata. Aquilo me deu um tsunami de sentimentos que nem sei. Quando dei por mim, estava soltando a voz: “Feito louca, alucinada e criança/ Sentindo o meu amor se derramando/ Não dá mais pra segurar, explode coração...” No dó de peito, o que explodiu mesmo foram as vidraças. Já estava com o João Santana na linha, atrás de uma desculpa, quando me disseram que foi um avião da fab.

10 DE JULHO_Quando algum banco reduz a projeção do pib, fico sabendo no minuto seguinte; quando o Lula faz trapalhada, o telefone começa a tocar na mesma hora; e é só abrir um carguinho federal lá em Palmas para o Temer me aparecer no gabinete. Agora, para avisar que o Tom Cruise está solteiro, ninguém toma iniciativa! A Ideli ficou toda assanhada: a mulher perdeu o senso de noção.

14 DE JULHO_ Tenho analisado minhas fotos. Acho que estou muito bem, a única coisa que me incomoda são os dentes da frente. Queria colocar um aparelho para fechar um pouco o espaço entre eles, tirar aquele biquinho.

23 DE JULHO_Já estou com a cabeça em Londres! Adoro abertura de Olimpíada, acho uma beleza! Vou aproveitar para matar a vontade de usar um **fascinator**. Ideli, que é jeca, não sabe o que é. Tive de explicar: “Aquele chapeuzinho de banda que ainda não chegou a Santa Catarina.” Só não sei se fica bem com cabelo curto, mas acho tão lindo. No encontro com a rainha vai ficar de um **chic**. Será que a Kate vai?

25 DE JULHO_O Banderas está se separando da Melanie Griffith! Que coisa! Ele sempre segurou a barra dela, que se viciava até em jujuba. É uma pena que ele seja muito baixinho pra mim. Ando tão assanhada. Só me falta virar perigete.

Muitas análises poderiam brotar destes excertos, ricos em “tonalidades dialógicas” (Bakhtin, 1952-1953) e discursividade, no sentido que apontam para variadas situações e



enunciados já-ditos alhures, fazendo alusões a diferentes figuras políticas, mas o tempo-espaço que se nos reservam é pequeno. O que nos intriga, entretanto, é essa constituição de uma “sujeita” outra, talvez mesmo uma “perigete presidenta”, o que é o arremedo escrachado da figura pública, maior posto político do país. Esta desconstrução da Presidenta estadista e reconstrução em “Dilma-mulher-sujeita contemporânea”, cuja contemporaneidade é marcada por uma imagem estereotipada da feminilidade, parece ser uma espécie de grito carnavalizado para a lembrança, pela própria Presidenta, e pelos seus leitores/eleitores, do seu próprio “evento único do ser”, uma chamada para o seu próprio ato responsável de governante máxima de um país. O diário de Dilma, enfim, lembra-nos, pela experiência jocosa estética dos atos, do princípio ético que rege a *responsabilidade* e *responsabilidade* dos atos dos sujeitos da esfera pública. Como bem nos explicou Clark & Holquist (1998, p. 90):

Bakhtin supõe que cada um se nós “não tem álibi na existência”. Nós próprios precisamos ser responsáveis, ou respondíveis, por nós mesmos. (...) A ética não se constitui de princípios abstratos, mas é o padrão dos atos reais que executo no acontecimento que é minha vida. Meu *self* é aquilo mediante o que semelhante execução responde a outros *selves* e ao mundo a partir do lugar e do tempo únicos que ocupo na existência.

Referências

- Bakhtin, M. M (1920-1924). *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. Os gêneros do discurso. In M. M. Bakhtin. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- CLAKR, K. & HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

Sites

- <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-71/diario-da-dilma/diario-da-dilma-cavalo-marinho-nao-puxa-carroca>
- <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2012/07/dilma-diz-que-nao-e-com-o-pib-que-se-mede-uma-nacao.html>



RODAS BAKHTINIANAS

O tema *gêneros do discurso* é objeto recente de pesquisa no Brasil se considerarmos que a sua expansão se deu, principalmente, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento que propõe o trabalho com os usos públicos da linguagem, com a linguagem concreta e real nas relações sociais, portanto de caráter histórico e cultural, manifestada por meio de tais gêneros. Apesar de parametrizações dessa ordem estarem focadas eminentemente no que concerne ao ensino e à aprendizagem da linguagem, “[...] é notável o número de campos científicos e de profissionais interessados nesse tema [...]” (Meurer; Bonini; Motta-Roth, 2005, p. 8), assim como é notável os sinais de variabilidade de pesquisas da Linguística Aplicada, sugerindo como esse objeto de estudo permeia todas as áreas de atividades humanas e quão importante são investigações sobre ele, já que “[...] é um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais, possibilitando diálogos entre teóricos e pesquisadores de diferentes campos” (Meurer; Bonini; Motta-Roth, 2005, p. 8).

Embora haja muita expansão dos estudos e do interesse em explorar teorizações sobre esses mesmos *gêneros*, ainda muito pouco tem chegado efetivamente ao público de outras áreas, assim com diversas esferas de atividade e comunicação humana não têm sido efetivamente foco de abordagens verticalizadas à luz de enfoques dessa natureza. Como as pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada no Brasil ainda têm se voltado prevalentemente ao contexto escolar e à análise descritivo-interpretativa de *gêneros do discurso* em esferas sociais específicas (Pereira; Rodrigues, 2009), outros contextos têm ainda permanecido à margem de abordagens sobre o tema, apesar de as atividades de leitura, de produção de textos e de análise linguística, tanto quanto o ensino e a orientação dessas atividades serem tão intensos quanto nas aulas de língua nas escolas.

Quanto à universidade, importa considerar que é um espaço em que se produzem muitos textos, espaço no qual relações intersubjetivas são instituídas por *gêneros* acadêmicos e profissionais; pouco se sabe, porém, sobre como estudantes e professores lidam efetivamente com a linguagem em se tratando do processo de apropriação, por parte dos acadêmicos, de tais gêneros.

Os Cursos de Graduação em Direito têm como premissa, ou até mesmo diretriz – se considerarmos as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação de Direito (MEC, 2004), que determinam que as universidades precisam promover “[...] sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais [...]” –, o uso da leitura e da escrita como pré-requisito para a formação do bacharel em Direito, tendo *gêneros do discurso* próprios para o desenvolvimento das atividades da sua esfera. Tais cursos, no entanto, parecem ser um contexto pouco explorado nas pesquisas nesse campo.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade da Região de Joinville.

Essa rarefação tende a se estender para as discussões sobre o ato de ensinar e o ato de aprender, discussão que nos leva a teorias vigotskianas, as quais – em convergência com os estudos sobre *gêneros discursivos* – tomam a linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica. Como as próprias publicações do autor apresentam investigações e testes respectivos à infância, parece haver prevalência do entendimento de que as suas teorias dizem respeito somente a essa etapa do desenvolvimento humano.

Nos processos de escolarização em quaisquer graus de ensino, o professor age como o interlocutor mais experiente que é responsável por promover os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Essa condição, associada à discussão dos *gêneros do discurso*, implica considerar que tais *gêneros* constituem fenômenos linguísticos inerentes às diferentes esferas sociais, instituindo as interações humanas e, exatamente por isso, constituindo os processos de ensino e de aprendizagem. Na esfera jurídica, a exemplo de quaisquer outras esferas, as ações e as relações interpessoais são mediadas por textos nos gêneros jurídicos, *gêneros* cujos ensino e aprendizagem são fundamentais para a formação e o futuro exercício da profissão.

É preciso levar em conta, entretanto, que, assim como nem todos ensinam da mesma forma, nem todos aprendem da mesma maneira. Sob essa perspectiva, teorias sobre *letramento*, fundamentadas sobretudo em estudiosos como Brian Street, Mary Hamilton e David Barton – e, para as finalidades deste estudo, Thereza Lillis –, desenvolvem conceitos que têm relação com questões pedagógicas e sociais de fundo em se tratando dos usos da linguagem. Os *estudos do letramento* procuram compreender os usos sociais da leitura e da produção textual e as práticas de ensino de língua no que respeita à modalidade escrita. A partir da definição de *modelos de letramento*, por Brian Street (1984), dos conceitos de *eventos de letramento* (Heath, 2001 [1982]) e de *práticas de letramento* (Street, 1988), os usos da escrita passaram a ser vistos como social e culturalmente situados, assumindo diferentes significados, com interessantes implicações em se tratando dos processos de escolarização.

Importa considerar que parece hoje amplamente sabido que, em práticas sociais como as da esfera jurídica, fatores socioeconômicos, históricos e culturais influenciam o uso da escrita, a aprendizagem da leitura e da produção de textos, o que incide sobre a apropriação, por parte dos estudantes, dos *gêneros* próprios da área do Direito. Desse modo, nas atividades de análise e elaboração dos textos nos *gêneros* da área jurídica, torna-se fundamental considerar a historicidade dos acadêmicos no que respeita a suas *práticas de letramento* (Lillis, 2001; Zavala, 2010).

Tomando por base todas essas questões e teorias, encontra-se em andamento o projeto de tese *Gêneros do discurso e práticas de letramento na esfera jurídica: o ensino e a aprendizagem dos usos da escrita nas relações instituídas pelos gêneros da esfera jurídica (título provisório)*, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Este projeto de pesquisa está focado na apropriação dos *gêneros* da esfera jurídica, com destaque às implicações dos usos sociais da escrita e das relações intersubjetivas em processo de formação profissional no Núcleo de Práticas Jurídicas da UNIVILLE, e congrega três eixos teóricos, entre eles os *gêneros do discurso* segundo a perspectiva de Bakhtin (2002 [1952/53]).

As teorias sobre Bakhtin dão suporte às investigações sobre o processo de leitura e de escrita desenvolvido no curso de Direito da UNIVILLE. No Núcleo de Práticas Jurídicas, espaço destinado ao Estágio Curricular dos estudantes do Curso, observa-se o trabalho com a leitura e a produção escrita no sentido do domínio da linguagem jurídica, da leitura de peças processuais, da pesquisa bibliográfica e jurisprudencial, da identificação e produção



dos textos que compõem um processo, isto é, a preocupação com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita inerentes à esfera do Direito.

Para a abordagem dos textos nos *gêneros*, os professores coordenadores do Núcleo recorrem à legislação pertinente a cada caso, em especial ao Código de Processo Civil – CPC (1973), pois este documento apresenta o rito/procedimento (sequência ordenada de atos de um processo) que deverá ser seguido para o desenvolvimento do processo. Conforme a lei processual civil, existem critérios que atribuem o rito adequado para cada processo. Além de se basearem na legislação (CPC), os professores utilizam outras fontes de aplicação do Direito, quais sejam leis, doutrina, jurisprudência e costumes.

Em relação à elaboração das peças processuais – estrutura, conteúdo, estilo –, os textos a serem redigidos em cada gênero são baseados em exemplares previamente produzidos, arquivados no Núcleo ou mesmo pesquisados em *sites* de conteúdo jurídico. Sendo assim, os processos de leitura e de escrita dão enfoque aos aspectos estruturais, de conteúdo e de estilo dos textos nos gêneros que compõem os processos, explorando cada qual em suas especificidades.

A pesquisa citada, dando outro caráter à abordagem dos textos nos gêneros da esfera jurídica, tematiza os gêneros jurídicos tomando como base a perspectiva do Círculo de Bakhtin para o tratamento dos *gêneros*. No que respeita ao tema, Bakhtin (2000, p. 279) afirma que “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente* estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros*”. O termo *enunciado* remete a unidades da comunicação verbal, podendo ser orais e escritos; são concretos e únicos e emanam dos integrantes de uma ou outra esfera de atividade humana, na interação verbal. Em se tratando deste estudo, interessam-nos os gêneros que circulam na esfera jurídica. Sob essa perspectiva, o objeto específico de um campo profissional delimitará os valores ideológicos atribuídos aos signos pelos sujeitos desse campo. O modo como esse objeto é ressignificado na situação de interação verbal se manifesta nos enunciados produzidos pelos interlocutores de dada situação comunicativa, determinando a compreensão da sua padronização, mas também as possibilidades de expressão e de atribuição de sentido, o que resulta num artefato simbólico, em que poderão ser observadas as atitudes, as formas de pensamento, as nuances e a entonação dada ao gênero específico do campo profissional pelo interlocutor/produtor do texto/enunciado. No caso da esfera jurídica especificamente, as sequências argumentativas se valem dessas tantas nuances. Nesse sentido, a compreensão da língua no campo profissional – no Direito e nas demais áreas – engloba o entendimento dos gêneros próprios de cada qual dessas mesmas áreas.

Para Rojo (2005, p. 197), “[...] as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção dos discursos”. Rodrigues (2005) explica que a perspectiva dialógica toma os gêneros como dispositivos cuja constituição e funcionamento só poderão ser apreendidos nas situações de interação social. A cada nova situação de interação, os gêneros vão sendo tomados para o uso e se estabilizando, e, se a estabilidade não acontecer, isso se deverá ao caráter de processo, aos horizontes axiológicos em jogo no momento de agenciamento do gênero em questão.

De acordo com essa perspectiva, o texto passa a ser construído a cada situação de interação humana, levando-se em conta os contextos sociais, históricos e culturais envolvidos nos enunciados. Em razão de o ponto de partida ser a situação de interação, todo texto é relativamente estável e deve ser analisado enquanto processo em constante mutação. Como *signo ideológico*, reflete um determinado momento social e histórico, assim como serve



aos propósitos dos seus usuários para perpetuar ou exterminar certa ideologia. A *palavra*, assim concebida, adquirirá a forma que a sociedade desejar, refletindo as regras e a organização dessa mesma sociedade, bem como o entendimento que os indivíduos têm dos signos, manifestado por meio dos seus discursos. Essa compreensão será influenciada pelo conjunto de conhecimentos e valorações trazidos pelos participantes da comunicação, o horizonte axiológico dos participantes da interação segundo Bakhtin (2002). Assim concebida, a teoria dos *gêneros do discurso* é importante perspectiva que aponta para um olhar diferenciado para o estudo, análise, leitura e produção de textos em contextos situados, especialmente, no caso deste estudo, no que respeita às interações sociais instituídas pelos gêneros que circulam no Núcleo e no Curso de Direito.

Dessa forma, compreender os gêneros do discurso na esfera jurídica é implicação da formação do profissional do Direito, o que demanda, inerentemente, atenção às formas de expressividade adotadas pelos sujeitos que fazem parte dessa esfera da atividade humana.



A RESPONSABILIDADE DO LEITOR NA MÍDIA IMPRESSA DE REFERÊNCIA: ANÁLISE COMPARATIVA DO GÊNERO CARTA DO LEITOR EM ENUNCIADOS CONCRETOS DA FOLHA DE S. PAULO, O ESTADO DE S. PAULO E REVISTA VEJA

Simone Ribeiro de Avila Veloso¹

O presente trabalho visa contribuir com reflexões em torno da noção de “responsividade” (Bakhtin, 2010[1920-24]) compreendida não apenas como “resposta” a outros discursos, mas também como “ato responsável”, considerando-se a singularidade de cada enunciado concreto na sua inter-relação com outros enunciados. Para tanto, serão focalizadas publicações do gênero “carta do leitor” divulgadas pelos jornais *Folha de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo* e revista *Veja*, no período compreendido entre 1980 e 2010. O propósito é observar a repercussão concomitante de temas oriundos tanto da esfera política, quanto da esfera da ideologia do cotidiano (Volóchinov; Bakhtin, 2004[1929]) – nos três veículos de comunicação.

Tendo em vista que o objetivo principal desse estudo² é analisar, a partir da perspectiva bakhtiniana, os discursos refratados que emergem de enunciados concretos representativos do gênero “carta do leitor”, publicados na mídia impressa de referência, *duas perguntas* norteiam as pesquisas: a) de que forma os leitores de cada veículo de comunicação (FSP, OESP, *Veja*) instauram polêmicas contra discursos oriundos das esferas políticas instituídas?; b) de que forma temas da ideologia do cotidiano, relacionados a usos e costumes, apresentam-se refratados (polemizados) em tais cartas?

Ressalta-se que, nesse processo, o *mídiium* será considerado elemento constitutivo das relações dialógicas entabuladas entre os discursos circunscritos nos enunciados concretos. Já no tocante à composição do *corpus*, serão focalizados eventos históricos que direta ou indiretamente compuseram o horizonte social amplo no período compreendido entre 1980 e 2010, conforme segue a tabela abaixo:

Ano de publicação veículos	1980	1985	1990	1995	2002	2006	2009
FSP	Último governo militar.	Fim do regime de exceção e movimento Diretas Já.	A ascensão e queda de Collor.	Ascensão de Fernando H. Cardoso	Transição para o governo Lula	Segundo mandato do governo Lula	Fim do governo Lula.
<i>Veja</i>							
OESP							

Destarte, apenas as edições publicadas nos referidos anos constituem-se foco de pesquisa, bem como enunciados cujos discursos refratam outros discursos acerca de eventos históricos que arregimentaram maior repercussão nos três veículos de comunicação. Os discursos refratados, pautados pelas noções de *polêmica aberta* e *velada* (Bakhtin, 2008[1963]), serão compreendidos a partir da *arquitetônica* (projeto discursivo) de cada veículo de comunicação,

¹ UNESP/Araraquara.

² A referida pesquisa parte de investigação, realizada em nível de doutorado, acerca das noções de *polêmica aberta* e *velada*, como modos de realização do discurso bivocal (Bakhtin, 2008[1963]), constitutivas de edições do programa de entrevistas *Roda Viva* da TV Cultura. Para tanto, observar Veloso (2011).

uma vez que cada publicação se circunscreve a partir de diretrizes editoriais definidas pelos enunciadores que ocupam o espaço singular à frente de cada empresa jornalística. Isso se reflete na diagramação, na temporalidade da publicação e elementos lingüístico-discursivos que compõem cada enunciado (carta) compreendido na inter-relação dialógica com outros gêneros que comentam, elogiam, etc.: reportagens, artigos, dentre outros. Por outro lado, vale observar a arquitetura de cada enunciador-leitor.

Ao serem consideradas, por exemplo, as edições publicadas na primeira quinzena de fevereiro de 1980 – nos três veículos de comunicação, os estudos revelaram a presença de *discursos refratados*, caracterizados pela instauração de polêmicas (aberta ou velada) e *discursos refletidos* (cartas elogiosas, propositivas e de solicitação).

É preciso destacar igualmente que apesar dessa pesquisa não se concentrar em uma via de análise quantitativa, ela não se abstém de dados objetivos. Desse modo, observamos, de início, que OESP arregimenta a maior porcentagem de discursos refratados – 90% -, ao passo que FSP congrega 85% e a revista *Veja* apenas 40%. Nesse último veículo, as análises dos enunciados concretos sinalizam uma responsividade, em geral, *favorável aos discursos empreendidos pelas autoridades políticas instituídas*, bem como um *discurso laudatório* em relação ao trabalho jornalístico da própria revista.

Já da FSP, emerge uma responsividade que sinaliza a presença de um leitor que concebe o espaço de interlocução como um *instrumento para fazer valer seus direitos* ou como um *local de interação caracterizado pela troca de opiniões* entre leitores na tomada de temas que circulam na esfera da ideologia do cotidiano, como o uso de topless. É nesse sentido que aparecem cartas que exigem do governo estadual de São Paulo a retirada do projeto de construção de presídio em Ubatuba, cobram a restituição do imposto de renda, etc. Ao lado dessas cartas, aparecem outras que problematizam questões de ordem política como a própria noção de “democracia” e as opções partidárias vigentes.

Em relação ao jornal OESP, é reveladora a presença de vozes representativas de classes sociais: o presidente da cooperativa de cafeicultores, o presidente dos próprios cafeicultores que expressam descontentamento quanto à política econômica que desvaloriza o produto e eleva custos; o médico que representa sua classe em função das “iniquidades” identificadas no Inamps; etc. Configura-se igualmente objeto de contestação a política internacional desenvolvida pelo governo do presidente João Baptista Figueiredo que não demonstra apoiar o boicote à URSS, em uma demonstração de que o leitor de OESP, de maneira ampla, revela-se *favorável ideologicamente a pressupostos capitalistas delineados pelo governo norte-americano e teme a expansão soviética*. Por outro lado, instauram-se polêmicas contra discursos da esfera política instituída, de modo que as cartas configuram-se, no espaço de três colunas, textos relativamente densos em que o leitor expõe sua opinião.

De modo geral, por meio dessas análises, podemos dizer que a *voz do leitor de Veja encontra-se afinada com o discurso do poder político instituído*. O leitor do jornal FSP configura-se, via de regra, o cidadão que mobiliza o espaço como meio de se fazer ouvir e ouvir seus direitos perante órgãos públicos, em um momento da vida política brasileira em que até mesmo o direito do voto era tolhido em prol da ascensão de autoridades biônicas, indicadas por padrinhos políticos e, desse modo, passavam a dever “favores”. Já OESP revela-se, de modo geral, detentor de uma responsividade perfilada a interesses de *segmentos sociais organizados*, como classes de profissionais liberais, sindicatos, produtores rurais, o que indica a presença de discursos ideologicamente em sintonia com valores de natureza conservadora como:



manutenção do capitalismo, repúdio ao aborto, religiosidade e moralidade em contraposição aos discursos de liberdade sexual em vigor na mídia televisiva.

Referências

- BAKHTIN, M. A tipologia do discurso na prosa. In : LIMA, L. C. *Teoria da literatura em suas fontes*. V. 1 Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983[1929]. p. 462-484.
- _____. *Questões de literatura de estética: a teoria do romance*. Trad. Bernardini, A et al. São Paulo: Hucitec, 1990 [1934-35].
- _____. Os gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo : Martins Fontes, 2006[1952-53]. p. 261-306.
- _____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1963].
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010[1920-24].
- BAKHTIN, M. M. ; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud ; Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo : Hucitec, 2004 [1929].
- BAKHTIN, M. M.; MEDVEDEV, P. N. *The formal method in literary scholarship: a critical introduction to sociological poetics*. Translated by: Albert J. Wehrle. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1991 [1928].
- BRANDIST, C. *Repensando o Círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual*. Trad. Maria Inês Campos e Rosemary H. Schettini. São Paulo: Contexto, 2012.
- GRILLO, S. V. C. A noção de 'tema do gênero' na obra do Círculo de Bakhtin. *Estudos Linguísticos*. São Paulo, v. 1, p. 1825-1834, 2006.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Vieira e Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, 2012.
- MARCHEZAN, R. C.; NARZETTI, C.; BAQUIAO, R. C. Dialogismo: reflexão teórica e análise. In: MARCHEZAN, R. C. e outros. (org.). *Estudos Linguísticos da FCLAr: desafios na Pós-Graduação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- MARCHEZAN, R. C. Gêneros do discurso: o caso dos artigos de opinião. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010.
- VELOSO, S. R.A. *Polêmicas discursivas na perspectiva bakhtiniana : embates entre vozes de cientistas e outros vozes na arena do Roda Viva*. 2011, 272 p., Tese (doutorado em Letras) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em : <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-15052012-140555/>
- VOLOCHINOV, V. N. Le discours dans la vie et le discours dans la poésie: contribution à une poétique sociologique In TODOROV, T. *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981[1926]. p. 181 -214.
- _____. La structure de l'énoncé. In TODOROV, T. *Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981[1930]. p. 287-316.



INQUIETAÇÕES: UMA CONCEPÇÃO DE SUJEITO E O NOSSO COMPROMISSO POLÍTICO¹

[...] Resistiram nos seus lugares, em seus ofícios, constituindo o mundo pra mim, anteparo para o que foi um acometimento: súbito é bom ter um corpo pra rir e sacudir a cabeça.

A vida é mais tempo alegre do que triste. Melhor é ser.

(Adélia Prado)

E o mundo não é um laboratório de anatomia nem os homens são cadáveres que devam ser estudados passivamente.

(Paulo Freire)

O presente texto pretende propor-se a uma breve reflexão acerca de questões implicadas na compreensão do sujeito na contemporaneidade e nosso compromisso político envolvendo novos entendimentos do imbricamento entre linguagem e sujeito, considerando, para tanto, inquietações referentes aos *dizeres*, aos *fazeres* e aos *saber*s.

Através do tempo, da história e da ação humana no mundo, vidas e concepções se modificam, a subjetividade de cada um é deslocada na relação com o outro e com o outro de si³(Ponzio, 2010), acarretando em novos posicionamentos, novas formas de olhar o mundo e de se entender nele, refletindo, problematizando e questionando o lugar ocupado por nossos discursos e posicionamentos – materializados na linguagem - nas esferas pelas quais circulamos cotidianamente.

Nesse contexto, o sujeito considerado histórico-cultural entra em cena como parte das discussões teóricas e ganha corpo, história e valores, tornando-se participante ativo dos processos em que a linguagem está presente. Esse sujeito passa a ser enxergado pelo cientista social que não dá mais conta de compreender o mundo sem problematizar quem são esses sujeitos que giram as manivelas, que digitam os códigos, que criam perfis nas redes sociais, que protestam, que atuam diferentemente do que a estatística previa. Sujeitos que tomam decisões, que resistem, de alguma maneira, a uma lógica de instituição, ora sussurrando seus posicionamentos, ora bradando-os intuitivamente. Nessa perspectiva, o sujeito que anteriormente era tomado na abstração de contornos gerais e que era entendido, em contextos mais amplos, como um ser fadado a repetir o que sua pré-condição lhe oferecia, rompe com esse espaço de *pré-determinação*. Hipóteses e explicações acerca do sujeito *x*, nesses termos, não facultam aos cientistas a compreensão das *margens de erros percentuais mais representativas*. Nesse cenário, a teoria do sujeito assume novos delineamentos, propondo-se

¹ Texto escrito em para o evento do Círculo – *Rodas de Conversa Bakhtiniana* – UFScar – São Carlos/SP.

² Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

³ Aqui não se trata de uma compreensão do *outro* como ser individual, mas é um outro eu de mim mesmo que se encontra em um determinado momento da história. É a constituição da subjetividade em processo nos diferentes encontros entre o outro e o outro eu de mim.

assim que o sujeito não é *instituído* ou determinado pelas condições históricas, mas sim, premido por estas, sendo portanto *constituído* (Geraldi, 2010a).

Se o pensamento participativo é um pensamento que age e se concretiza e se expõe pela linguagem, então o pensamento traz em si a alteridade já que pela linguagem internalizamos as alteridades mediadoras de nossas relações; se um evento não pode ser descrito senão participativamente, e portanto implica o sujeito que descreve e a linguagem com que descreve, de modo que cada descrição é novamente um evento que pode participativamente ser descrito; e se temos que tomar a concretude única do evento como ponto de partida e como ponto de chegada de nossas compreensões, estamos sempre e infalivelmente a agir no mundo e o mundo de nossas compreensões – mundo da cultura, da arte e da ciência – não lhe é alheio, mas dele constituinte. (Geraldi, 2010b, p.86-7)

Uma nova forma de pensar o sujeito inunda nossos olhares e nos põe diante das implicações de um olhar que enxerga, que transcende a ideia, antes naturalizada, de sujeitos sem nome, sem voz, sem raízes, em favor de um sujeito que está vivo e que como sujeito ativo-responsivo-responsável atua no mundo, percebe-o, deslocando e construindo história por meio de suas ações em relação ao espaço, ao tempo e ao *outro* situado nesses e noutros espaços-tempos. Desse modo, discutir o sujeito, assumir uma *outra* concepção implica um novo posicionamento no mundo, seja na esfera acadêmica, seja na vivência familiar, em âmbito privado e público, importa que tal compreensão ultrapasse o plano do discurso, passando a ser norteadora das ações do homem em sua vida social.

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. (BAKHTIN, 2010 [1920-4], p. 44)

Nesse sentido, escrever sobre o sujeito, construir um espaço de reflexões que se pautem na corporeidade desse sujeito implica, sobretudo, para nós que nos propomos a nos dedicar ou até mesmo mergulhar em questões dessa natureza, assumir nosso *viver-agir* como parte do processo de construção de novos *dizeres, fazeres e saberes*, o que requer uma postura autorreflexiva, aberta à alteridade que nos constitui e a uma linguagem como ação interventiva. Uma compreensão de sujeito pautada nas singularidades e, portanto, na pluralidade não pode manter-se isenta de ações efetivas no mundo, nos espaços em que há questões relevantes envolvendo a linguagem. Uma linguagem materializadora das relações humanas, dos sentimentos e constituidora das experiências do homem na organização social das esferas de atividade humana e de sua própria identidade enquanto ser único no mundo.

Relacionar *linguagem, sujeito e sociedade*, nesses termos, acarreta em um compromisso político. Dessa forma, importa evidenciar situações pretensamente neutras no que concerne às ideologias e axiologias dos sujeitos em *encontros* permeados por diferentes forças, tal como postulam os estudos bakhtinianos, forças mantenedoras dos centros e forças de resistência que povoam as relações com o *outro* e com o outro eu de nós mesmos (Bakhtin, 2010). Eis o grande desafio de nossa ação na vida, de nosso compromisso político com os nossos próprios dizeres e com as expectativas que lançamos aos outros e que esses por sua vez nos lançam. O desafio de ir ao *encontro de*, sem olhares invalidantes, sem discursos esquecidos de seus próprios *atos de dizer*.

Assim, questionar o que é tomado como “já dado” é parte de nossa ação, transcender constatações puras, não negando sua necessidade como produção de conhecimento, mas



entendendo que é preciso ir além e que para isso, são imprescindíveis *deslocamentos*. *Deslocamentos* de si e do outro, considerando os lugares de onde nos (eu e o outro) enunciamos, em favor de que e de quem (Geraldi, 2010a). O retorno a perguntas indispensáveis, pensadas à luz de nossa história como seres humanos: quem somos, o que fazemos, por que fazemos, como fazemos, em favor de quem, de quê? E ainda: que compromisso temos com o que fazemos, ou com o que dizemos fazer? O sujeito dito por nós, experienciado em nossas vivências, proclamado em nossos dizeres busca recuperar a relação com a unicidade, com as *diferenças não-indiferentes*. Desafios, instabilidades e inquietações de um sujeito corpóreo que anseia pelo olhar que enxerga, pela escuta.

A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma busca não se faz no isolamento, [...] mas na comunicação entre os homens. (Paulo Freire)

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- GERALDI, João W. *A aula como acontecimento*. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010a.
- GERALDI, João W. *Ancoragens – Estudos Bakhtinianos*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010b.
- PONZIO, Augusto. Encontrar as palavras. In: _____. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



MÍDIA\$ E RESPONSABILIDADE: O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E O(S) VALOR(ES) DO ATO E DO SER *HIC ET NUNC*

*Sou um homem: nada do que é humano me é estranho.
— Publio Terêncio Afro. Heautontimorumenos, v. 77.*

“P ara nós, nada mais importa do que os valores. Uma sociedade com valores é o fundamento de práticas e interações orientadas pelo princípio da justiça, da verdade, da ética e da virtude.” Essas palavras, que podem soar como clichê, parecem alimentar a dieta da consciência da modernidade líquida (Bauman, 2001) que, para assim dizer, agradece ao regime que procura disfarçar, por meio de certas “receitas discursivas”, o que nos importa sobremaneira: de fato os valores; não os morais, mas os materiais. No domínio do “politicamente correto”, por excelência mecânico, ninguém mais parece sentir “peso na consciência.”

Dia desses, fui tomada de surpresa ao me deparar com um conselho que mais parecia advertência. A forma que ele chegou até mim foi a de um ditado popular: “Falar é prata, calar é ouro”. Na ocasião, uma cadeia de reflexões se instaurou acerca do hodierno apelo à omissão, à apassivação, à neutralidade, à recusa em assumir a responsabilidade própria da singularidade que nos é constitutiva. A conclusão evidente é a de que, na política da preservação da face, na fuga do comprometimento ou na esquiva do posicionamento axiológico, em prol de nos pouparmos, negociamos altos investimentos no bojo de uma ambição cada vez mais em débito com uma filosofia moral/ ética.

Como leitora entusiasmada das obras de Bakhtin e seu Círculo, não pude abnegar-me da inquietação em torno desse adágio que avalia o calar, não sinônimo de silêncio (cf. Bakhtin, 2003, p.373), como mais precioso do que o falar. Sem demora, lembrei-me da máxima bakhtiniana do não álbi no ser. No mundo dos “nomes próprios”, como concebe o russo, não se nega culpa ou se livra de responsabilidade, sob pena de se renegar a própria existência. Apesar do entendimento do conselho que me fora endereçado, e da longevidade e possível pertinência do dito popular, na conjuntura social que construímos e nos é construtiva hoje, na qual o sistema de pesos e medidas é relativo, exclusivo e excludente, confesso a minha discordância sobre a proposição de que calar valha ouro. Nossa atribuição de valores não tem sido a mais confiável, crítica e cívica. Logo, não me conforta a ingenuidade de aceitar o falar como menos valioso.

Nessa esteira, o termo *agência* apareceu-me como resposta responsável àquele provérbio. A natureza ativa do sujeito nos seus atos éticos/estéticos, discutida por Bakhtin e seu Círculo, sustenta a rejeição à omissão. A presunção de inocência, direito de todos, inexistente sem responsabilidade. Tal compreensão se harmoniza com um compromisso político, premissa de minhas escolhas profissionais e condição *sine qua non* para uma efetiva participação social. Como licenciada em Letras Língua Portuguesa e mestrandia em Linguística Aplicada (LA), ao

¹ Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

lado do meu nome próprio se justapõe um histórico de princípio ativo, contextual, fronteiro, relacional, tencionado por práticas discursivas e seus impactos sociais.

Por meio da LA, tenho feito incursões de pesquisa em um objeto advindo de uma esfera da atividade humana que não é a de minha formação, mas que, de algum modo, encontra-se nela. Refiro-me ao estudo do gênero discursivo anúncio publicitário, o qual, à luz das postulações bakhtinianas, tem sido investigado, precisamente quanto a sua abordagem no livro didático de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

É sabido que a publicidade é a indústria dos valores (comerciais). Na obsessão pelos lucros, os interesses mercadológicos sobressaem e parece não haver limites para os fins. A utilização que faz das linguagens verbal e visual resulta em superproduções criativas que divulgam bens tornados imprescindíveis mediante uma filosofia de consumo compulsivo e compulsório. O binômio “informação-consumo” tem sido equacionado de maneira lucrativa e engenhosa, aliado à criatividade e aos recursos tecnológicos da imprensa visionária que movimenta a economia capitalista.

Considerando esses fatos, nasce uma preocupação com a divulgação invasiva e pressionadora de/por certos atos éticos e com a responsabilidade em relação ao(s) outro(s). Os anúncios são marcas, *ipsis litteris*, do capitalismo e, com o intuito primeiro de convencer o público a consumir o produto que divulgam, lançam mão de artifícios técnicos arrojados, os quais servem a ideologias majoritárias que, muitas vezes, engendram as relações de poder na manutenção das desigualdades e dos preconceitos sintomáticos de uma mentalidade coletiva cada vez mais indiferente à alteridade. Nessas peças publicitárias, exemplares de um lugar da produção estética, também é inegável a posição responsável dos sujeitos criadores e leitores, os quais, na fronteira entre o mundo concreto e o representado, não têm alibi para a vida.

Na referida pesquisa, uma série de questionamentos nos instiga: de que forma a mídia tem adentrado as salas de aula? A abordagem dos gêneros das esferas midiáticas, globalmente, e da publicitária, especificamente, colabora para a formação de leitores/cidadãos responsáveis? Essas práticas discursivas são fidedignamente exploradas como corpo social ou são tornadas unidades linguísticas abstraídas de seu contexto imediato e amplo de realização? As atividades propostas no livro didático caminham na direção de um compromisso político na leitura/produção desse gênero como enunciado concreto, membro de uma cadeia comunicativa dialógica e responsiva, articulador das linguagens verbal e visual para cumprir a intenção comunicativa de um autor/empresa? Ou esse trabalho adota uma tendência parenteada ao objetivismo abstrato (propondo atividades linguístico-gramaticais) ou, ainda, ao subjetivismo individualista (com questões de cunho mais pessoal: o que você acha do anúncio? O que você entende do conteúdo? O que o autor da peça publicitária quis dizer?). Essas indagações parecem encontrar debate no horizonte da mídia como novo lugar da produção estética (e, inevitavelmente, ética).

Partimos do pressuposto de que o ato humano é particular, responsável, ético, e de que, portanto, que não há neutralidade em um anúncio, assim como não há em nenhum espaço onde a palavra é racionalmente usada: “a racionalidade tem corpo e história: é um reino da ideologia” (Moita Lopes, 2009, p. 21). Ou, como declara Bakhtin/Volochinov (1997, p.122) “Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica”. Nesse sentido, problematizamos a abordagem que se faz do anúncio publicitário, uma vez que é um dos gêneros mais emblemáticos do sistema capitalista e mais reveladores dos processos de reificação na contemporaneidade, sinalizando a capitalização dos valores (corrompidos) de uma época que se prefere isenta de comprometimento.



Os projetos gráfico e discursivo de um anúncio, por exemplo, só podem alcançar plenitude por enunciados concretos. É sobre esses materiais que tenho trabalhado no sentido de me inserir na discussão que pensa o lugar e a responsabilidade das mídias na vida rotineira e, notadamente, no currículo da escola. Mostra-se imperativo sopesar o amálgama entre ética e estética também nessas manifestações discursivas, que nos acompanham no cotidiano influenciando nossas escolhas e comportamentos.

Apesar de a *Estética da Criação Verbal*, sobretudo pelo texto sobre gêneros e enunciado concreto, ser meu livro de cabeceira durante essa pesquisa, tenho consultado algumas obras basilares, dentre as quais a eloquente *Para uma Filosofia do Ato Responsável*, que, na espessa rede de discussões que tece, salienta o problema do ato ético e estético, definindo a sua dupla responsabilidade:

O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepetível da vida que se vive [...] (Bakhtin, 2010, p. 43).

Bakhtin e seus companheiros advogam uma concepção de linguagem como constitutivamente dialógica, responsiva, valorada, situada histórica e socialmente. Ao pensarem um tríptico constituído pela vida, a arte e a ciência como o sustentador de toda a arquitetônica que singulariza a sua filosofia da linguagem, evidenciam um entendimento de sujeito responsivo e responsável, ativo e ético na sua infinita incompletude singular e social, cujo acabamento provisório só é possível pelo olhar responsável do/para o outro.

Eis a principal razão porque escolhi Bakhtin e o Círculo como companheiros de pesquisa. A despeito de seu trabalho focalizar a interação verbal, seus pressupostos não são limitados para o verbo-visual, a depender da tensão do pesquisador. Mais do que uma leitura da imagem puramente pela adjetivação impressionista de suas cores e formas, o pensamento bakhtiniano pode energizar um estudo que leve em conta também o caráter ideológico inseparável dos signos. Ademais, não se pode desprezar o fato de que “A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção.” (Bakhtin/Volochinov, 1997, p.124).

Assim, esse filósofo pode orientar o olhar para o outro que me constitui e que se constitui por mim, em mim e comigo. Na esfera publicitária esse outro é consumidor, mas não se pode perder de vista que, antes disso, é cidadão. O livro didático, suporte que tem favorecido a interpenetração entre os domínios da cultura e da vida, também deve ser espaço para o dever no ser.

A LA, como área de conhecimento mestiça, nômade e transdisciplinar, pela perspectiva ética e política que preconiza, compatibiliza-se com o olhar bakhtiniano. Nessa mesma direção, em prol de uma pesquisa interessada (e não interesseira), Moita Lopes (2009) enfatiza que é preciso recusar significados que façam sofrer, que firam os princípios éticos.

Afinal de contas, o anúncio publicitário como ato ético/estético, semiotizado por um enunciado(r) concreto, tem sido *corpus* para a oportuna ponderação de que, na ótica monetária em que (quase) tudo é comprável, o nosso papel como centros de valores se complexifica. Nesse sentido, cabe-nos a relevante questão: a formação política, a assunção de uma postura ética e da atitude responsável e engajada (não) têm preço?



Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo; Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.



O NÃO-ÁLIBI DO SER NAS RELAÇÕES DISCURSIVO-CULTURAIS

Pensar sobre as diferentes maneiras que os sujeitos se apresentam e se constituem, na sociedade contemporânea, é pensar no não-álibi do ser, nas relações de alteridade e nos diálogos que mantêm uns com os outros.

O diálogo quebra a responsabilidade limitada, pois coloca o eu diante do outro sem limites, sem possibilidades de álibi, uma vez que o eu é constitutivamente dialógico, pois se completa na relação partilhada com o outro (Ponzio, 2012).

Ao se falar dessa relação eu-outro não se pode esquecer que eles, o eu e os outros, estão inseridos em um contexto social que também é cultural. Assim, as relações que compartilham são de alteridade e não de identidade, visto que situam o homem no grande tempo, nas ilimitadas inter-relações dialógicas que são únicas, singulares e irrepetíveis (Bakhtin, 2010).

Essa inter-relação acontece porque os interlocutores estão em inter-ação, uma vez que a palavra, em um contexto mais amplo, comporta duas faces, pois é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém quanto pelo fato de que se dirige a alguém (Bakhtin, 1995). Nesse sentido, a palavra é o território no qual podem se dar os embates, os encontros e as disputas dialógicas, pois ela é uma arena de luta na qual as ideias partilhadas e os desencontros podem acontecer, tendo em vista o não-álibi do ser. Por isso que “através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade” (Bakhtin, 1995, P. 113).

Há várias maneiras de as pessoas se posicionarem e de assumirem a palavra na sociedade na qual vivemos. Elencar isso é praticamente impossível, pois são variadas as formas de se estar em atitude responsivo-ativa. Entre elas, gostaríamos de abordar as práticas discursivo-culturais do *rapper* ou MC (Mestre de Cerimônia) do Movimento *Hip Hop*. Este tem outros elementos: o *break*, dança que tem muitos passos que surgiram na tentativa de se imitar os feridos nos combates do Vietnã, com coreografias quebradas, por isso o nome *break*; o *graffiti*, as artes plásticas feitas pelos grafiteiros e o DJ, responsável pela mixagem de sons, ou seja, pelos arranjos musicais. Dessa maneira, é através da união entre letra e música, do *rap*, que o discurso é proferido e cantado.

Entre as práticas do *rapper*, podemos falar da composição dos *raps*, nos quais, em muitos casos, são abordadas questões relacionadas ao cotidiano das periferias, visto que muitos *rappers* são provenientes dessas localidades, por isso escrevem e cantam aquilo que vivenciam. É uma espécie de crônica urbana da periferia, pois narram, de forma pungente, crítica, muitas vezes, desafiadora, e outras descontraída, o cotidiano não só seu, mas também do outro, tendo a palavra como o território comum entre locutor e interlocutores. Estes podem ser tanto o “mano” da periferia quanto o “senhor de engenho”, representante das elites, tendo em vista a relação responsiva e dialógica entre locutores e interlocutores.

Diante disso, podemos dizer que haveria uma atitude de resistência por parte dos *rappers*? Suas crônicas também responderiam a isso? Se houver essa resistência, ela seria uma

¹Doutoranda em Linguística (UFSCar). Bolsista FAPESP.

resposta ao sistema hegemônico? Ou a tomada de posição é apenas uma faceta das relações de poder que permeiam a sociedade? Vários são os questionamentos que poderiam ser feitos e as respostas a essas perguntas podem não ser tão fáceis de se dar, pois ao se lançar a palavra, ela suscita uma responsividade e uma responsabilidade por parte daquele que está com a palavra, seja como locutor ou como interlocutor.

Posicionar-se, assumir uma atitude, dar uma resposta, fazemos isso a todo o momento, pois não temos alibi para não fazê-lo, uma vez que “minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada” (Bakhtin, 2003, p. 356). E essa reapreciação também vem carregada de seus acentos de valor, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (Bakhtin, 2003). Dessa maneira, no diálogo mantido entre os *rappers* e seus interlocutores também podem ser observados os posicionamentos e as respostas de ambos e seus tons valorativos.

Como “nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade [...]” (Bakhtin, 2003, P. 294-295), essa outridade também é marcada pelas relações culturais que as pessoas mantêm umas com as outras.

Essa relação entre cultura e outridade, ligada as nossas práticas cotidianas, é perceptível no nosso discurso que é pleno da palavra do outro, seja no círculo social, no familiar, no convívio com os amigos, no trabalho, enfim, em várias esferas de comunicação nas quais o homem se encontre e interaja com os outros. Por isso que “toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência” (Hall, 1997, p. 30), ou seja, elas estão em interação nas inter-relações sociais.

Assim, as práticas discursivo-culturais dos *rappers* também estão relacionadas à discursividade polifônica da periferia, que tem distintos grupos de pessoas, com modos de se vestir, de se olhar, de estar e de se conviver com o outro irrepetíveis, pois cada um tem sua singularidade. Nem sempre o diálogo é pacífico, mas estão todos, direta ou indiretamente, unidos, através desse pertencimento ao local. Desse modo, essa polifonia que emana da periferia vai ressoar no posicionamento responsivo e dialógico de cada um ao se dar respostas em meio à heterogeneidade de vozes da nossa sociedade.

Essa relação entre o local e a cultura é uma relação em que dialogam o hegemônico e o cotidiano, tendo em vista que “[...] todo ato cultural vive por essência sobre fronteiras [...]” (Bakhtin, 1998, p. 29). Fronteiras que não querem dizer demarcação de lados ou posições, mas sim as que permitem o diálogo, a responsabilidade e a responsividade. Ou seja, saber conviver com o mesmo no diferente, em seus cruzamentos e intersecções.

Assim, é através do diálogo com o outro, em uma ausculta atenta sobre esse outro, é que podemos falar de relações em processo, uma vez que somos sujeitos discursivo-culturais e respondentes, pois não temos alibi diante da duplicidade a qual a palavra nos envolve nessas interações que vivenciamos, nas distintas situações de alteridade do nosso cotidiano.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Trad. Aurora F. Bernadini e outros. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.



_____. *Estética de Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 22 out. 2008.

PONZIO, Augusto. *Dialogando sobre diálogo na perspectiva Bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.



A PRODUÇÃO ESTÉTICA MIDIÁTICA E PAPEL DO SUJEITO MEDIANTE AS NOVAS MÍDIAS

Com o surgimento do twitter, facebook, blogs e meios midiáticos dos quais qualquer pessoa pode postar, opinar e responder é notável, frequentemente, um discurso ideológico responsivo. Ao pensar nessa questão é possível tentar compreender o quão responsivo é esse discurso e como ele se forma a partir de sujeitos que interagem entre si (os seguidores ou “amigos”), respondem a outro (no ato de “curtir” ou postar uma resposta) e criam uma imagem representativa por meio de um perfil e posts numa determinada esfera de atividade, seja ela o twitter, o facebook ou blog, influenciada pelas notícias que estão em alto grau de popularidade ou algum fato de cunho pessoal.

Ao fazer uma pesquisa em blogs, percebe-se a abertura que este meio permite aos indivíduos para criarem/produzirem poemas, contos e até capítulos em cada post que, no todo, formam um romance. Sendo assim, toma-se a produção desse tipo específico midiático como esfera onde circula uma produção discursiva literária coletiva e pública, pois seguidores de determinado blog ou mesmo pessoas que esporadicamente possam entrar nesse universo podem ter acesso às obras e comentá-las. Essas mídias dão voz ao sujeito, por meio dos posts que apresentam uma forma, conteúdo e estilo típicos, pois o discurso é posto em circulação e deixa de ser particular. Esse tipo de mídia, pensando no exemplo aqui exposto, permite aos sujeitos terem voz a partir do fato de aquele que cria (o eu) leva em conta outro e o outro responde a toda a criação do eu como parte integrante um do outro, sendo, ambos, um e outro, não em alternância de papéis, mas concomitantemente.

As novas mídias têm um papel importante porque a linguagem (verbal e não verbal) assume o papel de mediadora entre o virtual e o real (ela reflete e refrata) duas esferas de atividades diferentes e interligadas, pois carregam em si os traços constituintes do sujeito, traços estes que, mesmo diferentes, criam representações dos sujeitos e do ambiente no qual estão inseridos, sempre sociais.

A mídia blog permite criar um autor-personagem exotópico, pois o sujeito tem um perfil, uma identidade não necessariamente correspondente à sua, real, mas que o representa numa outra esfera. Para o sujeito virtual, a identidade de seu seguidor (leitor), tanto quanto a sua, é a vista como identidade representativa do sujeito. As identidades são representativas dos sujeitos que respondem, por meio de atos responsivos, uns aos outros no ambiente virtual, ora ficando atrelado somente a ele, ora ultrapassando-o para o mundo real.

O sujeito autor e, ao mesmo tempo, personagem vive o ato de criação constantemente quando encarna o perfil criado, responde posts, cria histórias, posta algo e essas ações o constituem. O agir (ético e estético) do discurso do sujeito responsivo e responsável dialoga com outros discursos nos meios midiáticos. Aqui, em especial, o enfoque é voltado a algumas das esferas de atividades que compõem a internet. Esse diálogo, por muitas vezes crítico, é também multifacetado, de certa forma, representante da voz dos sujeitos reais e

¹ Graduanda de Letras; UNESP – Assis. GED.

virtuais ou ainda vozes que podem incorporar esse discurso (individual e social), diferente da dos sujeitos reais, mas por ele representadas – seja como maneira fugidia e ideal seja como microcosmo de sua realidade.

As mídias são um meio de expressão potente. A espontaneidade no ato enunciativo deve ser encarado não como uma ação impensada, mas sim encarado com ética e responsabilidade. Afinal, os sujeitos são responsáveis e responsáveis pelo que enunciam, seja na esfera que for e os efeitos de sentidos gerados por seus enunciados também são respondidos com responsabilidade (ou assim deveriam). Segundo Sobral (2005, p. 118), a “responsabilidade inalienável” do sujeito se refere à sua falta de alibi, a “a sua falta de escapatória, de sua inevitável condição de ser lançado no mundo e ter ainda assim de dar contas de como nele agiu”.

Os sujeitos, inseridos nos meios midiáticos, representam um pouco do mundo do qual vivenciam ou sonham vivenciar e, por meio do signo, constituem uma linguagem própria (como a sua identidade típica também) dessa esfera. Linguagem esta, responsiva e dialógica, pois, segundo os preceitos de Bakhtin:

Um signo não pertence apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer esta realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. 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. (1997, p. 32)

É então por meio do signo que os sujeitos se constituem e produzem seja na esfera de atividades midiáticas (internet, no caso aqui estudado), seja na vida “real”. Os discursos dialogam uns com os outros e originam outros. Assim é que uma produção de mídia estética como a internet (com seus blogs, facebook, MSN, Orkut, twitter, sites, entre outras possibilidades de atividades interativas) toma lugar de grande expressão no âmbito da linguagem e do mundo.

Referências

- BAKHTIN, M.M. (VOLOSHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. M. / VOLOSHINOV. “Discurso na vida e discurso na arte”. Tradução de Carlos Alberto Faraco apenas para uso acadêmico. Mimeo, sem referências.
- BAKHTIN, M. “Arte e Responsabilidade”. *Estética da Criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- 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.



ATUALIDADE E PUBLICÍSTICA EM OS DEMÔNIOS

Em *Problemas da Poética de Dostoiévski*, Mikhail Bakhtin estabelece uma ascendência para o romance moderno que teria como base o diálogo socrático e as sátiras menipeias. A influência e presença de ambos pode ser sentida na produção literária do autor de *Crime e Castigo*. Bakhtin chama Dostoiévski de mestre da anácrise, “técnica de provocar a palavra pela própria palavra” (2002, p. 110) que é uma ferramenta importante para o surgimento do diálogo numa concepção dialógica da verdade. Apesar do grande peso desse instrumento do diálogo socrático, são as sátiras menipeias as responsáveis por “dar o tom de toda a obra de Dostoiévski” (2002, p. 138).

Dentre as catorze características do gênero arroladas por Bakhtin na *Poética*, destaca-se a importância de um deles, o último da lista, no romance *Os Demônios* (1871). Segundo o teórico, “a derradeira particularidade da menipeia é sua publicística atualizada. Trata-se de uma espécie de gênero ‘jornalístico’ da Antiguidade, que enfoca em tom mordaz a atualidade ideológica” (Bakhtin, 2002, p. 118). A polêmica baseada em temas reais e da atualidade compõe todos os representantes do gênero.

Em *Os Demônios* (1871), a importância do contexto social e político está bastante clara. O romance gira em torno de uma sociedade secreta cujo objetivo era destruir as estruturas de poder e implantar a desordem. Quando surge a suspeita de que um dos membros está disposto a delatar os demais, ele é assassinado. O enredo é parcialmente inspirado em um crime real, no qual o estudante Ivan Ivánov foi morto por revolucionários chefiados por Serguei Netcháiev. O destemor de Dostoiévski diante das questões do seu tempo reverberam no “mais absoluto destemor teórico” (Bezerra, 2002, p. IX).

O morto serviu como base para a criação do personagem Chátov. A figura do niilista e o pensamento dele, expresso no *Catecismo de um revolucionário*, inspiraram a composição de Piotr Stiepánovitch Vierkhoviénski. Está presente nessa forma de composição o que Bakhtin chamou de protótipo. Para o teórico, a prática realizada por Dostoiévski não era mera cópia nos caracteres reais, mas uma relaboração em nome da arte. “O que ele fez, acima de tudo, foi destruir a forma monológica fechada das ideias-protótipo e incluí-las no grande diálogo dos seus romances, onde elas começam a viver uma nova vida artística factual” (Bakhtin, 2002, p. 90). Seu niilismo é a base para a “ideia em Dostoiévski”: “A meta polifônica é incompatível com a forma comum estruturada numa só ideia. Na colocação da ideia, a originalidade de Dostoiévski deve manifestar-se de modo sobremaneira preciso e nítido. [...] nos importa a sua função artística na obra” (BAKHTIN, 2008, p. 87). Neste sentido, é possível afirmar que neste romance as ideias, no campo político, estão sempre amalgamadas sob o viés da fusão entre ética e estética.

Dostoiévski ficou tão impressionado com o incidente Netcháiev, que abandonou outros projetos literários em andamento, entre eles *A Vida de um Grande Pecador*, romance sobre o ateísmo

¹ Jornalista e aluna do Curso de Letras da Universidade de Brasília – UnB. Pesquisadora do Grupo: Literatura e Cultura – CAPES. Trabalho orientado pelo Prof. Dr. Augusto Rodrigues da Silva Junior (TEL/UnB). Eixo temático: “Nosso compromisso político”.

com o qual o autor tencionava rivalizar com *Guerra e Paz* de Tolstói (Frank, 2003, p. 497) e colocou-se furiosamente a “responder” ao mundo a partir da criação deste mundo “demoníaco”.

O tema das células revolucionárias não era estranho a Dostoiévski. Em 1847, o autor passou a frequentar o Círculo de Petrachévski, cujo fundador foi Mikhail Butachévitch-Petratchévski, estudante socialista, leitor de Fourier, Strauss e Feuerbach. Tais reuniões tornaram-se frequentes durante o período em que Nicolau I, considerado um Czar repressivo, esteve no poder. As discussões do círculo tinham como objetivo o fomento ao pensamento crítico por um viés socialista. Dostoiévski identificou-se com o grupo por enxergar nele algumas aproximações com a religião ortodoxa, da qual ele era seguidor (Leatherbarrow, 1999, p. 6). Devido a participação no grupo, o autor foi condenado à morte. A pena foi alterada segundos antes da execução, e ele foi enviado à Sibéria para cumprir trabalhos forçados.

A indignação com o caso Netcháiev somada à vontade de criticar a moral da época levou Dostoiévski a escrever um romance com função de cartilha, literatura explicitamente comprometida com um viés ideológico específico. Em bilhete ao amigo Strákhov, escreveu que pretendia “falar sem rebuços sobre diversos assuntos, mesmo que meu toque artístico se arrebente. O que me atrai é aquilo que acumulei na mente e no coração; que dê apenas um panfleto, mas terei dito o que queria” (Dostoiévski apud Frank, 2003, p. 527).

A carga panfletária, porém, não restringe o romance, nem renega sua condição de obra-prima. Dostoiévski criou um enredo que traça um quadro crítico da geração na qual viveu, uma época de avanços científicos e declínio das crenças religiosas. Uma geração cuja dispensa de Deus pareceu antecipar a posição freudiana de considerar as religiões um “delírio de massa” (Freud, 2011, p. 26). Em *Os Demônios*, Dostoiévski ataca não apenas o niilismo, mas a crença humana em uma salvação fundada exclusivamente no racionalismo e na técnica. Para o autor, esse modelo conduziria ao “erro, à destruição, ao demônio” (Pereira, 2008, p. 157).

No posfácio para *Os Demônios*, o tradutor Paulo Bezerra o chama de “romance profecia”. Para ele, trata-se de um texto “Em que Dostoiévski revela sua sensibilidade excepcional para as vicissitudes da história, o seu sentido dialético, assim como a dialética da alma do ser humano como entidade enraizada na história alimentada por ela” (Bezerra, 2002, p. 693). Para o tradutor e teórico, *Os Demônios* não apenas foi o primeiro romance da história sobre o terrorismo, como conseguiu antecipar os horrores do totalitarismo ocorridos nos séculos XX e XXI. Para ele, Dostoiévski demonstrou imensa sensibilidade para antecipar as tendências (práticas e políticas) da história: “É espantosa a atualidade de *Os Demônios*” (Bezerra, 2002, p. 697).

Ao refletir sobre as questões que o incomodavam na Rússia do século XIX, ao arriscar a qualidade romanesca da produção e arriscar escrever um panfleto contra as ideias niilistas, Dostoiévski demonstrou grande capacidade de dialogar com a história: É indispensável salientar mais uma vez que o herói de Dostoiévski é o homem de ideais. Ao refletir sobre a atualidade de sua época, demonstra, até hoje, a maior característica do tempo: ele está sempre em movimento e eternamente em construção. Assim como os personagens desenvolvidos pelo autor as ideias são sempre vivas e inacabadas.



Referências

- BEZERRA, Paulo. Posfácio: "Um romance profecia". In: DOSTOIÉVSKI. Fiódor. Os demônios. São Paulo: Editora 34, 2004, p. 697
- PEREIRA, Ana Carolina Huguenin. O demônio moderno. In: CADERNO DE LITERATURA E CULTURA RUSSA. CAVALIERE, A.; GOMIDE, B.; SILVA, N.; VÁSSINA, E. (org.). Cotia: Ateliê Editorial, n. 2, 2008.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- FRANK, Joseph. Os anos milagrosos 1865-1871. São Paulo. Edusp, 2003
- FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2011.
- LEATHERBARROW, W. J. Dostoevsky's *The devils*: a critical companion. Evanston: Northwestern University Press, 1999. 165 p.



RELENDO BAKHTIN: DEADPOOL E EU - EXTRAPOLANDO A ESTÉTICA DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Neste texto convidamos os colegas a conhecer Deadpool, um título das histórias em quadrinhos (HQs) do Universo Marvel. Inicialmente apresentamos um protótipo de uma HQ no viés das de Deadpool, em seguida um texto, como forma de aquecimento para a discussão que acontecerá no Rodas 2012. Tratamos aqui da diversidade das possibilidades de interação, e dos processos de constituição do eu, no mundo contemporâneo. Ficamos felizes em saber que nosso texto não será palavra morta e acabada. Este é meu ato responsável. Um ato provocativo à responsividade dos enunciados dos colegas bakhtinianos que muito contribuirão ao acabamento do meu discurso.



Thiago Rodrigues Lopes¹

¹UFMT/MeEL/REBAK.



Deadpool não circula no *metiê* dos grandes e famosos super-heróis apresentados ao grande público, embora acreditemos que seu projeto discursivo represente um dos grandes feitos literários da Marvel. O poder dos X-men é decorrente de mutações genéticas, os poderes do Homem Aranha foram conferidos por uma picada de aranha, o poder do Batman é ser rico e habilidoso no uso de seus aparatos tecnológicos. Mas qual o poder de Deadpool? O grande trunfo de Deadpool é saber que é uma personagem de quadrinhos, que pode dialogar com seus autores e se utilizar disto para o desenrolar de seus atos. Esse movimento autoral acontece sazonalmente em outras HQ's (histórias em quadrinhos), mas no Universo Marvel, esse formato é regra para os títulos de Deadpool, bem como para os outros títulos nos quais ele participa, incluindo os X-men. Em suas primeiras histórias ele performava o vilão, um mercenário de humor abusado, mas foi na década de 90 com *Joe Kelley* que as HQ's de Deadpool apresentaram índices de metaficção (DAROWSKI, 2009). Posteriormente tornou-se via de regra que os novos autores (escritores, roteiristas, desenhistas, etc.) que assumam a empreitada mantenham esse movimento discursivo. Essa metaficção de que falam os estudiosos dos quadrinhos (DAROWSKI, 2009; McCloud, 1993) pode acontecer quando *um personagem quebra a quarta parede no teatro, dirige-se ao público em um programa de televisão, ou se refere a autores ou artistas em uma história em quadrinhos* (Idem pg. 114).

O leitor sabe que se trata de ficção, mas a dinâmica da interação com o complexo discursivo da obra leva-o a ponderar sobre essa barreira invisível, aponta como são limítrofes a ética e estética. Isto nos confirma que o trabalho da leitura é dialógico e, logo, colaborativo e responsivo ao acabamento da obra.

Eu não me recordo de como iniciei meu letramento neste gênero discursivo, nem sei precisar como aconteceu meu processo de inteligibilidade da dinâmica das HQ's. Iniciei-me com os gibis da Turma da Mônica de Maurício de Sousa. Mas para poder desenvolver nosso trabalho, precisamos (re)conhecer que a história não acontece sozinha, que os recursos linguísticos utilizados pelo autor só conferem a dinâmica dos HQs diante da contra-palavra do leitor. Mas será que a onisciência e antecipação de Deadpool tolhe a liberdade da outra palavra? É uma questão polêmica para nós. Noutro momento talvez, pois nos atemos aqui em como a arquitetura do discurso em Deadpool subverte a naturalidade da inteligibilidade das HQs.

Podemos dizer que os estilos de autoria de outros quadrinhos apresentam timidamente a subversão deste gênero discursivo percebida nos títulos Deadpool.

Os recursos de linguagem utilizados em Deadpool extrapolam as funções enunciativas que estes recursos perfazem noutros títulos. A caixa de texto é utilizada no intuito de explicar o contexto do quadrinho e mobiliza a narrativa. A nosso ver, ela é um artifício para facilitar a eliciação do *tema*, proporcionando um nivelamento do leitor aos aspectos temporais, geográficos e subjetivos das personagens. Geralmente apresenta terceira pessoa (autor) ou primeira pessoa (personagem) e não dialoga especificamente com as personagens, mas isso acontece em Deadpool. Há também os balões de fala que abarcam as falas e diálogos das personagens, e também os balões de pensamento, de cochicho, de grito, dentre outros elementos. Em Deadpool, os diálogos que acontecem entre o autor, Deadpool e os leitores, não são compreendidos pelas demais personagens da história, o que leva a alguns cômicos desencontros comunicativos.

As caixas e os balões também auxiliam a percepção de que há algo que acontece entre um quadrinho e outro. É também neste o espaço, entre uma imagem estática - monológica - e outra, que cabe a real contribuição do leitor. O quadrinho nos dá pistas sígnicas que nos permitem imaginar, fantasiar, projetar, e criar nossa própria narrativa do que acontece entre um quadrinho e outro. Esse movimento confere um fechamento/acabamento do enunciado/quadro anterior para que se siga para o próximo. Em Deadpool isso também acontece, mas ali, extrapola-se a linearidade esperada às HQ's. Para Scott McCloud *apud* Darowski (2009) as histórias em quadrinhos e o papel de seus leitores são:

[...] um meio de comunicação e expressão que usa o fechamento como nenhum outro. Um meio no qual o leitor é um colaborador disposto e consciente, e o fechamento é o agente da mudança, tempo e movimento. (...) Cada ato representado na página pelo artista de quadrinhos é apoiado e auxiliado por um cúmplice silencioso. Um parceiro igual no crime, conhecido como leitor. (Darowski, 2009 p. 115-117).

Percebemos nas HQ's um movimento polifônico, pois ali há distintas posições de autoria e diversas funções enunciativas. No caso de Deadpool a relação do autor e de seu herói nos coloca entre o limite dos processos de autoria na arte e na vida. Com "Arte e Responsabilidade" ([1920]) e em outros enunciados bakhtinianos, compreendemos uma relação especular entre a ética e a estética, onde os processos estéticos estão também imiscuídos nos éticos. A autoria é um movimento em direção a um outro, é um rasgar e coser o mundo em co-autoria. O ato de palavra do autor, materializado por meio da linguagem promove o encontro das palavras: da palavra inacabada do autor, presa nos



limites linguísticos de cada quadrinho, que se cala para a revelia de uma palavra outra, que responsivamente confere-lhe acabamento e movimento.

Referências

- BAKHTIN, M. Arte e Responsabilidade. In: *Estética da criação verbal*. Trad. De Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- IRWIN, William. *Xmen e a filosofia: visão espantosa e argumento assombroso no X-verso mutante*. São Paulo: Madras, 2009.
- McCLOUD, Scott. *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Harper-Collins, 1993.
- PONZIO. A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.



ALARGANDO OS LIMITES DA IDENTIDADE

A questão da *Identidade* em Bakhtin é uma discussão bastante complexa. Identidade é o que define o Eu. E aqui já se apresenta uma tensão epistemológica inicial: o Eu foi construído nos tempos últimos como a base da modernidade, seja base pessoal, seja a base política. “Eu penso, logo eu existo”. O ponto de partida da existência é o sujeito na sua própria existência, a partir do ato de pensar, e de pensar sobre si mesmo. Quem diz que eu existo sou eu mesmo. Eu penso em mim mesmo. Um movimento de circularidade construtora.

2. No entanto, nos dias contemporâneos uma nova forma de conceber o Eu vai se impondo, e agora não mais como construtor, mas como *constructo*. Pensar o eu como *constructo* não joga fora a questão da identidade, mas ela não é mais vista como ponto de partida. O ponto de partida é o construtor, e esse é o Outro. Um eu que é pensado é um eu que tem sua existência concedida pela outro. Logo a questão que se impõe não é mais a questão da *Identidade*, mas é a questão da *Alteridade*. Eu sou pensado, logo eu existo, e penso!
3. Estamos por demais viciados em andar na estrada da *identidade*. Por essa lógica, sou eu que tenho a iniciativa de ir ao encontro do Outro. O diálogo é visto como sendo da minha iniciativa. E me vejo como incompleto, e por isso vou ao encontro do outro pra me completar. Essa lógica é torta, e não dá conta de responder sobre a realidade da existência e das *interações*. É preciso inverter essa forma de pensar. Por isso Ponzio nos alerta: “A Identidade é uma armadilha”. A constituição do Eu sempre é concessão do outro. A iniciativa do diálogo é sempre do outro. E eu vou me constituindo no ato responsivo, fora de mim mesmo, mesmo que ao meu alcance. Vou me constituindo nos limites entre eu e o outro, vou existindo pelas ofertas do Outro. Nesse jogo a minha identidade é uma atividade *coletiva*, cujo ponto de partida é *sempre* o outro. Bakhtin afirma que o “conteúdo do psiquismo ‘individual’ é, por natureza, tão social quanto a ideologia e, por sua vez, a própria etapa em que o indivíduo se conscientiza de sua individualidade e dos direitos que lhe pertencem é ideológica, histórica, e internamente condicionada por fatores sociológicos” (1986, p. 58).
4. E nesse movimento, volto sempre a mim, meu porto seguro, pois além da minha subordinação às leis do sistema ideológico, social, também pertencço a um outro sistema, também único, possuidor de leis específicas, que é o sistema do meu psiquismo; e volto ao meu eu pra me fechar na minha constituição, e desenhar meus limites únicos, com extrema clareza. Ali vivo determinado não só pela unicidade do meu organismo biológico, mas também pela “totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra colocado” (1986, p. 59). Nos entremeios fecho minha constituição, imponho meus limites, defino e concludo a mim mesmo, me completo enquanto eu. “Eu mesmo estou todo *dentro* de minha vida” (2003, p. 78). Esse movimento de *monologização*, quando apago completamente o outro, me permite definir e limitar meu eu. Estabeleço fronteiras, me defino por mim mesmo, me completo. Esse é meu mundo. Um mundo definido, pronto, completo, onde vivo uma vida vivenciada por dentro de mim. Mas esse mundo não é definitivo, pois que é tarefa do outro responder a essa situação, interpelar o eu, exigir que ele se abra, se

¹ Professor do Departamento de Letras da UFSCar.

² Professora do Departamento de Letras da UFSCar.

incomplete, e siga dialogando. Então o que importa não é apenas que somos dois ou mesmo que haja outro indivíduo além de mim; o que importa de fato é que ele seja *outro* para mim. Eu sempre *sou-para-mim*. Somente o outro pode *ser* e *não ser*. O *diálogo* é uma exigência do outro, uma imposição alheia, um acontecimento transgrediente. Ele se dá “apesar de mim”. Nessa hora é necessário passar do interior ao exterior. Toda atividade psíquica do eu tem que se dar nessa passagem do interior para o exterior, e a atividade ideológica se dá em movimento contrário, do exterior para o interior. Essa é uma “interação dialética indissolúvel: “o psiquismo se oblitera, se destrói para se tornar ideologia e vice-versa. O signo interior deve libertar-se de sua absorção pelo contexto psíquico (biológico e biográfico), ele deve parar de ser experimentado subjetivamente para se tornar signo ideológico” (1986, p. 65). Esse jogo renovador se dá, sem cessar, como síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, o eu e o outro, entre a vida interior e a vida exterior, em cada enunciação, por mais insignificante que ela seja. “O processo único e objetivo das relações sociais” (1986, p. 66) é onde se impregnam mutuamente o psiquismo e a ideologia.

5. Cabe ao outro me fazer viver, existir, e para isso tem que me incompletar. Ele tem essa atividade como responsabilidade única e pessoal. Ele precisa me responder, se dirigir a mim como respondente sempre. Tarefa do outro no diálogo é a resposta. Precisa romper esse limite identitário fechado, pronto e estabelecido por mim. Esse rompimento vai permitir o *alargamento* do meu ser por um outro ser que também se alarga nesse mesmo movimento, pois que também é penetrado profundamente por um eu ativo e respondente. É a interação de “consciências em devir”, em um processo de alargamento, de invasão mútua. E quando penso em invasão, penso em uma ação que não é permitida pelo eu, e sim realizada “apesar do eu”, como afirma Ponzio. Minha existência tem que ser vivida na *incompletude*. Desse modo eu não busco o outro pra me completar. Essa não é uma prerrogativa minha. O que eu quero é ser completo, fechado, pronto. Ser Eu. Um ser pronto e acabado. Mas há um movimento invasivo, dialógico que vem do exterior. Sempre o movimento que rompe, que destrói, é um movimento do outro. Meu movimento é de fechamento, de monologização, de *estabilização*. O Outro é quem me busca para me incompletar, para *instabilizar*, e desse modo garantir minha existência. Ele tem um excedente sobre mim. E assim ele me alarga, ao me invadir. Pois apenas minha morte me completa. A vida é o lugar da incompletude. A morte é que traz a completude. E o movimento de incompletude é que me alarga, me faz crescer, amplia minhas possibilidades e meus horizontes. Me faz um ser melhor.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1986.

GERALDI, J.W. *Ancoragens – Estudos bakhtinianos*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo, Contexto, 2008.

_____. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010.



EDUCAÇÃO:

COMO FAZEMOS NOSSA PARTE RESPONSÁVEL NESSE ATO?

A grande questão que me move nessa escrita é pensar como fazemos nossa parte responsável na Educação (como ato). O ano de mudanças políticas em diferentes municípios do Brasil no presente ano, nos convoca a pensar sobre o tema, principalmente porque é em tempos de eleições que ouvimos com mais intensidade a palavra Educação.

Para Bakhtin, (2010, p. 44) “a vida é uma espécie de ato complexo” e “tudo é um ato meu inclusive o pensamento e o sentimento” (p. 47). Assim, o ato são as ações de sujeitos humanos que compõe a “vida inteira na sua totalidade” (p. 44) sem a possibilidade de ser substituído a partir do lugar que cada pessoa ocupa. Cada ato compõe dois momentos, a saber: a parte prática e a parte teórica, ou seja, o lugar no qual o ato acontece irrepetivelmente (mundo da vida) e o lugar no qual se objetiva o ato da atividade de cada um (o mundo da teoria).

A dualidade destes dois mundos já existia no estágio anterior da civilização primitiva (Bakhtin, 2008) e foi uma das problematizações primeiras do teórico russo que perpassou todos os escritos. Segundo Bakhtin (2010), todas as atividades do pensamento teórico-discursivo, da percepção estética e a representação-descrição histórica estabelecem um princípio de separação entre o mundo da teoria (o conteúdo-sentido de um ato-atividade) e o mundo da vida (a realidade histórica do seu existir) e, o resultado, são dois mundos que não se comunicam entre si.

É dessa maneira, separada e incomunicável que percebo, por diversas vezes, o mundo da Educação: separado do contexto da vida e incompreensível para diversas crianças e jovens no país. Isso porque o “ato” está distante de realizar a interação entre o vivido e o mundo da teoria. Se o ato é ético, responsável e nos convoca a responder com o dialogismo de vozes, minha inquietação é como, nós educadores (da educação básica e do nível superior), fazemos nossa parte nesse grande ato responsável?

Meu questionamento se dá principalmente porque não temos alibi no existir, ou seja, não temos desculpas para não agir nesse ato, e, assim, não temos desculpas para não fazer interagir (no ato) o mundo da vida e o mundo da teoria.

Bakhtin (2010, p. XXXIII), no texto *Arte e Responsabilidade*² um dos seus primeiros escritos a ser publicado, já indicava que havia a separação entre o mundo da cultura (teoria) e o mundo da vida (vivida), a qual exemplifica com a arte:

O artista e o homem estão unificados em um indivíduo de forma ingênua, o mais das vezes mecânica: temporariamente o homem sai da “agitação do dia-a-dia” para a criação como para outro mundo “de inspiração, sons doces e orações”. O que resulta daí? A arte é de uma

¹ Professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo à Distância (Cead/Ufpel), Pedagoga, Mestre em Educação e doutoranda em Educação (Ppge/FaE/Ufpel). Integrante do grupo de Pesquisa Hisales (FaE/Ufpel) e Educamemória (IE/Furg).

² O referido texto foi um dos primeiros escritos de Bakhtin, em 1919, e encontra-se no livro “Estética da criação verbal” (Bakhtin, 2010). O texto foi publicado no almanaque diário “O dia da arte” (Nevel).

presunção excessivamente atrevida, é patética demais, pois não lhe cabe responder pela vida que, é claro, não lhe anda no encalço. “Sim, mas onde é que nós temos essa arte – diz a vida -, nós temos a prosa do dia-a-dia”.

Assim, quando o homem está na vida, não está na arte e vice versa. Então, o que une os dois elementos no indivíduo? Somente a singularidade do ato na sua unicidade de responsabilidade é que garante a interação entre cultura e vida, ou conforme Bakhtin (2010, p. XXXIV), “arte e vida não são a mesma, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade.

Talvez, esse pequeno texto, traga mais questionamentos sem respostas do que respostas às perguntas que temos. Como estamos realizando “essas singularidades” no universo da educação, como fazemos/desenvolvemos nossas singularidades para fazer interagir a teoria e a vida nos nossos atos? Como trabalhamos o mundo vivido objetivando-o no mundo teórico?

Gostaria de contribuir pensando como, por exemplo, a linguagem do cotidiano se faz presente nas escolas públicas brasileiras e também nas universidades. Em pesquisas anteriores³ pude constatar que a linguagem do cotidiano, a linguagem que provém das bases, está pouco presente na escola porque aquilo que é valorizado para ser “ensinado” na escola é o que está na ideologia da classe dominante.

Acredito que são pequenos atos compartilhados na/pela polifonia das vozes no contexto das escolas e das universidades (atos responsáveis) que podem fazer a grande diferença fazendo a interação da ideologia que vem das bases com a ideologia das superestruturas.

Seguiremos no diálogo para pensar nossa “parte” nesse grande ato responsável da Educação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. 6ª Ed. São Paulo: Hucitec, Editora Universidade de Brasília, 2008.

³ THIES, Vania Grim. Práticas de leitura de uma família de agricultores em Pelotas. IN: ROSA, Cristina Maria (org.). *Revista Alfabetização e Letramento*. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, v.1, n.1, 2007.

³ THIES, Vania Grim. *Arando a terra, registrando a vida: os sentidos da escrita de diários na vida de dois agricultores*. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.



O DISCURSO OFICIAL (MEC) E A ALFABETIZAÇÃO NA ATUALIDADE: UM ATO RESPONSÁVEL!? “APONTAMENTOS” PARA DIALOGAR

Vanildo Stieg¹

Apresentamos ao “Rodas 2012”, um enunciado que nos instigou, nos últimos quatro anos, a investigar questões em torno da interlocução “política pública e propostas e práticas de alfabetização”, qual seja: **como e com que finalidade(s) política(s) o discurso oficial MEC tratou e/ou tem tratado o ensino da leitura e da escrita chegando a caracterizá-lo, na atualidade, como letramento?**² Tal enunciado orientou a discussão que estabelecemos no quarto capítulo de nossa tese de Doutorado, intitulada “Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental no município de Vila Velha/ES”.

Para desenvolver a discussão/compreensão, (no texto da tese), em torno deste questionamento, seguimos pela via histórica, e, portanto, buscamos em Bakhtin (2003 p. 314) uma orientação metodológica. Para esse pensador, “[...] ‘compreender’ é cotejar com outros textos num novo contexto”. Cotejar, então implicou em estabelecermos o diálogo e, portanto, suscitar as palavras, as vozes que povoam(ram) o contexto social e histórico em que foi se configurando o ensino da leitura e da escrita no Brasil. Fizemos esse exercício considerando o período compreendido entre 1989 a 2010, pois constatamos eventos significativos que afetaram amplamente o campo da alfabetização (nos aspectos das políticas, das propostas, da formação de professores, das pesquisas e das práticas). Quais foram esses eventos? Conseguimos elencá-los do seguinte modo:

a) o ano de 1990 foi instituído pela *Organização das Nações Unidas* (ONU) e a *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (Unesco) como o ano Internacional da Alfabetização. Com esse ato, a Unesco incentivou os países signatários a se comprometerem a diminuir, no mundo, o índice de analfabetismo, pois, nos países subdesenvolvidos, cerca de 25% de adultos e crianças não sabiam ler e escrever, chegando a um total de novecentos milhões de pessoas;

b) acontece, em 1990, sob a coordenação da Unesco, a *Conferência Educação Para Todos* (EPT), que vai impor aos 155 países convidados/participantes uma agenda de trabalhos para a década corrente, tendo como um dos itens principais: cada país deveria *cuidar* de elevar os índices de alfabetismo;

c) em 1990, acontece, em Washington (EUA), a assinatura do *Acordo de Washington*, por parte dos países denominados *subdesenvolvidos*, que trará implicações para o desenvolvimento das políticas sociais e, sobretudo, para a educação em nosso país até atualidade;

d) em 1995, o Brasil assume uma discussão e toma decisões no tocante à reforma do Estado. Tais decisões serão expressas nos documentos elaborados pelo *Ministério da*

¹ Professor da Universidade Vila Velha (UVV). Coordenador do grupo de pesquisa “Bakhtin, Educação e Pesquisa”, na Universidade Vila Velha (UVV).

² Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES), no dia 07-05-2012, orientada pela Professora Doutora Cláudia Maria Mendes Gontijo.

Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sobretudo um documento datado em 1995³. De fato, a reforma do Estado trará implicações para o âmbito das políticas sociais e, em especial, para a educação. No contexto da reforma, especificamente para o campo da alfabetização, vimos a chegada e o desenvolvimento do *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores* (PROFA);

e) acontece a entrada efetiva do Brasil nos debates econômicos globais;

f) a ONU declara que 2003 a 2012 seria a década da alfabetização⁴ e, nesse período, o Brasil começa a intensificar sua preocupação com as avaliações oficiais, que, desde o final da década de 90, já vinha desenvolvendo, agora pautado pelo IDEB;

g) em 2006, há no Brasil o movimento *Compromisso Todos Pela Educação* que se torna, então, o Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007, e passa a ser denominado de *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*. **O discurso de letramento que já havia sido anunciado como perspectiva orientadora do ensino da leitura e da escrita pelo MEC é potencializado a partir desse plano.**

A discussão amplamente desenvolvida (no texto da tese), com base nestes eventos, nos possibilitou percebermos que o discurso oficial MEC **tratou (tem tratado) o ensino da leitura e da escrita, em tempos de letramento, como um produto, uma mercadoria**. E por que razão? Pelo fato de ter sido condizente com as intencionalidades da economia mundial **sobre** nossa escola/país, mais intensamente, a partir dos anos 90. Vimos, que a partir desse período, se intensificaram as cobranças internacionais sobre o desenvolvimento da escola brasileira. Nos anos 2000, por exemplo, bons resultados, pautados em avaliações em larga escala sob a tutela do Ideb, poderiam, além de preparar indivíduos para o mercado interno brasileiro, demonstrar para o mundo que o Brasil teria condições de participar mais efetivamente dos debates/desígnios da economia mundial.

Nesse sentido, cresceu o olhar de empresários nacionais e internacionais que tem suas empresas em nosso país sobre a educação. Estes elaboraram, **e sob a aprovação do MEC**, colocaram em prática o *Plano de Metas Compromissos Todos Pela Educação*. A partir de seu lançamento, em 2007, passaram, imediatamente, a tomar conta dos (des)caminhos da educação brasileira e, portanto, do que orientaria as escola em âmbito estadual e municipal. **O foco/atenção recaiu sobre as professoras alfabetizadoras.**

E tudo isso tinha razão de ser, pois, nesse contexto, a Unesco e outros organismos internacionais, como já assinalado, desde a década de 1990, passaram a perceber e impor aos países em desenvolvimento a necessidade de a escola não apenas ensinar o código escrito, mas também garantir o uso desse conhecimento em práticas sociais e profissionais. Nesse contexto, o discurso de letramento, pautado nas assertivas de Magda Soares e de seu grupo do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, surge **como solução para dar conta dos compromissos e dos acordos** entre MEC, empresários e as prescrições dos organismos internacionais.

³ Documento disponível no site: <http://www.bresserpereira.org.br/ver_file_3.asp?id=121>. Acesso em: 22 mar. 2011. Ainda é importante dizer que os principais documentos que foram produzidos em torno da reforma gerencial do Estado brasileiro podem ser encontrados nesse site indicado.

⁴ Informação extraída do site oficial da ONU no Brasil (Disponível em: <<http://unicrio.org.br/conheca-a-onu/agenda/>>. Acesso em: 23 jan. 2011).



No contexto de políticas neoliberais, o letramento passa a significar “[...] o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). Desse modo, as práticas de letramento prevêem práticas de leitura e de escrita em que se aprende a ler lendo e a escrever escrevendo. Tão somente isso! Sob nossa perspectiva, essa ideia não colabora para que as pessoas se posicionem no mundo e passem a dizer a sua palavra. **O letramento, em tempos de *Compromisso Todos pela Educação*, portanto, conduz à ideia de funcionalidade da leitura e da escrita e, portanto, tendência a preparar os sujeitos para atender a demandas e não para criar demandas, intervir no mundo**, pois os sujeitos não são incentivados/convidados para participar das questões presentes em sua sociedade. Eles são constituídos pretensamente para servirem de mão de obra no mercado de trabalho. Não é sem razão o que, nesse sentido, Geraldi (2011, p. 30) nos acena:

O letramento prevê de antemão o lugar social que cada um deve ocupar – qualquer exceção pode ser inadequada, quer sejam uma leitura e uma escrita para mais (política e crítica), quer sejam uma leitura e escrita para menos (não compreender instruções, avisos, faturas, contas etc.).

Assim, os breves apontamentos que assinalamos, até aqui, nos obrigam a pensar a seguinte situação: o discurso de letramento, eleito pelo MEC, como perspectiva orientadora do ensino da leitura e da escrita no Brasil, tanto do ponto de vista político⁵, quanto do ponto de vista pedagógico⁶ parece passar longe do exercício do **ato responsável**, tal como discute o pensador russo Mikhail Mikhailovich e seu Círculo, desde os anos 20 do século passado (Bakhtin, 2010). Ao abrir precedentes e, sustentando possibilidades para a configuração de alfabetos funcionais, o discurso de letramento, colabora para incentivar a perpetuação (do lugar oficial) de perspectivas de ensino da língua materna e de linguagem que prevê, a separação “o homem-mundo”, “homem-vida”, portanto, inscreve para a escola brasileira afastamentos/descolamentos do homem de sua condição histórico-cultural, de sua concretude, de sua autoria na vida.

E ainda questionamos: Letramento, onde está a criança, o jovem e o adulto, o “ser-evento” (Bakhtin, 2010)? Vemos em você, discurso, talvez a principal pretensão iluminista: a ideia de que o “pensamento” pudesse conformar o mundo. Falta-lhe mesmo a compreensão do **ato responsável**.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, Edwirges (Org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

⁵ Porque coloca a escola brasileira (sobretudo a alfabetização) articulada com as finalidades educativas (neo)liberais.

⁶ Porque que o discurso de letramento ao entender a alfabetização como um processo mecânico específico, em que se privilegia, tão somente, as relações sons e letras e letras e sons, abre precedente para o retorno de propostas e práticas de alfabetização que historicamente já ficaram afirmadas o seu insucesso, tais como o uso do método fônico e o trabalho com propostas denominadas construtivistas.



BAKHTIN E A RESPONSABILIDADE ÉTICA NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Derivada do termo grego *ethos*, que significa caráter, costume ou modo de ser de uma pessoa, a ética está relacionada ao sentimento de equilíbrio e de justiça social. A ética é um conjunto de valores e princípios morais que orientam a conduta social de diferentes culturas em determinado período de tempo.

Por outro lado, os filósofos latinos traduziram o termo grego como *mor morus*, ou costume superior, derivando daí a palavra *moral* em português.

Em seu percurso histórico, os conceitos de ética e moral incorporaram sentidos diferenciados, a saber, a ética diz respeito a uma visão universal, geral e abstrata sobre o comportamento humano. Neste sentido, a ética refere-se a um código/princípio de justiça que deve ser seguido, independentemente das noções contextuais do que é certo ou do que é errado.

A moral, ao contrário, diz respeito a algo particular, contextual, subjetivo, a normas ou regras de conduta e, normalmente, com uma forte conotação religiosa ou mesmo política, ou seja, com valores e crenças associados a esses campos. Assim sendo, varia em função da época, dos contextos, das religiões, etc.

Cada sociedade e cada grupo social pode ter seus próprios códigos de ética/moral: sacrificar animais para a pesquisa científica, a pesquisa do genoma, a eutanásia, o aborto. De toda forma, qualquer código de ética concerne à ação (práxis) do ser humano.

Falar em ética implica falar em liberdade. Liberdade de escolha. Daí advém as grandes questões éticas que balizam nossas escolhas: QUERER, PODER, DEVER e o modo como o ser humano age em função disso. Daí resultam, igualmente, os dilemas éticos que todos os dias enfrentamos, por exemplo, nossa postura no trânsito, a fidelidade nas relações, o preenchimento da declaração do imposto de renda, entre outros.

Liberdade também significa integridade: manter-se inteiro, completo, verdadeiro, sem máscaras.

A ética é o exercício da maneira como encaramos o existir coletivamente e a nossa responsabilidade por isso. F. Rabelais pregou: “Conheço muitos que não puderam, quando deviam, porque não quiseram, quando podiam”.

O grande pensador da linguagem, M. Bakhtin e seu Círculo, na segunda década do século XX, pregavam o “ato ético” como um ato participativo – não-indiferente, solidário, responsável e responsável – do agir humano no mundo concreto (social e histórico).

Muito jovem, Bakhtin teve contato com o pensamento de Martin Buber, com o qual manteve uma interlocução crítica. (Todorov, 1981; Clark e Holquist, 1998; Emerson, 2003).

O filósofo austríaco M. Buber, em sua filosofia do diálogo, afirmou a palavra como um meio de relação entre os seres humanos, fundando a experiência da intersecção ou interação. Ele partiu do princípio do homem como ser situado no mundo com os outros: eu não existo individualmente, senão como abertura para o outro. O tu é condição de existência do eu.

Por seu lado, o Círculo postulou uma dimensão irrevogável da responsabilidade ética da existência humana e a valorização do ato de responder. Para Bakhtin (1979), “viver significa

¹ UniRitter/UFSM.

ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida” (p. 202). É nesse sentido que o ser humano não tem escapatória: “não há álibi para a existência”, ou seja, o próprio sujeito é o responsável pelos seus atos particulares e deve responder por eles. Como Buber, Bakhtin pregava uma dimensão irrevogável da responsabilidade ética da existência humana e a valorização do ato de responder.

Na trilha do pensador russo, Sobral esclarece:

O agir do sujeito é um conhecer em vários planos que une *processo* (o agir no mundo), *produto* (a teorização) e *valorização* (o estético) nos termos de sua responsabilidade inalienável de sujeito humano, de sua falta de escapatória, de sua inevitável condição de ser lançado no mundo e ter ainda assim de dar contas de como nele agiu.” (Sobral, 2005, p. 118).

O pensamento bakhtiniano influencia nossa opção pelo humanismo moderno, centrado na cultura do diálogo e nas experiências do cotidiano, por acreditarmos no envolvimento e no compromisso do ser humano com o seu tempo e com o seu lugar. Como pregou M. Buber,

Respondemos ao momento, mas respondemos, ao mesmo tempo por ele, responsabilizamo-nos por ele. Uma realidade concreta do mundo, novamente criada, foi-nos colocada nos braços: nós respondemos por ela. Um cão olhou para ti, tu respondes pelo seu olhar; uma criança agarrou tua mão, tu respondes pelo seu toque; uma multidão de homens move-se em torno de ti, tu respondes pela sua miséria (BUBER, 2007, p. 50).

Assim, as ações que praticamos, baseadas nas avaliações sociais, são atos comprometidos com o grupo social. O caráter compreensivo, responsivo e ético da existência humana apela às pessoas a assumirem responsabilidades. Assumir uma posição no mundo é marca específica do agir humano.

Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOSHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
_____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- EMERSON, C. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.
- SOBRAL, A. Ético e estético. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: le principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.



Grande parte da humanidade hoje em dia vive imerso em um turbilhão de informações. Informações essas que vêm de todos os lados, sem que se tenha tempo para “digeri-las” graças a propagação das mídias como internet e televisão em quase todo o planeta. Porém, elas costumam vir de formas descontextualizadas e se não aproveitadas não geram conhecimento. A televisão, por exemplo, nos bombardeia com novidades o tempo todo. Na internet, enquanto estamos lendo um texto em seguida passamos para um outro link e assim por diante.

Será que assim estamos formando um conhecimento efetivo? Acredito que continuamente somos reprodutores de modelos previamente elaborados. Seres bitolados que pensam ser “modernos” e “antenados”. Pessoas que seguem moda, estilo, tribo e que acreditam ser autênticos.

O tão aclamado dialogismo tão importante nos relacionamentos familiares, amorosos, comerciais se torna cada vez mais escasso. Com o excesso massivo de informação falta o tempo da reflexão do dar se conta da verdadeira realidade.

Nos dias de hoje fala-se com o mundo inteiro pela internet, porém não se conversa com o vizinho ao lado. Muitas vezes isso ocorre porque se diz não ter tempo. A internet conseguiu aproximar quem está longe e afastar quem está perto.

Acredito que nessas relações cibernéticas ainda haja espaço para o diálogo, mesmo que falte aquele contato que só é possível com a presença física. Diferente da televisão onde só ela “fala” e o telespectador quase não tem tempo de raciocinar porque é acometido por uma avalanche de novas informações a toda instante. Informações essas muitas vezes manipuladas. Comerciais que instigam o consumismo desmedido e incentivam ao uso do álcool.

A educação é a chave capaz de solucionar essa manipulação midiática. Somente com pessoas instruídas capazes de distinguir o que é verdadeiro do que é falso é que poderemos recriar a sociedade. Onde os cidadãos não se deixam influenciar por qualquer nova moda que surge.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14ª Edição. São Paulo Editora Hucitec, 2010.

¹ UNIPAMPA.

O PESQUISADOR: UM SER, ESSENCIALMENTE, POLÍTICO

Como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas [...]?

(Moita Lopes, 2006, p. 86)

Repletir sobre o excerto acima é se colocar diante de um grande problema: existe alguma forma possível, aceitável e válida de fazer ciência, considerando a voz do pobre, do negro, do desvalido, do historicamente esquecido? Podemos supor tratar-se de um dilema cuja solução não parece ser das mais tranquilas ou fáceis. E de fato teríamos razão. Para falar a verdade, antes mesmo de querer responder a tal dilema, dada a nossa genética cultural, podemos até nos perguntar: “Quem decretou que é papel das ciências criar alternativas sociais para pobres e favelados? Quem promulgou que a ciência deve caminhar ao lado dos marginalizados, ouvindo-os e dando-lhes voz? Teria atitude como essa algum lugar na ordem da ciência?”.

Assumindo a postura da ética, da diversidade e da compreensão (e somente por isso), temos de admitir que não é de todo descabido considerar esses últimos questionamentos acima, afinal, o pensamento científico trilhou, historicamente, um percurso que o levou ao dogmatismo, à centralidade, à hegemonia do falar, em outras palavras, a estar sempre a serviço das classes dominantes, nunca ao lado dos grupos minoritários (que, muitas vezes, de minoria não têm nada). Tal fato, por conseguinte, levou ao desenvolvimento de inúmeras formas de fazer ciência “que entendem que o conhecimento não tem nada a ver com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos, seus desejos” (Moita Lopes, 2006, p. 87).

Não obstante compreendermos os que consideram éticas e aceitáveis tais posturas, precisamos desde já afirmar que temos uma posição bastante divergente a esse respeito. Entendemos, desse modo, que é nas várias respostas às indagações acima que residirá a essência (e, por que não?, a relevância) do fazer científico de cada um de nós, estejamos inseridos no campo das ciências naturais ou no das humanidades. Queremos dizer com isso que é o modo como nos posicionamos frente às mencionadas indagações que vai, certamente, denunciar nosso lugar teórico, a posição epistemológica desde a qual falamos. Dito de outro modo, é o que vai revelar nosso compromisso político, nossa responsabilidade, nosso ato responsivo e responsável.

Chegamos, dessa forma, ao ponto crucial que se nos impõe nesta breve reflexão. No seio da diversidade de fazeres científicos, qual o nosso lugar teórico, qual o nosso compromisso

¹ Mestrando em Linguística Aplicada – PPGEL da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Professora do PPGEL da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

político? Afinal, com quem assumimos tal compromisso? Com os discursos hegemônicos ou com as vozes historicamente silenciadas, simplesmente, pelo fato de emergirem de lugares sociais marginalizados, por serem constituídas e constituidoras de discursos periféricos? Essencialmente, aqui, cumpre-nos refletir sobre essas indagações, a fim de explicitar, no âmbito dos estudos da linguagem, qual, de fato, é nosso compromisso político. E, para além disso, explicitar quão responsável é nossa opção política. A nosso ver, não basta somente assumir um compromisso político, é preciso fazer de tal ato um ato responsável.

Nas últimas linhas acima, encontramos, claramente, um eco do pensamento bakhtiniano, um ponto de convergência entre a referida forma (ética, responsável) de produzir conhecimento e a perspectiva bakhtiniana de estudos, segundo a qual dar voz àqueles de quem, historicamente, a palavra foi usurpada é um imperativo ético, uma responsabilidade do pesquisador. Não é difícil perceber, por exemplo, que foi por razões dessa natureza que Bakhtin resolveu se debruçar sobre as obras de Rabelais e de Dostoievsky, por considerá-las injustiçadas, no sentido de que foram mal compreendidas. Assim, Bakhtin (2010a), dirá textualmente que um dos motivos pelos quais se propôs a estudar a obra de Rabelais foi o fato de ser tal autor, na Rússia, “o menos popular, o menos estudado, o menos compreendido e estimado dos grandes escritores da literatura mundial”, o que nos leva a compreender que, em seu fazer científico, Bakhtin (2010b) tinha, de fato, uma preocupação com a filosofia do ato responsável, com a inseparabilidade do mundo da vida e o da ciência.

No texto “Arte e Responsabilidade” (cf. edição 2011 de *Estética da Criação Verbal*), Bakhtin definirá como sendo três os campos da cultura humana: a ciência, a arte e a vida. Aqui, tocaremos, ainda que muito sucintamente, em dois: o mundo da vida e o da ciência. Começamos, pois, por tratar do primeiro, que pode ser compreendido como aquele onde a existência humana se desenrola, dizendo respeito, portanto, ao cotidiano do sujeito, ao espaço (não necessariamente físico ou geográfico) onde tem a possibilidade de viver, de criar, de conhecer, de contemplar, de experimentar, enfim, de agir, de praticar seus atos éticos; é o mundo habitado por sujeitos, com suas responsabilidades e responsabilidades mútuas. O mundo da ciência, por sua vez, é o campo da atuação humana em que são produzidos os atos cognitivos; é o espaço, portanto, da produção científica, do conhecimento, do saber.

Interessante notar que, para Bakhtin (2011), esses campos da atividade humana (arte, ciência e vida) são (ou, pelo menos, deveriam ser) relacionados, estando o elo entre eles contido na noção de responsabilidade, de sorte que arte ou ciência pretensamente autônoma, desvinculada do mundo da vida, ou é estéril ou permanece inativa, não indo além de um teorismo – este entendido como pensamento que pretende dar conta do ser humano a partir de uma perspectiva em que se descola o mundo da cultura do mundo da vida. Não é difícil, portanto, notar a convergência entre esse pensamento bakhtiniano e as formas de se produzir conhecimento, no âmbito dos estudos sociais, defendidas por Moita Lopes (2006).

Não obstante a postura ética (da ciência e do cientista em relação à vida) defendida por Bakhtin (2011), a verdade é que, em decorrência, em parte, da liquefação das estruturas sociais (Bauman, 2001), o outro (e aqui enfatizamos o outro pobre, negro, índio, homossexual etc. etc.) tem pouquíssima importância para o eu, motivo pelo qual há uma tendência, no dizer de Duschatzky e Skliar (2000), de enxergarmos o outro como fonte de todo mal (o que leva à sua demonização), sujeito pleno de um grupo cultural (o que mascara as especificidades do sujeito) ou como alguém a tolerar (o que pode descambar na indiferença diante, por exemplo,



das injustiças e até na sua naturalização). Nessas perspectivas de alteridade, portanto, dificilmente, poderíamos assumir um compromisso político ético e responsável.

O cerne de toda essa discussão (o compromisso político como ato responsável) me fez lembrar uma difícil decisão que tive de tomar muito recentemente: a de sobrestar, integralmente, um projeto de pesquisa de mestrado, para reavaliar minha postura acadêmica e discernir se, de fato, era aquilo mesmo que eu gostaria de estudar, considerando minha filiação teórica, meus valores, meus modos de agir, enfim, minha própria história de vida. Isso, obviamente, me rendeu desestabilização e preocupação para além daquelas que, costumeiramente, afligem os pesquisadores iniciantes. Refiro-me ao abandono de uma pesquisa que versaria sobre um discurso hegemônico, com sujeitos hegemônicos, numa esfera de circulação hegemônica e, no lugar daquela, a assunção de um empreendimento científico em que pudesse considerar a possibilidade de dar voz a outros sujeitos, produtores de discursos silenciados e circulantes em lugares sociais periféricos, ou seja, discursos, via de regra, desconsiderados pelos produtores do conhecimento no bojo da imensa cadeia discursiva na qual nos constituímos.

Foi, em especial, tendo essa decisão em mente que dissemos que o pesquisador é um ser essencialmente político. Igualmente, afirmamos, agora, que a pesquisa também é uma atividade eminentemente política. Ao fazermos uma escolha por este ou por aquele objeto de estudo, por este ou por aquele sujeito de pesquisa, estamos, por conseguinte, excluindo todos outros. A nós, estudiosos da linguagem, mas também aos pesquisadores de todas as outras áreas, deve caber a tarefa de decidir, com base na responsabilidade, quais discursos pretendemos revozear, que sujeitos queremos tirar do anonimato, da marginalidade, da pobreza, da surdo-mudez. Como disse Valsechi (2010), parafraseando Moita Lopes (2006) e referindo-se ao fazer científico contemporâneo no âmbito da Linguística Aplicada, “o que está em discussão agora é quais discursos serão endossados no fazer científico, que sujeitos serão pesquisados, que vozes serão ouvidas, que realidades serão construídas na prática discursiva do fazer científico”.

Enxergar o outro como fonte do mal, como alguém a tolerar, como alguém que não merece ou que não deve ser ouvido ou, ainda, permitir que as consequências da liquefação vivida na contemporaneidade impregnem nossas posturas de pesquisadores, além de ser atitude avessa aos postulados bakhtinianos, por ser irresponsável e teorista, é uma decisão contraproducente do ponto de vista do compromisso que precisamos assumir com a sociedade. Uma convivência harmoniosa entre sujeitos tão diversos pressupõe novos caminhos, novas alternativas que possam nos conduzir a uma efetiva ação sobre a realidade, no intuito de transformá-la e torná-la mais aprazível para todos os grupos e não apenas para um específico. Talvez seja esse o maior desafio que se impõe, hoje, às ciências e, conseqüentemente, aos pesquisadores, que, mais do que nunca, travestem-se em seres políticos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.



DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. *O nome dos outros*. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LAROSSA, J.; SKLIAR, C. (orgs). *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

VALSECHI, Marília Curado. Cumprindo a agenda ética da pesquisa em LA: uma análise da formação do professor. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*. Vol. 3. Número 2, 2010. p. 53 – 69.



FRIDA KAHLO: UM AMOR PECULIAR PELO ESPETÁCULO COMO MÁSCARA PARA PRESERVAR A PRIVACIDADE E A DIGNIDADE

Pinto a mim mesma porque sou sozinha e porque sou o assunto que conheço melhor.

Frida Kahlo

Este texto é fruto de nosso interesse pela vida e obras (quadros, diário, cartas e fotos) da artista e revolucionária mexicana Frida Kahlo. Nosso principal objetivo aqui é trazer para discussão, observando os relatos da própria Frida e de contemporâneos dela a respeito de sua vida, a autora como ser de linguagem, construída nos processos dialógicos de interação com seus outros e constituída por esses processos, que também são reveladores de uma imagem axiológica da pintora que reverbera um pensar responsável e compromissado com suas questões políticas e culturais. O que trazemos aqui, a título de esclarecimento, são, na verdade, recortes de reflexões que nos acompanham sempre quando o assunto é Frida e seu vasto celeiro de produção artística. Vejamos agora uma breve contextualização de alguns caminhos que ela trilhou e ajudaram a construir o mito Kahliano.

A história de Frida Kahlo começa e termina no mesmo lugar, a casa azul, é assim chamada por causa das paredes pintadas em um vivo tom de azul. Esta que foi de seus pais está localizada, até hoje, em Coyoacán, antigo distrito residencial nos arredores da periferia sudoeste da Cidade do México. Frida nasceu em 6 de julho de 1907, talvez optando por uma verdade mais estrita do que o fato permitiria, ela escolheu nascer em 1910, ano da eclosão da Revolução Mexicana. Uma vez que era filha da década revolucionária, quando as ruas da Cidade do México estavam coalhadas de caos e derramamento de sangue, Frida decidiu que ela e o México moderno haviam nascido no mesmo ano, e foi revolucionária em todos os aspectos de sua tumultuada vida. A menina perna de pau, sequelada pela poliomielite que a atacou em 1913, carrega consigo, por toda vida, trauma de dores e tristezas que eram muito bem representados em seus quadros e seus escritos, especialmente seu diário íntimo que foi publicado. Nele o corpo dilacerado aparece constantemente demonstrando o quanto a autora sofria e sentia-se perturbada por ter de passar por momentos tão difíceis. Empalada viva em acidente ocorrido em 1925, as sequelas desse evento transbordam para sua arte que expressa dor e sofrimento de um corpo em agonia. Entretanto, as marcas biográficas não limitam sua arte. Ao contrário, expande-a para além do México e de suas raízes, para além do sofrimento e agonia pessoais e se torna engenho de uma artista que é reconhecidamente uma das melhores de seu tempo.

No entanto, o que nos chama atenção em toda obra de Frida Kahlo é o fato de ela ter sido o seu próprio tema, se constituir como herói de sua própria obra e com isso assumir eticamente a responsabilidade de seus atos, pois como ela mesma dizia “era o assunto que mais conhecia” e, portanto, tinha muito mais propriedade para falar, escrever e pintar sobre.

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

² Professora do PPGEL da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Frida, enquanto autora-criadora, deu acabamento estético ao tema que conhecia melhor e, nesse momento de criação, já era uma outra, pois estava em um outro tempo-espço que lhe proporcionava o olhar exotópico. Daí a nossa compreensão de que vários conceitos/temas de Bakhtin não podem ser pensados isoladamente. Por isso, ao tratarmos da produção de Kahlo (cartas, diário e telas) trazermos para a discussão o ato ético/estético. Pensamos que o cronotopo em que viveu foi determinante para a construção da imagem de mulher (concordamos com Bakhtin quando afirma que o cronotopo cria uma imagem de homem) que ela nos oferece em verbo/imagens.

Em “Para uma filosofia do ato responsável”, Bakhtin chama atenção para esse ato da atividade humana que, irrepitivelmente, ocorre somente no mundo da vida, ou seja, “da historicidade viva, o todo rela da existência de seres históricos únicos que realizam atos únicos e irrepitíveis, o mundo da unicidade irrepitível da vida realmente vivida e experimentada.” (FARACO, 2009, p.18). O filósofo da linguagem pontua que: “Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida.” (2010, p. 44). Faraco ao se referir a esse texto de Bakhtin afirma:

Mais ainda: para Bakhtin, não é possível superar este dualismo partindo do interior da cognição teórica. Essa superação só será alcançável quando se subsumir a razão teórica na razão prática, entendida esta como a razão que se orienta pelo evento único do ser e pela unicidade de seus atos efetivamente realizados (Faraco, 2009, p. 18).

Frida para nós se encaixa nesse horizonte de interesse que tanto fascinou Bakhtin, ela coloca seu mundo, o mundo de sua vida, nas telas, nas cartas, no diário e em tudo que fazia. A pintora ao ser interrogada sobre sua temática recorrente sempre respondia: “Eu pinto a minha própria realidade [...] porque sou o assunto que conheço melhor.” (Herrera, 2011, p. 12). Nessa perspectiva, acreditamos que Frida assume aqui uma postura ética/responsável e responsiva que é tão evidenciada por Bakhtin “na unicidade e eventicidade do Ser e na contraposição **eu/outro**;” (2009, p. 18). Frida mesmo com o corpo dilacerado, a falta de filhos que tanto queria e as dores de traições constantes, era politicamente engajada e, talvez por responsabilidade, não se aventurava a falar de coisas que não a apetiessem ou não pertenciam ao seu mundo. Vemos aí um ato unívoco e irrepitível que a ela belamente pintou e deixou registrado em sua trajetória revolucionária, filosófica e ideológica. Frida Kahlo é ao mesmo tempo como Blanche Dubois e Stanley Kwakski, interpretados por Vivien Leigh e Marlon Brando no filme “Um bonde chamado desejo”, de Elia Kazan. É frágil e patética como Blanche DuBois, forte e sedutora como Stanley Kowalski, ela em si mesma é “Um bonde chamado desejo”, tolhida por um acidente. Frida Kahlo a lendária pintora de Coyacán.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo, Parábola Editorial, 2009.
- GRIMBEERG, S. *Frida Kahlo*. World Publications Group, Inc. North Digthton, 1997.



- HERRERA, H. *Frida: una biografía de Frida Kahlo*. México: Editorial Diana, 1984.
- KAHLO, F. *O diário de Frida Kahlo: um auto-retrato íntimo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.
- MAINGUENEAU, D. A propósito do ethos. In: MOTTA, A.R; SALGADO, L. (orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.
- ZAMORA, M. (compilação). *Cartas apaixonadas de Frida Kahlo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.



UMA REFLEXÃO SOBRE O “DEVER” EM *PARA UMA FILOSOFIA DO ATO* DE MIKHAIL BAKHTIN E A EDUCAÇÃO

Em seu posfácio à edição brasileira de *Para uma filosofia do ato* de Mikhail Bakhtin, Carlos Alberto Faraco coloca, dentre outras, duas questões importantes que eu gostaria de retomar para iniciar a breve reflexão que proponho aqui. A primeira é a de que em *Para uma filosofia do ato responsável*

[...] não há comentários aplicados a situações concretas que nos auxiliassem a entender o conceitual e as dimensões da filosofia em elaboração. Não há, salvo indicações incidentais (em geral, apenas nomes entre parênteses), maiores referências às fontes (a que enunciados, a que ditos o texto responde?). Talvez elas viessem depois, mas o texto acabou por nunca ser retomado para uma eventual edição e ficamos nós, seus leitores, em boa parte a ver navios” (2010, p. 148).

Estamos, nós leitores de Bakhtin, dessa forma, imersos naquilo que poderíamos considerar um paradoxo: ao mesmo tempo em que Bakhtin nos oferece ferramentas conceituais, ele permite a existência de margens para que possamos prover essas ferramentas de sentido e de uso, para, se quisermos, implementá-las na concretude da existência, para, como ele mesmo coloca (2010, p. 151), “superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida”. Vemos-nos, então, no difícil exercício de entender seus princípios conceituais ao mesmo tempo em que tentamos dotá-los de atribuições no mundo com a nossa própria trajetória discursiva e existencial. As colocações de Bakhtin nos levam, por assim dizer, a caminhar entre a sua pertinência no plano das ideias e sua impertinência, caracterizada pelo seu “ainda vir a ser” no plano das ações (talvez seja, também, por isso que título do posfácio de Faraco “Um posfácio meio impertinente” seja tão apropriado).

Outra importante observação feita por Faraco é a de que Bakhtin

(...) critica a separação que o mundo da abstração (que ele chama de mundo da cultura e que compreende, entre outros domínios, a filosofia, a ciência, a estética e a ética) opera entre o conteúdo de um determinado ato (que é, no plano da abstração, recortado da existência, objetificado) e sua realidade como experiência vivida em sua eventicidade irrepetível – ou seja, o ato em sua totalidade, no qual eu entro como um ser integral. Na abstração científica, ao contrário, sendo como é sempre diferente à minha singularidade, não há lugar para mim (“eu não tenho lugar no juízo teoricamente válido”). Em outros termos, podemos dizer que abstração é aceitável (e até mesmo inevitável); inaceitável é transformar o mundo da abstração no mundo como tal. Aquele deve ser entendido como parte deste (2010, p. 1501).

É o desejo de superar essa separação entre “cultura e vida”, no sentido que lhes atribui Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável*, é a determinação de captar a existência em sua singularidade que me motiva a desenvolver a reflexão que trago aqui. Nesta reflexão

¹ Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – FE/UFRJ.

atenho-me, no entanto, apenas à abordagem daquela que me parece ser uma das questões-chaves em *Para uma filosofia do ato responsável*, que é a conceptualização de *dever*. A fim de estabelecer o vínculo entre teoria e vida, procurarei traçar a questão do *dever* relacionada com a educação, atividade com a qual, como professor, tenho estado constantemente envolvido em ambientes formais e com a qual, como ser humano partícipe de uma sociedade, tenho estado envolvido nas mais diversas práticas do cotidiano.

O conceito de *dever* bakhtiniano dialoga com uma longa tradição sobre o tema. Farei referências breves apenas ao que podemos designar de quatro circunstâncias dessa tradição. Para mim, que sou também pesquisador do discurso religioso, principalmente em seu aspecto narrativo (cf. Santos, no prelo), é muito difícil não retomar, nesse momento, o conceito de *dharma* desenvolvido pelo budismo. Uma das principais acepções do termo *dharma* (sânscrito) ou *dhamma* (páli) se relaciona ao dever. Laumakis, nos informa que

o *dhamma* pode ser visto incluindo a “moralidade social” ou a “lei moral” como aquela que une ou mantém as pessoas unidas. Nesse sentido, o *dhamma* refere-se ao padrão ou à ordem fundamental do cosmo e também ao padrão e à ordem aceitos nas regras e leis sociais e éticas dos seres humanos. Visto dessa forma, o *dhamma* inclui as ideias de virtude, dever ou conduta moral e ética correta [...]” (2010, p. 103).

Essa concepção está próxima daquilo que mais perto possuímos de uma ideia de *dever* nas comunidades e filosofias clássicas (V e IV séculos a. C.), nas quais a concepção de *dever* não existia. A noção que prevalecia nessas comunidades era a do código moral do “sumo bem”. No pensamento ocidental, a origem da noção de *dever* se desenvolve com o estoicismo dentro do período que ficou conhecido como filosofia helênica (323 a. C. A 525 d. C.).

Outra circunstância da filosofia que pensou o dever (e também está ligada ao pensamento religioso) foi a da denominada era patrística, ou seja, a filosofia dos padres da igreja. Representando a síntese da filosofia grega clássica com a religião cristã (cf. Japiassú & Marcondes, 1996:208), para os filósofos patrísticos, o dever estava relacionado, sobretudo, à obediência à divindade.

Talvez a tradição com a qual Bakhtin dialogue mais diretamente seja aquela representada pela filosofia de Immanuel Kant. Segundo Japiassú & Marcondes (1996, p. 69), para Kant o dever

é a necessidade de se realizar uma ação por respeito à lei civil ou moral [...]. E define o dever como “a necessidade de realizar uma ação por respeito à lei”. Assim, em sua moral, reina um dever, universal, independente das determinações materiais, apenas reduzido às exigências da boa vontade. Portanto, o dever se chama imperativo categórico.

Enquanto que no conceito de *dharma* podemos vislumbrar o dever como estando relacionado à busca pela iluminação búdica, pela busca de estar além dos homens e da própria divindade, para os pensadores da era patrística o dever estava relacionado à obediência à divindade. Diversamente dessas concepções, a noção de dever bakhtiniana parece se caracterizar, entre outros elementos, por não se ater a uma compreensão de dever que se refira a algo exterior às relações humanas. Em relação à concepção de Kant, dela se afasta Bakhtin, basicamente, porque a sua concepção não se fixa em uma regra universal de



caráter moral, mas contempla a singularidade do ato. Em Bakhtin o dever está irremediavelmente ligado ao ato de agir no mundo social:

O dever é uma categoria original do agir-ato [*postuplenie-postupok*] (e tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento), é uma certa atitude [*ustanovka*] da consciência, cuja estrutura nos propomos desvendar fenomenologicamente. Não existem normas morais determinadas e válidas em si, mas existe o sujeito moral com uma determinada estrutura (não, obviamente, uma estrutura psicológica ou física), e é sobre ele que necessitamos nos apoiar: ele saberá em que consiste e quando deve cumprir o seu dever moral ou, mais precisamente, o dever (porque não existe um dever especificamente moral). (2010, p. 47).

Augusto Ponzio enfatiza essa ideia ao observar que em Bakhtin encontramos a compreensão de que a experiência da existência representa uma “responsabilidade sem alibi”, não podemos fugir ao dever para com o outro:

Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí: não posso agir, pensar, desejar sentir como se eu não fosse eu, e cada identificação de si mesmo falha em sua pretensão de identificação com o outro. Mas, ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-álibi de cada um no existir. (2010, p. 23).

Ainda dentro do traçar do fio da relação entre teoria e vida, é interessante observar que outra questão que me parece fundamental trazida em *Para uma filosofia do ato responsável* é a de que uma determinada formulação filosófica deve servir enquanto ela pode ser uma ferramenta não apenas universal, mas também de adaptação local, em um processo de adaptação dialógica de sentidos. A esse respeito Bakhtin dirá que

é um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade. (2010, p. 92).

Penso aqui, particularmente, na apropriação de elementos do pensamento de Bakhtin (mas também, por exemplo, de Vigotski e de outros) para se compreender e se reformular, por exemplo, situações específicas de ensino-aprendizagem que possam ocorrer em situações que são, por sua própria natureza, dotadas de singularidade, uma vez que se determinam no momento do evento singular. Trata-se de valorizar o gesto singular, ou, como coloca Miotello, é importante

[...] garantir a importância da sua enunciação ética no cotidiano, naquele lugar simples da vida simples de cada um. Às vezes a gente pensa que tem que fazer apenas grandes gestos; os pequenos gestos são tão construtores quanto os grandes gestos: o cotidiano, aquele encontro fortuito, aquela conversa rápida com o outro, onde quer que esteja, no corredor, na praça, [...]. Não são os grandes eventos que vão instaurar nosso ponto de vista apenas. Ele vai se instaurar é no cotidiano. Dê valor ao cotidiano” (2011, p. 46).



Aqui, sugiro um olhar mais amplo para a relação entre *dever* e educação em que o macro e o micro não se percam, mas que se relacionem. Se pensarmos em uma possível aplicação do conceito de *dever* bakhtiniano na educação hoje, uma das possibilidades que temos é a de tentar compreender, pelo menos, alguns dos aparatos que têm regido a nossa sociedade. Ainda que não queiramos cair na fácil formulação de um determinismo de base materialista, devemos reconhecer que dois desses mecanismos, como nos lembra Bauman (2011, p. 162), são o *excesso* e o *descarte*. Apenas para ficar no âmbito da educação, podemos dizer que esses mecanismos direcionam as escolhas de alunos, professores e instituições no que concernem à vontade de estudar e ao que consideram ser os objetivos da educação, que pode ser entendida, na maioria das vezes, apenas como sendo um instrumento para que possam fazer parte da sociedade de consumo. Tudo em nossa sociedade pode ser desenvolvido em excesso e para o descarte, inclusive a construção de conhecimento para um determinado fim.

Na sociedade atual a insatisfação deve ser permanente, do contrário não há consumo ou, como observa Bauman (2011, p. 174) “sem a repetitiva frustração dos desejos, a demanda consumidora perderia todo o vapor”. Assim, tendências ou produtos lançados no começo do ano já perdem todo o seu sentido ou valor poucos meses depois, devendo ser descartados para que outras tendências e produtos sejam objetos de desejo dos consumidores, em um fluxo contínuo de criação de desejo e insatisfação em prol da manutenção do sistema. Presos em uma cultura do consumo, os indivíduos já não são mais senhores de suas escolhas, eles são levados a elas pelos aparatos midiáticos, instrumentos para a promulgação e ratificação das necessidades inventadas pelo próprio sistema. Sem a conscientização do sistema que as envolvem, as pessoas são tragadas por ele.

É aqui que proponho que a concepção bakhtiniana do *dever* seja retomada como uma urgência, não apenas no âmbito teórico, mas em suas possibilidade de propiciar a ação. Uma vez que, como coloca Bakhtin, o dever não possui um conteúdo definido e especificamente teórico, o dever pode estender-se sobre a ação:

Para o dever não é suficiente apenas a veracidade, <é necessário> o ato de resposta do sujeito, que provém do seu interior, a ação de reconhecimento da veracidade do dever, e também esta ação não penetra, de modo algum, na composição teórica e no significado do juízo (2010, p. 46).

Bakhtin parece querer nos lembrar, em muitos momentos de sua reflexão, que não podemos nos furtar ao dever do ato responsável:

[...] mas, na vida real, permanece a responsabilidade estética do ator e do indivíduo humano em relação à oportunidade da interpretação, dado que a interpretação na sua totalidade é, em geral, um ato responsável seu do ator, do intérprete, e não da pessoa representada, do herói (2010, p. 66).

Ainda que não querendo cair na, talvez, arrogante e fácil armadilha de se buscar a transformação do mundo social através de afirmações categóricas, se a concepção de *dever* bakhtiniana pode nos apontar um direcionamento de ato responsável no mundo social, este seria, entre outros, aquele de que seja necessário, urgentemente, em prol de uma sociedade democrática, a construção de uma via que supere o seu paradigma atual. Parece-me que essa via só pode ser implementada pela educação, só a educação pode prover instrumentos através dos quais as pessoas possam se conscientizar do sistema no qual estão inseridas e desenvolver estratégias para atuarem de modo assertivo no direcionamento de suas escolhas.



A educação, em um sentido abrangente, não se limita apenas ao programa realizado por instituições como a escola ou a universidade, mas essas instituições ainda são aquelas as quais a nossa sociedade tem conferido a responsabilidade de construir o conhecimento necessário para atuação no mundo social. Essas instituições, principalmente aquelas de caráter público, ainda congregam ideias e aspirações sociais (cf. Teixeira, 2007, p. 43) e são elas que podem desenvolver mais plenamente a educação democrática, libertadora e que não se restrinja aos desígnios do capital. Para que esse movimento de democratização do saber tenha alguma esperança, é necessário que a atuação dos envolvidos no processo de construção do conhecimento seja orientada de modo democrático, libertador e, ao mesmo tempo, tendo em vista a sua responsabilidade do seu *dever* de agir no mundo de forma transformadora.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar editora, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto. "Um posfácio meio impertinente" In: BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- JAPIASSÚ, Hilton & MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora, 1996.
- LAUMAKIS, Stephen J. *Uma introdução à filosofia budista*. Tradução de Getúlio Schanoski Jr. São Paulo: Madras, 2010.
- MIOTELLO, Valdemir. *Discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos: Pedro e João, 2011.
- PONZIO, Augusto. "A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo". In: BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SANTOS, William Soares. *O longo caminho até Damasco: quatro narrativas de conversão religiosa*. São Carlos: Pedro & João Editores, no prelo.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.



RECONTO: DE TAREFA ESCOLAR À PRODUÇÃO RESPONSIVA DE SENTIDOS

Sob a perspectiva bakhtiniana de filosofia da linguagem, pretende-se neste texto esboçar algumas reflexões acerca do reconto, tarefa escolar que pressupõe a reescrita/reconto de textos de conhecimento prévio dos alunos. Neste trabalho, será analisado o texto escrito de uma aluna do 2º ano do ensino fundamental, realizado a partir da leitura de “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado.

Para tanto, faz-se necessário compreender alguns conceitos fundamentais na teoria bakhtiniana, como o *diálogo, a responsabilidade e a responsividade*, os quais serão observados e relacionados ao ensino e à produção textual.

De acordo com Bakhtin, o diálogo pressupõe a recepção ativa do discurso de outrem. Assim, nos diálogos com o outro, ou seja, nas interações, a formação da consciência do indivíduo ocorre através da linguagem, deste modo, os sujeitos se constituem na interação e assumem postura ativa e responsiva em relação ao discurso de outrem. Em outras palavras, o sujeito não é um mero ser passivo diante das relações sociais, mas sim responsável por seus atos e responsivo ao outro. A responsabilidade implica em responder pelos próprios atos, enquanto a responsividade é a resposta ao outro. O sujeito é responsável pelos seus atos/discursos e responde aos discursos alheios. Na responsabilidade está presente a alteridade, ou seja, a resposta do outro. Só me constituo como “eu” na relação com o outro, o outro é concessão para o “eu”. “A responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta.” (Geraldi, 2010, p. 85)

De acordo com Geraldi, “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.” (idem, ibidem, p. 140). Assim, a compreensão, por sua vez, já é uma resposta, pois pressupõe uma ativa posição responsiva.

Em Bakhtin, podemos aprofundar este fundamento teórico:

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 (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] Cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (Bakhtin, 2011, p. 297)

Ao direcionar o olhar para análise dos textos, poder-se-ia pensar que a atividade de reconto se constitui na reprodução do texto original, no entanto, esta seria uma posição

¹ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguística na Universidade Federal de São Carlos. (PPGL/UFSCAR).

dogmática e tradicional, incoerente sob o ponto de vista bakhtiniano, pois para o autor não existe reprodução, mas sempre resposta. Deste modo, ao solicitar a reescrita de textos enquanto tarefa escolar, o professor deve observar as diferentes maneiras de construção destes novos textos, suas escolhas lexicais, as orientações discursivas realizadas, a seleção de determinadas partes da história, pois o aluno realiza uma resposta ao texto original, ele avalia-o, confirma-o, rejeita-o, enfim, o considera em seu discurso.

Os textos recuperam enunciados anteriores e apresentam o novo ao discurso, são compostos por outros discursos, os enunciados do autor, do professor, de suas relações sociais, de discursos de circulação midiática, enfim, nenhum sujeito é o Adão mítico da palavra, ele sempre recupera outros enunciados que formam o elo da cadeia de enunciação. “Cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 299).

As escolhas lexicais do falante confirmam sua responsabilidade responsiva sobre o discurso. Isto implica em um projeto de dizer. Por exemplo, no texto analisado, o uso pela aluna da palavra *negra* para substituir *pretinha* – como escrito na obra original – recupera os discursos em circulação sobre o preconceito racial, o aluno, desta forma, responde a estes discursos ao fazer opção por esta ou aquela palavra, consciente de que a palavra não é neutra e que os sentidos serão construídos na interação com o interlocutor. No texto produzido, o final escrito pela aluna “e viveram felizes para sempre”, responde a leituras anteriores de contos de fadas, a escolha discursiva realizada representa sua compreensão e avaliação sobre o texto, ou seja, uma resposta. Observamos que não se trata de uma cópia fiel do texto original, a seleção de partes da obra reafirma a atitude ativa e responsiva em relação ao texto. O reconto pressupõe avaliação, compreensão e resposta ativa ao discurso do outro.

A atividade do reconto poderia ser considerada ainda sob a perspectiva do “discurso de outrem”, na qual “O discurso citado é o *discurso no discurso, a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação*.” (Bakhtin, 2010, p. 150). Considerar esta hipótese significa aceitar que o reconto não é uma reprodução do discurso, mas sim uma resposta a este, os textos produzidos pelos alunos trazem um discurso sobre os discursos. “O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva.” (Bakhtin, 2011, p. 271). Esta posição é observada no texto analisado, na qual o texto produzido se configura como um texto novo, ao ser inserido em outro contexto produz novos sentidos, ainda que baseado no discurso de outrem. “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados é pleno de palavras dos outros” (Bakhtin, 2011, p. 294).

Outro aspecto fundamental a ser observado é o endereçamento das narrativas, o locutor escreve para um interlocutor, neste caso, ao professor, aos colegas e outros possíveis leitores, e, relativo ao próprio gênero, há o endereçamento às crianças, pois se trata de uma narrativa infantil. O endereçamento pressupõe a compreensão do outro para a construção dos sentidos, a alteridade.

De todo o exposto, podemos considerar que a prática do reconto configura uma importante tarefa escolar, a qual permite ao aluno dialogar/ responder a outros discursos, a outros sujeitos, o aluno, enquanto sujeito na contemporaneidade, responde e é responsável pelo seu dizer, é um agente no mundo contemporâneo que se constitui nas interações através da linguagem.



Referências

- BAKHTIN, Mikhail, (Voloshinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: Estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. Rio de Janeiro: Ática, 2000.

ANEXOS

Reescrita do conto: Menina bonita do laço de fita²

Era uma vez uma menina linda, linda. Os olhos pareciam duas azeitonas pretas e parecia a patera negra que pulava na chuva e ainda por cima sua mãe adorava fazer tracinhas que ela parecia a rainha da África.

Sabia que do lado da casa da menina morava um coelho branco. e pensou:

- ha! Quando eu casar vou ter uma filha negra igual a ela.

Então foi até a casa da menina e perguntou:

- menina bonita do laço de fita qual o seu segredo para ser tão pretinha?

ela não sabia mas inventou:

- eu acho que eu escorreguei e cai na lata preta.

o coelho tomou um banho na lata e derrepente apareceu a chuva, desapareceu aquele pretume.

Depois de alguns tempos o coelho casou e teve um ninhada de filhotes tinha branco, negro e cinza e viveram felizes para sempre.

Aluna: M.S., 2º ano. Setembro de 2010.

² O texto em anexo apresenta-se fiel ao original, sem correções de linguagem ou pontuação.



A DIALOGIA NA CONSTITUIÇÃO DOS QUADRINHOS JAPONESES VISTO NA OBRA BAKUMAN

A constituição de uma maneira dialógica de lançar olhos ao mundo é uma das principais contribuições de Bakhtin. Tudo acontece na relação. Pensar o signo como sendo ideológico por excelência nos permite encontrar arenas de disputas de poder, onde o vencedor surge na palavra para nos informar hierarquias, posicionamentos sociais, valorações e pontos de vista.

Na esfera do signo verbal, do discurso externo e interior, o dialogismo se manifesta como inevitável encontro e interação das palavras como intriga os próprios dizeres e os do outro. As palavras estão habitadas da intenção do outro, da sua significação. Nas expressões, sejam verbais, sejam não verbais da visão realista do corpo grotesco – liberado das separações ilusórias, das diferenças e hierarquias do papel, da identidade, da pertença – o diálogo se manifesta como uma ligação intercorporal indissolúvel que religa, sem solução de continuidade, todas as espécies vivas entre elas e com o universo inteiro.

(Ponzio, 2010, pág. 47)

Todo enunciado concreto, para Bakhtin, é dialógico. Ao refletir sobre o problema da pouca clareza dos estudos linguísticos a despeito da oração ser unidade da língua ou da comunicação, Bakhtin colocou em definitivo o enunciado como única possibilidade de real unidade concreta da comunicação discursiva. A oração seria apenas uma unidade da língua, destinado a ela o papel de unidade da comunicação somente quando esta funcionasse como enunciado.

Para Bakhtin, o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (2003, p. 274).

Ao dizer que o enunciado pertence a um determinado sujeito do discurso, Bakhtin incorpora ao enunciado a relação com o cronotopo em que este está inserido, sendo ele possível única e exclusivamente naquele momento e naquela situação específica.

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. (Bakhtin, 2003, p. 275).

As peculiaridades constitutivas do enunciado são definidas pelo autor em três categorias:
a alternância dos sujeitos do discurso;
a conclusibilidade específica do enunciado;
a relação do enunciado com o próprio falante (o autor) e com outros participantes da comunicação discursiva.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da UFSCar.

A alternância de sujeitos do discurso a qual se refere tem relação com o fato de que todo e qualquer enunciado necessitar de uma resposta, imediata ou não, sendo esta uma relação imediata com enunciados alheios na corrente da comunicação discursiva.

Para Brait (2005, p. 94-95), por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, se instauram e são instaurados por esses discursos.

A dialogia é o embate de valores ideológicos presentes em todos e qualquer signo, a palavra é entendida por Bakhtin como um signo, e por isso, dotada de ideologia. A palavra é uma arena, um palco de lutas em que se instala a voz do outro. (Figueiredo, 2011, p. 26).

Esse embate de valores é mostrado no mangá *Bakuman* (publicado no Japão pela primeira vez em 11 de setembro de 2008 e no Brasil pela editora JBC a partir julho de 2011, tendo como autores os mangakas Tsugumi Ohba e Takeshi Obata responsáveis pelo roteiro e ilustração respectivamente), nas incontáveis discussões dos protagonistas com seu editor, que frequentemente tem a última palavra no enredo da obra. No processo de criação do mangá ao receber o aceite de publicação, o autor ou autores recebem da editora um editor, que será responsável por acompanhar cada passo dado pelos autores com relação a obra.

Esse editor, experiente ou não, será responsável por ditar os caminhos pelos quais os autores deverão passar para que sua obra atinja altos níveis de popularidade. Na maioria das vezes o editor dialoga com os autores, em outras, quando há risco de cancelamento a conversa recebe tons de imposição.

Isso faz com que os editores sejam chamados ironicamente de 'roteiristas'. É similar ao que acontece com as novelas brasileiras. No entanto, apesar dessa aparente falta de liberdade criativa, esse *feedback* constante ajuda a garantir a qualidade do trabalho e o interesse dos leitores. (Oka, 2005, p. 93).

Outro fator relacionado a constituição dialógico do mangá esta ligado ás enquetes de popularidade que o mangá recebe. Diferente do modo como é publicado no Brasil mensalmente no formato *tankohon* (um compilado de capítulos de cerca de 200 páginas), no Japão o mangá é lançado semanalmente, na forma de pequenos capítulos.

No Japão os capítulos são publicados semanalmente em uma revista com aproximadamente 400 páginas, contendo por volta de 20 títulos, distribuídas por ordem de popularidade, impressa em papel de qualidade baixa. A qualidade é baixa, pois visa um preço mais acessível. Os títulos mais populares recebem ao fim do mês ou de um determinado número de capítulos uma edição especial chamada *Tankohon*, onde é reunido certo número de capítulos, sem a necessidade de dividir espaço com outras obras. Caso a vendagem da obra no formato *tankohon* obtenha altos níveis, ela transforma-se em animê, ou desenho animado, sendo esse o grau máximo que uma obra pode atingir. O que chega ao Brasil é a obra no formato *tankohons*.



Caso uma determinada obra não atinja o grau de popularidade e vendagem desejados, ela entra em alerta, correndo o risco de ser cancelada. De acordo com Oka (2005, p. 93),

por melhor que seja a qualidade ou a originalidade da obra, isso perde o significado se não for bem-sucedida. A maior prova disso são as regras de publicação da revista, chamadas de *jump system*. Nesse sistema, a revista faz pesquisas de opinião a cada número lançado, os títulos de maior sucesso ganham bonificações e os de menor são sumariamente cortados para darem espaço a novos trabalhos. Portanto a opinião dos leitores e dos editores são determinantes para o andamento da história.

Nesse sentido, o mangá de constitui de forma semelhante aos antigos folhetins. Para Mendes e Silva (2001, p. 198),

como o romance-folhetim era publicado diariamente num fluxo de tempo real, com forte investimento no presente, na trama poderiam surgir personagens inesperados, digressões, desvios e voltas ao fio condutor, resultando numa movimentação constante da ação. Se um personagem não estivesse agradando ao público, ele poderia morrer repentinamente ou desaparecer misteriosamente, redimensionando desse modo as noções tradicionais de verossimilhança.

Um mangá que necessita de popularidade acaba, por intermédio do público leitor e ou editor, frequentemente sofrendo bruscas alterações no enredo, buscando satisfazer os leitores e aumentar a vendagem.

Nesse sentido, o quadrinho japonês, em toda a sua constituição, desde sua origem baseada em outras formas de arte e outros gêneros quadrinhescos vindos do estrangeiro, até a frequente voz do outro contribuindo para sua constituição recebe um caráter dialógico, sendo construído por diversos outros que na relação geram algo novo.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2 ed. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2005.
- FIGUEIREDO, M. H. de. *Erotismo e contemplação em "Infância", de Manoel de Barros*. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- OKA, Arnaldo Massato. Mangás traduzidos no Brasil. In: LUYTEN, Sonia B.. *Cultura pop japonesa*. São Paulo: Hedra, 2005. Cap. 8, p. 85-94.
- MENDES, L.; SILVA, A. G. da. *Victor leal e o romance-folhetim no rio de janeiro no final século xix*. Soletas, São Gonçalo, n. 22, p.197-205, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletas/22/14.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2012.
- PONZIO, A. *Encontros de palavras: o outro no discurso*. 1. ed. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.



O CONCEITO DE INFUNCIONALIDADE

DE UMA FOTOGRAFIA AO PENSAMENTO PONZIANO E À LINGUÍSTICA BAKHTINIANA



Fabrizio César de Oliveira¹

Aos Infuncionais²,

Neste breve artigo infuncional – ou mero relato infuncional – proponho observar uma foto, lida como fato discursivo, como acontecimento linguístico a ser analisado. Por isso chego a rápida conclusão que a foto acima é um signo ideológico por excelência [Bakhtin] e vivo, aos olhos do observador. O microfone aponta para a lousa, dando a lousa voz infuncional, já que o microfone capta sons e não escritos. Quando o microfone não dá representação a som nenhum, perde sua função, torna-se infuncional.

O microfone dando voz à Infuncionalidade, ao infuncional, ao sem-função, ao não-funcional. O Microfone dá voz ao vazio, ao silêncio, a não-boca, ao não-dito. O Microfone

¹ PPGL-UFSCar.

² A palavra INFUNCIONAL não existe ainda nos dicionários de língua portuguesa. Atesta-se com isso a INFUNCIONALIDADE DO INFUNCIONAL. Ao escrever aos infuncionais, escrevo aos excluídos, aos de pensamento livre que não cabe em regras, aos que vão além das leis gramaticais, lexicais, ou das leis que ainda não chegaram a ser.

está suspenso de sua ação que é dar ampliação a voz. Está virado para o oco da lousa, para as palavras da lousa.

Augusto Ponzio, o grande pensador da infuncionalidade nos dias atuais, diz, "é papel do poeta, do artista, do filósofo ser INFUNCIONAL." [em conversa informal, em Março de 2012 – no Campus da Unesp, em Araraquara/Sp]. Pensando no mundo contemporâneo cercado pelo mercado consumidor, onde todos somos interpelados em consumidores, o mercado cobra funcionalidade de todas as atividades humanas, de todos os gestos, de todas as sílabas, de cada palavra, de cada objeto, de cada silêncio. Isso mexe e me move esta sentença de Ponzio e todas as discussões em torno da INFUNCIONALIDADE. Refletindo sobre a infuncionalidade, abri um projeto novo em poesia, ao qual dou o nome de "**No passo dela**". Dizem que nada melhor para um poeta que tentar traduzir "o gosto do quando", tentar deixar no mundo a marca do que vê ao ir e seguir "no passo dela". Vale ressaltar que o pronome "ela" refere-se a poesia, a arte, a filosofia, a teoria, e a vida. É a feminina e delicada: infuncionalidade. Para Bakhtin "o todo estético não se co-vivencia mas é criado de maneira ativa (tanto pelo autor como pelo contemplador" [Bakhtin, M. Em *Questões de literatura e Estética – teoria do Romance*. Hucitec, 2010. Sendo assim, abri o projeto com um poema que é menor que o título do próprio poema. [Título: **o verso se faz por seus silêncios**. Poema: **No passo dela**] Por quê isso? Por quê o título é maior que o poema? Isto não seria INFUNCIONAL?!

A resposta é certa: sim. É como se o contemplador tivesse tanta importância que o escrito. E ele tem mais que a própria obra. E dá para afirmar mais, pois um texto se faz vivo aos olhos daquele que lê, que vive, e deixa a poesia conversar com as coisas da sua vida. Logo, o contemplador é mais importante que a escrita. A obra estética não significa sem o olhar ético/estético do contemplador. Sem a escuta "viva" do "humano" interlocutor a palavra ou a obra vira apenas objeto sem nome, sem significação, sem vida. "Além disso, a palavra literária se coloca sempre, em maior ou menor grau, fora do discurso funcional e produtivo, pela sua colocação exotópica, extra-localizada, fora do lugar em relação aos lugares comuns do discurso" (Bakhtin, 2010, p. 63).

Assim como a palavra literária se coloca além, a fotografia se desloca para além daquilo que é, aos olhos de cada leitor. A exotopia está nos olhos do leitor, que cria respostas – no ato permanente que Bakhtin chama de responsabilidade – ao que lê, interage, dialoga e fotografa. Concluo que, por Bakhtin e Ponzio, não há nada fora do humano da gente, seja uma fotografia, que não tenha sua função e sua resposta infuncional.

Referências

- Bakhtin, M. *Questões de literatura e Estética – teoria do Romance*. Hucitec, 2010.
Ponzio, A. *Elogio dell'infunzionalità*. Crítica dell'ideologia della produttività, Roma, Castelvechi, 1997.



OS MUNDOS DA ÉTICA E DA COGNIÇÃO NO ATO RESPONSÁVEL DO SER PROFESSOR

Nara Caetano Rodrigues¹

Uma fala que sempre me inquietou foi a de que, ao serem chamados a se posicionar na escola, muito frequentemente os professores reenunciam as situações vividas no acontecimento da aula (Geraldi, 2004) para apresentar seu posicionamento. Na minha pesquisa de doutorado, quando investiguei a constituição do discurso dos professores de Língua Portuguesa de uma escola básica, embora essa não fosse a questão central da minha investigação, esperava encontrar indícios sobre por que o professor responde ancorado mais no discurso da prática, e menos no discurso da ciência.

Em um primeiro momento, me parecia incoerente que professores com mestrado e doutorado ou recém-saídos de cursos de graduação, como era o caso dos participantes da pesquisa, agenciassem as vozes da prática nas situações em que precisavam se posicionar – como no caso do processo de reestruturação curricular que acompanhei.

Na longa trajetória que empreendi na busca por sentidos para o discurso dos professores, pesquisei a constituição da escola como espaço-tempo de ensino e aprendizagem, concepções de currículo, a história das disciplinas escolares, particularmente do português, os documentos oficiais nacionais, saberes docentes e formação de professores. Todo esse percurso foi fundamental para compreender as várias vozes que dão o tom ao discurso dos professores de Língua Portuguesa na escola básica hoje. Mas foi ao auscultar as falas dos professores na sua condição de enunciados, na concepção bakhtiniana, e pela compreensão do ato ético do ser professor que construí uma inteligibilidade possível para a questão que me inquietava.

Assim, nesse texto, refletirei sobre o modo como o mundo da ética e o mundo da cognição (Bakhtin, 1993) podem ser compreendidos nas situações de interação constituídas na esfera escolar, a partir da noção de ato ético proveniente dos estudos de Bakhtin.

A aula – como acontecimento – não pertence exclusivamente nem ao mundo da ciência, nem ao mundo da vida. Como diz Bakhtin (2003, p. XXXIV), quando discute arte e responsabilidade, “[a]rte e vida [assim como ciência e vida] não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade”.

No acontecimento da aula, não existe o binômio teoria x prática, não de maneira polarizada, como mutuamente excludentes. No momento em que o professor faz a elaboração didática, está lidando com algo que ele já ressignificou para a/prática, por isso não é mais possível falar da teoria pura, pois sua fala está sempre atravessada pelo *saber-fazer*, construído na prática. A cisão entre o agir concreto dos sujeitos e o pensar sobre o agir dos sujeitos é justamente o que Bakhtin condena na sua teoria do ato (Bakhtin, 1993; Bakhtin, 2003). De acordo com Sobral (2007, p. 105), para o pensamento do Círculo há entre o prático e o teórico uma “reação de interconstituição dialógica” que integra ambos na produção de atos e de enunciados.

¹ UFSC.

No mundo da ciência, é possível construir um discurso essencialmente teórico, geral, por meio da abstração, desprovido das particularidades da prática, pois “[e]nquanto objetivações, a visão estética e o conhecimento filosófico e científico são incapazes de apreender a eventicidade e o devir” (Amorim, 2004, p. 73). Na escola, o contrário não é verdadeiro: não estamos falando de professores leigos, portanto alguma teoria sustenta o discurso sobre a prática, mas a teoria e a prática estão de tal forma amalgamadas que não é possível separar. E, dessa forma, produz-se um saber sobre o fazer pedagógico, que é de outra natureza, pois ele traz a marca do vivido, do acontecimento único do ato realizado, que, como diz Amorim, “concentra e correlaciona, dentro de um contexto único, o universal e o individual, o real e o ideal”. A autora ressalta que “uma ação responsável não deve se opor à teoria e ao pensamento, mas incorporá-los em si como momentos necessários”. (Amorim, 2004, p. 74).

Tendo como aporte teórico o pensamento do Círculo de Bakhtin, não se pode dizer que um professor que cursou quatro anos de uma faculdade desconhece o mundo da teoria. Ele pode não ter tido acesso às novas teorias, mas alguma teoria o levou a formar-se professor e ir para a sala de aula. Na sua atuação como professor, ele não “inventa”, não cria algo absolutamente novo, pois, entendendo a linguagem como essencialmente dialógica, sabemos que ninguém cria sozinho. Por outro lado, vale lembrar que a percepção e a apreensão do mundo pelo sujeito só pode existir na situação concreta vivida pelos sujeitos. A apreensão do mundo é sempre situada e se dá na consciência do sujeito, entendida como instância social e histórica (Sobral, 2007, p. 106-107).

Nos últimos 30 anos, muitas reflexões foram produzidas e permaneceram no mundo da ciência, abstraídas que estão da realidade vivenciada pelo professor – discursos de outros. O professor não assina as novas teorias *in toto*, porque ele não é uma tábula rasa à espera dos novos conhecimentos produzidos na ciência.

Se alguns discursos sobre as novas teorias, como o trabalho com gêneros do discurso, por exemplo, ainda não tiveram ressonância na escola é porque há outros discursos anteriores formando o professor. O surgimento de novas teorias sobre o ensino não apaga a historicidade da constituição do sujeito professor, cuja formação se constituiu em outro contexto, no qual a prática pedagógica era orientada por outros discursos, os quais continuam valorados na esfera da escola. Como diz Bakhtin (Volochinov) (1992), os temas só entram no grupo social quando o grupo começa a valorar esses temas, por isso os professores se apropriam de alguns discursos enquanto outros discursos não entram no seu horizonte apreciativo.

Quando o professor não assimila² esse discurso do outro, a teoria continua como palavra alheia, da qual ele não se apropria. Configura-se como uma palavra autoritária, que não possibilita a emergência do eu. Por outro lado, na medida em que o professor valoriza, assimila e transforma as palavras do outro em palavras suas, ele realiza uma compreensão ativa desse discurso que provém de outra esfera e que é ressignificado na esfera escolar, no fazer pedagógico, na elaboração didática.

O professor tem uma atitude responsiva mais ativa diante das novas questões que surgem nas interações com os alunos na aula (e para as quais a ciência não se (pre)ocupa com a

² De acordo com Morson & Emerson (2008, p. 235), assimilação “é um termo geral empregado por Bakhtin para designar os processos mediante os quais o discurso dos outros vem a desempenhar um papel no nosso próprio discurso interior”.



resposta), ou seja, a responsabilidade imediata do professor é muito mais com o acontecimento da aula do que com os discursos da esfera científica. Como diz Amorim (2004, p. 76), a alteridade é um conceito fundamental para Bakhtin, pois “[a] responsabilidade se torna responsividade, mas é sempre na relação com o outro”. No caso do professor, o aluno é o “outro” para quem sua posição ético-dialógica implica uma resposta imediata.

O professor que atua em sala de aula fala de um lugar que é diferente do de um pesquisador teórico, sua fala vem significada pelo fazer; ele fala do lugar de quem faz e reflete à luz da prática. Os outros (pesquisadores) teorizam sobre o evento único do ser professor, mas só ele vive esse evento único sendo professor. É o professor que realiza o ato, ou seja, é ele quem assina a aula, é ele que não tem alibi para não ser professor no momento do acontecimento da aula e que, ao mesmo tempo, só se torna professor no acontecimento da aula, pois a unicidade do ser responsável não pode ser expressa teoricamente, mas descrita e participativamente experimentada (Bakhtin, 1993; Geraldi, 2008). O professor pode não ser necessariamente um teórico, mas um profissional que reflita sobre a sua prática, pois, como diz Geraldi (2010, p. 142) “o mundo teórico é uma construção abstrata, que constrói sua própria verdade teórica e sem liames diretos deste mundo com o mundo da ação concreta, única e irrepetível que se dá no mundo ético”.

A escola, portanto, não é a esfera de o professor produzir conhecimento científico a partir de abstrações, nem de fazer generalizações, pois não é a autoria de pesquisador/teórico que se manifesta nesse espaço discursivo. As esferas se constituem nas fronteiras e há diferentes formas de se conduzir nos espaços sociais, pois as diferentes esferas exigem diferentes posições de autoria. É uma expectativa equivocada esperar encontrar o professor discorrendo cientificamente em um Conselho de Classe, por exemplo, pois o lugar social ocupado pelos professores nessa situação de interação os faz se posicionarem como professores, não como teóricos.

Isso não significa dizer que o professor não seja capaz de produzir e não produza reflexões teóricas em outras situações de interação, em outra esfera, com outros destinatários. Como se verificou com os participantes da presente pesquisa, os mesmos professores que discutem a prática nas reuniões de disciplina escrevem artigos, teses e dissertações, quando vão para a pós-graduação; quando vão para congressos, eles problematizam a prática no confronto com os discursos teóricos. São diferentes movimentos autorais que se manifestam em enunciados construídos a partir de um conjunto de elementos que são constitutivos das situações de interação, situadas em determinadas esferas discursivas.

Na escola, dizer que o professor não teoriza sobre as questões envolvidas na elaboração didática não significa dizer que ele não agencia vozes de diferentes teorias no seu processo de elaboração didática. Tampouco significa dizer que ele não valoriza a fundamentação teórica, pois, nesse processo, ele ressignifica tais saberes, colocando-os a serviço de seu projeto discursivo de aula. A autoria do professor sobre um determinado tema constitui-se quando o tema é atravessado pela sua compreensão sobre ele, quando esse tema faz sentido para as questões do ser professor, quando ele atribui sentido ao tema apresentando suas contrapalavras.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas ponderações, podemos entender por que o professor agencia o discurso da prática – do saber do vivido – para tecer seu discurso-resposta nas interações de que participa na escola e não o discurso da ciência (ou da teoria). Como diz Amorim, ao falar sobre as ciências humanas: “tecidas entre explicação e interpretação, as Ciências Humanas se constroem entre *pravda* e *istina*³, entre univocidade e multiplicidade. Quando conceitualiza, inscreve-se no eixo do unívoco e do repetível; quando interpreta, responde ao discurso do outro de um lugar único e irrepitível” (Amorim, 2004, p. 76, grifos da autora). Bakhtin alerta para a incoerência de uma ciência que abstraia o ato realizado e seu autor, quando diz

Reconhecemos como infundadas e essencialmente sem esperança todas as tentativas de orientar uma filosofia primeira (a filosofia do Ser-evento unitário e único) em relação ao aspecto do conteúdo-sentido, ou do produto objetivado, fazendo-se abstração do ato-ação real, único, e de seu autor – aquele que está pensando teoricamente, contemplando esteticamente e agindo eticamente. 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. Uma filosofia primeira só pode orientar-se em relação a esse ato realmente executado. (Bakhtin, 1993, p. 45).

Então, podemos arriscar uma resposta para a pergunta que nos colocamos inicialmente: Por que o professor responde com o discurso da prática e não com o discurso da ciência? Porque o discurso da ciência por si só não responde a pergunta do ser-professor, embora possa contribuir para a construção dessa resposta,

O discurso do professor é extremamente marcado pelo ato de ser professor, que se realiza no acontecimento da aula, na interação com o outro que é o aluno. O ato responsivo do professor se realiza na relação com o aluno, no acontecimento discursivo da aula. Este se constitui no evento e é o espaço dialógico no qual o professor se faz professor.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *Ato versus objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano*. In International Bakhtin Conference (11.: 2003 : Curitiba, PR, Brazil). Proceedings of the Eleventh International Bakhtin Conference – XI Conferência Internacional sobre Bakhtin, Curitiba, July 21-25, 2003; edited by Carlos Alberto Faraco, Gilberto de Castro, Luiz Ernesto Merkle; organization Universidade Federal do Paraná. Curitiba: [s.n], 2004, p. 73-76.
- BAKHTIN, M. M. (1919-1921) *Para uma filosofia do ato*. Tradução inédita [para fins didáticos] de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a Philosophy of the Act* (Austin: University of Texas Press, 1993).
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

³ Bakhtin utiliza dois termos para se referir a verdade: *pravda* é o termo que dá conta de cada acontecimento único, irrepitível. Segundo o autor, a “verdade [*pravda*] unitária e única do ato responsavelmente realizado é postulada como algo-a-ser-alçaçado enquanto verdade [*pravda*] sintética” (Bakhtin, 1993, p. 47). Já o termo *istina* é usado para a verdade autônoma do conhecimento teórico, da abstração: “a verdade [*istina*] composta de momentos universais”, “a verdade de uma situação é precisamente o que é repetível e constante nela” (Bakhtin, 1993, 55).



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

GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. *Theoria poiesis práxis*. Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal, 2004.

_____. *Ancoragens* – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João, 2010.

MORSON, G. S. & EMERSON, C. *Bakhtin*: criação de uma prosaística. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SOBRAL, A. Ético e estético na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). [2005] *Bakhtin*: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 103-121.

