

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO

V CÍRCULO

rodas de conversa bakhtiniana



PRAÇA PÚBLICA. MULTIDÃO. REVOLUÇÃO. UTOPIA



REITOR

Prof. Dr. Targino de Araújo Filho

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

Prfa. Dra. Wanda Aparecida Machado
Hoffmann

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

Prof. Dr. Carlos Piovezani

**CHEFE DO DEPARTAMENTO DE
LETRAS**

Prof. Dr. Luiz André Neves de Brito

**COORDENADORA DO CURSO DE
LETRAS**

Profa. Dra. Carla Alexandra Ferreira

**COORDENADOR DO CURSO DE
LINGUÍSTICA**

Prof. Dr. Dirceu Cleber Conde

**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**

**V CÍRCULO – Rodas de Conversa
bakhtiniana: praça pública, multidão,
revolução, utopia.** São Carlos: Pedro &
João Editores, 2014. 846 p.

ISBN 978-85-7993-231-1

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

CDD 410

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.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2014

GEGE 2014

Alexandre de Souza Reis
Aline Maria Pacífico Manfrim
Allan Tadeu Pugliese
Alline Duarte Rufo
Ana Beatriz Ferreira Dias
Ana Luzia Chavez Gomes
Ângelo Manuel dos Santos Cardita
Camila Caracelli Scherma
Carlos Alberto Turati
Fabrício César de Oliveira
Felipe Mussarelli
Hélio Márcio Pajeú
Joao Wanderley Geraldi
José Kuiava
Kátia Vanessa Tarantini Silvestri
Luciene Guimarães de Oliveira
Maria Cecília Guilherme Siffert Pereira Diniz
Marina Haber de Figueiredo
Marisol Barenco de Mello
Mateus Yuri Ribeiro da Silva Passos
Mauricio José Vera Failache
Michele Viana da Silva
Monique Amaral de Freitas
Nanci Moreira Branco
Nicole Cristine de Aquino Dias
Patrícia Zaczuk Bassinello
Paulo Fernando Dalla-Déa
Pedro Guilherme Orzari Bombonato
Romulo Augusto Orlandini
Rosangela Ferreira de Carvalho Borges
Sidney de Paulo
Tatiana Aparecida Moreira
Valdemir Miotello
Vanessa Alves do Prado

ÍNDICE

GEGe 2014	página 3
Índice	página 4
Apresentação	página 5
Conversadores	página 6
Textos	página 10

APRESENTAÇÃO

Caros amigos de Bakhtin,

Estamos pertinho do início das inscrições do “Rodas de Conversa Bakhtiniana”. Elas acontecerão das 08h00 da manhã do dia 06 de setembro e vão até as 23h59 do dia 10 de setembro. Para a inscrição você precisa preencher um formulário que estará disponível em nosso SITE (<https://gegeufscar.wordpress.com>); Você deverá ENVIAR, junto com ela, seu texto e seu comprovante de pagamento. Pode confiar que sua inscrição será aceita. Queremos você aqui.

A taxa de inscrição será de R\$ 100,00 para professores e estudantes de pós graduação e R\$ 70,00 para alunos da graduação. Vocês podem fazer o depósito no Banco do BRASIL, agência 1888-0, conta corrente 27930-7. Está em nome de Valdemir Miotello e Ana Luzia Chavez Gomes. Uma vez que tudo for enviado, seu nome aparecerá no site COMO inscrito.

Você já pode ir escrevendo seu texto, buscando, em sua mente e em sua alma, seu melhor dizer, suas palavras MAIS profundas, mais revolucionárias, mais bakhtinianas. O tema que nos junta neste ano é traduzido nestas palavras: “PRAÇA PÚBLICA. MULTIDÃO. REVOLUÇÃO. UTOPIA”. Com esse tema queremos aprofundar a compreensão dos trabalhos Bakhtinianos, e propomos a leitura do “Estética da Criação Verbal”, do “Marxismo e filosofia da linguagem”, do “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais” e do “A construção da Enunciação e outros ensaios”.

Apenas para lembrá-los: o evento será novamente em São CARLOS e acontecerá nos dias 13, 14 e 15 de novembro. Esperamos poder contar com todos vocês por aqui. O RODAS vai ser na Universidade Federal de São CARLOS – UFSCar. Novamente vamos aproveitar o feriado de novembro. Assim estaremos juntos na quinta à noite, na sexta e no sábado o dia inteiro. O

encerramento será no dia 15 de novembro, um dia de sábado, às 17 horas.

Estamos todos ansiosos, esperando a chegada de cada um de vocês. Venham firmes e tranquilos. Assim COMO nos anos anteriores, teremos um ótimo evento.

São CARLOS, 31 de agosto de 2014.

A turma do GEGe

CONVERSADORES

Adriana Batista Lins Benevides.....	12
Adriana Maria Andreis.....	31
Adriane Melo de Castro Menezes.....	37
Adriana da Penha LiebmannSilva	43
Aliana Georgia Carvalho Cerqueira	49
Allice Toledo Lima da Silveira.....	52
Ana Angélica dos Santos.....	61
Moacir Lopes de Camargos	61
Ana Beatriz Ferreira Dias	66
Rosana Schmechel	66
Ana Cristina Guarinello.....	68
Ana Paula Ferreira.....	73
Ângela Kroetz dos Santos	77
Yordanna Colombo	77
Ângela Maria Leite Leal	94
Ariane Ranzani	106
Assunção Cristóvão.....	112
Augusto Rodrigues da Silva Junior	121
Sâmella Michelly Freitas Russo	121
Augusto Rodrigues da Silva Junior	130
Ana Clara Magalhães de Medeiros.....	130
Augusto Rodrigues da Silva Junior	137
Maura Cristina de Carvalho	137
Bianca da Graça Rosa Coelho	146
Fabiana Giovani.....	146
Brennda Valléria do Rosário Freire.....	152
Bruna Rafaelle de Jesus Lopes	155
Gerardo Andres Godoy Fajardo.....	155
Camila Maria Grijó de Almeida	164
Elyrrandro H. S H Manente	164
Valdete Côco	164
Carla Alves Lima	169
Catharine Piai de Mattos	175
Marina Célia Mendonça	175
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto	181
Rita de Cássia Cristofoleti	181
Cláudia Queiroz.....	191
Cloris Porto Torquato	199
Moacir Lopes de Camargos	199
Dania Monteiro Vieira Costa	206
Deane Monteiro Vieira Costa.....	206
Fernanda Zanetti Becalli.....	206
Daniel Prestes da Silva.....	211

Deane Monteiro Vieira Costa.....	215
Dania Monteiro Vieira Costa	215
Fernanda Zanetti Becalli.....	215
Débora do Couto Pereira.....	221
Denise Lima Tardan.....	225
Dilza Côco.....	230
Edilaine Vieira Lopes.....	235
Vera Lúcia Pires.....	235
Edson Nascimento Campos	247
Herbert de Oliveira Timóteo.....	247
Mariano Alves Diniz Filho.....	247
Elizabete Barros de Sousa Lima.....	254
Ênio Chaves Monteiro	260
Vera Lúcia Pires.....	260
Erica Poliana Nunes de Souza Cunha	268
Maria da Penha Casado Alves.....	268
Érika Sabino de Macêdo	276
Fabiana Giovani.....	281
Fabiana Giovani.....	286
Nathan Bastos de Souza	286
Moacir Lopes de Camargos	286
Fabiana Giovani.....	294
Nathan Bastos de Souza	294
Fábio Cardoso dos Santos	298
Fernanda Vaz	303
Fernanda Zanetti Becalli.....	308
Dania Monteiro Vieira Costa	308
Deane Monteiro Vieira Costa.....	308
Francisco Leilson da Silva	315
Gabrielle Leite dos Santos	322
Maria da Penha Casado Alves.....	322
Georges Sosthene Koman.....	332
Gianka Salustiano Bezerril	337
Maria da Penha Casado Alves.....	337
Giselle Massi.....	348
Ana Paula Berberian	348
Giselle Massi.....	354
Maria Regina Franke Serratto.....	354
Ana Paula Reimann.....	354
Gleicielle Magela de Almeida	361
Aline Teixeira da Silva.....	361
Valdete Côco	361
Glenda Rodrigues da Silva.....	367
Maria Emília Caixeta de Castro Lima.....	367
Andréa Horta Machado.....	367
Guilherme Brambila Manso.....	384
Guilherme do Val Toledo Prado	390
Hadson José Gomes de Souza.....	396
Harlon Homem de Lacerda Sousa	409

Hélio Márcio Pajeú	422
Ivo Di Camargo Jr.....	433
Janny Aparecida Bachiete.....	435
Jessica de Castro Gonçalves	440
João Paulo Francisco de Souza	445
José Anchieta de Oliveira Bentes.....	459
Aurenice Roseane Costa Roxo	459
José Cezinaldo Rocha Bessa	471
José Kuiava	478
José Radamés Benevides de Melo	485
Joseane Silva Bittencourt	498
Juliana Ribeiro.....	504
Kallyne Kafuri Alves.....	513
Valdete Côco	513
Kéfora Janaína de Medeiros.....	520
Magda Renata Marques Diniz	520
Sheila da Silva Monte.....	520
Lemuel da Cruz Gandara	524
Liana Arrais Serodio	530
Guilherme do Val Toledo Prado	530
Lícia Frezza Pisa	539
Liliane Corrêa M. Neves.....	547
Luciana Galdino.....	552
Maria Nilceia de Andrade Vieira	552
Valdete Côco	552
Luciane Zaida F. da Silva Viana	558
Milsa Duarte Ramos Vaz.....	558
Eliane Maria de Oliveira Giacon	558
Maria Leda Pinto	558
Luciano Novaes Vidon	563
Luiz Nolasco.....	569
Carlos Roberto de Carvalho.....	569
Magda Renata Marques Diniz	577
Marcela Barchi Paglione	587
Marcelo de Oliveira Pinto	594
Maria Carmen Pinto Pereira	599
Maria da Penha Casado Alves.....	603
Maria Élia Gonçalves Martins.....	611
Maria Fabiana Medeiros de Holanda	617
Maria da Penha Casado Alves.....	617
Marisol Barenco de Mello.....	623
Angélica Duarte	623
Marle Aparecida Fideles de Oliveira Veira	632
Valdete Côco	632
Moacir Lopes de Camargos	637
Monique Amaral de Freitas	642
Diego Mansano Fernandes.....	642
Nanci Moreira Branco.....	652
Nara Caetano Rodrigues	661

Liana Arrais Serodio	661
Heloísa Helena Dias Martins Proença	661
Glória Cunha	661
Guilherme do Val Toledo Prado	661
Natália de Barros Nascimento	672
Ester Myriam Rojas Osório	672
Nathalia Cera Teixeira	677
Valdete Côco	677
Nathan Bastos de Souza	684
Nicole Mioni Serni.....	693
Luciane de Paula.....	693
Núbia Schaper Santos	703
Ilka Schapper Santos	703
Olivaldo da Silva Marques Ferreira.....	711
Pablo Ramos Silveira.....	716
Patrícia Borde	728
Paula Ferraz Pacheco	737
Paulo Cesar Machado	741
Priscila Costa Santos de Souza	747
Rebeca Teliz.....	752
Renata Cristina Alves.....	754
Renata H. P. Pucci	760
Rita de Cássia Cristofoleti	771
Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto	771
Rodrigo Calsone	779
Rosemary de O. S. Turkiewicz.....	780
Sandro de Santana Ferreira	783
Sheila da Silva Monte.....	790
Kéfora Janaína de Medeiros.....	790
Magda Renata Marques Diniz	790
Sonia Gonçalves Batista	797
Aline Saddi Chaves	797
Tacicleide Dantas Vieira	803
Tatiana Aparecida Moreira	811
Vanessa Alves do Prado	816
Vanessa Pansani Viana	821
Vania Grim Thies.....	826
Eliane Peres	826
Vanildo Stieg	829
Philippe Domingos	829
Vilson Sebastião Ferreira	835
Vivian Pinto Riolo	842

TEXTOS

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

Mikhail Bakhtin

DIÁRIO ÍNTIMO:

reflexões sobre a constituição de um gênero

Adriana Batista Lins Benevides¹

Neste texto, nosso objetivo é pensar o diário íntimo como gênero do discurso. Como isso pressupõe pensar também a história de sua constituição, procederemos ao delineamento do processo histórico das práticas de escrita que prepararam as condições de aparecimento do gênero *diário íntimo* nos séculos XVIII e XIX. Cumprir esse objetivo é, em alguma medida, ir além do que Freixas (1996), Gay (1999), Cunha (2005) e Lejeune (2008) defendem: se o gênero diário surgiu no século XVIII com o advento de uma sociedade burguesa já bastante consolidada, ele não surge de repente, de uma hora para outra, mas herda de toda uma tradição – que remonta à Antiguidade Clássica e suas formas discursivas mais elementares – suas fórmulas e estratégias enunciativas mais típicas.

BREVE NOTA SOBRE GÊNERO DO DISCURSO

Os estudiosos do diário íntimo, pessoal, têm concebido o diário como gênero literário, como uma prática de escrita vinculada ao universo da literatura, ou ainda como uma atividade pessoal, íntima. Girard (1996), por exemplo, se dedica a pensar o diário como gênero literário; Cunha (2009) define o diário como uma prática social e educativa. Alberca (2000) vê o diário como um gênero semiliterário. É recorrente em Lejeune (2008) a referência ao diário como uma escrita pessoal. Muitos autores não especificam a que tipo de gênero estão se referindo e, por isso, neste tópico, pretendemos refletir sobre uma concepção de diário íntimo enquanto gênero discursivo a partir do pensamento do teórico Bakhtin.

¹ Discente do mestrado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

Para falarmos do diário como gênero do discurso, precisamos deixar claro o que é gênero. Nosso ponto de partida para o estudo do gênero é a concepção desenvolvida pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin. Segundo essa perspectiva, a comunicação se faz, necessariamente, por meio de algum tipo de gênero, e as atividades realizadas pelos sujeitos se interligam por meio da linguagem. De acordo com Bakhtin,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...]. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Todos esses três elementos – **o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional** – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261) (destaque em negrito nosso)

Os gêneros do discurso, para Bakhtin, possuem uma riqueza e diversidade infinitas, pois não se esgotam facilmente as “possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Segundo Bakhtin, somente nos comunicamos, falamos e escrevemos, através de gêneros do discurso. Mesmo nos momentos de conversa mais informal com o outro, o discurso é elaborado pelo gênero em uso. Tais gêneros, para esse autor, nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2011, p. 268).

Conforme Bakhtin, a utilização da língua ocorre em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que “surtem dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade” (BAKHTIN, 2011, p. 262), constituindo uma “heterogeneidade de gêneros”. Essa heterogeneidade surge a partir das inúmeras relações sociais estabelecidas pelos sujeitos e refletem as condições necessárias para a produção do enunciado.

Na discussão que empreende, Bakhtin chama a atenção para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os primeiros se formaram nas condições da comunicação verbal espontânea, estão ligados às esferas cotidianas de interação, que sugerem uma comunicação imediata. São exemplos de gêneros primários: a carta, o bilhete, o diálogo etc. Os gêneros secundários aparecem, principalmente, em situações comunicativas mais complexas e elaboradas, especialmente na escrita e em circunstâncias mais evoluídas culturalmente, como os romances, dramas, pesquisas científicas etc. Os gêneros secundários, ao se formarem, absorvem e transformam os gêneros primários, que são provenientes de uma comunicação verbal espontânea. Bakhtin (2011) assevera que, quando os gêneros primários se transformam em componentes inseridos nos secundários, eles passam a ter características singulares. Os dois tipos de gêneros são compostos por fenômenos de mesma natureza, porém, o que os diferencia é o nível de complexidade com que se apresentam.

Bakhtin considera que, para classificar o gênero do discurso, é necessário que sejam considerados algumas características: conteúdo temático (assunto), plano composicional (estrutura formal e gramatical) e estilo (leva em conta a formação individual de escrever; vocabulário, composição frasal e gramatical), elementos que estão relacionados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pelas características do campo de comunicação.

Tendo isso em vista, passamos a fazer um breve percurso do processo histórico das práticas de escrita que prepararam as condições de aparecimento do gênero diário íntimo nos séculos XVIII e XIX.

O DIÁRIO: DAS FORMAS AUTOBIOGRÁFICAS DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA À CONSOLIDAÇÃO COMO GÊNERO NA CONTEMPORANEIDADE

Levando em conta que os gêneros autobiográficos surgem com o intuito de retratar, por meio da escrita, os contornos, quase nunca precisos, da vida humana, podemos dizer que eles surgem bem antes do século XVIII. Gustav Hocke, citado por Barcellos (2009), em seu estudo de 1963 sobre o surgimento dos diários na Europa, situa o nascimento da escrita pessoal na prática regular dos soberanos persas de registrar as suas vivências como

modo de conservar todos os fatos marcantes ocorridos no seu tempo. Essa prática foi assimilada pelos romanos sob a forma das autobiografias políticas, e assim, inaugurou-se a tradição europeia das crônicas de eventos.

Os gêneros confessionais (diários, cartas, autobiografias, memórias etc.) são bastante antigos no universo literário. Como vimos, já antes da Antiguidade Clássica, o homem buscou escrever sobre si mesmo. O interesse no “eu” surgiu de uma tradição vinculada com essa antiguidade e com a procura incessante pela sabedoria, como constatado a partir dos textos de Platão, e que podemos resumir na conhecida frase de Sócrates “Conhece-te a ti mesmo”. Embora muitos estudiosos, como Freixas (1996), Gay (1999), Cunha (2005), Lejeune (2008) e Foisil (2009) defendam que o diário íntimo tenha surgido no século XVIII e se consolidado no século XIX e ainda que concordemos com essa informação, defendemos que, antes, formas discursivas ou textuais vinham sendo processadas ao longo da história, pois entendemos que o diário íntimo do século XVIII surgiu e se desenvolveu sobre um solo fértil que impulsionou sua constituição como gênero.

Como nos fala Bakhtin (1988), as escritas pessoais já existiam na Antiguidade. No ensaio *Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica*, analisando o cronotopo das biografias e autobiografias antigas, Bakhtin nos informa que, embora a Antiguidade Clássica não tenha conhecido romances biográficos e autobiográficos, deixou-nos como herança formas genéricas que influenciaram a constituição dos romances biográficos e autobiográficos de épocas posteriores; e, a nosso ver, formas que influenciaram a produção de diários íntimos.

Essas formas genéricas de que nos fala Bakhtin (1988) estavam vinculadas ao *modus vivendi* do homem grego e do romano e, portanto, ao tempo-espço da praça pública. Para desenvolver sua argumentação, Bakhtin (1988) nos relata que as biografias e as autobiografias antigas possuíam uma ligação estreita com a vida coletiva que os homens levavam. Eram textos ligados à ancestralidade da família e aos quais seus membros tinham acesso. Como a família estava subordinada ao *pater familias*, e este exercia papel importante na vida coletiva da cidade-estado, esses documentos acabavam constituindo uma parte do conjunto que era essa vida coletiva em que a vida da família e a da cidade-estado se confundiam.

No classicismo grego, existiram dois tipos importantes de autobiografias. O primeiro tipo é denominado de platônico, cujas narrativas estão ligadas às formas “rígidas de metamorfose mitológica”, e o segundo, de autobiografia e biografia retóricas (BAKHTIN, 1988, p. 250), cujas bases estão no *enkomion*, no discurso civil fúnebre e laudatório, “que substitui o antigo “lamento” (trenos). A forma do *encômio* determinou também a primeira autobiografia antiga – “o discurso de defesa de Isócrates”” (BAKHTIN, 1988, p. 251). Bakhtin acrescenta, ao explicitar sobre esse tipo clássico, que

[...] essas formas clássicas de autobiografias e biografias não eram obras de caráter livresco, desligadas do acontecimento político, social e concreto, e da sua publicidade retumbante. Ao contrário, elas eram inteiramente definidas por esse acontecimento, eram atos verbais cívico-políticos, de glorificação ou de autojustificação públicas. (BAKHTIN, 1988, p. 251)

Bakhtin, explicando essa forma grega da autobiografia e da biografia antigas, mostra que é através das condições de tempo-espço que se revela/publica “a sua vida ou a dos outros, que se especificam as facetas da figura do homem e da sua vida, que se dão esclarecimentos definidos a respeito delas” (BAKHTIN, 1988, p. 251). Foi na Antiguidade Clássica, na praça pública, que, pela primeira vez, surgiu e tomou forma a consciência biográfica e autobiográfica do homem e da sua vida. A praça da Antiguidade era o próprio Estado e todos os seus órgãos, como a corte suprema, a ciência, a arte, a religião e nela estava inserido também o povo.

O homem biográfico de que nos fala Bakhtin (imagem do homem), nessa época, não tem nada de íntimo-privado, de sigiloso-pessoal, de introvertido. Esse homem está aberto de todos os lados/ângulos. Sendo assim, de acordo com Bakhtin (1988, p. 252), o homem está “todo do lado de fora, nele não há nada “para si só”, não há nada que não esteja sujeito ao controle e à avaliação público-estatal. Tudo aqui é público do começo ao fim”.

As praças gregas foram responsáveis pelo início da conscientização do homem. Esse homem interior (eu-para mim) e a abordagem particular de si mesmo não existiam. O homem grego, da época clássica, era todo visível e audível e não conhecia a existência muda e invisível.

Isso se refere a toda existência, e, naturalmente, antes de tudo à vida humana. Uma vida interior muda, uma pena muda, uma reflexão muda, eram totalmente estranhas ao grego. Tudo isso, ou seja, toda a vida interior podia existir, mas se manifestava do lado de fora, sob uma forma sonora e audível. (BAKHTIN, 1988, p. 253)

Se não existia no próprio homem nenhuma forma muda ou invisível porque isso estava longe da visão de mundo da Grécia Clássica, então, quando surgem as primeiras formas discursivas público-privadas? Quando surge uma escrita verdadeiramente íntima? Na opinião de Bakhtin, isso ocorreu nas épocas helênica e romana, quando se dá “o processo de transferência de esferas inteiras da existência do próprio homem e fora dele, para um registro mudo e uma invisibilidade radical” (BAKHTIN, 1988, p. 253), embora, na Idade Média, seja possível observar, nas *Confissões*, de Santo Agostinho, ainda o espírito vivo da praça grega, pois essas confissões, de acordo com Bakhtin, não deviam ser lidas em voz baixa, mas sim em voz alta.

A imagem do homem grego, alterada pelas esferas mudas e invisíveis, que lhe “deformaram a imagem”, teve seu íntimo penetrado pela cegueira e pelo mutismo e, com isso, chegou também a solidão. O homem, estando privado e isolado, perdeu a “unidade e a integridade que eram determinadas pelo princípio de sua vida pública” (BAKHTIN, 1988, p. 254).

Por meio dos esquemas biográficos do *encômio*, surgiu a primeira autobiografia de Isócrates. Um relato apologético e público sobre a própria vida do filósofo onde a profissão retórica é exaltada como importante forma de atividade humana. O laço da autobiografia de Isócrates com o *encômio* confere a ela um caráter específico, normativo e pedagógico. Já as autobiografias e as memórias romanas estão relacionadas à organização da família. A autobiografia é vista como um documento da consciência familiar e ancestral, entretanto, nesse cenário, não há uma consciência privada, íntima ou pessoal, mas sim um caráter totalmente público. Ela emerge com o objetivo de transmitir “as tradições familiares-patriarcais de descendentes a descendentes e é colocada em arquivos”. Com isso, a autobiografia se torna um “fato público-histórico e nacional” (BAKHTIN, 1988, p. 256). Isso significa que, até aqui, as autobiografias e as biografias ainda eram formas públicas. Novas formas de expressão autobiográfica de uma “autoconsciência solitária” não tinham sido elaboradas até o momento, mas foram criadas

três modificações específicas das formas público-retóricas existentes, já que, na Antiguidade, não havia registros de expressão autobiográfica dessa autoconsciência.

A primeira modificação se refere à representação satírico-irônica ou humorística de si ou da própria vida, nas sátiras ou nas diatribes. Os autores falavam de si mesmos, em seus textos, de forma irônica e satírica. Desse modo, o particular e o privado começaram a assumir um modelo de ironia e de humor. A segunda modificação explicitada por Bakhtin é representada pelas cartas de Cícero a Atticus. As formas público-retóricas da representação do homem vão se tornando cada vez mais fracas, convencionais, e a heroização e a glorificação atribuídas aos grandes homens se tornaram fúteis e estereotipadas. Apesar de os gêneros público-retóricos não darem passagem à representação da vida privada, seus horizontes foram se abrangendo, se tornando mais profundos e se fechando sobre si mesmos. Nesse âmbito, as formas retóricas íntimas recebem grande importância, principalmente as epístolas escritas para os amigos (BAKHTIN, 1988, p. 260). A terceira e última modificação é chamada de “tipo estóico de biografia”. Ela está relacionada com as chamadas “consolações”, por serem elaboradas num diálogo com a filosofia consoladora, como a *Consolatio*, de Cícero, escrita por ele após a morte da filha. Há também consolações em Santo Agostinho, Boécio, Petrarca, Sêneca etc. (BAKHTIN, 1988, p. 262).

Todas essas obras são caracterizadas pelo surgimento de uma nova forma de relação consigo mesmo (eu-para mim). Ou seja, em seus escritos, o autor começa a travar uma conversa solitária consigo mesmo. Nessa terceira modificação, também pode ser destacada a relevância dos acontecimentos da vida íntima e pessoal, que têm “um peso enorme sobre a vida pessoal do indivíduo, mas que têm significado íntimo para os outros e absolutamente quase nenhum sentido político-social” (BAKHTIN, 1988, p. 262). “Apesar desses novos elementos”, salienta Bakhtin, “a terceira modificação permanece consideravelmente público-retórica.”

Assim, podemos concluir que essas são as principais formas de autobiografia e de biografia que exerceram grande influência sobre o desenvolvimento desses modelos na literatura europeia e também no romance, na Antiguidade Clássica. Essas influências se propagaram pela História e, na Idade Média, exerceram papel importante, por exemplo,

nas já citadas “confissões”, de Santo Agostinho, e nós acrescentaríamos nas crônicas, romances, contos, hagiografias, confissões, cartas, tratados, testamentos e diários.

Alguns trabalhos, como o de Duby (2009), Philippe Ariès (2009) e Foisil (2009), ao falarem da passagem do público para o privado, nas Idades Média e Moderna, nos dão uma visão da constituição dos gêneros privados (cartas, diários íntimos, memórias, testamentos, livros de razão) no mundo Ocidental.

No período medieval, muitos desses gêneros surgiram, como as correspondências e as crônicas familiares. Muitas delas eram crônicas domésticas que foram confundidas com os relatos dos acontecimentos públicos. A crônica que surge nos séculos XIV e XV “marca muito particularmente em seu prólogo, fazendo dele o lugar em que aquele que fala instala-se em sua condição de autor, a preocupação de definir o indivíduo”, e isso ocorre por meio de “uma fórmula quase cristalizada que, a partir de 1300, inaugura a maior parte dos prólogos do gênero”: o pronome de primeira pessoa seguido do nome e do sobrenome: “Eu, Jehans Froissar, tesoureiro e cônego de Chimay”, ou “Eu, Christine de Pisan, mulher mergulhada nas trevas da ignorância se se compara às claras inteligências” (DUBY, 2009, p. 393). Sendo assim, o indivíduo passa a se designar como um ser singular dentro de um determinado contexto social.

No século XIV, as correspondências se multiplicam. Os italianos passam a escrever mais, a se corresponderem com familiares, amigos e a trocar informações comerciais. Estas últimas, na opinião de Duby (2009), desde o século XIII, eram consideradas uma técnica mercantil de grande sucesso. Homens e mulheres, nessa época, sentem a necessidade de escrever, de informar, de responder e de avisar; os intendentos e os notários utilizam a escrita com o objetivo de prestarem contas. Vale destacarmos que nem todas as mulheres sabiam escrever: da mesma forma, os homens. Sobre isso Duby, comenta que,

[...] quanto mais se desce na escala social, mais são ignorantes, e esse estado de coisas parece agravar-se na Toscana do século XV. A mesma incultura, porém mais circunscrita, existe entre os homens (pequenos assalariados, camponeses). Posto isso, a partir dos anos 1360-1380, o gosto, a necessidade de escrever são atestados amplamente na sociedade, vastas correspondências são conservadas, e é possível que esta data corresponda, ao menos em Florença, a um limiar, a uma aceleração, a uma difusão na prática da correspondência privada. (DUBY, 2009, p. 260)

As cartas mostram a amplitude das relações privadas e seus laços com as instituições públicas. A pessoa ausente fica sabendo das informações domésticas mais íntimas. Homens, mulheres e até crianças enviam suas missivas particulares. Essas cartas emanam essencialmente da família, do espaço privado restrito, do qual refletem os fatos, os acontecimentos, os sentimentos, as afeições, as ocupações – principalmente das mulheres –, das quais, de acordo com Duby, se têm cartas emocionantes.

As crônicas, cadernos, diários, cartas, confissões, memórias, novelas, romances, etc., muito presentes na Idade Média, são importantes fontes de informação para se compreender o indivíduo, sua memória, sentimentos e percepções das coisas. Esses gêneros conservam até hoje as lembranças de uma vida privada e mostram os problemas internos das famílias, o que se passa na vida das pessoas e no interior de uma casa. Sendo assim, Duby (2009, p. 567) fala que surgiram, no final do século XIV, “livros secretos”, “diários dos assuntos próprios”, “memórias”, “livros domésticos”, “diários de família e de recordação”, “diários privados”, que, mesmo contendo qualquer título, conservavam e transmitiam informações de âmbito privado. Até meados do século XVI ou mais, essas escritas familiares chegam a uma extrema variedade de conteúdos. No que diz respeito aos diários, Duby traz poucos exemplos desse gênero. Em seu livro, há raras passagens de indivíduos que conservavam, em sua vida privada, um diário: “Em seu diário pessoal, o florentino Gino Capponi escreve em 1421 por intenção de seus filhos: tendes de “permanecer juntos por um tempo o momento em que estareis em condição de operar a partilha”” (DUBY, 2009, p. 179).

No século XIV, as informações vão se tornando cada vez mais frutíferas, pois se começa a escrever mais no âmbito do privado. Os notários são requisitados com maior frequência para assuntos de ordem privada e, desse modo, iniciam-se as séries de escrita de inventários *post mortem*, registros de casamento, testamentos etc. Assim, “logo aparecem nos fundos dos arquivos, ainda mais ricos de ensinamento, os escritos íntimos, as cartas, as memórias, os diários domésticos” (DUBY, 2009, p. 11).

Bakhtin nos mostra que, na Antiguidade Clássica, não havia ainda no homem uma consciência privada, os textos eram escritos para serem lidos na praça pública. Duby apresenta um quadro, na Idade Média, bastante abrangente sobre a vida privada de

homens e mulheres na França feudal e no limiar da Renascença. Na sociedade feudal, ainda continua a tendência do texto para a leitura pública, como podemos ver na poesia lírica e satírica cantada nos palácios e nas feiras durante o período trovadoresco. O “eu” que se exprime na poesia lírica medieval é tomado como sujeito nos textos dos trovadores, que aí explicitam a “confissão dolorosa e exaltada da situação mais íntima, a do amor e da carne” (DUBY, 2009, p. 390). Esse “eu” presente na cantiga lírica é subjetivo, pois se assiste, na própria lírica, a “um verdadeiro esforço de definição do indivíduo”: as velhas perífrases impessoais dão lugar “ao artifício “Eu sou aquele que...” marcando a tentativa de pôr em cena o indivíduo” (DUBY, 2009, p. 391).

Os séculos XVI e XVII mostram o surgimento de um individualismo nos costumes, na vida cotidiana, nas relações e obrigações que colocam o homem numa ligação pública com o outro. A família muda totalmente. Ela se torna um lugar de referência – longe do olhar dos outros –, um lugar de afetividade com o casal e os filhos, um lugar de atenção, de conversas íntimas, privadas. Os espaços sociais conquistados pelo Estado e as mudanças na sociabilidade comunitária vão dar lugar ao isolamento. Esse é o momento também de grupos de convivialidade desenvolverem pequenas sociedades dedicadas à conversação, à correspondência e à leitura (ARIÈS, 2009, p. 21).

No começo do século XVIII, o que era público já não podia ser mais confundido com o que era privado, como os interesses e os bens de cada indivíduo. O espaço privado passou a ser organizado “como um espaço quase fechado”, separado do serviço público, que se tornou autônomo. A família será a responsável por ocupar esse espaço liberado (ARIÈS, 2009, p. 25). Sendo assim, é no seio familiar que surgem as escritas privadas. O fato de escrever amplia o privado e faz com que as cartas, os diários, as correspondências em geral se multipliquem. Na segunda metade do século XIX, com o estabelecimento da burguesia e com a noção de sujeito, as práticas de escrita dos diários começaram a se fortalecer enquanto gênero. E é sobre o diário enquanto gênero que passaremos a discutir no próximo tópico.

Segundo Artières (1998, p. 4), no final do século XVIII, foi possível existir nas sociedades uma impressionante valorização da escrita pessoal. Esse autor destaca essa valorização da escrita pessoal por meio de três exemplos: o primeiro se refere ao

desenvolvimento de um verdadeiro comércio em torno dos “escritos autográficos”. Surge, então, um grande mercado de troca e venda desses fragmentos de escrita. O segundo exemplo sublinhado por ele é a grande valorização dos escritos pessoais pela medicina, ou seja, os médicos se põem a colecionar os escritos dos seus pacientes, chegam a publicar determinados manuscritos e, de posse desses documentos, desenvolvem “uma verdadeira ciência da escrita ordinária”. O último exemplo apresentado diz respeito ao poder que a escrita pessoal estabeleceu sobre o nosso cotidiano: com o progresso crescente da escrita, a partir do século XVIII, ela passou a estar em todos os lugares. Assim, a escrita autobiográfica vai assumindo, paulatinamente, um lugar de destaque na vida dos sujeitos.

Nem Bakhtin (1988) nem Duby (2009) se dedicam, especificamente, a pensar o diário íntimo ou a escrita íntima ou privada, isto é, não os tomam como seus objetos de investigação. Entretanto, quando o primeiro teoriza sobre o romance enquanto gênero e quando o segundo historiciza a vida privada na Idade Média, eles acabam contribuindo para as reflexões que desenvolvemos neste trabalho acerca do diário íntimo como gênero. Esses estudos desenvolvidos por Bakhtin podem representar uma grande contribuição aos estudos da memória, das escritas íntimas, privadas, das autobiografias e das biografias existentes e ao campo da História da Cultura Escrita no Brasil.

O GÊNERO *DIÁRIO ÍNTIMO*

A escrita como uma narrativa sobre si passa a ser melhor definida a partir do Renascimento Europeu e com o nascimento do individualismo – que não se confunde com um individualismo medieval, ou seja, o sujeito começa a pensar em si mesmo, a buscar a solidão, o isolamento em seu lar, em seu quarto e, principalmente, se preocupa em deixar registrados os seus sentimentos e emoções vivenciados cotidianamente. A ascensão da subjetividade e o crescimento do individualismo que conduzem à busca de apropriação e de unificação do sujeito na era moderna são elementos essenciais para o desenvolvimento da escrita de si (BARCELLOS, 2009)².

² A expressão *escrita de si* tem sido utilizada pelos pesquisadores que se dedicam ao tema como forma de indicar determinados tipos de gêneros, como cartas, confissões, autobiografias, biografias e diários.

De acordo com Carletto (2012), desde o século XVII, os diários de consciência e os espirituais se tornaram populares nas cidades burguesas. Esse fato resultou na fomentação da prática do diarismo entre os séculos XVIII e XIX. Tais diários estavam totalmente concentrados na existência interior em detrimento dos aspectos exteriores da vida do diarista. Os diários de consciência e espirituais resultaram na consolidação da abertura de caminho para o aparecimento do diário como “livro do eu”, o que só veio a acontecer no século XIX. O “eu” passa a ser matéria indispensável nas escritas confessionais, como é o caso do diário íntimo. Homens e mulheres começam, portanto, a ser definidos em função de seus próprios pensamentos. O indivíduo procura pela discrição e pelo isolamento.

A escrita que desponta tem como objeto o “eu-para mim” ou, em outras palavras, “o si próprio”, a vida privada/íntima da própria pessoa sendo narrada, descrita por ela mesma em algum tipo de suporte. Segundo Alain Girard (1986), a mudança de valores, atestada pelo diário íntimo no século XIX, recai sobre a consciência que o indivíduo tem de si mesmo. Nesse âmbito, os diários acabaram proporcionando o alcance da representação que os homens fazem de seu “eu”, de seu foro íntimo/privado. O século XIX começa, então, a esboçar uma sociedade que preza pela intimidade do sujeito. E isso já vinha se formando desde a Idade Média. Duby (2009, p. 540) afirma que “Foi aí talvez, nos refinamentos da relação do masculino com o feminino e pela prova, difícil, da discrição e do silêncio, que se abriu desde o fim do século XII, na sociedade profana, o primeiro botão do que se tornará para nós a intimidade”.

De acordo com Girard (1986 apud BARCELLOS, 2009, p. 76), no século XIX, com a ascensão da burguesia, foi possível observar o auge do processo de criação do caráter individual do homem. Assim, diante da descoberta da subjetividade, a classe burguesa começa a se interessar pelo mundo do “eu” e por tudo o que englobe esse assunto. A partir do momento em que as esferas pública e privada já estão nitidamente definidas e diferenciadas, o privado passa a se sobrepor ao público. Girard compreende que o diário, texto autodestinado, é uma atividade de ordem privada, por isso não possui o intuito de comunicação com o outro; embora saibamos, a partir de Bakhtin, que, mesmo sendo autodestinado, o texto, enquanto manifestação de linguagem (enunciado concreto) tem a alteridade como traço inerente. Mesmo assim, Girard assevera que, apesar de toda a sua

privacidade e cuidado para que o outro não tenha conhecimento dessa escrita secreta, o diário acaba chegando às mãos de um público leitor a partir do século XX. Entretanto, isso não implica que os diários já existentes percam sua característica de íntimo, uma vez que a ideia de publicação do texto pelo diarista não era vislumbrada nessa época.

Com o Renascimento e o desenvolvimento das cidades, os indivíduos começaram a assumir determinados papéis no espaço público, sendo que a introspecção ficou restrita ao meio privado, ao seio familiar. Os estados da alma humana, como os sentimento e emoções, ficaram limitados à convivência privada. A família começa, aos poucos, a se fechar em oposição ao convívio com os grupos. Os novos ambientes privados se multiplicam abrindo cada vez mais espaço para a introspecção do sujeito e para o interesse crescente pela escrita de si. De acordo com Duby (2009), a ideia de privacidade não existia na Idade Média, já que na vida familiar, em geral, seus membros dividiam o mesmo quarto. Passados alguns séculos, a casa burguesa ganha agora outras dimensões, os espaços se multiplicam, surgem ambientes mais individualizados, gabinetes, salas, *hall* de entrada e quartos, local de refúgio para a intimidade e a introspecção. Isso acabou estimulando a prática do diário. A intimidade, traço forte nos diários, vai, aos poucos, sendo construída. Ela é vista por Pino (1996) como um espaço reservado e, além disso, é um espaço protegido em que se conservam as mais raras espécies do “eu”. Segundo ele (1996, p. 23), autor de *Teoría de la intimidad*, é na intimidade que “guardamos determinados tipos de sentimientos y deseos que juzgamos inconfesables”. Na opinião de Pino, qualquer ação pode ser considerada como íntima, de maneira que ela seja completamente “inobservável”. Assim é a escrita dos diários íntimos. Uma escrita de si produzida e guardada em segredo, cujo acesso está vedado materialmente.

Como essa escrita de si se tornou uma prática comum e bastante corriqueira nas famílias burguesas, ela deu margem a uma diversidade de gêneros, como crônicas, cartas, memórias, autobiografias etc., textos marcados pela subjetividade e autorreflexão, centrados na experiência individual dos sujeitos. Nessa busca constante pelo “eu”, a vontade de deixar registrados os anseios humanos tomou conta das pessoas impregnadas pelas ideias iluministas e pelo desejo romântico de penetrar nos segredos mais insondáveis da mente humana. Segundo Gay,

O estilo confessional e confidencial, disponível a burgueses de todos os tipos – protestantes, católicos, judeus e ateus –, floresceu tanto entre homens como entre as mulheres. A propaganda do romantismo em defesa do amor recíproco como único fundamento aceitável para os compromissos permanentes e para a troca ilimitada de emoções era, afinal, um fenômeno internacional com conseqüências duradouras, estimulando as confissões – desde que permanecessem dentro dos limites apropriados. (GAY, 1999, p. 338)

É difícil examinar em toda a sua extensão, segundo Gay (1999), a quantidade de cartas e diários que foram produzidos, nessa época, não só por pessoas bem educadas, mas também por pessoas simples. Muitos documentos modestos, até mesmo em relação a sua ortografia, passaram a fazer parte dos arquivos públicos. Uma grande quantidade de cartas e diários foi destruída ou ficou mofando em baús e gavetas sem que ninguém a tivesse lido. Esses são muito mais numerosos do que os que conhecemos hoje. Para Gay,

A devastação do tempo, as perdas inevitáveis trazidas pelas mudanças, um certo grau de autovigilância por parte dos que mantinham diários, censurando suas próprias anotações, ou por parte dos destinatários das cartas, que obliteravam certas passagens, eram tão importantes como fatores de defesa desse material particular quanto a intervenção de parentes ou amigos ansiosos para proteger a boa reputação de quem o escrevera. Era um jogo cruel com a posteridade inquisitiva; mas restou um número suficiente de cartas e diários, marcadamente diferentes entre si, inclusive alguns que os contemporâneos considerariam escandalosos, justificando assim a confiança do historiador de que sua amostra é relativamente representativa dos sentimentos burgueses. (GAY, 1999, p. 338)

A intensa preocupação com o “eu” foi um fato marcante para os burgueses na Europa e nos Estados Unidos no século XIX. Gay revela com afincos os sintomas dessa tendência ao isolamento e à introspecção, marcada pelo crescente interesse científico pelos sonhos, o conhecimento de si, a loucura, as paixões sexuais avassaladoras consideradas condutas desviadas da boa moral; assuntos que se tornaram recorrentes na literatura e nos meios de comunicação de massa. Os vestígios desse caminho percorrido em busca de um mundo cada vez mais interior podem ser encontrados em muitos diários íntimos, cartas confidenciais, missivas de amor e registros de cunho religioso em que homens e mulheres deixaram registradas imagens de si mesmos. O estudo profundo de si mesmo e o desnudamento do que existe de mais secreto, íntimo, na vida de um diarista, também

passaram a ser questões relacionadas à escrita de si no diário íntimo, por um sujeito que deseja levar a público um “eu” que pretende ser conhecido. Como vimos mais acima, pudemos perceber que Girard (1986) concebe o diário íntimo como um texto autodestinado, ou seja, o texto de um sujeito que escreveu para si mesmo; já Gay (1999) discorda de Girard, pois mostra um sujeito que deseja levar a público um “eu” que pretende ser conhecido.

Para Gay (1999, p. 362-363), os diários possuíam várias faces. Uma delas seria a terapêutica: os diários “Podiam representar uma terapia que o próprio autor se prescrevia ou às vezes recomendada por um médico”. Uma segunda face destacada pelo autor seria o uso do diário como autodisciplina, ou seja, muitos diaristas “deixaram passar dias e meses sem recorrer ao seu amigo silencioso para depois retornar à sua companhia cheios de remorso”. Gay acrescenta que outras pessoas mantinham um diário também como forma de “registrar eventos correntes e fixar suas experiências no âmbar da palavra escrita”. Eles serviriam ainda para “evitar que o passado fosse esquecido”.

Na opinião de Oliveira (2002, p. 5), o diário, por fazer parte do contexto de comunicação verbal espontâneo, “é considerado por Bakhtin como um gênero discursivo de tipo primário. Ao contrário de outros estilos-gêneros, como a réplica do diálogo, a carta, a obra científica – que conseguem realizar o que Bakhtin considera o “diálogo real”, a alternância de sujeitos-falantes –, o diário”, na opinião da autora, “como um estilo íntimo revela uma fusão entre um locutor e um destinatário”. É no enunciado e na sua alternância entre sujeito e destinatário que, muitas vezes, encontramos no diarista (locutor) o destinatário, como nos fala Bakhtin:

O discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia, – na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o falante abre as suas profundezas interiores. Isso determina a expressividade específica e a franqueza interior desses estilos. (BAKHTIN, 2011, p. 323)

De acordo com Bakhtin (2011), é essencial para se compreender o gênero do discurso levar em consideração a relação do falante com o outro e seus enunciados e, por isso, não podemos conceber o diário como um gênero sem destinatário. Mesmo que Girard conceba

o diário como texto “autodestinado”, o destinatário é elemento constitutivo do gênero, ainda que indefinido e possível. São características do diário íntimo: 1) a linguagem escrita retratada por meio da visão do diarista; 2) uma prática de escrita permeada pela subjetividade, pela fragmentação que aos poucos vai compondo uma unidade, porém essa unidade nunca é acabada, está sempre em constituição; 3) os registros de vida do diarista que guardam traços culturais de uma determinada época; 4) a liberdade que o autor tem na sua produção ao expressar seus sentimentos, emoções e pensamentos; 5) além de ser uma forma livre de expressão, ele também é considerado um instrumento eficaz na apropriação da palavra e na criação de um discurso. Uma outra característica desse gênero é que ele, apesar de ser um texto livre, tem como base a data. Sem ela, o diário, segundo Lejeune (2008), é considerado uma caderneta. Como o próprio nome sugere, o diário é um gênero que é elaborado de acordo com a própria dinâmica do diarista, a cada dia, em uma escrita inconclusa e, muitas vezes, fragmentária.

Escritos sempre em primeira pessoa, os diários não podem faltar com a verdade, porque a sinceridade é a transparência da sua prática de escrita. O autor precisa dar veracidade aos fatos e acontecimentos contidos em seu registro diário, para que assim não pare nenhuma dúvida sobre a sua escrita. De acordo com Blanchot (2005, p. 270), a sinceridade “representa, para o diário, a exigência que ele deve atingir, mas não deve ultrapassar”. Todo diário possui características singulares que o determinam como gênero do discurso, principalmente pela forma como é escrito, pois o diarista escreve sobre o seu cotidiano e sobre o que se passa no seu interior. Isso acaba criando um estilo que se constitui tanto em “refúgio do eu”, quanto em, nas palavras de Cunha (2005), um “repositório de lembranças”, espaço de confissões e diálogos consigo mesmo.

Embora o diário seja visto como uma forma narrativa sem características formais precisas e rígidas, ele pode ser reconhecido por alguns traços recorrentes, como aponta Lejeune (2008, p. 285-286), “o diário é descontínuo, lacunar, alusivo, redundante e repetitivo e não narrativo”. Cunha (2009), por sua vez, diz que, desde o final do século XVII e no decorrer do século XVIII, as memórias, os diários e os *livres de raison* se tornaram procedimentos comuns da escrita pessoal, só que, nesse período, ainda não existia uma consciência do “eu” privado, de acordo com os moldes que conhecemos hoje com base na

leitura dos diários pessoais. As escritas eram, em grande parte, produção dos homens e eram “produtos da escritura individual de personalidades públicas sobre a repercussão de seus atos, o brilho da própria glória, ou sobre homens e fatos dos quais foram testemunhas privilegiadas” (CUNHA, 2009, p. 255).

Na tentativa de mapear o nascimento do gênero diário íntimo, Cunha (2009, p. 256) ressalta que, na segunda metade do século XIX, período que marca as concepções sobre o privado, o diário pessoal, assim denominado pela autora, se consolidou como gênero literário, mas, aos poucos, se estabeleceu como “uma prática social e educativa recomendada e adotada essencialmente pelas “senhoritas”, “mulheres”, burguesas e aristocráticas que tinham acesso à alfabetização.”

Convém destacar que, no Ocidente, o gênero diarístico, não necessariamente os diários, foi uma prática inicialmente masculina, escrito por homens da corte que narraram guerras, viagens, descobertas, fatos históricos, o cotidiano de determinada corte etc. Esse diário de caráter totalmente público era divulgado e até mesmo publicado. Algumas mulheres alfabetizadas também se interessaram em deixar registrados muitos relatos cotidianos referentes às atividades da corte e isso resultou na divulgação dos seus escritos.

O gênero diário, inicialmente de domínio masculino no Ocidente, se tornou uma prática também popular entre as mulheres e, com isso, nos séculos XVIII e XIX, elas adquiriram o hábito de utilizar o diário como um meio para descrever o seu cotidiano e a sua vida doméstica, principal assunto desses diários, pois as mulheres raramente falavam de seus sentimentos, a não ser no momento da doença de seu esposo e filhos ou sobre a morte de um ente querido. Na opinião de Foisil (2009) e de Barcellos (2009), por meio dos diários femininos e masculinos, podemos perceber as diferenças e as mudanças das práticas de escrita íntima.

As mulheres tinham certo pudor e reserva em falar de seus corpos, das mudanças de temperamentos e dos “desejos da carne” porque eram assuntos considerados impróprios na época. A escrita dos diários íntimos femininos era praticada pelas mulheres burguesas; aquelas pertencentes às classes populares ficavam excluídas dessa prática porque não sabiam ler e nem escrever, não tinham condições de comprar folhas ou cadernos para escreverem e careciam de condições que lhes garantissem intimidade e isolamento dentro

de seus lares. Muitas mulheres mantinham um diário como prática educativa e como forma de resistência, pois foi relegado a elas o domínio privado da escrita. O diário passava assim a fazer parte da vida das mulheres. Lejeune (2008) lembra que incentivar as garotas a escreverem diários fazia parte do sistema disciplinar para, no futuro próximo, torná-las boas moças, cristãs, esposas e mães.

De acordo com Barcellos (2009), apenas no fim do século XIX e início do século XX, o gênero diário começa a tomar as características que conhecemos hoje, ou seja, um texto em que o “eu” é tipicamente feminino, em que sentimentos, emoções, questionamentos e reflexões auto-analíticas se revelam como características principais do diário. Assim, podemos afirmar que o diário enquanto gênero do discurso passou a ser o veículo em que as mulheres encontraram respaldo para expressar os seus mais íntimos pensamentos. Na opinião de Barcellos (2009), o diário do século XX está associado com o crescimento pessoal e profissional da mulher, as suas realizações e frustrações; fase marcada ainda pelo entendimento do eu e da sua consciência mental e emocional.

REFERÊNCIAS

- ALBERCA, Manuel (2000). *La escritura invisible: testimonios sobre el diário íntimo*. Madrid: Sendoa.
- ARIÈS, Philippe (2009). Por uma história da vida. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada. V. III: da Renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 113-161.
- ARTIÈRES, Philipe (1998). Arquivar a própria vida. Arquivos Pessoais. *Revista Estudos Históricas*. Rio de Janeiro, Cpdoc/FGV, nº 21. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/234.pdf>>. Acesso em: 10 abr 2011.
- BLANCHOT, Maurice (2005). O diário íntimo e a narrativa. In: BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. São Paulo: Martins Fontes, p. 270-278.
- BAKHTIN, M. (1988). Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo Aurora Bernardini et al. São Paulo: Editora UNESP/ Hucitec.
- BAKHTIN, M. (2011). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes.
- BARCELLOS, Sergio S. *Escritas do eu, refúgios do outro: identidade e alteridade na escrita diarística*. 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- CARLETTO, Romeu (2012). Diário: a caracterização de um gênero singular. In: X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. *Anais...*

Cascavel – PR, p. 1-13. Disponível em: <[http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo20\(188\).pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/10/completos/xcelsul_artigo20(188).pdf)>. Acesso em: 15 out 2013.

CUNHA, Maria Tereza (2009). Territórios abertos para a história. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, p. 251-279.

DUBY, Georges (2009). Poder privado, poder público. In: ARIÈS, Philipp; DUBY, Georges (Org.). *História da vida privada. V. II: da Europa Feudal à Renascença*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 7-50.

FOISIL, Madeleine (2009). A escrita do foro privado. In: ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada. V. III: da Renascença ao século das luzes*. São Paulo: Companhia das Letras, p. 321-358.

FREIXAS, Laura. Auge del diario ¿íntimo? en España (1996). *Revista de Occidente: el diario íntimo: fragmentos de diários españoles (1995-1996)*. Madrid: Fundación José Ortega e Gasset, n. 184, jul/ago, p. 05-14.

GAY, Peter (1999). *O coração desvelado: a experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud*. São Paulo: Companhia das Letras.

GIRARD, A. El diario como gênero literário (1996). *Revista de Occidente: el diario íntimo: fragmentos de diários españoles (1995-1996)*. Madrid: Fundación José Ortega e Gasset, n. 184, jul/ago, p. 31-38.

LEJEUNE, Phillippe (2008). *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MUZART, Zahidé Lupinacci (2000). Do navegar e de navegantes. In: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio et al (Org.). *Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica*. Florianópolis: Editora Mulheres, p. 181-189.

PINO, Carlos Castillo del (1996). Teoría de la intimidad. *Revista de Occidente: el diario íntimo: fragmentos de diários españoles (1995-1996)*. Madrid: Fundación José Ortega e Gasset, n. 184, jul.-ago., p. 15-30.

APORTES³ AO RISO NA AULA⁴

Adriana Maria Andreis⁵

Em lugar de te apoderares da liberdade humana, foste alargá-la ainda mais! [...] E, em vez de princípios sólidos que tivessem tranquilizado para sempre a consciência humana, escolheste noções vagas, estranhas, enigmáticas [...]. Aumentaste a liberdade humana em lugar de a confiscares [...]. Em vez da dura lei antiga, o homem devia, daí por diante, discernir, de coração livre, o Bem e o Mal, não tendo para o guiar senão a Tua imagem [...] (Dostoievski, 1967, p. 656).

Carnavalizar “o conteúdo”⁶ da configuração da aula – este “ato-evento”⁷ (BAKHTIN, 2010a) sério, de relação entre professor, aluno e conhecimento (GERALDI, 2010) – é fundamental, porque esse “enfrentamento propositado” (ANDREIS, 2014a) compõe uma das invenções moderno-positivistas criada sob o postulado da racionalidade da verdade inquestionável. Esse contexto vai constituindo um caráter sério de aula, que caminha numa relação tênue com o autoritarismo, a unilateralidade, o privilégio, a hierarquização, a monossemia, a exclusão, a violência. Assumindo que o riso rima com alegria e liberdade, e que rir não conjuga com medo e violência, esta reflexão visa pôr em questão a seriedade da aula, para evitar que sua natureza arbitrária e propositiva seja usada como argumento para a defesa de ideias que servem à escravização dos sujeitos. Para refletir sobre esse risco, apoio-me nas ideias de

³ Evitando o uso da expressão pressupostos – para não imprimir um caráter de peremptoriedade – utilizo a noção de “aporte”, pois aportar implica ancorar em um porto. Isso deixa claro que esse ancoradouro teórico envolve uma escolha, que tem autoria e endereço, e que é dotada de provisoriedade.

⁴ Esta elaboração compõe parte de uma pesquisa que venho desenvolvendo para refletir sobre a importância da aula como “ato-evento” – de acontecimento da “relação triádica” entre professor, alunos e conhecimento – no qual o riso deve ser o enlace forte. Por isso, neste fragmento textual inseri notas de rodapé para explicar a escolha por algumas noções teórico-conceituais que compõem o conjunto da pesquisa.

⁵ Professora de Geografia na UFFS, campus Chapecó/SC, doutora em Educação nas Ciências – concentração Geografia – pela Unijuí/RS.

⁶ Conteúdo entendido como complexo de compreensões e interpretações teóricas e metodológicas envolvidas na aula; complexo de ideias e relações conjugadas pelos sujeitos presenciais e não presenciais na aula.

⁷ Aula assumida como “ato-evento” porque está implicado o onde-quando é oportunizado esse complexo dialógico de “dar um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição” (PONZIO apud BAKHTIN, 2010a, p. 9-10). Esse contexto é criado e nele tem força a autoria dos sujeitos no “enfrentamento propositado” (ANDREIS, 2014a), aberto e relacional entre (presenciais) e com (não presenciais) diferentes interlocutores.

Mikhail Bakhtin acerca do riso. Assim construo enlaces teóricos da aula com as interpretações do pesquisador acerca do “realismo grotesco” e da “sátira menipéia”.

O entendimento da aula como contexto de “Transmissão da Verdade”, é uma perspectiva assustadora, que tem um tom de seriedade cruel, porque está assentada em pressupostos interessados em eliminar, em relação à compreensão,

[...] a sua ambivalência e a ambiguidade, o seu caráter insolúvel, sua capacidade de mudar seu sentido, para colocar-se ao contrário, sua essência mistificadora e carnavalesca, quer dizer deter o giro da roda, a amarra que está por ser feita, separar a frente do verso, separar o encontro da censura, cortar todas as ramificações e brotos que saem limites (BAJTIN, 2000, p. 169-170).

Um esforço de homogeneização e hierarquização, que mata o singular original e o popular livre. Mas o que é intocável não é bem-vindo (SAVATER, 2002). Questionar os símbolos e os modos elevados, oficiais e sérios, destronando-os do seu pedestal para que essa seriedade excludente, invasiva e dominadora, torne-se cômica, como sugere Bezerra (in BAKHTIN, 2005), e é, assim, fundamental. Nesse sentido, aposto no riso cômico para tensionar com a arrogância pedantesca, fortemente imprimida pelas personagens (presenciais e não presenciais) que constituem a aula.

Tão “poderoso” quanto o conhecimento da tradição é aquilo que tem vida na cultura popular. Essa perspectiva é caracterizada por Bakhtin (BAJTIN, 2000; BAKHTIN, 1987, 2005, 2010b) como carnavalização. Uma espécie de brincadeira para *experimentar posicionamentos outros, diferentes*. As noções de “realismo grotesco” e de “sátira menipeia”, discutidas, especialmente, em relação à obra de Rabelais e de Dostoievski, respectivamente, ajudam a entender como essa experimentação interrogativa é fundamental na aula.

Assumir como importantes, também, outros saberes, evita o empobrecimento da própria tradição, que é sempre provisória. Se for tratada como verdade peremptória, serve apenas para reprodução utilitária. A tradição assume um papel importante para servir como um parâmetro diferente na vida dos sujeitos. Os sujeitos devem ser assumidos, sempre, como centros na reflexão, pois as elaborações que realizam têm relação com sua “arquitetônica espacial” (ANDREIS, 2014a) e com os sentidos atribuídos singularmente a

cada um deles. Além disso, os conhecimentos que são construídos em relações familiares são ricos em diversidades. Na escola, compõem-se como princípios de liberdade, que podem ser pensados na perspectiva do riso popular, pois, como criação popular, é uma criação mais livre. É, inclusive, a possibilidade de diálogo com o mundo entendido como sendo de cada sujeito e de cada sujeito como sendo parte do mundo.

A carnavalização, na perspectiva do “realismo grotesco”, implica dimensões de “universalismo”, de “liberdade” e de “relação com a verdade popular não-oficial” (BAKHTIN, 1987, p. 78). Essas noções sustentam a elaboração de Bakhtin (1987): “oferece a possibilidade de um mundo totalmente diferente [...]. Franqueia os limites da unidade, da indiscutibilidade, da imobilidade fictícias (enganosas) do mundo existente” (p. 42). Para referir o grotesco, Bakhtin menciona sua essência contraditória e dual, na qual a negação e a destruições são consideradas indispensáveis e inseparáveis da afirmação e do nascimento do novo e melhor (p. 54). “A luz é o elemento imprescindível: o grotesco popular é primaveril, matinal e auroreal por excelência” (p. 36); um entendimento que não se encerra no particular e no individual, mas que tem, assim como a tradição, um princípio universal e público (p. 33).

Esse pressuposto popular convida a tomar parte do debate “a regeneração (transfiguração) [...], a destruição da hierarquia (mundo ao contrário) [...] a confrontação entre cozinha e palácio (complexo carnavalesco) [...]” (BAJTIN, 2000, p. 218). A possibilidade de ver relação indepassável entre fim e começo, morte e vida, pois exprime “o devir, o crescimento, o inacabamento perpétuo da existência” (BAKHTIN, 1987, p. 44), “ao mesmo tempo o que parte e o que está chegando, o que morre e o que nasce” (1987). Tem presente “a alegria da mudança e das transformações” (p. 42), o que não é possível num entendimento de “mundo dominado pelo medo” (p. 41).

Como no romance de Rabelais, no qual “não há vestígio de medo, a alegria percorre o integralmente” (BAKHTIN, 1987, p. 34) e o riso deve ser convidado a tomar parte da aula. Caso contrário, se estará negando o princípio humano da constituição da subjetividade intersubjetivamente. Assumir a noção de riso popular

[...] ilumina a ousadia da invenção, permite associar elementos heterogêneos, aproximar o que está distante, ajuda a libertar-se do ponto de

vista dominante sobre o mundo, de todas as convenções e dos elementos banais e eventuais, comumente admitidos; permite olhar o universo com novos olhos, compreender até que ponto é relativo tudo o que existe, e, portanto, permite compreender a possibilidade de uma ordem totalmente diferente do mundo (BAKHTIN, 1987, p. 30).

A tradição, conteúdo da aula, implica assumir os conhecimentos como abertos e provisórios, que reconhecem o diferente e que nascem da energia de cotidianos distintos, de autorias singulares e criadas, referenciadas em lugares outros, que nasce na rua, nas praças, nas igrejas, nas casas. É baseada, portanto, em uma leitura e proposição de entendimento do mundo, que reconhece ideias e modos diferentes que lhes dão voz.⁸

Ao encontro dos pressupostos do “realismo grotesco”, carnavalizar a tradição na aula, tomando a ideia da “sátira menipeia”, envolve dar força à flexibilidade e à mutabilidade (BAKHTIN, 2005). Essa carnavalização tem elementos que servem como chave de abertura para tensionar o tratamento da tradição na aula, pelas compreensões e interpretações que a constituem.

Enlaçada nas ideias que Bakhtin denomina de “sátira menipeia”, o “ato-evento” da aula pode e precisa “aumentar globalmente o peso específico do elemento cômico” e “libertar-se totalmente daquelas limitações histórico-memoralísticas”. Também, é indispensável que dê lugar para “a fantasia mais audaciosa e descomedida e a aventura”, para “a combinação orgânica do fantástico livre e do simbolismo”, para “a ousadia da invenção e do fantástico”, para o “fantástico experimental”, para “a representação de inusitados estados psicológico-morais, [...] as fantasias, os sonhos e a loucura” que “conserva sempre o elemento cômico paralelamente ao trágico”, e para “as violações da marcha universalmente aceita e comum dos acontecimentos, das normas comportamentais estabelecidas e da etiqueta, incluindo-se também as violações do discurso”. Ainda, é essencial que dê força aos “contrastes agudos e jogos axímoros⁹” nos quais se “joga com as passagens e mudanças bruscas, o alto e o baixo, ascensões e decadências, aproximações inesperadas do distante e separado”, assumindo que “incorpora frequentemente

⁸ Isso implica assumir, também, o conhecimento de professor (ANDREIS, 2013)

⁹ Oxímoro: “É uma figura de linguagem que harmoniza dois conceitos opostos, formando assim um terceiro conceito que dependerá da interpretação do leitor”. Exemplos: “novas antiguidades e velhas novidades”. Disponível em: <<http://dicionarioinformal.com.br/ox%C3%ADmoro/>>. Acesso em: 13 set. 2014.

elementos da *utopia social*". Um complexo sustentáculo de ideias, reconhecendo que esse "ato-evento" é potente ao "amplo emprego dos gêneros intercalados: novelas, as cartas, discursos oratórios, simpósios, etc., e pela fusão dos discursos da prosa e do verso". Entendimento que "reforça e multiplicidade de estilos e a pluritonalidade" e "sua *publicística* atualizada [...] que enfoca em tom mordaz a atualidade ideológica" (BAKHTIN, 2005, p. 114-119).

Assumir na aula "esse gênero carnavalizado, extraordinariamente flexível e mutável" (BAKHTIN, 2005, p. 113), se encontra com a ideia de "eliminação das barreiras que separam o espetáculo e o espectador, onde todo mundo vira *performer*" (STAM, 1992, p. 47). A possibilidade de livre-contato, baseando-se na suspensão temporária do caráter oficial, autoritário e hierárquico acerca das ideias e dos sujeitos, impulsiona dispositivos reflexivos, "capazes de discordar de seu criador e até de rebelar-se contra ele" (1992, p. 37). Nesse "confronto dialógico propositado" (ANDREIS, 2014a) reforça-se a voz do outro e "o todo se veria prejudicado pelo desaparecimento de uma voz que fosse" (STAM, 1992, p. 37). Um diálogo no qual os sujeitos singulares, "produtos-produtores de espaço" (ANDREIS, 2014b), forçam visões de um mundo aparentemente incompatíveis.

Se estivermos interessados na constituição de sujeitos críticos e criativos, precisamos rechaçar o monologismo e apostar na força "da polifonia, do diálogo, do inacabamento" (BAKHTIN, 2012b, p. 339). Também é essencial firmar compromisso contra a ânsia de eternização e em favor da mudança e da renovação absoluta (BAJTIN, 2000, p. 167). Para isso, é fundamental que seja dada vida à ideia de que estamos nos criando, ainda não existimos (GEORGE apud BAKHTIN, 2010b, p. 416).

Nesses elementos do "realismo grotesco" e da "sátira menipeia" encontramos elos teóricos, que servem como aportes para tensionar a compreensão e o tratamento dado às ideias e às relações criadas na aula. Uma argumentação para sustentar o "riso que destrói as relações de poder e instaura uma vida nova [...]" (GEGE, 2010, p. 68) por meio da "inversão, ridicularização e da desobediência [...]" (GEGE, 2009, p. 21); de tudo impõe pontos finais, encerrando a aula. Trata-se de uma "carnavalização" do teórico e do metodológico que configura o "ato-evento" da aula, dotando-o de abertura que nega a "seriedade unilateral e estúpida" (BAKHTIN, 1987, p. 41), pois essa é uma seriedade

assustadora, que combina com poder e violência. É uma aposta no riso, que *umenta a liberdade humana em lugar de confiscá-la*, que afirma uma aula na qual alegria é força de liberdade à imaginação criadora, que rima com autoria e autonomia.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, Adriana Maria. La constitución del profesor: el escribir cómo investigación sobre su actuación. *Investigación en la Escuela*, v. 81, p. 79-90, 2013.

_____. *Cotidiano: uma categoria geográfica para ensinar e aprender na escola*. 2014. Tese (Doutorado) – PPG em Educação nas Ciências da Unijuí, Ijuí, RS, fev. 2014a.

_____. A aula: um território produto-produtor de espaço. In: BONASTRA, Quim; VASCONCELOS JUNIOR, Magno; TAPIA, Maricarmen (Eds.). *COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: EL CONTROL DEL ESPACIO Y LOS ESPACIOS DE CONTROL*, 13., 2014, Barcelona. Anais... Barcelona: Universidad de Barcelona, 2014b. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/xiii-coloquio/xiii-coloquio-portada.htm>>.

BAJTIN, Mijail M. Adiciones y cambios a Rabelais. In: AVERINTSEV, S. et al. (Org.). En torno a la cultura popular de la risa. *Rubí*, Barcelona: Anthropos, p. 165-218, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. No tempo grande. In: BOUKHARAEVA, Louiza Mansurovna. *Começando o diálogo com Mikhail Mikhailovitch Bakhtin*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1997. p. 64-67.

_____. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

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

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martin Fontes, 2010b.

DOSTOIÉVSKI, Fiodor. *Os Irmãos Karamazov*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1967.

GEGE. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. *Caderno de Estudos I*, São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

_____. Palavras e contrapalavras: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin. *Caderno de Estudos II*, São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

SAVATER, Fernando. *Ética y ciudadanía*. Montesinos. Impreso em España, 2002.

STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Ática, 1992.

INCLUSÃO EDUCACIONAL BILÍNGUE PARA SURDOS...UTOPIA? SIM E EU QUERO UMA PRA VIVER!!

Adriane Melo de Castro Menezes¹⁰

T

emos observado que no âmbito acadêmico, os estudos e pesquisas relacionados à inclusão educacional de alunos surdos são crescentes, e estão em franca expansão, tanto em número, quanto em direcionamentos e áreas de conhecimento e temáticas envolvidas. Isto tem trazido ganhos bastante significativos, pois coloca à disposição múltiplos olhares e possibilidades de compreensão.

Mesmo com focos, muitas vezes, similares ou bem diferenciados, vimos que emergem convergências, sendo uma delas o reconhecimento como condição *sinequa non* atendimento escolar destes alunos, que as escolas se estruturam e ofereçam uma política linguística diferenciada, conectada com o indivíduo surdo de maneira alteritária e não autoritária.

Neste sentido, 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 educados na sua língua, sem limitar-se a proposições puramente técnico-pedagógicas, mas sociolinguisticamente justificadas e politicamente responsivas. Segundo Skliar (2009),

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, [...] e a lógica binária e perversa da inclusão/ exclusão – onde quotidianamente se mudam as fronteiras e o significado do “pertencer ou

¹⁰ Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – Professora do Curso de Bacharelado em Letras Libras/CCLA na Universidade Federal de Roraima. E-mail: drimcmenezes@gmail.com

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 (p. 08-09).

Agora com um foco mais direcionado aos fatos e atos, em seu acontecimento, nos ambientes escolares, ressaltamos que o reconhecimento político da surdez precisa ser discutido e compreendido, tanto por elementos mais diretos (enquanto imagem/representação), quanto por seu potencial utópico de oposição aos discursos e às práticas hegemônicas - que têm buscado restringir (empobrecer) os debates sobre projetos inclusivos bilíngues, e ainda, transformá-los em metodologia, sem o reconhecimento de sua própria historicidade e matizes sociais e políticas. Isto porque, exerce pressão e requer deslocamento na compreensão e [inter]ação com o outro, numa ótica desfocada da deficiência para um olhar de reconhecimento da diferença¹¹.

Neste contexto, e fugindo de extremismos e pessimismos - que, em geral, nos imobilizam - consideramos importante reconhecer que, mesmo embebidos em contradições, temos conquistado avanços significativos no campo das políticas públicas, como estágio fundamental, que dá legalidade, à transformação das condições político-sociais, principalmente quando relacionadas à garantia de direitos de pessoas com deficiência e de minorias étnicas e/ou identitárias.

No entanto, cabe ressaltar que, muitas, têm em seu cerne ambiguidades (retratos das próprias relações sociais dentro da área) perigosas, que podem ser determinantes a instauração do novo (como força centrífuga, revolucionária, mobilizadora dessa transformação), como podem anuir a continuidade de um modelo hegemônico de autoritarismo e apagamento das alteridades (como força centrípeta, reacionária, mobilizadora de manutenção da ordem social vigente). Elementos legais, que determinam os modos de se relacionar com o outro em aspectos essenciais de garantia de direitos, ou melhor, de

¹¹ Destacamos aqui nosso entendimento da diferença, não como algo generalizante, mas centrado em suas instâncias mais essenciais, quais sejam, àquelas que reconhecem a diferença na diferença, ou melhor, a diferença singularizante de cada indivíduo.

estabelecimento de cidadania. Exemplos disto, com foco direto na realidade dos nossos sujeitos, trazemos as próprias Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 1996), se utilizam concessões feitas na própria Declaração de Salamanca (CORDE, 1994) – Item 19, sessão II, que aborda as Políticas educacionais em relação às diferenças e situações individuais, como elementos que geram a necessidade de atendimento diferenciado para alunos surdos e surdo/cegos – e em suas diretrizes nacionais afirma que

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Desse documento, ressaltamos alguns trechos que criam as justificativas para as linhas de propostas que são apresentadas neste texto [...]“As políticas educacionais deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a **importância da língua de sinais como meio de comunicação para os surdos**, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da língua de sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns” (grifos nossos).

Destacamos o “seria mais **conveniente** que a educação lhes fosse **ministrada** em escolas especiais ou classes especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns” – sem deixar de considerar o uso das palavras **conveniente** e **ministrada** (esta última, que vislumbra uma concepção bastante deturpada de educação) –, que poderíamos entender tanto como remédio que cura, quanto como um processo a ser “aplicado”, no qual os alunos são ou devem ser passivos.

Além do que, é fundamental olhar criticamente para o lugar da Libras, como meio de comunicação da comunidade surda brasileira, e pensar que as legislações vigentes (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005; BRASIL, 2008), mesmo que denotem avanços claros nas questões de direitos sociais para esta comunidade, ao mesmo tempo, representam normas de conduta e conferem autoridade e poder legitimado, que, por sua vez, impõem argumentos de variados contornos para sustentar um pseudo-monolinguísmo– justificado, dentre outros, por argumentos de identidade e unidade nacional.

Para Karnopp,

Os surdos, como grupo minoritário, não somente de um ponto de vista numérico ou estatístico, porém de uma perspectiva também sociológica, é um grupo não dominante e oprimido. A situação linguística a que estamos nos referindo é aquela que observamos, por exemplo, na situação em que as pessoas surdas que usam a língua de sinais devem obrigatoriamente ser bilíngues e aprender a língua portuguesa, ao passo que o grupo de surdos falante do português, que é sociologicamente dominante, pode seguir sendo monolíngue. Não estamos defendendo, com essas colocações, o monolingüismo nem a segregação dessa minoria pelo uso exclusivo da língua de sinais. A reflexão objetiva avaliar o *status* linguístico das línguas em análise, em que se observa que a língua de sinais é inferiorizada e descaracterizada no contexto escolar, utilizada como ferramenta para o aprendizado do português. Na escola, busca-se correspondência estreita entre a língua portuguesa e a língua de sinais [...] e a escrita do português é imposta aos surdos sem considerar a diferença linguística e cultural dos mesmos (2012, p. 227).

Além disso, os elementos presentes nas Leis e em outros Documentos Oficiais demarcam lugares e poderes bastante diferentes e divergentes entre os grupos envolvidos e tentam oprimir as diversas e diferentes vozes sociais em relação às tensões e confrontos entre a ideologia dominante e a ideologia dominada.

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

Ademais, questões organizacionais e técnico-pedagógicas, mesmo referidas aqui, em segunda instância, não são menos importantes, e merecem considerações próprias, que reconhecemos por fundamentais, como: é inescapável à organização de projetos de educação inclusiva bilíngues para surdos, uma reestruturação do espaço escolar. Sobre isso, destacamos, principalmente, a escola 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 etc.

Os modos de constituição de sentidos e do próprio conhecimento não se sustentam 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.

E, atenta a este processo, compreendendo que a identidade é um construto linguístico, embebida de significados e significantes socioculturais, e imersa no mundo onde somos sujeitos ativos, considero provocante e criadora a perspectiva utópica de Bakhtin (2010), visto que nos desperta a uma visão de mundo como espaço de luta entre as vozes sociais, lutas de forças centrífugas e centrípetas, que têm na palavra tanto o lugar, quanto a munição para fazer valer suas tendências - centralizadoras e transgredientes.

Trata-se de vislumbre, sem garantias, mas que descortina possibilidades, daí a essência criadora e vital da utopia. Como bem aponta Oliveira (2014), que a

Utopia é o lugar nenhum, o lugar não definido previamente e em eterno porvir agora [...] a utopia tem como tarefa pôr em marcha o desejo das massas fazer desejar. A utopia deixa de ser um discurso que emana do saber para esclarecer a ignorância (propagado pelos ideais cartesianos) e passa a ser o significante que escancara a porta ao desconhecido, a um futuro verdadeiramente novo, irreduzível ao presente ou a um futuro distante. Irreduzível às imagens idealizadas no passado (p. 575).

Neste contexto, é fundante pensar sobre o lugar do/para os surdos nas escolas com projetos de inclusão bilíngues, pois isto implicará diretamente nos discursos construídos. Pensar que a Libras circule, sem limitações, no todo da escola, que não fique restrita aos alunos surdos e intérpretes, que haja o reconhecimento da língua de sinais como fator essencial ao desenvolvimento e à 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, como docente, como formadora – atuante em cursos voltados a educação especial e seus sujeitos –, tenho buscado viver esta utopia, como potência de ser, na construção, com os alunos, de entendimentos críticos e sólidos sobre as políticas e prosas da

diferença, principalmente, fazer do espaço de formação um lugar de compreensão, mas também de empreendimento de práticas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

_____. 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.

_____. 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.

_____. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE. 1994.

KARNOPP, Lodenir. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, Ana Claudia Balieiro. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MIOTELLO, Valdemir. ; PIMENTA, Dionísio Silva .Falando de identidade pelo lado do avesso: a alteridade como eixo. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso - GEGe. (Org.). *Pensares Bakhtinianos - escritos impertinentes*. 1ª ed. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010, v. ,p.285-299.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. *INTERAÇÃO, UTOPIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA*. Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Impresso), 2014.

SKLIAR, Carlos. Atualidade na Educação Bilíngüe para Surdos – Interfaces entre pedagogia e linguística. In Skliar, Carlos. *A localização política da Educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre-RS. Editora Mediação, 2009.

A ALTERIDADE PROFISSIONAL: OS ENUNCIADOS DAS CRIANÇAS SOBRE A PRAÇA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Adriana da Penha Liebmann Silva¹²

O texto que segue está vinculado à pesquisa “Currículos com crianças: ampliando sentidos de educação infantil”, realizada em parceria com outra companheira, que tem como objetivo dar visibilidade aos sentidos produzidos pelas crianças a respeito do conhecimento escolar na educação infantil. Nesse primeiro momento, nos interessa conhecer o modo como às crianças reconhecem a educação infantil como espaço/tempo produtor de conhecimentos e experiências, ou seja, o modo como à escola se diferencia de outros lugares. Para tanto, esse estudo se divide em outros três objetivos específicos complementares, são eles: a) compreender como as produções curriculares tratam os sentidos de escola produzidos pelas crianças; b) compreender como as produções acadêmicas abordam a compreensão das crianças sobre a escola; c) problematizar com as crianças o modo como elas compreendem os conhecimentos e experiências produzidas na escola.

Após traçados os objetivos, seguimos para a investigação. Usamos como instrumentos de pesquisa: observação com registro em diário de campo, gravador de áudio, documentos da instituição, as produções das crianças e “brincadeiras de entrevistas” (NUNES, 2012). A turma onde realizamos a pesquisa com o cotidiano é composta por vinte crianças com idades entre cinco e seis anos. As visitas ao Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) tiveram a duração de quatro meses no período de abril a agosto de 2014, às segundas-feiras com frequências semanais no turno vespertino, presenciei várias práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora, participando do cotidiano da instituição. A partir dos encontros proporcionados por essa pesquisa, queremos trazer novas considerações refletindo com alguns conceitos de Bakhtin (2006),

¹² Graduanda do curso de pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: adrianaliebmann@hotmail.com

sendo eles, “enunciado”, os que foram produzidos pelas crianças, “dialogia”, entre o pesquisador e a criança e, “alteridade”, por entender que o convívio com essas crianças constantemente me constitui, como pessoa e também como profissional da educação, que é o foco deste texto.

Entendendo que nos constituímos por meio de infinitos processos dialógicos com nossos pares, e que, a educação infantil (EI) é um lugar ao qual toda a criança tem direito, ou seja, uma “praça pública”, ressaltamos a importância de aprimorar as práticas pedagógicas na EI levando em consideração todos os enunciados que circulam dentro dessa praça. É nesse movimento que dialogamos com as crianças, acreditando que elas são sujeitos de direito.

Durante idas e vindas ao Cmei, fizemos em um primeiro momento, uma brincadeira de entrevista apoiada em um roteiro com duas perguntas: O que você mais gosta da escola? O que você não gosta escola? Convidamos as crianças para desenhar em uma folha de papel a resposta para tais questionamentos. Nesse início da pesquisa foi necessário estabelecer essas perguntas para conhecermos um pouco mais sobre as crianças, seus gostos e até mesmo para nos aproximarmos dos sujeitos da pesquisa e, principalmente, ouvirmos as suas opiniões.

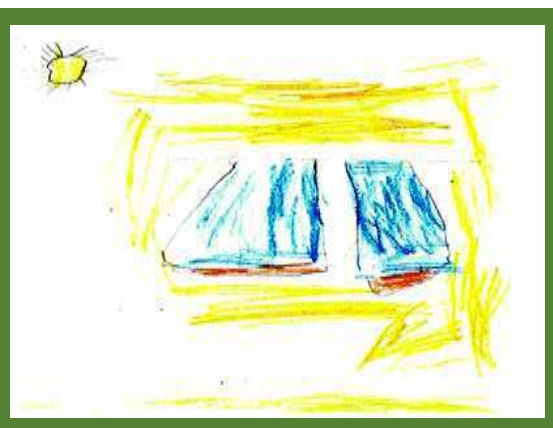
Depois desse momento, levamos as crianças para o pátio onde realizamos uma roda que chamamos de brincadeira de entrevista. Neste dia, levamos um microfone. Segundo Nunes (2012, p. 138) “O microfone é um elemento incentivador para as narrativas das crianças [...]”. Na roda da brincadeira mostramos os desenhos, feitos pelas próprias crianças, para que todos conhecessem os desenhos dos colegas de sala, e compartilhassem experiências uns com os outros. Cada criança utilizava o microfone para expressar sua opinião sobre determinada ilustração.

Na pergunta “O que você mais gosta da escola?”, de nove crianças, oito desenharam os brinquedos que mais gostam da escola, e uma criança desenhou que gosta do lanche. Os brinquedos que as crianças mais gostam são o pula-pula e o balanço conforme ilustrado nas Figuras 1 e 2.

Figura 1 – Ilustração do Pula-Pula



Figura 2 – Ilustração do Balanço



Fonte: Produção das crianças (Princesa e Florzinha, 2014)

Na pergunta “O que você não gosta da escola?” algumas crianças não sabiam o que desenhar. Juntamente com a professora da sala de aula, explicamos para as crianças que a ideia era desenhar algo que não os agradavam dentro da escola, os deixavam tristes ou chateados. No final todos cumpriram o propósito da pesquisa. Observamos que para as crianças é mais fácil falar do que gostam e não do que há ou falta na escola. A partir dos desenhos fizemos algumas indagações, conforme demonstrado na conversa abaixo.

- Não gosta do balanço porque Batman¹³? (PESQUISADORA)
- Não gosto, não. (BATMAN)
- Eu gosto. (CRIANÇAS)
- Legal. (CRIANÇAS)
- Mas o Batman não gosta, porque você não gosta Batman? (PESQUISADORA)
- Só pode quatro. (BATMAN)

Na conversa, podemos observar que quatro balanços são poucos, a criança não está satisfeita, pois gostaria que tivesse mais balanços. Outra criança falou que não gosta quando tem comida (feijão, arroz, carne, salada, etc..) no lanche da tarde, atividade repetida, e quando um colega o agride fisicamente. Durante a brincadeira outras perguntas foram surgindo a respeito da escola.

- Princesa você gosta de vir para a escola? (PESQUISADORA)

¹³ Por motivos éticos, as crianças apresentam nomes fictícios, escolhidos pelas próprias.

- Gosto (PRINCESA)
- E do que você não gosta da escola? (PESQUISADORA)
- Eu não gosto quando as meninas brincam sem mim. (PRINCESA)
- Príncipe você gosta das atividades? (PESQUISADORA)
- Gosto. (PRÍNCIPE)
- Eu não gosto de atividade repetida. (PRÍNCIPE)
- Nem eu gosto. (CRIANÇAS)
- Você gosta de estudar Príncipe, de vir para a escola? (PESQUISADORA)
- Sim. (PRÍNCIPE)

Durante a brincadeira, o microfone foi um brinquedo utilizado que chamou a atenção das crianças, todas elas ficaram atentas às perguntas e participaram da brincadeira, uma vez que foi realizado de modo prazeroso. Consideramos importante partir das brincadeiras para conseguirmos a produção de dados da pesquisa. Perguntamos as crianças se elas gostam de ir para escola.

- Me deixa perguntar uma coisa para vocês, é importante vir para a escola? (PESQUISADORA)
- É. (CRIANÇAS)
- Por quê? (PESQUISADORA)
- Quanto mais a gente vem para a escola, mais a gente aprende. (HULK)
- Aprende muita coisa. (SHREK)
- Vocês aprendem o que aqui na escola? (PESQUISADORA)
- Atividades e brincar. (PEQUENA SEREIA)

Podemos concluir que, geralmente as crianças não falam sobre as coisas que não gostam, nem sobre o que está faltando na escola (na opinião delas), segundo os relatos, elas falam sobre o parquinho e as brincadeiras de que gostam, dificilmente dizem algo sobre as atividades em sala de aula, e se questionada sobre a sua relação com o professor, nos parece que elas desconversam e mudam de assunto. Será que talvez elas respondam dessa maneira porque os professores não veem como potência as brincadeiras e as interações viventes, criadas e reinventadas pelas crianças. A partir da brincadeira é possível estabelecer diversas relações com as crianças e potencializar a brincadeira utilizando-a como uma ferramenta didática.

Podemos refletir também sobre o fato do “mundo” infantil ser ainda elaborado de modo diferenciado da realidade adulta. Desta forma, o modo como às crianças falam e interpretam não correspondem, via de regra, ao que buscamos encontrar no ambiente

pesquisado. Somos levados a questionar as produções acadêmicas e nossos próprios entendimentos: são as crianças que têm dificuldade de entender nossas perguntas ou nós, adultos, que temos dificuldade de entender suas respostas? Essa problemática é discutida por Nunes (2012), uma vez que se refere:

[...] a distância existente entre o que se passa pelo corpo e o que se expressa na linguagem, entre o que sentimos e o que expressamos sobre o que sentimos. Impossível traduzir em palavras o que não é vivido e sentido por nós em palavra. (NUNES, 2012, p. 133).

É relevante destacar que nunca conseguiremos expressar na escrita toda a intensidade vivida no cotidiano da pesquisa com as crianças e os sentidos que ela produz. Em suas brincadeiras e nas diversas relações com o outro, as crianças não encenam, produzem mundos e problematizam os modos de relacionarmos com elas (NUNES, 2012).

Outra questão que pode ser levantada refere-se à possibilidade de demonstração dos pensamentos e afetos. Os modos como são incentivadas a demonstrar seus pontos de vista, suas opiniões, desejos variam de acordo com a família, a escola e o contexto em que estão inseridas. Tantas vezes, a relação adulto-criança é gerida de modo a que a criança tenha apenas que ouvir e obedecer. Mostra-se um desafio às pesquisas quebrar este paradigma, estabelecendo relações dialógicas com as crianças, fugindo assim de uma postura monológica, por parte do professor/pesquisador.

É preciso que os profissionais da educação e a instituição de educação infantil repensem e questionem suas práticas pedagógicas. Que vivências estas crianças levarão da educação infantil para vida, tendo práticas tão rígidas e controladoras de seus corpos e mentes? Enquanto educadora, estou em constante formação, sendo que, o outro (a criança) tem papel fundamental nesse processo, por meio dessa relação é que se torna possível moldar minhas práticas pedagógicas, sempre levando em consideração o outro (Bakhtin, 2011).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

COLINVAUX, D. **Crianças na escola: histórias de adultos**. In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. de (Org.). O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. P. 43-62.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Pesquisa com o cotidiano**. Revista Educação e Sociedade, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

NUNES, Kezia Rodrigues. Infâncias e educação infantil: redes de *sentidos produções* compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ARENAS DISCURSIVAS PARA TRANSVER O MUNDO

Aliana Georgia Carvalho Cerqueira¹⁴

Os estudos de Bakhtin nos possibilitam transver o mundo. Notamos que dialogamos com épocas outras, discursos outros, enunciados dos quais nos apropriamos, que inscrevem em nós o que queríamos dizer em um dado momento histórico.

Entretanto, se tentarmos perceber a vida ou analisar nosso objeto de pesquisa com moldes de uma teoria dialógica ou o que chamamos de pensamento bakhtiniano sem a responsabilidade e éticas necessárias para assumir as singularidades que permeiam o que nos propomos perceber/investigar seria como se vestíssemos uma pessoa de biquíni em pleno inverno russo. Proposta mais coerente é permitir que o olhar bakhtiniano nos atravessasse, nos afete e, assim, ilumine nosso (re)pensar/agir, nosso interagir com a vida, a arte ou o trabalho investigativo: “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIV).

Desde a graduação e o mestrado em Letras, deixei-me ser atravessada pelos escritos de Bakhtin e seu Círculo, pensando o trabalho de investigação como ato dialógico, além da própria arte literária que era objeto de análise: a prosa poética e, posteriormente, a parábola jesuânica. Descobrimos relações semânticas no interdiscurso, através da teoria da alusão – cuja base está nos estudos de Bakhtin, compreensão de gêneros discursivos e diferenciação de um olhar mais filosófico que instrumental, verifiquei nas parábolas jesuânicas práticas de linguagem as quais são configuradas em arenas discursivas, em confrontos linguísticos e dialógicos por natureza, ressaltando que a dialogia nem sempre é

¹⁴ Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz e mestra em Letras: Linguagens e Representações pela mesma instituição. Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. alianageorgia@hotmail.com

harmoniosa, na maioria das vezes é o conflito que marca o tom do ato de linguagem, conforme indicia Bakhtin.

No entanto, para avançar na compreensão da linguagem e transver o mundo, agindo nele com ética e compreendendo a responsividade desse ato, o qual inclui a prática investigativa, vale aprofundamento do olhar bakhtiniano sobre as manifestações culturais que marcaram a transformação de uma época, de indivíduos que encontraram na arte um recurso de subversão, de expressão de ideias e ideais antes sufocados pelo sistema: os estudos sobre os gêneros da antiguidade, sobre a obra de Rabelais, sobre subversão dos atos coercitivos no encontro com o outro, da pluralidade.

Na obra sobre o Rabelais, Bakhtin afirmou que a cosmovisão do homem foi modificada. O temor da Idade Média foi excluído através da evocação de imagens, do humor, da pluralidade de pensamentos, do cômico manifesto na “publicização” de palavras antes quietas, na “inquietação da palavra” junto ao público. Na Antiguidade já havia a instauração do dizer popular, da manifestação sujeita ao controle do estado público e, por isso, nada estava fadado ao particular na praça pública grega (BRANDIST, 2012). No Renascimento, há o retorno da manifestação individual marcada no/pelo espaço público, conforme entendemos: “O Helenismo e o Renascimento foram, portanto, considerados limiares entre ordens sociais estabelecidas, nas quais a experiência individual veio a constituir-se e onde é possível encontrá-la na literatura da época” (BRANDIST, 2012, p. 22).

A “invasão” de alegorias, da comicidade, do burlesco, do altissonante, marcou e mostrou marcas de uma época em dialogia – alterações políticas, econômicas e sociais por um lado e de outro a tentativa de permanência do poder centralizado, do absolutismo, da Igreja, da coerção. Desse modo, fruiu a arte no fazer discursivo. O ambiente público apresentou o humor para este apresentar discursos não-ditos, mas, no agora, (trans)ditos. No conflito, desenvolveu-se o dizer individual no lugar público. Nas arenas ideológicas ressignificou-se o ato dialógico da arte, da palavra, do romance.

Esse movimento artístico de superação de uma aporia social, política, econômica e ideológica aponta para a frutífera posição de estar no lugar de conflito, de divergências que instigam o encontro de pensamentos, a construção de discursos. Compreendendo o

contexto da praça pública dessa forma, podemos pensar as parábolas jesuânicas como arte que emergiu de arenas discursivas. Revendo o ambiente de formação desse gênero, suas características linguístico-discursivas, notamos que a singularidade de seu enunciado foi estabelecido a partir de relações conflituosas entre o poder político, as autoridades religiosas e o camponês oriental. Das minorias vieram personagens que foram consagrados: samaritanos, pastores, mulheres pecadoras, devedores, viúvas, publicanos e outros tipos sociais marginalizados no Império Romano contemporâneo a Jesus. Assim foram criadas as narrativas: do popular e para o público ouvinte. Por meio de temas cotidianos em uma narrativa literária, os tipos sociais comuns ganharam vozes junto à multidão, com o objetivo didático-moral ou religioso no discurso jesuânico.

Longe de comparar anacronicamente ambas representações do real – a praça pública no renascimento e o contar parábolas na Antiguidade, a oportunidade é de repensar o ver/agir no mundo. Somos marcados por conflitos, cada época tem suas controvérsias, suas ideologias, seus discursos re-ditos e re-pensados. Desenvolve-se quem consegue atuar no mundo sabendo interpretar as suas palavras e mostrar com atitude ética ou estética que se vive em movimento, em dialogia, em (trans)formação.

REFERÊNCIAS

BRANDIST, Craig. *Repensando o Círculo de Bakhtin*. Trad. Helenice Gouvea e Rosemary H. Schettini. São Paulo: Contexto, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NO DISCURSO ANTROPOLÓGICO BRASILEIRO:

dialogia, alteridade e ideologia

Alice Toledo Lima da Silveira

São as imagens estereotipadas veiculadas pela mídia, pela indústria turística e pela indústria do entretenimento que à primeira vista definem o que é a cultura brasileira para uma grande parcela dos brasileiros. No entanto, é preciso reconhecer que há aqueles que se prestaram à tarefa de investigar a formação da cultura brasileira e da identidade nacional sem necessariamente recorrer a essas imagens estereotipadas. Ancorados em diferentes vieses teóricos, esses estudiosos buscaram compreender, explicar e definir os modos de representação de uma identidade capaz de abarcar todos os elementos de formação de um povo. Peri, o herói nacional criado pelo romancista José de Alencar no século XIX, foi a primeira personificação literária do que seria o verdadeiro brasileiro, o dono primeiro das terras invadidas e tomadas pelos brancos. Mais tarde, com Mário de Andrade, surge *Macunaíma* (1928) e toda a mistura de cores e comportamentos que compuseram o anti-herói brasileiro.

No campo científico, também foi no século XIX que houve as primeiras formulações do que seria a identidade do brasileiro com Nina Rodrigues, Silvio Romero e Euclides da Cunha, precursores da antropologia e das ciências sociais no país. Diferentemente do romantismo literário, os estudos acadêmicos sobre a formação do brasileiro incluíram a presença do negro na constituição da identidade brasileira. Naquele momento, o negro já pertencia à sociedade brasileira como cidadão livre, participando da vida social e econômica do país, o que determinou uma reavaliação ideológica de sua posição na sociedade pelos intelectuais da época (ORTIZ, 1994).

A teoria antropológica do século XIX era predominantemente influenciada pela teoria das raças e a teoria evolucionista, ambas originárias da Europa. A perspectiva corrente de constituição do brasileiro era a da fusão de três raças: a branca, a negra e a indígena. Essa

fusão de raças, no entanto, não sinalizava qualquer benefício ao desenvolvimento do país. Segundo as teorias citadas acima, a superioridade da raça branca estava ameaçada pela mistura com as raças negras e indígenas, ambas inferiores na escala evolutiva. O mestiço, portanto, acumulava qualidades negativas de negros e índios, ameaçando irremediavelmente a predominância das qualidades positivas da raça branca. A noção de povo no Brasil, durante esse período, era associada exclusivamente à etnia.

Ao longo do século XX, a influência dos estudos culturalistas norte-americanos na antropologia brasileira possibilitou uma guinada de posicionamento ideológico quanto à identidade nacional, especialmente após a publicação de *Casa grande e senzala*. Na obra de Gilberto Freyre, o mestiço assumiu características positivas que legitimavam o negro e o índio como formadores da identidade e da cultura brasileira, englobando todos os brasileiros dos mais variados tons de pele e classes econômicas.

Ainda em meados do século XX, mais especialmente na passagem para o século XXI, a perspectiva da modernidade tardia teve grande predominância nos estudos sobre a identidade, especialmente na chamada 'nova história', nas ciências sociais e na antropologia. Os estudos que se enquadram nesse ponto de vista teórico apontam que identidades globalizantes são ineficientes para compreender uma cultura ou uma nação. O mestiço resultante do cruzamento das três raças já não se apresenta como a representação única para todo e qualquer brasileiro. Uma 'categoria' de definição do sujeito como 'mestiço', por exemplo, "não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas" (HALL, 2006, p. 20). É nesse cenário que surgem as pesquisas que avaliam e teorizam sobre a exclusão das minorias na construção do que se entende por cultura nacional, como é o caso dos estudos sobre o papel das mulheres e de imigrantes europeus e orientais na formação da identidade nacional.

Sabemos que os sistemas de conhecimento e de cultura não se constituem pelo entrecruzamento de discursos coerentes em sentido e em propósito. É o caráter dinâmico das interações sociais que promove a transformação de conceitos e perspectivas que

fundamentam esses sistemas, garantindo o equilíbrio instável das relações discursivas, dialógicas e ideológicas que os constituem.

E qual a melhor forma de compreender uma sociedade senão pelos seus pontos de tensão e de contradição? É ali que identificamos os elementos convergentes e divergentes que constituem os sistemas político, econômico, cultural, midiático e religioso de um grupo social. É assim que compreendemos o lugar de onde viemos e o modo como nos posicionamos frente ao mundo.

São muitas as veredas para se chegar à compreensão de como a identidade do brasileiro constitui-se em meio a tantas aparentes contradições. São tantas quanto são as ancoragens teóricas de que podemos lançar mão. É nossa escolha observar a problemática da identidade nacional no discurso antropológico brasileiro nas obras de Nina Rodrigues (*Os africanos no Brasil*¹⁵, 1935¹⁶), Gilberto Freyre (*Casa grande e senzala*, 1933) e KabengeleMunanga (*Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade brasileira versus identidade negra*, 1999¹⁷). Almejamos realizar tal tarefa com o aporte teórico da Análise do Discurso, especialmente a partir de apropriações bakhtinianas.

As mudanças e transformações no sistema cultural de uma sociedade ocorrem necessariamente no meio social e realizam-se por meio do material verbal. A língua é a primeira instância de observação das mudanças sociais. Isso se deve ao fato de que a linguagem só é possível por meio da interação verbal, que está necessariamente “ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN,2006, p. 14).

A antropologia como disciplina científica busca compreender o homem em todas as suas dimensões. Inicialmente, propunha-se a analisar aspectos físicos, biológicos e sociais do homem em relação com a sociedade em que vive. Atualmente, a ênfase recai nos estudos da relação entre o homem e as representações culturais da sociedade realizados por meio do método etnográfico.

Van Maanen (1988) aponta que a cultura é constituída pela ação e pelas palavras dos seus membros. Deste modo, retratar uma cultura é ver, ouvir e, acima de tudo, escrever o

¹⁵Livro póstumo do autor, escrito entre o período de 1890 e1905.

¹⁶Essa e as duas datas seguintes são referentes à publicação dos livros, e não às edições citadas.

¹⁷Embora essa obra tenha sido publicada no final do século XX, ela repercute as ideias contemporâneas do século XXI.

que foi presenciado e entendido durante o período de vivência em campo. A cultura em si não é visível, mas é feita visível por meio da sua representação (idem). E esta representação é feita por meio da interpretação da vivência do estudioso de campo, não por elementos já dados sobre uma determinada cultura.

A elaboração de um texto etnográfico, basicamente, passa pelos seguintes processos: descrição de acontecimentos, rituais e cerimônias por meio de observações; assimilação de comentários obtidos por meio de entrevistas e conversas informais com membros do grupo observado; exposição de posicionamentos críticos do etnógrafo estabelecendo relação com outros acontecimentos observados no mesmo grupo ou em outros grupos de seu conhecimento.

Toda a vivência irrepitível do etnógrafo em campo precisa ser objetivada para cumprir o seu propósito científico. Isso significa dizer que, no processo de interpretação da vivência em campo, que gera um texto científico, perde-se a irrepitibilidade do ato singular. Na passagem do ato para a objetivação, resta apenas um ruído daquilo que existe somente no “existir-evento” (BAKHTIN, 2010, p. 42). Como nos explica Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável* (idem),

A característica que é comum ao pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), à representação-descrição histórica e à percepção estética e que é particularmente importante para a nossa análise, é esta: todas essas atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepitível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e autodeterminação. Somente na *sua totalidade* tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irredutivelmente, existe, vem a ser, se realiza. É um componente real, vivo do existir-evento: é incorporado na unidade singular do existir que se vai realizando, mas esta incorporação não penetra em seu aspecto de conteúdo-sentido, que reivindica a completa e definitiva autodeterminação na unidade de um determinado domínio de sentido – da ciência, da arte, da história: embora, como mostramos, esses domínios objetivos, fora do ato que os envolve, não são, em si, reais. Como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre) – o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepitivelmente, ocorre, tem lugar. (op. cit., p. 43-44)

Ao discutir tal posicionamento, Carlos Alberto Faraco, em seu *Posfácio impertinente* à obra citada acima, nos diz ainda: “Em outros termos, podemos dizer que a abstração é aceitável (e até mesmo inevitável); inaceitável é transformar o mundo da abstração no mundo como tal” (2010, p.150-151). Ao rever os seus escritos, nos deparamos com a possibilidade de ser justamente esse o movimento dos intelectuais brasileiros do século XIX e do século XX. Nina Rodrigues, o precursor dos estudos antropológicos no Brasil, apresentava em suas pesquisas de caráter etnográfico fortes influências da teoria evolucionista. Juntamente com Silvio Romero, Câmara Cascudo e Euclides da Cunha, Nina Rodrigues propunha-se a estabilizar a noção de brasilidade por meio das teorias de raça. O brasileiro, fruto da mestiçagem, estava fadado ao fracasso, já que a pureza da raça branca estava permanentemente ameaçada no país devido à mistura com o negro e com o índio, raças inferiores na escala da evolução da espécie humana. Além da raça, Renato Ortiz (1994) aponta também que o clima era outro fator que se impunha como determinante do insucesso do Brasil: o calor era a causa principal da “natureza indolente do brasileiro, as manifestações túbias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato” (idem, p. 16). Temos então que:

Meio e raça traduzem, portanto, dois elementos imprescindíveis para a construção de uma identidade brasileira: o nacional e o popular. A noção de povo se identificando à problemática étnica, isto é, ao problema da constituição de um povo no interior de fronteiras delimitadas pela geografia nacional. (op.cit., p. 17).

Quando é feita a passagem dos estudos evolucionistas para os estudos culturalistas no século XX, surge uma nova compreensão da mestiçagem brasileira. A obra de Gilberto Freire, *Casa grande e senzala*, foi basilar para estabelecer os princípios de uma nova identidade nacional. Ao afastar os fatores biológicos dos fatores culturais, o caráter mestiço do brasileiro deixa de ser negativo e passa a ser positivo, o que, segundo Ortiz (1994), permite definir mais claramente os contornos da identidade brasileira que começou a ser desenhada no século XIX. Para o antropólogo, *Casa grande e senzala*

[P]ossibilita a afirmação inequívoca de um povo que se debatia ainda com as ambiguidades de sua própria definição. Ele se transforma em unicidade

nacional. Ao retrabalhar a problemática da cultura brasileira, Gilberto Freyre oferece ao brasileiro uma carteira de identidade. (...) O que era mestiço se torna nacional.(idem, p. 41).

Parece haver um movimento similar em ambos os períodos históricos citados. Podemos dizer, por hipótese, que o intuito de delimitar as fronteiras de uma identidade brasileira é ao mesmo tempo uma necessidade de universalizar um conceito de brasilidade. No século XIX, o brasileiro e o seu progresso fadado ao fracasso eram determinados pela teoria evolucionista, que preconizava a mestiçagem como um atraso evolutivo. No século XX, o brasileiro mestiço passa a ser o símbolo da identidade nacional, a mistura feliz e autêntica que caracteriza todos os sujeitos da nação.

Transformar o mundo da abstração no mundo como tal, como nos disse Faraco acerca das proposições de Bakhtin (2010), é o grande problema do teorismo científico. Mesmo uma disciplina como a antropologia, cujo cerne é compreender o sujeito a partir da vivência em campo para então estabelecer as representações de sua cultura, não escapa à tentativa de universalizar o que é singular, a fim de estabilizar ambiguidades e contradições.

Ponzio (2010) aponta que as relações sociais codificadas e reconhecidas são relações de diferenças indiferentes à singularidade. São estáveis estruturalmente, e por isso mesmo são opostas e conflitantes,

nas quais a alteridade de cada um é apagada, e nas quais, na melhor das hipóteses, vigora a tolerância do outro, mas sempre a tolerância do outro que pertence ao gênero, do outro em geral, cuja diferença é a da identidade do conjunto a que pertence. Cria-se assim a cisão entre dois mundos reciprocamente impenetráveis e não comunicantes: o mundo não oficial da vida vivida, da *vivência* (como esta expressão soa em português, evitando o participio passado) e o mundo oficial, da cultura, do social feito das relações entre identidades, entre papéis, entre pertencimentos, entre diferenças indiferentes, entre indivíduos que, como tais, são individualizados por coordenadas que os assumem como representativos deste ou daquele conjunto. De um lado, a singularidade de cada um, a sua unicidade, a sua insubstituibilidade, a peculiaridade das suas relações, dos seus vividos, das suas coordenadas espaço-temporais e axiológicas, a irrevogabilidade da sua responsabilidade sem alibi – e é esta singularidade, esta unidade, insubstituibilidade, que cada um tem, nos afetos, nas relações relegadas ao privado, nas relações de amor e de amizade. Do outro lado, as relações de troca entre indivíduos que representam identidades, e, portanto, em cada

caso entre conjuntos, gêneros, pertencas, comunidades, classes, aglomerados, coletivos (a identidade individual é inevitavelmente coletiva). Aqui o reconhecimento do outro no máximo alcança o nível da imparcialidade, da paridade, da igualdade, da justiça, do tratamento igual por todos os seus análogos, por seus semelhantes, mas sempre de maneira não participativa, indiferente à singularidade, à diferença de cada um – ou antes, com a interdição da não indiferença nos seus confrontos. (op. cit., p. 18-19)

Uma disciplina que se propõe compreender o homem em todas as suas dimensões aparenta ter um projeto que suprime a singularidade das identidades que compõem a sociedade, pelo menos durante os séculos XIX e XX. De certo modo, como nos disse Bakhtin (2010), tal movimento é aceitável e mesmo esperado: qualquer objetivação necessariamente perde o que é da ordem do acontecimento. No entanto, as representações identitárias são múltiplas como múltiplos são os sujeitos. A perspectiva da modernidade tardia, nos estudos sociais, históricos e antropológicos do século XXI reconhece que as velhas identidades, que estabilizavam o mundo social estão em declínio (HALL, 2006). E ainda:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (idem, p.12)

Sobre esta questão, recorreremos à Miotello (2005) para refletirmos no interior de uma perspectiva discursiva. Para o linguista, a ação discursiva não é a única forma de constituição dos sujeitos: em todas as atividades humanas, inclusive as que são mediadas pelo discurso, há espaço para a constituição de subjetividades e de sentidos. (idem, p. 171). Ainda que os postulados antropológicos definissem o que é a brasilidade durante os séculos XIX e XX, houve um movimento resistência dentro desse mesmo domínio discursivo, ratificado pela teoria da modernidade tardia.

Começa então, a partir do século XXI, a busca pelo reconhecimento das múltiplas identidades que constituem a cultura brasileira as quais, conseqüentemente, influenciaram

na construção de uma identidade nacional. Um dos trabalhos mais relevantes no campo antropológico é o de KabengeleMunanga, antropólogo moçambicano radicado no Brasil e professor da Universidade de São Paulo. Em seu livro, *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade brasileira versus identidade negra*, Munanga aponta as dificuldades do movimento negro de afirmação de sua identidade negra em um país cuja definição corrente para qualquer indivíduo é ‘mestiço’.

A nossa grande questão é: o teorismo e sua perspectiva globalizante, sobre o qual nos falou Bakhtin (2010), perdem espaço nos postulados antropológicos do século XXI, ou permanecem como nos séculos anteriores? Um dos caminhos para responder essa pergunta é observar a emergência da mestiçagem como epistema de brasilidade no discurso antropológico brasileiro, entendendo também a palavra ‘mestiço’ como signo ideológico (BAKHTIN, 2006).

Na perspectiva bakhtiniana, a palavra é o fenômeno ideológico por excelência, o modo mais puro e sensível da relação social. É o signo neutro, que pode preencher-se de qualquer função ideológica em qualquer domínio discursivo, além de ser o lugar onde melhor se revelam as formas ideológicas da comunicação semiótica. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e interpretação, já que acompanha e comenta todo ato ideológico.

Todo signo ideológico apresenta-se como a materialização da comunicação verbal, posto que o “aspecto semiótico e o papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem” (BAKHTIN, 2006, p. 36). Isso se deve ao fato de que o domínio dos signos é correspondente ao domínio ideológico. Se cada campo de criatividade ideológica reflete e refrata a realidade a sua própria maneira, o que garante ao signo a sua definição é justamente o seu caráter semiótico.

Bakhtin (2006) nos diz ainda que o aparecimento dos signos é sempre em um *terreno interindividual*, ou seja, em uma comunidade social. É pela interação social e ideológica entre os componentes desse grupo que os sistemas de signos são constituídos, e não pela consciência individual, como sugere a filosofia idealista e o psicologismo subjetivo.

Quando pensamos em mestiço como signo ideológico em cada um dos diferentes momentos históricos citados, temos o intuito de observar o epistema da mestiçagem, recuperando os complexos ideológicos que possibilitam perceber a sua emergência no século XIX, a estabilização como sinônimo positivo de identidade brasileira no século XX e a possível resistência no século XXI. Isso porque as

As formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social. Assim é que no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontraram sua expressão nas produções ideológicas acabadas. (BAKHTIN, 2006, p.43)

Sendo a palavra o registro das mais imperceptíveis mudanças sociais, o signo 'mestiço' pode nos indicar o percurso investigativo que propomos neste estudo, já que todo signo linguístico "vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados" (BAKHTIN, 2006, p. 45).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- _____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FARACO, C. A. Um posfácio impertinente. In. BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande & Senzala*. Editora Record, Rio de Janeiro, 1998.
- HALL, S. *A identidade cultural da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- MIOTELLO, V. Ideologia. In. : BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MUNANGA, K. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil*. Identidade Nacional versus Identidade Negra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In. BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- ORTIZ, R. *Cultura brasileira e identidade nacional*. Editora Brasiliense: São Paulo, 1994.
- RODRIGUES, N. Os africanos no Brasil. Ed. Universidade de Brasília: Brasília, 1982.
- VAN MAANEN, John. *Tales of the field on writing ethnography*. Chicago: The Chicago University Press, 1988.

A NOVELA LAZARRILLO DE TORMES E O GÊNERO PICAresco

Ana Angélica dos Santos
Moacir Lopes de Camargos

Diferente dos relatos literários anteriores da literatura ibérica, escritos no período medieval, a novela picaresca surge, no século 16, como uma proposta diferente, ou seja, o foco passa a ser a descrição da realidade e o narrador é o protagonista. Narrada em primeira pessoa, este novo gênero possui um caráter autobiográfico (realista) e desnuda o ambiente social da época por meio das histórias que o protagonista – Lázaro de Tormes, um menino faminto - vivencia no seu cruel dia a dia na zona urbana de uma cidade em processo de desenvolvimento, mas ainda repleta de adversidades de todos os tipos.

Lazarrillo de Tormes (anônimo)¹⁸, do ano de 1554, é considerada uma novela de referência desse gênero para a literatura ibérica, pois rompe com os modelos narrativos anteriores em que cavalheiros valentes lutavam num cenário com reis, damas e guerras, o que descrevia, em grande parte, a realidade que vivia a península ibérica. A novela de cavalaria mais prestigiada da literatura ibérica é Amadis de Gaula. Nesta obra temos um herói de extrema força que luta com todos os tipos de inimigos – reais ou imaginários – e se apaixona por lindas donzelas que se entregam ao cavalheiro do mundo maravilhoso.

Havia também os relatos em que o viés religioso (Gonzalo de Berceo – Los milagros de Nuestra Señora) era o eixo central da narrativa, tendo em vista que os cristãos, pioneiros na conquista das terras com império romano, lutavam para expulsar os árabes e judeus do território espanhol. A expulsão se deu em 1492 com a conquista da cidade de Granada, último enclave sob o domínio dos árabes. Com o poder dos reis católicos Isabel e Fernando, os árabes são expulsos. Como sabemos, a península ibérica se encontrava, desde o ano de 711, sobre o domínio dos árabes, além dos povos judeus e cristãos. Ou seja, uma guerra de religiões e alteridades.

¹⁸ Há traduções em inglês que aparecem um autor e há uma longa justificativa para atribuir um autor à obra.

Desse modo, nosso interesse neste texto é mostrar a importância do *Lazarillo de Tormes* para a literatura ibérica no momento de apogeu do renascimento espanhol e também europeu. Lázaro, o personagem principal e nosso foco de análise, trava uma luta constante para obter comida, vagando pela cidade, conhecendo vários senhores de distintas classes sociais que o “acolhem”. Assim, ao percorrer a cidade e conhecer diferentes amos que ele segue, o narrador usa constantemente o humor para descrever, revelar e criticar, de forma burlesca, a sociedade em que sobrevive. O herói, diferentes dos cavalheiros fortes e lutadores, não realiza nenhuma façanha admirável, tampouco possui amores arrebatadores.

No prólogo do livro podemos observar o seguinte: *Y todo va de esta manera: que confessando yo no ser más santo que mis vecinos, de esta nonada, que en este grosero estilo escribo, no me pesará que hayan parte y se huelguen con ello todos los que en ellaalgún gustohallaren, y vean que vive un hombre con tantas fortunas, peligros y adversidades. (p.24).*

Neste fragmento, o narrador confessa que sua história será de pouca importância (nonada), mas apesar do seu estilo grosseiro de escrever, espera que as pessoas se divirtam com a narração. Aqui já podemos notar uma burla ao estilo renascentista que florescia na época em que foi publicada a novela. Se o renascimento preconizava uma retomada dos clássicos gregos e latinos como bons modelos de escrita, Lázaro não recorre a esse modelo, e assume sua maneira rude de escrever, contar sua história de homem comum, ordinário (que pode ser nota no diminutivo de seu nome *Lazarillo*), ou seja, ele mesmo narra sua própria história sem grandes acontecimentos heróicos.

Outro aspecto ainda presente no prólogo do livro que também nos chama a atenção é o apelo ao leitor: *Suplico a Vuestra Merced reciba el pobre servicio de mano de quien lo hiciera más rico si su poder y deseo se conformaron (p.24).* O autor chama o leitor (*Vuestra Merced*) para participar de sua história, se aproxima dele, ainda que não tenha poder para realizar um trabalho de melhor quilate. Aqui podemos perceber, como nos explica Bakhtin a importância do leitor, o outro, para a compreensão de uma obra. O encontro entre leitor e autor se dará pela escrita que este deixou para que aquele faça a sua compreensão e deixe as suas contrapalavras.

O livro *El Lazarillo de Tormes* é dividido em setes tratados. No primeiro tratado

Lázaro conta o seu nascimento no Rio Tormes, a morte de seu pai e o encontro com o seu primeiro amo: um senhor cego. Nos tratados seguintes, Lázaro conta suas aventuras com os outros amos: um clérigo, um escudeiro, um frei, um buleiro¹⁹, um capelão e um vendedor de água²⁰.

Com o cego, o garoto vagava pela cidade em busca de comida e isso foi o motivo da separação entre eles. Durante uma refeição, o cego assava uma linguíça, mas o garoto a roubou e comeu, colocando no lugar um nabo. Como foi repreendido pelo cego, vingou-se dele, fazendo-o bater com a cabeça em um pilar e cair desmaiado. O garoto foge e vai a procura de um novo amo.

Com o segundo amo, o clérigo, Lázaro descobre como roubar os pães que o velho guardava em um baú e, quando sua travessura é descoberta, ele perde seu amo. Com esses tipos de travessuras o garoto segue pela cidade trocando de amo, tentando encontrar comida, já que não ganhava dinheiro. No final da narrativa, ele consegue ganhar uns míseros trocados com um vendedor de água; conhece uma moça e se casa com ela, mas ela o traia com o padre. Ou seja, ele não consegue obter êxito seja em sua vida profissional ou amorosa. Isso é um retrato da sociedade da época que estava dividida basicamente em três classes: os reis, a igreja e os pobres. Dificilmente, um pobre como Lazarillo conseguiria sucesso em sua vida, pois as possibilidades de ascensão social, por meio de trabalho, por exemplo, para um analfabeto como ele, eram praticamente inexistentes. O acesso à escola, nessa época, era para uns poucos privilegiados.

Esse fato de ele não conseguir ascender-se socialmente é um aspecto que pode deixar a novela fora do gênero picaresco, pois o que o garoto faz ao longo da narrativa são apenas pequenas travessuras e burlas, já que ele não era malicioso e esperto. Seu objetivo sempre é saciar a sua fome. No entanto, essa novela foi de suma importância para dar um impulso ao gênero picaresco, pois as novelas seguintes aperfeiçoaram os seus heróis e suas aventuras.

¹⁹Encarregado de vender a bula das cruzadas durante a idade média.

²⁰Segundo Gienochio (1998, p.6), El Lazarillo de Tormes “se difundió en España hasta que en 1559 la Inquisición lo prohibió, incluyéndolo en el Índice Expurgatorio. En 1573, aparece una versión expurgada bajo el nombre de Lazarillo castigado. Se le suprimieron dos tratados, el IV y V (fraile de la Merced y el buldero) y algunos trozos intercalados”.

Podemos afirmar que este novo gênero, denominado picaresco, é de extrema importância para compreender não só a literatura e a sociedade ibérica da época, mas também os diversos diálogos que podemos estabelecer com outros gêneros literários posteriores como, por exemplo, com os romances realistas do século XIX. O escritor norte-americano Mark Twain (1835-1910), com o livro *As aventuras de Tom Sawyer* (1876), mostra um personagem (garoto, assim como Lázaro) burlesco e brincalhão que vive suas aventuras no mundo urbano, ou seja, o autor dialoga diretamente com a novela picaresca da literatura ibérica.

No entanto, Tom, diferente de Lázaro, é esperto e sabe tirar proveito das diversas situações que ele enfrenta no seu cotidiano. Ele não tem amos, mas um amigo de aventura (Huck), além das relações estabelecidas na escola. Ali ele conhece uma garota e se apaixona e, no final da narrativa fica rico. Ou seja, ele consegue sucesso na vida, diferente de Lazarillo que continua seu périplo pela cidade para sobreviver.

Lazarillo também influencia diretamente Cervantes para escrever, posteriormente, a obra de maior alcance mundial em língua espanhola – *Don Quijote de la Mancha* (1605, 1ª edição). As aventuras do cavaleiro andante são narradas também em primeira pessoa e o narrador, assim como o Lazarillo, em suas andanças com o seu fiel escudeiro Sancho Panza, relata suas histórias em meio a seus delírios, ora de amor pela amada Dulcinéia, ora de loucura durante a narração de suas aventuras.

O sobrenome Tormes lhe foi dado por causa do rio Tormes, onde Lázaro nasceu. Similar a Cervantes que veio de la Mancha, o cavaleiro devia honrar seu lugar ao levar o nome de sua cidade. No caso de Lázaro, ele não gera orgulho para sua cidade, uma vez que era um peregrino, assim como Quixote que é um cavaleiro que vive em constante delírio, luta com moinhos de vento e não realiza nada de grandioso.

Para terminar provisoriamente nossas observações, tomamos as palavras de Bakhtin que nos esclarecem sobre a obra de arte que descobre novos sentidos e sobrevive em épocas posteriores, estabelecendo novos diálogos, como é o caso de Lazarillo.

Muitas vezes, a obra aumenta em importância mais tarde, ou seja, insere-se na *grande temporalidade* – grifos do original. Uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passados. Se ela nascesse por

inteiro hoje (em sua contemporaneidade), se não mergulhasse no passado e não fosse consubstancialmente ligada a ele, não poderia viver no futuro. Tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele. (Bakhtin, 2000, p. 364).

De fato, quem escreveu *Lazarillo* era conhecedor de sua época e de seu tempo e soube colocar em seu texto a riqueza da língua, sobretudo da língua popular que fervilhava no mundo urbano (freiras públicas, praças, igrejas, etc) onde o herói vive suas (des)venturas. Percebemos, que a linguagem utilizada pelo autor da novela é o germe para a carnavalização que Cervantes soube com grande maestria colocar em seu *Quijote*.

Essa riqueza da língua(agem) não está ligada exclusivamente ao poder, como se pode pensar em um primeiro momento, quando a gramática de Nebrija, de 1492, fixava o espanhol como língua dos conquistadores. Ao contrário, por perceber esse poder da língua que impunha os seus valores, já no prefácio do livro, como vimos acima, o autor burla de sua própria linguagem e de seu parco conhecimento da escrita, digamos em termos de hoje, acadêmica: *grosero estilo escribo*.

E, se para alguns críticos essa novela não é a “essência” do gênero picaresco, reafirmamos que foi graças a ela que as novelas posteriores puderam aprofundar a linguagem, por exemplo, no que se refere às burlas dos personagens, suas malícias e picardias. Como explica Bakhtin (2000, p. 365-366): *os gêneros (tanto da literatura como da língua), ao longo dos séculos de sua existência, acumulam as formas de uma visão do mundo e de um pensamento. Se o escritor-artesão serve do gênero como clichê externo, o grande artista, por sua vez, revela as virtualidades de sentido latentes no gênero*.

REFERÊNCIAS

ANÓNIMO. *El Lazarillo de Tormes*. Buenos Aires: Ediciones Libertador, 2008.

BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. Trad. De Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GIENOCHIO, Eduarda Veigas de. *Introducción al Lazarillo de Tormes*. Montevideo: Editorial Técnica S.R.L, 1998. Manuales de literatura, n. 33.

ESTUDOS BAKHTINIANOS:

uma revolução no campo dos estudos de linguagem

Ana Beatriz Ferreira Dias²¹

Rosana Schmechel²²

Para o encontro de palavras que acontecerá no Rodas de Conversa deste ano, propomos que a compreensão deste momento atual da constituição da Linguística como um campo do saber que vem se deparando com a força dos estudos bakhtinianos. Tendo em vista as respostas que os estudos do Círculo de Bakhtin vêm gerando contemporaneamente no meio acadêmico, podemos afirmar que estamos diante de uma revolução nos estudos da linguagem, que tendem, por sua vez, a produzir respostas pela Linguística.

Ao se constituir e se consolidar como ciência, a Linguística foi afastada de perspectivas que abordam a linguagem do ponto de vista filosófico. Por muito tempo, a filosofia da linguagem ficou excluída da pesquisa em Linguística, ocupando apenas a marginalidade deste campo do saber. Com base nos estudos de Auroux (2009)²³, podemos afirmar que à filosofia da linguagem reservou-se um lugar na “não-ciência e no fantástico” em função das características estruturalistas da pesquisa em Letras, caudátaria do pensamento de Saussure, a qual se ocupou fortemente da positividade de um objeto específico encerrado nele mesmo e por ele mesmo: a língua. Reconhecemos, portanto, que a filosofia da linguagem, mesmo integrando os estudos desenvolvidos no campo da

²¹ Professora Adjunta do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Campus Cerro Largo). Membro do Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe).

²² Estudante da 4ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Campus Cerro Largo). Bolsista no Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica da UFFS (PRO-ICT/UFFS), sob orientação da profa. Dra. Ana Beatriz Dias.

²³ AUROUX, S. **Filosofia da linguagem**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2009.

Linguística, foi historicamente silenciada, fazendo parte daqueles “esquecimentos”, “faltas”, que as teorias normalmente imprimem a outras perspectivas.

A perspectiva estruturalista ocupou um lugar privilegiado no âmbito da Linguística e tornou-se a visão hegemônica da pesquisa em linguagem. Em relação à produção do conhecimento linguístico no Brasil, observamos, porém, que a filosofia da linguagem vem ganhando espaço, mesmo que de forma contra-hegemônica, dentro da Linguística. Isso se deve, podemos sugerir, principalmente à difusão, à valorização e ao estudo da obra do Círculo de Bakhtin. Partindo dessa situação da produção do conhecimento linguístico, propomos, com este estudo, construir possíveis demarcações teórico-metodológicas a respeito do objeto de estudo da filosofia da linguagem contemporânea fundamentada na obra do Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, o que está em questão, neste trabalho, é o movimento discursivo (e, conseqüentemente, social e político) que desorganiza os sentidos hegemônicos e os ressignificam quanto à problemática, sempre atual e fundamental para os estudos em linguagem, sobre a delimitação de seus campos de estudos, com a definição de seus objetos, teorias e métodos/metodologias.

Para desenvolver esse trabalho, pretendemos realizar uma pesquisa de base bibliográfica centrada na leitura crítica de escritos do Círculo de Bakhtin e de pesquisadores mais contemporâneos que vem desenvolvendo essa perspectiva bakhtiniana dentro da Linguística, como Geraldi, Miotello, Ponzio. Neste momento da realização da pesquisa, o que move nossas reflexões é, antes de tudo, a necessidade de compreender o movimento filosófico que os estudos bakhtinianos vêm provocando na Linguística. Esse movimento certamente traz consigo implicações no modo de pensar, conceber e exercitar a linguagem – o que é, sem dúvida, um movimento político ligado ao ensino e aprendizagem da língua(gem).

A LINGUAGEM NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA:

espaço de mudança na ressignificação da surdez ou utopia

Ana Cristina Guarinello²⁴

A Fonoaudiologia, desde seus primeiros cursos, por volta da década de 1960, foi fortemente direcionada por um olhar medicalizante e por uma perspectiva de intervenção clínica voltada para a “cura”. Na área da surdez, tradicionalmente, a clínica fonoaudiológica trabalha com a aquisição da oralidade tendo como principal objetivo a *reabilitação* da criança surda, partindo do pressuposto de que só assim o surdo pode se aproximar da comunidade ouvinte majoritária. Essa idéia decorre da forte influência da concepção clínico-terapêutica da surdez, que nega a língua de sinais, acreditando que a linguagem possa ser ensinada por meio da correção dos *defeitos da fala* e do *treino de habilidades* como a articulação e a leitura labial.

Esse contexto, geralmente, baseia-se em uma concepção de linguagem como *sistema*, como código estável, e que sua apropriação é somente um trabalho cognitivo, assegurado ao falante nativo; e a apropriação da linguagem depende apenas de uma formação, uma memória boa e de um bom ensinamento (PONZIO, 2010).

Mas há uma outra maneira de conceber a surdez, por meio da diferença. As ciências Humanas, em geral, percebem o surdo como diferente e defendem a língua de sinais como sendo sua língua. Muitos destes estudos privilegiam a linguagem como atividade discursiva, constitutiva da própria língua e do sujeito e engajam as crianças no uso efetivo da linguagem, sendo o adulto o mediador entre elas e o objeto linguístico. É o adulto quem atribui sentidos e significados à linguagem da criança, agindo como intérprete. Trata-se de um outro olhar para a prática clínica fonoaudiológica com crianças

²⁴ Universidade Tuiuti do Paraná.

surdas, que privilegia a interação e leva em consideração que ao adquirir a linguagem, a criança produz bem mais que apenas o ato motor da fala. Portanto, a linguagem é dinâmica, assim como a possibilidade de vir a existir e de ser autor de sua própria história. Desse modo, nessa clínica, percebemos que a linguagem não é restrita apenas ao código, mas tem uma amplitude subjetiva, que abrange a formação constitutiva do sujeito e seu olhar para posicionar-se no mundo.

Portanto estamos de acordo com Bakhtin (2004) quando refere que todos os sujeitos estão inseridos em um meio social organizado e que para que se compreendam precisam pertencer a mesma comunidade linguística. Além disso, os signos também são sociais e são criados e interpretados no interior de complexos e variados processos de intercâmbio social. Como então pensar em uma criança surda que possui pais ouvintes que usam a língua oral para se comunicar, sendo que a criança faz uso de gestos? As mães muitas vezes param de falar com seus filhos, agindo com a criança de uma maneira diferente, ou seja, como a criança não me escuta paro de falar com ela. No entanto, o que os pais parecem não perceber é que se esta ruptura na interação durar muito tempo, isto poderá afetar seriamente as possibilidades linguísticas e discursivas da criança.

A partir desta discussão pode-se concluir que o trabalho com a linguagem na clínica fonoaudiológica pode ser para as famílias muito mais do que um espaço para reabilitação de seu filho; pode se constituir como um espaço de mudança, ou seja, de ressignificação de cada sujeito surdo em sua singularidade. Um lugar para que a família perceba que o discurso é a ponte, o lugar de encontro entre sujeitos. Um espaço em que, por meio da alteridade, a linguagem possa se constituir na prática viva da língua. Nesse sentido, pode ser sim um espaço de intervenção junto aos pais de crianças surdas que promova a escuta de suas necessidades e aponte novos direcionamentos familiares possibilitando a melhora das relações dialógicas, fundamentais para a constituição destes sujeitos com maior autonomia e participação social.

O fonoaudiólogo na clínica pode explicitar o papel fundamental da família na constituição do sujeito surdo e mostrar que todo enunciado é uma resposta e não mera repetição; todo enunciado, não importa como seja produzido (fala, escrita, gestos, expressão facial e corporal, vocalizações, etc), contém sempre uma resposta e é um elo na

cadeia ininterrupta da comunicação sociocultural (FARACO, 2009). Assim, toda compreensão é ativa e se opõe à palavra do outro como uma *contra-palavra* que precisa ser interpretada.

Bakhtin (2004, 2010, 2011) pode então fornecer subsídios teóricos e conceituais para fundamentar os trabalhos voltados à linguagem e à clínica fonoaudiológica. Este conceito de enunciado, por exemplo, vai de encontro a outro conceito central no arcabouço teórico de Bakhtin, que fundamenta este projeto, o de “compreensão ativo-responsiva”, segundo o qual a fala do locutor deflagra, no outro, um processo de busca de sentido, processo esse que será mais intenso ou menos intenso na medida em que a fala do locutor traga mais ou menos recursos da língua(gem). Para Ponzio (2010, p.32) “a palavra viva subtrai-se à relação sujeito-objeto. O outro a quem se dirige, a quem é destinada, é o outro participante a quem a palavra pede uma compreensão respondente”, uma tomada de posição. Assim, para este autor, baseado em Bakhtin, a palavra vive na relação de alteridade, de diferença indiferente, A palavra é sim um evento irrepetível que, enquanto célula viva do discurso, recusa-se ao conhecimento indiferente que caracteriza a linguística geral e compreende seu ato como único e singular.

Nesse sentido, compreender o outro significa estabelecer sintonia com ele, ainda que sob a forma de discordância. Quando nos fazemos compreender pelo outro estamos fazendo corresponder, às nossas palavras, as palavras dele. Dessa forma, no processo de compreensão ativa e responsiva, a fala do outro deflagra a inevitabilidade da busca de sentido(s), e essa busca, por sua vez, posiciona “aquele que compreende” que passa, agora, a ser orientado para a enunciação do outro (PONZIO, 2010).

Para Bakhtin, viver significa tomar parte no diálogo, perguntar, responder, etc, e esse diálogo acontece por toda a vida; esse discurso produzido ao longo da vida é o simpósio universal. Nesse simpósio, o fato de não ser ouvido, lembrado, reconhecido é a morte absoluta. Esses tantos surdos que não são percebidos, reconhecidos, lembrados passam por uma morte simbólica. Ser significa se comunicar, ser para o outro, pelo outro e para si, assim se constitui a subjetividade.

Faraco (2009) aponta para o que Bakhtin chama de eu moral que se percebe único, e que reconhece estar ocupando um lugar que jamais foi ocupado por alguém e que não

pode ser ocupado por nenhum outro, portanto cada ser é singular, pois possui sua história, seu espaço que não poderá ser ocupado por nenhum outro. Ao perceber-se como um ser único dentro de sua própria existência, o sujeito surdo não poderá ficar indiferente a sua unicidade, “ele é compelido a se posicionar, a responder a sua existência: não temos alibi para a existência” (FARACO, 2009, p.21). Mesmo tendo a mesma condição orgânica (surdos e ouvintes) somos heterogêneos e únicos.

É preciso então, segundo Ponzio (2010), repensar como as palavras são ditas, já que o que importa não é o dizer, mas o dito, o significante que se torna significativo. Dessa forma, um outro conceito bakhtiniano do que seja *escutar* é também fundamental. Não mais escutar como ouvir, mas “escutar como não indiferença pela alteridade da palavra, como acolhida, como atitude de dar tempo a esta, de se entreter com esta; em uma palavra: como escuta” (p.49). Ponzio reafirma que esse “querer ouvir” imposto pela língua está de acordo com a linguística do silêncio, ou seja, aquela que reduz a enunciação à frase – “a sua interpretação da identificação, o seu valor de signo, da monofonia do sinal” (p. 50).

Nossa proposta, portanto, parte do escutar a palavra de cada um (do surdo que frequenta a clínica fonoaudiológica, de sua família, de seus professores), por meio de uma escuta única, não redutível ao desejo de ouvir a língua. Escutar de maneira diferente do que em geral é proposto nessa clínica que percebe os sons e suas condições de identificação como signos verbais, mas sim escutar como compreensão do sentido da enunciação. Assim, Bakhtin (apud Ponzio, 2010) reafirma que uma coisa é a frase e seu entendimento da língua, mas outra coisa é a enunciação, o entendimento produtor de sentido da palavra viva não reiterável. Nesse sentido, o trabalho com surdos usando frases com células mortas da língua não cabe, já que é por meio da palavra viva que a língua participa da não reiterabilidade histórica. Ponzio segue explicando que o silenciar permite apenas a percepção dos sons e dos traços distintivos da língua, ou seja, o reconhecimento e a identificação à nível fonológico, sintático e semântico. Já o calar é a condição da compreensão do sentido da enunciação única irrepetível, da unidade concreta da palavra viva.

De acordo com esses autores, nesse sentido, o destinatário da palavra é ativo e parte sempre de uma posição responsiva, por meio do encontro de palavras. “Cada enunciação viva, mesma aquela de quem começa a falar, tem um caráter de resposta ativa e cada

compreensão é, por sua vez, uma resposta, antes mesmo que o ouvinte “tome a palavra” (PONZIO, p. 54).

Bakhtin (2010) postula que as relações sociais e culturais reconhecidas são relações entre identidade do gênero, entre diferenças indiferentes à singularidade, relações opositivas e conflitantes, nas quais a alteridade de cada um é apagada e vigora apenas a tolerância do outro. Parece que esse é o caso de muitos surdos atendidos pela clínica da surdez, na qual a mesma é medida em graus e tipos, desprezando-se sua singularidade. Portanto, o trabalho clínico deve levar em conta essa singularidade, o calar e o escutar, pois a “imposição da palavra o espaço do silêncio, a sua separação do calar e da liberdade da escuta aberta à polissemia, retira da palavra o seu caráter humano e a torna algo mecânico e pseudonatural, fazendo a oscilar entre a convencionalidade do signo a naturalidade do som, a naturalidade daquilo que não tem mais sentido” (BAKHTIN apud PONZIO, 2010, p. 59).

No estudo das relações entre surdos e seus familiares é muito comum a ocorrência de mal entendidos, da falta de resposta, do fingir compreender, da desistência, da frustração, do silêncio, do não-falar o que compromete significativamente as possibilidades de significação do diálogo. Nesse sentido, a teoria bakhtiniana tem muito a contribuir para o entendimento da clínica fonoaudiológica, já que, sem dúvida, é da competência do fonoaudiólogo a atuação com surdos no que diz respeito à aquisição e desenvolvimento da língua portuguesa, tanto na modalidade oral quanto na escrita e acima de tudo a ressignificação da surdez.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992/ 2011.
- FARACO, C.A. *Linguagem & diálogo. As idéias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010

EDUCAÇÃO, POESA E UTOPIA

Ana Paula Ferreira²⁵

“A utopia está lá no horizonte.
Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos.
Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos.
Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei.
Para que serve a utopia?
Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”
Eduardo Galeano

DAS UTOPIAS

“Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!”
Mário Quintana

Refletindo através da leitura das palavras de Eduardo Galeano e Mário Quintana, inspirei-me a escrever este texto, talvez simples, mas com um toque especial de magia. A magia do ensinar. A utopia, sem dúvidas, é o combustível que nos move a lutar diariamente por uma educação melhor, por um ensino de qualidade, por um “ser professor” com reconhecimento. É esse querer algo melhor, essa coisa inatingível que nos move diariamente na busca pelo aperfeiçoamento. Parece que quando estamos “quase lá”, algo acontece e o, então, “lá” se afasta mais um pouco.

Como a ideia deste evento é “dialogar”, nada mais justo do que eu aproveitar estas linhas para fazer um relato pessoal. Algo relativo ao que tem passado pela minha cabeça quando o assunto é a educação. Aos quinze anos, decidi ingressar no curso normal na cidade de Bagé, RS (curso gratuito em turno integral). Tão bom estar ali, preparando-me para ser professora. Meu sonho de criança, nas minhas brincadeiras, agora tornava-se

²⁵ Unipampa, Bagé, RS

realidade. Cheguei à formatura, ouvindo de diversas pessoas que eu teria feito uma péssima escolha. Que eu ganharia pouco, meus alunos não iriam me respeitar e mais uma porção de clichês que as pessoas usam pra desmotivar uma jovem sonhadora.

Ainda que muitos tenham tentado, não conseguiram me desmotivar e talvez nunca consigam. Aos dezoito anos, passei no ENEM e entrei na Universidade Federal do Pampa, em Bagé. O curso de Letras foi minha primeira e única opção. Para alguns “coisa de louco”, para outros “curso fácil” e ainda para outros “vai ser professora de português?”, discursos e mais discursos.

Hoje, estou no oitavo semestre, teoricamente, o último. Mas os números não importam, quando, na verdade, o “estar em sala de aula” te mostra que não sabemos nada diante do que precisamos ensinar/educar. A cada sala de aula em que pisei/piso surgem novos desafios diariamente. Alguns problemas mudam de endereço, de turma ou aluno, mas eles existem sempre. Nesses tão mínimos oito anos entre uma escola e outra, o meu objetivo tem sido: fazer a diferença sempre. Seja qual for situação, vou tentar resolver da melhor forma possível.

Não é fácil, na maioria das vezes, conquistar algum aluno ou outro. Não é fácil aguentar o desrespeito por parte de alguns. Não é fácil ir ao caixa eletrônico no início de mês e ver que teu salário é tão pequeno se comparado ao seu imenso esforço mensal. Não é fácil se submeter a um sistema que te obriga a ensinar coisas “desnecessárias” no lugar das coisas que realmente fazem sentido na tua vida e na vida do teu aluno. Não, não tem sido fácil. A caminhada não é fácil. Parece que ao contrário, na busca incessante de querer “mudar” as situações, só conseguimos nos frustrar. Mas, como escreve o poeta cubano Nicolás Guillén, devemos seguir caminhando

Caminando

Caminando, caminhando,
;caminando!
Voysinrumbocaminando,
caminando;
voysinplatacaminando,
caminando;
voymuy triste caminhando,

caminando.
Está lejos quien me busca,
caminando;
quien me espera está más lejos,
caminando;
y ya empeñé mi guitarra,
caminando.
Ay,
las piernas se ponen duras,
caminando;
los ojos ven desde lejos,
caminando;
la mano agarra y no suelta,
caminando.
Al que yocoja y lo apriete,
caminando,
ésela paga por todos,
caminando;
a ésele parto el pescuezo,
caminando,
y aunque me pidan perdón,
me lo como y me lo bebo,
me lo bebo y me lo como,
caminando,
caminando,
caminando...

Assim, como o poeta, sei que minha caminhada como educadora é dura e tão pequena e que ainda tenho muito o que enfrentar, mas por onde passei, já obtive a amostra grátis do que a minha vocação me reservou: a utopia. *“Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas!”*. Por mais difícil que seja alcançar meus objetivos “utópicos”, sei que é essa a minha motivação para não desistir. A vida nos brinda com estrelas tão brilhantes, a cada dia que passa, em cada sala de aula que pisamos. São essas estrelas que nos iluminam para que o amor à vocação nos impulsione a lutar contra o mundo, se assim for preciso, para fazer o melhor de nós para nossos alunos. Posso fazer muito pouco, mas se as coisas são inatingíveis, não é motivo para não querê-las.

Cada professor da graduação tem sido uma estrela em meu caminho, algumas delas se apagam e me desmotivam, outras, porém me motivam a dar o melhor de mim, pois elas assim o fazem, brilhando bem forte. E eu não posso deixar de caminhar, pois sei que mesmo tão distante, lá no horizonte, eu terei sempre algo a melhorar, algo a aprender, algo

a ensinar. Desistir dessa caminhada? Desistir da mudança? Nunca. A educação precisa de mim e de cada professor, ainda que sem tanta experiência, para se aproximar desse horizonte inalcançável.

O que me motiva a caminhar em direção ao desconhecido, ao horizonte inalcançável é a certeza de que ele sempre estará lá, dois passos à frente de mim. E pensando bakhtinianamente, quando pensamos em educação, sempre devemos olhar o passado que está a nossa frente, para saltarmos em direção ao futuro, para a utopia que queremos sempre alcançar, tocar. É por isso que não devemos esquecer nossa memória de futuro. Assim, termino com as palavras do escritor Mia Couto, de seu livro Terra Sonâmbula: *o que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.*

AS PERSPECTIVAS DE UM SIGNO NO ARRANJO DIALÓGICO DE BAKHTIN

Ângela Kroetz dos Santos²⁶

Yordanna Colombo²⁷

Vera Lucia Pires²⁸

INTRODUÇÃO

Este artigo procura contextualizar aspectos da teoria bakhtiniana sobre a linguagem, a fim de que seja possível analisar como se aplica, na prática, o dialogismo estudado por Bakhtin e seu Círculo. Visando alcançar tal objetivo pretende-se, a partir de um signo linguístico (palavra), mostrar um conceito claro de dialogismo, que pressupõe que o discurso é interação entre o “eu e um outro” num determinado contexto. Essa concepção dá a entender que todo e qualquer discurso é produzido por alguém e para alguém, ou seja, que não existe enunciação que não se preocupa com o interlocutor a quem se dirige o discurso. Da mesma forma, não existe palavra neutra, pois cada enunciação reveste-se de uma intencionalidade ou professa uma ideologia. Assim, a palavra revoluciona e ao mesmo tempo causa tensões entre vozes conflitantes que se encontram no interior dos enunciados.

O signo escolhido para estudo foi “bem”, termo polissêmico que possui várias significações e um grande número de significados, se considerados os diversos contextos comunicacionais em que é empregado. Como é logicamente impossível abarcar a totalidade de ocorrências de qualquer termo na língua, foram escolhidos, no âmbito deste trabalho, quatro gêneros discursivos em que a palavra é usada, com o objetivo de abordá-la levando em consideração suas significações e alguns dos sentidos que absorve em diferentes usos, à luz da teoria dialógica da linguagem. Dessa forma, o signo em questão será analisado nos seguintes gêneros do discurso: Narrativa Bíblica, Canção, Romance e Propaganda. Em cada

²⁶ Mestranda em Letras pelo Centro Universitário Ritter dos Reis. Bolsista CAPES/FAPERGS.

²⁷ Mestranda em Letras pelo Centro Universitário Ritter dos Reis. Bolsista CAPES.

²⁸ Doutora em Letras e professora do Centro Universitário Ritter dos Reis.

ocorrência, procurar-se-á perceber novos sentidos, da mesma forma que se buscará identificar os elementos extraverbiais, recursos que contribuem significativamente para o entendimento completo de um enunciado.

Para melhor organizar o estudo, aborda-se, inicialmente, conceitos bakhtinianos como significação e significado, utilizando como pano de fundo o conceito de dialogismo. Num segundo momento, estuda-se pressupostos de gêneros discursivos e, a seguir, apresenta-se a metodologia de trabalho a ser utilizada neste artigo. Por fim, faz-se um apanhado do termo estudado verificando os significados dicionarizados da palavra para, a partir disso, verificar os seus diferentes sentidos, originados em razão do contexto comunicacional. Por fim, analisa-se as ocorrências da palavra nos gêneros escolhidos a fim de praticar um conceito de dialogismo, objetivo central do presente trabalho.

A TEORIA DIALÓGICA DE BAKHTIN

Os estudos bakhtinianos estão centrados na visão dialógica da linguagem. A significação de dialogismo, conforme Houaiss (2004), é “arte de dialogar”, “figura que consiste em construir uma reflexão sob a forma de diálogo, ou em reproduzir em diálogo as ideias e sentimentos dos personagens”. Muito mais que essa significação, na visão bakhtiniana, o dialogismo é o discurso interativo entre o “eu e o outro”, o que possibilita encontrar na linguagem uma função social, que se preocupa com o falante e o interlocutor, sendo, portanto, contrária à visão estruturalista que exclui o falante e só se interessa pela língua como sistema. Igualmente, em cada enunciação encontra-se uma intencionalidade, uma finalidade específica, que também é permeada pelos aspectos ideológicos que constituem os interlocutores.

Tal teoria originou-se a partir das visões neokantista e fenomenológica, que introduzem a ideia de que o conhecimento que o homem tem sobre si vem do outro, ou seja, de que o indivíduo aprende a se reconhecer como pessoa através da impressão do outro. A consciência desse fato leva o ser humano a encarar o outro e a perceber que nada do que fala é a primeira vez que é enunciado. Quando se diz algo, baseia-se no que já se ouviu sobre o tema. Entretanto, quando se reproduz uma ideia, que está baseada no que já

foi dito anteriormente, não se repete da mesma maneira, porque se coloca o acento pessoal, uma vez que cada ser é único. Dessa forma, ao reproduzir-se o discurso do outro, isso não é feito fortuitamente, mas com juízo de valor, com acento apreciativo e valorativo. (BAKHTIN, 1992, p. 146).

A natureza dialógica da linguagem é um ponto fundamental para Bakhtin. Através desse conceito, cada enunciado adquire um sentido único dependendo do contexto em que é empregado. A palavra, para Bakhtin,

[...] não é uma unidade 'neutra', uma forma abstrata da língua à espera de um falante que individualmente atualize seu sentido e a faça renascer para o fluxo contínuo da linguagem. Segundo Bakhtin, a palavra é sempre interindividual e reúne em si as vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente. (...) palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente constituídas. (CEREJA, 2005, 203-204).

A palavra, portanto, tem caráter revolucionário e, ao mesmo tempo, forja tensionamentos entre as vozes que constituem os enunciados. Nesse sentido, a significação e o tema são conceitos cruciais para que se entenda a natureza dialógica da linguagem. No âmbito da teoria bakhtiniana, eles são indissociáveis. Conforme Bakhtin (1992, p. 128) "o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação". O autor também explicita que "o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ele pertence." (BAKHTIN, 1992, p. 129). O enunciado²⁹ também é dotado de uma ou mais significações no interior do tema. A significação, por sua vez, diz respeito aos "elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos." (BAKHTIN, 1992, p. 129).

Dessa forma, pode-se dizer que a significação faz menção aos sentidos dicionarizados referindo-se, portanto, a concepções estáticas e fragmentadas; já o tema tem sentido completo, pois é a expressão social e histórica de falantes e ouvintes

²⁹ Os termos enunciação e enunciado são aqui utilizados como sinônimos. Conforme Brait (2007) as duas palavras não são distintas na língua russa, idioma em que foram escritos os textos originais de Bakhtin.

em um determinado tempo. O tema, ao contrário da significação, é sempre individual e não reiterável. Para Bakhtin, não existe significação sem tema; o tema é a atualização do significado dentro do contexto de uso.(BAKHTIN, 1992, p. 128).Não é o assunto específico de um texto, mas um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. É a forma como se aborda o assunto, envolvendo o modo próprio de comunicação do autor, a sua experiência de vida, a sua avaliação social e a sua relação com o interlocutor sendo, portanto, uma primeira refração da realidade.

Conforme Cereja (2005, p. 202),

Enquanto a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele.

Percebe-se, nesse sentido, que o tema possui as características acima apontadas por Cerejajustamente por recriar-se a cada novo contexto comunicacional, bem como a cada nova interação entre os falantes. O tema é individual e não reiterável na medida em que cada ser humano é único, não havendo duas pessoas no mundo que têm o mesmo parecer sobre um assunto ou que expõem o seu pensamento de forma semelhante. Além disso, ainda que uma mesma pessoa reiterasse a sua própria fala sobre um assunto, provavelmente o faria com um acento diferente.

Brait (1997, p. 97), ao analisar os estudos de Bakhtin sobre o sentido (tema) e relacioná-los à concepção de dialogismo, cita que o escopo da questão parece levar em conta “a história, o tempo particular, o lugar de geração do enunciado [...] e os envolvimentos intersubjetivos que dizem respeito a um dado discurso”. Na abordagem da autora, a inter-relação entre essas duas abordagens, a histórica e a subjetiva, pressupõe uma avaliação social por parte do interlocutor, no sentido de que este “reitera a ideia de particularidade da situação em que se dá um enunciado.” (BRAIT, 1997, p. 97). Nesse contexto, percebe-se que há permanente diálogo entre o indivíduo e a sociedade, no que se compreende, exemplarmente, a marca dialógica.

Ainda na perspectiva do tema e da sua constante atualização a cada enunciação, reitera-se o já mencionado discurso do outro. Se é verdade que o tema é

individual, que surge da experiência de vida do falante e que está inserido em um contexto comunicacional específico, também é preciso admitir que os diversos acentos temáticos não partem exclusivamente do sujeito. Tudo o que um indivíduo expressa já foi, de certa forma, dito. E quando ele fala, reproduz um universo de ideias, conceitos e experiências que lhes são passados, seja pelas leituras que faz, pela mídia ou pelas pessoas com quem dialoga. Assim, o discurso do sujeito é perpassado pelo “discurso do outro”, já que cada ser humano é constituído pelos “vários outros” que passam pela sua vida. Dessa forma, ao abordar um tema em um determinado contexto, o homem o faz “contaminado”, pois não pode simplesmente esquecer tudo o que já viveu e viu, elementos que, de certa forma, constroem a sua identidade, já que ele é um produto de todas as suas experiências e dos discursos que o constituem. Dentro dessas complexas relações dialógicas que se estabelecem, o tema figura como o elemento que é atualizado em cada situação comunicacional, trazendo em si ecos de outros discursos e de outros enunciadores, atualizando-se em cada nova situação de uso no interior dos gêneros de discurso produzidos.

Ainda condizente com a questão dialógica da linguagem está a dimensão axiológica que cada enunciado reitera. Bakhtin/Voloshinov (apud ROJO, 2005, p. 184) expressam que

A mudança do acento avaliativo da palavra em função do contexto é totalmente ignorada pela linguística e não encontra nenhuma repercussão na sua doutrina da unicidade da significação. Embora os acentos avaliativos sejam privados de substância, é a pluralidade de acentos que dá vida à palavra. O problema da pluriacentuação deve ser estreitamente relacionado com o da polissemia. [...] A linguística se desembaraça dos acentos avaliativos ao mesmo tempo que da enunciação, da fala.

Em relação ao conceito de polissemia, o dicionário Houaiss (2004) diz tratar-se da multiplicidade de sentidos de uma palavra, causada pelos usos figurados. Dessa forma, a polissemia diz respeito à utilização de figuras de linguagem que sugerem uma significação conotativa para os termos. Portanto, o conceito está inserido no contexto de dialogismo proposto por Bakhtin, uma vez que também se reporta aos múltiplos sentidos que uma palavra pode adquirir levando em conta o contexto em que é utilizada.

GÊNEROS DISCURSIVOS

Pressuposto básico para o entendimento dos gêneros discursivos é o argumento de Marcuschi (2008, p. 154) de que “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.” Isso significa que a comunicação só é possível através dos gêneros, que são tão diversificados na sociedade quanto as possibilidades de comunicação humana que estão, por sua vez, vinculadas às esferas de atuação dos sujeitos. Dessa forma, “todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Há, assim, estreita vinculação entre os gêneros discursivos e a interação social humana, sendo que um não se estabelece sem o outro, de modo que, o estudo dos gêneros pode mostrar o próprio funcionamento da sociedade. Fiorin (2006) cita as características principais dos gêneros segundo o pensamento de Bakhtin, a saber, tema, composição e estilo, entretanto deixa claro que o mais importante no âmbito desse estudo é a vinculação do gênero com as esferas de atividade humana. Tal panorama situa os gêneros discursivos, também, na perspectiva dialógica.

A definição bakhtiniana comumente utilizada para descrever gêneros discursivos é a de que são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Tal conceituação genérica é mais bem elucidada por Silveira, Rohling e Rodrigues (2012, p. 49), que definem que os gêneros surgem “através de enunciados individuais, que materializam uma situação de interação e que se movimentam em direção a uma regularidade”. Essa certa estabilidade a que estão relacionados os gêneros, é decorrente de interações entre “ações de ordem comunicativa com estratégias convencionais para atingir determinados objetivos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 150). O autor exemplifica dizendo que um trabalho acadêmico é produzido para obter uma nota, uma propaganda para divulgar um produto, e assim por diante.

De acordo com a teoria bakhtiniana, os gêneros discursivos são constituídos historicamente, ou seja, obedecem a certa regularidade histórica ao mesmo tempo em que mantêm relação direta com a esfera social de uso. Fiorin (2006) chama atenção para o fato

de que a historicidade dos gêneros diz respeito às suas mudanças, sendo que a relativa estabilidade dos gêneros não é norma, fazendo surgir uma “imprecisão” nas “fronteiras dos gêneros”. (p. 64).

Percebe-se assim que, com o decorrer do tempo, alguns gêneros desaparecem e outros surgem. Isso acontece porque a “interação social e a mobilidade dos gêneros são dois fenômenos interligados.” (SILVEIRA; ROHLING; RODRIGUES, 2012, p. 49). Os mesmos autores acrescentam que “onde surge uma nova situação social de interação, constitui-se um novo gênero”. Assim, o estabelecimento de gêneros é a consequência de novas necessidades de interação sociocultural entre os sujeitos, que constantemente modificam a cultura e são transformados por ela.

Para Marcuschi (2008, p. 155), os gêneros textuais “são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Eles são determinados por propósitos claros que lhes estabelecem esferas de circulação que, por sua vez, são setores da vida social ou institucional, como por exemplo, política, família, religião, escola, cotidiano, etc., em que a comunicação se organiza. Tais esferas originam domínios discursivos como os discursos político, familiar, religioso, etc. que, por sua vez, produzem contextos e situações de uso correspondentes.

Cada gênero pode ser realizado através de vários tipos textuais, que são construções teóricas definidas pela natureza linguística com que são compostas. No âmbito dos tipos textuais, que também são chamados de sequências, importam os “aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Os tipos textuais englobam as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Dessa forma, os gêneros podem ser constituídos por vários tipos textuais, havendo, geralmente, o predomínio de um deles. Gênero e tipo não são conceitos dicotômicos, mas “dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária”. (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

A partir dos pressupostos analisados, tem-se que as distinções entre um gênero e outro são funcionais e entre um tipo e outro são linguísticas, estruturais. Disso advém que os

gêneros não são formais e que, portanto, a sua natureza é comunicativa. Mais uma vez citando Marcuschi (2008, p. 159), “são formas verbais de ação social estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios específicos”. Dessa forma, no pensamento do autor em questão, os gêneros também são instrumentos de controle social, bem como de exercício de poder, ficando definitivamente estabelecido o caráter de ação da língua, que extrapola largamente o aspecto meramente informacional e comunicacional.

Um último aspecto, já anteriormente citado, mas que merece melhor detalhamento, diz respeito ao fato de os gêneros não se realizam apenas na língua escrita, mas também na oralidade. Assim, Bakhtin (apud FIORIN, 2006) apresenta uma divisão entre os gêneros existentes, denominando-os como primários ou secundários. No escopo desse pensamento, um gênero primário é o encontrado na vida cotidiana, expressado geralmente sob a forma oral. Dessa forma, vincula-se a um contexto mais imediato de comunicação, como é o caso do bate-papo, da conversa telefônica, do e-mail, etc. Por sua vez, o gênero secundário é o pertencente à esfera mais elaborada de uso da linguagem, sendo predominantemente escrito: romance, artigo científico, discurso, etc. Verifica-se, ainda, uma interação entre esses dois tipos de gênero, sendo que um pode valer-se do outro para existir.

Levando em consideração os pressupostos teóricos acima, pretende-se, a seguir, expor os procedimentos metodológicos que permitirão realizar a análise da palavra “Bem” em alguns gêneros escolhidos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para efetuar uma prática de uso de um termo numa perspectiva dialógica, parte-se, inicialmente, de uma análise da significação dicionarizada de um signo linguístico (palavra) para, a seguir, avaliar o tema em vários gêneros e domínios discursivos em que ele é empregado. É importante destacar que o termo estudado apresenta inúmeras possibilidades de uso e que serão abordadas, aqui, apenas algumas delas.

A concepção de dialogismo pressupõe que o discurso é interação entre o “eu e um outro” num determinado contexto. A partir disso entende-se que todo e qualquer discurso é

produzido por alguém para alguém, ou seja, que não existe enunciação que não se preocupa com o interlocutor, a quem o discurso se dirige. Nesse sentido, não existe palavra neutra, pois cada enunciação reveste-se de uma intencionalidade, carrega uma ideologia. Os gêneros, categorias pelas quais a língua se efetiva, são aqui analisados levando em consideração o caráter de ação da língua, que vai além do aspecto comunicacional, estabelecendo, inclusive, relações de poder.

Assim, pretende-se confirmar a tese exposta acima, analisando o comportamento do signo “bem” em quatro diferentes gêneros do discurso: Narrativa Bíblica, Canção, Romance e Propaganda. Em cada ocorrência, procura-se perceber novos sentidos e significados, da mesma forma que se busca identificar elementos extraverbais, como o período histórico da enunciação e as ideologias implícitas nos discursos, além de aspectos citados por Cereja (2005), como identidade e papel dos interlocutores, esfera de circulação do signo e finalidade do ato enunciativo. Tais recursos contribuem significativamente para o entendimento completo dos enunciados.

ANÁLISE DIALÓGICA DA PALAVRA “BEM”

Inicialmente, partir-se-á de uma análise de significação dicionarizada do termo “Bem” para, a seguir, avaliar o tema em vários gêneros e domínios discursivos. Conforme o dicionário Houaiss (2004), a palavra “bem” tem as seguintes acepções:

a) Substantivo masculino:

1. o que enseja as condições ideais ao equilíbrio, ao aprimoramento e ao progresso de uma pessoa ou coletividade;
2. (Ética) Conjunto de princípios fundamentais propícios ao desenvolvimento e aperfeiçoamento moral, quer de indivíduos ou comunidade;
3. (Ética) Conjunto de fatores adequados a colocar e manter o indivíduo no ápice de sua realização
4. o que traz alívio, bem-estar.

5. aquilo cuja posse e fruição (física ou espiritual) julga a coletividade ser conveniente à manutenção e ao progresso do homem.

6. Epíteto de ente querido ou amado. Ex.: *a filha é seu maior bem*

7. (Economia) Tudo aquilo que serve de elemento a uma empresa ou entidade para a formação do seu patrimônio e para a produção direta ou indireta do seu lucro

8. (Jurídico). Coisa, corpórea ou incorpórea, da esfera econômica ou moral (imóvel, móvel, direito, etc.), suscetível de uma apropriação legal; o que é propriedade de alguém

b) Advérbio:

9. de maneira conveniente, com propriedade; direito.

10. de modo justo, probo ou lícito; com acerto, corretamente.

11. com conforto físico; com comodidade; em boas condições de saúde.

12. em boas condições psicológicas; em paz; à vontade.

13. em bons termos, em harmonia.

14. muito, bastante.

15. com precisão, exatamente.

16. com nitidez ou clareza; distintamente, perfeitamente.

17. com cortesia, lhaneza; de boa vontade.

18. com maestria, talento e domínio das técnicas.

19. não menos que; com pouca margem de erro; certamente; seguramente.

Além das funções sintáticas e significados acima, o termo ainda pode exercer a função de interjeição (Ex.: Muito bem!, etc.) e formar locuções: bem como, bem comum, bem cultural, bem que, etc. Uma das locuções apresentadas pelo dicionário será mencionada mais adiante e, por isso, é trazida aqui, a acepção:

20. De bem: correto, honesto, bom.

Conforme Cereja (2005), as acepções do dicionário procuram dar conta das “significações do signo”, ou seja, “dos sentidos que ele potencialmente pode assumir ou historicamente já assumiu”. Contudo, o tema do signo só pode ser observado numa

situação concreta de enunciação. Para tanto, há que se considerarem elementos extraverbais que compõem a enunciação como, por exemplo, identidade, papel e ideologias dos interlocutores, esfera de circulação do signo e finalidade do ato enunciativo. Assim, o termo “bem” será analisado de acordo com esses elementos.

“BEM” NO GÊNERO NARRATIVA BÍBLICA

O gênero narrativa bíblica é utilizado para contar fatos, reais ou fictícios, concernentes ao universo religioso. Trata-se de textos que narram a história do povo de Deus e, para tanto, teriam origem ou inspiração divina. Os diversos livros que compõem a Bíblia são escritos para os fiéis que seguem a tradição cristã com a finalidade de revelar a boa nova a partir de acontecimentos históricos que apontam para uma verdade dita absoluta. Assim, o domínio discursivo em que se inserem é o religioso.

A palavra “bem” é amplamente abordada no contexto religioso. A luta entre o bem e o mal é uma das grandes questões da humanidade, objeto de estudo da filosofia e tema frequente no universo da religião. Nas narrativas bíblicas, já a partir da criação do mundo, aparece a relação dualística entre o bem e o mal, que tem uma de suas maiores expressões na polaridade entre Deus e Demônio. Veja-se o seguinte trecho do livro do Gênesis:

¹A serpente disse a mulher: “É verdade que Deus disse que vocês não devem comer de nenhuma árvore do jardim?” ²A mulher respondeu: “Nós podemos comer dos frutos das árvores do jardim. ³Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, Deus disse: ‘Vocês não comerão dele, nem o tocarão, do contrário vocês vão morrer’”. ⁴Então a serpente disse: “De modo nenhum vocês morrerão. ⁵Mas Deus sabe que, no dia em que vocês comerem o fruto, os olhos de vocês vão se abrir, e vocês se tornarão como deuses, conhecedores do bem e do mal”. (BÍBLIA, 1990, p. 16).

Pode-se avaliar que a significação do termo “bem”, no texto acima, é de ordem moral, espiritual, e os significados do Houaiss que mais se aproximam são: a acepção 2, que contextualiza o aperfeiçoamento moral, a 3, que traz um significado ético, abordando o bem como conjunto de fatores capazes de trazer a realização pessoal ao indivíduo e, finalmente, a acepção 5, pois é consenso coletivo que o bem é visto como conveniente ao

progresso do homem, no sentido espiritual. As acepções apresentadas pelo dicionário, porém, não abordam algumas questões religiosas que definem o bem como um estado de perfeição, de pureza, de ausência do mal (conforme Santo Agostinho). No contexto religioso-cristão, ainda, o bem absoluto é, em última instância, o próprio Deus, origem e fim de todas as coisas. Isso também fica claro quando se percebe que a serpente procura convencer a mulher e o homem a “tornarem-se como deuses” e, portanto, conhecedores do bem e do mal, aqui interpretados num sentido amplo, absoluto, de verdade.

Dessa forma, pode-se dizer que, no contexto religioso, outras significações podem surgir para o termo bem, além das que o dicionário apresenta. O excerto citado foi escrito para os fiéis do catolicismo, fazendo parte do antigo testamento da bíblia. Versa sobre a postura dos fiéis, que não devem querer igualar-se a Deus, sob a pena de viverem “em pecado”, já que conhecer o “bem e o mal” cabe apenas a Deus. A finalidade do ato enunciativo é condicionar o comportamento dos fiéis, mostrando-lhes que não podem querer se igualar a Deus, mas Lhe ser submissos.

“BEM” NO GÊNERO CANÇÃO

A palavra “bem” também será analisada no gênero discursivo “canção”, no domínio discursivo música popular. Escolheu-se, para estudo, a letra de Djavan “Meu bem querer”, composta pelo próprio músico para o disco “Alumbramento”, de 1980:

Meu *bem* querer é segredo é sagrado está sacramentado em meu coração.
Meu *bem* querer tem um “quê” de pecado acariciado pela emoção.
Meu *bem* querer, meu encanto... tô sofrendo tanto..
Amor e o que é sofrer... para mim que estou jurado pra morrer de amor
(DJAVAN, 2012).

Nota-se, na letra da música, um forte sentimentalismo, que tende a um estágio depressivo, especialmente quando diz “o que é o sofrer para mim que estou jurado pra morrer de amor”. Ora, “morrer de amor” era uma expressão muito recorrente no universo do Romantismo, mas não usual hoje. O tema dessa canção parece ser, portanto, o amor idealizado, talvez não correspondido, não consumado ou, ainda, não lícito (é segredo, pecado). Se não fosse assim, provavelmente não haveria tanto sofrimento. Contribui, ainda,

para a construção desse sentido, o fato da canção possuir uma forma quase poética (mais uma vez lembrando o período do Romantismo), cuja composição é marcada por versos e cujo estilo é bem marcado por aliterações. Essas marcas ocorrem pela repetição dos sons consonantais “s” e “ç” no primeiro verso e dos sons “q” e “c” no segundo verso.

O termo “bem querer”, não consta do dicionário Houaiss. No Priberam (2012) há a seguinte definição: (bem + querer): “querer bem, amar muito”, “sentimento de quem gosta muito de outrem” e “pessoa amada ou de quem se gosta muito”. O sentido do dicionário é pertinente ao tema da canção, pois o bem querer é alguém muito estimado e amado por parte do compositor, a ponto de “morrer” por esse “objeto de amor”. Os interlocutores dessa canção podem ser tanto o público (sendo a finalidade do texto artística) quanto o objeto do amor do autor (sendo a finalidade do texto tornar público, declarar o amor).

“BEM” NO GÊNERO ROMANCE

Outro gênero discursivo que se pretende abordar é o romance, domínio discursivo criação literária. Buscou-se encontrar a palavra “bem” numa narrativa de época, na qual o termo é usado numa situação cultural típica. Assim, encontrou-se o seguinte fragmento no livro *Gabriela*, de Jorge Amado (1987):

[...] - Tavam embolados quando Jesuíno entrou. Nem ouviram. E isso que a criada, quando viu Jesuíno, deu um grito... Nessa hora não se ouve nada... – disse o Capitão.

– Bem feito! O coronel fez justiça... Dr. Maurício parecia já sentir-se no júri: - Fez o que faria qualquer um de nós, num caso desses. Obrou como homem de bem: não nasceu pra cabrão e só há uma forma de arrancar os chifres, a que ele utilizou.

O excerto acima se refere a um debate entre os coronéis de Ilhéus, logo após ter se espalhado a notícia de que Jesuíno matara a esposa e o amante ao flagrar a infidelidade dela. A obra *Gabriela* retrata uma sociedade interiorana, no ano de 1925, na qual imperava o coronelismo (prática político-social do meio rural e interior, exercida durante a Primeira República (1889-1930), em que uma elite controlava os meios de produção, detendo o poder econômico, social e político). Na Ilhéus da época, aos coronéis era lícito matar em

nome da honra. No diálogo acima, é possível perceber que a sociedade respaldou a atitude do matador, inclusive afirmando que Jesuíno “obrou como homem de bem”.

Ora, conforme o dicionário Houaiss, a locução “homem de bem” refere-se ao indivíduo “correto, honesto, bom” (ver aceção 20). Sabe-se, pelo contexto da obra, que essas não eram as características pessoais de Jesuíno, que era homem duro, rude, mau, ao qual todos temiam. Todavia, sendo homem de posses, naquela sociedade era visto como “homem de bem”, sendo que as suas ações não eram questionadas. Hoje, as situações de infidelidade são corriqueiras, mas não se admite que ninguém mate em nome da honra, tendo em vista que há um consenso na sociedade de que a vida é o bem maior, sendo direito inalienável de todo cidadão (excetuando-se países como Somália, Afeganistão, etc. em que as mulheres ainda não possuem direitos iguais aos dos homens).

Assim, pode-se dizer que a expressão “homem de bem”, no contexto cultural da época, estava muito mais ligada à posição social do indivíduo do que às características pessoais de bondade e honestidade. Para os interlocutores da época em que o livro foi lançado, 1958, talvez ainda fosse aceitável essa circunstância. Há que se considerar, entretanto, que um romance é universal e atemporal. Apesar de ser escrito em uma época, não é feito exclusivamente para aquela época, tampouco apenas para a sociedade que descreve. Isso quer dizer que toda a humanidade, a qualquer tempo, é possível interlocutora de um romance. Considerando a obra em questão, para os leitores atuais e futuros, o tema pode causar estranhamento ou desconforto, tendo em vista a mudança de valores sofrida pela sociedade através dos tempos. Apesar disso, é enriquecedor o conhecimento que se pode adquirir sobre a evolução do homem e das sociedades ao ler um livro de outra época histórica.

“BEM” NO GÊNERO PROPAGANDA

Por fim, tratar-se-á a palavra “bem” no gênero propaganda, através do seguinte anúncio da Rede Zaffari, cujo *slogan* é “Economizar é comprar bem”:

Economizar é comprar:

- Bem tranquila
- Bem crocante

- Bemnovinha
- Bemfresquinha
- Bemmacia
- Bembonita
- Bemmoderna
- Bemassado
- Bemfofinha
- Bemdivertido
- Bemmadura
- Bemfelpuda
- Bemsuculenta
- Bemsaborosa
- Bemgraúda
- Bemrapidinho
- Bemsortido
- Bemgelada
- Bemquentinha
- Bempertinho
- Bem, pô. (ZAFFARI, 2011).

Percebe-se que a palavra “bem” aparece 21 vezes ao longo do texto, que é uma propaganda veiculada nos meios de comunicação (televisão, rádio, jornal e *internet*). O vídeo mostra pessoas em diferentes contextos, sendo que cada uma delas cita uma das expressões do texto acima enquanto é mostrada uma imagem que retrata o adjetivo correspondente.

Aqui, a palavra “bem” é utilizada como advérbio, significando, no Houaiss, “muito, bastante” (ver acepção 14). O termo “bem” acompanha 20 diferentes adjetivos, e propõe intensificar o sentido deles, uma vez que os produtos vendidos pela Rede de supermercados podem satisfazer as mais variadas exigências do público consumidor. Na atual sociedade, é evidente que cada cliente tem as suas necessidades próprias e a lógica do mercado dita que as empresas precisam adaptar-se a essas diferentes realidades para levar vantagens no competitivo mundo dos negócios.

Portanto, a propaganda procura demonstrar o valor agregado dos produtos vendidos. Essa é uma forma comumente usada pela publicidade para mostrar que a empresa vende mais do que um simples produto, vende-o nas condições desejadas pelo cliente e, ainda, de forma intensificada. No caso aqui exposto, não só vende “quentinho”, mas “bem quentinho”.

Na última linha aparece “Bem, pô”, numa alusão ao fato de que, na falta de mais palavras, em última instância, vende-se “bem”, o que já é suficiente para qualificar as mercadorias dadas. A isso ainda é acrescentado o *Slogan* “Economizar é comprar bem”, fazendo alusão ao fato de que economizar não é apenas comprar mais barato (como diz a concorrência), mas também envolve outras premissas, de ordem qualitativa.

O público interlocutor desse texto publicitário são pessoas de classe média alta, que são os clientes da Rede de supermercados. Por se tratar de consumidores das classes A e B, sabe-se que é um grupo mais exigente em termos de qualidade. Ciente dessa característica do seu público alvo, a rede procurou concentrar seus esforços publicitários nesse sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dessas análises, que levaram em conta o domínio discursivo religioso (Narrativa Bíblica), o domínio discursivo música popular (Canção), o domínio discursivo criação literária (Romance) e o domínio discursivo publicitário (Propaganda), procurou-se contextualizar a palavra “Bem” apresentando suas características dialógicas, em conformidade com a teoria bakhtiniana.

Através de uma simples palavra, foi possível perceber as significações e a diversidade de sentidos que um termo pode adquirir em situações concretas de uso, em diversos domínios discursivos e gêneros. Como não é possível abarcar a totalidade de ocorrências de um termo na língua, foram analisadas quatro ocorrências da palavra verificando, em cada contexto, as significações e alguns sentidos que só podem ser apreendidos pelo ato enunciativo. Foi possível observar que, embora haja vários significados trazidos pelo dicionário, somente no momento concreto de enunciação é que se pode compreender o tema do signo, sendo que elementos extraverbiais devem ser levados em consideração para o entendimento completo de uma enunciação.

Com base no estudo realizado, torna-se clara a preocupação bakhtiniana com a função social da linguagem, tendo em vista que a natureza dialógica da linguagem admite que cada enunciado adquira um sentido único dependendo do contexto em que é empregado. A palavra, para Bakhtin, não é estática, não é neutra, mas é discurso que possibilita interação entre os falantes de uma língua, revelando os valores e a intencionalidade de quem emite um

enunciado, além de interconectar os vários discursos que constituem um sujeito. Essa interação, todavia, não é isenta de tensionamentos, uma vez que a palavra tem natureza revolucionária, estabelecendo relações entre vozes conflitantes que constituem os enunciados.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. **Gabriela Cravo e Canela**. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- BAKHTIN, M. O discurso de outrem. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992. Cap. 9, p. 144-154.
- _____. Tema e significação na língua. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992. Cap. 7, p. 128-136.
- BÍBLIA Sagrada. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1990.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: Contexto, 2007.
- CEREJA, William. Significação e Tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.
- DJAVAN. 2012. Disponível em: <http://www.djavan.com.br/>. Acesso em: 17 jun. 2012.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PRIBERAM. 2012. Disponível em: <http://priberam.pt> Acesso em 10 jun. 2012.
- SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da; ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosangela Hammes Rodrigues. **A Análise Dialógica dos Gêneros do Discurso e os Estudos de Letramento**. Florianópolis: DIOESC, 2012.
- ZAFFARI. **Economizar é comprar bem**. Postado em 2011. Disponível em: http://www.youtube.com/results?search_query=economizar+C3%A9+comprar+bem. Acesso em: 15 jun. 2012.
- ROJO, R. H. R. Gêneros do Discurso e Gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207

O JULGAMENTO DOS SERTANEJOS NA ESTÉTICA BAKHTINIANA

Ângela Maria Leite Leal³⁰

Antigamente nas sociedades sertanejas falavam em vários bandos de cangaceiros ou jagunços que lutavam contra o governo por melhores condições de vida e muitas vezes alguns só por admiração ou pela tradição que era passada de geração a geração. Esta é uma das temáticas do livro *Grande Sertão: Veredas*. Rosa aborda a questão do julgamento entre os grupos de jagunços, prática comum para aquele período em que a honra era muito importante e, dessa maneira, lutavam por melhores condições de vida.

Eles acreditavam que poderiam julgar e condenar as pessoas, precisamente os inimigos, sendo que este seria julgado pelo líder, escolhido pelo grupo, que possuía poder máximo e todos do grupo o respeitavam e admiravam, embora alguns não possuíssem este respeito, tinham inveja e muitas vezes se revoltavam contra o líder e acabavam virando inimigos do bando.

A parte do julgamento abordada no livro é narrada por Riobaldo, assim como todo o livro. A forma como Guimarães Rosa nos mostra a linguagem de Riobaldo é muito familiar, sendo esta uma linguagem do sertanejo, com todos os seus costumes e modos de falar. Bakhtin analisa a linguagem no cotidiano, a linguagem que vem das bases, onde o falante aprende e apreende os costumes da vida no dia a dia, desta forma entendendo o diálogo e a mensagem que o outro quis transmitir.

Portanto, a interação verbal é entendida como toda a complexidade da vida humana, há uma natureza dialógica na própria vida humana. É nesta perspectiva bakhtiniana que se encontra o discurso exposto no julgamento, onde todos se expressam a sua maneira e,

³⁰ Graduando (a) do Curso de Licenciatura plena em Letras/Português, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Professor Possidônio Queiróz – Oeiras – PI. Bloco IV. Integrante do Núcleo de Estudos em Literatura e Cultura – NELICULT. Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – com o projeto, *A narrativa rosiana: estudos teórico-críticos da obra de João Guimarães Rosa*.

todos os compreendem, pois nesta produção o autor elabora vários discursos, um para cada personagem e cada um vai ter sua particularidade e mostra seu cotidiano e, cada emissor, receptor entenderá e saberá passar a mensagem pois se encontrarão no mesmo contexto da obra.

Assim, o que importa é a mensagem, sendo ela verbal ou não verbal, sendo expressa de forma culta ou simples, pois o signo já é por si só um enunciado, apenas uma palavra forma um diálogo e ele ocorrerá porque há uma interação entre as pessoas, mesmo calados, por gestos, isto já é uma forma de diálogo, desde que ambos compartilhem o mesmo contexto. Conforme é explicitado por Bakhtin ([1929] 2010 apud THIES, 2012, p. 4)

A linguagem só vive na comunicação 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.

Essas relações dialógicas são constituídas através dos diálogos, através dos atos de cada pessoa, embora cada um seja responsável por si, é dessa maneira que formamos nossos pensamentos por meio deles que o mundo se transforma, obtemos um novo significado de mundo, passamos a vê-lo com olhos diferentes, por conta disso a linguagem ganha novo significado e as relações também, nesta perspectiva de nova visão de mundo entra o diálogo dos sertanejos onde cada um tem uma opinião diferente acerca do réu e, no final a partir de um discurso bem elaborado de Riobaldo onde faz todos refletirem sobre o problema e lhes mostra uma nova visão desse problema, muda-se o destino do réu Zé Bebelo.

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. (BAKHTIN, [1929] 2009 apud THIES, 2012, p. 5)

É dessa maneira, mostrando os pressupostos da vida social que Riobaldo convence e dá força aos outros para liberar Zé Bebelo da sentença, não só convence os personagens mas também aos leitores, pois a partir do diálogo nos tornamos autor-contemplador e, participantes da história.

Bakhtin procura manter um vínculo entre o mundo da vida e o mundo da cultura, superando a oposição que procura separá-los. A linguagem é assim como a arte uma forma de expressão, não precisamos separá-la da vida, mas procuramos entendê-la como uma forma de compreender e apreender a vida.

Cria-se uma divisão entre dois mundos mutuamente impermeáveis: o mundo da vida e o mundo da cultura. E mesmo assim existimos no primeiro, mesmo quanto conhecemos, contemplamos e criamos, isto é, quando construímos um mundo no qual a vida é o objeto de um domínio dado da cultura. Esses dois mundos estão unidos pelo evento único de nossas ações, de nossa experiência de vida, tornando-se a união das duas faces da responsabilidade: responsabilidade com relação ao significado objetivo, isto é, com relação ao conteúdo unitário relativo ao domínio da cultura, o qual Bakhtin chama de “responsabilidade especial”, e responsabilidade com relação ao evento único do ato, o qual ele chama de “responsabilidade moral”. Para que haja unidade entre esses dois tipos de responsabilidade, é preciso que a responsabilidade especial entre em comunhão com a responsabilidade moral – unitária e única – como se dela fosse constitutiva. Este é o único caminho segundo o qual se poderia superar a perniciosa não fusão e não interpretação entre cultura e vida. (PONZIO, 2012, p. 30-31)

Esta dualidade entre mundo da vida e mundo da cultura poderá ser entendida pelo ato ético e responsável/responsivo, superando esta dualidade. Na obra observamos que o diálogo existente pode ser um que aconteça na vida real, a forma do personagem contar sua história nos faz imaginá-la real, só que mesmo assim ela vai ser ficcional, pois a partir do momento que contamos um fato, este passa a ser ficcional. Este é o ato responsável de cada um que lê o livro, entende a história à sua maneira.

Embora, esta separação seja resolvida pelo ato ético, que mostra que a vida é formada por atos e, a partir desses, formamos nossa história.

Cada um de meus pensamentos, como o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõem 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)

Esses atos podem ser observados na história contada, pois o narrador relata os atos de sua vida, naquele período de guerra e, quando entrou para o bando, narra todos os fatos, o que fez, mostrando também uma grande dúvida em relação a qual lado pertencia, se era do bem ou do mal, se acreditava em Deus ou no Diabo. A partir disso vemos que não podemos separar vida de cultura, pois um completa o outro, nosso mundo é real e ao mesmo tempo ficcional, nossos atos e tudo que fazemos podem ser expressos no cultural, como também podemos nos espelhar nele.

O ato de julgar pertence a cada um de nós, cabe ver como será feito, vivemos em constante julgamento, respeitamos regras internas e cada pessoa pertence a um grupo. Semelhante ao trecho do julgamento, pois eles possuíam regras e as respeitavam e só um do grupo era o soberano, embora este fosse aberto a opiniões, e os demais poderiam expor suas ideias, a ordem final era dada a partir das opiniões expostas. Como o próprio líder do bando Joca Ramiro fala: “O julgamento é meu, sentença que dou vale em todo este norte. Meu povo me honra. Sou amigo dos meus amigos políticos, mais não sou criado deles nem cacundeiro. A sentença vale. A decisão. O senhor reconhece?” (ROSA, 2001, p. 296)

A veracidade do julgamento depende de quem participa e acredita. Sendo que este julgamento retratado no livro tem como foco o ato de julgar, condenar, impor uma pena ao condenado.

A veracidade teórica do julgamento não permite elucidar como este possaser um dever para este que pensa. Reciprocamente, o dever não pode fundamentar a veracidade teórica do julgamento o momento da veracidade teórica é necessário, mais não suficiente para transformar-se em um dever ser. [...] como respeito ao dever, para a ação concreta de sua assunção a veracidade teórica, diz Bakhtin, tem apenas valor técnico. Issotambém, se aplica a tudo o que é esteticamente, cientificamente, moralmente significantes: todos esses significados tem um valor técnico dado que não contem, de forma alguma, devem em seu conteúdo; ao contrário, este dever ser traçado na unidade de minha vida responsável, da forma como se manifesta na unicidade da escolha responsável. (PONZIO, 2012, p. 32)

Este ato de julgamento explicitado por Ponzio, remete a questão de valor que Bakhtin nos coloca, diferente do ato de julgar como condenação, no entanto, este julgamento como valor também é visto no texto, quando Riobaldo intercede por Zé Bebelo, por que ele era importante

para ele, o julgamento de Riobaldo por Zé Bebelo era diferente do dos outros jagunços do bando, ele diz que Zé Bebelo é uma pessoa boa, ao contrário do que uns achavam.

O julgamento é um ato responsável ou uma realização de seu autor, ou seja, a pessoa que se julga. E este é guiado por suas próprias leis e instintos, que possuem valor e domínio próprio sobre a vida, assim perde sua conexão com a unicidade da atividade responsável. Perdendo esta unicidade fica fora de controle e pode cometer atos irresponsáveis.

Bakhtin insiste particularmente no caráter alheio da singularidade da vida como “vida responsável, plena de riscos e transformando-se através das ações realizadas” no mundo das construções da consciências teóricas, suas abstrações “iluminadas” pela existência histórica determinado como algo único e nunca repetível: absolutamente alheio com relação ao mundo como objeto do conhecimento no qual tudo encontra justificação, menos a singularidade de nossa posição existencial e sua respectiva ação responsiva. (PONZIO, 2012, p. 33)

A singularidade da vida é cheia de riscos e transformações, como vemos no julgamento, onde até então a intenção era matar Zé Bebelo, porém como foram explicitados anteriormente as alternativas mudaram e ele foi libertado. Está também nos atos cotidianos as coisas mudarem a todo instante e, não percebemos, a cada nova mudança há uma maneira diferente de pensar, de agir. Como mostrado no discurso de Riobaldo:

De licença, grande chefe nosso, Joca Ramiro, que licença eu peço! O que tenho é uma verdade forte para dizer, que calado não posso ficar... [...] ... Eu conheço este homem bem, Zé Bebelo. Estive do lado dele, nunca menti que não estive, todos aqui sabem. Sai de lá, meio fugido. Sai, porque quis, e vim guerrear aqui, com as ordens destes famosos chefes, vós... Da banda de cá, foi que briguei, e dei não leal, com meu cano e meu gatilho... Mas, agora, eu afirmo: Zé Bebelo é homem valente de bem, e inteiro, que honra o raio da palavra que dá! Ai. E é chefe jagunço, de primeira, sem ter ruindades em cabimento, nem matar os inimigos que prende, nem consentir de eles judiar... Isto, afirmo! Vi. Testemunhei. Por tanto, que digo, ele merece um absolvido escoreito, mesmo não merece de morrer matado à-tôa... E isto digo, porque de dizer eu tinha, como dever que sei, e cumprindo a licença dada por meu grande chefe nosso, Joca Ramiro, e por meu cabo-chefe Titão Passos! ... (ROSA, 2001, p. 289-290)

Neste recorte não mostra apenas a singularidade da vida, mas também um exemplo de ato responsável, onde o ser evento é único e, mostra suas ações e forma de pensar e agir acerca de um problema, através de sua consciênciarespôsável, e deste modo a razão estética vai ser representada pela razão pratica.

A filosofia do ato responsável, diz Bakhtin, pode ser apenas a fenomenologia, a descrição participativa, do mundo da ação assumida não como contemplada ou teoricamente planejada a partir do exterior, mas como ação que parte de dentro (do interior) em uma responsabilidade. (PONZIO, 2012, p. 35)

Como vemos no recorte acima, o sentimento que fez com que Riobaldo intercedesse por Zé Bebelo partiu de dentro, ele se sentiu na obrigação de ajuda-lo por conhece-lo e terem convivido. Como em todo o livro é esta descrição participativa que o autor aborda, mostrando as questões entre vida e cultura e, dando exemplos de um povo simples, sertanejo, como evidenciado em outros livros do autor.

A maneira como João Guimarães Rosa nos expõe a linguagem do cotidiano, mostrando a vida social, criando uma vida/na vida para o personagem, evidenciando que cultura e vida andam juntas, nos possibilitam conhecer uma nova cultura, um povo diferente do nosso, a partir de suas narrativas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello& Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2012.
- ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- THIES, Vania Grim. **Diário como ato ético e responsável na escrita de agricultores**. IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

O JULGAMENTO DOS SERTANEJOS NA ESTÉTICA BAKHTINIANA

Ângela Maria Leite Leal³¹

Antigamente nas sociedades sertanejas falavam em vários bandos de cangaceiros ou jagunços que lutavam contra o governo por melhores condições de vida e muitas vezes alguns só por admiração ou pela tradição que era passada de geração a geração. Esta é uma das temáticas do livro *Grande Sertão: Veredas*. Rosa aborda a questão do julgamento entre os grupos de jagunços, prática comum para aquele período em que a honra era muito importante e, dessa maneira, lutavam por melhores condições de vida.

Eles acreditavam que poderiam julgar e condenar as pessoas, precisamente os inimigos, sendo que este seria julgado pelo líder, escolhido pelo grupo, que possuía poder máximo e todos do grupo o respeitavam e admiravam, embora alguns não possuíssem este respeito, tinham inveja e muitas vezes se revoltavam contra o líder e acabavam virando inimigos do bando.

A parte do julgamento abordada no livro é narrada por Riobaldo, assim como todo o livro. A forma como Guimarães Rosa nos mostra a linguagem de Riobaldo é muito familiar, sendo esta uma linguagem do sertanejo, com todos os seus costumes e modos de falar. Bakhtin analisa a linguagem no cotidiano, a linguagem que vem das bases, onde o falante aprende e apreende os costumes da vida no dia a dia, desta forma entendendo o diálogo e a mensagem que o outro quis transmitir.

Portanto, a interação verbal é entendida como toda a complexidade da vida humana, há uma natureza dialógica na própria vida humana. É nesta perspectiva bakhtiniana que se encontra o discurso exposto no julgamento, onde todos se expressam a sua maneira e,

³¹ Graduando (a) do Curso de Licenciatura plena em Letras/Português, pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Professor Possidônio Queiróz – Oeiras – PI. Bloco IV.

Integrante do Núcleo de Estudos em Literatura e Cultura – NELICULT.

Bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC – com o projeto, *A narrativa rosiana: estudos teórico-críticos da obra de João Guimarães Rosa*.

todos os compreendem, pois nesta produção o autor elabora vários discursos, um para cada personagem e cada um vai ter sua particularidade e mostra seu cotidiano e, cada emissor, receptor entenderá e saberá passar a mensagem pois se encontrarão no mesmo contexto da obra.

Assim, o que importa é a mensagem, sendo ela verbal ou não verbal, sendo expressa de forma culta ou simples, pois o signo já é por si só um enunciado, apenas uma palavra forma um diálogo e ele ocorrerá porque há uma interação entre as pessoas, mesmo calados, por gestos, isto já é uma forma de diálogo, desde que ambos compartilhem o mesmo contexto. Conforme é explicitado por Bakhtin ([1929] 2010 apud THIES, 2012, p. 4)

A linguagem só vive na comunicação 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.

Essas relações dialógicas são constituídas através dos diálogos, através dos atos de cada pessoa, embora cada um seja responsável por si, é dessa maneira que formamos nossos pensamentos por meio deles que o mundo se transforma, obtemos um novo significado de mundo, passamos a vê-lo com olhos diferentes, por conta disso a linguagem ganha novo significado e as relações também, nesta perspectiva de nova visão de mundo entra o diálogo dos sertanejos onde cada um tem uma opinião diferente acerca do réu e, no final a partir de um discurso bem elaborado de Riobaldo onde faz todos refletirem sobre o problema e lhes mostra uma nova visão desse problema, muda-se o destino do réu Zé Bebelo.

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. (BAKHTIN, [1929] 2009 apud THIES, 2012, p. 5)

É dessa maneira, mostrando os pressupostos da vida social que Riobaldo convence e dá força aos outros para liberar Zé Bebelo da sentença, não só convence os personagens mas também aos leitores, pois a partir do diálogo nos tornamos autor-contemplador e, participantes da história.

Bakhtin procura manter um vínculo entre o mundo da vida e o mundo da cultura, superando a oposição que procura separá-los. A linguagem é assim como a arte uma forma de expressão, não precisamos separá-la da vida, mas procurarmos entendê-la como uma forma de compreender e apreender a vida.

Cria-se uma divisão entre dois mundos mutuamente impermeáveis: o mundo da vida e o mundo da cultura. E mesmo assim existimos no primeiro, mesmo quanto conhecemos, contemplamos e criamos, isto é, quando construímos um mundo no qual a vida é o objeto de um domínio dado da cultura. Esses dois mundos estão unidos pelo evento único de nossas ações, de nossa experiência de vida, tornando-se a união das duas faces da responsabilidade: responsabilidade com relação ao significado objetivo, isto é, com relação ao conteúdo unitário relativo ao domínio da cultura, o qual Bakhtin chama de “responsabilidade especial”, e responsabilidade com relação ao evento único do ato, o qual ele chama de “responsabilidade moral”. Para que haja unidade entre esses dois tipos de responsabilidade, é preciso que a responsabilidade especial entre em comunhão com a responsabilidade moral – unitária e única – como se dela fosse constitutiva. Este é o único caminho segundo o qual se poderia superar a perniciosa não fusão e não interpretação entre cultura e vida. (PONZIO, 2012, p. 30-31)

Esta dualidade entre mundo da vida e mundo da cultura poderá ser entendida pelo ato ético e responsável/responsivo, superando esta dualidade. Na obra observamos que o diálogo existente pode ser um que aconteça na vida real, a forma do personagem contar sua história nos faz imaginá-la real, só que mesmo assim ela vai ser ficcional, pois a partir do momento que contamos um fato, este passa a ser ficcional. Este é o ato responsável de cada um que lê o livro, entende a história à sua maneira.

Embora, esta separação seja resolvida pelo ato ético, que mostra que a vida é formada por atos e, a partir desses, formamos nossa história.

Cada um de meus pensamentos, como o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõem 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)

Esses atos podem ser observados na história contada, pois o narrador relata os atos de sua vida, naquele período de guerra e, quando entrou para o bando, narra todos os

fatos, o que fez, mostrando também uma grande dúvida em relação a qual lado pertencia, se era do bem ou do mal, se acreditava em Deus ou no Diabo. A partir disso vemos que não podemos separar vida de cultura, pois um completa o outro, nosso mundo é real e ao mesmo tempo ficcional, nossos atos e tudo que fazemos podem ser expressos no cultural, como também podemos nos espelhar nele.

O ato de julgar pertence a cada um de nós, cabe ver como será feito, vivemos em constante julgamento, respeitamos regras internas e cada pessoa pertence a um grupo. Semelhante ao trecho do julgamento, pois eles possuíam regras e as respeitavam e só um do grupo era o soberano, embora este fosse aberto a opiniões, e os demais poderiam expor suas ideias, a ordem final era dada a partir das opiniões expostas. Como o próprio líder do bando Joca Ramiro fala: “O julgamento é meu, sentença que dou vale em todo este norte. Meu povo me honra. Sou amigo dos meus amigos políticos, mais não sou criado deles nem cacundeiro. A sentença vale. A decisão. O senhor reconhece?” (ROSA, 2001, p. 296)

A veracidade do julgamento depende de quem participa e acredita. Sendo que este julgamento retratado no livro tem como foco o ato de julgar, condenar, impor uma pena ao condenado.

A veracidade teórica do julgamento não permite elucidar como este possas um dever para este que pensa. Reciprocamente, o dever não pode fundamentar a veracidade teórica do julgamento o momento da veracidade teórica é necessário, mais não suficiente para transformar-se em um dever ser. [...] como respeito ao dever, para a ação concreta de sua assunção a veracidade teórica, diz Bakhtin, tem apenas valor técnico. Issotambém, se aplica a tudo o que é esteticamente, cientificamente, moralmente significantes: todos esses significados tem um valor técnico dado que não contem, de forma alguma, devem em seu conteúdo; ao contrário, este dever ser traçado na unidade de minha vida responsável, da forma como se manifesta na unicidade da escolha responsável. (PONZIO, 2012, p. 32)

Este ato de julgamento explicitado por Ponzio, remete a questão de valor que Bakhtin nos coloca, diferente do ato de julgar como condenação, no entanto, este julgamento como valor também é visto no texto, quando Riobaldo intercede por Zé Bebelo, por que ele era importante para ele, o julgamento de Riobaldo por Zé Bebelo era diferente do dos outros jagunços do bando, ele diz que Zé Bebelo é uma pessoa boa, ao contrário do que uns achavam.

O julgamento é um ato responsável ou uma realização de seu autor, ou seja, a pessoa que se julga. E este é guiado por suas próprias leis e instintos, que possuem valor e domínio próprio sobre a vida, assim perde sua conexão com a unicidade da atividade responsável. Perdendo esta unicidade fica fora de controle e pode cometer atos irresponsáveis.

Bakhtin insiste particularmente no caráter alheio da singularidade da vida como “vida responsável, plena de riscos e transformando-se através das ações realizadas” no mundo das construções da consciências teóricas, suas abstrações “iluminadas” pela existência histórica determinado como algo único e nunca repetível: absolutamente alheio com relação ao mundo como objeto do conhecimento no qual tudo encontra justificção, menos a singularidade de nossa posição existencial e sua respectiva ação responsiva. (PONZIO, 2012, p. 33)

A singularidade da vida é cheia de riscos e transformações, como vemos no julgamento, onde até então a intenção era matar Zé Bebelo, porém como foram explicitados anteriormente as alternativas mudaram e ele foi libertado. Está também nos atos cotidianos as coisas mudarem a todo instante e, não percebemos, a cada nova mudança há uma maneira diferente de pensar, de agir. Como mostrado no discurso de Riobaldo:

De licença, grande chefe nosso, Joca Ramiro, que licença eu peço! O que tenho é uma verdade forte para dizer, que calado não posso ficar... [...] ... Eu conheço este homem bem, Zé Bebelo. Estive do lado dele, nunca menti que não estive, todos aqui sabem. Sai de lá, meio fugido. Sai, porque quis, e vim guerrear aqui, com as ordens destes famosos chefes, vós... Da banda de cá, foi que briguei, e dei não leal, com meu cano e meu gatilho... Mas, agora, eu afirmo: Zé Bebelo é homem valente de bem, e inteiro, que honra o raio da palavra que dá! Ai. E é chefe jagunço, de primeira, sem ter ruindades em cabimento, nem matar os inimigos que prende, nem consentir de eles judiar... Isto, afirmo! Vi. Testemunhei. Por tanto, que digo, ele merece um absolvido escoreito, mesmo não merece de morrer matado à-tôa... E isto digo, porque de dizer eu tinha, como dever que sei, e cumprindo a licença dada por meu grande chefe nosso, Joca Ramiro, e por meu cabo-chefe Titão Passos! ... (ROSA, 2001, p. 289-290)

Neste recorte não mostra apenas a singularidade da vida, mas também um exemplo de ato responsável, onde o ser evento é único e, mostra suas ações e forma de pensar e agir acerca de um problema, através de sua consciencia responsável, e deste modo a razão estética vai ser representada pela razão pratica.

A filosofia do ato responsável, diz Bakhtin, pode ser apenas a fenomenologia, a descrição participativa, do mundo da ação assumida não como contemplada ou teoricamente planejada a partir do exterior, mas como ação que parte de dentro (do interior) em uma responsabilidade. (PONZIO, 2012, p. 35)

Como vemos no recorte acima, o sentimento que fez com que Riobaldo intercedesse por Zé Bebelo partiu de dentro, ele se sentiu na obrigação de ajuda-lo por conhece-lo e terem convivido. Como em todo o livro é esta descrição participativa que o autor aborda, mostrando as questões entre vida e cultura e, dando exemplos de um povo simples, sertanejo, como evidenciado em outros livros do autor.

A maneira como João Guimarães Rosa nos expõe a linguagem do cotidiano, mostrando a vida social, criando uma vida/na vida para o personagem, evidenciando que cultura e vida andam juntas, nos possibilitam conhecer uma nova cultura, um povo diferente do nosso, a partir de suas narrativas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2012.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

THIES, Vania Grim. **Diário como ato ético e responsável na escrita de agricultores**. IX ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2012.

Uma das grandes contribuições do Círculo de Bakhtin para a filosofia da linguagem é a constituição de uma maneira dialógica de encarar as questões da vida e a linguagem que se constitui na interação. Para Bakhtin, a unidade real da língua é o enunciado posto em diálogo (GEGe, 2013), ou seja, quando ocorre a interação de no mínimo duas enunciações. Dessa maneira, é nessas interações, nesses diálogos com o outro que a consciência do indivíduo se constrói por meio da linguagem.

Assim, considerando a importância dada pelo Círculo de Bakhtin à circulação da palavra (PONZIO) e compreendendo o *Facebook* como um local onde várias vozes se interpenetram, neste texto temos o intuito de dialogar sobre as redes sociais, mais especificamente um dos gêneros do *Facebook*, um “convite”³² que permite criar um “evento” e chamar, convocar outros usuários da rede, relacionando-as às passeatas que levaram multidões às ruas, nos últimos meses, pelos mais variados motivos.

As redes sociais são ambientes virtuais conhecidos como *sites de relacionamento* e possibilitam a reunião de pessoas com interesses comuns. Cada vez mais populares, estas redes permitem a interação de pessoas do mundo todo por meio de múltiplas linguagens (a escrita, a falada, a fotografia, o vídeo, o desenho, entre outras) e com as mais diversas intenções. Nesse sentido, é relevante lembrar o que afirma Bakhtin:

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

³² Nossa intenção não é de nomear esse gênero, mas de considerá-lo relacionado a uma atividade do *Facebook* em que a linguagem está inserida, além de buscar entender como ele foi importante na interação dos usuários e na convocação de multidões às ruas das cidades brasileiras.

Ainda, segundo o autor, a vida é dialógica por natureza, assim, essas redes sociais também são constituídas por relações dialógicas. Dentre as redes sociais existentes, o *Facebook* está entre as mais conhecidas e acessadas e, atualmente, é considerado o maior site de relacionamentos do mundo. Como espaço dialógico essa rede social possibilita que o usuário *compartilhe, curta e/ ou, ainda, comente* diferentes postagens feitas nesse ambiente virtual por meio de diversos gêneros discursivos. Além disso, o *Facebook* reúne em um único ambiente diversas ferramentas como: o *bate-papo, aplicativos, lista de amigos, lista de aniversariantes*, a possibilidade de criação de *anúncios, de grupos fechados, de eventos*, entre outros. Dessa maneira, essa rede social permite que atividades diversas sejam realizadas de modo que ocorram interações dialógicas de pessoas de todo o mundo.

O dialogismo para o Círculo de Bakhtin é um modo de existência do ser humano, ocorre por meio da interação com o outro, de maneira que “Toda relação é uma interação. Uma atividade entre dois ou mais.” (MIOTELLO e MOURA, 2013, p. 55). Considerando que “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a língua.” (BAKHTIN, 1997, p. 279) e que no *Facebook*, como já dissemos, podemos observar algumas delas, abordaremos a seguir o “convite” (cf. figura 1), um gênero discursivo presente nessa rede social e que permite a criação de um evento, seja ele uma festa, um seminário, uma passeata, por ex., e o envio desse convite a outros usuários dessa rede de relacionamentos.

Figura 0-1³³



A imagem mostra a interface de criação de um novo evento no Facebook. O formulário é intitulado "Criar novo evento" e contém os seguintes campos e opções:

- Nome:** Um campo de texto vazio para o nome do evento.
- Detalhes:** Um campo de texto com o placeholder "Adicionar mais informações".
- Onde:** Um campo com um ícone de localização e o texto "Adicionar um local?".
- Quando:** Um campo com a data "26/8/2014", um ícone de calendário e o texto "Adicionar horário?".
- Privacidade:** Um menu suspenso com o ícone de uma pessoa e o texto "Convidados e amigos".

Na base do formulário, há um botão "Convidar amigos" com um ícone de uma pessoa, e dois botões de ação: "Cancelar" e "Criar".

³³ **Figura 1:** Disponível em: <https://www.facebook.com/events/upcoming>. Acesso em: 31 ago. 2014.

Sobre os gêneros discursivos Bakhtin diz:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. 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. 279 – grifo do autor)

Nesse sentido, é importante salientar que os gêneros devem ser compreendidos de uma maneira mais ampla, além de uma noção de estruturas formais, considerando tanto a natureza do enunciado quanto suas particularidades e historicidade, pois para Bakhtin “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.” (1997, p. 282).

Enquanto *tipos relativamente estáveis de enunciados* os gêneros estão em transformação constante, “às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos” (BAKHTIN, 1997, p. 301), já que estão sempre relacionados a alguma atividade humana em que a linguagem está inserida. São os gêneros do discurso que organizam nossa forma de dizer e de agir, eles fazem parte da história da sociedade e da língua, pois:

Para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos)”. (BAKHTIN, 1997, p. 301 – grifos do autor)

É dentro desse repertório de gêneros que está o que chamamos de “convite”, um dos gêneros presentes no *Facebook* e que permite convidar, convocar, chamar, motivar inúmeros usuário da rede. Assim como há “convites” direcionados apenas a pessoas da lista de relacionamentos do usuário do *Facebook*, há aqueles em que qualquer usuário pode

aceitar *participar* como, por exemplo, o que vemos na figura seguinte e que mobilizou usuários do *Facebook* para participar de passeatas nas ruas de muitas cidades brasileiras:

Figura 0-2



A imagem nos permite saber, por exemplo, quantas pessoas foram convidadas (somente com esse texto), quantas aceitaram participar e, ainda, aquelas que estavam indecisas, de maneira que a multidão que compareceu às ruas das cidades brasileiras para protestar era não apenas, mas também a multidão das redes sociais. Assim, vemos que as tecnologias podem mudar certas formas de interação, no entanto, o diálogo permanece entre sujeitos que são únicos e que se constituem em um tempo e lugar que são únicos também. Nossa intenção, como já afirmado, não é analisar a parte estável desse gênero que convidou essa multidão às ruas em um curto período de tempo, devido a sua grande circulação social, mas de ressaltar sua vivacidade de maneira que o que é dito está sempre relacionado à atividade em que os sujeitos estão envolvidos, em um jogo dialógico entre milhares de usuários de uma rede social, organizando uma forma de dizer e de agir.

Ainda que parte da mídia tente manipular um discurso de que os usuários da Internet vivem apenas no mundo virtual, como se esse também não fosse um espaço de interação, a criação desse convite (e também de outros disponibilizados na rede) e a faixa "*Somos a rede social*" (ver figura 3) são indícios de que a interação no mundo virtual também é real, ainda que não haja a presença física, e que essas redes sociais possibilitam o diálogo, a interação, aquilo que Miotello e Moura (2013, p. 57) assim explicam:

Só dá para viver em comum-união. Comunhão. Outro-Eu. Passado e futuro. Agora e sempre. Memória. Memória do que fomos como “memória do passado”. Memória do que queremos ser como “memória do futuro”. Um jogo construtivo que se dá no balanço. Na gangorra dos tempos e dos lugares. Cronotopia. Multidão. Nós. O projeto do Eu-comigo-mesmo tem que ser destruído. Somente juntos somos.

Figura 0-3³⁴



Essa “Comunhão”, essa “Multidão”, esse “Nós” apenas é possível na interação dialógica que acontece do eu com o outro. Dessa maneira, assim como a linguagem não é definitiva, não está nunca pronta, mas se constitui a cada novo enunciado entre sujeitos, estes também são constituídos por ela.

A multidão que foi para as ruas protestar, resistir contra determinadas formas hierarquizadas de poder é a imagem do igual e do diferente em um mesmo lugar, assim como a multidão que também foi descrita por Bakhtin:

A multidão em júbilo que enche as ruas ou a praça pública não é uma multidão qualquer. É um *todo popular*, organizado à sua maneira, à maneira popular, exterior e contrária a todas as formas existentes de estrutura coercitiva social, econômica e política, de alguma forma abolida enquanto durar a festa.

Essa organização é antes de mais nada, profundamente concreta e sensível. Até mesmo o ajuntamento, o *contato físico dos corpos*, que são providos de um certo sentido. O indivíduo se sente parte indissolúvel da coletividade, membro do grande corpo popular. [...] Ao mesmo tempo, o *povo sente a sua unidade e sua comunidade concretas, sensíveis, materiais e corporais.*” (1987, p. 222 – grifo do autor)

³⁴ **Figura 3:** Disponível em: [http://www.istoe.com.br/reportagens/309017_ O+GRANDE+LIDER](http://www.istoe.com.br/reportagens/309017_O+GRANDE+LIDER). Acesso em: 31 ago. 2014.

A teoria bakhtiniana que nos permitiu dialogar com as imagens anteriores (o gênero discursivo presente em uma rede social que levou milhares de pessoas às ruas e a faixa carregada por uma multidão protestando) pode ser considerada como vivencial, existencial já que se constitui em uma maneira dialógica de se pensar a vida e a linguagem a partir de uma vivência da não indiferença. Desse modo, é importante lembrar o que Bakhtin afirma, ou seja, que nenhum enunciado pode ser atribuído a apenas quem o enunciou, pois toda “enunciação é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu.” (BAKHTIN, 2007, p. 79).

Assim, sob essa perspectiva, o diálogo é fundamental para que a mudança possa acontecer numa relação dialógica entre a multidão das redes sociais e a multidão das ruas, ou seja, o eu e o outro em que a palavra alheia encontra a própria criando uma palavra alheia-própria.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rebelais**. Trad. Y. F. VIEIRA. São Paulo: HUCITEC, 1987.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **O Freudismo**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Problemas da poética em Dostoiéski**. Tradução Paulo Bezerra. (5ª ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Palavras e Contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. (2ª ed.) São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

MIOTELLO, V., MOURA, M. I. Pensando questões sobre a alteridade e a identidade. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe. **Palavras e Contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

Nós recusamos uma cidadania definida por nossa força de produção ou nossa força de reprodução. Nós queremos uma cidadania total definida pelo compartilhamento das técnicas, dos fluidos, das sementes, da água, dos saberes... Eles dizem que a guerra limpa se fará com drones. Nós queremos fazer amor com os drones. Nossa insurreição é a paz, o afeto total. Eles dizem crise, nós dizemos revolução.

Beatriz Preciado

INTRODUÇÃO

A escrita foi inventada há cerca de 3.600 anos A. C. e somente em 1450 D. C. é que Johannes Gutenberg transformou a relação dos homens com a cultura escrita, com a invenção da prensa. Naquele ano, o inventor começou a imprimir o primeiro livro, a Bíblia, que demorou cinco anos para ser concluída. De lá para cá, as técnicas de impressão tiveram um avanço extraordinário com a revolução eletrônica, que redundou nos computadores e impressoras pessoais, dando autonomia na execução de pequenos impressos ou barateando o custo de outros. A consequência desse processo foi uma ampla revolução nos costumes. As cartas pessoais foram substituídas pelos e-mails ou serviços de mensagens *on-line*; bilhetes foram trocados pelo torpedo do celular; trabalhos acadêmicos raramente são manuscritos, mas impressos. Os exemplos são tão evidentes que prescindem de enumeração.

Como explicar, então, um fenômeno recente verificado no Brasil e que, aparentemente, demonstra um retrocesso nesse percurso de evolução tecnológica? Esse fenômeno é o tema deste artigo, que se refere, e objetiva analisar, o material escrito de

³⁵Assunção Cristóvão é especialista, mestre e doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp de Araraquara, com doutorado sanduíche na Università di Bologna (Itália). É autora do livro “Fazendo gênero em jornalismo: os projetos editoriais da Folha de S. Paulo em perspectiva dialógica” (2012: Cultura Acadêmica). Docente do curso de mestrado Profissional em Letras (PROFLetras) da Unesp de Assis/Araraquara e pós-doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/Capes.

protesto presente nas recentes manifestações promovidas a partir de junho de 2013 em diversas cidades do país, manifestações essas que, no seu momento inicial, foram promovidas pelo chamado Movimento Passe Livre para reivindicar a redução da tarifa dos ônibus municipais da cidade de São Paulo.

O que se notou nessas manifestações é que, ao contrário de movimentos de protesto que se notabilizaram, em anos e momentos históricos anteriores, no país, como o das Diretas Já ou o dos Cara Pintadas, aquelas não utilizaram como material cartazes, faixas e banner impressos, mas predominantemente manuscritos.

A análise será feita a partir de conceitos de Bakhtin e seu grupo de estudos, como o de forças centrípetas e centrífugas e gênero do discurso, noções que não podem ser dissociadas da concepção de dialogismo, que sustenta todo o pensamento bakhtiniano.

O objetivo, ainda, será encontrar sentidos nessa relação tão paradoxal representada pela utilização de um recurso antigo – a escrita – frente a uma geração tão sofisticada tecnologicamente, que, provavelmente pela primeira vez no Brasil, conseguiu levar milhares de pessoas às ruas utilizando-se de recursos provenientes da tecnologia para divulgar e angariar simpatizantes para o evento, recursos que não incluíam veículos de comunicação de massa, mas principalmente aqueles oferecidos pelas redes sociais, acessadas por suportes como *tablets*, *smartphones* e *notebooks*.

Toda essa tecnologia, sabe-se, modifica a maneira de escrevermos. A escrita, por si só uma tecnologia, encontrou nos suportes portáteis um poderoso substituto para o bloco ou o caderno e a caneta.

Muitos alunos já substituíram os cadernos pelos *tablets* e *notebooks* mesmo nas salas de aula e, quando vamos mandar uma mensagem, o fazemos por sms, pelo *facebook*, ou com um recado no *twitter*.

Os alunos procuram, quando querem apresentar um trabalho de escola, uma imagem para a sua folha de rosto, afinal, uma vez que “a imagem fala mais do que mil palavras”. Aprende-se a usar programas de designer gráfico e, antes mesmo da alfabetização, as crianças já desenham, pelo menos, no *paint*. Seminários e apresentações acadêmicos não prescindem mais do *PowerPoint* ou de outro programa mais moderno com a mesma função: unir imagens e palavras de uma forma didática, uniforme, equilibrada,

plasticamente atraente. Na rede, inclusive em sites de grandes corporações jornalísticas, os autores são também editores e distribuidores, e, quando se quer materializar textos em suportes maiores do que uma folha A4, basta se dirigir a uma *lanhouse* ou gráfica expressa.

Apesar disso tudo, as ruas do país foram invadidas por uma turba barulhenta carregando seus “rudimentares” cartazes feitos com a antiga cartolina, com manuscritos feitos sem muita elaboração, às vezes até com erros corrigidos à pressa com caneta hidrográfica. Dessa forma, instauravam uma interlocução pública com marcas de sua individualidade, um prolongamento do seu corpo, de sua reivindicação pessoal.

A jornalista Bell Pereira, que como todos no país se surpreendia com aquele movimento novo, comentou em seu blog (PEREIRA, 2013): “Apenas a caneta. E aí voltamos todos a ser crianças, brincando com lápis coloridos, tinta e papel grande, para desenhar um país novo. O que queriam dizer não cabia no teclado?”.

Na verdade, o que diziam era o que importava. A forma, aparentemente pouco importante a ponto de se resumir a cartazes manuscritos, revelavam marcas de individualidade numa interação pública, promovendo um discurso não consensual. O que diziam era também conteúdo das redes sociais daqueles jovens, mesmo que sem uma organização coletiva articulada da maneira convencional, ou seja, partidária, sindical, organizada.

Ao contrário, ainda que sem uma combinação prévia, os manifestantes recusaram organização, liderança, direcionamento, e foi isso que fez do movimento um diferencial na nossa história política, pelo menos em sua fase inicial, uma vez que seu prosseguimento foi marcado por atos violentos e certamente com infiltração política de várias ordens.

Os manifestantes poderiam colocar na rede suas questões individuais, mas preferiram ir, em conjunto, às ruas, ainda que com reivindicações singulares, para que fossem vistos, filmados e retransmitidos tanto em meios de comunicação de massa quanto nas mesmas redes de relacionamento de onde saíram. Apesar de suas reivindicações variadas e dispersas, obtinham um peso político muito maior no conglomerado humano.

A professora do Curso Comunicação das Artes do Corpo e do Programa em Comunicação e Semiótica da PUC de São Paulo, Helena Katz (2013), diz o seguinte a respeito das manifestações:

Minha hipótese é a de que podemos reconhecer um fenômeno novo cuja natureza só poderia existir com a cognição do mundo *online*, ou seja, um tipo de entendimento de mundo que está mudado em termos de relacionamento, afetividade, participação.

O símbolo maior disso, no meu entender, foi como essa manifestação se corporifica em cartazes individuais do tamanho de um corpo; cada corpo com seu cartaz. Numa direção muito diferente das faixas longas que todo mundo segura e caminha junto, isso me parece realmente o cartaz *twitter*; é a manifestação de uma frase. Ela sozinha é fraca, mas uma precisa rebater na outra. Parece-me que esse tipo de manifestação é possível porque a vida *online* e *off-line* estão borradas, não têm mais a separação habitual que se pensava quando se começou a investigar o mundo virtual no final dos anos 1980 e, especialmente, dos anos 1990.

Essa consideração pode nos remeter a um trecho do livro “A Aventura do Livro - do leitor ao navegador”, uma entrevista com Roger Chartier publicada em 1997 na França, que diz o seguinte:

Os homens do século XVIII viam a circulação do escrito como a própria condição do progresso das Luzes. Graças a ela, todos estão em igualdade para julgar as instituições e opiniões e submeter à discussão comum suas próprias idéias. Um novo espaço crítico e político nasce desse exercício público da razão pelas pessoas privadas. A comunicação à distância, livre e imediata, propiciada pelas redes eletrônicas, dá um novo alento a esse sonho, em que toda a humanidade participaria do intercâmbio dos julgamentos. Mas este futuro possível não está inelutavelmente inscrito nas mutações da técnica. Estas podem delinear um futuro bem diferente, no qual comunidades separadas, ou indivíduos isolados, não mais compartilharão qualquer referência comum. Assim, ao universal, prometido pelo intercâmbio dos saberes e informações, opõe-se a justaposição de identidades singulares, voltadas para as suas diferenças. Portanto, refletir sobre as revoluções do livro e, mais amplamente, sobre os usos da escrita, é examinar a tensão fundamental que atravessa o mundo contemporâneo, dilacerado entre a afirmação das particularidades e o desejo do universal”. (CHARTIER, 1999, p. 133)

É nesse sentido que o conceito das duas forças, as centrípetas e centrífugas, de Mikhail Bakhtin (1993), pode nos ajudar a explicar os acontecimentos que surpreenderam o país, em especial seu corpo político e midiático.

As forças centrípetas são aquelas que tendem a tornar o discurso homogêneo, unificado e monológico, normativo, estável. Elas caminham na direção de transformar os diversos discursos circulantes na sociedade em um discurso único.

Ao contrário das centrípetas, as forças centrífugas provocam o efeito de afastar o(s) discurso(s) desse centro comum unificado. A partir delas, o discurso hegemônico que busca consolidar-se pode ser contestado por outros discursos, e mesmo a existência de diversos discursos diferentes já é resultado da existência dessas forças. As forças centrífugas estão relacionadas com o plurilinguismo e com a plurivocidade, uma vez que, ao fazer com que os discursos se afastem do efeito monologizador e monopolizante das forças centrípetas, permitem o aparecimento de diferentes vozes em um enunciado, dinamizando-o.

Dessa forma, as forças centrípetas, monoliticamente sérias e estáveis, caminham no sentido de favorecer discursos oficiais, que pretendem consolidar propostas massificadoras e homogeneizadoras de conduta. Já as forças centrífugas, nas quais impera a descentralização desse conjunto do sério, tendem à derrisão (caçoada, escárnio, galhofa) e ao riso, além do inesperado, do ousado, como “armas” sociais contra a unificação proposta pelo discurso de centralização (KLAFKE, 2012).

Bakhtin não circunscreve esse fenômeno ao campo da língua, embora esteja bem evidente nele, mas estende suas fronteiras a variados fenômenos da vida em sociedade. Mas é no campo da linguagem em que essas forças se evidenciam com grande abrangência, desvelando o caráter ideológico da língua. Diz o filósofo russo:

[...] as forças centrípetas da vida lingüística, encarnadas numa língua “comum”, atuam no meio do plurilinguismo real. Em cada momento da sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos lingüísticos, no sentido exato da palavra (formalmente por indícios lingüísticos, basicamente por fonéticos), mas, o que é essencial, em línguas sócio ideológicas: sócio grupais, “profissionais”, “de gêneros”, de gerações, etc. (BAKHTIN, 1998, p. 82)

E continua:

Esta estratificação e contradição reais não são apenas a estática da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.

Dessa forma, para Bakhtin, “cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas” (1998, p. 82). E é dessa forma que podem ser avaliados os protestos que ocorreram em junho de 2013 no Brasil: um fenômeno sócio-ideológico que carregou consigo, ao mesmo tempo, marcas de individualidade e interlocução pública, corpos de sujeitos isolados em meio a uma multidão.

Nessa perspectiva, aquelas manifestações, consideradas por muitos como um evento enfraquecido pela pluralidade das propostas, pode ser considerado, se for visto como um discurso ou acontecimento na sua totalidade, um espaço onde atuaram as forças centrífugas de que falou Bakhtin. Cada manifestante estava lá, usando seu corpo e portando seu cartaz, com uma mensagem singular diluída no efeito monologizante da multidão, cada reivindicação voltando-se para uma direção que fugia desse centro agregador. Todas as propostas eram possíveis – ainda que, pelos processos conhecidos da história, só se pudesse conquistar um resultado com todos unidos num projeto único, como o foram, por exemplo, as manifestações pelas Diretas Já ou pelo Impeachment de Collor.

Essas manifestações contrariaram aqueles modelos, que por sua vez podiam também ser considerados uma força centrífuga, uma vez que as antigas manifestações também se rebelavam contra um discurso monologizante.

É preciso atentar para o fato de que as forças centrípetas e centrífugas não se excluem mutuamente. Numerosas vezes elas coexistem, encontram sua concretização no enunciado e ali se interceptam. É o sujeito (locutor) que coloca essas forças em ação, fazendo do enunciado o palco onde se realiza o embate entre elas. Também no mundo social, em especial no das novas gerações, é possível verificar essa coexistência, apenas detendo-se nas manifestações da juventude nas redes sociais. São nichos centrípetos abrigados por redes com características centrífugas, aparentemente desagregadoras.

É possível que as manifestações de 2013, com todas as suas especificidades, só tenha sido possível, como afirmou Helena Katz, já citada neste texto, por essa geração que cresceu no mundo *on-line*, que já não acredita nas soluções tradicionais para o modelo político, ainda que, de certa forma, suas aspirações sejam as mesmas de seus pais e avós, como a de que o transporte deveria ser um bem comum a todos, assim como a água, a terra, agora a internet, os códigos, os saberes, a cidade, os recursos todos.

Diz Bakhtin que

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante ativo. [...] Trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência, etc. É possível dar uma análise concreta e detalhada de qualquer enunciação, entendendo-a como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal.

O verdadeiro meio de enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilingüismodialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual. (1999, p. 82)

Essa nova ordem finalmente abre espaço para o sujeito autor, compreendido segundo a ótica bakhtiniana, que se impõe ao fazer-se visto e ouvido, que problematiza e questiona o domínio de uma voz única. Anula-se o efeito monologizante que, aliás, não se verifica nos discursos sociais, culturais ou do cotidiano, uma vez que o efeito monológico nunca prepondera, apesar do natural movimento centrípeto presente nos discursos.

Dessa forma, o Círculo de Bakhtin vai olhar esse processo cultural como algo não centralizado. Para esse grupo, a existência humana é uma atividade sem fim, um campo de forças criado pelo embate das forças centrífugas, que compelem ao movimento, à história, e forças centrípetas, que resistem à história e desejam a quietude, a mesmice, a paralisia, negando o movimento das forças sociais. São forças que atuam no campo das relações sociais, classes econômicas e culturas inteiras.

Nesse sentido, o uso de manuscritos, cartazes individuais e a resistência à organização formal são frutos desse movimento centrífugo, aparentemente dispersador, mas, na verdade, uma força dialógica poderosa, assim como o riso e a galhofa.

E o texto citado no início desta comunicação, que agora segue na íntegra, tem por objetivo concluir esta análise. O texto denomina-se “Nós dizemos revolução”, é da pós feminista Beatriz Preciado e, a nosso ver, resume muito bem o espírito dessa nova geração:

Parece que os gurus da velha Europa se obstinam ultimamente a querer explicar aos ativistas dos movimentos Occupy, Indignados, handi-trans-gays-lésbicas-intersex e postporn que não poderemos fazer a revolução porque não temos uma ideologia. Eles dizem “uma ideologia” como minha mãe dizia “um marido”. Pois bem, não precisamos nem de ideologia nem de marido. As novas feministas, não precisamos de marido porque não somos mulheres. Assim como não precisamos de ideologia porque não somos um povo. Nem comunismo nem liberalismo. Nem o refrão católico-muçulmuno-judeu. Falamos uma outra linguagem. Eles dizem representação. Nós dizemos experimentação. Eles dizem identidade. Nós dizemos multidão. Eles dizem controlar a periferia. Nós dizemos mestiçar a cidade. Eles dizem dívida. Nós dizemos cooperação sexual e interdependência somática. Eles dizem capital humano. Nós dizemos aliança multi-espécies. Eles dizem carne de cavalo nos nossos pratos. Nós dizemos montemos nos cavalos para fugir juntos do abatedouro global. Eles dizem poder. Nós dizemos potência. Eles dizem integração. Nós dizemos código aberto. Eles dizem homem-mulher, Branco-Negro, humano-animal, homossexual-heterossexual, Israel-Palestina. Nós dizemos você sabe que teu aparelho de produção de verdade já não funciona mais... Quanto de Galileu precisaremos desta vez para re-aprender a nomear as coisas, nós mesmos? Eles nos fazem a guerra econômica a golpe de facão digital neo-liberal. Mas nós não choraremos a morte do Estado-providência, porque o Estado-providência era também o hospital psiquiátrico, o centro de inserção das pessoas com deficiência, a prisão, a escola patriarcal-colonial-heterocentrada. Está na hora de pôr Foucault na dieta handi-queer e de escrever a morte da Clínica. Está na hora de convidar Marx para um ateliê eco-sexual. Não vamos adotar o estado disciplinar contra o mercado neoliberal. Esses dois já travaram um acordo: na nova Europa, o mercado é a única razão governamental, o Estado se tornou o braço punitivo cuja única função será aquela de re-criar a ficção da identidade nacional por meio do medo securitário. Nós não desejamos nos definir como trabalhadores cognitivos nem como consumidores farmacopornográficos. Nós não somos Facebook, nem Shell, nem Nestlé, nem Pfizer-Wyeth. Não desejamos produzir francês, e tampouco europeu. Não desejamos produzir. Nós somos a rede viva descentralizada. Nós recusamos uma cidadania definida por nossa força de produção ou nossa força de reprodução. Nós queremos uma cidadania total definida pelo compartilhamento das técnicas, dos fluidos, das sementes, da água, dos saberes... Eles dizem que a guerra limpa se fará com drones. Nós queremos fazer amor com os drones. Nossa insurreição é a paz, o afeto total. Eles dizem crise, nós dizemos revolução. (PRECIADO, 2013)

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética. A teoria do romance**. 4ª. ed. São Paulo: UNESP, 1998.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro – do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- KATZ, Helena. **Helena Katz comenta o corpo nas manifestações**. Publicado em 15/07/2013. Disponível em: <http://idanca.net/como-e-que-a-gente-pode-participar-de-um-pais-que-quer-transformacoes/>
- KLAFKE, Sandra Regina. **A emersão do humor em A Farsa da Boa Preguiça, de Ariano Suassuna, sob a perspectiva dos traços bakhtinianos de Carnavalização**. Anais do X Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Cascavel-PR | 24 a 26 de outubro de 2012 | ISSN 2178-7751
- PEREIRA, Isabel. **Desenhando um novo país**. Disponível em: <http://falagente.com/desenhando-um-novo-pais/>, acessado em 15/07/2013.
- PRECIADO, Beatriz. **Nós dizemos revolução**. 2013. Disponível em: <http://uninomade.net/tenda/nos-dizemos-revolucao/>

O CINEMA LITERÁRIO E A TRADUÇÃO COLETIVA EMMICHAEL HANEKE:

evocações do pensamento bakhtiniano

Augusto Rodrigues da Silva Junior³⁶

Sâmella Michelly Freitas Russo³⁷

A literatura e o cinema sempre possuíram uma relação de proximidade, com a literatura fornecendo rico material para a criação cinematográfica. Apesar de a maior parte da vasta filmografia do diretor austríaco Michael Haneke (dez filmes realizados para a televisão e onze para o cinema) consistir em produto de roteiros originais do diretor, interessa-nos particularmente avaliar de que forma a literatura atua na composição da estética revolucionária hanekeana, tendo em vista seus filmes, *O castelo* (1996) e *A professora de piano* (2001) constituem traduções dos romances *O castelo* de Franz Kafka e *A pianista* de Elfriede Jelinek.

Há muito tempo discute-se e valora-se o ato da adaptação da obra literária, porém atualmente há significativa base crítica que torna desnecessária a discussão acerca da fidelidade entre o texto literário e o fílmico. Para Robert Stam, leitor de Bakhtin e teórico do cinema, a fidelidade não deve ser percebida como um princípio metodológico:

Uma adaptação é automaticamente diferente e original devido à mudança do meio de comunicação. A passagem de um meio unicamente verbal como o romance para um meio multifacetado como o filme, que pode jogar não somente com palavras (escritas e faladas), mas ainda com música, efeitos sonoros e imagens fotográficas animadas, explica a pouca probabilidade de uma fidelidade literal, que eu sugeriria qualificar até mesmo de indesejável (STAM, 2008, p. 20).

³⁶Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Professor do Departamento de Teoria Literária e Literatura da Universidade de Brasília – TEL/UnB. E-mail: augustorodriguesdr@gmail.com.

³⁷Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília (TEL/UnB). E-mail: samellarusso@gmail.com.

Para o teórico norte-americano, pensar em valorações como infidelidade, traição ou violação da obra literária adaptada não representa qualquer avanço para a discussão. A transposição midiática por si só já seria um fator que desfavorece qualquer pretensão de fidelidade extrema, uma vez que se trata de meios de expressão distintos.

Assim como Stam, o importante crítico francês André Bazin é favorável à adaptação, afirmando que esta se insere em um contexto de influência recíproca entre as artes, que exige do cineasta uma postura de inventividade criativa. Bazin (1991) defende que a adaptação não deve buscar a tradução fiel ou mais inteligente, mas sim construir sobre o romance, por meio do cinema, uma obra secundária e um objetivo estético novo.

A impossibilidade de completude e correspondência entre a literatura e o cinema dão lugar ao princípio criativo, em que “as variadas capacidades cronotópicas do cinema capacitam-no a transpor e a enriquecer, em absoluto, qualquer estética, realista ou antirrealista, ilusionista ou autorreflexiva” (STAM, 2008, p. 34), com o cinema oferecendo, por meio do simulacro imagístico, a contextualização imagética das ideias abstratas encontradas nos livros.

Ao apropriar-se de um texto literário na criação da obra fílmica, o cineasta/diretor é também um leitor dessa literatura, e a esse processo de transposição midiática engendra o que Augusto Rodrigues Silva Junior e Lemuel Gandara denominam cinema literário. Esse conceito resulta da compreensão da existência de “um diálogo no campo artístico mediado pelas obras através dos séculos e movimentado por autores” (SILVA JR; GANDARA, 2012, p. 1), em que o exercício adaptativo propõe o resgate do texto literário e sua posterior reescriturana transposição midiática.

A reescritura revela-se fundamental, uma vez que, segundo o teórico André Lefevère (2007), os leitores contemporâneos cada vez leem menos a literatura escrita e passam a acessar cada vez mais aquela reescrita, que inclui antologias, resenhas, traduções e adaptações fílmicas. Pensar no conceito de um cinema literário sugere o desdobramento de uma literatura cinematográfica, que consistiria naquela literatura apta a produzir material imagético condizente à proposta estética daquele que se propõe a reescrevê-la.

Esse processo de reescritura, por sua vez, requer que escolhas sejam feitas, o que implica a intervenção desse leitor na representação das preferências particulares daquele

se propõe a elaborar o filme, que se perfaz no exercício da tradução. Em Lefevère, tanto os escritores quanto os “reescritores adaptam, manipulam até certo ponto os originais com os quais eles trabalham, normalmente para adequá-los à corrente, ou a uma das correntes ideológica ou poetológica dominante de sua época” (LEFEVÈRE, 2007, p. 23).

Nesse sentido, o formalismo russo e seus movimentos adjacentes deixaram significativo legado à teoria do cinema. O formalista Eikhenbaum (1982) já propalava a relação entre filme e literatura, ao relacionar aquele como traduções imagéticas de *tropos* linguísticos. Não obstante a teoria do formalista russo Mikhail Bakhtin tenha sido formulada essencialmente para os estudos literários, é inegável a sua contribuição consequente para a arte cinematográfica, uma vez que contém importante aporte teórico a ser explorado para analisar a linguagem e os substratos imagéticos.

A apropriação da teoria bakhtiniana é possível, pois Bakhtin é um autor que sempre se renova e que a cada leitura dos seus estudos suscitam novos significados. O próprio Bakhtin admite esse incremento de sentidos, o que pode ser aplicado também à sua obra, uma vez que o “autor é um prisioneiro de sua época, de sua atualidade. Os tempos posteriores o libertam dessa prisão” (BAKHTIN, 2010, p. 364), em que no “processo de sua vida *postmortem* se enriquecem com novos significados, novos sentidos; é como se estas obras superassem o que foram na época de sua criação” (BAKHTIN, 2010, p. 363).

E mais uma vez parafraseando o teórico russo: assim como a literatura, o cinema está incumbido de libertar o artista situado em um tempo fixo. Dessa forma, refletir com Bakhtin na perspectiva da estética cinematográfica é atualizar seus conceitos no diálogo com a grande temporalidade presente.

Em Bakhtin, os enunciados não são indiferentes uns aos outros, não havendo neutralidade das vozes, sendo cada plano enunciativo ecos e reverberações de outros enunciados. Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros, revelando o caráter responsivo do processo de adaptação fílmica.

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se

mutuamente. (...) O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” está empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, supõe-nos conhecidos e, de algum modo ou de outro, conta com eles (*apud*, BRAIT, 2012, p. 168-169).

Sob essa perspectiva, a obra fílmica que se propõe a adaptar um romance consiste na contrapalavra, oriunda do que Bakhtin chamou responsabilidade. O conceito de contrapalavra é melhor elucidado a partir da ideia bakhtiniana de “palavra alheia” e “palavra minha”, encontrados em sua obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003), pois é a partir dessa contrapalavra que é possível perceber a construção de diálogos entre obras já produzidas e capazes de ensejar futuros diálogos.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente (...) A compreensão é uma forma de diálogo (...) Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1999, p. 131-2).

O cineasta/diretor, enquanto interlocutor da obra literária e parceiro na atividade criativa, apropria-se ativamente da “palavra alheia”, somando a ela suas experiências individuais e percepções do mundo, convertendo a palavra alheia em palavra própria desse outro, engendrando um novo enunciado.

Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2003, p. 295). / (...) A nossa própria ideia (...) nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 295-298).

Portanto, a contrapalavra origina uma palavra que passa a ser minha, pois a “palavra alheia” passa a ser carregada de resignificação, originando uma nova obra, pela qual o cineasta/diretor torna-se responsável.

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 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 nasérie temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidadede culpa e da responsabilidade (Bakhtin, 2010, p. XXXIV).

Essa interação responsiva entre autor, obra e espectador é permeada pela categoria do pensamento participativo, ativo e responsivo, sendo então possível inserir a reflexão bakhtiniana para a análise da enunciação fílmica. Haneke torna-se então elemento responsivo à obra de Kafka e Jelinek no constructo de seu fazer fílmico.

No acontecimento artístico há dois participantes: uma passivo-real, outro ativo (autor-contemplador); a saída de um desses participantes destrói o acontecimento artístico, restando-nos apenas uma ilusão precária de acontecimento artístico – o falseamento (embuste artístico de si mesmo); o acontecimento artístico é irreal, não se realizou de verdade (BAKHTIN, 2010, p.185).

Na visão de Bakhtin, o autor-criador da obra é posição axiológica que dá unidade à realização artística, sendo a voz social de onde emana a obra, pois o objeto estético é resultado de uma rede de perspectivas axiológicas dos partícipes no fazer fílmico. Assim, afasta-se a neutralidade enunciativa, que se reverbera na manifestação idiossincrática daqueles envolvidos no fazer cinematográfico, pois o aparato fílmico deve ser visto como resultado de uma tradução coletiva inserida na discussão sobre o fazer fílmico e a pluralidade de visões envolvidas na transposição midiática.

A perspectiva da tradução coletiva é possível como metodologia para analisar obras literárias que foram transpostas para o cinema, na medida em que o filme resultante de um livro traz em sua essência *polivisual*várias recepções de um mesmo texto, e, ao serem organizadas na unidade fílmica, se convergem em uma obra autônoma e singular que dialoga com a *fonte literária* – em respondibilidade e releitura (SILVA JR; GANDARA, 2013, p. 154).

Para Silva Jr. e Gandara, o filme que se propõe a adaptar o texto literário é uma tradução que “envolve várias recepções daquela obra organizadas durante o processo de produção cinematográfica” (SILVA JR; GANDARA, 2013, p. 155). A atividade de transposição midiática envolve uma multidão de leitores em potencial da obra, que

colaboram para criar uma nova obra autêntica resultante dessa articulação de leituras, disseminada por diversos olhares: cineasta, diretor de arte, figurinista etc.

O próprio Walter Benjamin reconhece que “o filme é uma criação da coletividade” (BENJAMIN, 1987, p. 172), conduzindo-nos a pensar a tradução coletiva como fruto do caráter dialógico presente no texto em sua atividade de recepção artística na transposição para as telas. O filme então surge dessa pluralidade de visões no constructo estético que resulta no aporte fílmico. De uma pluralidade resulta um único filme, que, apesar de fragmentado em sua feitura, é apresentado para o público em seu caráter de unidade visual. Todas essas vozes auxiliam “o público a identificar o espaço temporal e psicológico da obra fílmica” (SILVA JR; GANDARA, 2013, p. 159).

Assim, o filme surge da articulação enunciativa dessas diferentes vozes na elaboração de uma única obra em toda sua autenticidade. Esse processo de interação enunciativa promove o diálogo dos leitores da obra literária, do que emana um mosaico de sentidos possíveis. Quando o cineasta/diretor se propõe a adaptar um texto escrito por outro autor, perceberemos que as diversas vozes encontraram uma arena profícua para manifestação.

Acrescente-se a isso que, no exercício da adaptação, os elementos do texto literário serão visual, verbal e esteticamente recriados pelos recursos disponíveis pela cinematografia, indicando a leitura feita por aquele que se propôs a executar a adaptação de acordo com as implicações dialógicas e estilísticas engendradas, o que torna os conceitos bakhtinianos de dialogismo e estilo fundamentais.

O gênero reveste-se do caráter de constante renovação em seu intuito de manutenção enquanto arte, e, assim como a literatura, o cinema é um gênero que pretende participar do ciclo evolutivo da manifestação artística e criadora. Ao dispor sobre os gêneros, Bakhtin nos informa que

o gênero literário reflete as tendências mais estáveis, ‘perenes’ da evolução da literatura. O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa arcaica só se conserva graças à sua permanente renovação, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e

em cada obra individual de um dado gênero. (...) O gênero vive do presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário (BAKHTIN, 1981, p. 91).

Quando se transpõe o estilo de um gênero para outro, há simultaneamente a destruição e a renovação do próprio gênero, que é o que ocorre quando uma obra literária é adaptada para o cinema. A mudança de esfera de produção, circulação e recepção implica alteração do gênero e conseqüentemente do estilo, ainda que o cineasta pretenda ser o mais fiel possível da obra original. Parafraçando e atualizando Bakhtin, o gênero torna-se representante da memória criativa no processo de desenvolvimento artístico como um todo, e, ao apropriar-se do gênero literário enquanto fonte primeira para a criação fílmica, Haneke propõe essa rememoração criativa.

Gérard Genette, em *Palimpsestes* (1982), parte da ideia de “dialogismo” de Bakhtin e de “intertextualidade” de Kristeva, para propor uma ideia mais ampla, a da “transtextualidade”, que se refere àquilo “que coloca um texto, manifesta ou secretamente, em relação com outros textos”, sob a indicação de cinco categorias. A quinta delas refere-se à “hipertextualidade”, que é útil à adaptação cinematográfica, ao estabelecer uma relação entre um determinado texto, “hipertexto”, e um texto anterior, “hipotexto”. O hipertexto ressignifica o hipotexto, por meio de sua transformação, modificação, elaboração ou ampliação. Assim, as adaptações atuam como hipertextos oriundos de hipotextos existentes, “transformados por operações de seleção, ampliação, concretização e realização” (STAM, 2008, p. 22), em que a releitura da obra literária para fins de adaptação crítica, enriquece, atualiza e ressignifica o texto-fonte.

Dessa forma, é possível admitir uma relação dialógica entre Haneke e os escritores Franz Kafka e Elfriede Jelinek, por meio da apropriação discursiva. *O castelo* e *A professora de piano* constituem dentro do processo dialógico artístico leituras hipertextuais da obra de Kafka e Jelinek por um leitor em potencial, Michael Haneke.

[...] as ideias alheias se tornam cada vez mais plásticas, nos diálogos começam a encontrar-se ideias e homens, que na realidade histórica nunca entraram (mas poderiam entrar) em contato dialógico real. Fica-se a um

passo do futuro 'diálogo dos mortos', no qual homens e ideias, separados por séculos, se chocam na superfície do diálogo (BAKHTIN, 1981, p. 96).

Bakhtin defende a ideia de que toda a escritura resulta da leitura de um *corpus* literário anterior, entendendo o texto como absorção e réplica a outro texto. Assim, a adaptação cinematográfica de um texto literário reverbera a noção bakhtiniana ao (re)utilizar material textual pré-existente, que, ao replicá-lo, poderá optar pela oposição ou pela conformidade.

A expressividade artística é resultado de uma “construção híbrida”, na perspectiva bakhtiniana, que mescla a palavra de uma pessoa com a de outra, nitidamente aplicável ao fazer fílmico. A adaptação é uma leitura do romance-fonte, condicionada à parcialidade, à pessoalidade e a aspectos conjunturais intrínsecos ao leitor. “(...) a adaptação não é tanto a ressuscitação de uma palavra original, mas uma volta num processo dialógico em andamento” (STAM, 2008, p. 21).

Para entender de que forma a receptividade dos textos literários é realizada no cinema, devemos considerar que o processo de recepção do texto literário para o cinema é feito por intermédio da já mencionada tradução coletiva e das escolhas envolvidas quando da transposição de um meio essencialmente verbal para o imagético. Essa relação dialógica advém do encontro de duas manifestações artísticas distintas que resulta uma nova obra autêntica: o filme.

Em seu exercício adaptativo, Haneke subverte e revoluciona os códigos em uma interação do verbal e do não verbal, democratizando a literatura e convidando o leitor a acessar a obra, em que o cinema deve ser percebido como instrumento que incorpora e ressignifica outros gêneros como a literatura. O cineasta não reproduz a obra literária para o cinema, ele cria uma nova obra resultante do processo dialógico quando em contato com esse texto do outro, ressignificando o texto literário para uma mídia diferente, ao buscar a harmonização entre a palavra escrita e a imagem inserida em suas específicas narrativas.

O encontro entre cinema e literatura, portanto, não reflete um gênero destinado a substituir um outro, mas atualizá-lo midiaticamente, contribuindo, inclusive, para democratizar uma literatura que poderia ser vista como instância que vem perdendo espaço para novas mídias.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Arte e Responsabilidade**. In: Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. 476 p.
- _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Ed. Forense-Universitária, 1981. 239 p.
- _____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAZIN, André. **O cinema: ensaios**. Tradução de Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas – volume 1**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense: 1987. 253 p.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- EIKHENBAUM, Boris (org.). *The poetics of cinema*. Vol. 9. Trad. Richard Taylor. Oxford: RPT Publications. (Russian poetics in translation), 1982.
- JELINEK, Elfriede. **A pianista**. Traduzido do alemão por Luis Krausz. – São Paulo: Tordesilhas, 2011. 333 p.
- KAFKA, Franz. **O castelo**. Tradução de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras: 2008. 365 p.
- LEFEVÈRE, André. **Tradução, reescrita e manipulação da fama literária**. Trad. Claudia Matos Seligmann. São Paulo: Edusc, 2007.
- STAM, Robert. **A literatura através do cinema: realismo, magia e a arte da adaptação**. Tradução de Marie-Anne Kremer e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 511 p.
- SILVA J., Augusto Rodrigues; GANDARA, Lemuel. **Calças, saias e quinquilharias mundanas: uma análise do vestuário do filme Lavoura arcaica pelo viés da tradução coletiva**. Revista dos Cursos de Cinema do Ceart. IFPEL nº 5, ano 2013. ISSN 2237-3381. Disponível em <http://orson.ufpel.edu.br>.
- _____. **Tim Burton e Dostoiévski: o diálogo dos mortos no cinema literário**. Ano X, n. 08 - Agosto/2014 – NAMID / UFPB. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica>. p. 1-15. [acesso em 30/08/2014]

SARAMAGO E PESSOA NO ANO DA MORTE DE RICARDO REIS:

utopia, tanatografia e diálogos bakhtinianos

Augusto Rodrigues da Silva Junior*

Ana Clara Magalhães de Medeiros**

A dinâmica deambulante refina e estiliza a imagem de uma Lisboa utópica no romance *O Ano da Morte do Ricardo Reis* (1984), de José Saramago, e invoca a leitura do espaço citadino investindo num arquivo literário de experiências urbanas: a perspectiva do clima nublado alia atmosferas, estilizações jornalísticas e reinvenções poéticas – em processo dialógico que pode ser incluído no que Mikhail Bakhtin nomeou por “realismo no sentido maior” (BAKHTIN, 2006, p. 456). Desenhando um mapa surpreendente de figuras, personagens e histórias, em diálogo com a tradição, o romance saramaguiano revisita *Lisboas* dos respectivos anos da morte de Fernando Pessoa (1935) e Ricardo Reis (1936) e que pensamos, neste momento, a partir de uma imagem vinculada à composição do próprio livro: “Pelas ruas ermas de Lisboa anda a cadela Ugolina a babar-se de sangue, rosnando às portas, uivando em praças e jardins, mordendo furiosa o próprio ventre” (SARAMAGO, 2010, p. 27).

A obra, ao remoer a narrativa contada por ela própria – num movimento antropofágico similar ao do conde da *Comédia* de Dante ou da cadela apresentada pelo narrador de Saramago – morde-se, na tentativa perene de fisgar os filhos seus, leitores do romance e da história, para convocá-los à ação. A cidade e a metáfora ugolina combinam-se em um trajeto decisivo enformado pelo fingimento poético – numa utopia (distante) do ano de 1936.

* Professor de Literatura Comparada na Universidade de Brasília (TEL/IL/UnB). Atualmente é bolsista CAPES de Pós-Doutoramento na Universidade do Minho (Portugal), com pesquisa no Programa Modernidades Comparadas: Literaturas, Artes e Culturas. Contato: augustorodriguesdr@gmail.com

** Cursa mestrado em Literatura e práticas sociais na Universidade de Brasília (TEL/IL/UnB). Pesquisadora bolsista CAPES. Contato: a.claramagalhaes@gmail.com

Seguindo Ricardo Reis e a reconstituição literária da *persona* de um heterónimo, a partir dos passeios do protagonista do romance *O ano da morte de Ricardo Reis*, como síntese de uma cartografia poética, temos a recriação ficcional de um momento lisboetano, cuja modalidade utópica é indicada também na epígrafe do romance, que cita Fernando Pessoa: “Se me disserem que é absurdo falar assim de quem nunca existiu, respondo que também não tenho provas de que Lisboa tenha alguma vez existido, ou eu que escrevo, ou qualquer coisa onde quer que seja” (SARAMAGO, 2010, p. 5). Mais que epígrafe ou prólogo, a citação instaura a condição de heteronímia, da fábula pessoana (teatral durante décadas e, prosaística, a partir de uma perspectiva bakhtiniana) evocada desde os começos no fingimento nublado do romance passado num país de chuva e desassossego. Se esta Lisboa, antes da ascensão de regimes totalitários, pode não ter existido, por paradoxo – todo heterónimo pode ter existido. Se existir é fazer obra – todo heterónimo deixou seu nome em palavra. Pessoa agregou, em condição de responsabilidade, todos os nomes sempre levando seu nome em outro, ou trazendo o nome de outro ao seu – em condição fingidora e dialógica.

O narrador de Saramago é também um fingidor e finge tão completamente que chega a transformar-se em poeta. Se ele não existiu nos anos de morte e vida de Fernando de Pessoa, é certo que o romance, que faz do presente história (AUERBACH, 2011), permitiu-lhe reviver ou reavivar-se. No âmbito da tanatografia – escrita polifônica da morte –, os nove meses antecedentes ao trespasse de Ricardo Reis são o tempo do diálogos dos mortos em uma constante teoria catabática da morte. Depois defalecido, Pessoa assume-se como a voz de liberdade na narrativa: “por um instante as pessoas se veem fora das condições habituais de vida, como na praça pública carnavalesca ou no inferno, e então se revela um outro sentido – mais autêntico – delas mesmas e das relações entre elas” (BAKHTIN, 2013, p. 82).

Como ficou dito, o romance espelha a cadela apresentada no primeiro capítulo do livro, locus literário onde se faz menção explícita ao conde italiano *Ugolino della Gherardesca*, que, dizem a crença popular e Dante, teria devorado seus próprios filhos. Assim, o narrador antecipa um elemento dialógico que conduzirá toda a narrativa, plena de desassossego: morte do grande poeta lusitano, e com ele das possibilidades poéticas em momento histórico eminentemente monológico, com o acirramento do Salazarismo, a

ascensão de governos fascistas por toda a Europa, a deflagração da Guerra Civil Espanhola... O narrador insiste em que esta arena seja amparada por uma nesga, singela e intermitente, de poesia da vida – enquanto possibilidade latente e prosificada de realização da plenitude humana, em esforço concentrado na utopia dos meses que precedem a morte de Ricardo Reis.

Acompanhando as deambulações espectrais do defunto Pessoa, a tanatografia, enquanto escrita de morte, articula encontros insustentáveis entre ordens ontológicas, entre o existir e o não existir, entre o ser ou não um heterônimo, ter uma vida autônoma ou ser refém de um grande projeto literário. Pessoa é reinventado na condição menipeica de defunto, Reis desdobrado entre o ser múltiplo e o ser nada – persona comum do realismo prosaico. Esses autores, revisitando a mesma Lisboa de Álvaro de Campos, o autor do “telegrama fúnebre” (SARAMAGO, 2003, p. 77), que abre o diálogo entre um morto e seu poeta criado. Ambos acompanhados por um narrador que nos permitimos (SILVA JUNIOR; MEDEIROS, 2012, p. 265) nomear por alteronímico – entidade narrativa que conta a história, acompanha os diálogos entre um autor defunto e um poeta vivo e tem liberdade criativa para fazer poesia:

A estrutura totalmente nova da imagem do homem é a consciência como centro do outro (...) Essa consciência não se insere na moldura da consciência do autor, revela-se de dentro como uma consciência situada *fora e ao lado*, com o qual o autor entra em relações dialógicas (BAKHTIN, 2006, p. 338).

Com Bakhtin (e seus contemporâneos Sigmund Freud e Fernando Pessoa), redefinimos a heteronímia: a imagem do outro é consciente e autônoma, não importa que se origine no dentro, mas sim que se situe em condição de diálogo inacabado: fora e ao lado e em continuidade. O autor primário (BAKHTIN, 2006, p. 384) do *Ano da morte de Ricardo Reis* constrói uma arena, labiríntica e borgiana como o próprio romance, e nela lança um poeta morto, um médico e esteta vivo, uma criada revolucionária, uma jovem parálitica da mão esquerda, uma cadela fugidia a devorar os filhos de seu ventre (de sua pátria, de sua prosa...), além de um bocado de figuras ordinárias (e reacionárias) a povoar a Lisboa de António de Oliveira Salazar. “Já o autor secundário, mesmo sendo imagem, é imagem de autor que cria de dentro da própria obra, e ao mesmo tempo é personagem

que integra a estrutura da obra, cria personagens, dialoga e interage com elas” (BEZERRA, 2005, p. 77), constituindo-se como narrador alteronímico que narra, participa da história e anseia por fazer poesia em meados da contação.

Diante do defunto Pessoa, também heterônimo – do “drama em gente” pessoano (PESSOA, 1993, p. 250) – numa vida suspensa, durante os meses de seu deixar de falar, um outro autor criador, José Saramago, configura Ricardo Reis como um ser humano, carnal, diferente da sua essência hierática enquanto heterónimo. Acrescente-se a isso, o erotismo, a presença romanceada de corpos femininos comuns (pensando no conceito de aterrissagem bakhtiniano, 2002) da musa e da palavra poética das *Odes* clássicistas – Lídia e Marcenda – agora aproximadas amorosa e corporeamente do esteta para estas vivências essencialmente cotidianas.

O Reis de Saramago volta do Brasil porque o Pessoa de José é um defunto, sente sono porque a Europa dorme, tem as retinas fatigadas porque uma flor ainda não nasceu no asfalto, e erigem estatuárias – como Manoel Bandeira derruba seu Cacto urbano: “aquele cacto lembrava os gestos desesperados da estatuária:/ Laocoonte constrangido pelas serpentes,/ Ugolino e os filhos esfaimados” (1996, p. 205). No começo do livro, o narrador descreve a chegada de Ricardo Reis de seu exílio no Brasil. Fernando Pessoa “não o matou antes de morrer”, diz o arguto Saramago. O narrador, contudo, segue a tradição do heterónimo Bernardo Soares e escreve em prosa, mas suas palavras caberiam bem em versos, se permitida uma leitura criativa e autoral:

Aqui o mar acaba
e a terra principia
chove sobre a cidade pálida
as águas do rio correm turvas
de barro, há cheia nas lezírias
um barco escuro sobe o fluxo
(...)
Aqui, onde o mar se acabou
e a terra espera
(SARAMAGO, 2003, p. 07;428)

Chove sobre a palidez porque a Lisboa de 1935-1936 já não tem humanidade. Salvo o par resistente central de revolucionários, Lídia e Daniel, os demais homens vivos não se

distinguem claramente das águas turvas de um rio ou de um animal que estilhaça membros e vidas. A poesia e a vida, utópicas, porém, teimam, procurando quem as faça, quem as leia e quem as seja, apesar do curso de desumanizações iniciado na chamada modernidade.

Ugolina é, entretanto, uma cadela diferente porque não devora simplesmente o outro, devora-se a si mesma na medida em que mata e come os filhos tecidos de sua pele – se apelamos para o canto XXXIII da *Comédia* de Dante. *O ano da morte de Ricardo Reis* mata os seus poetas, como o fizera a história portuguesa, mas, ao mesmo tempo, o romance deglute a si mesmo, isto é, a história de um povo e de seus poetas calados pela palavra imperativa da morte. Se fosse possível intuir um título para o décimo sexto capítulo da narrativa, já ao final desta, arriscaríamos: “romance ugolino”. Analise-se um trecho, para posteriormente explicar-se a afirmação dantesca:

Assim, não temos que admirar-nos que os velhos do Alto de Santa Catarina conversem aprazivelmente, regressado já o doutor a sua casa, acerca de animais, aquele lobo branco que apareceu em Riodades, que é para os lados de São João da Pesqueira, e a quem a população chama o Pombo, e a leoa Nádía que feriu numa perna o falquir Blacaman, ali no Coliseu, à vista de todos os espectadores, para que se saiba como arriscam realmente a vida os artistas de circo. Se Ricardo Reis não se tivesse retirado tão cedo, poderia aproveitar a oportunidade para contar o caso da cadela Ugolina, ficando deste modo completada a coleção de feras, o lobo por enquanto à solta, a leoa a quem terá de reforçar-se a dose de estupefaciente, finalmente a cadela filicida, cada qual com a sua alcunha, Pombo, Nádía e Ugolina, não será por aqui que se distinguirão os animais dos homens (SARAMAGO, 2010, p. 358-359).

O narrador, chistosamente, lembra o relato do início da conversa romanesca, o caso da cadela Ugolina a alimentar-se dos próprios filhos. Depois da anedota, vem o grave: homens e animais não se distinguem nesta passagem, como em praticamente todo o romance – por isso essa insistência em animais, ainda que de maneira desconexa, espraiada e jocosa ao longo mesmo de toda a produção saramaguiana. O abuso da figura do Gigante Adamastor é o ápice dessa analogia entre totalitarismo e animalização. Os idosos sentado à praça são novas configurações de velhos do Restelo e a cidade explorada por Ricardo Reis é, sobretudo, uma experiência social, de colisão entre vários grupos anônimos, expressão metonímica e saramágica da personagem coletiva – fundida com a alteronímia. Nesta fórmula social de

lugar “ocupado”, os passeios de Ricardo Reis representam uma maneira de reconquistar utopicamente o seu lugar na cidade recuperada após dezesseis anos de Brasil, ou melhor dito, recuperada numa vida recomposta – entre seres de papel:

Da sua janela sem cortinas Ricardo Reis olhava o largo rio, para poder ver melhor apagou a luz do quarto, onde estava, caía do céu uma poalha de luz cinzenta que escurecia ao pousar, sobre as águas pardas deslizavam os barcos cacilheiros já de fanais acesos, ladeando os navios de guerra, os cargueiros fundeados, e, quase a esconder-se por trás do perfil dos telhados, uma última fragata que se recolhe à doca, como um desenho infantil, tarde tão triste que do fundo da alma sobe uma vontade de chorar, aqui mesmo, com a testa apoiada na vidraça, separado do mundo pela névoa da respiração condensada na superfície lisa e fria, vendo aos poucos diluir-se a figura contorcida do Adamastor, perder sentido a sua fúria contra a figurinha verde que o desafia, invisível daqui e sem mais sentido do que ele (SARAMAGO, 2010, p. 210-211).

Na hipótese de contemplação do espetáculo do mundo, Saramago também tece *ficções do interlúdio*: mescla o poeta, a festa do ano novo, anuncia a morte do personagem Pessoa e a ascensão do totalitarismo, os comícios, as idas ao teatro, os velhos olhando os tiros no Tejo. Não são apenas momentos paradigmáticos do romance para representar a identidade cultural portuguesa, mas também pretextos para descrever “a vida do grande corpo popular” (BAKHTIN, 2002, p. 43), localizada em nós emblemáticos da história. Na arte, a tragédia não dá fim ao labirinto. Assim, ao ingerir-se a si mesmos, aos seus personagens filhos mirrados, o romance mistura-se à biografia dos poetas e insere-se no devir da história, para ressuscitá-la, levantá-la da morte – isso para lembrar a impressionante noção bakhtiniana de renascimento coletivo.

Mesmo em 1936 há possibilidade de ressurgimento da poesia da vida: pelo enigma do enredo deixado por Ricardo Reis, mas, sobretudo pela composição que não prescinde da poesia mesmo em tempos de desassossegos grandes. Na tumba visitada por Ricardo Reis, onde deveria fazer o poeta do Orfeu, reina o silêncio. No quarto de um hotel ou numa casinha *espiada* pelo gigante Adamastor, duas únicas, silenciosas, mas vivas palavras ecoam. Ecoam e assim deve ser porque o que tem de ser tem de ser e tem muita força: prosa poesia.

REFERÊNCIAS

AUERBACH, Erich. *Mimesis: a representação da realidade na literatura ocidental*. 5. ed. Vários tradutores. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. 5.ed. Tradução Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

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

_____. Sobre Bobók. *Bobók*. São Paulo: Ed. 34, 2012, p. 69-85.

BEZERRA, Paulo. *Bobók*. Tradução e análise do conto. São Paulo: Ed. 34, 2005.

MEDEIROS, Ana Clara Magalhães; SILVA JUNIOR, Augusto Rodrigues. O que tem de ser tem de ser: a força da prosa e da poesia como transgressoras do destino no Ano da morte de Ricardo Reis. *Guavira Letras*, n. 15, jan-jul. 2012, p. 260-275.

PESSOA, Fernando. *Obra Poética*. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1960.

_____. *Obra Poética*. (Org. de M. A. Galhoz). 9. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

_____. *Teoria da heteronímia*. Edição Fernando Martins; Richard Zenith. Portugal: Assírio & Alvim, 1993.

SARAMAGO, José. *O ano da morte de Ricardo Reis*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SCHNAIDERMAN, Boris. *Prosa Poesia*. O senhor Prokhardtchin. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LOUCURA E MORTE EM *ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS*:

alteridade, humor e revolução na escrita de Carrol

Augusto Rodrigues da Silva Junior³⁸

Maura Cristina de Carvalho³⁹

De maneira despretensiosa, a pequena *Alice no país das maravilhas* (1998/1865) conjuga em seu novo espaço alguns dos elementos mais marcadamente criativos na história dos gêneros literários: o humor, a loucura e a morte. Aqui associaremos produção literária a uma condição privilegiada de abertura para a alteridade, particularmente bem ensejada por estes temas na literatura e na criação artística de maneira geral. Propomos enfatizar as temáticas alteritárias como saídas criativas na produção discursiva e fazemos uma relação com a saída alteritária viabilizada pelo inconsciente na história da loucura. A relação com a alteridade, protagonizada em tanta diversidade e riqueza nos encontros coloridos de Alice, é aqui proposta como elemento fundamental às temáticas de morte e loucura e, desse modo, atribuímos a ela grande protagonismo em perspectiva dialógica. O inconsciente, construto freudiano que permite associar sonhos, loucura (delirante), humor e criação literária nos parece um ponto de articulação ideal entre estes diversos elementos. Estabelecemos esta conjugação psicanalítica pois nos alinhamos ao crítico literário Michel Schneider que bem observa a afinidade interdisciplinar, em si mesma metonímia do encontro alteritário dialógico: “Escrever um livro, amar, fazer análise, três formas de viagem aos confins de si mesmo, ao avesso das certezas, do outro lado. Imagens convencionais, convenhamos, e no entanto há

³⁸ Professor de Literatura brasileira e Comparada do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília – TEL/UnB. Atualmente é bolsista CAPES de Pós-Doutoramento na Universidade do Minho (Braga/Portugal), com pesquisa no Programa Modernidades Comparadas: Literaturas, Artes e Culturas. augustorodriguesdr@gmail.com

³⁹ Psicóloga pela Universidade de Brasília e mestrandia do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília – TEL/UnB. Pesquisadora bolsista Capes. maura.cris.carvalho@gmail.com

viagem, percurso, desambientamento.” (1990). Propomos aqui a viagem entre mundos através do buraco escuro e insuspeitado de coelho que é o inconsciente: a travessia às vezes é queda, às vezes vôo, mas certamente é sempre muito produtiva.

Fazemos esta conjugação sem maiores dificuldades, pois se alteridade, comicidade e morte parecem temáticas muito diversas à primeira vista, na literatura elas compõem universos aproximados. Segundo Bakhtin (2013), os elementos da morte e do humor são incorporados pela literatura através da assimilação da carnavalização e de suas características inerentes: ambivalência, profanação, relatividade utópica. Não se poderia encontrar, a título de exemplo, texto mais carnavalesco em sua imagética psicodélica e anárquica do que a história criada por Carroll. Este país inventado e onírico é um lugar onde, providencialmente, todos tem direito a voz: inclusive camundongos, lagartas, coelhos e baralhos. Estes elementos de incorporação carnavalesca irrompem na literatura a partir do gênero-sério cômico, gênero este que já se insurge como uma variação reconhecidamente alteritária, ou seja, que os próprios antigos opunham aos gêneros considerados clássicos, tais como a epopeia, a tragédia e a retórica. O gênero sério-cômico compreendia, entre outros, os diálogos de Sócrates e a sátira menipeia e de acordo com nosso pensador é caracterizado por:

[...] uma profunda relação com o folclore carnavalesco. A cosmovisão carnavalesca que penetra totalmente estes gêneros e determina-lhes as particularidades fundamentais e coloca-lhes a imagem e a palavra numa relação especial com a realidade. É bem verdade que em todos os gêneros sério-cômicos há também um forte elemento retórico, mas este muda essencialmente no clima de alegre relatividade da cosmovisão carnavalesca: debilitam-se a sua seriedade retórica unilateral, a racionalidade, a univocidade e o dogmatismo” (BAKHTIN, 2013, p.122).

Interessa-nos sobretudo ressaltar as ligações arcaicas entre o elemento cômico e um marco inicial assinalado na abertura do discurso unívoco e inquebrantável dos gêneros clássicos sérios. O humor aparece nas obras literárias como um sinal de quebra alteritária e revolucionária. Enseja o deslocamento de verdades monológicas e, neste sentido, parece-nos estar imiscuído às possibilidades de aberturas para a alteridade nos modos de criação literária e, a nosso ver, é capaz de abarcar temas de discurso que se figuram disruptivos da

racionalidade retórica unilateral em seu caráter extremo: loucura e morte. É também a partir da comicidade que Bakhtin remonta as origens do romance polifônico à antiguidade clássica. Luciano de Samósata, por exemplo, vai compor sua *História verdadeira* (2012), abolindo qualquer característica lógica. Nesta obra, uma viagem pela lua evoca um mundo impossível, mas torna possíveis novas formas de olhar a realidade, de desfigurar a moeda – como professavam os cínicos gregos.

Uma outra experiência bem acabada destes “mundos criados” está, segundo Bakhtin, na sátira menipeia. *Diálogos dos Mortos*, de Luciano de Samósata, que nos apresenta muito claramente a maneira como morte e humor estão relacionados arcaicamente na criação literária. Nesta sátira cínica, integram-se diálogos curtos em que participam, de um lado, os habitantes do inferno: Hades, senhor do mundo subterrâneo, Hermes, o deus que conduz os mortos ao reino de Hades, e Caronte, o barqueiro que transporta os mortos através do rio Estige. De outro, recém-falecidas, algumas das figuras mais importantes e famosas da mitologia e da história da Grécia Antiga e da Roma atual. Os diálogos giram em torno de Diógenes e de Menipo, dois filósofos da escola cínica que questionam os outros mortos em relação ao valores do despojamento e expõem com ironia a inconsistência de suas atitudes materialistas durante a vida.

As análises das origens e da continuidade do riso ao longo de toda a Idade Média -, principalmente na Renascença - na literatura, e ademais, suas relações com rituais carnavalescos, foram minuciosamente procedidas pelo pensador russo e ressaltam o caráter ambivalente do humor, caráter que viabiliza a relativização do discurso, mesmo diante do sério dogmático e religioso; e que aponta para uma capacidade de inserção e legitimação de falas e experiências alteritárias. De acordo com Bakhtin, na Idade média havia um experiência dualizada do mundo em que as visões elevadas e metafísicas apregoadas pela influência católica eram contrapostas pelo que o crítico denominou de realismo grotesco, genialmente exemplificado na obra de François Rabelais. Nas palavras de Bakhtin: “O traço marcante do realismo grotesco é o rebaixamento, isto é, a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (2008, p.17). Os próprios volumes 04 e 05 de *Gargântua e Pantagruel* evocam universos utópicos, como os mundos de

Marco Pólo e Thomas Morus (autor de *Utopia*), bem como continuam os “mundos criados” por Luciano e continuados, em partes, por Erasmo (autor do *Elogio da Loucura*).

Nesta lógica dualista de incorporação da alteridade, Alice “Lembrou certa vez que tentava puxar as próprias orelhas, (...) pois essa criança curiosa gostava muito de fingir que era duas pessoas” (CARROLL, 1998/1865, p.11). Não nos parece incoerente que a morte e a loucura sejam temas frequentemente circundantes aos enredos cômicos, com personagens que habitam mundos fantasiosos. Entendemos que os dois grandes articuladores que possibilitam diálogo genuinamente alteritário, ao longo da história da literatura e da cultura, são a loucura e a morte, uma vez que tanto uma como a outra figuram como os exemplares mais radicais da possibilidade de vivência alteritária: na morte, nos confrontamos com o não ser, na loucura com a irracionalidade que, em nossa cultura, é uma das formas mais violentas de não ser.

Interpelações que, nos dois casos, apresentam questionamentos dos modos de vida políticos e filosóficos das respectivas épocas e ainda apresentam abordagens alternativa de valores clássicos, dogmáticos e monológicos. Tudo isso viabilizado pelo fato de que todos os personagens, ou boa parte deles, estariam mortos ou seriam loucos. A morte, por seu caráter implacavelmente democrático, a loucura pela sua liberdade revolucionária de fala, nivelam (levando à aterrissagem, como coloca Bakhtin) filósofos, ricos aristocráticos, deuses da mitologia, cães, homens, espaços, trazendo todos à condição de discursantes equivalentes, numa exemplar experiência de encontro e dialogismo alteritário.

Com a literatura, pensamos com as palavras do outro, sentimos com as imagens do outro, adentramos mundos com a regras de um outro, e seguimos experimentando a ausência do eu, cedendo o lugar para que outros sejam narradores de mundos e do nosso próprio mundo, nos deixando levar pela experiência (utópica?) da alteridade: de fato vamos reiterando a ideia de que o literário é um aprendizado do morrer, uma dose homeopática do enlouquecer, é a experiência de multidões dentro de si. Com Alice, somos guiados tranquilamente por realidades delirantes que se nos apresentariam, de outra feita, com possível estranhamento e desconforto, o mesmo que sentimos em presença da loucura e do estranho, como Alice não deixa de assinalar: “‘Era muito mais agradável em casa’, pensou a pobre Alice, ‘quando não vivia crescendo e diminuindo desse jeito (...)

Quase gostaria de não ter caído naquela toca de coelho...porém...porém...é bem curioso, sabe, este tipo de vida!” (CARROL, 1998/1865, p.26).

Acreditamos que “a voz do outro em nós” ou, dito de outro modo, o inconsciente, é marcadamente expressa em textos que envolvem a temática do humor, do delírio (loucura), e da morte. Estes elementos, que carregam uma força de experiência com o desconhecido, o descontrolado e o ameaçador, trazem ao texto onde comparecem uma marca, uma espécie de atestado de que o texto tem relações estreitas com componentes que não podem ser suficientemente explicitados pelas vias da racionalidade clássica. Por exemplo, quando o lacaio-peixe pergunta: “Você vai realmente entrar? (...) ‘Esta é a primeira pergunta’. Era, sem dúvida. Só que Alice não gostou que lhe apontassem esta verdade. ‘É realmente terrível’, resmungou para si mesma, ‘como todas as criaturas discutem. É o bastante para deixar qualquer um maluco!’” (CARROLL, 1998/1865, p.38). A discussão entre partes alteritárias- conscientes, inconscientes- é condição intrínseca ao pensamento, como Alice presente. As vozes múltiplas em constante debate interior são, em realidade, a prova de que “Não há atos isolados na consciência. Cada pensamento está ligado a outros pensamentos, e o que é mais importante, aos pensamentos de outrem. Assim, o mundo tem ‘ser’ mas a consciência é sempre co-consciência (...) Esta ênfase na simultaneidade e no compartilhar caracteriza a obra inteira de Bakhtin.” (CLARK&HOLQUIST, 2004, p.101)

Os lugares privilegiados de desvelamento do inconsciente entendemos que são também praças públicas intrínsecas ao pensamento, lócus de encontro em que a abertura à alteridade se oferece intrapsiquicamente. Se Alice sonha ou delira, o que se evidencia é que nos cenários diversos de sua saga absurda fazemos a passagem por todos estes *settings* – morte, loucura, humor - e nos permitimos transição, encontro com figuras estranhas do inconsciente. A obra considerada marco inicial da Psicanálise, “*A interpretação dos sonhos*”, em 1900, delineia os modos de desvelamento do inconsciente através deste encontro fértil entre sonhos e “literatura criativa”:

Não há dúvida de que os vínculos entre nossos sonhos típicos, os contos de fadas e o material de outros tipos de literatura criativa não são poucos nem acidentais. Por vezes acontece que o olhar penetrante de um escritor criativo

tenha uma compreensão analítica do processo de transformação do qual ele não costuma ser mais do que o instrumento (FREUD, 1980/1900, p.261).

A observação freudiana parece extremamente pertinente no caso de *Alice no país das Maravilhas*: é como se o narrador tivesse se apropriado da metodologia típica da tessitura dos sonhos. Dito de outro modo, nos parece que o texto opera magistralmente pois, ao estabelecer relações aparentemente livres, constrói, manipula, diverte-se com a matéria pura do inconsciente. Neste sentido, o *nonsense* tradicional da arte literária aproxima-se da teoria da interpretação dos sonhos. Alice apresenta-se como uma grande especialista em escuta alteritária pois que convive docilmente com discursos díspares – apesar de nunca deixar de manifestar seu estranhamento em um mundo com traços ingleses, mas certamente longe de ser exatamente o seu confortável e familiar jardim: “‘Isso não existe!’, Alice começou a dizer zangada, mas o Chapeleiro e a Lebre de Março fizeram: ‘Ssss! Ssss!’ e o Arganaz observou emburrado: ‘Se não sabe se comportar, é melhor você acabar a história’. ‘Não, por favor continue!’ disse Alice muito humildemente”. (CARROLL, 1998/1865, p. 50).

Até então, de acordo com Foucault, destinávamos à loucura o lugar de alienação que atribuímos a discursos discordantes ao longo da história. A noção que historicamente construímos de loucura é aquela associada ao desatino, algo que já implica uma (má) escolha pelo comportamento errante e desregrado, escolha imoral e presumidamente racionalizada – já que a razão antecede a loucura, bem como a consciência deveria prevalecer sobre a inconsciência. O louco, em toda história da loucura, jamais foi inocente. A loucura esteve confrontada em suas relações com a adequação moral e sanitária muito mais frequentemente do que esteve associada à genialidade ou criatividade. Desde o Classicismo, uma percepção da loucura enquanto adoecimento, enquanto risco para a sociedade começou a se delinear, sendo referenciada como fator de “desorganização da família, desordem social, perigo para o Estado” (FOUCAULT, 1997/1961, p.80). A inserção e a legitimidade facultadas pelo estatuto do inconsciente aos loucos e alienados foi um marco inédito, uma possibilidade de compreensão inclusiva das discursividades díspares em condição de alienação. O Gato de Cheshire diz:

[...] Visite quem você quiser, são ambos loucos.' 'Mas eu não ando com loucos', observou Alice. 'Oh, você não tem como evitar', disse o Gato, 'somos todos loucos por aqui'. Eu sou louco, você é louca'. 'Como é que sabe que eu sou louca?', disse Alice. 'Você deve ser', disse o Gato, 'senão não teria vindo para cá'. (CARROLL, 1998/1865, p. 42).

Alice escuta seu próprio inconsciente e por isso não segrega, dialoga com todas as inusitadas cenas e figuras que a ela são propostas. Nada do que é humano lhe parece estranho. O inconsciente integra numa mesma linha de compreensão não apenas a loucura e a não-loucura, mas o próprio *nonsense* em nós mesmos – sonhos e atos falhos, como exemplos, foram munidos de significação simbólica. O inconsciente é um denominador comum entre cidadãos bem aculturados e os alienados de todo tipo e é neste sentido que este conceito figura como grande articulador da inclusão de discursos alteritário, irracionais, inadequados. Discursos criativos.

A partir do inconsciente, ou a partir da ideia de que todos possuímos elementos recalcados e/ou resistentes ao entendimento racionalizável, a loucura adquiriu status de portadora de inteligibilidade – a charada lógica do chapeleiro: “Por que um corvo é parecido com uma escrivanhinha?” (CARROLL, 1998/1865, p.46) nos remete à lição lacaniana de que o inconsciente, por mais que nos defronte com o estranhamento de sentidos, se estrutura com a riqueza e a complexidade de uma linguagem, ou seja, não é desprovido de regras de concatenação que demandam familiaridade prévia com seus símbolos e deciframento peculiares: “é toda a estrutura da linguagem que a experiência psicanalítica descobre no inconsciente” (LACAN, 1998/1957, p. 498)

No mundo maravilhoso, pois estranho de Alice, a personagem se defronta com *O campo de Croqué da Rainha de Copas*, uma personificação muito exemplar do encontro entre literatura e morte no inconsciente. A Rainha de Copas, sanguínea e irritada, aparentemente apresenta uma “síndrome compulsiva” de ordenar que se corte a cabeça de quem quer que a contrarie. Melhor dito, nas palavras da própria Alice: “A rainha só tinha um modo de resolver todas as dificuldades, pequenas ou grandes. ‘Cortem a cabeça dele’ (CARROLL, 1998/1865, p.57), disse sem nem sequer se virar”. Esta personagem tão violenta e tão caricata ilustra muito didaticamente aquilo que de modo intrapsíquico e na

vida cotidiana é de difícil observação. A Rainha de Copas confronta Alice com duas questões humanas particularmente incômodas: a morte iminente e representação imaginária muito fidedigna da ameaça ao sentimento de individualidade que por vezes advém de encontros alteritários, ou melhor: de encontros autoritários e monológicos em que a alteridade, por ameaçadora, é escamoteada.

Se o encontro com o estranho da alteridade nos parece inquietante e traz consigo o desconforto do desambientamento, isso se dá porque “Ter muitos tamanhos num mesmo dia é muito confuso” (CARROLL, 1998/1865, p.33) e este é o próprio movimento do crescimento pela integração da diferença – não podemos deixar de apontar o grande valor criativo deste esforço, explicitado na teoria psicanalítica pelo conceito de pulsão de morte. Alice é a nossa destemida anfitriã, capaz de aceitar os mais inusitados convites dialógicos e propusemo-nos, com sua ancoragem, a abrir um diálogo além de fronteiras: dos saberes, da consciência, dos hospícios, da vida. Ela nos conta que há desafios na abertura dialógica: o outro – seja o do inconsciente, da morte, do riso ou da loucura – nos destitui, questiona, confronta, relativiza e isso não deixa de ser assustador. A cada confronto somos remetidos à mesma reflexão de Alice:

‘O que vai ser de mim? Gostam muito de decapitar as pessoas por aqui (...)’. Ela estava olhando ao redor à procura de um meio para escapar, pensando se conseguia fugir sem ser vista, quando notou uma aparição esquisita no ar. Ficou muito intrigada a princípio, mas depois de observá-la por um ou dois minutos, viu que era um sorriso (...) (CARROLL, 1998/1865 p.56)

Com seus questionamentos, nossa Alice aponta a revolução pela palavra. O riso, como nos ensina a valiosa lição bakhtiniana, faz a transição entre mundos sérios, arraigados e excessivamente estabelecidos em si mesmos. Os encontros alteritários que ameaçam nosso reinado de quintal inglês são facilitados por sorrisos que piscam, seduzem, desaparecem e assustam. Logo a frente, os sorrisos do inusitado reaparecem novamente convidando a novos encontros dialógicos, mas desta vez, para nova Alice, pois a menina, a cada lagarta, a cada chapeleiro e a cada riso já é outra: “Não me lembro mais das coisas como antes...e não conservo o mesmo tamanho nem por dez minutos!” (CARROLL, 1998/1865, p.33). É o legado de quem não se furta a convites alteritários do

inconsciente, dos gêneros literários, dos muros de hospício, das fronteiras entre países e saberes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 4ªed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2008.

CARROL, LEWIS. *Alice no País das Maravilhas* (1865). Trad. Rosaura Eichenberg. 1ª ed. Porto Alegre: L&PM pocket,1998 (Edição digital).

CLARCK, Katherine; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FOUCAULT, M. *A história da loucura na Idade Clássica* (1961). 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

FREUD, S. (1900a) A Interpretação dos sonhos. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, v. IV. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____. (1920). Além do Princípio do Prazer. In: Sigmund Freud Obras Completas, Vol.14. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

LACAN, Jacques (1957). A instância da Letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998, p. 508.

LUCIANO. *Diálogos dos mortos*. Tradução e notas de Maria Celeste Consolin Dezotti. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *História Verdadeira*. Tradução: Gustavo Piqueira. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

RABELAIS, F. *Gargântua e Pantagruel*. Trad. David Jardim Júnior. Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Villa Rica, 1991. 2 vol. [1564].

SCHNEIDER, Michel. *Ladrões de palavras: ensaio sobre o plágio, a psicanálise e o pensamento*. Tradução de Luiz Fernando Franco. São Paulo: UNICAMP, 1990.

PAMPA LENDO NA PRAÇA

Bianca da Graça Rosa Coelho⁴⁰

Fabiana Giovani⁴¹



Pampa lendo na Praça é um projeto de extensão e pesquisa desenvolvido pelo curso de Licenciatura em Letras da UNIPAMPA campus Bagé/RS. Enquanto extensão o projeto visa promover um contato com a arte literária em um espaço sociocultural – Praça Pública - ações voltadas à formação de leitores literários, críticos e ativos na sociedade. Já na pesquisa o projeto quer contribuir para o desenvolvimento teórico/prático de conceitos envolvidos nas práticas de letramento(s), relacionando esse conhecimento aos estudos de estética de Bakhtin para uma melhor compreensão dos processos educacionais. Pretendemos ainda, investigar como é a compreensão – qual(is) a(s) contrapalavra(s) - da criança diante do texto literário. Na concepção bakhtiniana a compreensão é fundamental para o diálogo, uma vez que compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra (BAKHTIN, 2006, p. 135).

⁴⁰ UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa- Campus Bagé/RS E-mail: biancarosacoelho@yahoo.com

⁴¹ UNIPAMPA- Universidade Federal do Pampa- Campus Bagé/RS. E-mail: fabianagiovani@unipampa.edu.br

Aos domingos levantamos acampamento e vamos para as praças públicas de nossa cidade, levamos na bagagem o acervo literário do NULI - Núcleo de Formação do Leitor Literário. A praça se transforma em um ambiente de promoção e mediação de leitura, onde o acervo bibliográfico - infanto-juvenil, clássicos, revistas, gibis entre outros que está à disposição das crianças, jovens e adultos.

Um dos pressupostos que orientam esta pesquisa será reconhecer a importância da leitura, não somente em ambientes escolarizados, e como ela auxilia na produção de sentidos, seja para a vida ou na vida dos sujeitos. Partimos da teoria bakhtiniana que nos ensina *“responder ao presente projetando o futuro”*, e é esta relação com o futuro que nos leva a querer conhecer quem serão os nossos possíveis alunos, quais são suas práticas discursivas hoje e como eles se relacionam com o mundo antes da entrada no universo escolar.



Aqui está a nossa pequena **utopia**, mas não a utopia que encontramos no dicionário: *“País imaginário em que tudo está organizado de uma forma superior; Sistema ou plano que parece irrealizável; Fantasia”*. A utopia para nós é como a apresentada por Iveraldo Santos, em sua resenha sobre o livro *“Fábulas da iminência: ensaios sobre literatura e utopia”*:



é apresentada como uma intervenção contra um futuro que precisa ser alterado, reescrito e até inventado. Um futuro que ainda não existe, mas que deve ser invocado através de uma experiência de temporalidade que impõe o devir como elemento supremo de ação e como marco do pensamento. (SANTOS, 2006, p. 115)

Para Bakhtin, o princípio constitutivo e condição fundamental para se conceber a linguagem é o diálogo. O autor acredita que o diálogo não ocorre apenas na comunicação de pessoas colocadas face a face, mas sim em toda comunicação verbal, independente de seu tipo, *“O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal”* (2006, p.125). Mas salienta que é preciso compreender a palavra “diálogo” num sentido mais amplo. *“O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal”* (2006, p.126).

Por meio da linguagem a criança entra em contato com o conhecimento e adquire conceitos. É também através dela, enquanto interação social, que a criança constrói sua própria singularidade. Colocando-a em uso, em um contexto social, político e econômico, para entender e avaliar, o indivíduo torna-se capaz de atuar num mundo em constantes transformações.



A leitura, assim como a linguagem, é para Bakhtin (1997) um ato interativo, onde o sentido se constrói por meio da interação entre leitor, texto e autor. Por esta razão o autor não considera o texto como objeto, *“O texto não é um objeto, sendo por esta razão impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele”* (p.333).

Bakhtin compreende a leitura como situação de interação verbal, onde o leitor participa ativa e responsivamente na co-construção de significados do texto. Paulino e Cosson (2009) destacam o papel que o leitor desempenha nesse processo de construção de sentidos:



Trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação. (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67)

A leitura compreendida como situação de interação verbal, ocorre na co-construção de significados do texto, a partir de um processo responsivo ativo, numa relação dialógica com a multiplicidade de vozes sociais presente no texto e no contexto da leitura.

Conceber a leitura como uma ação interativa levanta as contribuições que Bakhtin elaborou sobre a linguagem e seu caráter dialógico, uma vez que a compreensão para este autor trata-se de um processo que envolve o sujeito e as experiências sócio-históricas e culturais que o constitui.

João Wanderley Geraldi (1997) também considera essa relação entre os sujeitos no texto: “o texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo para alguém” (1997, p.98). O autor entende que:

O outro é a media: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista. (1997, p.102)



Para Bakhtin “*Há toda uma revolução na história da palavra no momento em que ela se torna expressão e informação (comunicação) pura (sem princípio ativo). Percepção daquilo que, na palavra, é pessoal e é do outro*” (BAKHTIN, 1997, p.343).

Sobre a nossa pequena **revolução**, aqui em Bagé/RS, onde algumas praças parecem mais um centro comercial, é possível dizer que o caráter extensivo - a formação de leitores literários - está dando frutos, pois o nosso “público” vem retornando. Já na pesquisa, em cada (re)encontro o diálogo é mais intenso e a compreensão, ou melhor, a(s) contrapalavra(s) estão mais presentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

PAULINO, G.; COSSON, R. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. M. K. (Orgs.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTAOS, I. *Literatura e utopia*. Revista Vivência, V. 30, 2006 p. 115-116. Acesso em 06 de setembro de 2014. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/Vivencia/publicados_layout.html

SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL EA IDEOLOGIA DO COTIDIANO NA PRAÇA PÚBLICA

Brennda Valléria do Rosário Freire⁴²

De acordo com Bakhtin, o ser humano constrói suas experiências e adquire sua existência dentro das condições socioeconômicas que lhe cabe, encontrando-se, assim, vinculado a uma dada sociedade devidamente estruturada numa realidade histórica e cultural concreta. Nesse sentido, o homem se constitui, em todas as esferas, das interações que participa ao longo da vida, e é tomado pelo conjunto de valores e ideias pertencentes a cada interação única e singular.

Desse modo, percebe-se como o outro é importante para os estudos bakhtinianos, é através dessa interação do sujeito com o outro que a palavra, carregada de valor socialmente construído, chega à consciência. Para o ciclo de Bakhtin o dinamismo da interação põe em jogo posições e confrontos de valores sociais.

A linguagem, assim, se mostra, sem neutralidade, isto é, compromissada com a carga de expressividade do sujeito em relação ao seu objeto discursivo, no que diz respeito a isso, Bakhtin nos mostra que o signo ideológico reflete e refrata a realidade social:

“De fato, a essência deste problema, naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber *como* a realidade (a infra-estrutura) determina o signo, *como* o signo reflete e refrata a realidade em transformação.” (BAKHTIN, 2006, p. 42), isto é, como o signo é compreendido em seu valor social pelo sujeito.

Segundo o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe) da UFSCar, podemos entender a ideologia “como um conjunto de valores e ideias que se constitui através da interação verbal de diferentes sujeitos pertencentes a diferentes grupos socialmente organizados na história concreta” (Palavras e contrapalavras, 2013).

⁴² Universidade Federal de São Carlos. E-mail: brennda.freire@gmail.com

Dito isso, e sabendo que o sujeito é construído histórico-socialmente, nos perguntamos como a ideologia está presente na praça pública, no espaço em que hoje ocorrem as manifestações, expressões individuais e sociais, e as revoluções como um todo.

Para Bakhtin a praça pública traz a tona uma ideologia do cotidiano que é capaz de repercutir as mudanças da infraestrutura socioeconômica mais rápida e mais distintamente, enquanto as ideologias oficiais (aquelas hegemônicas que trazem verdades absolutas) são deixadas de lado, desestabilizadas. Bakhtin reflete sobre a praça pública, principalmente, em sua obra *Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, que se trata de sua tese de doutorado.

No referido texto são feitas importantes reflexões acerca desse espaço público. Para Bakhtin este era o local onde as ideologias não oficiais ganhavam seu ápice, tudo o que queria ser dito podia ser dito ali, o povo tinha o direito de dar a última palavra.

Na praça pública havia ainda uma liberação das relações hierárquicas de poder as quais o povo era submetido, além do rompimento de regras e tabus, a quebra da anarquia entre classes, liberdade e franqueza. A tudo isso Bakhtin chamou de carnavalização, não por considerar o carnaval como um desfile ou espetáculo fechado para aqueles com mais poder aquisitivo, e sim por considerar o carnaval como uma festa popular universal que se passa em um espaço público, aberto para todos os tipos de expressão.

Desse modo, a praça pública concede ao sujeito o direito (muitas vezes tirado por uma sociedade inquisitória) de discursar abertamente. Aquele discurso temeroso e condenado agora pode ser libertado em espaço público, ganhando legalidade.

Como exemplo apresentamos as imagens a seguir:



Fonte: <http://ronicleymelo.blogspot.com.br/2013/06/manifestacao-sobre-os-transportes.html>



Fonte: <https://www.google.com.br/search?newwindow=1&hl/>



Fonte: <http://sindromedeestocolmo.com/category/feminismo/>

Pode-se perceber a partir das imagens que as palavras são cobertas de valor social e ideológico, transferindo poder ao sujeito, que emite sua opinião abertamente, sem medo, a fim de persuadir o outro através de sua visão ideológica. Desse modo, os discursos se afirmam com vigor em praça pública pretendendo modificar a sociedade.

REFERENCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec.

GEGE. **Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos. Pedro e João editores, 2013.

O IDIOTA”: A CONSTRUÇÃO INFINITA DA PERSONAGEM POR MEIO DOS TRIÂNGULOS AMOROSOS

Bruna Rafaelle de Jesus Lopes⁴³
Gerardo Andres Godoy Fajardo⁴⁴

INTRODUÇÃO

Dostoiévski, autor de várias obras primas, um dos escritores de maior destaque do seu tempo, é também um grande nome referente à inovação no campo da forma artística. Criador de um novo modelo artístico do mundo, a partir do qual houve mudanças em momentos fundamentais da velha forma de arte. Mas seu nome está atrelado mais enfaticamente ao novo tipo de pensamento artístico, o tipo *polifônico*. Este ganha notoriedade nas obras de Dostoiévski, mas a sua importância ultrapassa os limites do romance e abraça princípios da estética europeia.

A obra dostoiévskiana traz um novo mundo em que os heróis são investidos de plenos direitos, esses não se apresentam mais num mundo de objetos. Nesse sentido a obra exhibe personagens complexos, na medida em que “para Dostoiévski não importa o que a sua personagem é no mundo, mas, acima de tudo, o que o mundo é para a personagem e o que ela é para si mesma” (BAKHTIN, 1997, p. 46). Assim, para a personagem de Dostoiévski toda realidade se torna elemento de sua consciência, ou seja, não é de responsabilidade do campo de visão do autor qualquer definição essencial, mas sim da própria personagem.

O romance “O idiota” aborda temas desde a loucura, passa pelo suicídio, assassinatos, dinheiro, chega à ética e à moral. Focaremos aqui na loucura e também nos debruçaremos sob os triângulos amorosos presentes na obra. O romance de Dostoiévski

⁴³ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, na área de Literatura Comparada, mais especificamente atua na Linha de pesquisa: Literatura e memória Cultural, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: bruna.lopes89@yahoo.com.br

⁴⁴ Professor adjunto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, locado no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas (DLLEM) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). E-mail: godoyfajardo@yahoo.com.br

traz dois triângulos amorosos: o primeiro entre Nastássia Filíppovna, Rogójin e Míchkin; e o outro entre Míchkin, Nastássia e Agláia.

A narrativa se desenrola por meio da volta do Príncipe Míchkin a São Petersburgo depois de um período na Suíça para tratamento de epilepsia. Míchkin é um Príncipe pobre e, ao viajar num vagão de terceira classe, conhece Ragójin, um comerciante milionário que acaba de ganhar uma estimável herança do pai, com a qual pretende arrebatá-la. Esta o Príncipe conhece por meio da casa, Lizavéta Prokofievna, uma parenta distante a quem foi procurar abrigo. Arma-se a partir daí uma complexa trama com triângulos amorosos e conflitos carnavalescos.

A maneira como as coisas se encaixam forçadamente na narrativa, por meio de uma linguagem que consagrou o escritor Dostoiévski, é admirável. A carnavalização se faz presente em toda a história até mesmo nesse xadrez articulado, que faz com que as pessoas que ele conhece no vagão estejam envolvidas de algum modo com Nastássia Filíppovna. Assim, esse encaixar das peças e essas jogadas de mestre de Dostoiévski dão à obra uma esfera de absurdo e, ao mesmo tempo, uma precisão que nos leva direto à verossimilhança.

A PERSONAGEM INFINITA

O tratamento que Dostoiévski dá à personagem é totalmente novo, assim, para ele, sua personagem não precisa e nem pode responder à pergunta: “quem é ele?”, ou seja, não se trata de uma personagem caracterizada pela realidade, por traços típicos e individuais, logo monossignificativos. A personagem que irá despertar o nosso autor será aquela que diz respeito a um ponto de vista específico, ocupando uma posição racional que traz reflexão valorativa a respeito do homem, de si mesma e do mundo que a cerca. Desse modo, o que Dostoiévski quer revelar não é a imagem fixa da personagem, mas o resultado final da sua consciência e autoconsciência, assim, teremos a palavra da própria personagem sobre si e sobre o seu mundo.

Na construção da personagem de Dostoiévski, o autor omite a sua ótica, o seu ponto de vista a respeito da personagem, ele faz com que a essa se revele por meio da própria consciência.

Nós não vemos quem a personagem é, mas *de que modo* ela toma consciência de si mesma, a nossa visão artística já não se acha diante da realidade da personagem mas diante da função pura de tomada de consciência dessa realidade pela própria personagem. (BAKHTIN, 1997, p. 48)

Tudo é mostrado na obra por meio do campo de visão da personagem, desde o seu mundo ao mundo exterior, a realidade é transferida do campo de visão do autor para o da personagem, assim, é fruto da sua autoconsciência.

Notamos que a personagem tem necessidade de tomar consciência de si, de modo que se possa dizer, afirmar o que cada um é. Na obra “O idiota” tomamos conhecimento do ser de cada personagem pelo ponto de vista das outras, por exemplo, o Príncipe Míchkin é visto por quase todas as personagens, arrisco dizer que menos por Kólia, como um idiota; Nastássia como louca; e Rogójin como um canalha bebedor. Mas ao longo da narrativa e da própria consciência das personagens percebemos que não podemos encerrar tais personalidades, justamente pelo fato delas terem consciência dessas definições, assim tentam transpor esses limites, tornando tais definições falsas. As personagens de Dostoiévski lutam insistentemente contra essas definições de sua personalidade dadas pelo ponto de vista dos outros, por isso buscam superar-se e desmentir qualquer estereótipo que os torne acabados.

Ele não constrói a personagem com palavras estranhas a ela, com definições neutras; ele não constrói um caráter, um tipo, um temperamento nem, em geral, uma imagem objetiva do herói; constrói precisamente a *palavra* do herói sobre si mesmo e sobre o mundo. (BAKHTIN, 1997, p. 53)

Desse modo, cabe somente a ela a última palavra sobre si mesma, ou seja, a palavra da sua autoconsciência. Podemos dizer então que a personagem de Dostoiévski é infinita e nunca coincide consigo mesma, dando-lhe um caráter não fechado, o que faz com que não somente a personagem, mas o enredo viva dessa “inconclusibilidade”.

O episódio em que Rogójin tenta matar o Príncipe é um exemplo dessa luta contra a exteriorização da personalidade. Observamos que logo após ter se colocado como irmão de Míchkin, ao trocar as cruzes e levá-lo para que a sua própria mãe o abençoasse, fica estabelecido um “pacto de irmandade”, e ele rompe com esse pacto no momento em que tenta assassiná-lo como seu pior inimigo momentos depois.

- Mãe – disse Rogójin, beijando-lhe a mão –, este é meu grande amigo, o Príncipe Liév Nikoláievitch Míchkin. Trocamos ainda agora nossas cruzes. Já uma vez, em Moscou, foi um verdadeiro irmão para comigo. Fez muita coisa por mim.abençoe-o, mãe, como se estivesse dando a bênção a um filho seu. (DOSTOIÉVSKI, 2006, p. 248)

Ainda no mesmo capítulo, ao se despedirem depois desse gesto de irmandade para com o Príncipe, Rogójin hesita em abraçá-lo. Essas atitudes exemplificam de maneira clara a ideia em Dostoiévski, mostra que “o homem é livre e por isto pode violar quaisquer leis que lhes são impostas”. (Bakhtin, 1997, p. 59) Nesse viés, assim como Rogójin, todas as personagens de Dostoiévski se conservam até o fim dentro de seu íntimo mistério, e sempre nos impressionam pelo que dizem ou fazem. Essas nunca se explicam por completo, por isso só é possível o conhecimento autêntico do indivíduo por meio de um enfoque dialógico, em que a personagem irá responder por si mesma e se revelar a sua maneira.

TRIÂNGULOS AMOROSOS: O PARAÍSO E O INFERNO

O idiota é dividido em dois grupos principais: um é formado por Nastássia Filíppovna, Míchkin e Rogójin; e o outro por Míchkin, Nastássia Filíppovna e Agláia. Essas personagens se envolvem numa relação paradoxal, visto que estão sentimentalmente relacionadas e conseguem amar/ admirar simultaneamente mais de uma pessoa. Focaremos para primeira análise o triângulo amoroso que tem Nastássia como o centro.

Como já explorado antes, as personagens dostoiévskianas são construídas a partir do campo de visão das outras, e muitos são as definições dadas à personagem Nastássia ao longo do enredo. Entretanto, há duas características que marcam sua personalidade, a

“mulher decadente” (louca) e a “mulher bondosa”, e por causa dessa categorização Nastássia vive em uma constante luta interior, numa relação de perdão e de punição. A partir daí, como ela não consegue aceitar a si mesma, torna-se a causa do próprio sofrimento, e busca por meio do outro, ou melhor, no coração do outro a sensação de si. Nasce assim o primeiro triângulo amoroso, em que Nastássia busca sua redenção no Príncipe e seu martírio em Rogójin.

É interessante como Nastássia se concretiza por meio das vozes do romance, e duas dessas vozes discordantes se entrelaçam justamente ao discurso interior dela, são obviamente as vozes de Rogójin e Míchkin. Os discursos dessas vozes lançam-na num estado de loucura, visto que uma fala é totalmente acusadora e outra é voltada para um discurso de purificação.

No decorrer da narrativa em muitos momentos Nastássia se julga como a ruína do Príncipe, e é por esse motivo que apesar de amá-lo ela foge dele para Rogójin, esse tem consciência da situação. Vejamos um trecho, da fala de Rogójin direcionado ao Príncipe, que nos permite fazer tal afirmação:

- O senhor! Ela ama-o desde aquele dia do aniversário dela. Só que acha impossível casar-se com o senhor, porque cuida que o desgraçaria e que arruinaria toda a sua vida. “Todo o mundo sabe quem eu sou”, diz ela. E teima nisso. Disse-me uma vez tudo isso direitinho, na minha cara. Ela receia desgraçar e arruinar o senhor! Mas eu, eu não valho nada; comigo ela pode se casar! É para o que eu lhe sirvo! Repare só. (DOSTOIÉVSKI, 2006, p. 241)

Tal discurso resume toda a trama que envolve nosso primeiro triângulo amoroso. Notamos a relação que há entre as personagens, tanto referente às semelhanças quanto ao conflito do “eu” de Nastássia Filíppovna.

O que alimenta o sentimento de Nastássia pelo Príncipe é a possibilidade de encontrar o amor e o perdão. Ou seja, ele é a sua voz interior, que a absolve de seu caráter duvidoso, “decadente” e é por esse motivo que Filíppovna é atraída por ele. Assim, podemos inferir que a alma dela tem sede pelo amor, pelo sonho e pelo perdão. Mas Nastássia foge de Míchkin devido às acusações que a sua outra voz lhe faz, gerando nela um sentimento de indignidade social, consciência de culpa, impureza de alma e algumas vezes, ainda, por orgulho – que a torna incapaz de aceitar o amor e o perdão.

Essa sua outra voz é o próprio Rogójin, ela se vê como ele, chega afirmar que é como ele. Estar com Rogójin é uma maneira de Nastássia concretizar essa sua outra voz. É a maneira de afirmar os discursos de censura dos outros sobre ela, é a autoconsciência de si como uma mulher decaída. Ser a mulher de Rogójin a faz estar diretamente relacionada à figura feminina do próprio. Temos um trecho da conversa em que Rogójin confessa ao Príncipe que ela o ama, e que Rogójin é a punição dela.

Quero acabar comigo, caso-me! Marca logo esse casamento!” Ela própria apressa as coisas, fixa a data, mas quando o dia se aproxima fica com medo, ou lhe sobrevêm outras ideias!” Só Deus sabe! O senhor tem visto. Dá em chorar, em rir, em tremer com febre. E que é que há de estranho em ela ter fugido? Fugiu do senhor naquela ocasião porque percebeu o quanto o amava. E não pôde continuar com o senhor. Disse-me, Príncipe, ainda agora que a andei procurando em Moscou. Não é verdade. Foi ela quem veio diretamente para mim, fugida do senhor. ‘Marca o dia. Estou pronta. Dá-me champanha! Vamos até aos ciganos!’, gritava. Ela já se teria afogado desde muito, se não tivesse a mim. Eis a verdade. Ainda não fez isso porque me acha, decerto, mais terrível do que a água. E é por despeito que se vai casar comigo. Se casar comigo garanto-lhe que será por despeito. (DOSTOIÉVSKI, 2006, p. 241).

Desse modo, na concepção de Nastássia Filíppovna, o Príncipe Míchkin é o que ela precisa e Rogójin é o que ela merece.

Outro traço que merece ser comentado é a loucura que, no desenrolar do romance, nitidamente, se tornou um traço da personalidade de Nastássia. No trecho acima vemos vestígios dessa insanidade. Seu comportamento é inconstante, paradoxal. A contradição se faz presente em todas as suas atitudes, em todos os locais ela faz questão de contradizer a sua posição social. A beleza e arrogância de Filíppovna escondem a tristeza e a solidão que consomem sua alma, o que culmina na depressão, que a leva à loucura. A partir desse ponto, temos outra questão que a faz ir ao encontro do Príncipe. Dostoiévski articula uma personagem ingênua e idiota, que é o Míchkin, com uma personagem louca, mas sem ingenuidade, Nastássia. Essa articulação cria uma áurea carnavalesca, em que a idiotice de Míchkin o leva ao paraíso, enquanto a de Filíppovna a leva ao inferno.

Abordaremos agora o segundo triângulo amoroso, menos complexo, formado por Míchkin, Nastássia e Agláia. Este tem o Príncipe como o centro, e trará à baila o caráter

que cada personagem, Agláia e Filíppovna, dá ao Príncipe. Míchkin é a personagem mais complexa da obra, sendo complicado discutir aqui a construção dessa personagem, por isso nos deteremos apenas no campo de visão de Agláia e Nastássia por meio desse triângulo amoroso. Como a leitura de Nastássia, ou seja, a sua categorização a respeito do príncipe já foi bem trabalhada, faremos apenas um contraste com a leitura de Agláia.

Filíppovna, como já mencionado, coloca o Príncipe numa atmosfera de bondade, exalta a todo o momento a pureza de sua alma, tanto que se sente indigna dele. Já Agláia o ridiculariza a todo o momento, aproveita-se da ingenuidade dele para diminuí-lo. Em certa ocasião num jantar na sua casa o fez declarar o seu amor e sugerir um pedido de casamento, ela começa a fazer perguntas constrangedoras como “qual é a sua fortuna” e quando ele responde ainda rebate com “e é tudo?” para constrangê-lo, continua os questionamentos, “pensa entrar para algum cargo?”, quando o Príncipe responde que pretende se tornar um preceptor, ela ironicamente diz “Gentil homem da câmara? Nunca pensei nisso, mas...”, a partir daí gera um acesso de gargalhadas histéricas nas irmãs, na mãe e até em si mesma. Nesse sentido, esse jogo entre o momento de seriedade e o riso dá ao riso um caráter carnavalesco. Já que

[...] a bufonaria e a tolice, isto é, o riso são qualificados de “segunda natureza do homem” e opostos à seriedade sem falha do culto e da concepção cristã do mundo (incessante fermentação da piedade e do temor divino). Foi justamente o caráter unilateral e exclusivo dessa seriedade que trouxe a necessidade de criar uma válvula de escape para a “segunda natureza humana”, isto é, a bufonaria e o riso. (BAKHTIN, 2010. p. 65)

Quando questionada pelo pai se o amava, ela freneticamente grita: “N...ã...o! Não posso suportar o teu jovem. Não o tolero!”. (DOSTOIÉVSKI, 2006, p. 571). São atitudes que tentam colocá-lo como indigno dela, Agláia se projeta sempre superior a ele, faz dele um verdadeiro idiota. Por outro lado, Nastássia, completamente na contramão de Agláia, se inferioriza, e o coroa como um verdadeiro Príncipe:

Pois, príncipe, a falar verdade, é melhor assim, muito melhor. Mais tarde se arrependeria, príncipe, e não seríamos felizes. Não adianta jurar; sei que me desprezaria! E como tudo viria a ser estúpido, depois... Não, mais vale nos separarmos como amigos pois não daria certo. Teria sido um sonho, nada mais. Não sonhei eu com um príncipe? Claro que sonhei. Sim, sonhei há muito

tempo, quando morei solitária durante cinco anos, naquela casa de campo em plena estepe. Outra coisa não fazia eu senão pensar e sonhar... sonhar e pensar. Imaginava sempre alguém como o meu bondoso príncipe Míchkin, correto e direito, e ao mesmo tempo tão ingênuo que não cessaria de proclamar diante de toda gente: “Porque censurar-te, Nastássia Filíppovna? Em quê? Por quê? Eu... que te adoro!”. (DOSTOIÉVSKI, 2006, p. 195)

Esse contraste entre o campo de visão de Agláia e o de Nastássia é também uma manifestação da carnavalização em torno da figura de Míchkin, que ora é exageradamente ridículo, idiota, aparvalhado e ora é exaltado como um príncipe, superior e especial. A visão carnavalesca do mundo abre espaço para transformações, aniquilam a seriedade unilateral e, ainda, a presunção de significação incondicional, o que permite o desenvolvimento de novas possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões feitas aqui em torno da obra de Dostoiévski ressaltam a nova abordagem da personagem, a qual adquire um caráter polifônico que permite não só sua própria construção, mas a construção de reflexões valorativas do homem. Ou seja, o romance polifônico é capaz de atingir a consciência do ser.

Nesse sentido, a temática abordada, triângulos amorosos, nos inserem numa discussão mais ampla sobre construção da personagem a partir de diferentes pontos de vistas, enfatizando assim que a personagem de Dostoiévski não é fechada, não tem uma delimitação ou uma tipicidade. A peculiaridade do tipo polifônico está nas vozes ideológicas que aparecem no texto por meio das personagens, mas essas não aparecem como objeto da palavra do autor, mas como sujeitos investidos de valor e poder pleno, apto a ser veículo de sua própria palavra.

Dostoiévski nos mostra por meio das personagens envolvidas nesses triângulos amorosos, ou seja, personagens infinitas, que “o homem não é uma magnitude final e definida”. A partir do momento que o homem goza de liberdade, este pode transgredir qualquer norma, código, lei ou julgamentos que lhes são dados. As relações presentes nos triângulos amorosos entre Nastássia Filíppovna, Míchkin e Rogójin; e Míchkin, Nastássia e

Agláia nos ensinam que devemos lutar contra as palavras dos outros sobre nós, pois estas nos encerra, finaliza, ficamos como objetos acabados. Por isso, Dostoiévski nos apresenta o enfoque dialógico, no qual é possível se revelar livremente, sem uma imagem objetiva, pois o verdadeiro romance enriquece nossa consciência e não nos coisifica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoievski*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. *A cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hicitec, 2010.

CANDIDO, Antonio. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *O idiota*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

FOUCAULT, Michel. A casa dos loucos. In. _____. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2012.

ENUNCIÇÕES DIALÓGICAS NO ENCONTRO FORMATIVO NA MULTIDÃO PETIANA

Camila Maria Grijó de Almeida⁴⁵

Elyrrandro H. S H Manente⁴⁶

Valdete Côco⁴⁷

O presente trabalho explora as relações dialógicas desenvolvidas a partir do XIX Encontro Nacional dos Grupos PET (ENAPET). Esse evento integra todos os grupos PET do Brasil e, nesse escopo, constitui uma atividade integrante do Planejamento Anual (PL) de dois mil e quatorze do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes: Projeto Educação (PET EDU). Através da indissociabilidade na tríade de ensino, pesquisa e extensão, o PET EDU, com caráter multidisciplinar, é composto por bolsistas dos cursos de Artes, Educação Física e Pedagogia, oriundos de classe popular. Focaliza a formação de docentes na Educação Infantil (EI) e está ancorado nos pressupostos teóricos metodológicos de Bakhtin. Nesse contexto, é através desse referencial que orientaremos nossa discussão.

Nesse trabalho buscamos compreender os sentidos gerados no Grupo de Discussão e Trabalho (GDT) sobre a Filosofia da Educação Tutorial e sua realização no PET, além dos impactos no PET EDU do encontro de diferentes grupos do programa, que ocorreu no presente ano de dois mil e quatorze na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul, Brasil. O ENAPET é um evento de grande importância para o Programa, em que, anualmente, os grupos se reúnem em uma Universidade previamente

⁴⁵Graduanda em Artes Visuais – Célula Modular Universitária – Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: camilagrijo@gmail.com

⁴⁶Graduando em Pedagogia – Centro de Educação – Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: elyrrandro@hotmail.com

⁴⁷Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Titular do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” - GRUFAE. Tutora do Programa de Educação Tutorial: Projeto Educação – PET/UFES. E-mail: valdetecoco@hotmail.com

votada na Assembleia Geral, com base na rotatividade de regiões brasileiras, para deliberar sobre assuntos referentes ao funcionamento e manutenção do mesmo.

Nessa perspectiva, traçamos nossos objetivos focalizando a reflexão sobre a filosofia do Programa, que dialoga com nosso referencial bakhtiniano, assim como o poder dos encontros em meio à multidão, sempre formativos. Analisamos os impactos causados por meio de interações e relações dinâmicas com outros grupos PET, em vistas que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do *outro* (BAKHTIN, 1979, p.313). A análise e discussão sobre o Encontro se darão em dois momentos, compreendendo as interações e diálogos ocorridos durante o evento e os impactos e marcas deixadas no PET EDU, em especial, com a participação no GDT do evento. Nesse propósito, numa abordagem qualitativa exploratória (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 69), utilizamos como corpus de dados os Diários de Campo (DC) e Relatórios (REL) de seis bolsistas que integram o PET EDU e participaram do evento. Como base para nossas discussões, utilizaremos os conceitos de Alteridade e Dialogia, entendendo que esse encontro dá continuidade à construção dos indivíduos presentes, oriundos de diferentes regiões de nosso País. É importante ressaltar que, além dos conceitos anunciados anteriormente, muitos outros podem surgir devido à riqueza de sentidos produzidos nesse encontro.

No dia 28 de julho os bolsistas chegaram na UFSM para participar do ENAPET. Nos cinco dias de evento foram realizadas palestras, GDT, oficinas, apresentação de trabalhos e a Assembleia Geral. Em todo o tempo, os integrantes de diversos grupos PET interagiram e discutiram sobre as vertentes do Programa e as atividades que cada um praticava em sua especificidade.

Nesse movimento, através dos relatos dos integrantes do PET EDU, procuramos compreender como os mesmos se constituíram através das enunciações de outros petianos⁴⁸, em vistas que:

Nossos enunciados [...] estão repletos de palavras *dos outros*. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado,

⁴⁸ Refere-se aos participantes do PET.

contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1979, p.314/318)

Buscamos também abarcar a importância do Encontro como um espaço de fomento de novas ideias, atuando intrinsecamente na formulação de uma nova forma de se pensar criticamente o lugar e o Programa em que estamos inseridos. Podemos notar nos relatos dos bolsistas, como o ambiente era composto de uma pluralidade de indivíduos. "Eram várias culturas reunidas em um só lugar, sotaques que eu nem imaginava ouvir [...]" (REL 4).

Nas falas é destacado o impacto das interações contínuas ocorridas no Encontro, tanto para os integrantes do PET EDU quanto para os outros petianos que fizeram parte dessa teia dialógica, com constantes trocas de saberes e experiências. Interações contínuas estas que, através das enunciações de outrem, a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui (BAKHTIN, 1979, p.313).

A integrante C apresentou o trabalho, estava muito nervosa, mas deu tudo certo. [...] Uma petiana da UFSM gostou muito do nosso trabalho, disse que tomaria como exemplo a nossa iniciativa para fazer um "RE-Encontro"⁴⁹ com os egressos no seu PET [...] (DC 5).

O evento acima mostra que, além de termos sido tocados e modificados de certa forma pelos encontros, podemos observar que também exercemos influencia no outro, com certeza aqueles que interagiram conosco voltaram para seus lares com ideias novas derivadas do nosso dialogo. É importante ressaltar que os encontros formativos dos quais falamos, além dos espaços ou momentos formais, podem se dar em situações corriqueiras:

Antes de irmos embora tivemos uma conversa formadora e descontraída com o PET da Bahia que estava dividindo o alojamento conosco, não conhecíamos nenhum PET de universidade privada foi interessante ouvir o modo que eles se organizam e a dinâmica do grupo deles que é bem rígida

⁴⁹ Trabalho submetido por integrantes do PET EDU ao XIX ENAPET, intitulado "EGRESSOS DO PET EDU: CONTRIBUIÇÕES NA CONTINUIDADE DO PROCESSO FORMATIVO". Este trabalho abarca as relações desenvolvidas a partir do processo de planejamento e execução da atividade intitulada "(RE) Encontros", elaborada como desdobramento da ação "Uma vez petiano, sempre petiano", integrante do Planejamento Anual (PL) de dois mil e quatorze do PET EDU.

e diferente da nossa, foi uma conversa divertida o povo baiano é muito acolhedor e engraçado [...] (DC 2).

Está claro que os encontros foram importantes para a formação, não só profissional, mas também pessoal. No entanto, é preciso deixar ser tocado pelo outro e tentar utilizar os "excedentes de visão" para algo construtivo, seja para trabalhos futuros quanto para dimensões da vida pessoal.

Não adianta passar por aqui, é preciso marcar e se deixar ser marcado [...] Precisamos conhecer e enfrentar nossas fraquezas, apontadas pelo outro. (REL 6)

O ponto alto desse evento (para nós) e motivador desse trabalho foi o GDT sobre a Filosofia da Educação Tutorial e sua realização no PET. Muitas pesquisas sobre a história do programa se fazem necessárias, mas podemos dizer (sinteticamente) que o PET já foi chamado de "Programa Especial de Treinamento" antes de ser o "Programa de Educação Tutorial". O PET, a princípio, tinha o intuito de treinar (literalmente) os alunos que se destacavam no curso de graduação para que, mais tarde, assumissem os cargos de maior prestígio, formando assim novos membros da elite brasileira. Muita coisa mudou, principalmente a filosofia do programa.

A filosofia de um modo geral já tem o poder de mexer com nossas certezas e movimentar o pensamento em busca de novas ideias, e poder dedicar um pouco do nosso tempo apenas para refletir sobre o nosso cotidiano dentro do PET, me aproximou ainda mais desse programa e de seus métodos, pois são paradigmas em que realmente acredito como, por exemplo, a cooperação, o trabalho em grupo e a horizontalidade nas relações sociais. (REL 1)

O GDT era formado por petianos e tutores de diversos grupos PET com a presença de um mediador. O Grupo se constituiu nas discussões sobre a filosofia do Programa e a importância da criação de uma identidade petiana, fomentando novas formas de reflexão sobre o que é, de fato, educação tutorial. Através das falas dos sujeitos, tivemos a percepção de como o próprio Manual de Orientações Básicas (MOB) do Programa dialoga com os referenciais de nosso grupo, marcando a possibilidade de aventar a

horizontalidade nas relações tutoriais. De todo modo, a concretude do trabalho vem indicando o investimento numa dinâmica de trabalho coletivo, numa reciprocidade nas trocas de saberes. Reconhecemos que, através do constante dialogo presente em nossas interações, eu me constituo através do outro e o outro de mim.

[...] Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca). (BAKHTIN, 2003c, p. 341-342).

Estar com o outro no PET implica uma mobilização conjunta que, não sem tensões, move a constituição do Programa e simultaneamente a constituição dos sujeitos que fazem cotidianamente o Programa. Uma constituição sempre em (re)elaboração que será retomada no ENAPET do ano de dois mil e quinze em Belém do Pará. Lá não seremos os mesmos petianos, em nova completude (sempre inconclusa) levaremos novas enunciações - oxalá marcadas pela participação no Rodas 2014 - sobre o PET EDU e sobre o pertencimento a este Programa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.
- BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 342.
- MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de educação tutorial - PET. Manual de orientações básicas**. Brasília: MEC, 2006.

INTRODUÇÃO

Uma terra só é um livro de contos do autor jaguareense Aldyr Garcia Schlee. O livro é composto por catorze contos que abordam questões relacionadas à fronteira entre as cidades de Jaguarão, no Brasil, e Rio Branco, no Uruguai. “Uma terra só” é também o nome dado a uma Rua em Jaguarão para homenagear Schlee. A rua que possui o título do livro é a que aparece na capa da obra. Existem outras versões de capa do mesmo livro que não são da rua que tem o nome “Uma terra só”, mas de portas de casarões antigos da cidade de Jaguarão.

O título “Uma terra só” nos remete a uma terra única, singular, ou seja, lugar o qual não existe outro semelhante, com pessoas e acontecimentos únicos. Também pode remeter a um lugar solitário, sozinho, assim como o nome do primeiro conto do livro, “A irmã dele só”. A obra de arte do autor pode ser considerada regionalista como a Saga do “Gaúcho a pé”⁵¹, de Cyro Martins, que dava voz ao peão que sofria as agruras de ter deixar o campo para viver nas periferias das pequenas cidades.

Sendo assim, o conto que analisamos é “A irmã dele só” que trata da história da irmã de um homem. Ela vive sozinha em um rancho, faz a lida da casa, cuida dos animais e tem apenas a visita esporádica da vizinha que, por vezes, vem falar e trocar comidas. Porém, certo dia, ao entardecer, chega o irmão acompanhado de uma mulher e um homem para ficar no rancho. Esse fato desencadeia uma série de sentimentos na irmã.

⁵⁰ Unipampa, Jaguarão, RS.

⁵¹ Termo usado para descrever esse gaúcho que não é o mitológico da Revolução farroupilha, mas sim o peão que trabalha para o dono da estância. A trilogia do Gaúcho a pé, se trata dos livros Sem Rumo (1937), Porteira Fechada (1944) e Estrada Nova (1954). Informações do site do Celpcyro através de <http://www.celpcyro.org.br/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=809&Itemid=55 >

O conto possui um narrador em terceira pessoa, distante do texto, que sabe dos sentimentos e pensamentos das personagens. Segundo Soares (2006, p.47) trata-se de um “narrador heterodiegético, onisciente” que é o contador da história, sem participar ativamente dela, mas conhecendo os sentimentos mais internos das personagens. A focalização é onisciente, o que segundo Soares (2006, p.53) é “quando o narrador conhece tudo em relação às personagens e aos eventos.”

A obra de arte “*A irmã dele só*” se passa no espaço de um “rancho caiado de branco”, bem distante da cidade de Presidente Vargas e a mais de duas léguas da estação de trem. Já a ambientação é o entorno do rancho, o galpão, o arroio e a plantação de milho. Segundo Dimas (1987, p.26) “é uma ambientação dissimulada ou oblíqua, na qual os atos da personagem vão fazendo surgir o que a cerca, como se o espaço nascesse dos seus próprios gestos.”

O arroio, onde se lavava a roupa, serve para o narrador descrever sentimentos profundos da irmã, como no seguinte fragmento: “Quando se via sozinha na beira d’água e levantava o vestido para não molhar, agachada e com os pés firmemente enterrados na areinha do raso, ela sentia uma coisa que se envergonhava [...]” (p.16).

Também como aspecto da ambientação se pode pontuar o galpão, que era onde a irmã deixava a terneira à noite, com medo de que a roubassem. E, quando o irmão chegou com uma mulher e um homem, a irmã foi dormir: “Se quisesse, tirava a terneira do galpão, a mulher e o homem dormiam lá e seus recados.” (p.18). Nesse fragmento, o narrador descreve os pensamentos possíveis da irmã e do irmão.

Já no que concerne à questão do tempo, não existe uma marca pontual, mas é percebido pelas ações das personagens, ou seja, pelo tempo dos verbos que, na maior parte da narrativa está no pretérito imperfeito e dão ideia de uma ação ainda não terminada, com aspecto durativo. Também temos a noção de que o enredo se passa de um entardecer até o começo da noite, pois inicia com os últimos raios de sol, quando chega o irmão, a mulher e o homem. Eles jantam e se recolhem para dormir: “De fato, era o irmão que chegava. Vinha como quase sempre, no anoitecer.” (p.16).

Segundo Nunes (2000, p.19) o enredo possui um tempo psicológico “que se compõe por momentos imprecisos que se aproximam ou tendem a fundir-se, o passado indistinto

do presente, abrangendo, ao sabor de sentimentos e lembranças.” Isso se dá por não sabermos se é um passado recente ou algo muito mais antigo. O narrador não nos dá informações precisas se é algo recente ou bem antigo.

O conto possui as seguintes personagens: a irmã, a vizinha, o irmão, a mulher e o homem. Notamos que nenhuma das personagens possui nome, todos são tratados pelo grau de parentesco ou pelo gênero, sugerindo como se fosse uma falta de identidade ou uma identidade pautada pela função social que existe na constituição familiar e social. As personagens determinam o desenvolvimento da obra de arte. Nas palavras de Bakhtin:

A personagem, o autor-espectador- eis momentos vivos, essenciais, os participantes do acontecimento da obra; só eles podem ser responsáveis e só eles podem dar a ela a unidade de acontecimentos e fazê-la comungar essencialmente no acontecimento único e singular do existir. (BAKHTIN, 2011, p.176)

Outro ponto que destacamos é o fato de que a irmã era solteira e tinha idade indefinida: para mais de vinte e menos de cinquenta. O narrador não sabia precisar a idade da irmã, pois variava com o “assento da roupa, do arranjo do cabelo e do que estivesse fazendo”. Ou “tratava-se de uma velha de profundos sulcos na cara”, “uma mulher gasta e suja” e, por vezes, o narrador descreve “uma moça de perna grossa.” (p.15). Isso mostra uma oscilação do tempo no que cerne a vida da irmã, pois ela poderia ter a idade que aparentasse, como se a roupa determinasse a passagem do tempo.

A vizinha era outra personagem que aparecia de vez em quando para trocar comida e falar da vida, de o quanto o marido não prestava, que o filho mais velho só pensava em mulheres e bebida. O narrador nos dá a impressão que era um monólogo, pois a vizinha só vinha para falar e a irmã só escutava. Também se pode pensar que o único contato que a irmã tinha com o mundo era a partir da visão de mundo da vizinha, pois era ela que vinha contar as coisas para a irmã; ela fazia a relação do mundo exterior com o mundo quase paralelo que a irmã vivia.

Outro personagem era o irmão. Este aparecia só de vez em quando no rancho, com pressa de quem chega de noite e sai ao amanhecer; com o cansaço de quem se deixa ficar

dias dormindo como morto.”(p.15). “Era contrabandista dos antigos, a cavalo.”(p.18). Ele nunca havia trazido ninguém para casa, até o dia que trouxe a mulher e o homem.

Já a personagem da mulher era, a partir daquele momento, a mulher do irmão e iria ficar com eles no rancho de um cômodo apenas. A mulher só adquire identidade a partir da explicação do irmão, de que agora ela era a mulher dele e iria ficar com eles no rancho. A descrição dela era: “A mulher era puxando para alemoa, de cabelo ruano e olho de cabrita, meio que sorria passando a palma de uma mão na outra.”(p.17).

Já o homem “mirava por baixo das sobrelhas, com ar de desconfiado e tinha uma barba por fazer de dois três dias.” (p.17). Ambos não têm voz no conto, só os conhecemos a partir da visão do narrador e ele também só adquire identidade a partir da explicação do irmão: ele era seu sócio.

Analisando esteticamente a obra de arte, o nosso objeto estético é “*A irmã dele só*” conforme o conteúdo, forma e material. Entendemos obra de arte segundo Bakhtin (2011,p.175)

não com objeto de um conhecimento puramente teórico, desprovido de significação de acontecimentos, de peso axiológico, mas como acontecimento artístico vivo- momento significativo de um acontecimento único e singular do existir (BAKHTIN, 2011,p.175).

Sendo assim, a obra de arte “*A irmã dele só*” se propõe a retratar um momento único, vivo, onde o autor se manifesta no ato da visão artística e na visão nos acontecimentos do existir, segundo o entendimento de preceitos de Bakhtin (2011). Ainda segundo Bakhtin

O autor visa ao conteúdo (tensão viral ou seja, ético-cognitiva da personagem), enforma-o e conclui usando para isso um determinado material, no nosso caso verbalizado, subordinado esse material ao designos artísticos, isto é, a tarefa de concluir uma dada tensão ético co-cognitiva. Partindo daí pode-se distinguir na obra de arte, ou melhor em um designo artístico três elementos: o conteúdo, a forma e o material (BAKHTIN, 2011, p.177).

Com base nessas observações do pensador, podemos notar que esses três elementos, o conteúdo, a forma e o material atuam juntos, um dependendo do outro, subordinados. Como explica Bakhtin, “a forma não pode ser entendida independentemente do conteúdo [...] Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e á peculiaridade material e dos

meios de sua elaboração, pelo outro” (2011, p.178). Sendo assim, a forma é a maneira que está sendo representando o material que, por sua vez, é a palavra. A concretude da palavra está posta não apenas para revelar o que está dito, mas também na forma como se constrói a obra de arte.

Assim, temos uma descrição, pelo narrador, da rotina da irmã, como “Levantava, mateava, capinava, varria, lavava, cozinhava, comia, sesteava, acordava, lavava, varria mateava, dormia.” (p.15). Essa série de atividades geravam um movimento, como por exemplo, levantar é quando passamos da posição horizontal para vertical, já matear é sorver o mate de fora para dentro, capinar é de cima para baixo e varrer é de dentro para fora, ações com ritmo próprio. Todos os verbos estão no pretérito imperfeito, com aspecto durativo.

A forma como o narrador descreve a irmã, a retrata como se ela tivesse parada no tempo, como se ela vivesse em uma realidade paralela, onde ela só tinha que fazer coisas para sobreviver. No que se refere às características psicológicas, estas são bem marcadas pelo narrador quando se ele refere à irmã, como por exemplo:

Quando se via sozinha na beira d’água e levantava o vestido para não molhar, agachada e com os pés firmemente enterrados na areinha do raso, ela sentia uma coisa de que se envergonhava, se sentia como se estivesse dentro dela mesma, aproveitando-se dela mesma, como que se apalpando, e tinha prazer e gozo nisso e se envergonhava disso; as coxas de fora, encostava a face quente, pegando fogo, na parte de dentro delas, fria, se acariciava, se sentia, um dia beijou o joelho e trazia as mãos molhadas para as pernas... (SCHLEE,p.16)

O momento da chegada dos demais no rancho é o ponto principal no enredo; a irmã fala, toma decisão, pois ela decide deixar os demais no rancho e ir dormir com a terneira no galpão: “*Quem fica no galpão sou eu. Quedem-se vocês aqui, de matrimônio, que me vou para o galpão e se acertam as coisas...*” (p.20). Um aspecto interessante para comentar é que este é o único momento que se tem a fala da irmã. Em todo o conto é a única vez q ela fala, sendo que essa fala vem posterior a do irmão.

Por fim, a imagem que fica subtendida é a de que ela pode ter deixado a trameia do galpão aberta na esperança de que o homem que estava embaixo do cinamomo entrasse para dormir com ela e assim acabasse com aquela solidão. Outra hipótese era de que fosse

algo para dar continuidade àquela solidão que lhe era peculiar e pela qual parecia resignada.

Assim, a obra só faz sentidos quando observamos a forma como foi constituída, e logo a maneira como o conteúdo e o material se apresentam. Portanto, a questão da fronteira se faz marcada pelo espaço e pela situação dúbia da “irmã” que vive na fronteira de sua própria existência, a sua solidão ancorada ao seu desejo de constituir família, viver na cidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6.ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. Tradução de Aurora F. Bernadini. A teoria do romance. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

CHIAPPINI, Ligia. Estudos históricos. **Do beco ao belo: dez teses sobre o regionalismo na literatura**. Rio de Janeiro, vol.17.1995.p.153-159.

DIMAS, Antonio. **Espaço e romance**. 2ªed. São Paulo: Ática,1987.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. 2ªed. editora Ática, São Paulo, 2000.

SCHLEE, Aldyr Garcia. **Uma terra só**. 2ª ed.Porto Alegre: Ardotempo,2011.

SOARES. Angélica. **Gêneros literários**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

A REVOLUÇÃO BAKHTINIANA:

a linguagem e a vida

**Catharine Piai de Mattos⁵²
Marina Célia Mendonça**

Um grupo de amigos resolveu reunir-se para refletir sobre a vida nas décadas iniciais do século XX, na Rússia, formando um círculo de debates de pensamentos, como muitos outros grupos o fizeram ali neste período. Este grupo, muito tempo depois, ficou conhecido como “Círculo de Bakhtin”, não tomando Bakhtin como um professor ou um líder, mas, talvez, como o incitador ao debate. Deve-se compreender o grupo como realmente um círculo: onde não há pontas; uma continuidade, não há início ou fim; uma progressão, uma renovação constante – sendo, inclusive, muitos desses aspectos compreendidos pelo Círculo acerca da linguagem.

Assim, o Círculo almejava refletir sobre o homem e sobre a vida. Esbarraram, neste caminho, na linguagem, sendo considerada a chave das “manifestações da superestrutura”, ou seja, a linguagem é o elemento central da humanidade. Segundo Faraco (2009), a intenção do Círculo era construir uma ampla reflexão filosófica e

contribuir para a construção de uma teoria marxista da chamada criação ideológica, ou seja, da produção e dos produtos do “espírito” humano; ou, para usar um termo mais corrente num certo vocabulário marxista, uma teoria das manifestações da superestrutura. (FARACO, 2009, p.17)

O caráter diversificado do grupo – haviam, além de professores, músicos, biólogos, filósofos, etc. - tornou possível a expansão de uma reflexão acerca do humano, porém, sempre indissociável da linguagem. Para explicar o papel da linguagem para a vida humana, Volochínov (2013) reflete sobre o papel desta na sociedade. Aqui, destaca-se o

⁵² Mestranda - UNESP/Araraquara. CAPES

termo “sociedade”: Volochínov, já no ensaio “Que é a linguagem” de 1930 (presente no volume citado), afirma que o homem só pode ser considerado humano por ser um sujeito social e é esta necessidade social frente ao outro que incentiva o surgimento da linguagem – a relação com outro inicia o desenvolvimento desta.

Neste ensaio, Volochínov afirma que a linguagem – tanto interna quanto externa – apenas nasce na necessidade do homem explicar-se e de fazer-se compreender pelo outro. Ou seja, se o homem nunca tivesse organizado-se em grupos - sociais -, a linguagem (compreendendo-a como signos ideológicos, ou seja, podendo apresentar-se nas suas diversas formas, como verbal, gestual, visual, etc., desde que expresse um significado ideológico) nunca teria desenvolvido-se. O autor expõe que tal processo foi longo, surgindo primeiramente a linguagem gestual, seguida de grunhidos, até que, lentamente, o ser humano pudesse utilizar suas cordas vocais desenvolvidas para transmitir seus pensamentos. Vê-se, portanto, que muito tempo passou-se até que o homem falasse de forma mais articulada, porém isso não significa que não houvesse uma linguagem interior. Antes de qualquer exteriorização, houve uma organização interna do sujeito acerca daquilo que o cerca, para assim poder compreendê-lo e tornar-se ativo frente ao outro. Posto esse processo, fica claro que linguagem e sociedade são intimamente relacionadas ao se pensar no homem como Ser ativo, como Ser humano e não apenas outro animal.

Se, então, a linguagem e a sociedade são inseparáveis, como excluir a linguagem do estudo linguístico e pensar somente na língua como um objeto, como um artefato não-social, dividida em várias dicotomias, como fez F. Saussure? O Círculo de Bakhtin, pouco tempo depois da publicação póstuma do Curso de linguística geral (1916) de F. Saussure, enfrentava o objetivismo, dizendo que a língua não pode ser tomada apenas como um sistema. A língua não é um objeto dado, do qual se extrai informações previamente estabelecidas e imutáveis. Ainda do livro *A construção da enunciação e outros ensaios* há um ensaio intitulado “As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental” de 1928 (apenas 12 anos após a publicação do Curso de Saussure, curto período de tempo, considerando-se a distância espacial e o fato da obra ser em francês, fatores que podem ter dificultado o acesso), onde Volochínov critica o objetivismo (concreto) de Saussure e o subjetivismo abstrato (teoria que defende o extremo oposto ao objetivismo). Para Saussure,

“a língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...] A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações” (apud VOLOCHÍNOV, 2013, p.111).

Para o Círculo, os signos não estão na língua, mas no seu uso. É apenas na relação entre interlocutores que os signos têm significado. Fundando, a partir desta reflexão, os pilares da filosofia de linguagem de Bakhtin, reflexões sobre a linguagem que tomam as características que consideraram importantes do objetivismo e do subjetivismo, desenvolvendo uma teoria no “meio-termo” de cada um desses. Ao mesmo tempo em que há um sistema fechado (a língua), há o discurso único e irrepetível. Ou seja, é claro que há regras linguísticas no interior de cada língua, mas não regras estáticas; porém, conjuntamente a elas, há elementos que fazem com que o ato de fala seja único. Na relação dialógica que se estabelece entre os interlocutores, existem vários elementos decisivos para a significação: deve-se considerar todos os interlocutores participantes do diálogo e, cada um deles, possui uma construção sócio-histórica, ideológica e axiológica única, resultantes de relações dialógicas estabelecidas anteriormente, as quais, através de sua reflexão/refração constroem seu discurso. Por isso cada discurso é único e irrepetível: os significados modificam-se se forem outros interlocutores, outro contexto, outro destinatário ou até mesmo outro momento histórico, ao mesmo tempo em que ainda possuem o significado “oficial”. Algo já inicialmente pensado na Grécia Antiga, pelo pai da dialética, o filósofo Heráclito de Éfeso (TALES DE MILETO et al., 1967, p. 36) : “para os que entram nos mesmos rios, correm outras e novas águas”, o que se faz compreender que o homem não pode banhar-se no mesmo rio, pois se renovam as suas águas; frase à qual o Círculo acrescentaria: “e porque o homem se renova a cada instante” – e o próprio Heráclito afirma: “descemos e não descemos nos mesmos rios; somos e não somos” (op. cit., p. 39). Cada novo diálogo com o outro é uma construção do eu como Ser, essa construção/constituição é como um círculo: algo interminável enquanto existir o eu. Um círculo também é o próprio discurso, o qual se valora (reflete/refrata) a partir do contexto

(social, histórico, ideológico, etc.) do eu, produzindo, porém, ecos de todos os discursos passados (podendo ser em concordância, discordância, etc.) – destacando, novamente, a indissociabilidade entre Ser humano, linguagem e sociedade.

Assim, essa reflexão “mesclada” das teorias, que funda toda a filosofia da linguagem pensada pelo Círculo é a grande revolução proposta. A linguagem não deve ser vista completamente relativa e individualizada como no subjetivismo abstrato, que tratava mais da psique do sujeito, considerando mais sua linguagem interna; nem considerada apenas como insignificante para o estudo da linguística, como o fez o objetivismo concreto, que explorou a língua como um sistema imutável e fechado, ao qual não se poderia modificar os signos, tomando-a como um objeto dado e totalmente exterior ao ser humano.

Volochínov (2013) não entende a organização da linguagem interna igual à organização da linguagem externa ou como a própria organização da língua:

A consciência subjetiva do falante não usa a língua mesma como sistema de formas normativamente idênticas. Este sistema é somente uma abstração, obtida com enorme esforço, que tem um escopo cognitivo prático preciso. O sistema abstrato da língua é o produto de uma reflexão feita sobre a linguagem, mas não pela consciência do falante nativo e nem com o objetivo direto de falar (VOLOCHÍNOV, 2013, p.114).

O Círculo não vê linguagem externa como excludente da linguagem interna ou vice-versa. Sua filosofia da linguagem defende, assim como Volochínov (2013), que existe uma linguagem interna e uma linguagem externa, ambas importantes para o estudo linguístico. Há um língua com regras que todo sujeito faz uso, porém esta não é imutável, a língua está em constante transformação, evidenciando sua reflexão/refração sócio-ideológica; se a língua pode ser modificada é porque a linguagem é social, mas, ao mesmo tempo, individual – não querendo aqui tratar da psique do sujeito, mas da enunciação entre interlocutores como lugar em que se dão as significações, as modificações da língua.

A consciência subjetiva do falante não usa a língua mesma como sistema de formas normativamente idênticas. Este sistema é somente uma abstração, obtida com enorme esforço, que tem um escopo cognitivo prático preciso. O sistema abstrato da língua é o produto de uma reflexão feita sobre a linguagem, mas não pela consciência do falante nativo e nem com o objetivo direto de falar (VOLOCHÍNOV, 2013, p.114).

É importante destacar que Bakhtin não está preocupado em compreender o funcionamento de um sistema como se pretende compreender fórmulas matemáticas ou engrenagens de um relógio, ele não quer estudar a língua como um objeto dado. Ainda assim, não é seu desejo estudar as procedimentos da psique humana, não lhe é interessante compreender a organização interna da linguagem. De nenhuma dessas formas, para o Círculo, é-se possível sublinhar o extrato linguístico – não se é possível estudar os signos ideológicos, que, para o grupo, apenas pode ser encontrado na relação entre interlocutores.

Volochínov formula seu próprio atendimento acerca da linguagem, enumerando alguns princípios:

- 1) A língua como sistema fixo de formas normativamente idênticas é só uma abstração científica que é produtiva somente para objetivos teóricos e práticos bem precisos. Essa abstração não é adequada à realidade concreta da língua.
- 2) A língua está num processo ininterrupto de formação que se realiza através da interação verbal dos falantes.
- 3) As leis que regulam o processo de formação linguística não são absolutamente as leis psicológicas-individuais, mas não podem ser separadas da atividade dos falantes. As leis que regulam o processo de formação linguística são leis sociológicas.
- 4) A criatividade linguística não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra criatividade ideológica particular. Ao mesmo tempo, porém, a criatividade linguística não pode ser compreendida se se prescinde dos significados e dos valores ideológicos que a preenchem completamente. O processo de formação linguística, como qualquer outro processo gerativo histórico, pode ser percebido como uma necessidade cega e mecânica, mas pode também tornar-se uma “necessidade livre”, uma vez que tenha se transformado numa necessidade consciente e desejada.
- 5) A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social. A enunciação enquanto tal se dá entre falantes. A enunciação individual (no sentido estrito do termo individual) é uma *contradictio in adjecto* (VOLOCHÍNOV, 2013, p.129 e 130).

O interesse do Círculo de Bakhtin é tomar a enunciação, o momento de uso da linguagem, onde se vê os signos ideológicos que, ao mesmo tempo, mostram-se com significado “oficial” e como significado outro, tornando, assim, o discurso único e irrepitível. Melhor ainda seria dizer que o interesse do Círculo é no homem e na vida,

explorando os signos ideológicos expressos pela sua linguagem. A grande revolução bakhtiniana é explorar a linguagem como inseparável da vida humana, da sociedade, da cultura e da ideologia.

REFERÊNCIAS

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

VOLOCHÍNOV, V.N. A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

TALES DE MILETO et al. Os filósofos pré-socráticos. Introdução, tradução e notas de Gerd A. Bornheim. São Paulo: Cultrix, 1967.

EM FOCO UMA ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:

no encontro de professores a discussão acerca do conceito de leitura

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto⁵³

Rita de Cássia Cristofoleti⁵⁴

INTRODUÇÃO

Este texto socializa algumas reflexões produzidas ao longo de um projeto de pesquisa iniciado em 2012 e com financiamento pelo CNPq/CAPES para o período 2013-2014 que tem o duplo objetivo de compreender: 1. como a formação dos professores das diversas disciplinas do ensino fundamental II para o trabalho com a linguagem vai se consolidando nos encontros das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo - ATPC - e, 2. aspectos relativos à formação de leitores e escritores na escola básica, bem como às práticas de leitura e de escrita possibilitadas pelos professores aos alunos ingressantes no ensino fundamental II.

O recorte de nossa discussão tomará como foco o primeiro objetivo apontado, ou seja, ao participar das reuniões nosso foco de atenção recaiu sobre as elaborações dos professores sobre o conceito de leitura envolvido no processo de constituição do sujeito leitor. Evidenciamos suas apropriações dos encontros de formação como oportunidades de reflexão e revisão sobre suas concepções e práticas de leitura junto aos alunos. Essa compreensão parece relevante, pois entendemos a prática de leitura na escola não apenas como mediadora do acesso aos conhecimentos relativos ao ensino e a organização das práticas profissionais, antes de tudo ler é uma prática dialógica constitutiva da subjetividade humana porque ao colocar-se diante da palavra alheia o sujeito procura compreendê-la ativa e responsivamente.

⁵³ Doutora em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. E-mail: cbometto@yahoo.com.br

⁵⁴ Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: ricacri@uol.com.br

Metodologicamente recolhemos indícios dos sentidos das concepções sobre leitura em doze encontros nos quais foram tematizadas as dificuldades relativas ao trabalho com a leitura, a falta de interesse pelos livros e as contribuições da leitura não só para a elaboração de conhecimentos pelos jovens, mas também para a experiência de formação dos próprios professores como possibilidades de (re)constituição de subjetividades pela mediação da linguagem.

A LEITURA COMO PROCESSO INTERSUBJETIVO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS E DE CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES

No texto “A Constituição do Sujeito Leitor”, Geraldi (1993) trata do tema da “constitutividade” dos sujeitos, considerando a totalidade do fenômeno humano. Segundo ele, essa reflexão sobre a constituição dos sujeitos teria um movimento pendular, que ora os colocam em um dos pontos extremos do movimento, ora em outro.

Em um dos extremos o sujeito seria situado como fonte absoluta de sentidos, no outro, como mero produto do meio ambiente. No entanto, se essas são as posições extremas, nos pontos por onde o pêndulo passa, encontramos, tanto no campo da psicologia quanto no da sociologia, um movimento de superação desses reducionismos.

Com relação ao reducionismo individualista, dentre os extremos do movimento pendular, no campo da psicologia, encontramos uma abordagem como a de Vygotsky (2003), que considera a constituição social da subjetividade, superando as noções de sujeito ativo e sujeito passivo, pela noção de sujeito interativo, sujeitos historicamente constituídos, que desenvolvem seu psiquismo nas relações sociais.

Bakhtin (2002) também concebe a linguagem como atividade simbólica constitutiva de sujeitos ao considerar que é em um terreno interindividual que a consciência individual adquire forma e existência alimentada pelos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Portanto, a linguagem tem como eixo central a intersubjetividade. Faraco destaca a relevância da alteridade e da subjetividade social neste processo, visto que “a apreensão e compreensão das realidades humanas passam sempre e necessariamente por processos inter-relacionais” (2001, p. 6).

Tomando Bakhtin como referência Geraldi afirma que a linguagem não é o trabalho de um artesão, e o trabalho linguístico não é nem um eterno recomeçar nem um eterno repetir. "O sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, isto implica que não há um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas e nas falas dos outros" (1996, p.19).

Esse complexo processamento de sentidos depende da interação entre os interlocutores tanto para a produção do enunciado/texto como para sua compreensão. Nessa incansável busca de significações o sujeito foca o texto a partir dos sentidos que já o constituem na tentativa compreendê-lo uma vez que no próprio processo de sua produção, o texto remete a outros textos com os quais dialoga. A compreensão, entendida bakhtinianamente, está para além do plano da significação uma vez que envolve a tomada de posição do sujeito frente ao texto.

Como a produção do texto constitui-se na interação com enunciados que o precederam e aos quais responde - os leitores projetados a quem se dirige -, pela antecipação de suas possíveis réplicas, é possível afirmar que o leitor não se situa apenas como um receptor dos enunciados daquele que o produz, uma vez que projetado pelo autor se inscreve no texto. Ao produzirmos um enunciado - seja na forma oral ou escrita - o dirigimos a um sujeito repleto de palavras, neste sentido, ao tomar o texto como foco de atenção, o sujeito participa ativamente da produção de sentidos. (BAKHTIN, 2003). Isso evidencia que a significação pode ser vista como uma formação dinâmica que se modifica na medida em que o sujeito tanto restringe as possibilidades de significação quanto expande os sentidos possíveis. Portanto, num primeiro momento é na leitura que acontecerá o encontro do leitor com as pistas de sentidos deixadas pelo autor ao cotejá-las aos outros enunciados que já o constituem.

Nas atividades de leitura, no interior do evento comunicativo, "o sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo [...] de seu ponto de vista, de suas posições. [...] Essas posições determinam a sua avaliação, mas neste caso elas mesmas não continuam imutáveis: sujeitam-se à ação da obra que sempre traz algo novo" (BAKHTIN, 2003, p. 378). É um processo de compreensão ativa e responsiva, que configura o que Bakhtin denomina "dialogia".

Isto posto, defendemos que os professores devem assegurar aos alunos a possibilidade de explicitarem os sentidos por eles produzidos no momento da leitura para que possam cotejá-los com outros sentidos em circulação na sala de aula a fim de aproximá-los ou refutá-los quando os cotejarem aos elementos linguísticos e aos aspectos discursivos (como paragrafação, pontuação, repetição de palavras, relações sintáticas) relacionados à produção de sentidos contidos no texto e na sua forma de organização (OMETTO, 2010).

Focalizada como relação de ensino, a prática de leitura na escola ressignifica-se em favor da dimensão interlocutiva da linguagem e torna-se momento privilegiado de aprendizado, o que possibilitará que, no movimento dialógico o sujeito incorpore e elabore, ao mesmo tempo, práticas de leitura e conteúdos curriculares de sua cultura, posicionando-se em relação às ideias veiculadas pelo texto.

Essa concepção de leitura, porque entendida como compreensão, considera que o sujeito não pode excluir a possibilidade de mudança alterando sua condição de sujeito no mundo. Assim entendida, a leitura deve ser assumida como conteúdo de todas as disciplinas, uma vez que todas elas trabalham com linguagem.

Passaremos agora a discutir os processos de elaboração dos professores acerca do conceito de leitura durante as discussões nas ATPC, consideradas oportunidades privilegiadas de formação.

AS ELABORAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE O CONCEITO DE LEITURA E O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR

Em função do referencial teórico assumido, que destaca a centralidade da linguagem e do outro na constituição de nossa subjetividade e evidencia a preponderância da dinâmica interativa entre sujeitos, ao discutir princípios e concepções teóricas não escaparemos de discussões acerca das atividades de ensino, visto que abraçar uma perspectiva é já parte do caminho que vai constituir-se em via de acesso para a discussão das práticas e metodologias a serem adotadas e ou defendidas.

A avaliação de Rosa ao final de um encontro indicia um processo de elaboração que vai sendo (entre)tecido por diversos aspectos relacionados ao conceito de leitura e ao processo de constituição dos sujeitos leitores.

Rosa (Português): Tenho a impressão de que o principal tema desse dia foi 'Como se dá o percurso do professor como leitor', que parece haver se estendido para além dos professores. Achei interessante ouvir que através da leitura nos formamos com marcas singulares e que a leitura não é superficial quando estabelece relações. Lembrei então que conhecer é principalmente estabelecer relações, talvez disso derive a grande distância entre informação e conhecimento. [...] de fato são vários os fatores que determinam o distanciamento das pessoas da leitura, podendo ela ser instituída pela família e escola. Grande é, portanto, a responsabilidade da escola pública, para a maioria dos alunos provavelmente a única referência de leitura. (13/03/2012).

Rosa articula distintas dimensões do conceito. Inicialmente, ressalta a relevância do conhecimento do percurso de formação do sujeito leitor para a compreensão de sua singularidade e subjetividade. Essa reflexão remete-nos ao texto de Petit (2009) lido para o encontro. Nele a autora levanta três hipóteses fundamentais às experiências dos leitores em formação. A primeira é que a leitura origina-se das relações dos sujeitos em ambientes que proporcionem o acesso aos livros e aos modos de ler. Esses ambientes – escola, biblioteca pública, entre outros - deveriam ter como premissa o acolhimento.

O princípio do acolhimento contém, em si, o princípio da identidade em favor do princípio da alteridade, em outras palavras, não buscamos nossa consciência no "eu", mas no "outro" e isso depende das relações que construímos ao longo de nossas vidas. "Do nascimento à velhice, pensamos unicamente em resposta ao que nos foi lançado por outros. [...] Sem o outro, não existe sujeito [...], o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma da interioridade [...] que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro" (PETIT, 2010, p.51).

Esse princípio é o que Bakhtin denomina de alteridade constitutiva, ou seja, é pela mediação do outro, pela linguagem, que vamos nos constituindo. Petit destaca que "a linguagem não pode ser reduzida a um instrumento, tem a ver com a construção de nós mesmos enquanto sujeitos falantes". (2009, p.71).

Para Rosa *a leitura não é superficial quando estabelece relações*. Bakhtin (2003, p. 404) elucida que ler é cotejar textos, "a compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos". No processo de leitura estabelecemos relações de sentidos entre os enunciados. No entanto, há que se considerar que nem todos os sentidos produzidos pelo leitor são aceitáveis uma vez que o texto é uma construção social e histórica que preserva marcas culturais do seu contexto de produção; a materialidade do texto e as práticas de leitura também dirigem os sentidos que os leitores atribuem àquilo que leem.

É possível depreender que serão as diferentes leituras – e a diversidade de práticas – realizadas no decorrer da história dos sujeitos que permitirão a configuração de enunciados concretos que revelarão as compreensões dos sujeitos, ou seja, nuances em termos de posições, valores e possibilidades de elaborações de dimensões distintas de suas relações com os textos e com sua própria humanidade.

Compreender a história de constituição do sujeito leitor é relevante e abre espaço para uma consideração mais ampla do professor que passará a preocupar-se, também, com os modos de condução da leitura na escola.

Daniela (Português): O que funciona muito com os alunos é colocar alguma coisa sua a priori para, depois, realizar o gancho com a aula. Por exemplo, quando fui apresentar o livro *O Menino do dedo verde* para meus alunos, falei que eu não gostava de ler [...] uma vez fui obrigada a ler para fazer uma prova. [...] Quando peguei esse livro [então eu mostrava o *Menino do dedo verde* para eles] e fui obrigada a ler, pensei: não irei ler. Mas minha mãe [...] me fazia ler um capítulo de cada vez e contar para ela o que eu havia lido. Se ela percebesse que minha descrição do capítulo era diferente, começava a proibir as coisas que eu mais gostava. [...] Mas, chegou uma parte no livro em que eu comecei a ultrapassar minha mãe, de tanto que comecei a gostar! Irei ler essa parte para vocês! Eles ouviram atentamente. Depois, solicito que façam anotações sobre o que compreenderam, peço que desenhem como imaginam que sejam os capítulos. [...] O que entenderam! Eles escrevem e desenham [...], depois me mostram entusiasmados para que eu avalie. Então, acredito que contar um pouco de nossa vida [...] é um gancho para se estimular os alunos (10/04/2012).

A solicitação de Daniela para que os alunos realizem anotações sobre o capítulo lido indicia a abertura da professora para outras possibilidades de criação. Petit (2009) considera fundamental às experiências dos leitores em formação que a leitura possibilite

“sonhar”, criar “espaços internos” e, por meio da organização desses espaços, revelar-se como sujeito de seu “mundo”, permitindo-lhe nomear outras vivências além daquelas certificadas pelo autor.

Esse modo de conceber a leitura desencadeia narrativas estabelecendo uma relação entre a história do sujeito com a historicidade cultural do grupo ao qual pertence (PETIT, 2009). No entanto, não se trata de uma reprodução da história do outro, mas da reelaboração de exemplos, um compartilhamento de experiências que geram o conhecimento, visto que "o novo não está no que se diz, mas no ressurgimento do já dito que se renova que é outro e que vive porque se repete" (GERALDI, 2010, p.81).

Quanto a isso, Carlos, professor coordenador, licenciado em Biologia reflete:

Se eu estivesse em sala de aula começaria a aplicar amanhã uma ideia que tive. Peguei um livro que chegou para nós [...], Nas ruas do Brás, de Dráuzio Varella. Como eu já havia lido Estação Carandiru e conheço a história do autor como médico, é um livro infanto-juvenil, onde o autor conta sobre fases da infância dele a partir dos três anos de idade! [...] ele faz até teorização sobre coisas que ele já sabe hoje (como mudou o bairro, sobre quando morre a mãe, quando o avô vem da Espanha para cá etc.), de maneira tão facilmente compreensível. O autor conta até fatos engraçados [de sua vida]. Esse tipo de leitura, talvez, poderia ser aplicada aos alunos, depois poder-se-ia solicitar o seguinte para eles: gostaria que vocês contassem algo que foi marcante em suas vidas, algo que aconteceu lá atrás, com dois, três, quatro anos. Até onde vocês lembram? Para eles, essas memórias ainda estão recentes! E você pode colocar isso dentro de sua matéria específica. [...] Após a leitura da obra e após o levantamento das memórias dos alunos, você pode vislumbrar exatamente quais foram os interesses, as coisas mais marcantes para eles, depois você pode pensar onde é possível aplicar essas coisas em sua própria disciplina. Vamos supor que um aluno levante a seguinte memória: Em minha casa, um rato me mordeu. Você pode questionar: mas por quê? Era sujo lá? Onde você estava? Então, você vai incentivando o aluno a escrever, a dar mais detalhes, porque eles irão escrever sentenças simples como: Um rato me mordeu quando eu tinha três anos. Essa será a redação dele. Mas, então, você começa a questionar. [...] O aluno vai aprendendo a escrever e você pode teorizar informações e trazer para qualquer matéria. (29/05/2012).

Tal como Rosa, ele também chama a atenção do grupo para a responsabilidade da escola e, implicitamente, do professor para o trabalho com a leitura articulado à possibilidade de narração e criação bem como de trabalho com os conhecimentos de uma

área específica do saber. Nesse sentido, a mediação pedagógica, entendida como um processo relacional e intersubjetivo, pode ser considerada como constitutiva do conhecimento e da singularização dos sujeitos.

Tais considerações nos aproximam da concepção de letramento, uma atividade humana que não se restringe à escola, mas que é uma das prioridades da escola. A esse respeito, Daniela indaga:

O que está acontecendo para os alunos lerem tão pouco quando chegam ao ensino médio? Acreditamos que esse é o problema, nós fazemos muitas leituras para eles desses mundos fantasiosos, agradáveis, gostosas. E, quando chega ao ensino médio, o que temos? O livro didático, a Sociologia, História etc. Não há mais espaço para esse mundo fantasioso, para as histórias gostosas que contávamos para eles, para então podermos retirar algum proveito, alguma lição de moral ou coisas assim. Então, não há mais nada de interessante, agora é tudo sério. (10/04/2012).

Seu comentário evoca a segunda hipótese de Petit (2009) acerca da leitura como possibilidade de sonho, criação, imaginação, dicotomizando-o do trabalho entendido como "sério" no ensino médio. No entanto, no que diz respeito à possibilidade de criação que a leitura desencadeia destacamos Vygotsky, que compreende,

[...] o papel fundamental da educação e das relações de ensino na apropriação e produção de novas formas de atividade e vida [chamando] atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. [...] É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (2009, p. 7-14).

O poder de criação humana, nesse sentido, ultrapassa o limite da própria natureza, na medida em que o sujeito a transforma. É a experiência que o sujeito tem com o mundo e a vivência com outros humanos que possibilitará espaços para criação e para a invenção do novo. Esse aspecto se torna essencial quando discutimos o papel da escola e do aprendizado da leitura, uma vez que aprender a ler é aprender a responder ao texto.

Nas palavras de Bakhtin:

[...] a criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-

se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. A co-criação dos sujeitos da compreensão. (2003, p. 377-378).

Ao ler, a busca exclusiva pelo reconhecimento, a busca do conhecido não permite a compreensão, a descoberta do novo, a totalidade do não repetível. "A metodologia da explicação e da interpretação se reduz com muita frequência a [...] descoberta do repetível, ao reconhecimento do já conhecido, e se percebe o novo o faz apenas em forma extremamente empobrecida e abstrata" (BAKHTIN, 2003, p. 378).

Há que se considerar que no ensino médio mais do que buscar informações nos textos os alunos precisam aprender a modalizar, ou seja, precisam aprender a expressar adesões ou afastamentos ao enunciado, compreender o texto. Ensinar a ler seria ensinar o sujeito a ultrapassar a dimensão da informação entrando no diálogo interno do texto, ultrapassando sua superficialidade, construindo redes de relações, tal como Rosa explicita.

PARA FINALIZAR O TEXTO, MAS NÃO NOSSAS INTERLOCUÇÕES

Nos limites deste texto apresentamos a forma como os professores estão concebendo a leitura na escola, bem como suas reflexões sobre essa prática. Nesse movimento os professores foram reconhecendo o que nos ensina Oliveira (1996) sobre a cultura escrita envolvida nas práticas escolares, a saber, que a leitura, a escrita e as disciplinas científicas constituem conteúdos escolares essenciais para a constituição e desenvolvimento dos sujeitos. Isso porque a escola assume a função básica de instrumentalizar os indivíduos para serem usuários autônomos do sistema de leitura e escrita, e capazes de interagir com o conhecimento acumulado pelas várias disciplinas científicas e com o modo de construir conhecimento que é peculiar da ciência. O contato sistemático e intenso com o sistema de leitura e escrita enquanto modalidade de construção do conhecimento é, portanto, parte fundamental da função da escola. As práticas escolares, nesse sentido, devem incorporar e potencializar os possíveis efeitos da leitura e da escrita no desenvolvimento psicológico dos alunos.

Segundo Britto (2007) a função básica da escola deve ser a de garantir ao aluno tanto o conhecimento formal como as formas de normatização da vida e de produção que se concretizam na linguagem e nos discursos que se organizam a partir dela. Segundo o autor, “a aprendizagem da escrita e dos conteúdos que se veiculam por ela é central na formação dos sujeitos e não se realiza senão através do exercício sistemático e reflexivo” (2007, p. 25).

Desse ponto de vista a aprendizagem - e em especial a aprendizagem da leitura - é mais do que a aquisição de padrões de comportamento e submissão aos valores do senso comum. Aprender a ler é penetrar no enunciado alheio e ao mesmo tempo distanciar-se dele em um processo de compreensão ativa e responsiva, pois aprender a ler e escrever é, ao mesmo tempo, aprender os conhecimentos essenciais da história humana respondendo a eles "nos discursos subsequentes, ou no comportamento do ouvinte" tal como nos ensina Bakhtin (2003, p.272).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.196p.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476p.
- BRITTO, L. P. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Revista Calidoscópico**, v. 5, p. 24-30, jan./abr. 2007.
- FARACO, C. A. Pesquisa Aplicada em Linguagem: Alguns desafios para o Novo Milênio. **D.E.L.T.A.**, 17:Especial, 2001. p.1-9
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 207p.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1996. 152p.
- GERALDI, J. W. A constituição do sujeito leitor. In: **Módulo I** Fundamentos de estudos da linguagem. Campinas: UNICAMP, 1993, p. 12-15.
- PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 189p.
- OLIVEIRA, M. K. de. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 3, p. 97-102, set./dez. 1996.
- OMETTO, C. B. C. N. **A leitura no processo de formação de professores**: um estudo de como o conceito de Letramento Foi lido e significado no contexto imediato da disciplina Fundamentos Teórico- Metodológicos de Língua Portuguesa, do curso de Pedagogia. 2010. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- PETIT, Michele. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo, Editora 34, 2010. 299p.
- VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009. 136p.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. (Tradução: Jefferson Luiz Camargo; Revisão técnica: José Cipolla Netto). 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 193p.

ENSAIO:

*o cronotopos da praça xv
heróis ordinários na praça pública a*

Cláudia Queiroz⁵⁵

INTRODUÇÃO

Em “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento no contexto de François Rabelais” Bakhtin, traça o caminho sobre a cultura e sobre o popular da Idade Média e analisa o “Cronotopo de Rabelais” (BAKHTIN, 2008). Uma forma de linguagem, uma cosmovisão carnalizada em contradizer tudo que representava os privilégios da nobreza, dos tabus e do oficial.

As características do cronotopo da Praça Pública pelas categorias como o riso, o corpo a embriaguez, o sexo, a morte/vida, os excrementos. Também estão na linguagem das paródias, da coroação e do destronamento do rei. O meio da praça pública, é tudo àquilo que acontece, é o encontro do estado com os cidadãos. É tempo compartilhado e coletivo.

Enfim, invento uma narrativa cronotópica para narrar uma série de acontecimentos na “Praça XV” em que o herói é o corpo - e o “baixo corporal” é a sua linguagem. Um corpo gesticulando, andando, gozando, um corpo irado, manso, abusado e debochado, um corpo nas suas protuberâncias. Ora devorador e ora devorado, entre o oficial e o não oficial. O dialogo aqui proposto nesse ensaio é trazer o conceito de cronotopos de Bakhtin e entrelaçá-lo com o conceito de Certeau em “caminhadas pela cidade” e fazer possíveis aproximações, afastamentos e contribuições respeitando as singularidades teóricas de cada autor.

O “Cronotopos da Praça XV” como prisma a “visibilidade do tempo” conhecida no tempo e o espaço nas obras de Goethe. (BAKHTIN, 2011, p. 227) , cujo o texto aproxima o conceito de cronotopo em um espaço em que a cena ordinária se passa debaixo da Praça XV, no Centro do Rio de Janeiro, nos quais cruzam fatos “reais” e personagens

⁵⁵ Professora da Rede Pública do Municipal do Rio de Janeiro – doutoranda – UERJ educação Proped

“inventados”. A partir desse encontro de ficção e pequenas factuais históricas surge uma cidade subterrânea e seus “caminhantes inumeráveis” (CERTEAU, 1994).

O ensaio seria uma “forma visível” (BAKHTIN, 2011) na qual a literatura abre possibilidade de ver o tempo no espaço indissociáveis (cronotopos) e assim “dar vida” aos personagens, aos monumentos, as situações cotidianas de um tempo colonial tensionado com palavras expressões de origem Banto (grupo de línguas de alguns povos do continente africano, países como: Angola, Congo e Moçambique) para evidenciar a influência dessa língua na língua do colonizador. Enfim apresento o cronotopo da Praça XV. Um lugar geometricamente correspondente a um acontecimento histórico - não como um fundo imóvel, mas sim, em movimento, acontecendo, potencialmente vivo.

O CRONOTOPOS DA PRAÇA XV E O HERÓI ORDINÁRIO CERTEONIANO⁵⁶

No nível da rua em pleno Largo do Paço, o centro político e social, ergueu-se um sítio arquitetônico. Tem-se as igrejas, o convento do Carmo, os armazéns do rei e o arco Telles de Menezes e o próprio prédio do Paço Imperial. Estou me referindo a um Rio de Janeiro de uma época, de um *tempoespaço* colonizado. Uma cidade ainda com poucas ruelas que se dirigiam a Rua Direita⁵⁷, a Igreja Matriz e ao Cais. No centro da cidade, o Mercado Municipal que dava acesso ao antigo Beco do Peixe, onde existia intenso comércio. Encontra-se até hoje, na Praça XV, o chafariz em formato de pirâmide construído em 1779 pelo afrobrasileiro, urbanista e escultor Mestre Valentin, em substituição a uma modesta *bica d'água* que enchia as *moringas*⁵⁸ e os barris levados pelos cangalheiros da cidade. O ir e vir dos pretos carregadores de água e das aguadeiras, o perambular dessas pessoas

⁵⁶ Certeau (1994) traz para discussão do homem ordinário e as suas microliberdades, nos quais mobilizam recursos insuspeitos.

⁵⁷ Hoje a Rua Direita no Rio de Janeiro é a Rua 1º de Março adjacente a Praça XV.

⁵⁸ Ao longo do texto algumas palavras e seus significados: Moringa garrafa de barro para água. Meganha, policial (tratamento desrespeitoso) do quicongo mêngana Atalaia, sentinela, quimbundo e quicongo. Cupinchada de cupicha (camarada, grupo de companheiros), possivelmente do nhungue kupindza. Moleque garoto do quimbundo Muleke. Gingar, balançar o corpo, do quimbundo jungar (gitar) ou jingala (bambolear). Batuque do quimbundo butuka (onde se salta). Cochichar falar baixo do quimbundo koxila. Futum mau cheiro provavelmente do quicongo fúutu (peixe morto). (GASPAR, 2007). Barafundas o quimbundo 'aldeia' e angolano Funda, aglomerado populacional onde havia confusão e balbúrdia. Indivíduo do grupo étnico dos mandingas; ato ou efeito de feitiçaria. (pesquisa de Nei Lopes apud HOUAISS, 2002)

levando na cabeça uma trouxa de roupa, uma bacia de água suja. Um caminhar que não é somente gráfico, mas que “fala”, como explica Certeau em “Caminhadas pela Cidade” (CERTEAU, 1994, p.169). São enunciados de passos daqueles que tecem a cidade por dentro, todos os dias.

Na paisagem de hoje, vemos as transformações urbanas, os novos prédios, as barafundas de automóveis, anúncios publicitários e pichações. No meio da praça, o monumento do herói de guerra General Osório e, no outro ponto equidistante, a estátua de João Cândido Felisberto (o Almirante Negro) que comandou a Revolta da Chibata (1910). Justaposta a esta paisagem de hoje, existe outra paisagem subterrânea, denominada de Terreiro da Polé⁵⁹, por debaixo do chafariz do mestre Valentin, cenário que não visualizamos por conta dos aterros feitos nesta cidade. Esse Terreiro era destinado às torturas no tronco e a castigos feitos às populações de sujeitos negros(as) escravizados. (COHEN, FRIDMAN, 1998). Nesse terreiro, surgem complexas relações espaço e tempo e entre o passado e o presente como um espaço de junção representado por um lado o estado, a família Real e por outro lado, o lugar do povo, das primeiras movimentações populares e dos pregões/feiras de venda de escravos.

É nesse contexto que a “cidade invisível” de um tempo colonial apareça como uma metáfora (CERTEAU, 1994, p.199). É possível que os “caminhantes inumeráveis” (CERTEAU, 1994) façam agora, uma parada, encostem ao pé da escada do chafariz do antigo Largo do Paço para falar da vida alheia com sarcasmo, para rechaçar grupos rivais, para negociar com Lucinda Conga no Mercado do Peixe e com Rita Benguela. Negociar laranjas, tapiocas, cuscuz, bananas, no “mufuá da baiana”. No pátio dos fuzileiros navais na Ilha das Cobras, Paula, a Baiana, estabelece o seu comércio de quitutes.

Paula Baiana, uma quituteira que veio da Bahia para o Rio de Janeiro em 1895, estabeleceu o seu comércio de tabuleiros dentro do Corpo de Infantaria da Marinha, na Fortaleza de São José, na Ilha das Cobras. Nos anos de 1920, Paula, a baiana, desfilava do lado da tropa com saia branca engomada, dólmã vermelho de botões dourados e um

⁵⁹ Terreno da Polé ou pelourinho - Polé é um instrumento de tortura uma espécie de roldana. (HOUAISS, 2002).

enorme cesta de vime⁶⁰ . No espaço formalmente reservado aos homens, militares da Marinha do Brasil, outros sujeitos praticantes, mulheres que frequentavam a Ilha das Cobras, também denominada Cova da Onça, como as lavadeiras das pedreiras e Paula com seus quitutes ocupavam o mesmo espaço.

Paula representa uma legião de mulheres afrobrasileiras. Mulheres domésticas, mulheres comerciantes, mulheres andarilhas pelos logradouros do Rio de Janeiro, as tais “negras de ganho”⁶¹ . Enquanto amamentavam e cuidavam dos seus filhos, elas vendiam mingaus e doces nas ruas para “os seus” e seus senhores. As amas, as mucamas, as cozinheiras, as parteiras, as mandingueiras as que ninavam as crianças, as que limpavam, as que fornicavam, as que engomavam e as que amavam.

A CENA ORDINÁRIA SE PASSA NA PRAÇA XV

[...]Finalmente, a viagem conduz a Tamara. Penetra-se por ruas cheias de placas que pendem das paredes. Os olhos não veem coisas, mas figuras de coisas: O torquês indica a casa do Tiradentes; o jarro, a taberna; as alabardas, o copo de guarda; a balança, a quitanda. [...] As cidades e os Símbolos In: As Cidades Invisíveis (CALVINO, 1990, p.8).

É abaixo, nas esquinas do Harlem, nos Musseques de Luanda⁶² , ao rés-do-chão, que se dão os jogos com os passos. É o lugar dos minérios preciosos das diamantinas em Minas Gerais, dos quais muitos negros(as) escravizados(as), usados como recursos em trabalhos forçados, transitaram pelo caminho do ouro⁶³ , alimentando a expansão urbana das sociedades. Pessoas trancafiadas, contrabandeadas e trazidas do continente africano para as Américas em navios negreiros desembarcavam no porto da cidade de São Sebastião do

⁶⁰ A imagem de Paula Baiana está em exposição em uma sala dentro do campo dos Fuzileiros Navais – essa imagem é uma idealização do pintor Alvaro Martins , no qual ela é representada com uma saia branca engomada, dólma vermelho de botões dourados e uma enorme cesta de vime. Paula, Baiana é chamada pelos marinheiros de “Fuzileira Honorária” SCHUMAHER, Schuma, VITAL, Érico. Mulheres Negras do Brasil. 2007.

⁶¹ Essa expressão vem de uma prática muito comum, um acordo feito entre os senhores e os escravos que permitia ao negro(a) escravizado trabalhar para pagar sua alforria.

⁶² A palavra musseque tem origem no kimbundo (mu seke) e significa areia vermelha e é designada para as favelas de Luanda – Angola. Tanto nos Musseques de Luanda como no Harlem (um bairro ao norte de Manhattan, conhecido como um bairro composto na sua maioria por negro) são lugares de grande influencia no fluxo de culturas transatlântica, transnacionais inspirado no que Gilroy entende como culturas renovads do Atlântico Negro.

⁶³ O caminho do ouro é também chamado de Estrada Real, construída pelos negros escravizados entre os séculos XVII e XIX, a partir de trilhas dos índios guaianazes, em Paraty. Estrada que ligava o Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, no chamado “Ciclo do Ouro” para Portugal.

Rio de Janeiro. Desta travessia, detidos nestes tumbeiros, alguns resistiram à violência e misturaram-se aos que já viviam nas cidades, constantemente vigiados e punidos.

No caos das ruas, no centro da cidade do Rio de Janeiro, caminhavam negros(as) de várias partes do continente africano, um caldeirão de etnias. Os portugueses, trazendo traços da cultura árabe, os ingleses, os colonos vestidos de casaca velha debaixo de sol a pino, os contrabandistas, o capitão do mato, os soldados, os guaranis, os padres em suas procissões, os mascates anunciando a altos brados suas mercadorias. Uma multidão de negros (as) escravizados (das) e negras quituteiras. Todos experimentando a cidade de dentro - donde a carne lateja, pulsa, morde e assopra, morre e vive-se todos os dias com a cidade.

Neste contexto, tomando à sugestão de Calvino (1990), o contador de histórias, que narra a cidade de Tamara feita de estátuas e templos, diz que a figura de uma coisa também pode significar outra coisa. Portanto, é de se imaginar que à noite a população de pretos velhos, mães de santo, entoavam as suas vozes pedindo proteção aos seus Orixás debaixo do manto de um Santo Católico. Giravam e dançavam ao som dos batuques e cantos nos terreiros, escapando das medidas abusivas de controle e repressão.

Pelas ruas e pelas recentes, à época, construção da cidade do Rio de Janeiro, por debaixo dos Arcos da Lapa, encontrava-se vestígios de venda de tabuleiros das quituteiras e a correria dos meninos crioulos⁶⁴. E os poucos chafarizes da cidade, configuravam-se um ponto de encontro das parteiras e das lavadeiras que lavavam e engomavam o tecido fino de renda branca. Estes trabalhadores domésticos andantes da cidade atravessavam os apertados limites urbanos circundados por morros e mangues para irem além do brejo, exigência de seus patrões até chegarem às fontes de águas limpas. Desbravavam a desconhecida mata fechada seguidos de perto por seus algozes, hora apertada para fugir nas brenhas do mato.

Além das fugas facilitadas pela geografia da cidade do Rio de Janeiro com muitas matas e morros, existiam as famosas “escapadelas” próprias do mundo do trabalho, tornando cada vez mais ambíguo o que era um caminhar a serviço e/ou o que era um caminhar contra a servidão.

⁶⁴ Nascentes, na fala dos negros de criadouro suscetível de criar-se bem; para designar o negro nascido nas colônias; indivíduo descendente de europeus nascido nas colônias espanholas da América, (1748) língua europeia simplificada e mista falada nas áreas de colonização europeia. (HOUAISS, 2002).

Algumas vezes, para fugir não era preciso sequer sumir, ou pelo menos, assim pensava um “moleque” que transitava abertamente por avaliar que seu senhor, por doença, não sairia à rua, ficando desse modo impedido de caçá-lo. (SOARES E GOMES, 2007, p.206).

Um Brasil deixando de ser Colônia de Portugal e tomando o rumo da República. Uma população sem emprego que invade as ruas: meninos engraxates, camelôs, carroceiros, floristas, mendigos, pivetes, arruaceiros de um subterrâneo Rio de Janeiro.

A espera de um serviço ou outro, muitos negros(as) sentados nas calçadas sem nenhuma ocupação definida, trançavam cestos e esteiras, outros, porém, andavam a ermo pelas ruas em meio ao esgoto que corria em calhas a céu aberto. Uma cidade suja, escura, uma cidade pocilga. Uma cidade prestes a passar pelas reformas aspiradas da modernidade ligada ao modelo europeu, perseguido e desejado por Pereira Passos⁶⁵ no início do século XX.

No dia mais quente daquele ano estes habitantes “anônimos”, poderiam agora aproveitar-se da água limpa que corria das bicas dos chafarizes da cidade, do escape das horas pesadas do dia para cochichar sobre o futum da cidade, sobre a teimosia dos filhos da patroa e o autoritarismo de seus opressores. Acredito que os negros(as) nos centros urbanos conheciam a cidade como ninguém. Caminhavam pelos becos, morros e ruelas dos lavradores. Moleques seminus de pés descalços corriam equilibrando cestos na cabeça pela Rua da Vala e, ao passarem pela porta da Igreja de Nossa Senhora do Rosário e/ou do São Benedito dos Pretos⁶⁶ enganavam o sacerdócio com “boas maneiras”.

No meio do já tumultuado centro urbano do Rio de Janeiro, o menino e o seu mestre jogavam capoeira. “Os jogos dos passos moldam espaços, tecem lugares”. (CERTEAU, 1994, p.176). Sob a vigilância do meganha, o atalaia da ronda do dia, a roda se desfazia. Ginga ou rasteira? Por um instante não seria rasteira até que a cupinchada dispersava e

⁶⁵ Projeto de Pereira Passos construção das grandes avenidas, as interdições: urbanizar, planejar, higienizar e coibir.

⁶⁶ Igreja da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos existe até hoje e se localiza na Rua Uruguaiana, antiga Rua da Vala no centro da cidade do Rio de Janeiro. Elas são a mesma igreja, uma contém a outra. Nesse mesmo prédio funcionava um museu onde em um incêndio (1967) foram perdidos documentos importantes sobre a história da irmandade e junto a história desses negros devotos.

fugia da repressão e da violência pela ladeira da Misericórdia. “A rua da Misericórdia. [...] Foi a primeira rua do Rio. Dela partimos todos nós” [...] (RIO, 2008, p.35).

A delinquência só existe deslocando-se pela cidade, construindo um tecido urbano. Segundo Certeau (1994, p.216), não à margem, mas dentro dos códigos do sistema que impera. Desse modo, o autor afirma que em uma sociedade onde não oferece mais saídas simbólicas ou expectativas a pessoas ou a grupos, onde não há mais alternativas, a não ser o alinhamento disciplinar ou o desvio ilegal, o relato toma a forma de existência física. “[...] essa delinquência começa com a inscrição do corpo no texto da ordem. A opacidade do corpo em movimento, gesticulando, andando, gozando, é que organiza [...]” um aqui em relação a outros lugares (CERTEAU, 1994,p.217).

Certeau (1994) diz que o ato de caminhar seria uma forma de enunciação. Os caminhantes na relação que mantém com os seus percursos criam atalhos, desvios, inventam saídas, mesmo que os impeçam de prosseguir. O autor ainda afirma que todas estas modalidades variam conforme o momento, o percurso e os caminhantes. “Indefinida diversidade dessas operações enunciadoras. Não seria, portanto possível reduzi-las ao seu traçado gráfico”. (CERTEAU, 1994, p.179). Ora, é provável que os caminhantes, os pedestres, os ambulantes, enfim, estes personagens tenham inventados novos jeitos de passar, fabricaram outras maneiras de burlar um sistema controlador que os feriam. Imprevisíveis as formas de andar, os inúmeros deslocamentos pela cidade. Milhares de itinerários nos fluxos lentos e rápidos dos “praticantes” (CERTEAU, 1994), suas escolhas, seus percursos, seus atalhos estreitos e íngremes, incluindo as procissões e os carnavais.

No morro da Providencia⁶⁷, a subida foi pela encosta, clareira no mato, aberta com os pés dos próprios andarilhos. No asfalto, Rua do Ouvidor, Gonçalves Dias, o caminho foi pelos irregulares paralelepípedos, arriscados cruzamentos suplantados com uma boa dose de aguardente.

⁶⁷ Escolho o morro da Providencia, por ser um dos primeiros morros a serem habitados. Primeira favela surgida na cidade do Rio de Janeiro. 1906

Imagino que estes capoeiras⁶⁸, excessivamente ágeis e humilhados, diante do já assustado militar deslocavam-se à procura de outro lugar. Desciam ladeira abaixo, desembestados, debochados, canivetes e guias, seguiam por um atalho feito de tábuas, concretos e vigas. Tropeçavam sem cair naquela confusão dos primeiros canteiros de obras, arriscando a olhar pelas fendas de um tapume que cercava a cidade, o início do século XX. Provavelmente, daquele cenário, só lhes era possível avistar parte do céu; andaimes, arames e maciço. Participantes do processo da construção de uma metrópole e concomitantemente excluídos da mesma. Soterra o pelourinho, bota abaixo o cortiço e desvia o mar! A caminho da expansão urbana, da República e da fábrica muros de concreto se ergueram sobre nós, paredes de uma racionalidade “Caminhantes inumeráveis”, murmúrio das sociedades que no contexto urbano, “caminhar é ter falta de um lugar”.

REFERENCIAS

- BAKHTIN, M. (2011). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Editora São Paulo: Universidade de Brasília, 2008.
- CERTEAU, M. D. (1994). **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994
- COHEN, Alberto A.; FRIDMAN, Sergio. **Fotografias** Ricardo Siqueira. Rio de Janeiro Ontem e Hoje 1. Fotografias Ricardo Siqueira, Rio de Janeiro: Amazon, 1998.
- GASPAR, Eneida D. **Falando Banto**. Rio de Janeiro: Pallas, 2007.
- GILROY, P. **O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Ed 34. (2001).
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. Versão 1.0 5ª Editora Objetiva Ltda. 2002.
- RIO, João do. **A alma encantadora das ruas: crônicas**/João do Rio (org.) Raúl Antelo, São Paulo: Companhia das letras, 2008.
- SCHUMAHER, S. V. (2007). **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional. 2007.
- SOARES, Carlos Eugênio Líbano e GOMES, Flavio dos Santos. **Negras-minas no Rio de Janeiro: gênero, nação e trabalho urbano no século XIX**. In: SOARES, Mariza de Carvalho. (org.) Rotas Atlânticas da diáspora africana: da Baía do Benim ao Rio de Janeiro. Niterói: EdUFF 2ª Ed. 2011.
- CALVINO, Ítalo. **As cidades e os Símbolos**. In: As Cidades Invisíveis, Biblioteca Folha – 1990.

⁶⁸ Capoeiras foram segregados e perseguidos nos espaços urbanos no fim do século XIX e início do sec. XX.

DIÁLOGO POÉTICO ENTRE NICOLÁS GUILLÉN E SOLANO TRINDADE

Cloris Porto Torquato
Moacir Lopes de Camargos

Para iniciar nosso texto, começamos com as palavras de Bakhtin/Volochínov sobre diálogo:

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. (1987, p. 123).

Compreendemos, a partir das reflexões do Círculo de Bakhtin, o diálogo como constitutivo de todos os enunciados, de toda comunicação. Entendemos, ainda, que, além das relações dialógicas constitutivas dos enunciados (no seu interior), como leitores podemos estabelecer relações dialógicas entre enunciados, entre textos:

[...] as relações de sentido entre os diferentes enunciados assumem índole dialógica (ou, em todo caso, matriz dialógica). Os sentidos estão divididos entre vozes diferentes. (...)

Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum. (BAKHTIN, 2003, p. 320)

Com este esclarecimento sobre a noção de diálogo, faremos um breve encontro das vozes (estabeleceremos relações dialógicas) do poeta cubano Nicolás Guillén (1902-1989) e do poeta brasileiro Solano Trindade (1908-1974). Além de terem vivido no mesmo período e da pouca diferença de idade entre os dois poetas, ambos são latino-americanos e de origem africana. E justamente o fato de trazer a voz do negro africano das Américas para os seus poemas os deixa ainda mais próximos.

Nicolás nasce quando Cuba começa a firmar sua república, mas ainda existem fortes divergências políticas, pois é muito recente o passado de exploração colonial por parte da Espanha. Seu pai morre em um conflito político e o deixa órfão com mais cinco irmãos. Em suas memórias, o poeta revela:

Mi padre murió en el 17, en la osada de La Chambelona (...) Fue una pelea terrible, pues como los conservadores eran dueños del poder, consumos más feroz caudillo, Menocal, en la presidencia de la república, nos negaron de inmediato la sal y el agua: embargaron la imprenta que mi padre tenía y la utilizaron para editar sus propios periódicos. Durante mucho tiempo la única entrada que mi madre recibió fue una pequeña pensión que le venía como viuda de mi padre, que fue soldado en la Guerra del 95, es decir, del ejército Libertador. No hay que decir tanto mi hermano como yo buscamos - y encontramos - trabajo en otra imprenta. (Sorondo, 2008, p.14)

Graças a este trabalho, Guillén pôde estudar em período noturno e terminar o secundário. Em 1919, Guillén começa seu contato com os intelectuais cubanos da revista *Manzanillo* e publica seus primeiros poemas. Mas, o seu grande impacto poético surge em 1930 com o livro *Motivos de son* e, em 1931, com o livro *Sórongo Cosongo*. Inspirado pelo ritmo musical *son* que surge nas zonas rurais orientais de Cuba a partir de 1920, Nicolás se torna o propagador desse ritmo afro por meio de sua poesia. De acordo com Sorondo (2008, p. 15), *Nicolás Guillén que ha escuchado a aquel ritmo desde la cuna misma, ignora todavía que su palabra escrita se convertirá en un catalizador, vehículo y semilla misma del son; le fundirá con él, generando una alianza entre el género de naturaleza musical, espiritual, política, visceral, íntima, definitiva.*

Esse ritmo poético causa enorme espanto e um escândalo literário em Cuba, por parte dos intelectuais da época, pois trazia explicitamente a presença afro-cubana para a literatura, sobretudo ao publicar seu livro *Motivos de son* (1930). Deste livro, trazemos o poema *Sórongo Cosongo*:

Sórongo Cosongo !Ay negra,	Negro Bembón ¿Poqué te ponetan brabo,
--	---

<p>si tú supiera! Anoche te vi pasá y no quise que me viera. A él tú le hará como a mí, que cuando no tuve plata te corrite de bachata, sin acordarte de mí.</p> <p>Sóngoro cosongo, songobe; sóngoro cosongo de mamey; sóngoro, la negra baila bien; sóngoro de uno sóngoro de trés.</p> <p>Aé, vengan a ver; aé, vamopave; !vengan, sóngoro cosongo, sórongo cosongo de mamey!</p>	<p>cuando te disen negro bembón, si tienela boca santa, negro bembón?</p> <p>Bembón así como ere tiene de to; Caridá te mantiene, te lo da to.</p> <p>Te queja todavía, negro bembón; sin pega y con harina, negro bembón, majagua de drible blanco, negro bembón; sapato de do tono, negro bembón...</p> <p>Bembón así como ere, tiene de to; Caridá te mantiene, te lo dá to.</p>
--	--

O ritmo contagiante destes poemas revela a ligação do poeta direta com as suas origens, remetendo à musicalidade africana. Ainda se pode observar seu engajamento

político e social na literatura. Quando lemos esses poemas, temos a impressão que estamos dançando sensualmente com a leitura das palavras, algumas delas onomatopéias criadas pelo autor: *sórongoconsongo*, *songobe*. Além disso, a oralidade presente na escrita (*ay negra*, *pave*, *tré*) também contribui para nos aproximar ainda mais da proposta do poeta, que é aderir ao ritmo do *son*, participar da alegria do povo que baila esse cadência musical.

Embora as Américas estivessem imbuídas do sentimento modernista nos anos 30 - época das publicações de Guillén - com inovações como o verso livre, a ousadia do poeta foi além do que se podia esperar, pois era moderno demais, muito provocador. Talvez aí esteja a razão pelo seu rechaço.

Rchaço que também sofreu Solano, que nasceu em Recife, filho de uma mãe (de origem negra e indígena) analfabeta e um pai (mulato) sapateiro. Nesse momento, o Brasil também está em processo de viver a implementação do regime republicano, mas o passado escravagista ainda está muito recente. Ao contrário de Guillén que se tornou um poeta nacional em seu país e foi doutor honoris causa pelo mundo afora, Solano, lamentavelmente, ainda é pouco conhecido entre os poetas brasileiros. Assim como o poeta cubano, cursou somente o ensino médio. Nos anos 40, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde passou a conviver com artistas e intelectuais. Mas morou em vários lugares do Brasil até fixar-se em Caxias, no Rio de Janeiro. Em 1950, junto com sua esposa Margarida Trindade (coreógrafa e terapeuta ocupacional) e o sociólogo Edson Carneiro, criou o TPB – Teatro Popular Brasileiro que se dedicava a arte popular e tinha no elenco domésticas, operários, estudantes e comerciários. Em sua casa em Caxias foram oferecidos os primeiros espetáculos. Além do trabalho de poeta e escritor e teatrólogo, Solano realizou trabalhos como pintor e pesquisador das tradições populares.

Mas, Solano não deixou a poesia, ao contrário, engajou-se na luta política/social e fez dos versos sua arma. Era admirador de Guillén, a quem dedicou um poema intitulado Nicolás Guillén. É também em 1930 que Solano começa a escrever seus poemas com a temática afro-brasileira. Em 1936, fundou, com outros artistas, o Centro de Cultura Afro-Brasileiro que tinha entre os seus objetivos divulgar os intelectuais e artistas negros. Através deste centro, Solano publica seu livro *Poemas Negros* (1936). Também publicou o livro *Poemas de uma vida simples* (1944), *Seis tempos de poesia* (1958) e *Cantares ao meu povo*

(1961). Segundo Souza (2004, p.282), *em seus textos ficam evidentes os traços característicos de um intelectual ativo, interessado em fazer de seu trabalho um elemento decisivo para a construção de um país menos desigual.*

Numa das publicações do Centro de Cultura, encontramos: *Não faremos lutas de raças, porém ensinaremos aos irmãos negros que não há raça superior, nem inferior, e o que faz distinguir uns dos outros é o desenvolvimento cultural. São anseios legítimos a que ninguém de boa fé poderá recusar cooperação.* (Trindade, 2008, p. 14)

E, para mostrar o diálogo poético dos poetas, trazemos os poemas abaixo:

Balada molenga a uma negra	SOU NEGRO
dengosa	<i>A Dione Silva</i>
Sou molengo	Sou Negro
molengo	meus avós foram queimados
cheio de denngo	pelo sol da África
Gosto de beijo	minh'alma recebeu o batismo dos
gosto de amor	tambores atabaques, gonguês e
	agogôs
Sou molengo	Contaram-me que meus avós
molengo	vieram de Loanda
cheio de denngo	como mercadoria de baixo preço
	plantaram cana pro senhor do
choro por um carinho	engenho novo
que venha de tuas mãos	e fundaram o primeiro Maracatu.
	Depois meu avô brigou como um
Sou molengo	danado nas terras de Zumbi
molengo	Era valente como quê
cheio de denngo	Na capoeira ou na faca
	escreveu não leu
	o pau comeu

Gosto de cafuné gosto bem de lero, lero que venha da tua boca	Não foi um pai João humilde e manso Mesmo vovó não foi de brincadeira Na guerra dos Malês ela se destacou Na minh'alma ficou o samba o batuque o bamboleio e o desejo de libertação...
Molengo sou molengo	

A oralidade está bem marcada no poema do início ao fim do primeiro poema, sobretudo pela presença de palavras de origem africana: molengo, denço, cafuné, lero, sugerindo a sensualidade e intimidade do casal. O ritmo do poema sugere também uma proximidade com o samba brasileiro. O engajamento na questão do negro está expressa no segundo poema. Ressaltando a origem africana, o poeta apresenta o negro como um guerreiro valente, que se diferencia do lugar da subserviência e da mansidão de pai João. Assim como Guillén, que ressalta a condição social do negro em Cuba, Solano destaca a origem africana e a luta do negro no Brasil.

Apesar do breve diálogo que iniciamos com esses poetas, podemos afirmar que eles são escritores que integram o que podemos denominar de literatura afro-latino-americana, pois suas vozes poéticas marcaram de maneira extremamente comprometida a luta pelos direitos humanos no continente americano.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 3 ed. São Paulo: 1986

- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: Bakhtin, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GUILLÉN, N. *Sóngorocosongo, Motivos de son, West IndiesLtd. España*. 9 ed. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997.
- SORONDO, G. S. *Nicolás Guillén: el poeta del son*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2008.
- SOUZA, F. Solano Trindade e a produção literária afro-brasileira. *Revista Afro-Ásia*, 31, 2004, p. 277-293.
- TRINDADE, S. *Solano Trindade: o poeta do povo*. São Paulo: Ediouro, 2008.

A RELAÇÃO ENTRE A APRENDIZAGEM DA ESCRITA E A CULTURA DO RISO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA:

alguns apontamentos

Dania Monteiro Vieira Costa⁶⁹

Deane Monteiro Vieira Costa⁷⁰

Fernanda Zanetti Becalli⁷¹

Durante a alfabetização, as crianças, de modo geral, vivenciam inúmeras experiências que, muitas vezes, lhes apresentam a escrita como uma aprendizagem complexa que se impõe como uma necessidade urgente para inserção no mundo letrado, fato que é imposto a elas, principalmente, por meio da interação com os adultos. Contudo, se pensarmos na situação da criança em relação ao adulto, temos uma relação hierárquica que muitas vezes a oprime e intimida, pois, de modo geral, essa relação, historicamente, tem sido marcada pelo controle e regulação do comportamento. Instituições, como a família e a escola, têm sido responsáveis por estratégias de controle do comportamento infantil, por práticas coercitivas e moralizantes da infância. Especificamente a escola, instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita, constrói uma rotina com organização do conteúdo que, muitas vezes, limita à ação da criança com a linguagem escrita, reduzindo os significados dessa modalidade de linguagem a ação de um poder disciplinar que opera para regular o conhecimento. Nesse contexto, vive-se um processo de refreamento da língua e não de liberdade. A primeira para silenciar, com vistas à manutenção da ordem; a segunda com presença mais rara na

⁶⁹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da UFES. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES - UFES/CE/PPGE). dania_vieira@ig.com.br

⁷⁰ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo / *Campus* Venda Nova do Imigrante. deane_vieira@ig.com.br

⁷¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo / *Campus* Vila Velha. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES - UFES/CE/PPGE). nandazbn@gmail.com

escola, para possibilitar liberdade do enunciar-se. Nesse contexto, nos perguntamos: “Como as crianças lidam com essa situação?”

Durante nossa pesquisa sobre “A escrita para o outro no processo de alfabetização”, o diálogo com o menino Ped, revelou o modo peculiar de uma criança em lidar a dificuldade para aprender a linguagem escrita. Segue trecho dessa conversa:

Ped: ((fala rindo)) eu não penso direito... eu não sei como eu vou escrever...
P: ((fala rindo)) você é engraçado... você pensa sim...
Ped: só que eu não penso direito...
P: PENSA::: sim... todo mundo pensa...
Ped: eu não... eu tenho uma lagartixa no meu cérebro...
P: uma lagarTIXA no seu cérebro? ((muitos risos da pesquisadora e das crianças)) Essa é boa... hein Thai? Mas a gente tem que matar essa lagartixa...
Ped: é... TEM::; pronto matei ((bate com o lápis na cabeça e volta para a escrita do texto))
P: qual é a palavra? Pra eu te ajudar... primeiro você tem que pensar o que você quer dizer... aí pensou... aí a gente vai na escrita para dizer o que você pensou...aí a gente vai pensando nas letras que formam as palavras que pensou... não é só jogar letras de qualquer maneira... a lagartixa foi embora? Vai... a lagartixa foi embora?
Ped: foi... matei ela...
P: Fico feliz...
Ped: peguei o martelo e esmaguei as duas...
P: fico feliz que essa lagartixa foi embora... graças a Deus... lagartixa atrapalha... não é...Thai?

No trecho, vemos que a criança diz que não sabe como escrever porque não pensa direito. Entendemos que ela está denunciando sua dificuldade para escrever. É tão difícil para ela fazer suas tentativas de escritura que relaciona sua dificuldade com o não pensar direito. É interessante a sua colocação, pois, conforme assinala Geraldí (2006),⁷² em um texto que trata sobre as concepções de linguagem, ao analisar a linguagem como expressão do pensamento, aponta que essa concepção nos leva a afirmações de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Ideia retomada pela criança em nosso diálogo e que contestamos, dizendo que ele pensa, sim, visando à compreensão pela criança de que a

⁷² Texto de 1980.

linguagem não está no interior do sujeito porque “sabe pensar”, mas sim nos processos interlocutivos.

Curiosamente, Ped segue dizendo, com muitos risos, que tem uma lagartixa na cabeça que o atrapalha a escrever. Compactuamos com a sua imaginação e lhe dissemos que deveria mandar a lagartixa embora. A criança concorda e diz que matou a lagartixa, batendo com o lápis na cabeça. Quando perguntado novamente se a lagartixa havia ido embora, responde que esmagou com um martelo as duas lagartixas. Nesse momento, a criança acrescenta uma lagartixa.

Esse diálogo com a criança, carregado de riso e ludicidade, apresenta-nos um modo peculiar de ela lidar com a dificuldade e com o tom sério e, muitas vezes, sombrio da cultura da escola para ensinar à criança a linguagem escrita. Bakhtin, em seu livro *A cultura popular na idade média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, discute o riso como uma concepção de mundo, com o qual, no período histórico por ele discutido, a Idade Média e o Renascimento, “[...] brinca-se com o que é temível, faz-se pouco dele: o terrível transforma-se num ‘alegre espantelho” (BAKHTIN, 1987, p. 79)⁷³. Nessa perspectiva,

[...] o homem medieval sentia no riso, com uma acuidade particular, a vitória sobre o medo, não somente como uma vitória sobre o medo moral que acorrentava, oprimia e obscurecia a consciência do homem, o medo de tudo que era sagrado e interdito (‘tabu’ e ‘maná’), o medo do poder divino e humano, dos mandamentos e proibições autoritárias, da morte e dos castigos de além-túmulo, do inferno, de tudo que era mais temível que a terra. Ao derrotar esse medo, o riso esclarecia a consciência do homem, revela-lhe um novo mundo. Na verdade, essa vitória efêmera só durava o período da festa e era logo seguida por dias de medo e de opressão; mas graças aos clarões que a consciência humana assim entrevia, ela podia formar para si uma visão diferente, não oficial (BAKHTIN, 1987, p. 78).

Dessa maneira, na visão do autor, o riso, como uma concepção de mundo, foi um elemento fundamental na constituição de uma nova consciência do homem da Idade Média, na medida em que possibilitava lidar com o medo, romper, ainda que provisoriamente, com estruturas oficiais que obscureciam a consciência. Contudo,

⁷³ Texto de 1965.

segundo o autor, mesmo que efêmeros esses momentos de riso, preparavam a nova autoconsciência do Renascimento. Nesse sentido, para a perspectiva bakhtiniana, o riso opunha-se à mentira, à adulação e à hipocrisia, pois nele continha a verdade que contribuiu para a degradação do poder. Por isso, o riso é considerado com sua forma alegre e lúdica, uma maneira de revelação do novo mundo. Por essa razão,

[...] o riso, menos do que qualquer outra coisa, jamais poderia ser um instrumento de opressão e embrutecimento do povo. Ninguém jamais conseguiu torná-lo inteiramente oficial. Ele permaneceu sempre uma arma de liberação nas mãos do povo (BAKHTIN, 1987, p. 81).

Enquanto arma de liberação, o riso era utilizado pelo povo como instrumento para destronamento do sombrio, libertação do medo, da docilidade, da mentira, da hipocrisia, da violência, ameaças e interdições. Nesse sentido, o riso abria caminho para o amor, o nascimento, a renovação, a fecundidade, a abundância, enfim, na visão bakhtiniana, o riso estava ligado ao futuro, ao novo, para o qual ele abria o caminho. De acordo com o autor,

O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele restabelece essa integridade ambivalente. Essas são funções gerais do riso na evolução histórica da cultura e da literatura (BAKHTIN, 1987, p. 105).

Em nossa opinião, Ped utiliza o riso com essa perspectiva, para completar o sério, purificá-lo do dogmatismo, do medo, da intimidação, para vencer o medo de escrever, destronar o sombrio e vencer a dificuldade. Ainda segundo Bakhtin (2006, p. 370), “[...] a seriedade amontoa as situações de impasse, o riso se coloca sobre elas, liberta delas. O riso não coíbe o homem, liberta-o. [...] O riso abre cancelas, torna o caminho livre”. A liberdade que o riso concede ao homem possibilita o destronamento do sombrio, do cancelamento, mesmo que provisório, das relações hierárquicas, das relações de poder que submetem e subjugam as pessoas a situações de opressão e intimidação.

Na transcrição, vimos que Ped lida com o medo de escrever seu texto utilizando o riso. Para isso, constrói uma imagem com um tom lúdico e irônico, inventando uma lagartixa que, segundo ele, estava dentro da sua cabeça e o atrapalhava a pensar sobre como escrever. Dessa forma, para destronar o sombrio e impedir que o medo da escrita se fixe, a criança ri, brinca, usando a imaginação, quando diz que está matando a lagartixa, o que nos parece uma figura de linguagem construída pela sua imaginação para lidar com a dificuldade para escrever. Assim, busca a renovação, a possibilidade de dominar a escrita, um artefato cultural tão importante para a sociedade em que ela está inserida. Não podemos esquecer que a criança vivencia certa pressão social para aprender a ler e a escrever, pois a escrita tem ocupado, ao longo do desenrolar histórico, um lugar de prestígio como objeto de desejo de determinados grupos sociais, sendo, inclusive, utilizada para dominação. Nesse sentido, a cidade letrada, no dizer de Geraldi (2010), foi sendo construída também pela exclusão, o que demandou uma luta por partes dos excluídos para apoderar-se das letras.

A conversa com a criança nos revela que podemos trazer para o ensino da linguagem escrita a estética do riso, colaborando com a mesma para que ela se liberte do medo que muitas vezes aparece durante a aprendizagem da linguagem escrita. O riso, nesse contexto, diminui as barreiras sociais, etárias e hierárquicas entre as crianças e os adultos e, desse modo, pode contribuir para a superação das dificuldades para aprender a ler e a escrever.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1965 -1987.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

Da queima das bruxas ou punições mais leves e de qualquer ordem aos criminosos, do noticiamento das decisões do Senado, como acontecia em Roma, passando pelos movimentos revolucionários que derrubaram governantes, como o caso da Revolução Russa e Revolução Francesa ou, mais recentemente, a Primavera Árabe, passando por movimentos como Maio de 68 e as procissões religiosas, a Praça Pública sempre foi para as sociedades tanto um espaço de manutenção da ordem como para a sua subversão, e são muitos os exemplos na História que evidenciam essa característica nesse espaço. Isso porque ela é um espaço de livre acesso a todas as pessoas, um lugar que se pensa democrático.

Nesse aspecto, é nesse espaço em que circulam os mais variados discursos, onde as mais variadas práticas discursivas se materializam e tomam forma em atos, das Instituições, da Massa e da Multidão.

É desses dois últimos conceitos sobre os quais nos deteremos a partir de agora, nesse trabalho, tomando como exemplos algumas manifestações bem situadas geograficamente e buscando perceber as maneiras pelas quais elas se estabelecem e como podemos relacioná-las, sob uma perspectiva cultural dos sujeitos situados nessa localidade.

Temos assim, como local, a cidade de Belém, capital do Estado do Pará e as manifestações sobre as quais trataremos são: O Círio de Nossa Senhora de Nazaré e o Movimento de Junho de 2013, de cunho político e social.

1. A PRAÇA COMO ESPAÇO DE MOVIMENTOS DE MASSA

⁷⁴ Aluno de especialização da VI turma em Língua Portuguesa e Análise Literária pela Universidade da Amazônia (UNAMA). E-mail: prestes.dan@gmail.com

Todo o ano, no mês de outubro, ocorre o Círio de Nossa Senhora de Nazaré, considerada a Padroeira dos Paraenses, um evento de cunho religioso que movimenta milhares de fiéis na cidade e para a capital paraense, como também toda a sorte de instituições e mídias.

Nele, as pessoas para além de agradecer as graças que acreditam ser obra de Nossa Senhora, pagam promessas, renovam votos e fazem pedidos de coisas que supõe inalcançáveis sem uma intervenção sobrenatural.

Há uma busca, que poderíamos considerar egoísta, já que, mesmo sendo um pedido feito em prol do outro, o bem feito para aquele de certa forma também me beneficiará. Há que se levar em consideração que esse outro é também alguém do meu círculo de convivência e de meu afeto.

Mas também uma massificação, pois todos estão lá com esse mesmo intuito, é onde, em comunhão, todos eles “confessam-se, redimem-se e gozam desse modo intenso e elementar que consiste no esquecimento de si mesmo” (VARGAS LLOSA, 2013, p. 34).

Há quem defenda um processo de carnavalização durante o período do Círio, momento esse em que a vida cotidiana é suspensa, para dar lugar a um outro modo de portar-se socialmente, onde mesmo sendo uma festa religiosa, há a presença do profano que atinge o seu ponto máximo na Festa da Chiquita, espaço onde a comunidade LGBT, além de promover diversão, fala das demandas de sua causa.

No entanto, se tomamos o Círio e tudo que nele acontece como uma manifestação de massa, não podemos dessa forma tomá-lo como um espaço onde o Carnaval, tal como pensado por Bakhtin em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento* (2010), se realiza.

Isso porque, mesmo o processo de carnavalização sendo a marginalização temporária da ideologia oficial no cotidiano, que faz da vida um jogo vivido e real, no Círio é um evento que se espera que aconteça, que está na agenda oficial do Estado, das Instituições Religiosas, das Famílias e recebe uma preparação tanto do discurso oficial como do não-oficial.

Ou seja, é algo que se encontra institucionalizado e cristalizado. Carnavalesco e subversivo, seguindo a conceituação bakhtiniana do Carnaval seria o Círio não acontecer, ou ser reformulado em conceitos seus mais elementares.

2. A PRAÇA COMO ESPAÇO DO MOVIMENTO DA MULTIDÃO

Em 2013, durante as várias manifestações ocorridas no mês de Junho pelo país, notou-se que, em Belém, a ida as ruas (aqui entendida com mesma função da Praça Pública ou ela sendo hoje a própria Praça Pública), ao contrário do que aconteceu em outros locais - como São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba – teve uma mobilização muito menor, principalmente quando a repressão pelos órgãos oficiais do Estado começaram a se fazer presente, nos atos.

Aqui, onde há a suspensão da vida, para se tornar uma outra vida, vivida, temporariamente, e que busca por meio das mais variadas reivindicações, contemplar um todo, uma busca pelo bem social e comum, ela fica só na possibilidade, uma potência gerada por um movimento de multidão, que se enfraquece.

Um movimento de multidão, de acordo com o pensamento de Antônio Negri, compreende

movimentos, nos quais as singularidades se combinam a partir de expressões de desejo, como complexos afetivos, como encontros de corporeidades postas em jogo. [...] Temos aqui [na multidão] um conceito de bem, pela comunidade, pela totalidade das singularidades que estão em jogo, e que é qualificante (2014, p. 39).

Ou seja, é a busca por uma mudança real e realizada pela comunidade e na/para a comunidade, sem precisar estabelecer qualquer relação com o milagre e o sobrenatural, que sujeita o indivíduo a vontade divina, sobre-humana.

3. O PARAENSE: ENTRE A MASSA E A MULTIDÃO, QUEM É ELE?

A partir destas duas posições postas, acerca o comportamento do paraense, podemos perceber que, de um modo abrangente, mas sem ser homogeneizante, é o de um sujeito que tende a ser muito mais de movimentos de massa, vide a sua formação cultural muito enraizada e embasada na fé, visto que eventos religiosos os atraem muito mais, bem como os movem a ter seus problemas e suas causas resolvidas e intermedidas pelo divino; que de movimentos de multidão, onde a mudança real depende muito mais das suas ações e formas de articulá-las em sociedade.

Para além de uma questão religiosa, também pode-se perceber o modo como o paraense encara o poder público e tal imagem que se tem dele, pode ser um fator condicionante para a postura adotada perante a esses movimentos de multidão. São posturas discursivas a serem investigadas mais detalhadamente...

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. 7.ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

NEGRI, Antonio. Na volta a Espinosa, a construção do comum. **CULT – Revista Brasileira de Cultura**. São Paulo, SP, n. 189, p. 28-41, maio. 2014.

VARGAS LLOSA, Mario. **A civilização do espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura**. Tradução Ivine Benedetti. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

AS TRIBOS JUVENIS ESCOLARES E SEUS JOGOS:

uma saída aos trihos da vida comum

Deane Monteiro Vieira Costa⁷⁵

Dania Monteiro Vieira Costa⁷⁶

Fernanda Zanetti Becalli⁷⁷

Este texto tem por objetivo analisar a singularidade da condição juvenil escolar com relação à consolidação de grupos de sociabilidade, que denominamos de “tribos”. Nesse ponto, cabe assinalar que a atenção às práticas juvenis construídas na escola, como o lazer, a diversão, os grupos juvenis e as práticas sexuais, desmantela a idéia de uma juventude homogênea e proporciona visibilidade a essas dimensões juvenis normalmente negligenciadas no ambiente escolar (Costa, 2005). É claro que essa análise da condição juvenil tem como cenário a escola, local onde ocorre a experiência estudantil, evitando assim um tratamento descontextualizado da categoria aluno.

Desse modo, interessa-nos, de maneira especial, o modo como Bakhtin percebe a vida, a linguagem e o mundo numa perspectiva dialógica. Tudo é pensado e construído na relação, no embate, no entremeio, “[...] na faísca significativa produzida no choque entre dois ou mais elementos, teorias e/ou teóricos” (GEGe, 2011, p. 18).

E é justamente nas faíscas produzidas entre o “mundo da escola” e o “mundo dos jovens” que há perdas para todos os atores escolares, uma vez que eles acabam imersos

⁷⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo / Campus Venda Nova do Imigrante. Pesquisadora do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe) e do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes). deane_vieira@ig.com.br

⁷⁶ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da UFES. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES - UFES/CE/PPGE). dania_vieira@ig.com.br

⁷⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo / Campus Vila Velha. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES - UFES/CE/PPGE). nandazbn@gmail.com

numa rotina desinteressante, que rotula o(a) aluno(a) como uma massa uniforme sem identidades. No entanto,

[...] esses desencontros também permitem a promoção de encontros, e de sentimentos comuns dos jovens, que culminam em formas associativas nos cenários escolares. Sendo assim, a ênfase dada para a análise dessas formações tribais no interior da escola e fora da escola, incide muito mais sobre o que os une do que o que os separa (COSTA, 2005, p. 111).

Durand (2001), em seu estudo sobre formas associativas juvenis, destaca que a juventude atual experimenta um processo de socialização composto de novas relações e interações sociais que vão ao encontro de novos aprendizados, como, a sociabilidade traduzida na vivência dos jovens em seus grupos. Esses grupos representam modos de vida específicos com significados compartilhados e produtores de sociabilidades. Segundo Dayrell (2003):

A adesão a um grupo gera a ampliação dos circuitos e das redes de troca, pois esse grupo torna-se produtor de sociabilidade e possibilita uma maior apropriação da cidade. Por meio da produção cultural realizada por grande parte dos grupos, os jovens se colocam como produtores ativos. As músicas que criam, os shows que fazem e os eventos culturais que promovem são espaços de construção de auto-estima, possibilitando a formação de identidades positivas. Significa dizer que os grupos culturais se constituem como espaços educativos por excelência, com os quais a escola deve dialogar (2003, p.188).

Nesse contexto, a metáfora do *jogo* de Bakhtin (2010) nos ilumina, pois ele defende a palavra *jogo* como sinônimo de diálogo e/ou relação, “[...] ao lado das festas, como espaço de subversão do poder do Estado e da igreja” (GEGe, 2011, p. 18), e por que não dizer subversão do mundo da escola. Principalmente, quando esse é apenas marcado pelo estabelecimento de regras, normas, procedimentos legais e burocráticos que visam regular o funcionamento de seu sistema. Sendo assim,

Uma vida em miniatura desenvolvia-se nos jogos (traduzida na linguagem dos símbolos convencionais), de forma muito direta. Ao mesmo tempo, o jogo fazia o homem sair dos trilhos da vida comum, liberava-os das suas leis e regras, substituía às convenções correntes outras convenções mais densas, alegres e ligeiras. Isso vale não apenas para as cartas, dados e

xadrez, mas igualmente para todos os outros jogos, inclusive os esportivos (boliche, pelota) e infantis (BAKHTIN, 2010, p. 204, grifo nosso).

Assim, é por meio dos jogos, das festas e do esporte que a juventude tem se projetado como vitrine da vida social. Por meio

[...] de seus corpos, marcas, atitudes, emblemas referentes a um estilo moderno tomam forma, cor e movimento. É no corpo dos jovens que os códigos relativos a uma estética, um jeito de ser, um *style* são fincados, acionados e ganham expressão pública. É assim que a violência juvenil torna-se também um dos artifícios de espetacularização da presença do jovem no âmbito da cidade e um campo de expressão e instituição de práticas e estilos grupais (DIÓGENES, 2003, p.67).

“Ao sair dos trilhos da vida comum”, os(as) jovens alunos(as) que ingressam no ensino médio – produtos de uma recente expansão educacional e diante das precárias condições de vida que os cercam, em decorrência da absorção dos parâmetros do consumo e das formas de lazer juvenis não acessíveis – já trazem consigo o desejo de serem jovens, por meio de uma vida social autônoma e lúdica de socialização. E essas sociabilidades não comportam interesses e propósitos a serem atingidos, mas o seu sucesso está na interação e no fascinante “jogo da vida” que se cria entre os participantes.

De acordo com Durand (2001, p.6):

[...] o caráter lúdico da sociabilidade advém também do fato de ser uma metáfora da vida, um “jogo da vida”: a sociabilidade joga com as formas da sociedade. É nesse sentido que a sociabilidade proporciona um sentimento de alívio e liberação em relação às pressões cotidianas da vida: as forças carregadas de “conteúdo” da realidade estão presentes, porém de uma forma diluída e sublimadas no jogo simbólico que se estabelecerá entre os participantes, configurando uma miniatura do ideal societário.

Nesse sentido, a construção das tribos de identidade juvenil apareceu como um dos elementos constitutivos da singularidade da condição juvenil. Aqueles que não formam grupos no interior da escola os têm fora dela. Nessa perspectiva, apesar de todos os/as jovens alunos/as afirmarem que a escola é “muito importante”, que sem ela “a gente não é ninguém”, eles rejeitam esse espaço de diversas formas como: práticas de fugas, conversas

altas, indisciplina e a promoção de encontros. Essa recusa se encontra ligada à organização interna que inibe a diversidade, a convivialidade e o diálogo (COSTA, 2005).

O desencontro entre como os/as jovens se vêem e como são vistos, é percebido nas lacunas deixadas pela escola, que prova que ela ainda não está aberta para a discussão nas dimensões experimentadas por seus jovens alunos/as como: homoerotismo, violência, sexualidade, religião, juventudes e as pertencas grupais. O que nos levar a afirmar que, mesmo sem uma intenção pedagógica clara, a escola ainda promove, sim, o ajustamento do indivíduo à ordem social (COSTA, 2005).

Mas isso só não basta. A estrutura escolar e os projetos pedagógicos não respondem aos desafios que estão colocados para a educação da juventude contemporânea. Assim,

[...] o jovem é visto na perspectiva da falta, da incompletude, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é, de fato, o que pensa e é capaz de fazer. Diante dessa postura, não é de se estranhar a dificuldade para estabelecer um diálogo entre professores e alunos e a desmotivação e o desinteresse dos jovens para com a escola. (DAYRELL, 2003, p.186).

É uma lógica pelo qual os/as jovens são vistos apenas na sua condição de alunos. Ainda de acordo com Dayrell (2003, p.186):

Os professores se esquecem de pensar na pessoa que existe por trás de cada um. Reduzidos a essa condição, os alunos são massificados, pois não se levam em conta as especificidades das experiências que vivenciam e as demandas e necessidades próprias geradas pelas diferentes realidades onde estão inseridos. A escola pouco conhece o jovem que a frequenta, a sua visão de mundo, os seus desejos, o que faz fora da escola, como ocupa o tempo livre e as expressões culturais com as quais se envolve.

Não estaria aqui um caminho possível a ser perseguido como um elo entre a juventude e a escola: o estabelecimento do diálogo, do reconhecimento dos sujeitos jovens em suas múltiplas dimensões? Como nos chama atenção Carrano (2003):

O educador atento precisa ser capaz de indagar o que os grupos culturais da juventude têm a nos dizer. Não estariam eles provocando-nos – de muitas e variadas maneiras – para o diálogo com práticas culturais que não encontram espaço para habitar a instituição escolar? Aquilo que consideramos como apatia ou desinteresse do jovem não seria um desvio de

interesse para outros contextos educativos que poderíamos explorar, desde que nos dispuséssemos ao diálogo? A evasão escolar não tem sido precedida de uma silenciosa evasão da “presença” por inteiro do jovem na escola? (CARRANO, 2003, p. 16-17).

Nesse sentido, a escola está distante da juventude, não responde às suas demandas e necessidades, deixando de cumprir uma das suas funções centrais, que é o diálogo entre as gerações. Apesar disso, é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E nesta atividade constroi-se a linguagem enquanto mediação sócio-cultural necessária (Geraldi, 2010). Pois,

[...] nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/ compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido (GERALDI, 2010, p. 157).

Nesse caminho, as palavras do outro introduzidas em nossa fala e em nossas narrativas são revestidas de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, e tornam-se polifônicas, marcadas pela relação de reciprocidade entre essas várias vozes. Desse ponto de vista, eleger-se como território, portanto, o fluxo do movimento.

[...] lugar de passagem e na passagem a interação do homem com os outros homens no desafio de construir compreensões do mundo vivido. Das histórias contidas e não contadas. Dos interesses contraditórios, das incoerências. De um presente que, em se fazendo, nos escapa porque sua materialidade “inefável” contém no aqui e agora as memórias do passado e os **horizontes de possibilidades**, calculados com base numa **memória do futuro** (GERALDI, 2010, p. 158, grifos do autor).

Nesse contexto histórico de indeterminação do mundo do trabalho e a fluidez de ser jovem, a juventude enfrenta o desafio de construir uma experiência para o futuro. O lazer, entendido como um campo potencial de liberdade, pode constituir-se num espaço/tempo privilegiado de elaboração da identidade pessoal e coletiva juvenil. Pois,

[...] o jogo está estritamente ligado ao tempo e ao futuro. Não é à toa que os instrumentos do jogo, cartas e dados, servem igualmente para predizer a sorte, isto é, para conhecer o futuro [...].

[...] Os contemporâneos tinham uma consciência aguda do universalismo das imagens do jogo, da sua relação com o tempo e o futuro, o destino, o poder de Estado, o seu valor de concepção do mundo. Era assim que se interpretavam as figuras dos jogos de xadrez, as figuras e cores das cartas de baralho e também os dados. Os reis e rainhas das festas eram muitas vezes escolhidos num lance de dados, e o melhor lance era denominado *basilicus* ou real. Via-se nas imagens dos jogos uma espécie de fórmula concentrada e universalista da vida e do processo histórico; felicidade – infelicidade, ascensão – queda, aquisição – perda, coroamento – destronamento (BAKHTIN, 2010, p. 204).

REFERÊNCIAS

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e cidades educadoras**. São Paulo: Vozes, 2003.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **Escola e juventude**: encontros e desencontros. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, nº24, set/out/nov/dez de 2003.

DIÓGENES, Glória. **Itinerários de Corpus Juvenis**: a festa, o jogo e o tatame. São Paulo: Annablume, 2003.

DURAND, Olga Celestina. **Formas associativas juvenis**: o caso dos jovens da Ilha de Santa Catarina (mimeo), 2001.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe). **Palavras e contrapalavras**: procurando outras leituras com Bakhtin. São Carlos: Pedro & João, 2011.

A RESPOSTA DO MACACO

Débora do Couto Pereira

Engraçado?! Darwin disse que eu sou parte da evolução da espécie humana. Pois bem, agora estou passando por um momento um tanto pouco confuso, porque esta mesma espécie resolveu se autodenominar macaco também. E agora? Eu entendi que eu contribuí para que eles existissem e não que eles eram eu. Entende? O se faz nesta situação? E o pior, estão usando o nome da minha espécie para se xingarem, para ofenderem-se uns aos outros.



E aí, me pergunto o que vocês, “espécie humana”, pensam que são para usarem o nome da minha espécie como sinônimo de coisa não boa? O que vocês, injuriados, pensam que são, também, para sentirem-se humilhados por serem chamados de macacos? Ninguém pediu minha opinião, até agora, mas quero me pronunciar como MACACA que sou. Só fico sabendo e não participo de mais nada, que seres humanos “racionais” se juntam, se julgam, aplicam penas, multas, se autodenominam (mais uma vez) Deuses e afirmam para todos que, “sim, ser comprado a um macaco é crime. Que isso não é bom!”



Olhem-me! Eu, lá, tenho estilo de bandida para ser entendida como um crime? Sou perigosa sim, mas não neste sentido que, mais uma vez repito, foi inventado por vocês, eu e minha espécie não temos participação nenhuma na elaboração dos conceitos de vocês.



Pois, fiquem vocês sabendo que sou a preferida do Tarzan; o Rei da Selva. Sou seu braço direito, sou a poderosa no matagal, a "tchuca" do reinado e não aceito ser colocada abaixo de vocês, "seres humanos racionais", na sua escala própria de valores morais.



Quer dizer que usar a raça felina, como gatas, tigres, leoas, enfim, é bom?! Ser macaca, é ruim? O que deixam para os pobres dos veados, baleias, cobras e vacas? Quem vocês pensam que são para tornarem, nós, animais irracionais, esse último, ditado por vocês, menores ou melhores no conceito de valor que vocês criaram para vocês mesmos e adaptaram para o resto do mundo todo.

Fiquem sabendo que vocês têm muito mais coisas em comum comigo, a Chita arrasadora de corações, do que com as gatas felinosas das ideias de vocês, seus coitados!



Olhem-se, TODOS, negros, brancos, vermelhos, azuis, rosas, amarelos, enfim, eu disse TODOS e percebam que são MAIS UMA ESPÉCIE NO MUNDO e não A ESPÉCIE DO MUNDO. Parem de tentar atribuir conceitos a tudo, utilizando vocês mesmos como medidores; uma espécie que mata por prazer, por vingança, por bobagem, por nada. Irracional é quem não respeita sua própria espécie!



Sou macaca, sou bicho e mil vezes mais educada que vocês. E olha que foram vocês que criaram este termo “educação”. Pois bem, deveriam saber o que isto significa, não é mesmo?

Acho que vou inventar um Superior Tribunal de Justiça Animal (STJA) e processar a todos que se autodenominarem ou denominarem os outros de animais.... ai ai!!



Banana pra vocês!!!



AS CRIANÇAS RIEM!

Denise Lima Tardan⁷⁸



⁷⁸Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense(UFF), membro do Grupo Atos – UFF e professora do Colégio Pedro II – Rio de Janeiro

Em 2012 estava trabalhando no Instituto Fernando Rodrigues da Silveira, antigo Colégio de Aplicação da UERJ, que atende turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. Na ocasião meu encontro era com as crianças retratadas nas imagens acima. Carolina, Beatriz, Nathália, Letícia, Sérgio, João Vitor, Gilberto, Mel, Ana Clara, Maria Luiza, Arthur, Rafael, Vanessa, Paulo, Clara e Robson compunham a turma 23 e tinham entre sete e oito anos de idade. Eu era a professora desta turma e, juntos, tínhamos a liberdade de decidir que conhecimentos circulados no mundo poderíamos estudar. Dentre os vários assuntos estudados naquele ano um deles foi sugerido pelo Arthur, que ao participar de uma conversa comigo e os demais colegas sobre alimentação, queria saber se o mel pode substituir o açúcar e como ele é produzido. O grupo se interessou pela questão, então dei a ideia de assistirmos um documentário sobre a vida das abelhas e como elas produzem o mel. Outras fontes de consulta foram elencadas por nós, como livros da biblioteca da escola e sites da internet.

Com as luzes da sala de aula apagadas e sentadas em um grande tapete colorido, assistimos ao documentário e nos impressionamos com as cenas. Ao conversamos sobre o filme, percebi o quanto o comportamento das abelhas chamou a atenção das crianças. Descobrimos que a rainha velha cede a colmeia para a rainha nova; tem operárias “especialistas” em encontrar um novo lugar para fazer uma nova colmeia e elas “dançam” comunicando que encontraram o lugar; as abelhas recém nascidas limpam os alvéolos vazios para serem reutilizados; a rainha mata o zangão depois da “lua de mel”... A união, a forma de comunicação e de organização desse animal tiveram destaque no nosso debate.

A segunda etapa do trabalho foi o aprofundamento do assunto com a leitura compartilhada de um texto informativo, retirado da internet, sobre os benefícios do mel à nossa saúde, onde encontramos uma resposta para a pergunta do Arthur: o mel pode substituir o açúcar porem, não deve ser utilizado em excesso, é preciso dosar uma quantidade máxima diária.

Na biblioteca da escola, encontramos uma coleção de livros sobre animais com alguns exemplares sobre as abelhas. Esta fonte de consulta mobilizou estas crianças que se dividiram em grupos e, no chão da sala, compartilharam a leitura, revendo informações já sabidas e fazendo novas descobertas. Impressionada com o que descobriu, a Turma 23 fez

um mural retratando uma colmeia, com base no que havia descoberto. Além da colmeia no mural da sala, sugeri que partilhássemos nossos conhecimentos através de um folder que produzimos no Laboratório de Informática. Este folder foi distribuído aos familiares das crianças.

A visão de mundo hegemonicamente perpetuada pelas classes dominantes e contaminada pela razão científica, é pautada em um modelo de sociedade capitalista, competitiva e individualista onde o outro, para se adequar ao meio e se tornar um sujeito da produção de capital, deve adquirir, ao longo de sua formação moral e intelectual, um conjunto de destrezas e conhecimentos necessários à manutenção desse modelo. E a escola é o lugar de excelência para a incorporação desses valores dominantes através da *transmissão* de saberes que seguem os padrões positivistas da razão científica. Sendo assim, é comum encontrarmos professores presos a práticas pedagógicas monótonas, repetitivas, estereotipadas e controladoras que servem ao propósito de manter a “ordem”.

Esta visão não é a minha. Quando estou com essas crianças que dizem sobre o que querem conhecer e juntos buscamos respostas para as perguntas a partir do princípio da liberdade de criação e expressão, estamos vivendo formas alternativas de relativizar os padrões escolares que há muito perpetuam na cultura educacional ocidental. É possível alterar a força dessa “ordem” imposta? Acredito que sim. É isso que busco em minha vida, na minha relação com a escola e no papel que exerço como professora. Para tanto recorro às ideias de Bakhtin porque preciso me alterar e sendo alterada altero o mundo nesse processo. Dialogando com Bakhtin busco forças pra trazer movimento a essa verdade que é uma verdade fixada pela sociedade capitalista. Isso é o que está posto, é o oficial. E esse movimento alteritário vem do fracasso, do lugar onde a coisa não dá certo, da classe popular dominada pela hegemonia e que precisa se libertar. A força dessa verdade que se pretende universal destrói o humano, que vai se tornando excludente, autoritário. E pensando na escola me indago: Como garantir que as crianças tenham acesso à leitura e a escrita, que tenham acesso a todos os bens de patrimônio cultural, filosófico, epistemológico da humanidade, humanizando-se nesse processo?

Na estrutura dura e oficial da visão escolar, a relação que se estabelece entre professores e alunos é uma relação de poder e hierarquia. Baseado em um currículo oficial

imposto, o professor decide o que e como “transmitir” o conhecimento estabelecido. Ao aluno cabe o compromisso de aprender e “provar” que aprendeu ao realizar as avaliações que irão “medir” seu desempenho.

Fazendo uma analogia com a ideia de Bakhtin sobre o *riso* e o *sério*, podemos pensar o quanto a escola ocupa o lugar da verdade, do *sério*, do oficial, da hierarquia e da opressão. Nas cenas apresentadas existe um encontro entre mim e aquelas crianças da turma 23, que é um encontro vivo, mediado pelo diálogo, pelo *amor*, pelo desejo de conhecer, de criar. A palavra nos conecta e vamos nos alterando nesse encontro. Quando vivemos momentos de liberdade e criação neste espaço é o *riso* que está sendo posto, burlando a “ordem”, estamos agindo no mundo com *amor*, numa relação *ética, estética, de alteridade e responsividade*.

O conceito de *amor* aqui tem a ver com a ideia que Bakhtin traz de abrir-se ao outro, de alterar-se na relação com o outro, do ato responsivo que não ignora, mas sim responde, age. Quando as crianças fazem perguntas e vão em busca de respostas que são enunciadas em um folder e um mural, estão respondendo às interpelações dos livros que leram, do documentário que assistiram, das conversas que tivemos, e estas respostas estão imbuídas de seus conceitos, de suas culturas, de suas vidas.

Na contramão das regras rígidas e de todo o *sério* presente na escola, essas crianças *riem* ao se deitarem no chão da sala para lerem os livros que buscaram na biblioteca e mergulharem no “curioso mundo das abelhas” – título que deram ao mural que quiseram construir. Este *riso* inverte as regras, dá outro sentido a escola, fica menos *séria*. Ler um livro deitado no chão, deixando as carteiras de lado, sem medo de ser feliz e, no diálogo com o outro, compartilhar as descobertas é como, nas palavras de Marisol Barenco, “ver pontos de luz no meio da escuridão”. E o que é a “escuridão” nesta metáfora? É o *sério* inescapável. É a armadilha que não dá chance de fuga. A escola é assim, sempre foi assim e é assim que ela deve funcionar. O “Ponto de luz” é quando alguém chega e dá uma enorme gargalhada e diz: “eu quero fazer diferente”, aí abre-se um clarão e a “escuridão” jamais será a mesma. Deitar no chão para ler sobre as abelhas é rasurar a ordem que a escola impõe. Não as convidei a deitarem-se no chão para ler o livro das abelhas. Elas tiveram a iniciativa de deitar no chão. A gente vive na escola que é o lugar do *sério*, da ideologia que diz que para aprender a criança deve estar em silêncio, sentada

corretamente em sua mesa, com os olhos voltados para a professora. Esse movimento da turma 23 nega essa seriedade, as crianças se relacionaram com a ciência sem medo.

A escola é o lugar do oficial, do *sério*, nela estão presentes as relações de hierarquia, do controle do corpo, da mente e do futuro. Existe um medo que mantém o sério na escola, é o medo de que a geração seguinte se degrade. Toda a moral e o intelectual da escola vem do medo do futuro. Medo de que a tradição não se preserve, que percamos os valores impostos pela sociedade e medo de que essas crianças sofram no futuro, não deem certo. E ainda assim, as crianças estão sempre rindo, elas são *transgredientes* no oficial. Falam alto, conversam escondidas do professor, fazem desenho com caneta hidrocor no corpo, se jogam no chão, correm na sala de aula... Enfim, as crianças são um enorme riso!

As imagens que trago no início deste texto, mostram as crianças da turma 23 do CAP-UERJ descobrindo e se encantando com o curioso mundo das abelhas. Um ser social tão sério, organizado, cartesiano, mas, ao mesmo tempo solidário e proliferador de vidas. As abelhas não param de trabalhar, cada uma tem sua função específica dentro ou fora da colmeia e é assim que produzem o mel que serve de alimento durante o período do inverno e que geram vida em abundância, pois da polinização depende a perpetuação de muitas espécies de plantas e de outras formas de vida. No mundo das abelhas o riso é ausente, já nascem prontas para exercerem sua função, sem direito de escolha e contestação. Essas crianças mostraram que o humano pode ser diferente. No seu mundo, ao interagir com o outro, elas se alteraram e alteraram o outro. Nessa relação de alteridade *os pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões e dizeres*. E assim, integrando espaço, tempo e sentido criam a arquitetônica da vida.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6 ed., São Paulo : Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma Filosofia do ato responsável*. Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 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.

Termos como praça pública, multidão, revolução, utopia, encontrados em obras de Bakhtin podem ser tomados na atualidade para compreender diferentes temáticas, especialmente no campo dos estudos da linguagem. Nesse texto, buscamos estabelecer diálogos desses termos com a temática da leitura, mais especificamente no campo da avaliação externa na alfabetização, para pensar como a leitura tem sido tratada, explorada, proposta em avaliações dessa natureza. Para isso, iremos apresentar dados produzidos em pesquisa sobre o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – alfabetização, denominado de Paebes-Alfa (CÔCO, 2014).

Esse programa é desenvolvido no Estado do Espírito Santo desde o ano 2000, mas a partir de 2008, assumiu novos contornos e contou com parcerias de entidades especializadas para desenvolvimento e organização da avaliação dos estudantes da rede pública e de escolas particulares, que fazem adesão ao programa. O Paebes-Alfa aplica provas, anualmente, de Língua Portuguesa e Matemática, aos alunos matriculados no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) desde o ano de 2008. A prova de Língua Portuguesa contempla em sua maioria itens de leitura, contudo também apresenta alguns poucos itens de escrita. Em turmas de crianças matriculadas no primeiro ano, os testes são aplicados em dois momentos, uma edição no primeiro trimestre e outra no terceiro trimestre letivo. Nos demais anos essa avaliação é aplicada sempre no terceiro trimestre de cada ano.

Pensando que o conceito de leitura não é fixo e pode assumir uma multiplicidade de sentidos, podemos nos indagar: qual concepção de leitura orienta avaliações do Paebes-Alfa?

⁷⁹ Doutora em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita (Nepales), docente do Instituto Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória.

Para explorar essa questão, tomamos para análise dois testes aplicados em turmas de 1º e 2º ano do ensino fundamental, no ano de 2012. Nesses testes localizamos itens que fazem proposições de leitura de textos para diferentes finalidades, como identificação de informações explícitas no texto (6 ou 7 questões), identificação do assunto do texto (2 ou 3 questões), identificação de finalidades comunicativas do texto (2 ou 3 questões), identificação do gênero do texto (2 questões) e identificação de significado de elementos do texto como palavras ou expressões (2 questões).

Outro dado que observamos nesses itens de leitura das provas do Paebes-Alfa analisadas, é que os textos utilizados nas questões pertencem, predominantemente, ao domínio discursivo do expor e do narrar. As demais capacidades de linguagem foram pouco contempladas, não sendo identificado nenhum texto argumentativo. Para exemplificar esses tipos de itens, apresentamos eventos discursivos, registrados no momento da aplicação das provas que evidenciam o conteúdo de questões de leitura.

Evento 1

(...)

Professora Aplicadora: vamos lá...questão dezenove... porque as flores têm espinhos? porque as flores têm espinhos?

Criança: pra ninguém pegar nelas... ((comentário da criança é ignorado pela professora))

Professora Aplicadora: oespino é uma folha diferente... e pontiaguda... ele protege as plantas...

((vozes))

Professora Aplicadora: olha só... se vocês não prestarem atenção... depois vai ficar difícil para responder ((fala para duas meninas))... vamos ouvir com atenção... o espinho... é uma FOLHA diferente... o espinho é uma folha diferente... e pontiaguda... ele protege as plantas... evitando que sejam devoradas... outra função do espinho é não deixar escapar líquido... o cacto por exemplo... é uma planta que precisa economizar água... se tivesse folhas brandas... ia transpirar mais... como possui espinhos... ele guarda a água por muito tempo... então olha só... **o assunto desse texto é? oh... a perguntinha quer saber... qual é o assunto do texto... esse texto fala sobre o quê?** como os cactos transpiram? diferentes tamanhos de flores? para que os espinhos servem? ou tipos diferentes de flores?

(...) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 1º ANO, DC, 6-11-2012).

Evento 2

(...)

Professora Aplicadora: vamos lá... presta atenção no texto... por favor... um valente trem de ferro... quando na estação chegou... na carreira que ele vinha... no caminho não parou... **nesse texto... as palavras... na carreira... quer dizer que o trem vinha...** primeira alternativa... com cuidado? ele vinha com pressa?

Crianças: ((vozes))

Professora Aplicadora: psiu:::... ele vinha enfileirado... ou ele vinha enfumaçado? repetindo...

Crianças: enfumaçado ((várias falam essa opção))

Professora Aplicadora: Ei...eu não quero que vocês respondam... responda na sua prova... (...) (APLICAÇÃO DA PROVA DO PAEBES-ALFA NA ESCOLA SERRA, 2º ANO, DC, 6-11-2012).

Desse modo, podemos notar que a concepção de leitura inerente a essas propostas (Evento 1 e 2) significa atividade de decodificação. Nesse sentido, o texto é tomado como autoridade do conhecimento, pois nele que se encontram respostas corretas. Os enunciados explicitam que o leitor deve apreender determinado significado e que suas possíveis compreensões e/ou conhecimentos não entram em jogo no processo de interação com o texto. Assim, a compreensão da criança (Evento 1) enunciada a partir da pergunta “*por que as flores têm espinhos?*”, quando formula a resposta que é “*pra ninguém pegar nelas*”, provavelmente está fazendo referência a alguma experiência e/ou conhecimento relacionado com tal questão. Contudo, isso não é importante no momento da avaliação, pois a pergunta do item quer saber apenas o assunto do texto, ou seja, a criança deve reiterar a própria pergunta e não a ela responder.

Desse modo, entendemos que a leitura desempenha uma função ideológica, a de formar leitores passivos, silenciados, que basicamente reiteram e ou assimilam ideias apresentadas no texto. Nessa lógica, a leitura se distancia da abordagem dialógica, em que é pensada como um processo de produção de sentidos, criativo, no qual o texto é o território privilegiado de encontro entre autor e leitor para o processo de compreensão. Nesse encontro,

[...] toda compreensão se faz com as contrapalavras com que chegamos aos textos – orais ou escritos – com que operamos. A escuta e a leitura são produtivas precisamente por isso: não repetem as palavras do locutor/autor, mas constroem uma compreensão e a elas podem acrescentar uma interpretação, tomando esta como a compreensão associada a uma criação (crítica ou não, mas que leva adiante e para frente aquilo que se compreendeu) (GERALDI, 2013, p. 17).

Esse processo de compreensão, marcado por contrapalavras ao texto, indicado por Geraldi (2013) e com o qual concordamos, não percebemos na avaliação do Paebes-Alfa, pois os itens de leitura que analisamos, em nossa visão, não mostram abertura ao diálogo. Pelo contrário, observamos que muitos deles produzem silenciamentos, abafamentos de vozes, especialmente daquelas crianças que ousam romper a lógica institucionalizada.

Pensamos que esse tipo de orientação epistemológica apresenta limitações, por não possibilitar que o leitor assumira posição ativa e responsiva, na qual tem possibilidade de

inferir informações, relacionar ideias e outros textos, discordar, concordar, enfim, por meio da leitura, ele se posiciona como sujeito pensante e tem condições de produzir/tecer novos textos.

Assim, inferimos que não é suficiente contemplar textos em avaliações em larga escala, como ocorre no Paebes-Alfa, se as perguntas que se fazem a eles, basicamente, são da ordem do reconhecer e identificar informações. Pensamos que perguntas como: Para que serve o texto? Qual o gênero do texto? Qual o assunto do texto?, dentre outras dessa natureza, não possibilitam a emergência do diálogo. Desse modo, a presença dos textos e a recorrência de apenas alguns tipos, em nosso ponto de vista, tornam-se figurativas. Outro aspecto que podemos notar é que o sentido da leitura, veiculado pelas características de itens das provas, pode ser considerado restrito, pois privilegia a reiteração de elementos do texto. Pensamos que essas características se aproximam de ações vinculadas ao movimento de retorno à segurança das normas gramaticais, mencionado por Geraldi (2010).

Esse modo de tratar os conhecimentos da leitura, estendido também aos itens de escrita na avaliação do Paebes-Alfa, mostra prioridade para reflexões sobre unidades menores da língua e indica vinculações com pressupostos da concepção de linguagem, denominada por Bakhtin (2004) de objetivista abstrata. Nessa concepção,

A língua como sistema de formas normativamente idênticas é uma abstração que pode ser justificada teórica e praticamente somente quando se tem em vista a decodificação e o ensino de uma língua estrangeira morta. Este sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos vivos e em formação. Ao contrário, distancia-se da realidade viva, dinâmica da língua e de seu funcionamento social, não obstante os defensores do objetivismo abstrato reivindicarem para sua teoria um significado social. Na base teórica do objetivismo abstrato estão os pressupostos de uma visão de mundo racionalista e mecanicista que são incapazes de dar uma base correta à compreensão da história, enquanto, ao contrário disso, a língua é um fenômeno exclusivamente histórico (VOLOCHÍNOV, 2013, 124).

Quando Volochínov (2013) afirma que o objetivismo abstrato está baseado numa visão racionalista e mecanicista, indica que muitas outras dimensões da linguagem não são exploradas por essa abordagem. Na avaliação do Paebes-Alfa, observamos essas ausências, especialmente no que se refere aos conhecimentos da dimensão discursiva do processo de alfabetização. Conhecimentos que julgamos essenciais ao domínio pleno da

língua materna e que podem constituir instrumento de potencialização de vozes, fundamentais a uma formação cidadã.

Concluimos esse texto entendendo que a política de avaliação do Paebes-Alfa, lançada em praça pública, atinge grande contingente de sujeitos, e veicula instrumentos que induz, valoriza ou reforça tradicionais práticas de alfabetização, que historicamente não foram capazes de democratizar a cultura escrita. Portanto, é possível afirmar que objetiva avaliar a língua como sistema pronto, e não como *palavra viva*, o que indica empobrecimento de experiências escolares pela ênfase em questões abstratas e desconsideração de aspectos de discursividade. A superação de concepções restritas de leitura como observamos nessa política de avaliação, ainda nos parece uma utopia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

CÔCO, D. **Avaliação externa da alfabetização: o Paebes-Alfa no Espírito Santo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) _ Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. O mundo não nos é dado, mas construído. In: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013. p. 7-28.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

A LEITURA DO JORNAL COMO POSSIBILITADORA DE RODAS E DE CONVERSA OUTRAS

Edilaine Vieira Lopes⁸⁰
Vera Lúcia Pires⁸¹

“Devo responder com minha vida por aquilo que vivi e compreendi na arte, para que o vivido e o compreendido não pareçam sem ação na vida.”

(M. M. Bakhtin)

Os conceitos presentes na obra de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (Mikhail Bakhtin) e do Círculo⁸² nos desafiam a pensar que tudo está em movimento permanente e que não há segurança para afirmações e construções formais, pois nada é definitivo, ainda mais nas atividades humanas, na comunicação, na enunciação, no mundo da informação, nas notícias, no jornal.

Envolta por esse desafio, a presente tese faz parte do Grupo de Estudo *Enunciação, práticas discursivas e processos identitários*, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Pires, que vem trabalhando com a teoria bakhtiniana nas últimas três décadas. Assim, a pesquisa tem como base teórica o dialogismo em suas intersecções com a cultura de maneira interdisciplinar, e pretende servir de referência às demais que, como essa, foram desenvolvidas nas Linhas de Pesquisa "Linguagem, discurso e sociedade" e "Linguagem e aprendizagem" do Mestrado em Letras, bem como "Leitura e processos de Linguagem" do Programa de Doutorado em Letras, Associação Ampla UCS/UniRitter.

Pensando como teórica da linguagem, escolhi a epistemologia do diálogo interno, que estava *cá dentro, sem retorno, sem escuta*. Em meio às tantas vozes discordantes que me

⁸⁰ Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS / UniRitter. E-mail: edilainenh@gmail.com

⁸¹ Programa de Doutorado em Letras – Associação Ampla UCS / UniRitter . E-mail: pires.veralu@gmail.com

⁸² Acerca da autoria, entendo como coletiva a obra de Mikhail Bakhtin, uma vez que o próprio afirmou em entrevista, pouco antes de morrer, que não existiria o Mikhail Bakhtin teórico sem as vivências e produções do Círculo. Assim, evitarei deter-me aos detalhes: leia-se “Bakhtin e o Círculo” caso haja a descrição “Mikhail Bakhtin”(Círculo:Volochinov, Medvedev, Pumpianski, Iudina, Vaginov, Kanaev, Kagan etc).

constituem, resolvi escutar as Edilaines outras ou o *não-eu-em –mim*. Literalmente isso: escutá-las. Em pleno momento de *autoinfernoastral*⁸³, passei a falar supostamente sozinha, porém em busca dos outros em mim. Gravei por meio de aplicativos do celular minhas dúvidas, meus apontamentos e anseios, com a liberdade e o cuidado teórico de digerir as provocações após cada aula, depois dos momentos de orientação ou ao término das obras bakhtinianas lidas.

O resultado não poderia ser outro: um texto⁸⁴ (subdividido em parágrafos) propositalmente carregado de marcas de oralidade e de notas de rodapé (embora haja situações em que as citações ficam propositalmente subentendidas, sub-referidas e parafraseadas, uma vez que após longos períodos da leitura de várias obras eu precisava de um tempo para rumorejar, deglutir, digerir, assimilar. Como se pudesse, literalmente, sentir o gosto das palavras e apropriar-me delas (ou elas de mim; talvez me jantassem, me engolissem aos poucos).

A opção pelo formato ensaio⁸⁵ surgiu como uma possibilidade de entendimento do fenômeno translinguístico, já que meu objeto de estudo não é apenas a língua, com determinado *corpus* a ser analisado, recortado. A linguagem a mim interessa e, para tanto, é preciso embrenhar-me, tomando consciência de que sou parte dela. *Minha semântica* talvez não pertença à linguística, mas à antropologia e à etnologia, ao que faz sentido para mim e ao que me constitui como humana, o que me diferencia: minha relação com o outro, por meio da linguagem⁸⁶. Meu problema teórico talvez seja entender o exercício da linguagem humana (mas não por parte dos indivíduos, destarte do que age socialmente em mim). Consequentemente, opto drasticamente por um objeto de análise, citando um estudo de caso na tentativa desesperada de mudar o foco.

Optei, pois, pelo exercício da fala como único objeto real e material (em princípio) de que dispunha para entender o fenômeno da linguagem humana, transcrevendo-o

⁸³ Grifo meu, para indicar o período de confusão mental pelo qual passei durante a redação da tese.

⁸⁴ Refiro-me à tese, porém denominada como “texto” por acreditar que as ideias vão sendo tecidas e tornam-se um objeto UNO, de modo que os capítulos são carinhosamente apelidados de “parágrafos”.

⁸⁵ Por estar em sintonia com um mundo em movimento, em perene transformação e em processo, não se submetendo a uma forma fixa e imutável.

⁸⁶ Expressão que pode nietzscheanamente ser alterada por “a fruição da linguagem”, isso é, “deixar-se usar pela linguagem”.

posteriormente para ser apresentado como conhecimento científico à sociedade via tese de doutorado, e em Letras! Eis que trago aqui alguns excertos do processo, do que se vai construindo, daquilo que está em andamento, aliás, como o mundo, como eu, como você...

O método positivista sempre foi quantitativo: dotado do “real” e do “material”, que poderia ser medido, pesado, manipulado; isso não condiz com o pensamento bakhtiniano, uma vez que sua escolha foi a filosofia do movimento, sem o mundo pronto, acabado e congelado.

Em uso, a língua é muito diferente do seu modelo teórico e aqui me aproprio disso com autoria, deixando propositalmente cada enunciado *meu* (enunciado outro) com fortes marcas de oralidade, transcritos, mesmo sabendo que são atos históricos novos e irrepetíveis, com vistas a tentar preservar parte do complexo sistema de diálogos (que nunca se interrompe) e que travei internamente, gravados e agora imortalizados pelo registro gráfico. Para tanto, retomo minha relação dialética com Mikhail Bakhtin e com sua obra (além do Círculo), sempre em relação dialética com minhas experiências ao lidar com a linguagem, principalmente a partir da minha hermenêutica ao ler e escrever. Entretanto, sei que não escrevo apenas para um enunciatário que construí (que é um outro eu, por meio de uma imagem que tenho de mim mesma, uma imagem de autora, processo que, aliás, está em permanente mudança: o enunciator de hoje não será o mesmo que lerá o texto outro dia).

Redijo a partir do que falo; produzo enunciados diferentes, unidades de análise distintas. Todo diálogo e enunciado além de um enunciator e de um enunciatário ou receptor, demanda a presença de um terceiro do diálogo. Todo discurso sempre pressupõe alguém diante de quem se dialoga e é a partir dessa referência axiológica que estabeleço o conjunto de valores à *minha* proposta, meu tema⁸⁷. Assim, crio aqui um problema, relembrando da tese de doutorado de Mikhail Bakhtin (A Obra de François Rabelais: a Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento), *que* foi recusada pela Academia de Ciências da União Soviética. O autor tinha um pensamento radicalmente revolucionário e era dotado de uma força irreverente, devastadora. Contrário aos discursos oficiais, valorizava a cultura

⁸⁷ Entendo por tema aquilo que é único em cada enunciado; uma significação global e uma série de elementos que não pertence à língua, podendo ser não-verbais. Um tema não pode ser nunca exaustivamente delimitado e não se repete de uma enunciação a outra.

popular, resgatava a força da oralidade e valorizava o riso como modo de denunciar. Inspirada em Mikhail Bakhtin, tento me encontrar e (re) descobrir o caminho que tracei para chegar até aqui: o que me levou até a leitura do jornal, ao estudo sobre a importância de ler jornal em sala de aula, como leitora, professora e como pesquisadora.

Antes de descrever o estudo de caso do Programa Jornal na Sala de Aula (PJSA), percebi que precisava delinear o *estudo do meu caso*. Deparo com as linguagens, com a língua, com a literatura e com os outros. Leio ‘Como se faz uma tese’⁸⁸, mas os ‘ecos’ parecem não me ajudar com suas conclusões⁸⁹, então começo a achar que talvez Mario Quintana⁹⁰ possa explicar o processo com o qual luto. Passo a gravar e a transcrever *meus* devaneios teórico-poéticos, numa tentativa (talvez frustrada) de resgatar a tradição oral constituinte de minhas raízes indígena e afro, parte da força que herdei dos meus avós.

Sempre me preocupei com a escrita, com os modos de escrever, de aprender. Tentei diminuir a angústia dos que demonstravam insegurança, queria ajudá-los. No mínimo retribuiria o que fizeram por mim na matemática. Não que eu fosse muito mal, mas ‘*não era minha praia*’. Admiro a física, as fórmulas. Reconheço com uma ponta de inveja a beleza dos números e das suas combinações. Sei que este encanto nem sempre é possível para todos nas letras, tão sem graça, paradinhas, preocupadas com a fórmula.

Como educadora, *me* angustia ver alunos com parecer e diagnóstico médico, quase que justificando sua incapacidade cognitiva para a escritura. Acho que *há casos e casos*. Sei de muitas limitações, mas penso que não há limites para a arte, para a criação, para o prazer da fruição, quando as coisas estão imbricadas, quando juntas formam uma coisa só. Esta implicação talvez seja utopia minha, talvez não. Mas é ela que eu busco quando atrelo a escritura à minha vida, ao prazer, à dor, à vida e à morte. E é esta constante, é este processo doloroso e prazeroso, esta mistura de gozo e suicídio, que me encanta. É sobre

⁸⁸ Como Se Faz Uma Tese -23ª Ed. 2010 - Col. Estudos 85 (Eco, Umberto. Editora: Perspectiva, 2010).

⁸⁹ “Como pesquisador, conclui com propriedade que não se deve menosprezar o ridículo de uma situação característica da ‘universidade de massa’ (que transforma o aluno em pesquisador por obrigação, para ascender profissionalmente): a tese é como um porco, nada se desperdiça...o importante é fazer as coisas com gosto...a tese pode ser vivida como um jogo, uma aposta, uma caça ao tesouro. Viva a tese como um desafio”. (pág. 80)

⁹⁰ Da Preguiça Como Método de Trabalho (Quintana, Mario. Editora: Alfaguara / Objetiva: 2013.)

isto que dissertei no Mestrado⁹¹, mas não como *dona da verdade*. Não como sabedora e detentora da escrita. Mas como opção. Como invenção. Eis que agora chego ao doutorado e tenho mais perguntas do que respostas.

Quase sempre fui considerada a ‘boa aluna’, a que não questiona, não cria problemas. A que resolve. Faz os temas, fica quieta durante a aula. Capricha. Cria. Vai além. Tudo comigo tentava ser perfeito, se não era, estava a caminho, tentando chegar lá. A exceção era a letra, que não negava minha personalidade e dava indícios de que um dia eu ia me rebelar. Quem mandou ler Machado de Assis? Aprendi o estilo e o recurso de usar um repertório com ironia. Também não nego que perdi minha pouca modéstia quando descobri Schopenhauer e seus estratagemas. Descobri que meu pessimismo não passa de realismo, ao ler um pouco de Nietzsche.

Com Barthes, *me* libertei das rédeas da escrita e descobri que estava tentando fazer isso com meus alunos, escrita, embora tenha tido professores que, por pura intuição, fizeram a escritura⁹², me iniciaram neste caminho. Mas por que deu certo para mim e não para os outros, ou só para uns, não para todos? Pretendia salvar o mundo com minhas teorias, mas aí no meio do caminho tinha uma pedra, chamada Bakhtin. Essa pedrinha preciosa me fez perceber que teorizar pode não ser a solução. Se ainda tivesse uma, seria ótimo. Não, não quero cair no niilismo, relativismo não cola mais, eu sei. O que desejo? Talvez explicar a mim mesma, a mais interessada no assunto, minha relação e minhas descobertas com a criação da linguagem, com sua evolução, aquisição.

Com Virgínia Kastrupp e Jorge Larrosa percebi que, num dado ponto, parei de resolver problemas e de ser considerada aluna inteligente. Agora sou ‘a burra’? Não sei, mas sou vista com outros olhos, sou diferente... Metida, jovem sonhadora que quer mudar o mundo, exibida, quero me meter onde não devo, mexer com o que já está dado por certo,

⁹¹ A partir da leitura das obras de Roland Barthes (1915- 1980), sobretudo das três principais, (*O rumor da língua*, 2004; *O prazer do texto*, 2002; *O grau zero da escrita*, 2004), entendendo por “escrita” o processo formal, que é ensinado nas escolas e valorizado na sociedade grafocêntrica em que vivemos, na qual a norma dita “cultura”, gramatical, é prestigiada e onde só se dá bem, só tem emprego e salário garantidos, trabalhos promissores, quem souber fazer uso da língua, isso é, “escrever bem”, usar a linguagem para obter prêmios, notoriedade social, acadêmica e intelectual, lucros, a seu bel prazer.

⁹² Em “*O rumor da língua*”, Barthes (2004, p.382) afirma que *a escritura é uma potência, fruto de iniciação, mas também o grau zero da escrita, uma aventura com generalidade simbólica..* Entende-se que a escritura está mais ligada ao prazer, à fruição, ao devir, ao ócio criativo, do que propriamente, aos exaustivos trabalhos de ensaio da escrita acadêmica, tanto treinados na escola formal.

por vencido pela razão. Então percebi que é mesmo mais excitante criar problemas, querer fazer diferente, de outro modo, usando perguntas, não só respostas. Escrever em primeira pessoa, em forma de ensaio, sem a pretensão de que seja fácil, difícil, certo, errado, bom, ruim... eu só *tenho que fazer*, escrever, tentar, arriscar e obedecer as letras que querem sair de dentro de mim.

Antes de Bakhtin, repetia 'eu sou o mundo', o mundo é ... opa! 'O mundo sou eu!' *Eumundo; mundoeu*, porque a linguagem fazia o mundo e me refazia, já que o mundo só existe pela linguagem, logo, por mim. Mas aí surgiu o 'nós' e percebi que isso é tudo o que se tem. Cabe a mim aceitar e criar novos problemas, questionar, tentar aprender com isso, aprender comigo, com o outro, com o mundo, com a linguagem, visto que somos **uno**.

Comecei a ler, ato perigosíssimo. A estudar, a pirar... Mas de vez em quando eu me refugiava na literatura. Ia garimpar o mundo com o Palomar, de Calvino, ou me derreter com o amor quase Quixotesco de Inês Pedrosa, a Jenny, uma Dulcineia às avessas. Me divertia com Rubem Alves, em 'Pensamentos que penso quando não estou pensando' e revirava o Baú de Espantos do bom e velho Quintana.

Umaz vezes corria para a Cecília, em outras fugia com Vinícius. Descobri, neste meio tempo, que 'Amor é prosa e sexo é poesia'... grande Jabor! Fui do Zahir ao Aleph, com Coelho, me ofendi com Assis me chamando de leitora desgraçada e me mandando ler direito! Voltei à pedra no meio do caminho. Mas Drummond não pôde me ajudar, nem Pessoa, que tentou me explicar que devo guardar as pedras e montar meus castelos. Camões só me incentivou a seguir navegando e, então, desisti de escrever literatura (que era sempre o meu sonho inicial para mestrado e doutorado, ainda mais em Letras!). Fui desistindo a partir das críticas que ouvia: 'ou é literatura, ou é linguística'!

Descobri Bakhtin e a linguagem. Mesmo assim, não insisti, afinal, ninguém me entenderia pois *só os loucos sabem!* Por isso a ousadia na opção de um ensaio, que talvez me dê a noção de falsa liberdade, por haver a possibilidade de ter um texto único, não cortado, tampouco fragmentado, como frango no abate, separado em miúdos, coxa, peito, vísceras... Sem separação de corpus, aliás, como previu um dia Bakhtin. É, talvez!

A única garantia que tenho é a de que ainda estou respirando, pelo menos enquanto escrevo essas frases, que nada mais são do que versos. Antes tentei fazer poesia, mas fiz

prosa. Agora é o inverso: escrevo poesia, em forma de prosa. Minha certeza é só uma, a de que um dia vou morrer. Se tiver sorte, quando isso ocorrer, pode ser que já tenha uma dúzia de respostas para minhas perguntas antigas e umas centenas de outras novas questões em aberto. Se escrevo, estou bem. A vida líquida flui, escorre, pinga. Particularmente, sou muito chata, crítica com o que partilho. Quando escrevo, me dispo, não é fácil ficar assim, nua. Ainda mais quando pretendo deixar que me avaliem. Serei avaliada e numa banca, em geral, o devir nunca é bem aceito, bem quisto, destarte em Letras não seria diferente. Ai, que pena.

É aqui, na academia, que poderia surgir mais criação, diferença. Unidade plural. ‘Mas isso é impossível?!’ Não, não é⁹³. Se posso dizer que há ‘pôr do sol’, mesmo sabendo que ele nem se move e fica lá, paradinho, então posso criar palavras, usá-las como quiser, jogar fora e nem dar satisfação a ninguém. E assim todos ficam felizes, achando que se comunicam bem e que se entendem.

Com a leitura e a convivência com o Círculo, compreendi que no embate com a gente ou com o mundo, tendemos a preferir o mundo, já que tudo é convenção, invenção⁹⁴, são só acordos, palavras, união de letrinhas, ficção por ficção (talvez por isso goste tanto da literatural!), peso que o ensaio supre minhas necessidades pontuais. É uma emergência. Preciso criar este problema, agora! Por enquanto, está bom. Ficarei bem assim. (Eu acho!)

A arte enquanto criação é a escritura; o corpo enquanto ser, não apenas valorizando a mão que escreve ou a cabeça que pensa é um corpo que sente. A tecnologia ajuda, facilita, flui o processo de escritura. As infâncias que existem na contemporaneidade entram em linha de tiro com a dita pós-modernidade. As múltiplas formas de aprender e de ensinar, se é que ensinar é possível, numa tentativa desesperada de criar nomenclaturas com trans, multi, pluri e interdisciplinaridade; distúrbios *versus* dificuldades de aprendizagem; a verdade é produzida pela linguagem, poderosa e soberana; os conceitos de que é importante padronizar e escrever ‘igual’, sermos todos ‘normais’, afinal, o que é isso, ser

⁹³ De acordo com a reportagem da revista Língua Portuguesa de outubro de 2009 (Editora Segmento, qualis A1 Capes), há muitos cursos de Letras que têm aceitado dissertações e teses em formatos “livres” de escrita, além de literatura e ficção.

⁹⁴ A palavra invenção foi repetida tendo em vista a teoria de Kastrup (1999), que vê a cognição como a invenção de problemas, não apenas como solução ou resolução.

normal? O que é 'difícil'? E 'fácil', há de ser o que, exatamente? Sob que parâmetros, sob quais óticas ou perspectivas?

Outro dia, num congresso internacional, ouvi que somos mais arrogantes do que um pé de couve. Faz sentido e essa frase salvou o evento inteiro! Queremos ser o que não somos e quando achamos que possuímos algo ou quando algo nos possui, negamos. É assim com o corpo da linguagem na escola, com escrita, leitura, escritura.

O que é subjetivo mesmo? Existe subjetividade? Nessa agonia de questões, inicialmente tracei a problemática na premissa de que, durante o processo de escolarização, as diversas formas de expressar outras linguagens interferem na sociabilidade e na produção das crianças.

Assim, descobri que parece necessário estudar como ocorre o processo da linguagem. Logo, esse breve ensaio de uma estudante e professora em crise se pretenderá crítico e teórico, versando sobre a aprendizagem da linguagem para estudantes que apresentam (ou não) dificuldades de aquisição da língua. Como? Partindo da minha perspectiva, enquanto autora, estudante, educadora, pesquisadora, como UNO, muitos seres em apenas um. Para tal, a escritura será descrita como processo artístico, constituinte da criação.

Tarefa *non grata*. Afinal, será que escrever é tão difícil assim? E por quê? Será que escrever é criar problemas⁹⁵? Se for, será que isso é tão ruim? O difícil não seria assimilar que quando criamos problemas, nos reinventamos e ao escrevermos (re) significamos nossa própria aventura que é a vida, o viver? Escrever não seria um ato de ensaio, ensaiar a vida? Não sei se tenho as respostas, nem sei se pretendo enfrentar uma aventura para achá-las, mas penso que **escritura**, **vida** e **criação** são unidades plurais, isto é, são coisas separadas (unidades), mas ficam interligadas, por meio de redes repletas de significados e de sentidos (plurais), mas que só fazem sentido com e pelo outro.

⁹⁵ Na obra "A invenção de si e do mundo", Kastrup (1999, p. 27) difere a cognição, como inteligência artificial que advém da psicologia, filosofia e neurociência, da cognição considerada quando se cria algum problema, decidindo atribuir uma nova direção, novas formas de pensar e fazer. Na atualidade, a invenção tem lugar. Fazer história da atualidade não é fazer apenas sobre o que se passou, mas sobre o que está se passando, de um movimento. Partir de um dever, de uma experimentação difícil de avaliar em suas consequências para a história. **Invenire**, do latim, significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos. = invenção. O resultado é necessariamente imprevisível. A invenção implica o tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, como indica a raiz comum à "invenção" e "inventário".

Se escrever é ensaiar a vida, então se justifica bem, sob tal ótica, a escolha pelo ensaio crítico. Tal ironia do destino foi a de eu me interessar pelo tema jornal, que parecer estar preso à forma. Só parece. A decisão sobre como desenvolver minha própria criação, a tese, estava conectada fortemente ao modo como deveria escrever, independente de qual estilo teria mais ou menos prestígio.

Na escola, mudamos o discurso ao 'ensinar' aos alunos que se trabalha na perspectiva dos gêneros textuais e de tipologias. Não é mais como aprendíamos: isto é narração, isto é descrição. Tudo agora anda junto. Não se faz mais 'Ivo viu a uva', por se ter percebido que é na unidade do texto e na sua relação de sentido com as coisas e com o mundo que a mágica da linguagem perpassa e se faz, nos constitui enquanto seres que pensam e que se comunicam. Mesmo assim, ainda há nos livros didáticos, vulgo 'os melhores e altamente recomendáveis', passos sobre como desenvolver um bom texto, como resolver o problema da escrita, da forma, do estilo, da estética, do objeto por ele mesmo, com um determinado fim.

Assim, como num texto preparado por meses num curso de pré-vestibular, desses bem caros, empilhados aos montes nas capitais, dividido em partes (introdução, desenvolvimento, problema, clímax, resolução), este ensaio dividiu a tese não em capítulos, mas em 'parágrafos'. Por acreditar que, bakhtinianamente, não há cortes, recortes, corpus de análise. Tudo é importante, tudo se envolve, tudo é história! Essa *metaescrita*, aqui em forma de texto, visando à escritura e à linguagem, obedece rigorosamente os planos de aula, para ouvir, sentir, vivenciar e presenciar o rumor vivo da língua⁹⁶.

Pela oportunidade que tenho ao relatar e vivenciar minha própria escrita, pude compreender o que os teóricos afirmavam, que escrever se torna difícil quando não há lugar para a escritura, para aquilo que faz sentido, quando o corpo e as intensidades estão

⁹⁶ Barthes (2004, p.93) questiona se "a língua, pode rumorejar?". Para ele, como palavra, ela permanece condenada ao balbucio. Já em forma de escrita, ao silêncio e à distinção dos signos; mas, ele insiste, fica ainda para que a linguagem realize um gozo que seria próprio da matéria. Mas o que é impossível não é inconcebível: o rumor da língua forma uma utopia". Porém não com relação à identidade entre as coisas, as palavras. Fala-se do funcionamento, do encaixe, do barulho, dos ruídos da língua, da sintonia que há entre a linguagem e a vida, daí a explicação da escritura estar ligada à vida. Rumorejar seria fazer ouvir a própria evaporação do barulho: o tênue, o camuflado, o fremente são recebidos como sinais de uma anulação sonora.

fora da jogada, uma vez que a escritura passa pela nossa vida e nossa vida passa pela escritura, já que tudo é linguagem.

Melhor seria não ir com tanta sede ao pote e provocar a escritura, aperitivar com um pouco de ócio criativo, *pintar palavras*⁹⁷. José Clemente Pozenato, fazendo Mestrado em Letras, propôs escrever um romance em lugar de dissertação. Disseram-lhe que não e ele foi para casa, escrever 'O quatrilha', que gerou filme indicado ao Oscar. Algo parecido ocorreu com Mounier que escreveu, queixoso, uma carta ao amigo Jean Guittton, em 1928, quando se preparava para a defesa da sua tese, na Sorbonne. Perante a necessidade que era urgida pelo seu professor, Chevalier, desabafou: 'eu sei muito bem que é necessário, todavia eu odeio essas prisões, e se eu pudesse escolher um paraíso, lá eu gostaria de filosofar como um pássaro canta'. (Oeuvres, vol IV: p 439). Bem, não sou o Pozenato, não farei, portanto, literatura. Acho que estou mais para Mounier, desejando 'passarinhar' como Quintana, porém, não podendo. Então, penso que esta introdução deve findar por aqui, já que me apresentei como me narraram até aqui e me entrego em um ensaio em 1ª pessoa, justificando minha impossibilidade teórica para criar literatura, porém com a ousadia (e doses de medo da 'banca me desbancar' em plena qualificação da tese de doutorado em Letras) mencionada por Richard Bach em um trecho do livro *Fernão Capelo Gaiivota*: 'só a lei que conduz à liberdade é verdadeira. Não há outra'.

Sinto-me, em minhas loucas associações livres, na famosa assembleia dos filósofos da 'Escola de Atenas', imortalizada no afresco da *Stanza della Segnatura*, de Rafael Sanzio. Ao centro, de pé, Platão e Aristóteles. O primeiro, indicando para o alto o mundo superior, o paraíso platônico das ideias etéreas e eternas, princípio de todo o conhecimento. Aristóteles, apontando para o chão da empiria, da realidade sensível. E eu no meio...completamente perdida! Talvez só mesmo Gadamer, seu mestre Heidegger e Paul Ricoeur possam me ajudar nessa minha epistemologia à margem interpretativa hermenêutica consigam me afastar do senso comum de produzir uma tese aparentemente crítica e inovadora, porém com olhar bastante positivista, mecanicista e abstrato.

⁹⁷ Fazendo referência à dissertação *Escrever, pintar palavras, desenhar pensamento: escrita como experiência de formação*, de Fabrício Tavares Santos Silva (Universidade Federal de Pelotas, 2008, 130págs.).

Mas como unir tudo isso à minha justificativa, repleta de motivações pessoais (como o contato pedagógico direto e permanente com os gêneros discursivos presentes no jornal, por ser uma pesquisa interdisciplinar) e motivações profissionais (por eu ser integrante do grupo de estudos na região que se interessa por pesquisas acerca do uso das mídias em sala de aula e por ter interesse em lecionar e fazer parte do Programa a ser estudado no caso, cuja relevância é social)?

Já que eu leciono e, supostamente, a sociedade acredita que os professores devem saber tudo, que tal se eu inventasse como problema algo assim: como trabalhar, dentro do ambiente escolar, os conteúdos aliados às disciplinas curriculares, dentro das Matrizes Curriculares para Língua Portuguesa? Hum, posso melhorar... Basta ressaltar o modo interdisciplinar e dar atenção especial à sociabilidade e às outras linguagens, como a arte, o corpo e a tecnologia. Ou então aliar isso ao processo de aprendizagem e de produção textual, afinal, qual é a relação (ou diferença) entre escrita, escritura, leitura? Como o jornal pode ser ou estar inserido nesse processo?

E o que dizer quanto ao objetivo geral (que, inicialmente, era produzir uma tese, por meio de ensaio experimental e exame de referencial teórico, bibliográfico e documental, coletado em um Estudo de Caso, para identificar e analisar os sentidos que a leitura do jornal na sala de aula produz, tendo como base uma abordagem a partir dos pressupostos de Mikhail Bakhtin e do seu Círculo)? Sem falar nos objetivos específicos (que são sempre **tão eu**, demasiado amplos, na tentativa irreal de abarcar todo o discurso jornalístico, identificando e explicando nos jornais o caráter dialógico da linguagem). Seria possível tal conexão entre as relações de sentido com o ato de ler o jornal em sala de aula e alguns dos conceitos, como a alteridade e o ato responsável, presentes na arquitetura bakhtiniana? Como, afinal, analisar a linguagem presente nos marcadores enunciativos do discurso jornalístico e identificar as principais manifestações dos gêneros do discurso, ideologias e intersubjetividade presentes nos jornais, explicando o caráter dialógico da linguagem, conforme os conceitos teóricos de Bakhtin e do seu Círculo)?

Algumas hipóteses são lançadas: a leitura do jornal na sala de aula produz diferentes sentidos, pode ressignificar a aprendizagem, auxiliar nos processos de alfabetização e letramento. No entanto, parece difícil possibilitar relações entre o ato de ler e os conceitos de

alteridade, do ato responsável e do caráter dialógico da linguagem. Seria uma alternativa identificar os marcadores linguísticos no discurso jornalístico, a fim de proporcionar um contato direto com as manifestações dos gêneros do discurso? Continuo perdida. Talvez seja melhor unir esforços com a teoria dialógica como base para a leitura do jornal na sala de aula.

Para dar conta de tudo isso, está na hora de começar a listar algumas considerações, a partir da revisão da literatura, principalmente bebendo na fonte de Mikhail Bakhtin e do Círculo, até agora (propositalmente) pouco citados. Depois, são importantes algumas explicações quanto à metodologia e sobre o estudo de caso, conforme seguem.

Assim, o trabalho pode ter considerável relevância científica, pois, partindo de meios empíricos, gravados, segundo a revisão bibliográfica (e observem que nem preciso consultar alguns referentes no portal CAPES -Banco de Teses e Dissertações) para descobrir que muitas pesquisas brasileiras apontam para uma dificuldade que enfrentamos atualmente: criar teses críticas, com autoria e possíveis propostas de intervenção, diálogo. Porém, para falar de aquisição da linguagem e Educação não é possível desvincularmos a pessoa humana, a pesquisadora, 'o sujeito' dotado de história e que chegou até aqui para levantar tais questões teóricas e propor alguma reflexão, a começar pela autoavaliação da sua própria prática (meu caso). Logo, parece-me importante estudar os processos de leitura e os sentidos de tais atividades, a leitura do jornal é, portanto, um desses exemplos. Pensando em privilegiar o ato da tese, de ensaiar, e não só o seu conteúdo, prezo o processo na concepção cultural de não seguir padrões ou esquemas lineares nos capítulos a seguir. Não pretendo relacionar aspectos de biografia ou releituras a partir da literatura ou da história, pois sabe-se que há uma importante e frutífera produção científica (pesquisas a partir de Bakhtin, sobretudo no Brasil). A mim importa conhecer e refletir sobre a teoria, mas acima de tudo poder internalizar o processo via dialogismo: a utopia teórica é tornar-se acessível via prática. Em muitas teses, dissertações, artigos e obras lidas, via *Bakhtin diz, afirma, (...), chega!* É minha vez de afirmar, dizer. Ele me provocou. O lado bom disso é que para ele não há início, fim, ordem linear...Só há meios. E assim sigo, em busca dos sentidos, da linguagem, dos discursos que me constituem, vou arranhando o papel, voltando, reescrevendo, transcrevendo, ouvindo, falando, gravando, reelaborando, pensando, criando. Pausa! 'Desligando'. Câmbio! O *resto?* Só na tese..."

A IDENTIDADE POLIFÔNICA DO JOVEM NA PRAÇA PÚBLICA:

a construção enunciativa dos sentidos

Edson Nascimento Campos⁹⁸

Herbert de Oliveira Timóteo⁹⁹

Mariano Alves Diniz Filho¹⁰⁰

“Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. O que salva então é ler ‘distraidamente’”(CLARICE LISPECTOR).

Fenômeno recente da cena urbana brasileira, o rolézinho, ou rolé, nome com o qual ficou conhecido o movimento de ocupação dos *shoppings* pelos jovens da periferia das grandes cidades brasileiras, organizado pela *internet*, foi assunto na mídia e estimulou debates entre jornalistas, filósofos, sociólogos por meio de artigos em jornais de grande circulação, especialmente no eixo Rio-São Paulo. Na tentativa de entender o fenômeno, alguns articulistas procuraram traçar um perfil identitário do jovem brasileiro, relacionando o seu comportamento ao de um pretense consumidor de produtos da classe média ou buscando a realização de um prazer imediato, entre outras vinculações. Neste texto, procuramos perceber como se deu esse processo de construção da identidade do jovem, por meio da articulação das enunciações, da palavra própria e da palavra outra, da responsividade de uma palavra em relação à outra. Este texto, ancorado em preceitos teóricos bakhtinianos, mobiliza-se em torno das seguintes questões: o que diz a palavra outra sobre o que diz a palavra própria do jovem? Como ocorre a mediação dessas palavras?

O processo de construção da identidade do sujeito – do jovem – não se realiza sem a materialidade semiótica da linguagem. Essa materialidade acontece como mediação no movimento de articulação da palavra própria com a palavra outra, ou seja, como jogo

⁹⁸ Professor, Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

⁹⁹ Professor, Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais.

¹⁰⁰ Professor, Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais.

dialógico da sintaxe das enunciações de que resulta a força mobilizadora, perturbadora, do hibridismo do sentido.

A movimentação da posição enunciativa do locutor e do alocutário constitui-se como ação que realiza a dimensão responsiva dos interlocutores, ou seja, é marcada pela responsividade recíproca dos interagentes. Tal movimentação é viabilizada pelo procedimento linguístico do discurso indireto livre.

No discurso indireto livre, o que se verifica é um regime específico de articulação da palavra reportante com a palavra reportada. Tal regime assim se caracteriza: a palavra reportante, com seu projeto de dizer, determina o sentido da palavra reportada, mas a palavra reportada determina, por sua vez, com seu projeto de dizer, o sentido da palavra reportante. Enfim, na relação palavra reportante/palavra reportada o que ocorre é a determinação recíproca do projeto de dizer das enunciações: o sentido do projeto de dizer da enunciação da palavra reportante determina o sentido do projeto de dizer da enunciação da palavra reportada e vice-versa. Dizendo de outro jeito, a relação palavra reportante/palavra reportada acontece na mediação das enunciações.

Na mediação das enunciações da palavra reportante com a palavra reportada, a palavra reportante, responsivamente, é expressão dialógica de certa exterioridade do locutor em relação aos projetos semióticos dos dizeres estabelecidos, de onde surge, por parte desse locutor, o estabelecimento de certo excedente de visão, que redundando numa certa completude semiótica e num certo acabamento para o sentido, marcado pela provisoriedade. Tal projeto de dizer, consolidado, responde pelo aparecimento de certo sítio semiótico reconhecido como lugar, ou seja, por uma construção de sentido a que se atribuem os qualificativos de historicidade, identidade, estabilidade. Mas como a palavra reportante está aberta, ainda, como lugar, à instabilidade, à não-identidade, à não-historicidade do sítio semiótico do não-lugar, essa palavra reportante é determinada, responsivamente, pelo projeto de dizer dos interlocutores vivos da enunciação da palavra reportada.

Aqui, repetindo, a palavra reportada, como expressão de certa enunciação, tem, também, o seu projeto de dizer constituído pela responsividade dos locutores e alocutários aí envolvidos. Tal projeto de dizer se caracteriza, dialogicamente, por certa exterioridade dos interlocutores em relação aos sentidos dos projetos semióticos estabelecidos com o que,

na interlocução se constitui o excedente de visão, gerador de certa completude semiótica que confere ao sentido o atributo de certo acabamento marcado pela provisoriedade. Com isso, o sentido, em processo de produção, interlocutivamente, constitui-se com os atributos semióticos da historicidade, da identidade, da estabilidade do lugar, aberto à não-historicidade, à não-identidade, à instabilidade do não-lugar (JACQUES,2008), o que faculta à palavra reportante a possibilidade de penetrar dialogicamente o sítio semiótico do lugar, constituído, semioticamente, pela palavra reportada.

Enfim, a construção da identidade acontece na enunciação, ou seja, na interação do locutor com o alocutário no processo semiótico de produção e recepção dialógica de sentido. Ela é produzida na relação do um, locutor, com a força constitutiva da voz do alocutário – o outro. Não se trata de uma dimensão dada, mas produzida ou construída no jogo responsivo das relações interlocutivas, marcadas pelas múltiplas determinações do locutor e do alocutário.

A determinação recíproca que constitui o espaço aberto da mediação das enunciações, que viabilizam a efetivação do discurso indireto livre, potencializa a produção de sentido como processo que só se realiza no hibridismo da ação responsiva dos interagentes, ou seja, a responsividade dos interlocutores é viabilizada pela vigência dialógica da mediação, isto é, por um meio semiótico, intersticial, potencialmente instável, aberto a tensão, que se constitui como um espaço enunciativo outro na medida em que acolhe a reciprocidade do movimento de determinação do sentido produzido pelos interlocutores. (SOUZA, 2004).

Nesse espaço intersticial, o locutor, dialogicamente, da posição de observador, vê o alocutário – o observado – com um olhar que esse observado não tem para ver a si. E dessa posição exotópica – de exterioridade – o locutor projeta para o alocutário um excedente de visão que o completaria, o que institui o seu acabamento provisório. Por outro lado, em determinação recíproca, o alocutário, assumindo a posição responsiva de um novo locutor, assimetricamente, executa o seu projeto dialógico de produção de sentido, tendo em mira um novo alocutário, e, assim, realiza as operações pressupostas: exterioridade, excedente de visão, completude e acabamento relativo. (BAKHTIN, 2010).

Em outras palavras, a responsividade dos interlocutores acontece no espaço constituído pela força do movimento de determinação recíproca da mediação, o que faz da ponte a metáfora do processo dialógico de interação na produção de sentido.

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 o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2009, p. 117)

É por isto que, neste texto, o sentido não se processa pela construção do discurso direto ou do discurso indireto, mas do discurso indireto livre que admite e revela as contradições, porque permite a observação atenta da contaminação recíproca, aberta, ativa, responsiva, constante das relações locutor/alocutário, da palavra reportante com a palavra reportada, presente na especificidade semiótica do regime da paródia.

No processo semiótico de construção da linguagem, patrocinado pela ação da paródia, o que se verifica é o seguinte: com o discurso indireto livre, na determinação recíproca da articulação das enunciações da palavra reportante com a palavra reportada, a palavra reportante, por exemplo, repete, até certo ponto, a especificidade semiótica do projeto de dizer da enunciação da palavra reportada e, até certo ponto, não repete tal especificidade. Com isso, em outras palavras, o que se observa é que a enunciação da palavra reportante estabelece com a palavra reportada um regime de continuidade (de repetição) e descontinuidade (não-repetição). O regime semiótico da paródia exige, ou obriga, em outras palavras, a integração simultânea da continuidade e da descontinuidade, o que confere ao processo parodístico a oportunidade de realização da palavra dialógica uma vez que, aí, se encontram, em tensão, o movimento de determinação recíproca das enunciações da palavra reportada e da palavra reportante, abrindo-se, com isso, o espaço semiótico à manifestação da pluralidade da palavra: da palavra polifônica, carnalizada, quando a palavra própria sempre, constitutivamente, se abre à ação responsiva da palavra outra. Nessa constituição, toda palavra se manifesta com a força do hibridismo semiótico e, por isso, a identidade do sujeito é sempre aberta e inacabada.

O QUE DIZ A PALAVRA OUTRA SOBRE O QUE DIZ A PALAVRA PRÓPRIA DO JOVEM? COMO OCORRE A MEDIAÇÃO DAS PALAVRAS ?

Na palavra reportante de Santayana (2014), no texto “De rolézinhos e rolexzinhos,” assim se identifica o movimento da juventude rolé:

O setor de *shoppings centers* se encontra acuado, nas grandes cidades brasileiras, pelo fenômeno do “rolézinho”. A situação chegou a tal ponto, que, contrariando o direito de livre expressão, já há centros comerciais pedindo ao *Facebook* que retire do ar páginas que envolvam esse tipo de encontro, que convoca, pela *internet*, centenas de jovens a comparecer, em data e horário específicos, a endereços-alvo previamente determinados. (SANTAYANA, 2014).

Santayana (2014), com sua palavra reportante, tomaria a palavra reportada do jovem, possibilitando a esse jovem certa identidade, a de agente do consumo. Por outro lado, ao dizer também que o jovem quer “fazer as mesmas coisas”, Santayana aponta que o consumo não é a única via de construção dessa identidade. Ela se amplia para as possibilidades de manifestações no espaço público do *shopping*, certa ocupação da praça pública.

Os “rolézinhos” não querem apenas “dar um rolé”, expressão que deu origem ao termo, ou se encontrar, conversar, namorar. Eles querem assustar, pressionar, chocar, o pacato cidadão que frequenta shopping, em busca de sua quota cotidiana ou semanal de lazer, consumo, praça de alimentação e ar condicionado. Querem ocupar física e maciçamente todos os espaços, dizer aos frequentadores comuns, e aos rolexzinhos - “olha, nós somos mais fortes, mais numerosos e queremos ter as mesmas coisas, e fazer as mesmas coisas, que vocês” (SANTAYANA, 2014).

Trazendo para a cena enunciativa de nossa palavra reportante a palavra reportada de Ribeiro (2014), tal palavra coincide até certo ponto com a palavra reportada de Mauro Santayana, mas, ao coincidir, assume em relação à palavra reportada dos jovens outra posição porque diz que eles investem no prazer e não investem na felicidade.

Já observei aqui que prazer não é felicidade, ao contrário do que se ouve todos os dias. O prazer é breve, instantâneo, intenso; a felicidade é um estado simples e permanente, modesto. Só é feliz quem reduz sua demanda de prazeres. Mas nossa sociedade construiu um sistema em que o prazer é

requerido o tempo todo, com sua consequência, apontada pelos filósofos desde a Antiguidade: os prazeres não levam à satisfação. Eles formam uma adição. Uma sociedade que valoriza a este ponto o consumo, seja na Miami de classe média, seja no rolézinho de periferia, tem dificuldades de ir além do prazer. Porque ser feliz é viver ao máximo o que se tem, não é buscar o máximo fora de si. Ser feliz não é depender do consumo. Mais que isso: ser feliz é não depender do consumo (RIBEIRO, 2014, p.1)

A nossa palavra reportante nos diz que as palavras reportadas de Santayna (2014) e Ribeiro (2014) têm entre si conexões: a palavra reportada de Santayana, ao se colocar como reportante da palavra reportada do jovem, os coloca na condição de agentes do consumo, mas, a palavra reportada de Ribeiro, do ponto de vista de nossa palavra reportante, introduz um traço identificatório interessante na constituição da identidade do jovem. Ribeiro aponta para esse envolvimento do jovem com uma política de prazer associada ao consumo das mercadorias. Ele indaga se não haveria uma outra identidade a ser conquistada pelo jovem que é a do envolvimento com a realização da felicidade.

Nossa enunciação de palavra reportante está ocorrendo no espaço intersticial em que se dá a mediação das enunciações reportantes e reportadas e, com isso, estamos produzindo um certo hibridismo de sentido. A nossa palavra reportante é uma palavra entre várias palavras: a palavra própria do Santayana, a palavra própria do Renato Janine e a palavra própria dos jovens. Nós estamos entrando numa festa, numa experiência de abertura carnavalesca. Uma palavra continua o sentido de outra, até certo ponto não o continua, o que se configura numa certa experiência de paródia. A palavra do jovem tem força responsiva sobre a palavra reportante. Ela não é uma palavra destituída de sentido, pelo contrário, o sentido determinante da fala do jovem, como palavra reportada, atua responsivamente, como palavra reportada, na palavra reportante do jornalista, do filósofo, da nossa palavra reportante.

Enfim, este texto se propõe a tratar metodologicamente a questão da constituição de sentido da identidade do sujeito – do jovem – pela construção teórico-conceitual do dialogismo da linguagem, materializada na abordagem da mediação em que se articula a sintaxe das enunciações da palavra reportante e da palavra reportada. Com essa articulação este texto assume, pois, o compromisso com a realização da enunciação do

discurso indireto livre de onde se deriva o regime semiótico da paródia com o que se instaura o hibridismo do sentido na constituição da identidade do sujeito.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 6 ed. São Paulo:Hucitec;Brasília: Editora da Universidade de Brasília.2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 13. ed.; São Paulo: HUCITEC, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

JACQUES, Paola Berenstein. Parangolés de Oiticica/Favelas de Kawamata. In: BRAGA, Paula (Org). **Fios soltos**: a arte de Hélio Oiticica. São Paulo: Perspectiva,2008. p.153-168.

LISPECTOR, Clarice. A pesca milagrosa. In:_____ **Para não esquecer**. 5 ed. São Paulo: Editora Siciliano,1992. p.34.

PONZIO, Augusto. Problemas de sintaxe para uma linguística da escuta. In: VOLOCHÍNOV, Valentin N.; BAKHTIN, Mikhail M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. p. 7-57.

RIBEIRO, Renato Janine. **A inclusão social pelo consumo**. Observatório da Imprensa, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/imprimir/58240>>. Acesso em: 13 de ago. de 2014.

SANTAYANA, Mauro. **De rolézinhos e rolexzinhos**. In: Carta Maior, 2014. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br/?/Coluna/De-rolézinhos-e-rolexzinhos/30042>>. Acesso em: 13 de ago. de 2014.

VOLOCHÍNOV, Valentin, Nikolaievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: JÚNIOR, Abdala Benjamim. (Org.) **Margens da cultura**; mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 113-133.

O RISO NA OBRA DE LIMA BARRETO

Elizabete Barros de Sousa Lima¹⁰¹

O riso é aspecto inerente a vida humana, sendo também considerado por Hegel (1770-1831) uma das principais características que distingue o homem do animal. Em todas as culturas é possível encontrar pessoas sorrindo, brincando, dialogando com uma tradição de pensamento e de manifestação de prazer que atravessa épocas. Em linhas gerais, pode-se perceber que a história do riso também é a história dos tempos, sofrendo com suas variações e se adequando aos aspectos sociais inerentes às eras pois, segundo George Minois “o humor não tem idade nem pátria”. (MINOIS, 2003, p. 17).

Frente as diferentes perspectivas de riso apresentadas ao longo dos tempos Georges Minois (2003) aponta três fases distintas de concepção humorística: a primeira voltada para o divino presente na antiguidade, em que estava centrado nos cultos aos deuses; uma segunda, centrada no diabólico, visão essa muito manifestada pelo pensamento cristão da Idade Média e cultuado pelo poder da igreja Católica sobre os povos; e uma terceira que inaugura o pensamento filosófico determinista sobre as práticas risíveis, visando o questionamento das ações sociais de sua época. Esse pensamento já tem suas raízes suplantadas no século XVIII e procurava fugir aos ideais absolutistas.

Dentro da seara de estudos realizados sobre o riso é importante perceber que cada época, devido aos movimentos culturais dominantes, manifesta um tipo específico de riso, sempre em resposta aos assuntos culturais em voga, fazendo que tenhamos passados por uma variedade de humor ao longo dos tempos. Esses diversificados modos de conceber as práticas risíveis foram sempre acompanhados pela literatura que, para dialogarmos com o pensamento de Mikhail Bakhtin, é parte inerente da cultura. “A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda a cultura de uma época.” (BAKHTIN, 2010, p. 360). Nesse sentido, os relatos de uma época também são

¹⁰¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Orientanda do professor Augusto Rodrigues da Silva Junior.

os relatos literários que acompanham ou antecipam os movimentos temporais nas devidas proporções. A história da Literatura Ocidental já registra a presença do riso nas obras de Homero, Sócrates, Luciano, Aristófanes, Erasmo, Rabelais, dentre outros cultores do risível. Essas obras se tornaram grandes fontes de protestos ao longo dos tempos.

Partindo para os estudos literários ligados ao riso, nos deparamos com o valioso estudo elaborado por Mikhail Bakhtin sobre as obras de François Rabelais e Dostoiévski. Segundo o teórico russo, o riso representava parte essencial da cultura popular, caracterizado por sua expressão carnavalesca e ambivalente, consagrado nos rituais de destronamento, unindo o sentido de morte com o de renascimento, alegorias do fim de uma estrutura velha para o erguimento de uma nova.

Segundo o pensador, em seu livro *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (2008), o campo sério-cômico foi a grande forma de reprodução romanesca da Idade Média, em especial na obra do escritor francês François Rabelais (1494-1553), opondo-se, nesse sentido, a outras composições da antiguidade clássica, como a épica e a retórica, por sua derivação do folclore carnavalesco, em que fazia uma grande aproximação entre ficção e realidade. Essa forma de representação amparou-se, especialmente, no retrato carnavalizado das ações vigentes e das autoridades locais. Nesse sentido, é importante assinalar que o conceito de carnavalização tem suas raízes no campo sério-cômico já manifestado em vários outros tempos, sendo também, motivo de discussão no livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010), em que Bakhtin estuda as obras do romancista FiódorDostoiévski (1821-1881), ressaltando a presença da carnavalização e do cinismo filosófico e literário em toda a produção desse autor.

Em seu livro sobre Rabelais, o pesquisador salienta a importância do riso para a cultura popular, nesse sentido, amparando-senas visões cômica e satírica, ressalta que “O riso da Idade Média, que venceu o medo do mistério, do mundo e do poder, temerariamente desvendou a verdade sobre o mundo e o poder. Ele opôs-se à mentira, à adulação e a hipocrisia” (BAKHTIN, 2008, p. 80). Logo, podemos estabelecer que Bakhtin erige uma nova forma de pensar o literário a partir do seu grande vínculo com o carnavalesco, com a cultura popular e com a oralidade, formas de representação muito presentes na Idade Média.Segundo Bakhtin, o carnaval não é representado nem

contemplado, ele é vivenciado, as pessoas vivem uma vida carnavalesca. Esse riso carnavalesco ambivalente de alcance universal se consagra nos rituais de destronamento, unindo o sentido de morte com o de renascimento, alegorias do fim de uma estrutura velha para o erguimento de uma nova, uma renovação que se busca alcançar diante de situações vigentes. Nesse sentido “O riso abrange os dois polos de mudança, pertence ao processo propriamente dito de mudança, à própria crise.” (BAKHTIN, 2010, p. 145).

Essa forma contestatória se instaurou na Idade Média pela presença de duas visões opostas: uma dominada pelas autoridades, manifestadamente por meio do sério, e outra que se originou das ações populares, restando à primeira em uma concepção de sagrado e a segunda, proliferada pelo profanismo. Logo, o elemento cômico foi excluído dos domínios sagrados. O carnaval, na perspectiva de Bakhtin, seria a segunda forma de vida das pessoas, manifestada na variedade de festas mundanas e religiosas, marcadas pela liberdade de expressão e de pensamento.

O modo contestatório de reprodução romanesca apresentado por Mikhail Bakhtin dialoga diretamente com a produção literária do escritor carioca Lima Barreto (1881-1922). Esse prosador viveu dentro de dois importantes momentos da Literatura Brasileira, o Realismo e o Modernismo. Enquanto, no ano de seu nascimento, Machado de Assis publicava um de seus maiores romances, *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), considerado obra inaugural do Realismo Brasileiro, no ano de sua morte instaurava-se no campo literário um dos maiores movimentos literários da época, o Modernismo.

Entretanto, em meio a esses importantes movimentos, na perspectiva de Lima, havia uma incógnita, a literatura já não respondia aos movimentos sociais de seu tempo, não reconhecia nos assuntos mundanos material estético para suas obras, sendo o parnasianismo, movimento dominante no período, não representativo das grandes mudanças que estavam circulando em solo brasileiro, com o fim do Império e a ascensão da República no Brasil. Para o escritor carioca o sistema político brasileiro havia mudado, entretanto, a mentalidade das pessoas e às ações para a melhoria da pátria não haviam acompanhado essa mudança, vivia-se em um novo sistema com os hábitos do antigo. Esse atraso de pensamento da população carioca, em especial, dos comandantes da nação, tornaram-se pilares da crítica do romancista.

Os textos literários do cronista vinham exatamente no sentido de combate a essa nova visão manifestada pela literatura de sua época e espaço. Desde seu primeiro romance, *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*(1909), Lima deixa sua crítica a falta de ação da literatura para com os assuntos mundanos. O que o diferenciava dos outros literatos estava no espaço de construção literária pois, enquanto aqueles construía suas obras fechados em uma sala de escritório, esse fazia da rua espaço de construção para suas narrativas, trazendo para seus escritos os problemas que enxergava nas ruas do país, marcadas, principalmente pela desigualdade entre as pessoas.

Nesse sentido, esse autor construiu uma forma muito especial de representação da sociedade carioca, marcados pela sátira, a ironia e a paródia. Suas obras aliam a sátira com a carnavalização dos acontecimentos sociais, colocando na voz de seus narradores uma forma grotesca de representação do mundo. Lima dá plena liberdade para seus narradores, possibilitando, com esse recurso estilístico, a crítica às várias esferas da sociedade, desde a política, a literatura, a medicina, o ensino, nada foge ao ideário desse prosador que, por meio de sua obra humorística constrói vasto painel social da capital fluminense do início do século XX e suas grandes construções em nome de uma beleza arquitetônica que a tornasse representável para uma pequena parcela da sociedade. Em linhas gerais, a obra de Barreto pode ser considerada protagonista de um novo fazer literário que articula o literário, a militância e a crítica social, sendo as personagens do prosador fontes de um riso, as vezes satírico, marca recorrente das crônicas, outras vezes de uma ironia fina, que está muito presente em seus contos e romances.

Esse fazer literário que alia o riso a crítica social se tornou a característica primordial do cronista, podendo ser encontrada em completamente todas as suas. Em um dos seus mais representativos romances, *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, o leitor acompanha a forma cômica como o narrador nos apresenta a personagem central romanesca. O Major Quaresma possui elementos cômicos que nos fazem compará-lo ao *Dom Quixote* de Cervantes. O motivo que leva muitos pesquisadores a essa comparação se encontra tanto na forma como é narrado, como nas características atribuídas a essas personagens. Ambas narradas em terceira pessoa, são objetos de riso do narrador, que faz um retrato irônico das personagens centrais da narrativa, demonstrando uma grande inadequação de seus

modos de vida com a situação local onde se vive. O que encontramos nessas duas obras são personagens tomados pela loucura e a crença manifesta em ações em prol de uma terra que não condiz mais com a lógica local. Os costumes deslocados é que os leva a se tornarem objetos cômicos, tanto do narrador, quanto das outras personagens presentes nos romances. Tanto na narrativa cervantiana quanto na barretiana encontramos as pessoas se referem aos livros como meio que os levou à loucura.

Também é representativo a criticidade em um dos seus principais contos, “A Nova Califórnia”. Nessa narrativa a crítica se sobressai principalmente sobre a população do local, caracterizada grotescamente pela alienação de pensamento e crença no discurso do outro. O narrador constrói uma verdadeira arena grotesca de disputas por ossos, na qual toda a cidade se torna personagem, e que o instinto animal se sobressai sobre o humano, cada um procurando saciar sua própria fome e na qual os valores perdem todo o seu espaço. A consagração do final dessa disputa é a morte geral, o fim da vida, dos princípios e valores, todos concatenados e festejados no espetáculo da morte gestada na ganância e na ignorância humana.

A desinteligência não tardou a surgir; os mortos eram poucos e não bastavam para satisfazer a fome dos vivos. Houve facadas, tiros, cachações. Pelino esfaqueou o turco por causa de um fêmur e mesmo entre famílias questões surgiram. Unicamente, o carteiro e o filho não brigaram. Andaram juntos e de acordo e houve uma vez que o pequeno, uma esperta criança de onze anos, até aconselhou o pai: "Papai vamos aonde está mamãe; ela era tão gorda..." (BARRETO, 2010, p. 70).

O tom zombeteiro e incrédulo é visível e procura, por meio da fantasia, satirizar tanto a crença no discurso do outro que está acima do poder, quanto a ganância que prepondera no homem. No estudo das obras de Lima Barreto podemos perceber que a escrita aliada ao riso representa a forma que o escritor encontrou para despertar o olhar crítico de seus leitores para os problemas locais de seu espaço. Partindo de uma escrita que reconhece o foco narrativo como meio instigante de elaboração crítica, pode-se perceber que a opção pelo retrato acabado dos personagens descritos pelo narrador foi a forma encontrada pelo prosador para elaborar um painel crítico que alcança todas as esferas

sociais, desde o grande político, o médico, o literato, ao pobre moldado pela alienação discursiva derivada da voz dos grandes representantes do país.

Nesse sentido, nos deparamos constantemente, na leitura das obras de Barreto, com personagens grotescos que conduzem-nos para o riso. Esse fazer literário possibilita a construção de personagens caricaturais, mas principalmente de fazer um retrato crítico perspicaz. Jamais conhecemos, nas suas narrativas a perspectiva do outro, eles, as poucas vezes que possuem voz, são apenas para confirmar o discurso do narrador que já os delimitou e os descreveu da sua forma. Logo, podemos ressaltar que essas personagens possuem ampla liberdade de criação, essa liberdade é o que os possibilita o discurso crítico. Sendo eles em primeira pessoa ou mesmo o olhar detalhado que a terceira pessoa oferece, esses narradores estão constantemente descrevendo e ironizando o espaço e o tempo em que estão vivenciando. Esse estilo de escrita literária é muito comum na Literatura de Lima Barreto, o que possibilita o autor fazer sua crítica por meio do riso, levando-o a representar personagens mesquinhos e carregados por defeitos sociais.

É uma obra que responde a um momento que o romancista reconhece que o sistema político brasileiro atravessa uma crise. A literatura carnavalizada, para dialogarmos com o pensamento de Mikhail Bakhtin, surge em resposta a esse desencontro de pensamento que se instaura em solo brasileiro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na idade média e no renascimento – o contexto de François Rabelais*. Brasília, São Paulo: Editora Universidade de Brasília/Hucitec, 2008.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BARBOSA, Francisco de Assis. *A vida de Lima Barreto*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

BARRETO, Lima. *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1961.

_____. *Contos completos*. Organização e introdução Lilia Moritz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.

MINOIS, Georges. *História do Riso e do Escárnio*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

CORDEL:

tautologia imagética e alegoria de medievalidade

Ênio Chaves Monteiro
Vera Lúcia Pires

A literatura de Cordel é por natureza uma literatura de migração, que tem na memória e na oralidade sua maior característica. Sua estrutura moderna é advinda diretamente do medieval europeu. Em Portugal, os livretos de cordel são chamados de *folhas volantes*, na Espanha chamam-na *pliegos sueltos* e na França *litterature de Colportageraízes*. Anteriormente conhecida como “livrinho de feira”, “folheto”, “folhinha”, “poesias populares”, “romance”, foi assim nomeada no Brasil por estudiosos do assunto que criaram e difundiram o termo “literatura de cordel” por compreenderem, como explica Abreu (1999) seu aspecto físico relacionado a forma de comercialização (pendurados em cordas ou barbantes nas feiras). Essa nomeação foi facilmente aderida e em nada é resultante de cunho popular. Seu início em forma de livreto deu-se no século XVII na Europa, onde circulou até meados do século XIX, tornando-se rarefeita e extinguindo-se. Foi na época colonial que esse tipo de literatura aportou no Brasil. Mais especificamente no nordeste do país, onde o contato com a cultura africana Akpalô dos escravos e seu viés tipicamente oral a fizeram ganhar espaço e visibilidade, para pouco depois retomar seu formato material, impresso. A impressão dos cordéis, ao contrário de seu ancestral europeu, não possuía tanto detalhamento gráfico nem eram compostos por tipos moveis. Ao contrário, apropriou-se de tecnologia gráfica rudimentar. Consistia na impressão de placas simples de madeira como matrizes e tinham como suporte papel de baixa qualidade. Os livretos possuíam tamanho pequeno e poucas páginas. A quantidade rarefeita de páginas é uma característica marcante da linguagem do cordel. Essa condição técnica facilitou enormemente a transposição de histórias típicas da oralidade e folclore nordestino para o espaço reduzido do livreto, que também encontraram na forma de verso (contrária a sua versão europeia em prosa) uma linha narrativa típica. A versificação é

inerente a cultura oral que o cordel herdou. Sua estrutura versificada era consoante ao caráter performático do artista: cantava em repente seus textos, comumente acompanhado de viola ou rabeca (instrumento típico nordestino, herança cultural moura e ibérica). Sua comercialização, pendurados em varais ou dentro de malas (formas fáceis de carregar o produto) davam dinamicidade ao cordelista:

No Nordeste [...], por condições sociais e culturais peculiares, foi possível o surgimento da literatura de cordel, da maneira como se tornou hoje em dia característica da própria fisionomia cultural da região. Fatores de formação social contribuíram para isso; a organização da sociedade patriarcal, o surgimento de manifestações messiânicas, o aparecimento de bandos de cangaceiros ou bandidos, as secas periódicas provocando desequilíbrios econômicos e sociais, as lutas de família deram oportunidade, entre outros fatores, para que se verificasse o surgimento de grupos de cantadores como instrumentos do pensamento coletivo, das manifestações da memória popular. (DIÉGUES JR, 1986 apud GALVÃO, 2001, p. 31).

As raízes medievalescas do cordel nos trazem principalmente histórias que narram o duelo entre o “Bem” e o “Mal” e o nascimento do mito do herói. Histórias de reis em meio a guerras transformaram-se em mitos através do jogral, o bardo intinerante, o poeta do povo encarregado de difundir e divulgar os feitos dos heróis, que, conscientemente ou não, ajudava a fabricar enquanto viajava de cidade em cidade. Narrativas de cavalarias se transfiguraram para o contexto local nordestino. Primeiramente com grande influência de lendas e mitos locais atrelados a iconoclastia católica. Deve-se frisar que as condutas dos santos heróis (ou mesmo de Maria ou Jesus) são humanizadas e terrenas, possuindo relações diretas com os homens. Peter Burke (1989) afirma que o culto aos santos era generalizado em 1500 (época da chegada dos colonizadores ao Brasil), e alguns santos sobreviveram em áreas protestantes européias por muito tempo depois da reforma como figuras do folclore popular. Maior parte das histórias de heróis são advindas das mesmas fontes, apenas recontadas envoltas em outra roupagem. Seguindo a linha teórica de Burke pode-se afirmar que na cultura popular européia medieval como no cordel nordestino existem quatro tipos de heróis principais: o santo, o guerreiro, o governante e o fora da lei:

não é difícil ver como personagens que chegaram mais tarde a tradição vinham modelados segundo protótipos anteriores. São João Batista, por exemplo, era protótipo do asceta, vivendo no deserto, alimentado-se de gafanhotos e mel silvestre, usando uma “roupa de pelo de camelo” (Mateus, 3, 1-4), e outros ascetas como santo Antônio Abade ou são Humphrey (que deixou crescer cabelo e barba excepcionalmente longos) parecem seguir seu modelo. Alexandre, o Grande, era protótipo do governante vitorioso no exterior, assim como Salomão era modelo de governante sábio internamente.

No Brasil, pode-se tomar como exemplo de transformação a lenda de Dom Sebastião, rei português desaparecido em batalha de Alcácer-Quibir, no Marrocos, em 1578, que renderam aos cordelistas inspiradoras recontações do mito sebastianino em meio ao cenário agreste do nordeste brasileiro. Romances de cavalaria também deram origem aos cordéis sobre o cangaço onde, ao invés de senhores feudais e seus cavaleiros, enfrentavam uma burguesia latifundiária e seus comparsas.

Figura 1¹⁰²



A xilogravura surge no cordel como uma forma de atingir o público não letrado. Suas matrizes de madeira (advinda do cajá, árvore frutífera abundante na região) foram base para a gravação de imagens de aspecto ingênuo (naïf), visto seus produtores não possuírem formação e erudição acadêmicas, sendo impressas em sua maioria em preto e branco ou em poucas cores. A baixa escolaridade do leitor consumidor desse tipo literário

¹⁰² Da esquerda para direita: capa datada de 1508 da obra *Amadis de Gaula*, principal obra do romance de cavalaria ibérico. Capa do cordel *A Vida de Lampião o rei do cangaço*, de Apolônio Alves dos Santos e gravura de J. Barros. Capa do cordel *Satanás Trabalhando no Roçado de São Pedro*, de José da Costa Leite (também autor da gravura).

forçou alguns cordelistas a tornar suas histórias ilustradas. As imagens passaram a cumprir função de iluminuras: são a representação imagética do que no texto está escrito ou cantado pelo repentista.

A xilogravura é uma técnica de gravação sobre madeira em um processo muito parecido com o do carimbo. Tem sua provável origem na china antiga e tornou-se comum na Europa medieval. Transplantou-se para o nordeste brasileiro (onde assumiu papel norteador estético e cultural). Na forma de símbolo, o próprio conceito é literalmente exposto no mundo matérico, e imageticamente o vemos, direta ou indiretamente. Assim, o simbólico é pautado pelo momentâneo; este falta ao alegórico, em que ocorre uma progressão lenta em uma série de momentos. Hansen (2011) afirma que historicamente os romanos viam a alegoria como ornamentação de discursos produzidos numa prática forense e poética, regidas por preceitos convencionados evidenciando justamente seu caráter particular e o valor imanente, não transcendente, do discurso produzido.

A Idade Média historicamente foi marcada pela decadência das cidades e deterioramento dos campos. É o momento das invasões, da peste e da mortalidade precoce. Em tal cenário foi necessária a formulação de um repertório simbólico para manutenção de um mínimo equilíbrio existencial em relação ao caos instaurado. Constituíram-se condições para o surgimento de uma visão simbólica, tornando as coisas signos de significações diversas, imatéricas, espirituais, que permitiam a fuga dessa realidade.

O homem nordestino sem erudição, fortemente moldado pelas severas regras ambientais, e por convenções sociais espiritualistas, bem como uma vida urbana pouco abastada também foi posto em papel sugestível. Seu fazer poético (entende-se aqui em sentido amplo) fundado sob o signo do fantástico, concentra-se na explicação e relação com o mundo o qual habita, porém não o compreende de maneira lógica. A xilogravura, como parte da poética literária nordestina, torna-se tautologia do texto escrito, transcendendo seu estatuto gráfico e recontando a história ali gravada, cativando leitores de menor fluência cultural. Além de subverter a condição estabelecida por uma sociedade desigual, que priva o acesso aos meios de comunicação escritos, essa xilogravura possui função originária instigadora da visualidade e da oralidade. A imagem cordelística muitas vezes serviu e serve como instrução. Ao citar Wind, Hansen (2011) afirma que não há

interesse em se repetir o que é simples, nem duplicar o complicado. Uma imagem ao duplicar um pensamento seria supérflua ou perturbadora. Se um pensamento é complicado e de difícil compreensão, necessita ser vinculado a uma imagem límpida da qual resulta-se em tautologia simplificada. Porém João Adolfo Hansen também problematiza a simplicidade das idéias ou mensagens. Explica, então, que a representação de idéias simples por ricas figurações podem ajudar a dissimular sua nudez, remetendo a alegoria assim pensada a Platão como artifício sofisticado ou alegoria retórica.

Orlando Fonseca (1997) afirma que Alegoria é, paradoxalmente, ocultamento de contradições e ambiguidades que lhe dão existência. Por essa razão, o texto deve ser lido contextualmente, não de modo auto-afirmativo nem auto-legitimador do processo histórico de que é resultante, mas de maneira dialógica que supere ambos. Por ser um corpo tão fragmentado é providencial, dialeticamente, determinar um conceito aglutinador de todos esses elementos. Também afirma a respeito de metáfora expandida, como também pode ser chamada a alegoria:

como figuração poética, a alegoria verbal insere-se na forma de metáfora continuada. O seu plano de expressão é constituído por outro discurso, o texto manifestante, que pode ser lido e tomado como coerente pela sua articulação sintagmática. Mas a sua ideologia está condicionada contextualmente pelos pressupostos implícitos na cultura. (FONSECA, 1997, p. 103)

A leitura alegórica possibilitada pela imagética xilográfica nordestina, como descendente de contexto medieval, está intrínseca ao pensamento da antiguidade oriental e greco-romana, que fornece a matéria para interpretação. Unindo paganismo e cristianismo em uma forma inteiriça. A alegoria iconoclasta do cordel, rica em sóis, estrelas mágicas, luas cheias que tornam o homem sertanejo um lobisomem, também justifica-se através de seu misticismo e do misticismo da cultura na qual foi gerada. Tem capacidade de transpor a vida humana para um plano abstrato das simpatias e antipatias da alma do mundo, como disse Hansen (2011), fazendo com que as personagens narradas e ilustradas se tornem metáforas cósmicas, universais. Assim, o cordel torna-se um conjunto de signos análogos que estabelecem relações entre coisas próximas e distantes, entre aspectos

exibidos e aspectos ocultos. É em seu conjunto, uma ação que formula objetos visíveis referentes a forças invisíveis.

O grotesco medieval também resurge como ponto típico a ser abordado nas imagens alegóricas das xilogravuras de cordel. As deformações físicas, marcas da vida sofrida do sertanejo e das misérias da carnalidade aparecem nas personagens. Feiúra e beleza ganham entonação romântica e maniqueísta. A beleza é característica das jovens donzelas e outros personagens bons enquanto a feiúra sempre metaforiza a maldade. Porém o enredo cordelístico não existe sem essa estrutura dicotômica. É na feiúra que habitam maior parte dos seres imaginários e mitológicos nordestinos: demônios, fantasmas, serpentes de várias cabeças etc. Ponzio (2013) afirma que a linguagem popular do corpo grotesco é rica em termos e expressões que se referem às partes que mais se comunicam com outros corpos e entre o corpo e o mundo: escrecências e orifícios (órgãos genitais, nádegas, ânus, barriga, nariz etc.) jogam na linguagem do corpo grotesco um papel primordial. Ponzio nessa mesma linha de pensamento retoma a idéia bakhtiniana de interacionismo entre os corpos, ao menos bicorporal. Esse corpo grotesco é relegado à vida cotidiana íntima ou então é banido de determinadas classes sociais transformando-se em injúrias, xingamentos, palavrões e tem papel central na comicidade popular.

Figura 2¹⁰³



¹⁰³ Da esquerda para a direita: capas dos cordéis *Encontro de Lampião com a Negra dum Peito Só* e *O Periquito de Chiquinha e a Rolinha de Jacinto*, de José Costa Leite (também autor das gravuras).

Pode-se comparar a imagética, vez ou outra, chula dos autores de cordel a estética de François Rabelais, carismático escritor renascentista, herdeiro de influências culturais medievais. Rabelais foi grande crítico da sociedade de sua época. Ao desejar dar forma e retratar poeticamente seus contemporâneos, tornou-se famoso pela imagética de suas obras cômicas. Confeccionou textos retratando seu mundo excessivo e exuberante, inspirado, como no cordel, em lendas populares, farsas e contos clássicos. Um mundo cheio de vícios e corrupções aos costumes. Bakhtin (1993) ressalta a condição frívola, festiva e muitas vezes grotesca, presente na construção poética de Rabelais, a chamada “carnavalização”. Tanto os autores cordelistas como os artistas medievais, unificam imagens textuais com capacidade universalizadora popular a individualidade e detalhes que só podem ocorrer através de uma visão profunda e detalhada de suas épocas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação gráfica simples e os textos versificados do cordel são versões de figurações da idade média, preservadas pela igreja em forma de herança cultural, quando a mesma usava da iconoclastia maniqueísta cristã (seja ela pictórica, escultórica ou gráfica) para arrebanhar fiéis, tornando-a fonte de arrebatamento e para fazer tementes os iletrados. A xilogravura (cumprindo papel de iluminura) e o cancionero (remetendo-nos as caóticas feiras e salões festivos medievais), como partes da poética literária nordestina, tornam-se tautologia do texto escrito. Ou seja, transcende seu estatuto gráfico e musical recontando a história ali gravada, cativando leitores de menor fluência cultural. Além de subverter a condição estabelecida por uma sociedade desigual, que priva o acesso aos meios de comunicação escritos. Essa tautologia possui função originária instigadora da visualidade e da oralidade. O conjunto metafórico dessa tautologia organiza-se a partir da força poética do cordel como expressão popular gerando-se alegorias alimentadas pelo complexo contexto sertanejo e seu misticismo. Fazendo ligações entre o mundo matérico e o espiritual. Revelando assim, a potência criadora e importância dessa linguagem como alvo de interesse histórico e social pelos estudiosos da literatura.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado as Letras, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail: **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- BURKE, Peter. **Cultura Popular na Idade Moderna**. São Paulo: Editora Schwarcz Ltda, 1989.
- FONSECA, Orlando. **Na Vertigem da Alegoria: militância poética de Ferreira Gullar**. Santa Maria: Editora UFSM, 1997.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- HAURÉLIO, Marco. **Breve História da Literatura de Cordel**. São Paulo: Claridade, 2010.
- HASEN, João Adolfo. **Alegoria: construção e interpretação da metáfora**. São Paulo: Editora Hedra, 2007.
- PONZIO, Augusto: **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editora, 2013.
- SANTOS, Idelette Muzart-Fonseca dos. **Memória das Vozes: cantoria, romanceiro e cordel**. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.
- STAM, Robert: **Bakhtin: da Teoria literária à Cultura de Massa**. São Paulo: Editora àtica, 1992.
- TERRA, Ruth Brito Lêmos. **Memórias de Lutas: Literatura de folhetos do Nordeste 1893-1930**. São Paulo: Global Editora, 1983.

DE FOUCAULT A BAKHTIN:

alguns apontamentos para tornar-se autor

Erica Poliana Nunes de Souza Cunha¹⁰⁴

Maria da Penha Casado Alves¹⁰⁵

A ideia já foi inventada. A história já foi contada. As palavras já foram ditas. Na contemporaneidade, tudo, aparentemente, sobre tudo já foi dito, pois nenhum discurso é adâmico. Na era do copiar e colar e em que se tem mais asseveradamente embates acerca da ética do não plagiar, discutir o que é produzir enunciados autorais faz-se primordial. A proposta aqui presente é ensaiar uma discussão teórica acerca do tornar-se autor e direcioná-la para o ambiente da sala de aula.

Uma das discussões em relação ao “o que é um autor” foi conduzida por Michael Foucault, em 1969, numa conferência nos Estados Unidos. Para ele, a noção de autor constitui o momento crucial da individualização na história das ideias das diversas áreas, a exemplo da literatura e da filosofia. Além disso, assegura a pertinência de se estudar o momento em que acontece a individualização do autor, deixando de lado a análise histórico-sociológico do personagem.

Há dois temas para se analisar o autor, conforme Foucault (1992). No primeiro, a escrita se basta a si mesmo. Explica-se como um jogo de signos em que a predominância não é o conteúdo do significado, mas sim a natureza do significante, fazendo com que a regularidade da escrita seja invertida e transgrediente. *Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata de amarração de um sujeito em uma linguagem; trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito não para de desaparecer.* (Foucault, 1992). O segundo tema é o parentesco com a morte. A escrita, neste caso, está interligada ao sacrifício, ao apagamento voluntário que se confunde com sua existência. Neste segundo

¹⁰⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela UFRN. E-mail: ericapoliana.n.s.c@hotmail.com

¹⁰⁵ Professora adjunta do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. E-mail: penhalves@msn.com

tema, há o desaparecimento das características individuais do sujeito que escreve. Suscita-se também na discussão feita por Foucault (1992) que há algumas noções que causam o apagamento do autor: a obra e a escrita, pois, por vezes, elas tomam o lugar do autor.

Existem também alguns problemas suscitados pelo nome do autor. Um deles está ligado à confusão nome próprio x autor. Eles têm seguramente uma certa ligação com que nomeiam, mas não inteiramente sob a forma de designação, nem inteiramente sob a forma de descrição, visto que o nome do autor – não o nome próprio – exerce um papel em relação ao discurso, ou seja, recupera-se, a partir dele, um certo número de textos, e que se opõem a outras autorias. Sendo assim,

[...] o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo ele ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. (p. 13).

Pensando assim, o autor ganha *status* de uma marca, assim como acontece com grandes grifes que solidificam o seu nome do mercado. O enquadramento teórico dessa perspectiva diz que alguns discursos são desprovidos de autoria, a exemplo de um texto anônimo na rua, visto que se reconhece que há um redator, mas não um autor. É com base nessa afirmação que se afirma que a função-autor é característica de um modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade, há uma relação de filiação, de agrupamento entre os textos de um mesmo autor. Resumindo,

a função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional que contém, determina, articula o universo dos discursos; ela nasce se exerce uniformemente e da mesma maneira sobre todos os discursos, em todas as épocas e em todas as formas de civilização; ela não é definida pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, mas por uma série de operações específicas e complexas; ela não remete pura e simplesmente a um indivíduo real, ela pode dar lugar simultaneamente a vários egos, a várias posições-sujeito que classes diferentes de indivíduos podem vir a ocupar. (p. 20)

Foucault ainda lista quatro características que podem ser usadas para o reconhecimento do autor. A primeira é pensar a função-autor como mecanismo de apropriação, evitando-se a

transgressão a campos bipolares (sagrado e do profano, do lícito e do ilícito, do religioso e do blasfemo). Por outro lado, constituindo a segunda característica, a função do autor não é exercida de uma maneira universal e constante em todos os discursos. Isso porque já houve uma época em que textos literários circulavam e eram valorizados sem por em xeque a atribuição da autoria. Opostamente, na Idade Média, os textos, hoje denominados de científico, só tinham valor quando atribuídos aos seus autores. A terceira característica diz respeito à forma não espontânea como é feita a atribuição de um discurso a um indivíduo, na verdade, observa-se apenas a projeção feita em termos sempre mais ou menos psicologizantes. Por fim, o autor se distingue em oposição aos outros.

Na perspectiva bakhtiniana, a autoria é pensada na relação do autor com a personagem na literatura, especificamente, na obra de Dostoiévski, Púchkin e outros. Sendo assim, toda obra de arte (construção estética) nos é dada na resposta do autor, no entanto, isso não significa que a história contada seja resultado da confissão do autor, na verdade,

O autor reflete a posição volitivo-emocional da personagem e não sua própria posição em face da personagem [...] o autor cria, mas vê sua criação apenas no objeto que lhe informa, isto é, vê dessa criação apenas o produto em formação e não o processo interno psicologicamente determinado. São igualmente assim todos os vivenciamentos criadores ativos: estes vivenciam o seu objeto e a si mesmos no objeto e não no processo de seu vivenciamento; vivencia-se o trabalho criador, mas o vivenciamento não escuta nem a vê a si mesmo, escuta e vê tão somente o produto que está sendo criado ou o objeto a que ele visa. (BAKHTIN, 2011, p.5)

E mais: é preciso observar que a construção autoral, apresentada na *Estética da criação verbal* – abordada na situação real da comunicação – e fazer a distinção entre autor-pessoa e autor-criador. O primeiro é um elemento do acontecimento ético e social da vida. Já o segundo, é uma posição estético-formal que tem por finalidade materializar uma determinada relação axiológica com o herói e seu mundo. Ou seja,

O autor-criador é assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa, e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida. (FARACO, 2008, p.39)

Compreende-se assim que o sujeito construído no enunciado se desliga do processo que as criou, de modo semelhante, *o autor não é o agente da vivência espiritual, e sua reação não é um sentimento passivo nem uma percepção receptiva; ele é a única energia ativa e formadora*, mas um produto cultural de significação. A relação entre autor e personagem (sujeito resultado da criação) pode se realizar em três casos típicos: no primeiro caso a personagem assume o domínio sobre o autor; no segundo, o autor se apossa da personagem; e por fim, no terceiro caso, a personagem é autora de si mesmo. O lugar do sujeito no mundo é insubstituível, pois este se efetiva pelo olhar exotópico do outro num procedimento em que a inter-relação “eu e outro” são superados pelo conhecimento, que constrói um universo único e de significado geral, em todos os sentidos totalmente independente daquela posição única e concreta por esse ou aquele indivíduo.

O mundo do autor-personagem é o mundo estético. Esse mundo da visão artística é um mundo organizado, arranjado e polido independentemente do antedado, do sentido em torno de um homem dado como seu ambiente axiológico. Isto significa que viver implica ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente. É apenas no outro que se projeta o centro axiológico da visão artística, pois só ele, o herói de uma obra, o autor-personagem, está acabado. Isso porque só ele é transgrediente à autoconsciência ativa, estão fora da linha de uma relação axiológica consigo mesmo. Ou seja, a visão estética encontra sua expressão na arte, particularmente na criação artística verbalizada. A obra de arte – a criação – é entendida e conhecida nos próprios princípios de sua vida axiológica, em seus participantes vivos, e não previamente amortecido e reduzido a uma presença empírica do todo verbalizado. *O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento de existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a obra é também um momento desse acontecimento.*(BAKHTIN, 2011).

Sendo assim, as influências extratextuais são determinantes no princípio da construção do homem como sujeito. Vauthier (2010) apresenta duas categorias, propostos na discussão do círculo de Bakhtin, para teorizar o tornar-se autor ou, segundo a tradução de Paul Audi, *poder fazer pensar*, são elas: *palavra autoritária* (religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos adultos, dos professores) e *palavra interiormente persuasiva* (privada de autoridade, muitas vezes ignorada socialmentepelas esferas valorizadas, como a opinião pública e a Ciência

oficial). Quer isso dizer que o conflito e as interrelações dialógicas das categorias supracitadas, frequentemente, determinam a história da consciência ideológica individual.

Essas determinações estão interligadas à palavra (signo ideológico), pois, até o momento de tornar-se autor, passa-se por um processo de apropriação da voz alheia. A priori, as palavras alheias são reelaboradas dialogicamente em minhas *alheias palavras* com o auxílio de *outras palavras alheias* e, posteriormente, em *minhas palavras*, passando-se a ter, desse modo, a perda das aspas (BAKHTIN, 2010). Para Vauthier (2010), tal processo acontece num embate ideológico de uma consciência que se forma e se singulariza numa luta com as palavras de *outrem* e é o ponto de partida para uma evolução criadora.

Diante disso, constata-se que o autor não é o criador primeiro de uma determinada obra (enunciado), resultado de um dizer monofônico. Na verdade, ele constrói os seus dizeres a partir de uma cadeia dialógica, pois são respostas – *uma compreensão responsiva-ativa* – a algo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, seja uma resposta de discordância ou de concordância e pressupõe respostas a sua enunciação. Essa tomada de posicionamento é, nas palavras de Bakhtin (2003), uma *compreensão responsiva-ativa* em relação ao que foi dito, pois, para ele, *toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante*. Essa réplica ao que foi pronunciado por um falante pode acontecer no interlocutor por meio da *compreensão ativamente responsiva do ouvido*; da *compreensão responsiva silenciosa* e da *compreensão responsiva de efeito retardado*.

Pensando nesse sujeito como respondente, numa condição de responsividade, de atitude no processo interativo, Francelino (2011) categoriza como se configura essa (re)ação: o autor é aquele que dá acabamento ao projeto de dizer; o autor é quem constrói enunciados adequados à determinada condição e o autor é quem realiza o trabalho de seleção/combinção lexical no plano linguístico da enunciação. Tais fazeres estão condicionados a para que(m) eu falo, com que intuito eu falo e que papel(is) social(is) desempenha(m) meu(s) interlocutor(es) no processo enunciativo.

É preciso salientar que a obra/ a criação não é apenas um procedimento de elaboração material verbal (do código, da língua), deve antes, na concepção bakhtiniana, um procedimento de um determinado conteúdo com auxílio de um material determinado.

A relação do artista/ autor com palavra enquanto palavra (código) é secundário, derivado de uma relação primária com o conteúdo, isto é, com o dado imediato da vida e do mundo da vida, da sua tensão ético-cognitiva. *Portanto, a consciência criadora do autor não é uma consciência linguística no mais amplo sentido desse termo, é apenas um elemento passivo da criação – um material a ser superado por via imanente.* (BAKHTIN, 2011, p.180).

Ademais, deve-se pensar como essa concepção pode contribuir para a prática de sala aula, especificamente, para a efetivação de sujeitos-autores na prática de escrita, tendo como instrumento o gênero discursivo. Em relação a isso, a elaboração de enunciados, em contexto escolar, simularia as situações reais da comunicação. Assim, assumir tal perspectiva pressupõe deixar de propiciar e avaliar as atividades de escrita pensando apenas na materialidade linguística e na forma para se contemplar o estilo artístico (criativo) construído com elementos e valores do mundo e da vida. Sobre isso, no texto *O conteúdo, a forma, o material*, Bakhtin (2010) assevera que

A forma não pode ser entendida independentemente do conteúdo, mas não pode ser independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionado. Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e à peculiaridade do material aos meios de sua elaboração, por outro. [...] O procedimento artístico não pode ser apenas um procedimento de elaboração do material verbal (o dado linguístico das palavras) [...]. (BAKHTIN, 2010, p.177-178).

Diante dessas considerações, figura-se a construção do estilo artístico. De modo contrário, assim como muitas vezes acontece na escola, caso haja a substituição do conteúdo pelo material destrói-se o designio artístico ao reduzi-lo a um momento secundário e totalmente condicionado apenas à palavra, resultando em uma relação com o mundo de forma acrítica. Pois,

O artista trata diretamente com o objetos enquanto momento do acontecimento do mundo – e isso determina posteriormente (aqui, é claro, não se trata de ordem cronológica mas de hierarquia de valores) a sua relação com o significado concreto da palavra enquanto elemento puramente verbal do contexto, determina o uso do elemento fonético (imagem acústica, do emocional (a própria emoção tem relação axiológica com o objeto também possa ser não dado sem levar em conta a palavra), do pictural, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 180 E 181)

Estabele-se assim uma ligação indistituível entre autoria e a prática de escrita no *cronotopo*¹⁰⁶ da sala de aula como acontecimento, a fim de que os sujeitos-aprendizes tornem-se autores-criadores, assumindo, desse modo, uma posição verbo-axiológica, que reflete e refrata a *heteroglossia*, isto é, não a reproduz mecanicamente. Essa visão não se tornou cadeira cativa na escola, permanecendo, ainda hoje, algumas crenças, como a de que o aluno vai à instituição para aprender língua materna – negando a história de leitura, de escrita e de vida dos aprendizes – e a de saber escrever prevê apenas domínio das estruturas da língua e da apresentação coerente do conteúdo.

A propósito, torna-se necessário falar em um ensino voltado para a construção de leitores e de escritores críticos e cidadãos, tal qual se refere os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando ainda há atividades de escrita em que o discente tem por finalidade primeira ser avaliado pelo professor quanto ao sentido das palavras, conduzindo ao apagamento das condições de produção do dizer. (SOUZA, 1999). Não é de hoje que essa escrita, quase sempre, é destituída de verossimilhança com o mundo da vida. Beth Marcuschi (2010) alega que, desde o início do século XX aos anos de 1950, a escrita era utilizada visando apenas a formação moral e espiritual dos alunos, umas das funções básicas de percurso educacional no Brasil. Além desses interesses, a produção de texto visava também à apropriação e ao domínio da norma culta.

A escrita, nesse caso, configura-se como uma tarefa que visa à escolha de palavras corretas, nobres e bonitas, que falam à alma e trazem um ensinamento. Desconsidera, pois, inteiramente, o processo de construção de sentidos. (MARCUSCHI, 2010, p.70).

Outro impasse está imbricado na concepção de aluno e de professor implicada nas atividades de “redação” propostas nos livros didáticos, muitas vezes, o único orientador para essas produções. De acordo com Carmagnani (1999), a partir de suas análises de livros didáticos, os conceitos são: *professor como reproduzidor de conteúdos x alunos como receptor; professor e alunos como seres despolitizados e ideologicamente neutros; professores e alunos como personagens executoras de tarefas; e professores e alunos como sujeitos despreparados para a produção escrita.*

¹⁰⁶ Para Bakhtin (2010), cronotopo é a relação tempo-espaco onde acontecem as relações sócio-históricas. Por esse viés, concebemos a sala de aula como um cronotopo cujas peculiaridades determinam ações, relações, construções, conflitos que precisam ser considerados nas atividades de leitura e de escrita. (CASADO-ALVES, 2012)

Nessas noções, torna-se evidente, além da força dominante do que é posto pelo livro, a falta de autonomia e passividade dos professores e dos alunos e a ausência de situações propiciadoras da criatividade. Outrossim, o manejo com o texto não deve molda-se a uma forma fixa, mas se pautar numa concepção de que a própria arquitetura do texto/enunciado está sujeita a alterações as mais diversas com maior e menor grau de liberdade a depender do sujeito/aluno, concebido como medidor entre o socialmente possível e o efetivamente realizado. Ou seja, é imprescindível pensar numa atividade de escrita no *cronotopo* da sala de aula que não se restrinja a formas fixas, mas que permita o agir do sujeito conforme as circunstâncias específicas de suas vivências, de suas relações sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRAIT, B.(orgs) **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- CORACINI, M. J. (Org) **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**.1.ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- FRANCELINO, P. F. **Enunciação, dialogismo e autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais**. Revista MOARA n.36, p.104-114, jul.-dez., 2011, Estudos Linguísticos.
- FIAD, R. F.; VIDON, L. N.(Orgs) **Em(n)torno de Bakhtin**: Questões e análises. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- FOUCALT, M. **O que é um autor?** (Trad.) António Fernando Cascais, Eduardo Cordeiro. 3.ed. Vega: Passagens, 1992.
- MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Orgs.) **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental**. Coleção Explorando o Ensino. Brasília, DF: MEC/SEB, v.19, 2010.
- SOBRAL, A. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. Porto alegre: **letras de hoje – estudos e debates de assuntos de linguística, literatura e língua portuguesa**, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar., 2011.
- SOUZA, O. Autoria: uma questão de pesquisa em gêneros (além de) escolares. Blumenau: Edifurb, 2008.
- VAUTHIER, B. Auctoridade e tornar-se -autor: nas origens da obra do “círculo B. M. V.”. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs). **Círculo de Bakhtin**: teria inclassificável. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. BAKHTIN, M. Estética da Criação verbal. 6ª ed São Paulo: Martins fontes, 2011.

GRAFFITI E DIALOGISMO:

contribuições para o ensino da arte

Érika Sabino de Macêdo¹⁰⁷

O ensino da arte, em seu processo de formação e construção, sofre constantemente transformações epistemológicas e metodológicas ocasionadas pela relação que ele estabelece com o contexto político, social e cultural no qual está inserido. As mudanças no processo de criação artística, nas condições de recepção, circulação e exibição das obras se relacionam com as mudanças na dinâmica de ensinar arte. **O ato da criação artística e o ato de ensinar a arte estão inter-relacionados. Eles precisam se manter em sintonia para que sejam significativos e potencializem transformações sociais.** De acordo com Bakhtin (1989), o aspecto dialógico entre as diferentes esferas culturais é fundamental em seu processo de construção e manutenção:

Tout acte culturel vit, en substance, sur les frontières: de là son sérieux et son importance; attiré hors de ses frontières il perde pied, devient vide, arrogant, dégénère et meurt. (...) C'est seulement dans son caractère systématique concret, c'est à dire dans sa mise en rapport immédiate et son orientation par rapport à l'unité de la culture, que ce phénomène cesse d'être un fait existant et brut, qu'il acquiert une signification, un sens, qu'il devient comme une monade reflétant tout en elle, et se reflétant em tout. ¹⁰⁸ (BAKHTIN, 1989, p.40)

Em consonância com o conceito dialógico bakhtiniano, acredito que a arte e seu ensino devam ser entendidos em interação. Neste contexto surgiram as seguintes questões iniciais : será que o ensino da arte está em consonância com as bases poéticas, estéticas e conceituais que permeiam as produções artísticas contemporâneas?

¹⁰⁷ Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. CAPES/FAPES.

¹⁰⁸ Todo ato cultural vive, em substância, nas fronteiras. Colocado fora de suas fronteiras ele se torna vazio, perde o pé, se torna arrogante, degenera e morre. Todo ato cultural isolado só adquire uma significação, um sentido quando se coloca em relação e na direção da unidade da cultura. Dessa forma, ele deixa de ser um fato bruto e se torna uma *monade*¹⁰⁸ refletindo tudo nele e se refletindo em tudo.

A experiência com formação de professores me permitiu perceber que ainda existem resistências às propostas que utilizam as produções contemporâneas no ensino da arte. O ideal romântico da perfeição, do conceito de *Belo*, da genialidade, do talento e da ênfase na técnica ainda permanecem nas escolas do país e do mundo. Como mudar esse cenário? O início desse processo pode ser uma conscientização por parte dos professores de que existe um descompasso entre a produção artística e seu ensino. Ou seja, os valores românticos citados anteriormente são perpetuados constantemente nas aulas de arte, enquanto as produções contemporâneas nos mostram outros valores, outras ideias e outros problemas que deveriam ser contemplados também no ensino da arte. A dimensão política e social, a dissolução de fronteiras entre arte e vida, a valorização da diversidade cultural, a interação com o espaço físico, com o espectador e seu cotidiano, são alguns aspectos abordados pela arte contemporânea na atualidade. Observo nessas características uma aproximação conceitual com a ideia bakhtiniana citada anteriormente. O filósofo russo propõe que o objeto artístico (ato cultural) seja visto e analisado em relação à outras instâncias e não como um ato isolado:

O enunciado é um fenômeno complexo, polimorfo, desde que o analisemos não mais isoladamente, mas em sua relação com o autor (o locutor) e enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros enunciados. (BAKHTIN, 2000, p. 318)

Dessa forma, a pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte pergunta: como o princípio dialógico de Mikhail Bakhtin pode contribuir para a ampliação de novas possibilidades de abordagem da imagem no ensino da arte? Defendo a tese de que ao destacar os aspectos dialógicos entre as produções contemporâneas e os diferentes textos, discursos e sistemas de signos, aumenta-se a potência visual dessas imagens, visto que elas nos permitem, através de sua construção e de sua poética, olhar e entrar em outros mundos, outras imagens e outros textos. Além disso, o olhar dialógico para essas imagens pode gerar uma aproximação entre a arte contemporânea e seu ensino, visto que elas serão percebidas, questionadas e pensadas não somente a partir de suas qualidades estéticas e expressivas específicas, mas na relação dialógica dessas qualidades com outras produções culturais. Acredito que as imagens e textos do *graffiti* nos muros das cidades falam e se expressam a

partir de qualidade estéticas e aspectos conceituais importantes para o ensino da arte. No entanto, ao observar seus aspectos dialógicos avançamos além da própria obra e nos perguntamos: com quem elas falam? Para quem elas falam? E a quem elas respondem?

Para investigar e analisar esta questão, foi necessário delimitar o *corpus* da pesquisa, dentro do contexto amplo e diversificado da arte contemporânea. Dessa forma, o *graffiti* no espaço urbano da cidade de Vitória - ES, se mostrou como uma importante manifestação artística a ser investigada. Essa linguagem, repleta de propostas conceituais, poéticas e plásticas, são de enorme relevância para o ensino da arte, pois possuem um rico potencial para provocar questionamentos, estimular o senso crítico e, conseqüentemente, a transformação da realidade. O ativismo político da linguagem do *graffiti*, que se constrói fora do circuito dominante do mercado, aproxima essa forma de expressão das concepções contemporâneas da arte: apropriação, transgressão, diversidade, efemeridade e resignificação. No entanto, as publicações elaboradas por pesquisadores que são referências na área de história e crítica da arte como Gombrich (1999), Janson (2001), Amaral (2005), Freire (1999) e Michael Archer (2001) não apresentam as imagens do *graffiti* em seu conteúdo. Estas produções são encontradas em livros especializados sobre o tema. Dessa forma, a arte urbana é raramente estudada, discutida e analisada na formação acadêmica do professor de arte e conseqüentemente, no espaço escolar. Inserido no contexto urbano, o *graffiti* disputa o espaço com imagens publicitárias, placas de trânsito e letreiros de lojas. Para que o espectador urbano perceba essas imagens artísticas é preciso que seu olhar seja sensibilizado. Sendo assim, o desenvolvimento dessa pesquisa se apresenta como um espaço de reflexão e um exercício análise do discurso das imagens do *graffiti*.

Bakhtin (2000) ao abordar os aspectos da comunicação verbal enfatiza que a construção de um enunciado não surge somente do encontro entre a visão de mundo do locutor (seus valores, emoções e o objeto do seu discurso) e os recursos lingüísticos utilizados. Para o autor esse fenômeno envolve também os outros enunciados.

“Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, nem são auto-suficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. (...) O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera: refuta-os, confirma-os,

completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles.” (BAKHTIN, 2000, p. 316)

Dessa forma, a intertextualidade bakhtiniana aponta que todo enunciado está em diálogo com enunciados anteriores e posteriores. De acordo com as ideias defendidas pelo filósofo russo um texto, verbal ou visual, só existe no contato com outros textos, pois este se apresenta como um elo em uma cadeia discursiva. Dessa forma, todo enunciado responde à enunciados anteriores e provoca enunciados futuros que se formam como respostas à estes. Para Bakhtin, um texto não deve ser visto e analisado como uma unidade autônoma. Neste sentido, a partir dos conceitos de Bakhtin, a análise das imagens do *graffiti*, visando a construção de uma abordagem dialógica para o ensino da arte será apoiada em algumas questões fundamentais: a quem esta imagem artística responde? Em qual esfera ideológica esse texto se constrói? Ou seja, onde, para quem e como ele é exposto? Quais discursos são movimentados no interior do texto visual analisado? Quais novas perguntas esse texto provoca?

Em síntese, esta abordagem dialógica no tratamento das imagens do *graffiti* entende que um texto é composto de fragmentos de outros textos, o qual, por sua vez, será reabsorvido e transformado, surgindo assim um novo trabalho, seja ele verbal ou não-verbal. Observar esse diálogo *intertextual* pode contribuir para um ensino da arte significativo e crítico? Acredito que a possibilidade de promover o diálogo entre as imagens da arte urbana e diferentes textos ou enunciados promovem processos dialógicos na análise e na leitura do *graffiti*, tornando assim, essas produções como portas para o mundo. Dessa forma, aumenta-se a potência visual dessas imagens, elas nos permitem, através de sua construção e de sua poética, olhar e entrar em outros mundos, outras imagens e outros textos.

A elaboração e a promoção de uma abordagem dialógica em consonância com as concepções da arte contemporânea se apresenta como um desafio para o professor de arte na atualidade. Visto que estas produções artísticas apresentam uma diversidade de concepções poéticas e de modos de pensar e fazer arte que são pouco estudados na formação dos professores de arte. No entanto, elas são de suma importância para a arte/educação que busque uma formação de sujeitos críticos. Acredito que a proposta de

uma abordagem analítica do *graffiti* a partir do conceito de dialogismo postulado por Bakhtin poderá gerar uma aproximação entre a produção artística contemporânea e o seu ensino. A abordagem dialógica entende que o *graffiti* em sua materialidade é pictórico, no entanto, avança além dos limites da percepção visual por meio do diálogo que estabelece com aspectos sociais, políticos e com outras produções artísticas. Propõe uma mediação que avança além dos limites da própria obra. Dessa forma, a construção da abordagem será elaborada a partir das concepções, pensamentos e diálogos provocados pelas imagens, ou seja, a partir da interação dessas ideias com a materialidade da obra. Ao contrário do paradigma defendido pela arte moderna no qual o foco da mediação é o artista e o objeto artístico, a partir dos estudos de Bakhtin (1999), a pesquisa propõe uma abordagem construída nas fronteiras, em interação com outros domínios culturais, espaciais e temporais: “(...) uma obra faz explodir as fronteiras de seu tempo” (BAKHTIN, 2000, p.384). Acredito que essa seria uma possibilidade de promover um diálogo significativo entre o ensino da arte e as propostas da arte contemporânea, no qual o foco está na relação da obra com o seu contexto, com conceitos e com outras esferas do conhecimento.

Destaco assim que para o pensamento bakhtiniano, o fazer estético é um recorte da realidade que é transposto e externalizado através de uma forma composicional de acordo com a linguagem específica (literária, plástica, musical, corporal). Ao recortar, isolar e compor esses elementos na realidade no âmbito estético, o *autor-criador* aciona uma série de redes axiológicas ligadas a sentidos e valores do *mundo da vida* e da *cognição*. Ele opera sistemas de valores acionados no ato de criação e ao mesmo tempo cria novos valores. Por este motivo, para Bakhtin, a atividade estética é enraizada na totalidade da cultura e está em constante processo dialógico com o presente e com o futuro.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes. São Paulo, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard. Paris, 1978.

A IDEOLOGIA DO COTIDIANO NAS CIÊNCIAS? PODE-SE PENSAR NESTA MESTIÇAGEM?

Fabiana Giovani ¹⁰⁹

Há 13 anos corridos do século XXI...

"Vivemos num tempo atônito que ao debruçar-se sobre si próprio descobre que os seus pés são um cruzamento de sombras, sombras que vêm do passado que ora pensamos já não sermos, ora pensamos não termos ainda deixado de ser, sombras que vêm do futuro que ora pensamos já sermos, ora pensamos nunca virmos a ser..."

Assim inicia o seu texto sobre "Um discurso sobre as ciências" Boaventura de Sousa Santos. Embora cronotopicamente o autor esteja se referindo a um período de quinze anos do final do século XX, seu dizer é atemporal. Sobre esse assunto discorro nas linhas a seguir.

Partindo da ideia do autor de que ao analisarmos a situação presente das ciências em seu conjunto, olhamos para o passado e produzimos uma imagem de que o campo teórico prevalecente nos dias de hoje foi estabelecido e mapeado pelos grandes cientistas que viveram entre os séculos XVIII e os primeiros vinte anos do século XX. São representantes dessa classe de Adam Smith e Ricardo a Lavoisier e Darwin, de Marx e Durkheim a Max Weber e Pareto, de Humboldt e Planch a Poincaré e Einstein. Sem fazer menção a referências específicas que contribuíram com o crescimento da ciência na área da linguagem, vamos abrir uma exceção para a exposição de Boaventura Santos e referenciar os estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo de estudos como uma referência para o campo da ciência nesses 13 anos de século XXI.

Os estudos bakhtinianos estão fortemente presentes nos estudos científicos, especialmente, no que se refere a questões envolvendo a língua(gem). Em metapesquisa desenvolvida no banco de teses e dissertações da Capes, as buscas de trabalhos, entre os

¹⁰⁹ Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Bagé/RS.

anos de 2010 a 2014, sob os eixos “letramentos”, “gêneros do discurso” e “livros didáticos”, encontramos como resultado aproximadamente 90% dos trabalhos com fundamentação teórica pautada em Bakhtin e em seu círculo de estudos. Evidente que isso se deve à reflexão do grupo sobre o caráter dialógico e as formas de enunciados com características relativamente estáveis que caracteriza os gêneros do discurso.

Além de proporcionar uma compreensão diferenciada ao lidar para essas questões, os estudos desse grupo inovam o marxismo ao colocar a relação entre a infraestrutura e as superestruturas ligada diretamente com problemas da filosofia da linguagem.

Sempre que se coloca a questão de saber como a infra-estrutura determina a ideologia, encontramos a seguinte resposta que, embora justa, mostra-se por demais genérica e por isso ambígua: “a causalidade”. Se for necessário entender por causalidade a mecanicista, como tem sido entendida até hoje pela corrente positivista da escola naturalista, então uma tal resposta se revela radicalmente mentirosa e contraditória com os próprios fundamentos do materialismo dialético (BAKHTIN, 2006, p. 30).

Bakhtin (2006) propõe uma relação recíproca entre infraestrutura e superestrutura o que demanda considerar que as ideologias presentes nessas instâncias se (inter)relacionam. Dessa maneira, quebra-se com a visão positivista de que a ideologia é sempre determinada por uma superestrutura. Considero, felizmente, que esse enfoque contribui para crise do paradigma dominante, no qual há muitos e fortes sinais de que o modelo de racionalidade científica atravessa uma profunda crise, conforme Boaventura Santos (2010).

Assim, além de uma ideologia dominante que parte da superestrutura, há uma ideologia produzida nas conversas casuais, nas interações face a face, o que Bakhtin chama de ideologia do cotidiano. Esta de alguma forma influencia a ideologia dominante e não só é determinada por ela. Sobre a ideologia do cotidiano diz Bakhtin:

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a idéia

cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano (BAKHTIN, 2006, p. 113).

Talvez esse seja um dos traços mais característicos do paradigma emergente nas ciências do qual nos fala Boaventura Santos. Podemos dizer que adentramos ao novo século com uma consciência de que o positivismo não nos serve como parâmetro para desenvolver as ciências – humanas ou não. Não se pode ignorar o desejo de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, quer dizer, com o conhecimento de nós mesmos. E que melhor lugar para esse processo de (re)conhecimento do que a ideologia do cotidiano? A ciência precisa brotar desse terreno cotidiano. Afinal, não são as pessoas de carne e osso que se beneficiam com e a partir dela?

O conhecimento científico não pode se restringir, como mostra Boaventura Santos (2010), a um conhecimento mínimo que fecha portas a muitos outros saberes sobre o mundo. Não pode continuar desencantado e triste que transforma a natureza – ou o espaço da ideologia cotidiana – num meio automático. Secundando Prigogine (1979), esse conhecimento científico não pode ser um interlocutor terrivelmente estúpido. É preciso furar esse anel do poder que circula em torno das ciências e que analogicamente, se assemelha com a Cidade das Letras de Rama (1985).

Bakhtin com a sua ideologia cotidiana e Boaventura Santos com seu paradigma emergente nos incitam a recusar um rigor científico fundado no rigor positivista, matemático, automático. Rigor esse que ao quantificar os fenômenos, os desqualifica, e que

- i) ao objetiva-los, os objetualiza e os degrada, e
- ii) ao caracteriza-los, os caricaturiza.

Associar a ciência pura e simplesmente a uma ideologia dominante é contribuir para a ideia de *industrialização da ciência* tanto em nível de aplicação como em nível de organização da investigação científica. É justamente nesse ponto que chamamos Ginzburg (1989) para o diálogo. Fazer a ciência brotar de uma ideologia do cotidiano é valorizar muito mais os processos do que os produtos propriamente ditos. E para isso nada melhor

do que o paradigma indiciário como metodologia de pesquisa interpretativa, uma vez que se trata de um conhecimento referente às condições de possibilidade que envolvem ações humanas projetadas no mundo a partir de um tempo/espço local.

Um conhecimento deste tipo é relativamente imetódico - nas palavras de Boaventura Santos - demanda uma pluralidade metodológica que dialoga com a busca de pistas infinitesimais do paradigma indiciário. Conforme o autor, cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Dessa maneira, somente uma constelação de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta. O paradigma indiciário de Ginzburg se presta a ser essa constelação, se presta a uma transgressão metodológica ao propor um rigor flexível nas ciências envolvendo o humano.

Precisamos, enfim, pensar nesse paradigma emergente das ciências proposto por Boaventura Santos que, em diálogo com Bakhtin e Ginzburg, deixe de produzir conhecimentos e desconhecimentos. Não há nesse início de século lugar para um *cientista ignorante especializado que faz do cidadão comum um ignorante generalizado*.

Produzir ciência, considerando a ideologia cotidiana é partir do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional. É tentar dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. Conforme Boaventura Santos:

A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida (...) A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo (...) O conhecimento do senso comum (...) tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico (SANTOS, 2010, p. 89).

O autor fala de uma ciência que ocorre em uma sociedade ela própria revolucionada pela ciência. Dessa forma, trata-se de um paradigma de conhecimento prudente para uma vida decente. Prudente porque científico e decente porque social. Conhecimento não dualista que se constitui a partir da superação das tão familiares e óbvias dicotomias como, por exemplo, natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, observador/observado, coletivo/individual. Além disso, coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, em nada menos do que o centro do conhecimento, o que demanda

descobrir categorias de inteligibilidade globais, conceitos quentes, nas palavras de Boaventura Santos, que derretam as fronteiras em que a ciência moderna dividiu e encerrou a realidade. Brillantemente expõe o autor:

Já mencionei a analogia textual e julgo que tanto a analogia lúdica como a analogia dramática, como ainda a analogia biográfica, figurarão entre as categorias matriciais do paradigma emergente: o mundo que hoje é natural ou social e amanhã será ambos, visto como um texto, como um jogo, como um palco ou ainda como uma autobiografia (...) resultará das configurações de analogias que soubermos imaginar: afinal, o jogo pressupõe um palco, o palco exercita-se com um texto e o texto é a autobiografia do seu autor (BOAVENTURA SANTOS, 2010, p. 72/72).

Significa dizer que o novo olhar da ciência implica uma situação de comunicação, especialmente entre as ideologias quais sejam dominante ou do cotidiano, uma vez que jogo, palco, texto ou biografia fazem parte de um mundo dito dialógico.

Esse, enfim, é uma defesa por uma ciência heterogênea, híbrida, representante de uma mistura de vozes, de lugares discursivos – mestiça, portanto - , que possibilita a abertura de um novo caminho... ou caminhos que nos levem a compreensões para as sombras advindas do cruzamento de nossos pés, como mostra a epigrafe desse texto...

REFERÊNCIAS

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

GINZBURG, C. **Sinais**: raízes de um paradigma indiciário. In. GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história*. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **La nouvelle alliance. Metamorphose de la science**. Paris, Gallimard, 1979.

RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

O RISO, A PROFANAÇÃO E O ENCONTRO DE VOZES NA PRAÇA PÚBLICA:

*carnaval(ização) em Lavras do Sul (RS)*¹¹⁰

Fabiana Giovani¹¹¹

Nathan Bastos de Souza¹¹²

Moacir Lopes de Camargos¹¹³

EPÍGRAFE



VAMOS LAVRAR UMA HISTÓRIA, CARNAVALIZAR! A NOSSA IDEIA SURGE EM UMA PRAÇA PÚBLICA DA PACATA CIDADE DE LAVRAS DO SUL (RS)! Lá, uma multidão se junta a cada ano e todas as regras se suspendem, o povo é livre! Mesmo estando a praça ao lado da igreja, o profano e o

¹¹⁰ Agradecemos as informações concedidas por Maria Esther Gomes de Souza e Danieli Moreira, conhecedoras de alguns aspectos do Carnaval do lugar. Agradecemos, igualmente, à fotógrafa Nina Boeira Chiapetta, por ceder suas belas fotografias.

¹¹¹ Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Bagé/RS. GEBAP (Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa)

¹¹² Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Bagé/RS. GEBAP (Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa)

¹¹³ Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Bagé/RS. GEBAP (Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa)

sagrado dialogam! Máscaras sem medo! Elas nos permitem sermos outro, um outro, ainda que somentes poucos dias que duram o carnaval desregrado de Lavras!

Nos recônditos pagos gaúchos, no interior do interior, lá onde sopra o vento minuano com uma ferocidade de bicho do mato, dormita uma pequena cidade, embalada a mais de 130 anos pelas calmarias das planuras do pampa. A cidade surgiu da exploração do ouro num pequeno arroio da região. Ainda no século XIX, gentes de todos os lados do estado se fixaram naquelas terras, lá descobriram, bateiando o arroinho, uma grande pepita de ouro, enxergaram nela, o povo crente, uma figura: Santo Antônio. Dali em diante, fundaram a cidade, batizaram-na de Lavras do Sul e pela crença na pepita de ouro em formato de santo a recém nascida foi nomeada e lá construíram uma monumental capela ao santo. No centro da então vila.

Um padre acossado pela raiva geral, conta uma lenda do lugar¹¹⁴, foi atado em um jumento e de lá foi expulso, sobre uma saraivada de gritos coléricos do povaréu... Na sua última visão das ladeiras lavrenses, o padre amaldiçoou a cidade que jamais haveria de crescer. E desde então, o tempo ficou como que suspenso. A cidade hoje é o mais tranquilo agrupamento humano da região pampiana onde os homens criam gado e a vida segue por lá...

Mas não no carnaval... porque durante o Carnaval (e aqui vale escrever com maiúscula) a cidade revive, aparece tanta gente que vira um coletivo: povo. As placas de trânsito de todo o pampa (a)enunciam: "Lavras do Sul: o melhor carnaval de rua do Rio Grande do Sul". E nessa época as ruas se inundam da multidão, alguns, velhos conhecidos que mudaram-se porque não há oferta de empregos ou estudo por lá, outros visitam a família já saudosos, outros mais, com sotaques diferentes, vozes outras e afoitos pela festança jogam-se na estrada e chegam ao município ávidos pela comemoração prometida durante o ano inteiro. É no carnaval de Lavras que se (re)encontra os amigos de escola, a vizinhança, os parentes mais distantes, ou ainda encontro de muitas caras novas. É nessa época que voltamos a ver a cidade viva, como foi nos "tempos dourados" do garimpo do ouro. A cidade renasce, em praça pública, diante de nossos olhos. O riso festivo se espalha pelos pampas e a praça central, ao lado da igreja, é o lugar de encontro das forças

¹¹⁴ A lenda foi compilada por Edilberto Teixeira em seu livro "Lavras do Sul na bateia do tempo" e transcrita do livro para o site da prefeitura municipal de Lavras do Sul. Está disponível no link: http://www.lavrasdosul.rs.gov.br/turismo_lenda1.html

carnavalescas de todos os longínquos rincões. Suspendem-se as regras, a folia invade com música, riso e tudo vira festa!

É a partir deste lugar que iniciamos nossa reflexão: uma cidade encravada no sul do país em que os hábitos carnavalescos arremedam aqueles que Mikhail Bakhtin nos narra como formadores da mentalidade não oficial dominante nos ritos medievais. Durante os cinco dias que precedem a derradeira quarta feira de cinzas, em Lavras do Sul, a vida séria se suspende e (re)vivem o riso e a profanação, aliás, como se diz por lá “É carnaval... Pode tudo!” E o carnaval é uma festa e, como toda festa, é um exagero em tudo: bebida, comida, dança, riso, sexo. O coletivo invade o espaço público para derramar seus exageros dia e noite adentro. Não há limites determinados, vale a efervescência coletiva como nas antigas festas das colheitas, conforme nos conta o pesquisador francês Roger Caillois (2000).

Na imagem abaixo, praça e igreja estão juntas, o sagrado e o profano colocados lado a lado. Não existe certo e errado, apenas vozes (humanas/desumanas/divinas) que dialogam... A luzda festa popular aponta para o alto da igreja construída para se aproximar do divino. É um primeiro exemplo da profanação... Não fossem os outros exemplos, que riem de maneira mais escancarada do sagrado. Ali, na foto, as pessoas se misturam com o sagrado, invadem os espaços dos santos com seus corpos grotescos. Esses corpos, como explica Bakhtin (2013) rompem com a lógica racional do corpo moderno, classificado, delimitado. A lógica desses corpos é o diálogo entre o baixo corporal (genitais, ânus, traseiro = profano) que remete à sujeira, ao profano, ao impuro, à vergonha e o alto corporal (cabeça, olhos, ouvido, nariz, boca = sagrado) que remete ao espírito. Segundo Bakhtin (2013) é esse diálogo que faz com que haja a inversão: trocam de lugar o baixo e o alto - cada um no seu lugar demonstram o acabamento e o carnaval rabeleiseano, por excelência inacabado, como é o espetáculo carnalizado lavrense. Ali, atrás da igreja acontece de tudo, pois as pessoas, imbuídas do espírito do carnaval, urinam, trepam, cospem, mijam, bebem, arrotam, peidam, cagam, fumam cigarro, maconha... O coletivo comparte sem hierarquia verbal (todos os verbos estão no mesmo eixo sintagmático de valor), nem social, pois não há poder, ou seja, não sabemos a profissão de ninguém que está na festa. Encarna-se ao redor do sagrado a loucura festiva e seus exageros característicos. O *homo sapiens* se transforma em *homo demens* com seus aspectos

mais dionisíacos possíveis, mais extravagantes e delirantes. Enquanto isso, Apolo é deixado de lado, ele repousa na sua racionalidade.



(Imagem 2: convívio entre o profano e o sagrado)

A praça de alimentação é ao redor da igreja. Há uma pequena viela que passa no lado oposto à praça, onde se localiza a casa paroquial, e que circunda a igreja por trás. Os lugares mais disputados pelos comerciantes são leiloados, anualmente, pela prefeitura da cidade, e o mais concorrido desde sempre é o que fica em frente ao clube comercial, justamente nas costas da igreja, atrás do altar sagrado. Há pelo menos uma década, naquele lugar, durante os dias da festa a “barraca do Capeta”, bebida adocicada semelhante a um coquetel, ali se encontra. Conforme Bakhtin (2013), “o diabo é um alegre porta voz ambivalente de opiniões não oficiais, da santidade ao avesso, o representante do inferior material” (p. 36). Assim, a barraca do capeta nas costas do altar é a presença do riso e da profanação do sagrado. Ali, durante os dias da festa, vive o riso infernal representado pela bebida doce que embriaga facilmente e permite tirar as máscaras, viver sem regras!

A ocasião convoca o riso. Riso de tudo que outrora demandou reações sérias, institucionalizadas. Duas rádios - uma a cada lado da praça - transformam em “notícias bem

humoradas” todos os fatos ocorridos no decorrer do ano que se encerra no carnaval. Até mesmo os nomes das rádios se aproximam do ridículo: Uma delas chama-se “Rádio Galocha” e seu slogan é “Aquela que mente, mas não atocha!”. E a outra rádio, “Mogango”, com o slogan mais rabeleiseano possível “Aquela que não enrola para dizer cu”. Em meados de 2013, ocorreu na província um assalto a banco com três vítimas sendo estas os bandidos. Prato cheio para as rádios carnavalescas! Os burladores da seriedade, gente da aristocracia do lugar inclusive, trouxeram o fato para o nível da caricatura e propuseram uma risada generalizada em plena praça pública. Marido que trai esposa, vizinho que rouba galinhas, vereador que briga nas sessões da câmara, os representantes do poder que cometem escapadelas... Tudo é motivo de zombaria durante os dias da festa.

Há duas eleições para a prefeitura existem três candidatos ao mandato de prefeito na pequena cidade (anteriormente havia apenas a situação e a oposição). Nas rádios do carnaval a troça rola solta: o último candidato nas urnas é o que “puxou o caixão”, os outros dois são alvo, geralmente, de piada pelos modos como lidam com as pessoas, pelos secretários escolhidos, enfim. Tornam-se avatares de uma risada escatológica em praça pública. O mais interessante é que nunca se ouviu falar, pelas vielas lavrenses, de gente que se ofendeu com os deboches ou que resolveu cobrar na justiça. Isto é, no Carnaval fica suspensa a máxima de “calúnia e difamação”. Autor e herói se (inter)relacionam, dialogam polifonicamente.

O autor não só vê e sabe tudo quanto vê e sabe o herói em particular e todos os heróis em conjunto, mas também vê e sabe mais do que eles, vendo e sabendo até o que é por princípio inacessível aos heróis; é precisamente esse *excedente*, sempre determinado e constante de que se beneficia a visão e o saber do autor, em comparação com cada um dos heróis, que fornece o princípio de acabamento de um todo [...] (grifo do autor) (BAKHTIN, 2011, p.34).

Os direitos individuais são suspensos em nome do riso geral. Temos, nesses exemplos ‘lavrenses’, nitidamente a questão do refletir e refratar do qual trata os estudos bakhtinianos.

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas,

ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia. Um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com sua própria natureza (BAKHTIN, 2009, p.31).

Bakhtin (2009) ao tratar do signo afirma que *“ali onde o signo ideológico se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui valor semiótico”*. (BAKHTIN, 2009, p. 33). A longínqua Lavras sabe brincar com signos e, principalmente, com seus valores ideológicos. Sem domínio de tal teoria, passa de um valor a outro, brincando com as possibilidades de significação da palavra - signo neutro por excelência.

Sabe-se que cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas do discurso na comunicação socioideológica. (BAKHTIN, 2009, p. 44). Lavras vive essa questão. A cada ano a cidade se atualiza através do ritual carnavalesco que (re)constrói o vivido via riso com a participação de múltiplas vozes representativas de todas as esferas sociais do povoado. Nesse momento, não há círculo de poder, não há mais privilegiado e menos privilegiado. Há um fechamento de um ciclo para início de outro.

A transformação da tragédia em comédia é o pano de fundo para a vida seguir seu rumo, pois como diz Bakhtin são as experiências passadas que nos ensinam a viver o presente, tendo em vista o futuro, e não tem como viver sem utopia. Em outros termos, Lavras do Sul precisa do riso carnavalesco para dar um passo ao amanhã, pois sabe que o que de ruim acontecer, vai ter o seu lado bom no carnaval.

A imagem abaixo ilustra, mesmo que faça um recorte, o carnaval da pequena cidade, ressalta-se que aqui está clara a liberdade dos transeuntes na praça pública: eles vestem o que querem, bebem o que querem e fazem o que têm vontade. As regras estão suspensas e o riso esgarça sobre a oficialidade. Quem não ri? Somente o sagrado não permite o riso!



(Imagem 3: a liberdade dos transeuntes durante a festa)

No encontro e desencontro das vozes na praça pública, ao lado da igreja, as relações exotópicas acontecem: eu e outro se unem e se separam, vivem o carnaval em seu forma de ininterrupto acabamento, se enriquecem. Pois, é justamente no carnaval que não existe acabamento. Bakhtin (2013) afirma que *“a tradição viva da festa popular, que iluminou a obra de Rabelais no século XVI, começa a desaparecer nos séculos seguintes”* (p. 98). Pode ser verdade, como afirma o autor, que o espírito festivo tenha morrido na literatura, impossibilitando uma literatura carnalizada à moda idade média. Mas, inevitavelmente, o espírito do riso, da profanação, do encontro polifônico em praça pública vive, eticamente, em Lavras do Sul. O motivo deste rito anual cultuado por gente de todos os lados do estado gaúcho pode ser justamente a maldição do padre: em Lavras do Sul, cidade fadada a não crescer jamais, o espírito medieval que forneceu a mentalidade do sujo e do não oficial a Rabelais se manteve. Assim, na cidadezinha, é possível vermos tantos rastros de uma visão carnavalesca do mundo, em que a vida cotidiana é maior que a oficial, durante aqueles dias. Enfim, porque este texto precisa de um acabamento, que é provisório já que falamos do carnaval - uma festa que não se fecha em um tempo delimitado, mas se renova a cada

ano, assim como o povo que dela participa - nos valemos de uma paráfrase do poeta nicaraguense Ruben Darío:

Nos julgaram seres titânicos
pois temos um humor bem tirânico
e as vezes, estamos com pânico,
desengano ou falta de dom criativo
porque faz tempo que não emana
nenhuma rima bacana
nenhuma prosa profana
de nosso pensar coletivo!

E com tantos cuidados
nos coube passar uns recados
conjuntamente acordados
E aqui estamos com alegria
pois chega outro dia
com promessa de participar
do Gege e carnavalizar!

Viva Lavras, a cidade santa
a diaba que encanta
com tanta graça e desgraça
que o cura escomungou
e o futuro para trás ficou
Mas quando chega o carnaval
Todos se esquecem do mal!

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução: Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2013.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

CAILLOIS, R. *L'homme et le sacré*. Paris: Gallimard, 2000.

MEMÓRIAS COMPARTILHADAS SOBRE DIFERENTES MULTIDÕES:

buscando no passado respostas ao presente para projetar o futuro

Fabiana Giovani¹¹⁵
Nathan Bastos de Souza¹¹⁶

É viagem de formação, e viagem implica sempre ir de algum lugar para outro. Refazer caminhos. Permite indagar de onde viemos e como ao final chegamos transformados. (Maria Emília Caixeta de Castro Lima)

Aprender a burocracia dos textos científicos é um dos piores males que enfrentam os alunos de graduação quando iniciam suas carreiras. Dizem os letrados que é uma moléstia necessária. Recordo-me que não tive problemas, sempre fui muito curioso e me adapto bem, meus colegas não são todos assim. Por isso há uma multidão de pessoas que plagia alguns textos sem saber como referenciar.

Bakhtin diz que cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso o que denomina *gêneros do discurso*. Segundo o autor ainda a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, uma vez que a variedade virtual da atividade humana é inesgotável. Assim, cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Só dominamos um gênero a medida que temos familiaridade com ele, quando circulamos pelas esfera social do qual ele faz parte. A Universidade – detentora das Letras e dos ditos “letrados” – é um local onde circula gêneros específicos e complexos. Curiosamente, não há uma iniciação aos mesmos a quem a este mundo adentra. Há um silêncio velado pairando no ar e, uma vez parte desse mundo, deve produzir os seus gêneros sejam orais como os seminários sejam escritos como ensaios, artigos e projetos. Ocupo hoje o lado dos letrados que já estão

¹¹⁵ Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) E-mail: fabianagiovani@unipampa.edu.br.

¹¹⁶ Bolsista de pesquisa PIBIC/CNPq - Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: nathanbastos600@gmail.com.

nesse lugar a um tempo, mas não me esqueço das marcas que ganhei para fazer parte dele. Por isso o que me move diante dos novos letrados é a generosidade. É a compreensão de que preciso que ninguém nasce sabendo e fazer parte do mundo letrado exige uma preparação, uma compreensão e uma apropriação sem dor.

Uns tempos atrás uma colega me confessou que se sentia silenciada pelo professor. Disse ela, na época, que não tinha chance de abrir a boca. Fiquei meio que de extasiado, como pode? Mas me sinto assim às vezes... O silêncio também significa. Existe uma multidão de silenciosos, que, unidos no diálogo, preferem se calar a embater-se. O silêncio do passado deve ter ensinado a muitos.

Será que faz parte do ritual do mundo das letras o calar, o silenciar? Ou é o lugar de manifestações do poder do tipo, “eu tenho autoridade para dizer” ou “eu digo a verdade”. Curiosamente, não deveria ser o contrário? As perguntas que deveriam movimentar esse lugar não deveriam ser “eu sou autorizada a ouvir” ou “eu digo uma possibilidade de verdade”? Nunca separei e não consigo compreender a separação entre vida e ciência. Entro no mundo das letras com os mesmos valores com que olho para o mundo. É isso que tento construir com os meus alunos universitários. Mas, tento deixar claro que essa é uma forma de olhar, de concepção, não a única nem a melhor. Livre arbítrio. Álibi do ser. Será que estou conseguindo essa transposição da teoria à prática? Será que sou dessas “letradas” que silenciou a colega? Tantos “serás”... Mas não são justamente as perguntas que fazem girar o carrossel do mundo letrado?

Lembro-me de uma vez, nem faz tanto tempo, uma professora me convidou para publicar um artigo que eu havia escrito em sua disciplina. Escrevi, sob sua orientação, reescrevi. No fim de contas, ela queria publicar em coautoria comigo, mas o primeiro autor tinha que ser ela. Não gosto de fazer parte dessa multidão – os acadêmicos – que precisam publicar a qualquer custo.

Publicar, publicar, publicar. Qualis e mais qualis e não quaisquer um. Preferencialmente, os A1, A2... A exigência está presente seja em nível de graduação e/ou de pós-graduação. A pressão é tanta que muitos letrados deixam de fazer parte desse programa. Silenciam-se e desistem de fazer parte dessa corrida de letrados. Os que permanecem no páreo entram na neura de produzir muito mais focado nos produtos do

que nos processos que os geram. Pensei que isso teria fim com o término do doutorado, mas encontrei uma pressão maior ainda na Universidade. Ceder ou não ceder? Como fazer para equilibrar produção de conhecimento que respeite um tempo de reflexão e ao mesmo tempo atender as demandas do mundo letrado? Liberdade é peça de luxo na academia. Minha primeira escrita carnavalizada me fez sentir quebrando com regras que eu já havia internalizado. Mas foi um caminho muito saboroso: primeiro a caixinha, depois a liberdade. Não gosto dos fechamentos que a ABNT emite para as multidões de cientistas que eu pretendo fazer parte.

Apesar de todas as pressões que o mundo das letras nos impõe, posso dizer que ainda tenho liberdade e possibilidades de escolha. Eu assino a minha palavra, eu escolho os meus interlocutores, eu determino qual a teoria que me servirá de muletas. Todos têm a liberdade de viver dialogicamente ainda que não se simpatize com o autor da dialogia. Não são raras as críticas que ouvimos ao teórico do diálogo. Críticas, muitas vezes, sem fundamentos, e pautadas no preconceito. A liberdade plena no mundo das Letras está representada nos grupos de estudos que podemos criar. O grupo de estudos é um dos momentos mais carnavalizados do mundo letrado. Quem está ali está por que quer, sem pressões, sem cobranças, sem o ritual escolarizado de provas, notas, disciplina. Pena que os interessados em estudar, aprofundar, mergulhar em textos, em teorias são raridade, é a tal peça de luxo. O que explica essa falta de vontade? Essa falta de envolvimento com o mundo da teoria visivelmente marcado entre os novos letrados?

Quando rejeitaram um primeiro artigo meu numa revista científica me senti com nojo da academia. Ao que tudo indica, a recusa não foi pelo texto, mas por minha causa: aluno de graduação não pode publicar em revista A. O qualis serve mais para excluir do que para qualificar. É uma multidão de gente estudando com vontade de publicar suas descobertas, mas a ciência exige cientistas, doutores. Aluno não pode.

A hierarquia é uma característica da cúpula letrada. Quando mais alto o grau, maior o poder, maior a legitimidade do dizer. Você é, significa, a partir do que produz e do que é mostrado no seu curriculum lattes. Pensei que algumas coisas só acontecem na academia na condição de alunos. Me enganei. Já ouvi relatos de roubos de ideias, de projetos entre pessoas que eram amigas e até mesmo colegas de trabalho. Decepção. A apropriação –

roubada – da palavra do outro como se fosse a sua. O mundo é tão grande e a ciência permite tantas possibilidades que é inadmissível pensar no roubo de conquistas alheias. A situação “plágio” nunca esteve tão em alta. É tão difícil assim produzir o seu dizer, contribuir para a construção de um conhecimento que não tem fim? O que o universo letrado está fazendo com os seus integrantes? Pensei que a corrupção só se limitava a questão da política partidária.

A professora do primeiro semestre dizia: “não se usa ‘onde’ em texto acadêmico”. Tomei por regra. Outra delas me disse: “não coloca adjetivos no título”. Aceitei. A escrita acadêmica me obrigou “conjugue somente na primeira do plural os verbos”. Quando posso eu transgredir tudo isso. Regras enfadonhas! Eu tenho livre-arbítrio, sou um sujeito ativo, faço porque quero. A academia tenta me assujeitar, mas não quero.

Transgressão. Quando ela é permitida no mundo acadêmico? Tenho a impressão de que a apatia tomou conta do ambiente letrado. As pesquisas falam as mesmas coisas, referenciam os mesmos nomes, especialmente àqueles da moda... Bakhtin nunca foi tão referenciado! Com ou sem propriedade filosófica. Estamos tomando como referências descobertas de séculos atrás! E quais as nossas descobertas? Onde podemos encontrar os indícios práticos de toda a produção dos lattes dos letrados? Não raro, encontramos letrados importando teorias tal qual. Coisas pensadas para uma realidade x são aplicadas em uma realidade y.

Parece fazer sentido, ao final deste breve texto, que fiquem mais nossas perguntas... É perguntando que fazemos ciência, é com elas que vivemos eticamente enquanto humanos. É com elas que buscamos no passado para responder ao futuro.

Tudo isso representa a minha preocupação com o meu presente, sabendo que estou construindo o amanhã... Respostas? Não sei se existem, mas prefiro uma caminhada lastreada muito mais nas perguntas do que nas respostas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GERALDI, J. W. **Ancoragens** – Estudos Bakhtinianos. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

RAMA, A. A **cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CHARGE POLÍTICA:

revolução na leitura verbo-visual da revista IstoÉ/Senhor

Fábio Cardoso dos Santos¹¹⁷

O evento CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana 2014 nos unirá pela temática: “PRAÇA PÚBLICA. MULTIDÃO. REVOLUÇÃO. UTOPIA”. A partir dos termos-chave do círculo de Bakhtin, tem nos intrigado e sido objeto de nossas pesquisas, assim apresentamos como um instigante desafio ao abordar tais conceitos que girará em torno de discussões que giram em consonância com os conceitos do Círculo. Propomos, assim, levar o leitor a uma leitura mais significativa da charge política, a fim de propiciar-lhe o entendimento dos sentidos que a constitui. A charge selecionada é do cartunista Paulo Caruso que apresenta “Avenida Brasil” em *A ditadura da moda*, teve circulação nacional na revista IstoÉ/Senhor nº1002, do ano de 1988, foi publicada no dia 30/11/88. Segue a charge:



¹¹⁷ Doutor pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL. E-mail: fabiocasantos@yahoo.com.br

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. *decharger* – 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.

Pretendemos, na análise da charge, levar os leitores à compreensão dos recursos verbais e visuais imbricados na constituição do enunciado chargístico, contextualizando 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.

A charge deve ser compreendida como uma representação humorística, caricatural e de caráter político, satirizando um fato específico da sociedade. Destarte, é herdeira da caricatura e, embora tenha mudado de nome, dá continuidade a seu significado e função. Com relação à função social atribuída à charge, concordamos com a citação de Agostinho, segundo a qual a charge se constitui realidade inquestionável no universo da comunicação, dentro do qual não pretende apenas distrair, mas, ao contrário, alertar, denunciar, coibir e levar à reflexão (AGOSTINHO, 1993, p. 229).

Destacamos, na charge, a presença do humor, elemento comum que perpassa todas as formas de linguagem. Podemos considerar também a efemeridade da charge, que geralmente é esquecida diante dos acontecimentos da sociedade, mas permanece viva como memória histórica. Cagnin define-a como o desenho que se refere a fatos acontecidos em que agem pessoas reais, em geral conhecidas, com o propósito de denunciar, criticar e satirizar (CAGNIN, 19--).

Há outra característica da charge: constituir-se como instrumento de persuasão, intervindo, dessa forma, no processo de definições políticas e ideológicas do receptor, por meio da sedução pelo humor, e criando, assim, um sentimento de aceitabilidade que permite um processo de mobilização e reflexão diante dos fatos da sociedade. Segundo Cagnin, cabe à charge:

expor uma ideia, dissertar sobre um tema. Ainda que esteja ligada a um fato ou acontecimento e o represente de alguma forma, sua preocupação, ou do chargista, não é o acontecimento, mas o conceito que faz dele, ou mais comumente a crítica, a denúncia do fato, quando não procura aliciar o leitor para os seus arrazoados princípios, programas ou ideologia. (CAGNIN, 19--).

Como característica composicional a maioria das charges vem acompanhada de textos ou palavras, uma vez que o elemento linguístico se torna constitutivo de significados para explicitar e registrar sua intencionalidade ou compor o sentido humorístico e político. A charge, de acordo com Agostinho (1993, p. 228), se dirige

à ação do indivíduo dentro do social e, como consequência, necessita de vários elementos gráficos para se materializar, tais como: cenário, espaço, perspectiva, movimento, onomatopéias e, às vezes, texto verbal para completar a ação ou para dar voz aos personagens (AGOSTINHO, 1993, p. 228).

O gênero discursivo charge, segundo Bakhtin, pertence à categoria dos gêneros secundários, é uma arte e uma criação complexa, que depende de identificação imediata do leitor. Para Bakhtin (2003, p. 271), esses gêneros complexos, secundários, suscitam no leitor uma “atitude responsiva” que pode ser “imediate ou de efeito retardado”, pois, ao perceber ou compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa frente a ele uma posição responsiva. Pode refutá-lo, acatá-lo, usá-lo. Essa posição responsiva é formada no decorrer do processo de compreensão do enunciado. (BAKHTIN, 2003, p.271)

Ainda em relação aos gêneros discursivos secundários, Bakhtin afirma que

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o

escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003, p. 263).

No gênero discursivo charge, a palavra e a imagem estão imbricadas, pois sua leitura implica a leitura de dois tipos básicos de linguagens: a verbal e a visual. Naturalmente, a linguagem verbal configura-se pelo uso de palavras e frases, e a visual pelo uso de outros recursos, como desenhos, representação de expressões corporais e faciais, etc. A entonação e a modulação da fala dão-se, também, por meio de recursos gráficos, como letras maiúsculas, tremidas, pontilhadas, etc. As cores são igualmente significativas e podem acrescentar sentidos às personagens e às palavras, enquanto as letras (grafemas) podem também ser carregadas de significação por meio da forma como são representadas: fontes diversas, tremidas, grandes, tombadas, etc. Todos esses elementos misturam-se e completam-se no ato de decodificação da mensagem pelo outro. Assim o verbal e o visual imbricam-se e, segundo Brait:

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, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud ; Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

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

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

_____. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2005.

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--]. Mimeografado.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

O TEXTO LITERÁRIO NUM AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO:

utopia em Bakhtin

Fernanda Vaz

Em relação a toda a unidade real, emerge o meu dever singular a partir do meu lugar singular no existir. Eu, como único eu, não posso nem sequer por um momento não ser participante da vida real, inevitável e necessariamente [nuditel'no] singular; eu preciso ter um dever meu [dolzhenstvovanie]; em relação ao todo, seja o que for e em que condição me seja dada, eu preciso agir do meu lugar único, mesmo que se trate de um agir interiormente (BAKHTIN)¹¹⁸

Garantida por lei, a **socioeducação** tem como objetivo a “recuperação” do adolescente bem como sua reinserção na sociedade, pelos programas educacionais, culturais e de profissionalização, que se tornam, assim, fundamentais para diminuir os casos de reincidência. A resolução 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), ao tratar dos programas de execução de medidas socioeducativas e assemelhadas, destaca a “prevalência do conteúdo educativo sobre os sancionatórios e meramente de contenção, no atendimento socioeducativo” (BRASIL, 2012, p.208).

Considerando as potencialidades (da leitura) da literatura, entendemos sua relevância em todo ambiente de ensino-aprendizagem e leitura, em especial por sua “função humanizadora”, ou seja, pela “capacidade que ela [literatura] tem de confirmar a humanidade do homem” (CANDIDO, 1999). Deslocando e movimentando, sem, contudo, a promessa do terreno fácil, a literatura não impõe. Propõe sentidos. Propõe construção. Insinua liberdade.

Toda relação é sempre uma interação. [...] é uma relação de poder, entre dois ou mais, que mexe, que tira do lugar, que desloca, que constitui. [...] Ninguém sai imune de uma relação. Leva em si inoculado o outro. E vai inoculado no outro. Diálogo. Dialogia” (MIOTELLO, 2008, p.394).

¹¹⁸ Para uma filosofia do ato responsável.

A interação pela literatura é o que nos interessa. É sobre isso que este texto (um esboço em construção) propõe. É utopia porque para muitos assim o seria. Utopia como aquilo “que está fora da realidade, que nunca foi realizado no passado nem poderá vir a sê-lo no futuro”. É utopia porque optamos pela “fantasia”. Não a fantasia que aliena. Que não permite pensar a própria realidade nem a realidade em que se está inserido. A fantasia da imaginação. Que cria. Que tem a ver com sentido. Que tem a ver com liberdade. Utopia em Bakhtin porque é o Outro que evidencia minha incompletude, é o Outro que me faz ver o que falta. Como Bartolomeu Campos de Queirós enfatizou: a literatura é feita de falta. A falta do que não temos.

Não nos referimos a questões utópicas¹¹⁹. Respaldados pela concepção dialógica de Bakhtin (2011), falamos da presença da literatura em um ambiente de restrição de liberdade. A clara contradição nos motivou e (nos motiva) a fazer a proposta a uma unidade socioeducativa de caráter temporário¹²⁰. A ideia inicial, pautada em um projeto incipiente, era permanecer na instituição durante o estágio supervisionado de literatura. Estar com os adolescentes, mediados pelo texto literário, nos instigou a continuar com o projeto, ajustando-o (a cada novo encontro) para que a relação fosse mais interativa.

Estar com um grupo novo a cada semana nos levou a ter mais clareza na proposta, primeiro para nós mesmos e na sequência para os participantes¹²¹. Como nosso vínculo é voluntário, foi acertado que teríamos um encontro semanal¹²². A ideia não era (e não é) *ensinar* literatura. A proposta é a leitura (da literatura) com os participantes, ou seja, estar com eles, em um ambiente de restrição de liberdade, mediados pelo texto literário¹²³. Um desafio que nos leva, invariavelmente, ao movimento. Possivelmente em função da relação dialógica iniciada, continuada, interrompida, mas sempre desafiadora. O que tem feito

¹¹⁹De acordo com o dicionário, **utopia** pode ser:

“O que está fora da realidade, que nunca foi realizado no passado nem poderá vir a sê-lo no futuro.”/ “Plano ou sonho irrealizável ou de realização num futuro imprevisível; ideal.”/ “Fantasia, quimera”.

¹²⁰ Unidade socioeducativa é o local para onde é encaminhado o adolescente que comete ato infracional. Enquanto aguarda a decisão judicial, ele fica, desde que exista esta possibilidade, em uma instituição transitória, permanecendo por no máximo 45 dias.

¹²¹ Adolescentes entre 16-18 anos, do sexo masculino, moradores das regiões periféricas do município de Cascavel ou de outras localidades, geralmente próximas. A grande maioria está fora da escola. Muitos (infelizmente) são reincidentes do sistema socioeducativo.

¹²² Permanecemos na referida unidade com encontros semanais (setembro/2014).

¹²³ Destacamos, entre outros, os contos da autora naturalizada brasileira Marina Colasanti, especialmente: A moça tecelã. Entre as folhas do verde, O. Uma ideia toda azul. De tanto procurar. O sorriso acima da porta.

adiferença na construção de uma prática que precisa do Outro, sobretudo para evidenciar a falta, a incompletude.

A Academia, nos permitindo a teoria; nos levando, em alguma medida, a ela, propicia subsídios (igualmente teóricos) que habilita à prática. Inegavelmente há um (natural?) distanciamento em relação a algumas realidades. Impossível que a universidade (não obstante o sugestivo nome) consiga abranger realidades tão fora de seu contexto usual. No caso do ambiente socioeducativo, não apenas a universidade está distante¹²⁴, como toda a sociedade.

A inoperância governamental também é um fato, assim como a indiferença da própria sociedade. Bakhtin lança luz a mais esta discussão (que não caberia nesse momento, mas que se mostra válida): a da “invisibilidade” social pela qual passamos adolescentes de periferia. Nem todos deste contexto serão infratores. É claro que não! Muitos, no entanto, dos que estão em unidades socioeducativas, cumprindo medida de restrição de liberdade ou ainda aguardando a decisão judicial, saem (ou permanecem na) da periferia. A constituição pelo Outro acontece de formas diversificadas.

Nos constituindo, o Outro evidencia (de forma sutil, por vezes) a nossa “incompletude” (BAKHTIN, 2011). Talvez este seja o grande estímulo para entrar nesta relação (de um ambiente que em tese nos é tão estranho). Talvez por isso voltamos toda semana. Lendo o texto literário. Falando e ouvindo o que (os participantes) têm a dizer. A falta e a incompletude, longe de ser um problema, nos faz buscar novamente a teoria, colocá-la cara a cara com a prática, verificando o que, de fato, nos constituiu. Verificando o que de fato faz sentido.

Nossas pretensões (que o tempo tem *revelado* não serem descabidas) têm a ver com a literatura numa perspectiva estética. Nesse sentido, ler Bakhtin tem um papel fundamental neste projeto/proposição. Para que as conexões sejam feitas, com o objetivo de uma interação mais profunda (com o teórico russo), contamos com Outras Vozes que ajudam porque ampliam, porque propiciam referenciais. Vozes que igualmente nos têm constituído (e reconstituído).

¹²⁴ Nos referimos aqui a um contexto específico, de onde falamos.

A audácia nos faz pensar em conversar *com* Bakhtin e não sobre o autor. Este também é um reflexo da presença do Outro. Presença que incomoda na medida em que desestabiliza. A audácia me faz ver que é preciso buscar uma profundidade na leitura e a partir dela. Antes, porém, preciso sair da superficialidade – primeiro passo para uma possível profundidade.

Influenciando (positiva e negativamente) a relação dialógica com o texto literário, a perspectiva bakhtiniana altera a relação dialógica com os leitores do ambiente de restrição de liberdade. É uma constatação relativamente recente. Não optamos pela leitura artificial do texto literário. Não optamos pela leitura impositiva com pretensão (descabida) de singularidade. A essência da literatura é seu inegável caráter polissêmico. Nos parece que a escola (instituição), representada (até certo ponto) pelo professor (mediador de ensino e de leitura), tem dificuldades em relação a isso. Discussão oportuna, mas para outro momento.

Não optamos pela superficialidade. Por que iríamos abrir mão de uma relação profunda e significativa? Usamos a palavra significativa nos remetendo diretamente a Todorov no prefácio da *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011).

O sentido é, de fato, esse “elemento de liberdade que traspasa a necessidade” (cf. p.410)¹²⁵. *Sou determinado enquanto ser (objeto) e livre enquanto sentido (sujeito)*. Calcar as ciências humanas sobre as ciências naturais é reduzir os homens a objetos que não conhecem a liberdade. Na ordem do ser, a liberdade humana é apenas relativa e enganadora. Mas na ordem do sentido ela é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente (cf. p.342). O sentido é liberdade e a interpretação é o seu exercício: este parece realmente ser o último preceito de Bakhtin (BAKHTIN, 2011, grifos nossos).

Se “na ordem do sentido ela [a liberdade] é, por princípio, absoluta, uma vez que o sentido nasce do encontro de dois sujeitos” a justificativa (se é que é preciso justificar) do texto literário no ambiente socioeducativo já está feita. Talvez seja mais apropriado falar da relevância social. Neste caso, a liberdade (pelo sentido) igualmente se confirma e reafirma pela colocação de Todorov.

¹²⁵ Todorov provavelmente se refere aqui à edição francesa que prefaciou.

Levar os participantes/leitores a perceber que não temos um único sentido para o texto também é um desafio. A leitura não está pronta. Somos os mediadores, mas não o fazemos sozinhos. Seleccionamos o repertório em função do nosso olhar, que é redimensionado a cada encontro. Seria descabido falar em formação leitora. Nosso contato é rápido, quase que efêmero, com os participantes. Temos no máximo cinco/seis encontros com eles. Inicialmente nos pareceu um problema. Temíamos (esta não me parece a palavra mais adequada) a superficialidade do trabalho. Contudo, hoje¹²⁶, percebemos que a diversidade dos grupos (e dos participantes) é fator positivo, que não nos deixa perder de vista o foco da leitura da literatura numa perspectiva estética e não utilitária. Nos ajuda, nesse sentido, Candido (1999), ao propor e defender a função humanizadora da literatura.

Como enunciávamos, este texto é um esboço, deixando, contudo a condição de ser promessa para dizer. Bem pouco, é verdade! Mas dizer. Por estar em construção se permite novas promessas, sobretudo a partir de novos diálogos.

¹²⁶ Setembro de 2014.

A FILOSOFIA BAKHTINIANA DE LINGUAGEM COMO ORIENTADORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Fernanda Zanetti Becalli¹²⁷

Dania Monteiro Vieira Costa¹²⁸

Deane Monteiro Vieira Costa¹²⁹

Problematizar a formação continuada de professores alfabetizadores tomando como fundamento a filosofia bakhtiniana de linguagem pressupõe compreendê-la como possibilidades de problematizações, reflexões e diálogos sobre alfabetização, leitura e escrita. Isso significa dizer que são *espaçostempos* deliberados, sistematizados e intencionais que podem possibilitar apropriações, pelos docentes, de teorias e métodos que historicamente vêm fundamentando as práticas escolares de ensino da linguagem escrita que se efetivam nas classes de alfabetização.

Ao possibilitar que os professores se apropriem de teorizações sobre como as crianças aprendem a linguagem escrita, os processos formativos estarão possibilitando que os alfabetizadores ofereçam suas contrapalavras às palavras dos teóricos e numa relação dialógica produzam outros sentidos para as práticas educativas escolares. Permitem, então, que se constituam como sujeitos de suas próprias formações ao dialogarem com os saberes historicamente acumulados sobre alfabetização, leitura, escrita e com os modos de organizações do trabalho educativo, dos métodos de ensino e dos processos de ensino aprendizagem que tornam possível a socialização e apropriação de conhecimentos.

Partindo das contribuições da filosofia bakhtiniana de linguagem, lugar de onde falamos, concebemos a linguagem como um signo por excelência, visto que ela é

¹²⁷ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo / Campus Vila Velha. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES - UFES/CE/PPGE). nandazbn@gmail.com

¹²⁸ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da UFES. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (NEPALES - UFES/CE/PPGE). dania_vieira@ig.com.br

¹²⁹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo / Campus Venda Nova do Imigrante. deane_vieira@ig.com.br

mediadora das relações interpessoais e do processo de apropriação das produções humanas. Os signos (linguagem oral, linguagem escrita, desenhos, gestos etc.) são os elementos culturais externos que as pessoas criaram artificialmente e dos quais se apropriaram durante o desenvolvimento humano, por meio das práticas sociais, a partir da necessidade de se relacionar com os outros e de intervir sobre eles.

Os signos fazem parte, portanto, de um sistema de comunicação social organizado, não tendo existência fora dele. Bakhtin (2004, p. 44), quando tratou da questão do signo, afirmou que “[...] todo signo resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação”. Sabemos que nossas ideias sobre o mundo se constroem nas interações, que nossas palavras se dirigem a interlocutores reais e o que dizemos está ligado ao grupo social a que pertencemos, ou seja, o que se produz sob a forma de signo é resultado das práticas sociais humanas.

Desse modo, dizer que a linguagem é um signo equivale a compreendê-la como uma atividade constitutiva dos seres humanos realizada num processo dinâmico de caráter social e dialógico que se constitui numa *corrente evolutiva ininterrupta* na e pela interação verbal dos interlocutores, podendo ser compreendida apenas num dado contexto concreto de enunciação, que se materializa por meio da palavra. Isso significa que o evento social da interação verbal constitui-se na categoria básica da concepção de linguagem bakhtiniana, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico. Sendo assim, a palavra

[...] 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 apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 113, grifo do autor).

Assim, cada enunciado é um *elo de uma grande cadeia dialógica* em que o “[...] falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Esse pressuposto fundamental evidencia que o enunciado é concebido pela *alternância dos sujeitos falantes* que, imediatamente, determina a *ativa atitude responsiva* do outro e só pode ser entendido no

seu todo, uma vez que um mesmo enunciado pode ter significados diferentes, dependendo da situação de enunciação particular e de um contexto dado.

É, pois, dentro desse contexto, que o sujeito é pensado a partir do princípio de alteridade bakhtiniano, ou seja, das relações estabelecidas entre o eu e o outro num processo de comunicação interativa. Não pode, então, ser compreendido isolado das relações com o outro, visto que o sujeito nasce, como afirma Bakhtin (2003), com uma incompletude fundante e é o olhar do outro que o significa, uma vez que esse sujeito depende do outro para conhecer o que não sabe sobre si mesmo, ao mesmo tempo em que ele sabe do outro o que este não sabe sobre si. Percebemos, então, que a identidade do sujeito se processa por meio da linguagem na relação com a alteridade, pois o outro é condição fundamental para a existência de um sujeito historicamente situado. Geraldi (1997, p. 6), em consonância com os pressupostos bakhtinianos, nos aponta que

[...] os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto' deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas.

Tendo como referência essa concepção de linguagem e de sujeito, a alfabetização é compreendida como um processo histórico-cultural de inserção da criança na história do gênero humano. O que o caracteriza como histórico-cultural

[...] é o fato de os elementos constitutivos desse processo serem resultado de práticas sociais e essa se constituir também uma prática social. As crianças não inventam, durante o processo de alfabetização, o sistema de escrita, o lápis, o caderno etc. e nem tampouco inventam os modos de sua utilização; elas se apropriam do resultado do desenvolvimento social e, ao fazerem, garantem a continuidade da história e, portanto, a construção de novos instrumentos, novas práticas pelo processo de diversificação e reconstrução das já existentes [...] (GONTIJO, 2008, p. 33).

Nessa abordagem, a alfabetização é vista como um processo que possibilita a formação da consciência crítica das crianças por meio do trabalho com as diversas práticas

de produção de textos orais e escritos, com as diferentes possibilidades de leitura produzidas e reproduzidas por distintos grupos sociais e com a dimensão linguística da alfabetização. “É óbvio que não é o único processo que possibilita a formação de uma *humanidade consciente*, mas, sem dúvida, constitui um dos *círculos essenciais* da formação da humanidade” (GONTIJO, 2002, p. 2, grifo da autora). Partindo dessa visão, a pesquisadora afirma que a alfabetização

[...] é um processo em que as crianças se formam como seres humanos e que realiza um dos círculos fundamentais do processo de *formação da humanidade livre e universal*. [...] A alfabetização deve contribuir para que sejam operadas mudanças nas formas de atividade coletiva e individual e, assim, ampliar as possibilidades de as crianças lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano (GONTIJO, 2002, p. 138, grifo da autora).

Aprofundando essa questão, a autora defende um conceito aberto de alfabetização em que se desenvolvam “[...] a formação da consciência crítica, as capacidades de produção de textos orais e escritos, de leitura, os conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa, incluindo a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons” (GONTIJO, 2006, p.8). A partir dessa concepção, a alfabetização não é vista dissociada da inserção dos indivíduos em práticas de leitura e de escrita nas diversas situações em que são utilizadas na sociedade.

Para articular essas quatro dimensões do conceito de alfabetização, Gontijo (2002) propõe que o texto (oral ou escrito) seja a unidade básica de ensino da língua portuguesa. Isso implica o reconhecimento do texto como o lugar de encontro entre os discursos produzidos pelos autores no ato da escritura e aqueles produzidos pelos leitores no momento da leitura, discursos esses que podem vir a se completar, a se divergir e/ou a se entrecruzar no interior desse tecido polifônico. Assim, o texto é o lugar de produção de sentidos, de compreensões, de expressões, de posicionamentos e de constituição de sujeitos. Encadeando características que permitem delimitar um conceito de texto que seja coerente com a filosofia bakhtiniana de linguagem, Geraldi (2004, p. 22, grifo do autor) nos afirma que o texto, na modalidade oral ou escrita,

[...] é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural.

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.

Como se pode compreender, numa perspectiva dialógica da linguagem, o texto não se constitui em um agrupamento aleatório de palavras a serem decodificadas pelo leitor, com a intenção de reconhecer um sentido único que foi estabelecido pelo autor no momento da produção, mas numa unidade de significação produzida pelos sujeitos em uma situação de interação verbal em que alguém tem o que dizer para o outro, tem uma razão para dizer o que se tem a dizer, tem para quem dizer o que se tem a dizer e se constituam como sujeitos desse dizer, imprimindo suas marcas e escolhendo as estratégias do dizer (GERALDI, 1997).

Baseando-se nesses pressupostos, a produção de textos orais e escritos é concebida como práticas de linguagens, seja na interação face a face, seja no discurso escrito, que os sujeitos realizam numa situação específica de comunicação atendendo aos seus objetivos e aos de seus interlocutores. Tomando as contribuições delineadas por Geraldi (1997, 2004) e por Gontijo (2002, 2006, 2008), acreditamos que o trabalho com a produção de textos, nas classes de alfabetização, deve se desenvolver mediante uma organização de ensino intencional por parte do professor, que proporcione a existência de interlocutores para os textos das crianças e as ensine a mobilizar os conhecimentos lingüísticos propriamente ditos e os conhecimentos extralingüísticos de que precisam para produzirem textos e, assim, se constituírem como sujeitos do dizer que ao se dirigirem para o outro tenham condições de produzir sentidos e provocar uma atitude responsiva no interlocutor, pois

[...] é para o outro que se produz texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se

já na produção, como condição necessária para que o texto exista. É porque se sabe do *outro* que um texto acabado não é fechado em si mesmo. Seu sentido, por maior precisão que lhe queira dar seu autor, e ele o sabe, é já na produção de um sentido construído a dois (GERALDI, 1997, p. 102, grifo do autor).

Para Bakhtin (2003), o autor já inscreve o lugar do outro no discurso, esperando uma atitude do leitor, pois “[...] não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Por isso, nessa abordagem, o texto é concebido como um tecido polifônico em que os diálogos entre os discursos se mostram e se deixam ver ou entrever.

É nesse sentido que Bakhtin (2004) esclareceu que a leitura é um diálogo que se estabelece entre o leitor e o autor por meio do texto e pressupõe um ato de *compreensão ideológica ativa*. Portanto não existe passividade em nenhuma das partes, visto que o autor, ao elaborar o seu enunciado, fez uso de outros enunciados para consubstanciar-se com o seu e espera uma compreensão ativa do seu enunciado que, por sua vez, é oferecida pelas contrapalavras do leitor, com as quais são produzidos os sentidos do texto.

Desse modo, entendemos que ler é entrelaçar as palavras do autor às suas vivências, às suas opiniões, aos seus conhecimentos sobre o assunto, mobilizando o que o sujeito leitor domina sobre a linguagem, como o sistema de escrita, características dos gêneros, variedade de suportes, contexto, autor, época e, assim, recriar sentidos implícitos, construir inferências, estabelecer relações e produzir significações num processo de produção dialógica de sentidos.

Essa forma de conceber a leitura considerou que o leitor, “[...] ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. [...]” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Desse modo, num processo de compreensão ativa, o leitor se torna um *falante responsivo*, ao considerar o que está sendo dito, por quem, com qual finalidade, em que situação, e ao corresponder às palavras do autor diferentes contrapalavras, a fim de que ao apropriar-se

criticamente da linguagem escrita, reflita e atue sobre a sua realidade, instaurando novas formas de ver e viver na sociedade.

A partir dessas contribuições, compreendemos que uma proposta de ensino da língua portuguesa para as classes de alfabetização deve, como aponta Gontijo (2006, p. 8), partir de “[...] uma mediação qualificada do professor que, por sua vez, só é possível [quando] há planejamento, organização intencional e sistemática do trabalho a ser realizado com as crianças na sala de aula”.

REFERÊNCIAS

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

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

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

_____. (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2004.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Alfabetização na prática educativa escolar. **Revista do Professor**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação de Minas Gerais, n. 14, p. 7-16, out. 2006.

_____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SEMINÁRIO:

um gênero discursivo oral a ser estudado

Francisco Leilson da Silva¹³⁰

Ao tratar da origem da palavra seminário Silva (2007) aponta a palavra latina *seminarium(ii)*, advinda do termo *sêmen(inis)*, ou seja, semente, descrevendo seu significados: germe, origem, fonte, causa, princípio, tirocínio, seminário, escola.

No âmbito escolar a prática discursiva “seminário” é amplamente utilizada, nessa perspectiva, Vieira (2007) a identifica em três perspectivas: técnica de ensino-aprendizagem (ensino socializado); texto e/ ou evento comunicativo (aula ministrada pelos discentes que há um debate); e gênero discursivo oral (segundo Bakhtin (2010) dizível ensinável e possui conteúdo).

Para melhor entender esse gênero discursivo, faz-se necessário compreendê-lo a partir da seguinte forma:

[...] um gênero textual público¹³¹, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (DOLZ, SCHENEUWLI, PIETRO, ZAHND, 2011, p. 185).

A partir desse conceito Schneuwly (2004) aponta três características do gênero discursivo em estudo, que devem ser trabalhados em sala de aula: situação de comunicação para o entendimento da noção de especialista; a organização da exposição, o seu planejamento em toda sua constituição de exposição; as marcas linguísticas, elementos textuais.

Para melhor desenvolver as características supracitadas, faz-se necessário promover a vivência desse gênero de forma organizada, sistematizada, centrada na aprendizagem, torna-se importante promover o estudo entre os professores para ter pleno conhecimento do processo de preparação através de um planejamento, execução (exposição do

¹³⁰ PPGEL

¹³¹ Entende-se que seminário e exposição oral estão imbricados, por isso com uma definição próxima.

conhecimento e interação com o público) e denominado momento de avaliação, para chegar ao domínio do conteúdo, não necessariamente um especialista.

Dolz (2004) descreve a organização de um seminário para que atenda os objetivos de aprendizagem, assim a utilização dessa disposição facilitará o trabalho na sala de aula:

ABERTURA

Atores e seus papéis nas situações comunicativas são definidos, pois o professor deixa o lugar de quem sabe para abrir espaço para aos alunos que vão apresentar o conteúdo.

INTRODUÇÃO AO TEMA

Os alunos necessitam expor os limites da apresentação e suas perspectivas para o trabalho com o objeto da apresentação, assim delimitando todo o campo de exposição do conteúdo.

APRESENTAÇÃO

Esse momento tem como intuito apresentar o percurso que será percorrido no processo da exposição, dessa forma, os docentes devem abordar cada etapa da apresentação.

DESENVOLVIMENTO

Ao tratar da exposição em si, torna-se imprescindível a adequação da oralidade, dos elementos não verbais que constituem sua execução, então esse processo necessita ser ensinado, desde a produção escrita/seleção de informações, a leitura e produção do texto oral que será exposto (trabalho que antecede a apresentação), caracterizando uma atividade de retextualização, “para poder transformar um texto é necessário compreendê-

lo ou pelo menos ter uma compreensão dele” (MARCUSCHI, 2010, p. 70), pois é torna-se essencial para encadear o objeto da exposição em questão, com a perspectiva correlacionar com assuntos que subjazem ao tema.

RECAPITULAÇÃO E SÍNTESE

A organização do seminário passa por um processo de filtragem das informações de maneira que a apresentação aponta para essa síntese, então, nesse momento é caracterizado pela retomada dos pontos a serem enfatizados e segue o encaminhamento para finalização da fala dos expositores.

CONCLUSÃO

O docente apresenta seu parecer final sobre o assunto, elenca pontos que enfatizam a importância do tema, a necessidade estudo, seguindo para despedida para ocorrer um processo de interação com público.

Ao entender a organização do gênero discursivo oral seminário constata-se que promove uma organização do sujeito, mediante a execução de gêneros discursivos orais formais, então, um redimensionamento uso e adequação da fala.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa corroboram com essa afirmação, na medida em que são propulsores da necessidade do trabalho com a oralidade, procurando desfazer o distanciamento entre a oralidade e escrita, todavia faz-se necessário entender que elas estão diretamente relacionadas, por conseguinte, estabelecem uma realidade de complementação.

O documento em questão, ainda, aponta formas da realização de atividade que privilegiam a oralidade, que, por muitos anos, ficou esquecida. Eaponta essa modalidade como uma fecunda área de pesquisa. O PCN de Língua Portuguesa expõe a seguinte organização atribuída aos gêneros discursivos orais: de imprensa (depoimento, entrevista, notícia, debate,), de divulgação científica (debate exposição, seminário,) e os literários (textos, canção, dramáticos), ao partir dessa divisão, o docente articula sua prática.

O professor de LM deve refletir sobre a organização dessa fala para promover um repensar de sua utilização nos momentos em sala de aula, assim definindo que esse uso da modalidade oral “vai desde uma realização informal à mais formal nos mais variados contextos de usos”(MARCUSCHI, 2010, p.25). Dessa forma, entende-se a fala como forma de produção textual, logo se faz o uso da língua na sua forma sonora. Com base nisso, algumas atividades são propostas para o planejamento do professor:

- planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos,
- semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais;
- emprego de recursos escritos (gráficos, esquemas, tabelas) como apoio para a manutenção da continuidade da exposição;
- ajuste da fala em função da reação dos interlocutores, como levar em conta o ponto de vista do outro para acatá-lo, refutá-lo ou negociá-lo. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 58)

E as atividades para os alunos são descritas desta forma:

- elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição;
- preparação de cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição;
- elaboração de roteiros para realização de entrevistas ou encenação de jogos dramáticos improvisados;
- preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos;
- memorização de textos dramáticos ou poéticos a serem apresentados publicamente sem apoio escrito. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1998, p. 75)

Entretanto, o documento, quando trata do desenvolvimento dessas atividades, aponta para o uso de recursos tecnológicos que, em algumas escolas públicas, são escassos: meios de gravar a voz para escuta dos alunos, utilização de laboratórios de informática que viabilizem a utilização de vídeos e arquivos de som. Através dessas formas de registro dos textos orais, tanto podem ser registrados produções próprias, como alheias para promover o entendimento da estrutura da língua na oralidade e a própria forma de melhor desenvolver esse construção através da fala.

Vieira (2007) descreve vários elementos básicos das práticas e eventos de letramento que são amplamente utilizados na execução da atividade denominada seminário, por isso torna-se, imprescindível, aponta esses elementos:

Elementos visíveis dentro dos eventos de letramento (Esses podem ser capturados em fotografias)	Constituinte não-visíveis das práticas de letramento (Esses podem ser inferidos através de fotografias)
<p>Participantes: pessoas eu podem ser vistas interagindo em torno de textos.</p> <p>Ambientações (Settings): as circunstâncias físicas mais imediatas na qual a interação acontece.</p> <p>Artefatos: os instrumentos materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo textos).</p> <p>Atividades: as ações desempenhadas pelos participantes no evento de letramento.</p>	<p>Participantes implícitos: outras pessoas ou grupos nas relações sociais de produção, interpretação, circulação e, por outro lado, regulamentação de textos.</p> <p>O domínio de prática dentro do qual o evento ocorre, estabelece o seu sentido e propósito social.</p> <p>Todos os outros recursos incorporados à prática de letramento, incluindo valores não-materiais, modo de compreender, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimento</p> <p>Rotinas estruturadas e caminhos que facilitam ou regulam as ações; regras de legitimidade e conformidade – quem faz ou não faz determinada atividade; quem pode ou não pode se engajar em determinadas atividades.</p>

(VIEIRA, 2007, p. 128)

O seminário torna-se um espaço que o professor trabalha com o texto que necessita ser transposto do escrito para o oral, perpassando por essas prática de letramento que tornam-se essenciais para vivencia, onde o letramento passa ser uma questão de corresponder as necessidades da sociedade contemporânea.

Ao defrontar-se com essa realidade de sala de aula, o aluno necessita lidar com a oralidade. As orientações de vários documentos oficiais que apontam para o ensino de LM indicam esse trabalho a ser realizado, portanto, “a escola é lugar para aprender também a falar” (GOMES-SANTOS, 2012, p.15), a adequação dessa fala e sua utilização é algo da esfera do ensino formal.



Figura 1- Alunos produzindo cartazes para apresentar um seminário



Figura 2- Alunos apresentando seminário com auxílio do projeto multimídia.



Figura 3- Alunos apresentando seminário com auxílio de cartaz.



Figura 4- Alunos apresentando seminário com auxílio do quadro branco.

Nesse contexto, principalmente da Educação Básica, a questão da oralidade deve ser abordada com maior profundidade e de forma mais crítica, já que, nessa fase, a escola trabalha com alunos que estão no processo de formação da identidade pessoal, apontando para entrar no mercado de trabalho, além de outros momentos da vida cotidiana, em que se exige o uso adequado da língua.

O trabalho com gênero oral seminário deve contemplar o processo da execução do

discurso, levando em consideração os mecanismos da organização da fala, a estrutura do gênero, para que estes elementos possam ser indicadores para reflexão sobre os usos da língua em suas diversas possibilidades de utilização na sala de aula, através do seminário e, dessa forma, contribuir para que a oralidade seja entendida como parte do conteúdo que deve ser aprendido na escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal**. 6ª ed São Paulo: Martins fontes, 2011.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-214.

GOMES-SANTOS, S. N.. **A exposição oral nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1a.. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Texto e Linguagem)

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 71-91.

SILVA, M. C. **Letramento Escolar**: descrição de uma proposta de ensino do seminário. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Unidade Acadêmica de Letras, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande.

VIEIRA, A. (2007). **Seminários escolares: gêneros, interações, letramentos**. Recife: Editora UFPE.

FONTE DAS FIGURAS

Figura1- <http://escola21abril.blogspot.com.br/2013/03/dia-internacional-da-mulher.html>

Figura2- <http://www.escolasanti.com.br/santinews/wp-content/uploads/2010/10/luise-come%C3%A7o.jpg>

Figura3- <http://www.ifnmg.edu.br/noticias-alm/noticias-2011/749-seminario-valores-para-a-vida>

Figura4- http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/materias_296176.shtml

ANÁLISE DIALÓGICA DE “O HOMEM CORDIAL”:

Uma janela para a literatura (engajada) de Antônio Callado

Gabrielle Leite dos Santos¹³²
Maria da Penha Casado Alves¹³³

Em termos estéticos e artísticos, muito se discutiu ao longo do século passado sobre o sentido de uma obra de arte e sua relação com o contexto histórico ou social imediato, por assim dizer, ou seu “horizonte espacial”, como denomina Voloshinove Bakhtin (2011). Tanto que se chega a extremos de se analisar, por um lado, a potencialidade de uma obra em proporção direta com a sua capacidade de expressar o contexto social e histórico, de modo a retratá-lo e/ou criticá-lo, tornando-se ponto principal para a interpretação da obra: o sentido do texto residiria, portanto, no seu contexto.

Por outro lado, posteriormente, passa-se a considerar o contexto de uma obra, enquanto caminho para a sua compreensão, uma falha de interpretação e a potencialidade artística de um texto residiria, precisamente, na sua capacidade de abstração e na verossimilhança *interna*, ou seja, na força que a estrutura da obra desempenharia, sustentando-se por si mesma, destacando-a, dessa forma, de qualquer fator histórico ou social que pudesse subvertê-la.

Todo produto ideológico, contudo – e a palavra é o signo ideológico por excelência, por sua ubiquidade e neutralidade – reflete e refrata uma dada realidade (BAKHTIN, 2009). Ele não é apenas uma sombra da realidade, mas um fragmento constitutivo dessa realidade. Dessa maneira, cada enunciado, dialogicamente, determina e é determinado por um horizonte social, uma época, um lugar físico, porque é proferido por sujeitos encarnados, volitivos, e guarda tonalidades ideológicas e axiológicas.

¹³² Mestranda em Linguística Aplicada, pelo Programada Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN.

¹³³ Professora associada do Departamento de Letras e do Programada Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN.

A obra de arte, como aponta Voloshinov e Bakhtin (2011), é um fator social, cujo sentido está na criação estética e na sua constante recriação, por meio da co-criação dos contempladores, recusando qualquer outro tipo de objetivação. A construção do seu sentido, seu índice de valor, sua plenitude, é de natureza interindividual. Enquanto criação humana, não existe isoladamente, e, portanto, participa do fluxo unitário do mundo da vida, sofrendo influência dos outros fatores sociais que a atravessam. Para os autores: “A arte (...) é imanentemente social; o meio social extra-artístico afetando de fora a arte, encontra resposta direta e intrínseca dentro dela. Não se trata de um elemento estranho afetando outro, mas de uma formação social, o *estético*” (2011, p.3).

Para Voloshinov e Bakhtin (2011), o enunciado é uma espécie de entimema. Assim como no silogismo em que uma das premissas é subentendida, o enunciado se constitui do verbal e do extraverbal – o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e sua avaliação comum dessa situação.

Valendo-se, pois, das propostas dialógicas de Bakhtin, este ensaio dedica-se a averiguar os elementos históricos *internos* ao conto **O homem cordial**, do jornalista e romancista Antônio Callado, localizados no horizonte espacial comum compartilhado entre os interlocutores, e, em função destes, associados aos demais elementos constitutivos da estrutura do conto, sobretudo à categoria *personagem/herói*, propor uma interpretação dialógica do conto, refletindo e refratando sentidos para a época histórica nacional documentada.

“O Brasil não está preparado para homens como eu!”. Este é o início do conto *O homem cordial*, de Antônio Callado, publicado no livro de contos *O homem cordial e outras histórias*, de 1993. O conto narra acontecimentos decisivos na vida de Jacinto, professor de História, sociólogo e político cassado, desde o momento em que ele se depara com sua casa invadida pela DOPS (Departamento de Ordem Política e Social: organização criada em 1924 que torna-se notória nos governos ditatoriais da Era Vargas e, sobretudo, nos governos militares das décadas 60-80, por suas ações de controle e censura).

A partir de elementos suscitados no texto, quais sejam: “DOPS” (p. 9, 12), “general do Exército que colaborava com a revolução” (p. 11), “professores demitidos como

comunistas” (p. 13), “‘revolucionários’ do 1º de abril” (p. 13), “vietcongues” (p. 15), “Lei Suplicy” (p. 18), “eleição indireta” (p. 18), “1964 com o golpe” (p. 19); monta-se uma conjuntura de fatores que ambientam o conto no período ditatorial militar da história do Brasil, relacionando muitos elementos contextuais relevantes para a compreensão do conto, bem como colocam o próprio texto como ilustrativo da história nacional, num movimento dialógico, sobretudo nas ricas cenas que descrevem a tomada das ruas pelos estudantes em protesto ao regime militar:



Já na rua viu que desciam na rua Sete, vindos do largo da Carioca e do largo de S. Francisco, rapazes e moças. Os estudantes. (...) Jacinto foi subindo a rua calçada, depois mergulhou entre os estudantes que berravam abaixo a ditadura, abaixo Castelo (...) Tentaram passar, mas os compridos cassetetes de pau saíram das cintas e foram brandidos como látigos buscando primeiro os portadores de faixas, depois os mais afoitos, rapazes e moças se atiravam apenas com gritos e punhos. (...) Mas eram bravos demais os jovens desarmados, queriam provar alguma coisa quando espontaneamente despencavam das calçadas e iam uma terceira, uma quarta vez ao encontro daqueles carrascos bêbados de alguma coisa, braços de algum criminoso oculto em alguma parte. (p. 20, 21, 22)

Isso posto, subentende-se uma série de características do período quanto à repressão, ao próprio movimento estudantil, às lutas ideológicas por uma sociedade rica x igualitária, a sede mundial de mudança embutida em toda tensão característica da Guerra Fria que se

intensificava no Brasil com os governos militares. Essas características, aqui postas, têm o intuito de enriquecer a caracterização do espaço e do ambiente no conto.

Ainda, embora não seja necessariamente relevante estabelecer um paralelismo exato entre conto e contexto histórico, achamos interessante para os fins deste ensaio suspeitar que os acontecimentos narrados estão situados entre os anos de 1967-68, período marcado pela intensificação do movimento estudantil contra a ditadura, bem como o endurecimento da repressão por parte do regime militar, a sucessão do presidente Castelo Branco pelo presidente Costa e Silva, a aprovação dos principais Atos Institucionais, o fim dos partidos e a cassação de mandatos políticos.

O início do conto é também a primeira fala da personagem protagonista: Jacinto. Este, como já dito anteriormente, é professor de História, sociólogo, político cassado... Curiosamente, apesar dos predicados relacionados, ele é criticado e ridicularizado pelas costas, no meio acadêmico e político, tanto por seu trabalho enquanto historiador –que dá título ao conto: “(...)planejou seu grande livro sobre os brasileiros, em nada menos do que três volumes, resolver dar à obra inteira o título de *O homem cordial*” (p. 9) –, ao que se lhe atribui a alcunha jocosa de “O colunista social da História do Brasil” (p. 9); quanto por sua cassação, que vira motivo de piada nas academias e universidades do país.

Isso, porém, não desestimula Jacinto, que permanece com seus estudos que pretendem caracterizar essa *cordialidade*, para ele inerente ao povo brasileiro, encontrando até nas ligações de apoio que recebeu após a publicação de sua cassação, motivos que comprovassem sua tese:

Até mesmo um general do Exército que colaborava com a revolução e que não era tão seu amigo assim tinha telefonado (...) Então não era cordial de vísceras um povo que no seio de uma revolução encontrava meios e modos de se manter amável? Em que outros países ocorreriam telefonemas como o do general Moraes ou – o cúmulo dos cúmulos! - a visita que recebera de um ministro do governo revolucionário? É bem verdade que o ministro tinha vindo tarde da noite e depois de sondar Jacinto por meio de amigos comuns, para se certificar de que a visita não seria divulgada. Mas mesmo assim, puxa! (p. 11)

Além de pai de Inês, estudante de Filosofia, Jacinto também é amante da jovem médica Clara, com a qual, por motivos diversos, ele não assume um compromisso público: por ser divorciado e a lei brasileira da época não permitir o segundo casamento, por Clara ter quase a mesma idade de sua filha e ele acreditar que isso poderia provocar alguma “perturbação psicológica” (p. 13) em ambiente doméstico.

Somando-se aos predicados de Jacinto, enumeram-se suas qualidades, a primeira sendo a sua desafetação, humildade. Diz-se o seguinte da frase que inicia o conto: “É verdade que esta frase, que podia ser interpretada como pura presunção, Jacinto só havia pronunciado diante de sua filha Inês e repetido diante de Clara, sua amante (...)” (p. 12).

Depois, sua generosidade. Aliás, o próprio conceito de generosidade, de altruísmo, é bastante evocado no conto: “Não por mim, mas pelos valores da nossa civilização” (p. 10) lhe disse um tal Macedo em uma das ligações de apoio que recebeu; “É importante não agravar sem necessidade a situação. Não digo a minha. A de vocês, a do país.” (p. 10) respondeu ele a uma companhia teatral; “Mas é que no primeiro momento pagam alguns inocentes pelos culpados” (p. 11) lhe disse o general do Exército; o próprio Jacinto era “convicto de sua generosidade” (p. 13), quando se convenciu de que a situação que mantinha com Clara “era melhor para Clara” (p. 13).

Jacinto também caracteriza-se por ser um homem racional e constante, tanto nas palavras de Clara: “Eu gosto de você pela sua coerência, meu anjo (...)” (p. 12); quanto nas suas: “ - Inês, não estamos brincando nesse momento. Você sabe como sou coerente com minhas ideias (...)” (p. 24). Além disso, também vê-se calmo, uma pessoa controlada:

Jacinto pigarreou, dominando o mau humor (...)
Meu anjo, disse Jacinto, já esquecido do aborrecimento. E o beijo do pai?
Inês molhou os lábios no copo:
O beijo vai com uma dose de uísque para o velho não broquear.
Bronquear por quê, ora essa!
Não finge que não sabe, não, disse a menina (...)
Puxa! Eu não sou tão rabugento assim. (p. 19)

Aprofundando mais a personagem, característica típica do romance moderno, segundo Candido (1998), Jacinto acreditava também ter “uma certa periculosidade, não se

podia negar. Era a favor da livre expressão do pensamento, isso era, e por isso até lutaria. A prova era que o haviam cassado, que diabo.” (p. 14).

Outro ponto extremamente curioso na caracterização da personagem, que aliás, vem ser enunciado apenas na página 17 do conto, são as características que partem do físico de Jacinto:

Jacinto se olhou no espelho redondo de moldura dourada: camarada simpático, atraente, conservador. Dava sorte com mulher, muita sorte. E no entanto bem escuro de pele. O cabelo era bom, o que lhe dava possibilidade de ser um tipo 'mediterrâneo' mas no duro mesmo ele tinha os retratos de uma avó que provavam coisa muito diversa. Até bonita, mas escurinha de verdade. 'Índia', dizia-se na família, mas quem é que já viu índia com tanto cacho e com aqueles grandes olhos redondos? (p. 17)

Salienta-se que sua aparência física, “bem escuro de pele”, é somente o que por último ele vai dizer (ou admitir), e ainda em concessão: “no entanto”; como se o fato de ele ser negro o impedisse de ser atraente ou simpático ou bem sucedido com as mulheres. O mesmo diz-se da avó: “até bonita, mas escurinha de verdade”. A ironia saltando mesmo no diminutivo empregado.

A partir daí, vê-se a complexidade que circunda a personagem, e denotam todas as suas contradições internas, que ficam cada vez mais evidente até o fim do conto.

De um modo geral, pode-se dizer que a tese de *O homem cordial* brasileiro, a qual defendia, tinha, em certa medida, o próprio Jacinto como modelo. Cabe, nesse momento, portanto, pontuar algumas afirmações acerca do homem brasileiro no conto, a fim de montar um quadro geral da brasilidade a partir da ótica de Jacinto:

- É um ato antibrasileiro. Violento e desagradável. (p. 9)

Circunstâncias várias haviam criado tão imperativamente no Brasil o tipo de homem cordial que estávamos a caminho de ser o primeiro povo a construir um grande país por meios não-violentos: o primeiro país racional. (p. 9)

Então não era cordial de vísceras um povo que no seio de uma revolução encontrava meios e modos de se manter amável? (p. 11)

[...] como lhe dissera o ministro, com um ar meio malandro, tão brasileiro [...] (p. 11)

O episódio da sua casa varejada pela polícia tinha sido grosso e destemperado, não há dúvida. O homem cordial, embutido tão solidamente no homem brasileiro, estaria ameaçado de ser adiado, talvez deformado. (p. 11)

Eu protestei principalmente porque eles vão contra a razão e contra a doçura do temperamento brasileiro. (p. 13)

A expressão esquerda festiva agastava Jacinto pela sua intenção zombeteira, mas havia algo admirável na sua cunhagem, algo bom, brasileiro. Por que não seria festiva a esquerda? [...] Que mal havia em abrasileirar as idéias e instituições? E sobretudo se houvesse dinheiro para isto, porque não discutir a revolução bebendo uísque, ora bolas. (p. 14)

A multiplicidade de faces que parecem conter o homem brasileiro, para Jacinto, até um tanto contraditórias, somadas a alguns títulos de capítulos do seu trabalho, citados no conto: “A ditadura cordial” (p. 11), “Doçura nos regimes escravocratas” (p. 17) e nos próprios fragmentos transcritos no desfecho da narrativa, nos quais se saliente a repetição da palavra *cordial*, recorrente inclusive em toda narrativa, denotam a ironia latente do conto.

Essa ironia, que permeia silenciosamente as entrelinhas de todo o texto, vai semeando interrogações e desconstruindo esse homem cordial, na desconstrução da própria personagem protagonista.

Desconstrução já se faz notar desde a descrença do meio acadêmico com o trabalho de Jacinto. A alcunha de “colunista social” pretende, de certo modo, menosprezar o que é produzido por Jacinto, transformando em futilidade ou também, em uma história dirigida somente às elites, que somente interesse à elite; e não uma produção plural, que beneficie todos os pontos de vista.

Demonstra-se que a generosidade de Jacinto é ambígua, que na verdade dissimula um certo egoísmo: “Mas o inegável é que a situação como se encontrava não podia ser melhor” (p. 13) O que ele justifica para o bem dos outros: Inês, sua filha, e Clara, sua amante, é na verdade tanto para o bem e conforto dele mesmo: “Assim ficava Jacinto, além

de tudo mais, com a plena liberdade do apartamento” que mantinha para os encontros com Clara, que preferia continuar morando no próprio apartamento, “não só para usá-lo em pequenas aventuras inconseqüentes, como para obsequiar amigos de uma forma que gera gratidão imorredouras (...)” (p.13).

Sua calma e controle esconde uma profunda insatisfação, mas também reforçam uma certa inércia. Jacinto sempre encontrava justificativas para permanecer em inércia: na sua situação política: “Tinha plena liberdade de escrever (desde que não tocasse em assuntos políticos) e era muito mais bem pago, depois da cassação, pelas revistas nacionais estrangeiras em que colaborava.” (p. 11); na sua situação com Clara, como já citado; na sua relação com Inês:

Jacinto resolveu adotar a boa tática brasileira de deixar os ânimos arrefecerem. (...)

- Deixemos nossa conversa para depois, disse Jacinto.

- Depois do que, paizinho? disse Inês esperançosa.

Jacinto fez um gesto vago. Inês sorriu, pespegando-lhe um beijo no rosto. (p. 25)

Além disso, a sua “coerência” e sua “periculosidade” demonstram-se sendo apenas vaidade do próprio Jacinto, meios de se ver de um modo mais atraente, numa superestimação que o cega, à medida que o impede de enxergar suas próprias contradições, sua presunção, sua indolência.

Crendo, pois, que a tese de Jacinto sobre *O homem cordial* toma por modelo, em certa medida, a ele mesmo, temos por reflexão o paralelo entre Jacinto e o povo brasileiro, à época da ditadura militar.

À princípio vê-se as críticas justapostas acerca dos costumes normalmente associados à cultura brasileira, sobre haver um tal “jeitinho brasileiro” que (mal) resolva as situações, materializada na própria inércia da personagem, em sua crença em acreditar que as coisas que precisavam se resolver, o seriam com paciência, e as que ele não queria que se resolvessem, como sua situação com Clara, esperava que a situação durasse o máximo possível, sem que nada fizesse para evitar o momento da complicação ou para decidi-lo.

Por alguma razão, a ironia do conto se faz ainda mais ácida quando, na sua redenção: “Não seria tempo de tomar mais juízo? De resolver as coisas com mais determinação?” (p. 26),

Jacinto pede Clara em casamento, e ela lhe responde de modo vago, ao que ele, cheio de espanto se dá conta: “A resposta, disse Jacinto a si mesmo, atônito, a resposta é 'não'” (p. 29).

Além disso, há ainda uma certa ingenuidade compartilhada pela personagem e a população à época: “– medo de quê, sua bobinha?” (p. 15) pergunta Jacinto à Clara. “Da sua... distração, da sua confiança na bondade de todo mundo.” (p.15) ela lhe responde. Afinal, é com o apoio maciço da população que os militares executam o golpe em 1964. Há alguma displicência, alguma falta de senso de autoria em relação à política nacional, uma espécie de impressão de que não participamos da história e das transformações, como se o governo e a História dele feita fosse como inexorável, imutável, e que temos apenas de assistir e nos conformarmos com o que seja decidido e feito. Em discurso indireto livre, da consciência de Jacinto, lê-se: “O presidente 'nomeado', apesar de ser outro marechal, simplesmente não ia poder resistir à onda democrática palpavelmente refeita no país.”(p. 20). Mas os militares ainda permaneceram no governo por 18 anos e os anos mais duros de repressão e censura ainda estavam por vir.

Uma das falas de Clara complementa a crítica quando ela afirma à Jacinto, em tom irônico de brincadeira: “Eu gosto de você pela sua coerência, meu anjo, disse ela. Aos poucos você está – embora retendo todos os privilégios da vida – ficando assim... deixa ver... (...) Mal comparando, assim feito morto. (...) Agora, cassado, não pode votar, não pode se candidatar, não pode opinar publicamente sobre política.” (p. 12). Em certa medida, também o povo brasileiro, àquela época, estava “assim feito morto”, e não via a própria incoerência no governo militar, boa parcela iludida com o que mais a frente anunciariam como sendo o “milagre brasileiro” ao se referir ao avanço econômico.

Ao fim da narrativa, há a reviravolta nas convicções da personagem, que, de sempre comedida e contra manifestações físicas, se revolta com a reação do governo, sobretudo quando a personagem se depara com sua própria filha debilitada, agredida pela polícia... “Sentia-se indignado, confuso. Via claramente dentro de si mesmo um Jacinto pronto a assassinar alguém. E talvez a outras coisas? Coisas nascentes. Não se sentia responsável por esses Jacintos novos em folha. Ainda não os conhecia direito.” (p. 28).

O ápice do conto, e da crítica embutida nele, está nessa desconstrução, com os acontecimentos que se sucedem na trama, mas sobretudo, porque o próprio Jacinto,

quando se depara com sua imagem no espelho, percebe a sua contradição interna e, então, ela passa a ser externa e, principalmente, passa a afetá-lo. “Curioso. Nem na passeata e nem da faculdade tinha visto pretos entre os estudantes. Não chegavam à universidade?” (p. 30). Afinal como ele, negro, excluído, renegado, “morto” politicamente, ainda tencionava escrever sobre a cordialidade na história do Brasil? Essa exteriorização, esse 'se dar contar', tanto o afeta que se concretiza no seu enjôo e seu vômito sobre as páginas de seu trabalho sobre O homem cordial.

Essa transformação da personagem pode, metaforicamente, ser também aludida ao povo brasileiro, que, a partir dos movimentos estudantis, inicia uma revolução e edifica um dos maiores movimentos democráticos que o país jamais viu: o movimento das “Diretas Já!”.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2009.

CALLADO, Antônio. **O homem cordial e outras histórias**. São Paulo: Ática, 1994.

CONTRIM, Gilberto. **História global: Brasil e geral**. São Paulo: Saraiva, 2002.

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

DISCURSO SOBRE A CAPOEIRA:

enunciação e dialogismo junto a Bakhtin

Georges Sosthene Koman

A realização deste trabalho é tributária ao apoio do Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação--PEC-PG, da CAPES/CNPq-Brasil. Almejamos neste texto, compreender a construção enunciativa sobre os discursos que circulam acerca da temática “capoeira e patrimônio cultural brasileiro” tendo por objetivo maior, depreender como se opera a produção de sentido por meio do dialogismo em Bakhtin. Colocamos em pauta a questão sobre a inserção dessa manifestação popular, cultural e artística na sociedade contemporânea brasileira. Para cumprirmos o nosso intento vamos analisar, justamente o enunciado que pareceu no site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) www.iphan.gov.br dias após, a declaração do governo brasileiro sobre o reconhecimento da capoeira como patrimônio imaterial do Brasil. Para tanto, nos fiaremos nos pressupostos de Mikhail Bakhtin (idem) precisamente nas questões de tema, enunciação e significação propostas no livro “marxismo e filosofia da linguagem”

Sabemos que, a teoria da enunciação caracteriza-se por considerar o *sujeito* como centro de reflexão da linguagem, distinguindo *enunciado* (o já realizado) de *enunciação* (ato de produzir o enunciado), pensamento rejeitado com firmeza por Bakhtin, pois, ele não destaca o enunciado da enunciação, já que, o fato de realizar o enunciado, é ao mesmo tempo a enunciação. O que interessa, a despeito dessa divergência conceitual (de menor influência diríamos) é o processo, isto é, as marcas do sujeito naquilo que ele diz. Portanto, a consideração de formas da língua que se definem a partir do seu uso pelo sujeito, levaram ao estudo da *subjetividade* na linguagem, onde o locutor se apropria dessas formas, instituindo-se como *eu* e definindo seu interlocutor como *tu*. Em direção distinta, aparece a enunciação como fenômeno social, em vez de individual, na relação entre sujeito

e sociedade, e por esse motivo, a teoria bakhtiniana passanuma postura conflituosa contra o *objetivismo abstrato* proposto por Ferdinand de Saussure e o *subjetivismo individualista* proposto por Emil Benveniste.

Queremos, agora, chamar a atenção para o seguinte: ao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da línguaao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala como sendo individual. (...) O subjetivismo idealista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual. Como dissemos, é esse o próton pseudos, “a primeira mentira”, do objetivo abstrato. O subjetivismo individualista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual (...) (p. 109)

Para o filósofo russo, é questão se fundamentar especificamente sobre a questão da fala e a eleger como objeto de estudo, tendo em vista as relações que ela estabelece com as estruturas sociais: a questão da constituição ideológica do enunciado aparece como a preocupação maior de Bakhtin, pois,

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (p.109)

Voltamos agora, a nossa atenção na questão colocada em pauta neste texto, a da construção enunciativa do discurso que circulava no site do IPHAN, a propósito da inserção da capoeira no patrimônio cultural brasileiro. De certo modo, se para Bakhtin a enunciação é de natureza social, convém nos interessar na constituição ideológica desta enunciação, afim de ficarmos na malha da Análise do Discurso.



Nesta configuração enunciativa “a capoeira se torna patrimônio cultural brasileiro”, podemos depreender uma interação do locutor com *as palavras* do *destinatário*, sendo o *dialogismo* descrito por Bakhtin, e fortemente essa interação se constitui como a fonte de produção de sentido neste discurso. Para pensar a posição ideológica do sujeito falante, nos é preciso encontrar suas palavras, isto é, entrar no processo dialógico com ele. Por isso, e, de certo modo, temos uma resposta constituída na enunciação, tal “capoeira era patrimônio cultural africana” ou seja uma manifestação cultural e social concebida alhures e *se torna* brasileira agora. Assim vamos compreender que o sentido desse enunciado reside apenas na interação das vozes que abordam o mesmo tema, deixando as palavras com multiplicidades de significações.

Vejamos brevemente o efeito que temos quando temos uma enunciação como tal “capoeira é patrimônio cultural brasileiro”

Figura 2

Para encerarmos, nosso trecho de texto, importa ressaltar que, objetivemos apenas trazer, de algum modo, um ponto essencial da nossa dissertação de mestrado. É por isso que não fomos tratar esta reflexão largamente. No entanto, esses dias de disciplina concentrada nas reflexões bakhtinianas tinham contribuídos muitos para nossa formação e ampliaram nosso conhecimento nas noções capitais e necessárias tais como a enunciação, a alteridade, a interação verbal entre tantas, abordadas pelo autor russo. Nós pretendemos voltar sobre essa preocupação nos nossos futuros trabalhos, afim de esclarecer algumas dúvidas ligadas a questão do dialogismo e da teoria da enunciação em Bakhtin.

A referência bibliográfica emana exclusivamente do livro "marxismo e filosofia da linguagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9 ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

A CULTURA NA MODERNIDADE E SUA INFLUÊNCIA NA MÍDIA IMPRESSA

Gianka Salustiano Bezerril¹³⁴
Maria da Penha Casado Alves¹³⁵

Este ensaio tem dois objetivos: o primeiro é discutir alguns conceitos do arcabouço teórico da cultura, construída por Hall, no texto *A centralidade da cultura* (2002)¹³⁶ e por Canclini, na obra *Diferentes, desiguais e desconectados* (2005) apresentando questões teóricas pertinentes para uma ação dialógica entre pesquisadores com um olhar diferente e, ao mesmo tempo, consonante em relação à cultura e à ideologia em pesquisa nas Ciências Humanas; o segundo objetivo é problematizar a relação entre os estudos culturais e o gênero anúncio publicitário impresso. Esses dois pontos estão simultaneamente colocados e imbricados neste ensaio. Desenvolvermos nosso raciocínio, com base nos referenciais teóricos de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 1999; 2010) e nos estudiosos da cultura e da comunicação Hall (2002) e Canclini (2005).

Retomando a ideia de Hall (2002) sobre a questão da centralidade da cultura e a enorme expansão do que está ligado a ela, na segunda metade do século XX, o sociólogo vai desenvolver o conceito *de cultura*, postulando que as Ciências Humanas e Sociais nem sempre deram a cultura uma centralidade substantiva ou o peso epistemológico que ela merece. Por substantivo, ele entende como sendo “o lugar da cultura na estrutura empírica real e na organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular”. Por epistemológico, refere-se “a posição da cultura em relação às questões de conhecimento e conceitualização”, ou seja, pensar como a cultura é empregada para modificar nossa compreensão, explicação e modelos teóricos.

¹³⁴ PpgEL/UFRN. E-mail: giankabezerril@yahoo.com.br

¹³⁵ PpgEL/UFRN. E-mail: penhalves@msn.com

¹³⁶ Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultura-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tempo&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19. Acesso em: 14 de agosto de 2012.

Hall coloca a questão da “revolução cultural” que vem ocorrendo no século XX e salienta a importância das tecnologias e da revolução da informação como fundamentais na expansão e alargamento dos meios de produção, circulação e troca cultural. Nesse processo, a mídia passa a ser uma parte crítica na infraestrutura das sociedades modernas e também um dos principais meios de circulação das ideias e imagens vigentes nas sociedades.

Para Hall, os produtos culturais da revolução atual, não podem ser comparados a outros produtos em momentos históricos distintos, como ocorreu com as civilizações gregas e egípcias e da antiga China, mas as novas tecnologias de comunicação digital e *softwares* possibilitaram uma nova concepção de tempo-espço, encurtando a velocidade com que as imagens circulam, promovendo o encontro simultâneo de diferentes modos de vida, situados em diferentes fusos horários, mas que, em contrapartida, têm a informação chegando a tempo real para todos. Esse movimento de tempo-espço promove uma mudança impactante na sociedade, para Hall “é aqui, que as revoluções culturais a nível global causam impacto sobre os modos de viver, sobre o sentido que as pessoas dão a vida [...] sobre a “cultura”” (HALL, 2002).

Tal perspectiva permite-nos olhar para o mundo dos atos humanos imbricados numa constante expansão das relações sociais em um presente perene; o individual numa constante conexão com o global; a vida cotidiana das pessoas comuns se alterando não de forma homogênea e regular. Para Ponzio, conforme observa Bakhtin (2010), o mundo da vida e o mundo da cultura se enfrentam, o eu se constitui na relação com o outro e por este outro é constituído, como ele mesmo assevera:

Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais da arquitetônica, e, portanto do eu, segundo as quais se constituem e se dispõe 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. (Bakhtin, 2010, p. 23)

O autor (HALL, 2002) chama a atenção para o fato de que, na compreensão espaço-tempo, a disposição à homogeneização cultural, ou seja, o mundo como lugar único do ponto de vista espacial, temporal e cultura se prolifera, mas ao contrário do que pensa os adeptos desse pensamento homogeneizador mais radical, tornar a cultura mundial

homogeneizada, ocidentalizada não é tarefa fácil e, na prática, não se efetiva totalmente. As consequências da revolução cultural global não são constantes e nem fáceis de ser apreendidas, presumida, este é o pensamento de Hall. A cultura global precisa da diversidade para prosperar, mesmo que seja para transformá-la em outro produto cultural para o mercado mundial. “É, portanto, mais provável que produza “simultaneamente” novas identificações “globais” e novas identificações locais do que uma cultura global uniforme e homogênea” (HALL, 2002).

Seguindo esse pensamento acerca da revolução cultural, Hall (2002) salienta que no nível do microcosmo, da vida comum dos indivíduos, há uma revolução, uma alteração nos hábitos, nos atos e nos modos de vida das pessoas. É um deslocamento das culturas do cotidiano distintas nas diferentes localidades geográficas, quase todos os lugares estão ao alcance dessas forças culturais que desorganizam e provocam os deslocamentos de toda ordem, seja na interação real deslocada pela possibilidade das redes sociais, seja no crescimento de serviços e ocupação, no declínio da perspectiva de algumas carreiras e dos chamados empregos vitalícios, seja na responsabilidade e autoridade dos pais ou na diversificação dos arranjos familiares, antes nunca imaginados, para não nos estendermos em outros exemplos.

É a cultura presente nas vozes e imagens imateriais que nos provocam uma resposta das telas, do mundo virtual, dos anúncios de toda natureza, por ela, a cultura, somos vinculados e coagidos ao consumo, aos propósitos da moda, do mercado de forma indiscriminada, desnecessária, por vezes. Como vemos nos anúncios publicitários e propagandas impressos que alimentam o imaginário do leitor, estabelecendo valores estéticos em busca da persuasão, assim como reforçando estereótipos de comportamento, opiniões e desejos. Os anúncios veiculados são constituídos à luz de diversos valores sociais e histórico-culturais definidos que acabam, por assim dizer, regulando o poder de compra.

Ainda na linha de pensamento de Hall, o impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana, no fim do século XX, trouxe o que até agora foi denominado de centralidade substantiva, emergindo, daí, a centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, dissolvendo as fronteiras entre o

individual e o coletivo, reconhecendo que os significados são subjetivamente legítimos e estão objetivamente presentes no mundo atual.

Pensar sob este âmbito da subjetividade, implica presumir que a identidade emerge de uma subjetividade que dialoga a todo o momento com conceitos e definições representados pelos discursos de uma cultura e pelo nosso anseio de responder aos apelos feitos por estes significados.

Para Hall (2002), o que denominamos “nossas identidades”, nada mais é que “as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver [...] ocasionadas por um conjunto de circunstâncias, sentimentos, histórias, e experiências únicas” como sujeitos individuais, mas formadas culturalmente. As identidades, portanto, são erigidas no interior das representações, por meio da cultura. Assim, nossa subjetividade é gerada, parcialmente, de modo discursivo e dialógico; o mundo social e psíquico tende a uma confluência, pois sua distinção é difícil quando entra em cena a cultura, porque ela intervém: basta imaginarmos a variedade de significados e mensagens sociais que transitam em nossos universos mentais.

No caso dos anúncios publicitários, por exemplo, conforme Sampaio (2003), referindo-se às abordagens mais frequentes na publicidade, existe os fatores formais e os retóricos muito utilizados pelas revistas impressas ou virtuais para que as mensagens sociais transitem em nosso meio. *As abordagens formais* são aquelas relacionadas com a maneira das mensagens serem apresentadas e desenvolvidas; *as abordagens de retórica* podem ser racionais ou emocionais, geralmente dependendo da categoria ou objetivo da mensagem publicitária; da novidade e interesse intrínseco do que se anuncia; da empresa, [...]; do público ao qual a mensagem se destina; (SAMPAIO, 2003, p. 41).

As revistas fazem uso dessas abordagens porque sabem que o anúncio é um dos formadores do ambiente cultural e social de nossa época, pois atuam sobre os consumidores, informando, argumentando e comparando, utilizando-se da racionalidade e da subjetividade em seus enunciados a depender da mercadoria a ser negociada, propagada. Todos os produtos anunciados nas revistas são de artigos e serviços que estão em evidência na sociedade de consumo e que satisfazem a um grupo determinado com costumes e condutas modernos.

No início de nossas reflexões, Hall (2002) sinaliza que as Ciências Humanas e Sociais nem sempre deram à cultura uma centralidade substantiva ou o peso epistemológico que ela merece. Falamos até aqui, sobre a centralidade substantiva, trataremos agora do segundo aspecto da centralidade da cultura: o peso epistemológico.

A cultura nas ciências humanas e sociais chega a um momento ímpar, uma vez que agora ela é vista com mais importância em decorrência de uma revolução que vem se processando no pensamento humano em relação à ideia de cultura. Entre as mudanças que vêm ocorrendo, podemos destacar algumas: a) a colocação de questões culturais num patamar mais central ao lado das questões econômicas, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços; b) a abordagem da análise social que passou a ver a cultural como uma condição constitutiva da vida social, provocando a conhecida “virada cultural”; e c) um interesse na linguagem como um termo geral para as práticas de representação, ocupando uma posição privilegiada na construção e circulação do significado.

No que se refere à linguagem, ela passou a se relacionar de forma total com a realidade, ou seja, o significado do objeto não reside nele, mas é produto da sua relação com o social, de como ele é socialmente construído em um tempo e espaço específico por meio da linguagem e da representação. São das interligações das relações temporais e espaciais, definidas por Bakhtin (2010) como sendo o cronotopo, que o sentido do é construído e valorado.

Quando nos anúncios temos o conteúdo semântico-objetual, eles têm como característica a sua orientação aos acontecimentos e aos objetos de consumo da atualidade, portanto, são de ordem sócia histórica. Estão situados em um cronotopo determinado, eles apresentam produtos ligados às novas necessidades do homem atual, assim definido pelas revistas que anunciam. O anúncio tem o interesse de persuadir o leitor por meio dos recursos verbais e verbos-visuais, criando uma representação de um tipo de consumidor que tem comportamentos, juízos de valor, preferências e aspirações semelhantes às aquelas ofertadas pelos anúncios.

Esse entendimento é fundamental para compreendermos o que Hall (2002) coloca quando diz que o significado surge não nas coisas em si, a realidade, mas a partir de jogos de linguagem e dos sistemas de classificação nos quais as coisas são colocadas. Na

comunicação midiática, especificamente, falando do gênero *anúncio*, o leitor, usuário da revista é participante real da comunicação discursiva. Todos os anúncios ali existentes pressupõem em sua concepção, portanto, um comprador em potencial para o produto divulgado. Desse modo, tudo é pensado para fazer do leitor da revista também um comprador dos produtos ali propagados, todos os enunciados presentes, sejam eles verbais ou verbos-visuais, guia-nos para uma determinada orientação valorativa. A virada cultural está relacionada a esta atitude inovadora em relação à linguagem, assim, a cultura passa a ser entendida como o somatório de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas as quais a língua recorre a fim de dar significado as coisas.

Para Bakhtin (1999, p. 117), em consonância com o que discute Hall (2002), “a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social”, assim, o indivíduo que se identifica com determinada revista, com determinado anúncio, revela-se um produto da inter-relação social. Os anúncios são enunciados que estão constituídos nessas diversas interações e, a observação mais detalhada de seus enunciados, da linguagem ali posta, tem por finalidade refletir sobre a produção de sentido e de efeito de sentido, articuladas a partir de regularidades verbais e verbos-visuais, que envolvem, simultaneamente, questões éticas, sociais, culturais e também particulares e individuais, projetando valores e projeções distintas.

A “virada cultural”, conforme Hall, coloca as questões de linguagem com uma ampliação de valor muito superior a que era tratada. Assim,

os processos sociais e econômicos, por dependerem do significado e terem consequências em nossa maneira de viver, em razão daquilo que somos – nossas identidades – e dada a forma como vivemos, também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas. (HALL, 2002)

Para o autor, a “virada” não deve ser vista como uma ruptura total, mas como uma reconfiguração de elementos, alguns já conhecidos e presentes na análise sociológica, outros novos como a linguagem e a cultura como áreas substantivas, centrais, e não periféricas ou como simples elemento integrador para o restante do sistema social.

Seguindo nossa linha de entendimento, iniciaremos a expor a visão de Canclini (2005), o autor trás uma definição de cultura que se assemelha e se distância, sob certos aspectos do pensamento de Hall. Para este, as práticas culturais estão, intrinsecamente, relacionadas às práticas discursivas, se situam dentro do discurso, assim, toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. Já Canclini, busca em suas reflexões compreender como se foi chegando às ciências sociais a uma definição mais ou menos consensual de uma definição sociossemiótica da cultura.

Segundo Canclini (2005), muitos eram os paradigmas para estabelecer um conceito satisfatório e mais explicativo de cultura. Mas o próprio relativismo epistemológico e o pensamento pós-moderno enfraqueceram a preocupação com a unicidade e a universalidade do conhecimento. Outro ponto foi o surgimento de múltiplos paradigmas científicos em decorrência da pluralidade de culturas. Para o pesquisador, algumas noções de cultura foram sendo narrativizadas e surgem como principais, vejamos.

A primeira e mais cotidiana trata cultura como o acúmulo de conhecimentos e aptidões intelectuais e estéticas, sua base é sustentada pela filosofia idealista. Nessa concepção, temos claramente definida a distinção entre cultura e civilização, elaborada pelos filósofos alemães, no fim do século XIX e início do século XX: Herbert Spencer, Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert. A maior crítica a essa distinção é a dicotomia provocada entre o material e o espiritual, o corporal e o mental, e a naturalização de um conjunto de conhecimentos e desejos únicos, particulares, próprios de um grupo do Ocidente moderno.

A segunda noção distingue natureza e cultura e tem na antropologia e na filosofia duas correntes de pensamento que acreditavam que essa oposição daria conta de uma noção científica aceitável para o estudo cultural, desde que se situasse o termo cultura num território livre de conotações imprecisas da linguagem comum e que tivesse um protocolo de observação rígido, que remetesse a um conjunto de processos sociais nos quais o cultural pudesse ser registrado de forma sistemática. Daí cultura seria tudo aquilo criado pelo homem, tudo aquilo que não é natureza, servindo para diferenciar cultura do biológico ou genético.

A terceira noção separa a cultura em oposição a outros referentes, como a que opõe cultura e sociedade. Esta oposição aparece em meados do século XX, na obra de Ralph Linton e depois em Pierre Bourdieu. Nesse pensamento, a sociedade possui um conjunto de estruturas relativamente objetivas que organiza “a distribuição dos meios de produção e do poder entre os indivíduos e os grupos sociais, e que determinam as práticas sociais, econômicas e políticas.” (CANCLINI, 2005, p. 39). A crítica a essa noção veio da observação do que Canclini chama de “resíduos” ou “excedentes” na vida social, que não podem ser analisados com uma concepção pragmática de poder ou administração de economia, como exemplo, temos a variedade de línguas e rituais em nossa sociedade. O desenvolvimento do consumo deixa ainda mais clara a impossibilidade de uma série de questões por esse ângulo.

Surge, então, outra noção de valor trazida por Jean Baudrillard. Segundo esse autor, poderíamos pensar em quatro tipos de valor na sociedade que permitiria diferenciar o socioeconômico do social: o valor de uso, de troca, de signo e de símbolo. Assim, os dois primeiros se referem à materialidade do objeto e os dois últimos à cultura, aos processos de significação. Partindo dessa ideia, Pierre Bourdieu desenvolveu a diferença entre cultura e sociedade por meio do que ele chamou de relações: a relação de força, agregada ao valor de uso e de troca; e a relação de poder, vinculada às relações de sentido, organizadoras da vida em sociedade, as relações de significação, e é este mundo das significações que constitui a cultura. Para Canclini, com Bourdieu chega-se a uma possível definição de cultura que atende as mais diferentes disciplinas e autores:

A cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação, ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida pessoal (CANCLINI, 2005, P 41).

Hall colocou que “toda ação social é “cultural”, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. Portanto, esses dois autores, Hall e Canclini, cada um a sua maneira, entendem a vinculação da cultura com a linguagem e as práticas sociais e discursivas.

Essa forma de entender os processos culturais, sobretudo nos anúncios publicitários, exemplifica como de fato a cultura está inscrita no interior do “jogo do poder” (HALL, 2002), como ela regula nossas práticas sociais e, tê-la nas mãos, se isso é possível, é uma forma de regular, de alguma maneira, o mundo da vida, o mundo social, haja vista que todas as nossas ações, são influenciadas, moldadas, reguladas pelos significados culturais.

Nos anúncios, a percepção adotada pelo anunciante, leva em conta o consumidor, as suas concepções e convicções, os seus preceitos. Ao construir um enunciado, o anunciante procura antecipar a resposta do outro e essa resposta antecipada exerce uma ativa influência sobre o enunciado. O anunciante dá respostas prontas às objeções que prevê, apela para toda sorte de subterfúgios, conforme disse Bakhtin ao falar de enunciado (2010, p. 302). Nos anúncios, os objetos discursivos enfocados são definidos em virtude do público de cada revista, pois é um leitor familiarizado com os anúncios veiculados, os conteúdos são pensados para um público com determinada posição social, à de prestígio e com um poder considerável de compra, haja vista o que está sendo anunciado.

Canclini, levando em consideração essas formas de pensar a cultura; o deslocamento de função e de objeto, no trânsito de uma cultura para outra; a análise intercultural com as relações de poder, conclui que se faz necessário pensar em uma definição sociossemiótica da cultura, que compreenda os processos de produção, de circulação e de consumo de significações na vida social. Para isso, o autor destaca quatro formas de pensar a cultura nessa perspectiva processual, considerando o sociomaterial e o significante da cultura, a saber, (CANCLINI, 2005, p. 45-47) ¹³⁷:

- a) a primeira tendência vê a cultura como a instância em que cada grupo organiza sua identidade;
- b) a segunda vê a cultura como instância simbólica da produção e reprodução da sociedade;
- c) a terceira linha fala que cultura é uma instância de conformação do consenso e da hegemonia;
- d) a última fala da cultura como dramatização eufemizada dos conflitos sociais.

¹³⁷Cada uma dessas vertentes está mais detalhada em seu artigo *A cultura extraviada nas suas definições* (CANCLINI, 2005), motivo do nosso olhar neste ensaio.

O autor chega à conclusão de que as quatro tendências são formas com as quais nós narramos o que acontece com a cultura na sociedade, pois revelam os nossos conflitos nos modos de conhecermos a vida social. Assim, somente avançando no trabalho epistemológico, teremos mais respostas em relação aos vínculos da cultura com o poder, com a economia e com a produção.

Cada um de nós, frente aos processos culturais, é levado a um movimento de indagações: o que é isto? O que isto significa? São questões que envolvem a linguagem, a produção de sentidos. Em síntese, entender que toda prática social tem relação com o sentido e que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática social, que tem uma dimensão cultural, é uma questão bastante relevante para quem se dedica, como nós, à análise do gênero anúncio publicitário, como atividade social, como instância da comunicação e de um mercado de consumo que se apoia em outras condições sociais e culturais para comercializar seu produto.

O anúncio tem o objetivo de convencer o leitor, por meio das mais diferentes estratégias, seja de ordem verbal e/ou verbo-visual, evidenciando em uma ou outra dimensão seu caráter criativo, inovador, emocionante e pertinente, instituindo, assim, a representação de um leitor e possível cliente dos produtos veiculados, familiarizado com os últimos lances do mercado, preocupado com sua representação social, projetando valores diferenciados da maior parcela da sociedade.

Compreender a cultura é entender como os mercados criam e requerem culturas administrativas e organizacionais próprias, que induzem certas formas de conduta e desencorajam outras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **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, 2010.

CANCLINI, N. A cultura extraviada nas suas definições. In: N. Canclini. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ. 2005.

_____. **Consumidores e cidadãos**. Rio de Janeiro. Editora da UFRJ. 1995.

HALL, S.. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=117:a-centralidade-da-cultura-notas-sobre-as-revolucoes-culturais-do-nosso-tempo&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19. Acesso: 14 de agosto de 2012.

SAMPAIO, Rafael. **Propaganda de A a Z**. 3. Ed. revista e atualizada. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

RELAÇÕES DIALÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS ATRIBUÍDOS A ENCONTROS INTERGERACIONAIS

Giselle Massi¹³⁸
Ana Paula Berberian¹³⁹

O texto aqui apresentado é parte de uma pesquisa que, pautada no envelhecimento populacional, objetiva analisar sentidos que pessoas de diferentes gerações atribuem a encontros intergeracionais. Para tanto, busca embasamento na perspectiva dialógica de Bakhtin, assumindo a linguagem como atividade dialógica que (re)organiza a história de vida de cada sujeito, nos seus diferentes ciclos.

Nesse contexto, reconhecemos que os diversos ciclos de vida – infância, juventude, velhice -, os quais interferem na constituição de diferentes gerações são resultantes de construções dadas sócio-historicamente. Conforme Ferrigno (2009), na pré-modernidade, a vida era organizada de maneira parecida entre pessoas de diferentes idades. Apenas na modernidade que as diversas fases da vida foram construídas, bem como as funções delimitadas para cada uma delas. E com tal delimitação, temos acompanhado um profundo distanciamento entre pessoas de diferentes gerações. De acordo com Lima (2009), apesar das dificuldades atuais para o estabelecimento de um convívio intergeracional efetivo, é preciso investir nas possibilidades interativas de pessoas de diferentes idades.

Assim, entendemos que o desenvolvimento de discussões/pesquisas e de ações focadas na organização de encontros intergeracionais é fundamental. Tais ações, pautadas em atividades dialógicas, podem promover o reconhecimento e o intercâmbio de papéis entre diferentes atores sociais que compõem dada comunidade, envolvendo crianças, jovens e idosos. De acordo com Santos (2010), é por intermédio do convívio

¹³⁸ Universidade Tuiuti do Paraná.

¹³⁹ Universidade Tuiuti do Paraná.

intergeracional que o homem sente-se integrante da comunidade em que vive, podendo cooperar com os outros e, portanto, assumindo funções em relação a esses outros.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) impulsionou a criação de programas intergeracionais em vários países, na medida em que concebe que esses programas são essenciais para garantir manutenção/desenvolvimento de diferentes culturas e povos, contribuindo com a troca de conhecimentos e experiências.

No Brasil, o Estatuto do Idoso dispõe, no artigo 21 do capítulo 5, sobre a prioridade na “viabilização de formas alternativas de participação, ocupação e convívio do idoso com as demais gerações”. O Estatuto afirma que os idosos devem “transmitir” seus conhecimentos e vivências para as demais gerações, preservando a nossa memória e identidade sociais. Além disso, prevê que os diversos níveis de ensino formal devem contemplar conteúdos voltados ao envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, eliminando preconceitos entre sujeitos de diferentes gerações, conforme Brasil (2003). Para França, Braz da Silva e Barreto (2010), a solidariedade intergeracional promove uma qualidade de vida mais saudável para pessoas de diferentes idades. Pois, vivenciando aspectos positivos da integração entre gerações, elas sentem maior segurança em relação a si mesmas e aos outros, suportando com mais facilidade doenças e demais situações adversas, próprias da vida atual.

Dito isso, cabe esclarecer que, neste trabalho, ao concebermos o envelhecimento como um processo recoberto de possibilidades de (re)significações; e a linguagem como atividade que (re)organiza a história de vida de cada sujeito, promovendo integração social, objetivamos analisar, conforme apontado anteriormente, sentidos que pessoas de diferentes gerações atribuem a encontros intergeracionais.

Com relação ao delineamento metodológico, cabe esclarecer que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Tuiuti do Paraná, sob n. 102/08, sendo realizada em dezembro de 2012, com vinte pessoas de ambos os sexos, com idades entre 22 e 87 anos, sem doenças degenerativas e sem dificuldades neurológicas vinculadas à linguagem. Como critério de inclusão, todos os participantes deveriam ter frequentado por, no mínimo, um ano a Oficina da Linguagem, desenvolvida na Unidade de Saúde da

Praça Ouvidor Pardinho, referência no atendimento voltado à pessoa idosa, na cidade de Curitiba, capital do Paraná, situada na região Sul do Brasil.

A Oficina da Linguagem está fundamentada em uma abordagem que busca o desenvolvimento de práticas grupais com a linguagem, destacando o protagonismo de práticas dialógicas, conforme Bakhtin (2003). Tais práticas vinculam a linguagem oral e escrita com a vida, em função de interlocuções significativas que não prescindem de contos e relatos ensopados de conteúdos vivenciais. A Oficina mantém encontros semanais, com duração de noventa minutos cada. Especificamente no ano de 2012, os encontros foram organizados em função de um grupo formado por sujeitos de diferentes idades: treze pessoas consideradas velhas - com idade superior a 60 anos -, conforme estatuto brasileiro do idoso; e sete pessoas com menos de 60 anos de vida.

Dentre os mais velhos, as idades variaram entre 61 e 87 anos; e dentre os mais jovens, contamos com pessoas com idades entre 22 e 38 anos, estudantes de cursos de graduação em fonoaudiologia e de psicologia. Durante todo o ano letivo de 2012, os integrantes da Oficina desenvolveram textos orais e escritos sobre suas próprias histórias de vida a partir de imagens fotográficas pessoais escolhidas por cada participante individualmente. No primeiro semestre, os integrantes apresentaram oralmente as fotos escolhidas ao grupo e no segundo semestre escreveram e reescreveram individualmente textos autobiográficos.

Os textos escritos, embora sejam de autorias individuais, foram elaborados e reelaborados em função de questões e sugestões organizadas no e pelo grupo. Ou seja, cada participante desenvolveu seu próprio texto, leu para os participantes da Oficina e contou com o envolvimento de todo o grupo na reelaboração de sua produção escrita. No final do ano, esses textos foram compilados e organizados em forma de livro intitulado: "Em cada clique...uma história de vida".

Após o desenvolvimento dessas atividades, a pesquisa se desenvolveu com a aplicação de entrevista semiestruturada e a análise dos discursos produzidos pelos vinte participantes está pautada na noção de dialogia proposta por Bakhtin (2003). Ao serem convocados a relatar sobre os sentidos atribuídos aos encontros intergeracionais, os integrantes da pesquisa afirmaram ter uma visão positiva sobre o trabalho, conforme acompanhamos nos resultados apresentados na sequência.

No que se refere aos discursos produzidos pelos participantes mais velhos, os pontos positivos anunciados giraram em torno de bem estar durante os encontros, interação com novas ideias e diretrizes, maior aceitação e acolhimento, respeito, atenção e companheirismo por parte de pessoas mais novas. Reconheceram trocas de experiências, percepção da necessidade de ouvir os mais novos. Alguns anunciaram que inicialmente durante os primeiros encontros, sentiram que alguns participantes - jovens e idosos - estavam constrangidos, mas que esse sentimento foi desaparecendo e que, ao final do ano letivo em que se deu o trabalho, não percebiam mais diferenças entre novos e velhos. Passaram a entender, então, que estavam fazendo parte de um grupo de pessoas com interesses diversos, mas com intenção de estabelecer relações de trocas. Os pontos negativos apresentados indicaram necessidade de que os encontros intergeracionais tivessem mais do que noventa minutos de duração. Ou seja, eles acabaram por sugerir a necessidade de encontros mais longos com os jovens.

Os mais velhos afirmaram, ainda, que a visão que tinham sobre pessoas mais jovens mudou a partir dos encontros intergeracionais. Para a maioria deles, foi possível perceber que todos - jovens e velhos - são humanos e, por isso, necessitam de compreensão e de acolhimento. Alguns idosos reconheceram a possibilidade de aprender com os mais jovens. Outros perceberam-se úteis, na medida em que afirmaram que os jovens têm interesse nas experiências de vida dos velhos. Uma das integrantes idosas afirmou que passou a apreciar a procura dos jovens por novas conquistas. Dentre os idosos que afirmaram não ter mudado sua visão sobre os mais jovens em função dos encontros intergeracionais, todos relataram já ter uma boa convivência com jovens familiares, tais como netos ou sobrinhos.

Para os participantes mais novos, os encontros intergeracionais foram motivadores, pois propiciaram troca de experiências, crescimento, criatividade, aquisição de conteúdos, contato com o devir, possibilidade de ouvir o outro e suas diferentes histórias de vida, o entendimento de que os velhos continuam sendo homens e mulheres desejantes. Uma das participantes mais novas afirmou que ficou com vontade de ficar velha. Ela disse que antes de participar do grupo, tinha medo da velhice. Mas que, durante os encontros, pôde desmistificar o envelhecimento, podendo tomá-lo como um processo que faz parte da

vida. Os pontos negativos apontados, também, referiram-se ao pouco tempo destinado aos encontros e ao fato de o grupo de idosos já existir antes do trabalho intergeracional, gerando inicialmente uma sensação de isolamento nos mais jovens. Portanto, da mesma forma que os idosos, os integrantes jovens, apesar de sentirem-se inicialmente isolados, também indicaram a necessidade de encontros mais prolongados com os idosos.

Os jovens adultos foram unânimes ao afirmar que a participação no grupo alterou a visão que tinham sobre os mais velhos. Eles afirmaram que passaram a conceber os idosos com mais admiração e carinho, como pessoas que tem muito a contribuir com os mais jovens e com a sociedade, de forma geral. Um dos participantes jovem afirmou que antes desse trabalho, concebia os velhos como pessoas frágeis. Ele relatou que não imaginava que ser velho podia significar manter-se ativo para si próprio e para os outros.

Portanto, os relatos dos vinte integrantes desse trabalho evidenciam que um trabalho intergeracional envolve: ensino vinculado às diferentes gerações, em função de contínuas trocas de experiências; interação social, enriquecimento e crescimento pelo contato com o diferente, reconhecimento sobre a necessidade de ouvir o outro. Além disso, chama atenção o fato de o trabalho ter promovido mudanças sobre as visões em torno da velhice e da própria juventude. Para os mais velhos que já tinham bom relacionamento com jovens, o trabalho reiterou uma percepção positiva sobre a juventude. Contudo, para muitos idosos, o contato com adultos mais jovens deu-lhes a possibilidade de entender que suas experiências são significativas. Eles perceberam que têm o que dar aos jovens e que, também, podem receber desses jovens, a partir do estabelecimento de trocas interativas. Para os mais jovens, foi relevante o fato de passarem a ressignificar a velhice, que, em função do trabalho intergeracional, foi tomada com um tempo significativo de vida.

De forma geral, os participantes da pesquisa – jovens e velhos - anunciam que encontros intergeracionais assumem sentidos que vinculam-se à troca de conhecimentos e de experiências, ao respeito mútuo, ao acolhimento e ao encontro com o outro, a partir da efetiva necessidade ouvir esse outro. Jovens e velhos esclarecem que tal troca é necessária para promover mudanças na própria maneira de conceber e significar a vida, a juventude, a velhice. Eles reconhecem que relações de trocas estabelecidas em encontros intergeracionais pode gerar benefícios para pessoas de diversas idades.

Contudo, esses sujeitos já se dispuseram a participar, ao menos durante um ano, de um grupo intergeracional que compôs a Oficina da Linguagem, no ano de 2012. Nesse grupo, propuseram questionamentos e reflexões que influenciaram a posição que assumiram acerca do trabalho entre gerações. Durante o desenvolvimento das atividades grupais, eles aceitaram os desafios de se verem diante de situações de conflitos, em função de diferentes posicionamentos explicitados pelos integrantes.

Por isso, ao final deste trabalho, cabe perguntarmos: jovens e idosos que não tivessem integrado, durante um ano, um grupo intergeracional conceberiam tal trabalho como os participantes desse estudo? Com a elaboração dessa questão, entendemos que o presente estudo é preliminar e indica a necessidade do desenvolvimento de outras ações e pesquisas envolvidas com o envelhecimento populacional e com a efetiva relação entre pessoas de diversas gerações.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Palácio do Planalto. Lei nº 10741 – de 01 de outubro de 2003 – Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil/leis/2003/l.10.741>.

FRANÇA, F.H.F.P.; Braz da Silva, A.M.T.; Barreto, M.S.L. Programas intergeracionais: quão relevantes eles podem ser para a sociedade brasileira? *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*. Rio de Janeiro, 2010; 13(3), pp 519-531.

FERRIGNO, J.C. *O conflito de gerações: atividades culturais e de lazer como estratégias de superação com vistas à construção de uma cultura intergeracional solidária*. São Paulo. 2009. 254 f. Tese de Doutorado em Psicologia Social. Universidade de São Paulo.

LIMA, C.R. *Programas intergeracionais: um estudo sobre as atividades que aproximam as diversas gerações*. Campinas/SP, 2007. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

SANTOS, D.F. *Relações intergeracionais: palavras que estimulam*. São Paulo. 2010. 128 f. Dissertação de Mestrado em Gerontologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DIALOGIA E VELHICE:

o papel da linguagem no envelhecimento ativo

**Giselle Massi
Maria Regina Franke Serratto
Ana Paula Reimann**

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em um tempo em que o envelhecimento populacional já é fenômeno mundial. No Brasil, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE - 2013), entre 2002 e 2012 houve um aumento de 14,9 para 19,6 a razão de pessoas de 60 anos ou mais para cada grupo em idade potencialmente ativa e a expectativa é que esse número triplique nos próximos 50 anos, chegando a 63,2 pessoas de 60 anos ou mais para cada 100 em idade potencialmente ativa.

Convém esclarecer que, para a Organização Mundial da Saúde (OMS), é considerada idosa qualquer pessoa a partir de 60 anos de idade nos países em processo de desenvolvimento econômico. Já, nos países considerados desenvolvidos, é reconhecida como idosa toda pessoa que tem 65 anos completos ou mais. Contudo, Cabral (2008) afirma que tomar uma pessoa como idosa em função da idade cronológica só é possível a partir de um ponto de vista fisiológico, o que não impede essa pessoa de ser social e intelectualmente ativa, pois as atividades sociais e de lazer no processo de envelhecimento podem evitar que o sujeito se sinta excluído da sociedade e incapaz de exercer funções físicas e sociais.

Assumindo uma perspectiva na qual a integração da pessoa idosa colabora para um envelhecimento ativo e saudável, entendemos que a linguagem assume papel fundamental no processo de envelhecimento. A linguagem, tanto oral como escrita, bem como práticas significativas de leitura, são fundamentais para que ocorra a inserção dos sujeitos em uma sociedade grafocêntrica como a nossa. Conforme Soares (1999), o conjunto de práticas

sociais ligadas à leitura e à escrita em que os sujeitos se envolvem num contexto social é chamado de letramento. O letramento é considerado o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais mediadas pela escrita. A própria autora cita que o letramento está intimamente ligado à maneira como a leitura e a escritura são concebidas e praticadas em determinado contexto social.

Para Franchi (1992), a linguagem é uma atividade, um trabalho coletivo, social e histórico. É por meio da linguagem que nos constituímos como sujeitos, no decorrer de toda nossa vida, revendo nossos papéis sociais e nossa posição no mundo. De acordo com Bakhtin (1986), o ser humano é um ser dialógico, que se constitui em cenários discursivos. Seguindo a perspectiva teórica bakhtiniana, podemos entender a linguagem como dialógica, uma vez que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno da interação verbal, sendo por meio dessa interação que se dá ao sujeito um lugar no mundo social. Nesse sentido, Bakhtin e Franchi nos apontam que a linguagem não é um objeto pronto e estabilizado, tampouco a representação do pensamento individual, mas uma prática que se dá na relação interpessoal.

Levando em consideração a atividade da linguagem na constituição permanente dos sujeitos e a importância dos grupos sociais no estabelecimento de trocas constantes, a presente pesquisa tem como objetivo analisar o papel que as práticas mediadas pela linguagem oral e pela linguagem escrita, assumem para um grupo de idosos com mais de 60 anos, frequentadores da Oficina da Linguagem, oferecida na Unidade de Saúde Ouvidor Pardinho.

METODOLOGIA

A população dessa pesquisa constituiu-se de 12 sujeitos, com idade igual ou superior a 60 anos, de ambos os sexos, todos frequentadores da Oficina da Linguagem da Unidade de Saúde da Praça Ouvidor Pardinho, que tem sua atenção voltada especificamente para o atendimento de pessoas idosas. O grupo se encontrou nesse local por 8 meses, onde foram realizadas leituras de textos sobre o processo de envelhecimento, discussões orais sobre os textos e também discussões de assuntos relacionados ao envelhecimento. A partir das

leituras e das discussões, os idosos do grupo escreveram textos sobre o próprio processo de envelhecimento, com o intuito de publicar um livro retratando esse assunto.

Após as atividades de leitura, discussões orais e práticas de escrita, foi concluído o livro com o título “Envelhecer é...”, já publicado. Com o propósito de verificar o papel que as atividades de interação mediadas pela linguagem oral, a escrita e a leitura assumem para os sujeitos pesquisados, foi aplicado um questionário, que coletou informações sobre os efeitos da fala, da leitura e da escrita nos sujeitos da pesquisa, bem como nos seus próprios processos de envelhecimento.

A entrevista foi aplicada junto aos 12 sujeitos da pesquisa, a partir da qual, foi feita a coleta de dados. Após a coleta dos dados, foi realizada uma análise qualitativa das respostas dadas ao questionário para chegarmos ao objetivo proposto. Tal análise foi direcionada pela visão dialógica de Bakhtin.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os 12 sujeitos pesquisados, oito eram do sexo feminino e quatro do sexo masculino. A idade variou entre 60 e 85 anos. Em relação à escolaridade, um idoso relatou não ter estudado, três afirmaram ter completado o ensino fundamental, um referiu ter cursado o ensino fundamental de forma incompleta, seis declararam contar com o ensino médio e apenas um idoso afirmou ter concluído o ensino superior. Em relação aos afazeres diários, eles relataram fazer atividades de pintura, bordado, crochê, exercícios físicos, práticas de leitura e escrita, bem como atividades domésticas. Além dessas atividades, três deles citaram participar de trabalhos voluntários.

Com relação ao trabalho oral desenvolvido na Oficina da Linguagem, nesta oportunidade, os idosos responderam que tal trabalho lhes proporcionou mais confiança, mais segurança, menos timidez, maior gosto pela conversa, melhor possibilidade de organizar sua fala e maior liberdade para falar. Com essas respostas, os sujeitos da pesquisa deixaram claro que o trabalho oral desenvolvido com e pelo grupo influenciou positivamente a relação estabelecida com a própria fala.

Nesse sentido, concordamos com Monteiro (2001), ao afirmar que é por meio da sua

participação em grupos que o idoso tem a possibilidade de construir novos laços de relação e novas formas de compartilhar seu aprendizado e sua história de vida com outros sujeitos. Propor rodas de conversa em um grupo permite mudanças para cada um de seus participantes, pois o grupo é um lugar de encontro de pessoas com um objetivo em comum. Chega um momento que por mais tímido que o sujeito seja, ele vai se acostumar com aquele círculo de pessoas, vai sentir a necessidade de trocar experiências, pois ninguém frequenta um grupo por acaso, alguma questão a pessoa tem para ser trabalhada.

Zimmermann (2000) aponta o grupo como um espaço de ressonâncias, assim, cada um constrói mudanças e ressignificações na e da sua própria fala, através do que foi dito pelo outro, sendo que tais mudanças promovem ressignificações na sua própria vida e na sua história de relação com a linguagem oral e escrita.

Além da relação estabelecida com a própria oralidade, o resultado da nossa pesquisa indica que as discussões orais influenciaram a visão do grupo acerca do processo de envelhecimento, pois os sujeitos afirmaram que passaram a encarar o próprio envelhecer de forma menos preconceituosa. Eles afirmaram que a partir das rodas de conversa passaram a aprender a envelhecer, perceber o envelhecimento sob um prisma positivo, pensando em viver com mais qualidade de vida. A integração que estabeleceram com os outros sujeitos do grupo, segundo eles, fez com que apresentassem uma maneira mais benéfica de conceber a velhice, bem como novas maneiras de trabalhar subjetivamente o processo de envelhecimento.

Como já afirmado anteriormente, a linguagem é constitutiva do sujeito, ou seja, é por meio de trocas permeadas pela linguagem, que os sujeitos vão se colocando e alterando suas posições no mundo. A importância das discussões orais sobre o processo de envelhecimento foi confirmada pelos sujeitos da pesquisa. Para Freitas (1997, pg. 320), a interação com o outro no meio social tem um papel fundamental, pois: "...sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo sógnico, 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". E a Oficina da Linguagem permitiu que os idosos que dela participaram ressignificassem o próprio envelhecimento, através das relações estabelecidas entre eles, confirmando o que Bakhtin (1997) nos aponta,

que a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores.

Sobre a influência da leitura no processo de envelhecimento, os idosos relataram que se sentiram à vontade em ler textos na Oficina da linguagem, pois os assuntos retratados nos textos sobre o processo de envelhecimento eram de interesse geral. Esses idosos também declararam que quando liam entendiam mais sobre o assunto, que gostavam de ler e se sentiam bem participando das atividades de leitura. Essas declarações corroboram a afirmação de Zamel (1992: pg 468) que comenta que a leitura é uma atividade que constrói significados, oferecendo aos leitores possibilidades de estabelecerem conexões com o texto. Ou seja, a leitura constitui-se como uma ponte entre a construção de significados e a vida do leitor.

No que se refere à influência da escrita no processo de envelhecimento, os idosos referiram que se sentiram à vontade em escrever textos sobre a velhice juntamente com o grupo, pois recebem incentivo do grupo e porque por meio da escrita puderam deixar registrado algo sobre o próprio envelhecer que irá contribuir com outras pessoas. Segundo eles, a possibilidade de escrever parte de suas histórias de vida aumentou-lhes a auto-estima e fez com que se percebessem mais respeitados na comunidade em que vivem. Em relação à tal contribuição, Bianchetti (1996: pg 103) afirma que escrever é um excelente meio de esclarecer-se, compreender-se, situar-se e criar memória, permitindo o desenvolvimento pessoal. Para Nunes (1998), a escrita também é percebida como instância pessoal e social de ampliação de conhecimentos, que faz parte da constituição do sujeito.

A leitura e a escrita fazem parte do nosso dia-a-dia, pois por meio dessas atividades nós estamos inseridos no mundo. E, pelos resultados dessa pesquisa, os sujeitos que dela participaram evidenciaram que, em função da leitura e da escrita, puderam entender um pouco mais sobre o que é envelhecer e a partir daí discorrer sobre o que pensam desse processo, o que esperam dele, o que vivenciam. Conforme Rotavva (1999), ler não é simplesmente recepção do sentido do texto e escrever não é somente dispor palavras de acordo com as regras de uma determinada língua. Antes disso, ler e escrever são atividades que envolvem um processo de produção de significados. Souza (2003) afirma que o sujeito se descobre a cada momento, lendo ou escrevendo. Dessa forma, entendemos que ler e escrever sobre o próprio envelhecer pode ampliar a visão do idoso acerca dessa vivência,

desfazendo preconceitos e viabilizando uma velhice digna, autônoma e saudável.

Assumindo uma perspectiva na qual a integração da pessoa idosa colabora para uma velhice ativa e saudável, entendemos que a linguagem assume papel fundamental no processo de envelhecimento. A linguagem, tanto oral como escrita, bem como as práticas de leitura, são relevantes para que ocorra efetiva inserção dos sujeitos em uma sociedade grafocêntrica como a nossa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o aumento da população idosa, a sociedade está sendo convocada a rever seus projetos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais. O envelhecimento saudável depende da inserção dos sujeitos que envelhecem em espaços sociais capazes de lhes garantir um lugar e uma posição de cidadão.

Os resultados desse estudo indicam que atividades significativas com a oralidade, com a leitura e com a escrita alteraram as percepções que os idosos, sujeitos dessa pesquisa, têm de si próprios como falantes e, também, como leitores e autores de textos. A participação deles em rodas de conversas possibilitou-lhes mais confiança e mais liberdade para falar. A leitura para e com o grupo, conforme relatos dos participantes, ampliou a visão que tinham sobre o envelhecimento. Já, a escrita de partes da sua história de vida, além de ter lhes possibilitado registrar suas narrativas para que outras gerações tomem conhecimento, aumentou-lhes a auto-estima e o respeito próprio. Assim, com e pela linguagem o próprio envelhecer deixou de ser encarado apenas como declínio fisiológico e passou a ser concebido de forma mais positiva e produtiva.

Nesse sentido, entendemos ser imprescindível que políticas públicas comprometam-se, de forma efetiva, com a inserção dos sujeitos idosos na sociedade atual, concretizando ações que, privilegiando atividades com e pelas modalidades oral e escrita da linguagem, sejam capazes de promover um envelhecimento ativo, digno e bem-sucedido, pautado nos princípios da equidade social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8º ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

BRASIL, 1994 . Política Nacional do Idoso.

CABRAL, G. ; **Envelhecimento Equipe Brasil Escola**, 2008. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/saude/envelhecimento.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2009

CAMARANO A A & PASINATO M. T. O envelhecimento populacional na agenda das políticas públicas. In: CAMARANO, A.A (org). **Os novos idosos brasileiros muito além dos 60?** Rio de Janeiro: IPEA, 2004.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 22, p. 09-39, 1992.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In Brait, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: Unicamp, 1997.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social** — teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998.

ROTAVVA, L. A perspectiva dialógica na construção de sentidos em leitura e escrita, **Linguagem & Ensino**, v.2, n.2, p. 145-160, 1999.

Síntese de Indicadores Sociais 2007. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_imprensa.php?id_noticia=987>. Acesso em 05 dez. 2008.

SOARES, M.B. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

ZIMERMAN, D.E. **Fundamentos Básicos das Grupoterapias**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2ª edição, 2000.

O PET EDUCAÇÃO COMO PRAÇA PÚBLICA, NA MULTIDÃO DA UNIVERSIDADE EM BUSCA DA UTOPIA DE UMA VIDA MELHOR

Gleicielle Magela de Almeida¹⁴⁰

Aline Teixeira da Silva¹⁴¹

Valdete Côco¹⁴²

Como integrantes do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes: Projeto Educação (PET EDU), vivenciamos diariamente a dialogia de um grupo bakhtiniano. Nesse sentido, buscamos refletir sobre a constituição do Programa e, mais especificamente do nosso grupo, como um espaço de formação individual e coletiva. O Programa nacionalmente,

[...] é composto por grupos tutoriais de aprendizagem e busca propiciar aos alunos, sob a orientação de um professor tutor, condições para a realização de atividades extracurriculares, que contemplam a sua formação acadêmica, procurando atender [...] plenamente às necessidades do próprio curso de graduação e/ou ampliar e aprofundar os objetivos e os conteúdos programáticos que integram sua grade curricular (MEC/SESu, 2006, p. 4).

Desta forma, o Programa institui-se como uma forma de potencializar atividades acadêmicas com “[...] sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais [...]” (MEC/SESu, 2006, p. 4). Cabe ressaltar que esse não é o único intuito do Programa, pois ele “[...] assume a responsabilidade de contribuir para a sua melhor qualificação como pessoa humana e como membro da sociedade (idem, p. 5).

Nesse contexto, o PET EDU foi criado a partir da junção entre o Programa Conexões de Saberes, vinculado ao apoio a estudantes de origem popular, e o Programa de Educação Tutorial (CÔCO, 2012), resultando em um PET multidisciplinar. O PET EDU desenvolve atividades envolvendo o tripé acadêmico de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo graduandos oriundos de classe popular de três cursos da Universidade

¹⁴⁰ Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. E-mail: gleici_am@hotmail.com

¹⁴¹ Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. E-mail: alineteixeira.s@hotmail.com

¹⁴² Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. E-mail: valdetecoco@hotmail.com

Federal do Espírito Santo (UFES): Pedagogia, Artes e Educação Física. Essas áreas abrangem nossa temática principal relativa à formação docente na Educação Infantil (EI).

A pesquisa principal do grupo intitula-se "Trajetórias de Estudantes", focalizando a trajetória escolar dos estudantes até a inserção na Universidade e acompanhando sua entrada no Programa. Numa perspectiva qualitativa exploratória, a pesquisa tem como procedimentos produzir relatos dos estudantes sobre desafios e conquistas vivenciadas durante seu percurso. Com pressuposto teórico metodológico bakhtiniano, em que o homem só pode ser estudado a partir do texto (oral ou escrito) e é por meio dele que se torna um ser expressivo e falante (BAKHTIN, 2011), atuamos como sujeitos e autores de nossa pesquisa.

Nesse movimento, temos como objetivo perquirir, pensando no PET EDU como uma praça pública e na Universidade como uma multidão, como é integrar um grupo com esse referencial. Para isso, utilizaremos o Manual de Orientação Básica (MOB) do Programa, com intuito de compreender a filosofia proposta de constituição dos grupos PET. Também dialogamos com as narrativas dos bolsistas constantes nos seus Diários de Campo (DC). Seleccionamos eventos que contemplem vivências no/em grupo problematizando nossa filosofia particular. Nessa categoria de seleção, totalizamos dez eventos, sendo um de cada bolsista. Cabe informar que o evento foi selecionado pelo próprio bolsista e disponibilizado aos autores desse texto.

Considerando o PET EDU como um lugar, uma praça pública, em que diferentes pessoas se encontram, promovendo a troca de saberes através da dialogia constante no encontro com o outro, buscamos sempre trabalhar em uma lógica de parceria conjunta, tanto nas atividades quanto na escrita de textos. Nessa parceria, há uma constante interação, movendo muitos dizeres. Assim,

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de 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 o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1981, p. 113).

Vivenciamos o movimento da palavra que nos constitui, em constante discussão sobre a realidade da educação, vivenciando os diálogos e parcerias que permeiam nossa formação docente e pessoal. “O método tutorial permite o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico entre os bolsistas [...]” (MEC/SESu, 2006, p. 5), possibilitando aos integrantes tornarem-se cada vez mais autônomos em relação ao direcionamento de suas aprendizagens. Nesse sentido,

O trabalho em grupo e da coletividade, em sua dinamicidade, é de grande importância, visto que a Educação Tutorial deve ser trabalhada em grupo e não de tutor para bolsista individualmente. Acredito que [...] trabalhamos sim com o coletivo, mesmo que com tensões, tentamos ao máximo desenvolver a organicidade do nosso grupo, além de discutirmos nossas pesquisas tanto internamente como com a nossa tutora (DC10).

Com esse enunciado acreditamos que vamos ao encontro do que o MEC/SESu propõe aos grupos PET, estimulando o trabalho em equipe e facilitando “[...] a compreensão das características e dinâmicas individuais, bem como a percepção da responsabilidade coletiva e do compromisso social” (2006, p. 6).

Reiteramos que nosso referencial contribui expressivamente para a composição de um grupo que acredita na potência do encontro e da interação verbal, em que nos formamos mutuamente, pois “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta [...]” (BAKHTIN, 2009, p. 128). Considerando que o outro é legítimo, as diferentes opiniões devem ser respeitadas e ainda que existam tensões no grupo, sabemos que este também é um movimento formativo.

O (pertencer a um) grupo, faz parte do processo de aprendizagem. A troca entre o grupo, o intercâmbio entre saberes faz parte do aprendizado, “as interações, os conflitos” e a solução que se dá para os conflitos fazem parte da formação cidadã e social de cada integrante. Nesse movimento, acredito que nossa dinâmica de trabalho em grupo [...] está muito próxima ao que a educação tutorial em grupo propõe, uma vez que temos a oportunidade de [...] contribuir e participar (de maneira implícita e explícita) nos trabalhos em andamento individuais e coletivos (DC6).

Esse movimento, permite a ampliação do nosso modo de pensar, para além das vivências em grupo, abarcando nossa formação pessoal e profissional. Pois, por meio de uma escuta atenta e das vivências em diferentes espaços com diferentes sujeitos

[...] será possível a produção de questões, de jovens pensantes e atuantes numa sociedade que compreenda que transgressão pode também ser sinônimo de invenção, rompimento e criação (DC9).

Para além das vivências internas, consideramos a Universidade como uma praça ampliada, em que O PET EDU se encontra com a multidão, destacando-se como um espaço privilegiado de formação. Integrando o Programa, temos a oportunidade de vivenciar dentro e fora da Universidade diferentes contextos e espaços, conhecendo diversos manifestos, disparando novas possibilidades de novos diálogos.

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 (total ou parcialmente), 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 seu início, as vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

A constituição do grupo marca a importância da entrada de estudantes de origem de classe popular na Universidade. A inserção no Programa auxilia na continuidade e permanência desses jovens no espaço acadêmico. Espaços que permitem outros encontros, em meio a uma multidão de pessoas e interesses. Nossos anseios voltam-se para a permanência na Universidade misturando-se à multidão. Numa perspectiva crítica, essa multidão reúne muitos diferentes, mas também tem um crivo selecionante, visto que o ingresso na Universidade se faz mediado por processos seletivos. Assim buscamos pertencer a essa multidão, situando-nos a partir da nossa praça de especificidade.

Para nós, bolsistas de origem popular, a inserção na Universidade atravessa grandes provocações. Encontramos obstáculos durante o percurso, mas destacamos que, por mais que nos deparamos com desafios em nossas trajetórias, temos também momentos de descontração.

Hoje houve uma maior integração do grupo, trouxemos músicas e poemas relacionados ao referencial teórico [...] foi muito produtivo, um dia legal,

divertido, que provocou no grupo muitos risos, brincadeiras, danças, músicas e muita alegria (DC5).

[...] foi bem divertido, dialogamos sobre nosso referencial [...] todos os textos nos permitiram refletir sobre algumas questões. O grupo conseguiu se integrar bem [...] no final do dia estávamos renovados e motivados (DC6).

Esses momentos de descontração retratam de forma explícita nossa busca por renovações diante daquilo que vemos como dificuldade. Uma descontração que carrega vários sentidos, de descanso até contrariedades, afinal o riso integra a complexidade da vida e, especialmente, do viver junto.

O riso não é forma exterior, mas uma forma interior essencial a qual não pode ser substituído pelo sério, sobre pena de destruir e desnaturalizar o próprio conteúdo da verdade revelada por meio do riso. [...] O riso revelou de maneira nova o mundo, no seu aspecto mais alegre e mais lúcido (BAKHTIN, 2013, p. 81).

Assinalamos que a cultura popular vem se sobressaindo às imposições do sistema e das poucas oportunidades por meio do riso. Bakhtin (2013, p. 79) acena que “[...] o riso da festa popular engloba um elemento de vitória [...]”.

Todas nossas vivências, como classe popular utópica em um espaço privilegiado, como o PET EDU, possibilitam-nos à abertura à uma nova visão de mundo que busca romper com o que já foi imposto e vivenciar uma nova realidade dentro desta praça pública junto à multidão, buscando por meio do riso uma subversão que está ligada “[...] ao futuro, ao novo, ao qual ele abria o caminho” (BAKHTIN, 2013, p. 83). Assim, mais um caminho pode se abrir com nossa participação no Rodas 2014. Estudantes de graduação, de classe popular, com referencial bakhtiniano produzindo textos acadêmicos. Uma novidade! Para além das dificuldades de produção, para não dizer do choro dos desafios, esperamos risos de comemoração. Risos festivos que também desconcertam e tensionam a discussão dos direitos sociais, em especial, o direito à educação.

Nesses encontros, seja na praça pública do PET EDU, na multidão da Universidade ou na participação em um evento, buscamos uma revolução silenciosa que nos (trans)forma, construindo um PET bakhtiniano e dando um novo sentido ao nosso pertencimento à classe popular. Carregamos marcas de um sistema opressor,

conquistamos voz quando ocupamos espaços privilegiados como esses – Universidade e PET EDU, que nos potencializa e humaniza.

Nosso referencial nos leva a acreditar na possibilidade de transformações, em que nossas vozes, no encontro com outras vozes, lutem por melhores condições educacionais, acreditando em um mundo mais democrático. No processo de alteridade, marcados por nossas intensas vivências, diálogos e encontros, vamos nos formando levando nossas aprendizagens para além dos espaços acadêmicos. Em meio a tantos enunciados e discursos, vivenciados em interação com diferentes pessoas e em diferentes contextos, nos constituímos coletivamente. Assim, na polifonia da vida, entendemos que,

[...] se falarmos de vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento (BAKHTIN, 2008, p. 23).

Sem desconsiderar a heteroglossia que habita o (des)encontro das múltiplas vozes, para finalizar, afirmamos que os pressupostos bakhtinianos, pautado na dialogia dos encontros e na constituição do sujeito a partir da alteridade, permite que exercitamos as diferenças, posicionando-nos com a abertura ao olhar excedente do outro sobre nós, negociando nosso pertencimento ao PET EDU, à Universidade, ao meio acadêmico e ao contexto social.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. São Paulo: Forense Universitária, 2008, 4ª ed.;
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2013.
- CÔCO, V. O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 233, p. 96-119, jan./abr. 2012.
- MEC/SESu. Programa de Educação Tutorial – PET Manual de Orientações Básicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12228:manual-de-orientacoes-pet&catid=232:pet-programa-de-educacao-tutorial&Itemid=486> Acesso em: 10 de julho de 2014.

A CARNAVALIZAÇÃO DO FACEBOOK E DA SALA DE AULA:

o ensino de química promovido pelo riso e a piada

Glenda Rodrigues da Silva¹⁴³

Maria Emília Caixeta de Castro Lima¹⁴⁴

Andréa Horta Machado¹⁴⁵

INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a discussão a que nos propomosvamos apresentar brevemente o contexto em que está inserido o presente trabalho para que o leitor compreenda a estrutura do texto. Inicialmente, trazemos um diálogo primeiro com o conceito de carnaval de uma mestranda em fase inicial do curso de mestrado em educação e que não estava familiarizada com os escritos de Bakhtin. Dessa forma, primeiramente, o leitor irá encontrar um resumo e/ou uma singela revisão do conceito de carnaval elaborado para que a mestranda pudesse compreendê-lo e então dialogar com os dados obtidos. Em seguida, trazemos a análise de um episódio sob o olhar do carnaval.

O presente trabalho apresenta uma análise de um episódio ocorrido durante a fase inicial de um projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido em 6 turmas do 1º ano do ensino profissional de nível médio em uma escola pública federal. Trata-se de um recorte inicial do trabalho que compõe parte das atividades de pesquisa no âmbito de realização do curso Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da UFMG.

Em linhas gerais, o projeto tem como foco a utilização do Facebook para abordagem de temas relacionados à Química visando a i) a identificação/caracterização das postagens; ii) a análise dos posicionamentos dos sujeitos frente às ideias veiculadas, e; iii) como se dá a circulação de ideias nesses espaços.

¹⁴³ Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁴⁴ Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.

¹⁴⁵ Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais

Neste trabalho buscamos respostas às questões ii e iii. Para tanto, criamos um grupo na rede social de modo que estudantes e professores utilizassem o Facebook como instrumento por meio do qual fizessem circular conhecimentos químicos. Como membros do grupo, estudantes e professores puderam postar seus próprios conteúdos, desde que o assunto de alguma forma estivesse relacionado com a Química. Os estudantes não foram obrigados a participar do grupo, embora tenham sido incentivados em aula. Essa não obrigatoriedade aplica-se às demais atividades realizadas no espaço real da escola, pois os estudantes não são obrigados a interagir com colegas e professores vocalizando suas ideias e questões. Na condição de pesquisadoras e professoras de química também aderimos ao grupo. Duas autoras deste trabalho são professoras das turmas participantes, embora todas três tenham aderido ao grupo virtual.

Desde a criação do grupo, apenas as professoras haviam publicado conteúdo. Foram postados vídeos, indicações de textos, páginas e alguns recursos multimídia sobre os assuntos trabalhados em sala de aula. Entretanto, não se observava qualquer interação dos estudantes, apesar do alto número de visualizações em algumas publicações. Tal situação sofreu uma reviravolta a partir da publicação de uma piada sobre Química por um estudante. De acordo com as características da postagem e as interações estabelecidas, passamos a analisá-las a partir do conceito de carnavalização elaborado inicialmente por Mikhail Bakhtin e discutido por outros autores. A ideia de carnavalização está apresentada a seguir de modo que o leitor possa acompanhar as análises que fizemos desse texto que se enquadra na categoria de chistes.

CARNAVALIZAÇÃO: O CARNAVAL SOB O OLHAR DE BAKHTIN

Três conceitos centrais na obra de M. Bakhtin, conforme Boukharaeva (1997) são o diálogo, a polifônica e o carnaval. “Estes conceitos são antes de tudo, princípios fundamentais, critérios, categorias axiológicas que ainda devem ser realizados na pesquisa concreta” (p.7). Vamos nos ater ao conceito de carnaval/carnavalização.

O carnaval nos remete às festas populares que ocorrem todos os anos nos meses de fevereiro ou março, entretanto não é sobre essa festa que Bakhtin referiu-se ao estudar as

festividades da Idade Média e Renascimento ligadas, principalmente, às comemorações sagradas e elaborar o conceito de carnavalização (SOERENSEN, 2011).

Na visão de alguns autores o carnaval tal como concebido por Bakhtin, é uma manifestação da cultura popular e um princípio de compreensão do mundo. É um momento idealizado, não utópico. Para o carnaval, o filósofo da linguagem formulou hipóteses e teses generalistas, amplas, complexas que vão para além da obra literária. Ou seja, é possível que muitas situações da vida possam ser carnavalizados ou sofrer um processo de carnavalização (SOERENSEN, 2011; BERNARDI, 2009; PAULA e STAFUZZA, 2010; FARACO, 2009).

Para compreendermos a ideia de carnavalização, tal como proposta por Bakhtin, podemos pensar na cultura popular, na cultura do riso, no cômico. Aqui, o filósofo nos apresenta um tipo de comunicação dialógica específica do carnaval. O diálogo nesse momento mostra um “embate entre forças-esferas, gêneros, línguas, ideologias e vozes, entre eu-outro, espaço-tempo” (PAULA e STAFUZZA, 2010, p.134).

A linguagem especial desse momento é marcada pela blasfêmia, grosseria, obscenidades, profanações, juras, insultos e paródias. Pensar a linguagem nesse momento é pensar a linguagem de acordo com a concepção de Bakhtin, como um processo de constante interação entre sujeitos. Ao tratar do carnaval por meio da linguagem, Bakhtin buscou refletir as relações sócio-culturais dos sujeitos. Um jogo praticamente infinito de enunciações e enunciados, de colaborações e conflitos. A linguagem carvalesca surge no momento em que se propõe o diálogo entre as culturas oficial e popular, entre o sagrado e o profano. (BERNARDI, 2009; PAULA e STAFUZZA, 2010; SOERENSEN, 2011).

A literatura cômica é apreciada nesse momento, representada, principalmente, pela paródia e a ironia que propõem o riso a partir do sério e do sagrado (BERNARDI, 2009). O sério e o riso eram considerados sagrados até a Idade Média, possuíam o mesmo valor, e eram vistos pelos humanistas “como duas maneiras opostas e possíveis de ver o mundo e tudo que é essencialmente humano” (BERNARDI, 2009, p.81). Posteriormente, apenas o sério e o racional passam a ser valorizados (período feudal), por mais que o riso não deixe de existir “porque ele passa a simbolizar resistência cultural, vitória perante o medo da seriedade autoritária e hipócrita” (Idem). Mesmo que apresentasse um caráter resistivo, o

riso não era perseguido nas festas públicas, apesar de ser encarado como uma resposta à censura imposta pelas classes dominantes representadas pela cultura oficial e séria. Dessa forma, o riso aparece como elemento libertador do homem. Liberdade da submissão aos soberanos ou liberdade relacionada ao medo da morte e das coisas sagradas (SOERENSEN, 2011). O sagrado era um aspecto de grande influência na vida das pessoas. Os comportamentos eram regidos pelos princípios do cristianismo que via no riso as manifestações do diabo. “O riso liberta tudo que oprime, principalmente, o medo limitador” (SOERENSEN, 2011). E pelas próprias palavras de Bakhtin (1992, p. 374): “O riso não entrava o homem, libera-o”.

“O riso nesse período tem um profundo valor de concepção de mundo. É a maneira, diferente do sério, porém não menos importante, de expressar um ponto de vista particular e universal sobre o mundo. Através do riso exprime-se uma verdade a respeito do homem, da história, dos problemas universais os quais afligem a humanidade” (SOERENSEN, 2011, p. 325).

O riso retorna à literatura durante o Renascimento por meio de obras como *Decameron* de Boccaccio, *Don Quijote de La Mancha* de Cervantes e o teatro de Shakespeare, além de Rabelais. Naquele momento, toda a cultura oficial passa a ser impregnada pelo riso e “a cultura cômica começa a ultrapassar os limites estreitos das festas, esforça-se por penetrar em todas as esferas da vida” (BAKHTIN, 1987, p.84).

O riso da Idade Média é marcado pela busca da universalidade. Ele é coletivo, dirige-se a todos, ao universo, todos riem de tudo e de todos. É um pequeno universo extraoficial em que reina a liberdade, a abundância, a igualdade e a universalidade. É um riso ambivalente marcado pelo alvoroço, pela alegria, ao mesmo tempo em que carrega um tom sarcástico de ironia, de afronta a autoridade da Igreja e do Estado. As palavras, os cânticos, as interações entre as pessoas, enfim, todos os elementos que compõem as festas possuem ambiguidade. É uma afronta velada ao mundo do sério, da autoridade (BERNARDI, 2009; PAULA e STAFUZZA, 2010; SOERENSEN, 2011).

“Pelo contrário, o riso supõe que o medo foi dominado. O riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência, a autoridade empregam a linguagem do riso” (BAKHTIN, 1987, p.78)

Posteriormente, o riso volta a ser marginalizado (séculos XVII e XVIII) e torna-se um castigo, um tipo de produção inferior de pessoas inferiores para outras pessoas inferiores e corrompidas (BERNARDI, 2009; SOERENSEN, 2011), perde sua relação com a concepção de mundo, é relegado a tratar dos assuntos cotidianos, inferiores, é afastado das esferas oficiais. Apenas o sério, o racional e o ideológico passam a representar a verdade e o bem; “os matizes dessa seriedade são o medo, a veneração, a submissão impostas aos indivíduos do período” (SOERENSEN, 2011, p. 326).

Entretanto, Bernardi (2009) nos mostra que mesmo após ter sido marginalizado o riso estava presente em diversas atividades, principalmente nas festividades. No espaço específico da festa temos a interação entre sujeitos e as comemorações em praça pública (PAULA e STAFUZZA, 2010).

O conceito do carnaval nos apresenta a ideia do sujeito coletivo, abandona-se a singularidade. Esse sujeito coletivo é constituído pelo povo que imerge nesses momentos de celebração formando uma massa única em que não importam as diferenças de classe. Aqui, vemos apenas a igualdade, a celebração da vida e da liberdade que ocorria apenas em determinados períodos do ano em que os oprimidos por meio de brincadeiras verbais, espetáculos, paródias podiam transgredir a ordem imposta, a vida era posta ao avesso (BERNARDI, 2009; PAULA e STAFUZZA, 2010; SOERENSEN, 2011).

“(…) evidenciar o carnaval, não enquanto um espetáculo determinado ou uma forma cultural específica, mas como um cosmovisão extremamente poderosa e capaz de captar a energia popular de tal maneira que, em relação aos eventos carnavalescos, pode-se falar de um sujeito coletivo. A energia carnavalesca é capaz de contaminar tudo e todos, e possibilitar transformações socioculturais” (BERNARDI, 2009, p. 78)

Nesse sentido, o carnaval é apresentado como contraventor por permitir que em alguns momentos se faça a inversão da lógica da vida/do mundo. Nesses momentos de festa todos são iguais. Ri-se do opressor, ri-se da autoridade, ri-se do clero. As hierarquias são derrubadas, assim como todas as diferenças de classes, idades, sexo. O mundo carnavalesco permite o diálogo entre o mundo oficial com suas formas e regras guiado pelos donos do poder e o mundo extraoficial habitado por aqueles que são oprimidos pelo

poder. Podemos pensar que a palavra de ordem nesse fenômeno carnavalesco seja a transgressão (PAULA e STAFUZZA, 2010; SOERENSEN, 2011; BERNARDI, 2009).

Durantes as festas há um processo de interação entre as culturas populares e eruditas que se misturam, se sobrepõem, se completam numa autêntica polifonia. Nas festas em praça pública, temos os sujeitos em constante diálogo, adotando um linguajar próprio, grotesco e característico dessa interação, independente das classes sociais a que pertencem. Esse momento apresenta-se como um espaço para troca e compartilhamento e há um relativo nivelamento entre as pessoas, ou seja, desfazem-se as hierarquias. Elementos de uma cultura podem ser encontrados em outra e, então, podemos pensar em circularidade (PAULA e STAFUZZA, 2010).

“Circularidade significa, em suma, inter-ação cultural, influência recíproca entre o popular e o não-popular, o oficial e o não-oficial, o sério e o cômico, dada a imprecisão de seus liames, o que sugere permeabilidade/circularidade entre as esferas de atividades e manifestações culturais, sem fundi-las – afinal, não é porque o popular habita determinadas esferas sociais, que ele passa a ser, automaticamente, oficial. Assim como os gêneros se inter-relacionam, as esferas sócio-culturais também, mas não se fundem, porque possuem suas peculiaridades: sujeitos, espaços e tempos específicos” (BERNARDI, 2009, p. 135-36).

Ainda sobre a circularidade, Bernardi (2009) nos apresenta mais algumas contribuições de Bakhtin. De acordo com o filósofo as culturas estão em constante processo de interação e sofrendo constantes modificações regidas pelo momento histórico em que ocorrem. Assim, não podemos pensar em uma cultura pura, isolada. Entretanto, apesar das constantes modificações, as culturas “permanecem em espaços e tempos definidos (como relativamente estáveis – tais quais os gêneros discursivos)” (BERNARDI, 2009, p. 86).

As festas podem ser consideradas “ritos de passagens” e “espaço-tempo” para a liberação dos sujeitos, de seus corpos e desejos. Um momento de esquecimento da ordem e das hierarquias (PAULA e STAFUZZA, 2010). O espaço aqui é representado, principalmente, pela praça pública medieval vista por Bakhtin como um “pequeno universo extraoficial” em que é permitido libertar-se. Liberdade, enfatizamos novamente, do sério, do oficial, das imposições da Igreja e do Estado. Era permitido entregar-se às brincadeiras,

jogos, representações teatrais, usar de grosserias, de obscenidades (BERNARDI, 2009), buscar o lazer e o prazer na “relação com o outro, no banquete carnavalesco”.

A “concepção de felicidade” apoiava-se na saciedade da fome (encarada aqui como “nutrir-se de maneira alimentícia”), mas também, nutrir-se do “desejo de amor, ao desejo do outro, o desejo do corpo”. Falar-se do corpo era transgredir a ideologia da Idade Média em que o corpo era um assunto proibido mantido escondido por ser “sujo e grosseiro, símbolo da corrupção e da aniquilação” (PAULA e STAFUZZA, 2010). Assim, o sexo também era visto como uma inversão por ser considerado um rebaixamento do corpo. Entretanto, durante o carnaval, o baixo corporal (genitálias e excreções, principalmente) equiparava-se às “elevadas aspirações da sociedade” e temos aí, novamente a quebra da hierarquia (ZANI, 2009), a afronta ao oficial, ao sério.

O carnaval pode ser apresentado em breves palavras como a celebração. A celebração do inverso, do profano, da queda das hierarquias, da união de corpos, da união dos iguais, da universalização, da liberdade. A celebração da vida representada dentro de um espaço e tempo determinados.

“[...] Durante o carnaval é a própria vida que representa, e por um certo tempo o jogo se transforma em vida real. Essa é a natureza específica do carnaval, seu modo particular de existência” (BAKHTIN, 1987, p. 10).

O carnaval é uma celebração que não cessa, é inerente ao homem festejar, manter o riso em sua vida. O carnaval é representativo da forma como o povo vive em sociedade.

Apesar de hoje tratarmos do homem contemporâneo, encontramos nele a mesma duplicidade presente no homem da Idade Média. A dualidade da relação hierárquica, do poder, do sacro e do profano, do certo e do errado. E mesmo que estejam em tempos e locais distintos o carnaval está constantemente presente nas vidas desses sujeitos. O carnaval passa por enfraquecimentos, contudo não desaparece porque de acordo com Bakhtin (1987, p. 241) é “a categoria primeira e indestrutível da civilização humana”.

“Tenho duas armas para lutar contra o desespero, a tristeza e até a morte: o riso a cavalo e o galope do sonho. É com isso que enfrento essa dura e fascinante tarefa de viver.” (Ariano Suassuna)

O FENÔMENO DA CARNAVALIZAÇÃO NO FACEBOOK

O Facebook é uma rede social, e como tal, permite a rápida socialização de seus usuários que se mantêm conectados por meio de uma extensa rede de contatos. O *site* foi desenvolvido para atender propósitos diferentes dos quais se tem visto ultimamente, inclusive em nossa atividade. Em conversas informais com os estudantes eles nos disseram que o principal uso que faziam dos grupos do Facebook era participar de brincadeiras, trocar informações e opiniões com outros usuários, compartilhar conteúdos que julgam interessantes com pessoas que apresentam interesses comuns e o uso do *chat* para conversas. Percebemos, então, que o Facebook é visto, principalmente, como um ambiente para descontração desses sujeitos.

Ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa observamos que o espaço de interação do grupo criado para o projeto não estava sendo usado pelos membros em quaisquer circunstâncias. As professoras publicavam diversos materiais que os membros visualizavam, mas não comentavam ou *curtiam*. Durante uma aula, uma das professoras questionou aos estudantes sobre o motivo pelo qual não estava observando a postagem de comentários no grupo. Ao responderem à professora os estudantes explicitaram que sua participação em outros grupos do facebook incluía aspectos relacionados à descontração. Além disso, as respostas indicaram que os estudantes consideravam que as formas de interação que são utilizadas por eles em outros grupos não seriam adequadas para o grupo em discussão. Isso porque, os estudantes, provavelmente, enxergam o grupo no Facebook como uma extensão da sala de aula com regras e hierarquias já bem definidas. Para contornar a situação, a professora disse aos estudantes para que utilizassem o grupo da mesma forma como utilizavam outros grupos quaisquer, desde que falassem sobre Química. No mesmo dia, uma piada foi postada por um estudante da turma em que a conversa aconteceu. A partir daí outras postagens semelhantes foram feitas por estudantes de turmas variadas e as interações que incluíam comentários, enfim, começaram.

Nesse ambiente descontraído propiciado pela piada, os participantes também dialogaram sobre Química. Tão logo a piada foi publicada, observou-se um aumento no número de curtidas e de comentários postados, mantendo-se o caráter descontraído da

situação. Após a primeira postagem outras piadas foram postadas voluntariamente pelos estudantes. Uma dessas postagens teve um total de 153 visualizações, 17 curtidas e 26 comentários e foi a nossa escolhida para análise. Os 26 comentários que se seguiram à publicação da piada sob análise incluíram a participação das três pesquisadoras e quatro estudantes durante dois dias.

A postagem escolhida para ser analisada neste trabalho é composta pela Figura 1 originalmente publicada em inglês no *site Sardonic Salad* que em tradução literal é *Salada Sarcástica*. A página tem inúmeras imagens com piadas sobre assuntos diversos (*Salad*) e que apresentam textos carregados de ironia, sarcasmo e ambivalência (*Sardonic*). Uma breve visita ao *site* nos dá um indicativo das características dos conteúdos publicados e nos remete à concepção carnavalesca.

Analisando somente a imagem já conseguimos perceber por meio da piada uma carnavalização do caráter científico e oficial do discurso das ligações químicas e dos processos energéticos envolvidos. O discurso científico (o oficial dos espaços escolares, das relações formais como se caracterizam os congressos e periódicos científicos), está sendo tratado de forma cômica. Isso pode ser observado na medida em que as ligações químicas e a necessária observância da proporção entre os átomos de hidrogênio e oxigênio na fórmula da água são incluídas num discurso que pretende se aproximar da promiscuidade, das relações múltiplas, bem a moda “do ficar” seja como “monogamia”, seja como “poligamia”, análise que retomaremos mais adiante.

Figura 1: Festa na piscina – imagem adaptada de Sardonic Salad.



A própria representação formal do átomo de oxigênio pela letra 'O' maiúscula recebe características humanas, antropomorfizadas, com membros, vestimentas e postura "corporal" despojada, já de saída atrás da porta convidando o outro "oxigênio", digo, colega para uma festa na piscina. Notemos o detalhe da toalha despreziosamente jogada no braço, dando um ar de descontração. Trata-se de um "sujeito" festeiro naquele espaço-tempo da piada. O outro "colega oxigênio", dentro da casa, sendo convidado e não convidando, evoca em nós a ideia de estudioso sério com um livro (que poderia ser de química) e uma xícara de bebida inocente e fumegante nas mãos.

Quando analisamos o diálogo entre os oxigênios, encontramos expressões de duplo sentido características do carnaval. A imagem faz referência à proporção entre os átomos envolvidos na representação para a fórmula da água, H_2O , "*2 hidrogênios pra cada oxigênio*". A enunciação convida para a festa na piscina em que ocorrerá o encontro com possíveis parceiros, os hidrogênios. Ir para a piscina é celebrar. Celebrar a união, celebrar a fartura, celebrar a quebra da rotina, celebrar o grotesco na forma da poligamia (2:1) rompendo o padrão social da monogamia (1:1) esperada nos relacionamentos. Pode-se escolher com qual hidrogênio "ficar". Há vários. Se um não for adequado passa-se ao outro. O importante é festejar.

No carnaval ou nos espaços-tempos carnavalizados podemos ser e viver ali o que quisermos e parece que os estudantes entendem isso quando postam a referida piada. O carnaval permite sermos o personagem que quisermos.

O espaço proposto pela escola, pelas professoras de química, para possibilitar a circulação de conhecimentos químicos no facebook passa a ser assumido por alguns estudantes como um espaço para sua manifestação a partir do momento que o percebem como espaço possível de acolher outros tipos de postagens diferentes das que estavam sendo feitas, incluindo conteúdos escolares. A partir do momento da publicação de uma piada instaura-se no grupo a possibilidade de postar "o que quiserem" - tal como acontece nas redes sociais - ao contrário da sala de aula.

No momento em que posta a piada ocorre uma suspensão do sentido sério que vinha sendo dado pelas professoras até aquele momento pelo caráter oficial e escolar das postagens

delas. Ao subverter o sentido que vinha se configurando como uma extensão do espaço oficial da sala de aula, muda o modo como os sujeitos estavam vivendo aquele espaço.

As professoras já haviam assumido uma postura diferente da oficial e séria ao proporem a criação do Facebook como lugar de partilha entre escola (o público ou oficial) e a casa (o espaço do privado). Elas enfrentam o desafio de sair do papel de autoridades da sala de aula para conversar com os estudantes em outro espaço que tem regras diferentes e no qual a questão da hierarquia assume outra configuração. No Facebook, ninguém precisa pedir autorização para falar. A professora não controla quem vai falar, quando vai falar e o que vai falar. Nele a professora, ou um colega, não pode interromper um enunciado que está sendo construído, nem mudar o sentido daquela construção em curso. O enunciado já surge pronto na tela e torna-se disponível a todos ao mesmo tempo, ainda que as leituras possam ocorrer e produzir contra palavras em outro. Qual é a nova postura das professoras e dos colegas ao se depararem com a piada? Olhemos para os dados a seguir que foram obtidos das postagens do Facebook e evidenciam as interações ocorridas, Figura 2.

É ainda preciso considerar que os nomes e fotos de perfil dos estudantes e professoras foram desidentificados. Utilizamos números e tarjas de cores diferentes para preservar, mas ao mesmo tempo identificar a voz que fala naquele *post*. Assim, nomeamos os estudantes como E1, E2, E3 e E4 e no texto faremos referência a cada um deles desta forma. No caso das professoras utilizaremos P1, P2 e P3. Por uma questão de espaço, reorganizamos os turnos em duas colunas. Assim a ordem de manifestação dos sujeitos está apresentada primeiro na coluna esquerda, de cima para baixo, e depois na coluna da direita, de cima para baixo.

Figura 2: primeira parte das interações com a piada 'Festa na piscina'



A primeira entrada é da professora 1. Ela assume a perspectiva do discurso químico e encarna a personagem professora e passa a ensinar química. Para analisar as participações é importante pontuarmos que não é possível ocorrer a formação de moléculas de água apenas pela aproximação de átomos de oxigênio e hidrogênio. Aspectos relacionados à energia, orientação das partículas, constituição das substâncias e estequiometria das fórmulas foram ignorados na piada.

A análise das interações com os estudantes evidenciou que os sentidos químicos foram sendo construídos, tendo em vista que a mediação das professoras buscou a compreensão do conteúdo e o fechamento de sentido do discurso científico a partir da interpretação dos conceitos químicos que compõem a imagem. A piada atuou como contexto para a elaboração de sentidos envolvendo a discussão do conhecimento químico. O tom de brincadeira foi menos utilizado, o discurso científico predominou.

O diálogo se inicia com uma provocação lançada por P1 que sugere uma questão que remete à imprecisão de informações científicas na piada. A imagem é “bonitinha”, provoca o riso, mas tem um problema. A professora inicia sua fala questionando sobre os aspectos químicos que podem ser extraídos dali. Não há um tom de piada e a interação ocorre como se estivessem em sala de aula. E1 parece identificar parte do problema sugerido pela professora e dá sua resposta baseando-se no discurso científico mesclado a sua fala informal - “se juntam do nada pra virar água”. Aqui, o estudante segue na mesma linha que a

professora e não faz piada. Um diálogo semelhante poderia ter ocorrido em sala de aula. No turno seguinte P1 continua a perguntar, instigar o(s) estudante(s) a perceber outros problemas. E1 fala sobre a representação para os átomos identificando o antropomorfismo na representação. Para isso usa um tom irônico e sarcástico – “*que eu saiba moléculas não têm pés*” - que é permitido pelo carnaval. Em seguida, E1 percebe outro problema que é se atribuir a formação da água à união dos átomos e não a uma reação química entre moléculas dos gases oxigênio, O₂, e hidrogênio, H₂. A professora, então, usa um discurso de autoridade para fechar o sentido do discurso científico para o apontamento de E1.

A partir dessas enunciações é possível termos pistas relacionadas à questão dos posicionamentos dos sujeitos envolvidos. A professora e o estudante mantiveram em suas interações características que remetem ao ambiente escolar. As professoras participaram de forma a possibilitar que os alunos buscassem elementos para responder ou reformular as respostas às questões colocadas em pauta. Neste sentido trouxeram para este espaço uma característica das aulas na sala de aula. A presença das professoras no grupo, de certa forma, traz para este grupo do Facebook algo que remete às relações estabelecidas em sala de aula. Percebemos isso ao analisar a fala de E4 que após responder dirige-se à professora em busca do consentimento a sua resposta – “*acho q é isso*”, “*ou n?*”. O estudante participa da conversa de forma semelhante a como poderia ter participado de uma interação em sala de aula. Podemos falar ainda sobre a forma de escrever utilizada pelo estudante, que envolve o uso da linguagem característica da internet, repleta de abreviações. Uma forma de escrita como essa não seria admitida em uma avaliação, por exemplo.

Outro apontamento interessante pode ser feito a partir da interação de E3. Este buscou em um *site* dados para argumentar a partir de uma resposta dada por E1 sobre a solubilidade dos gases em água. Além de pesquisar, o estudante compartilhou o dado que julgou pertinente para que os demais participantes pudessem dialogar com aquela informação. Nessa troca de informações e busca de outros saberes, podemos pensar em circularidade. As informações que haviam sido apresentadas até aquele momento foram acrescidas de informações externas ao Facebook e à “aula”. Em seguida, E4 responde a uma pergunta feita diretamente a E3. A quebra da hierarquia e das sequências é permitida

pela rede social. Não é preciso esperar o seu momento de falar, esse momento não existe. As vozes são equipolentes. A liberdade é carnavalesca.

Diferentemente da sala de aula em que todos, a princípio, ouvem tudo o que é dito, nesse ambiente virtual o usuário vê primeiramente a última postagem feita. As demais postagens podem ser ou não vistas e fica a critério do usuário escolher o que ler e o que responder. O fato de E4 ter respondido ao tópico mais recente não nos indica necessariamente que ele não tenha lido as demais postagens, mas não ter respondido aos tópicos mais antigos pode indicar que ou o estudante concorda com as respostas dadas ou não vê como retomar um assunto que já passou, são *posts* antigos. O espaço-tempo para aquela interação foi perdido. O estudante não pôde erguer a mão e pedir a sua vez na fala. Quando a rede social permite que diversas pessoas “falem” ao mesmo tempo, gera-se um imenso ruído em que falas podem ser “perdidas” e ficam sem respostas. O mesmo pode ser observado em sala de aula em que nem sempre o professor responde aos questionamentos dos estudantes.

A seguir, trazemos na Figura 3 a segunda parte de interações.

Figura 3: segunda parte das interações com a piada ‘Festa na piscina’

The image shows a screenshot of a social media thread with several posts. The posts are as follows:

- P3:** Acho que ir para essa festa é uma fria para os oxigênios "soiteiros", afinal de contas os hidrogênios da molécula de água já estão ligados, os de gases hidrogênio porventura existentes. Iá. O estado energético deles é baixo e espontaneamente não vão se separar para ligar aos oxigênios que vão chegar de bicão nessa festa. Acho que vão dançar. 28 de março às 11:50 · Curtir (desfazer) · 2
- E3:** Eu quis dizer irrelevante nessa piada, pois se o valor é tão pequeno, o número de hidrogênios para cada oxigênio vai continuar muito próximo do 2. 28 de março às 14:00 · Curtir
- P1:** a molécula de oxigênio seria O₂ (não dá pra fazer subscripto!) e não O. 28 de março às 14:32 · Curtir · 1
- P2:** como assim. **E3:** ?! Acho q não entendi. 28 de março às 15:49 · Curtir · 1
- P2:** A piada se refere ao fato de que a molécula de água é constituída por dois átomos de H e um de O, insinuando que haveria um "interesse" dos átomos de oxigênio pelos átomos de hidrogênio. Por isso, um átomo de oxigênio chama o outro para ir para piscina. Só que, além de não encontrarmos átomos de oxigênio sozinhos dessa forma na natureza, para que houvesse a formação de água (H₂O), deveria ocorrer uma reação entre o gás hidrogênio (H₂) e o gás oxigênio (O₂), e a piada não leva em consideração esse fato e nem a presença dessas duas substâncias (O₂ e H₂) dissolvidas na água. Esses dados informados sobre o oxigênio, na verdade, são sobre a substância de fórmula O₂, e não sobre qualquer oxigênio (inclusive o átomo de oxigênio presente na molécula de água). É preciso haver uma quantidade considerável de O₂ dissolvida na água para que os seres vivos aquáticos possam respirar. Por isso, essa quantidade de x mg/L não pode ser considerada irrelevante. Por outro lado, a piada não leva em conta a presença de O₂ dissolvido na água, portanto, não considere essa quantidade para fazer essa relação de 2:1. 28 de março às 16:37 · Curtir · 3
- E1:** parece uma solubilidade a do oxigenio em agua porque é menos de 1% de um grama. no entanto, se vc for pensar que se trata de um gás, é uma massa perfeitamente normal. se fosse uma solubilidade de 1g/L, já significa que iríamos conseguir sentir o "peso" desse oxigenio no ar e na água. considerando o quanto vc respira por dia, era capaz até de ficar mais gordo =p. 28 de março às 20:34 · Curtir (desfazer) · 1
- P1:** **E1:** vc misturou os conceitos de solubilidade com densidade, não?! 28 de março às 22:08 · Curtir
- P2:** Em média, respiramos qtos litros de oxigênio por dia?! Alguém sabe?! Vou tentar descobrir... 28 de março às 22:10 · Curtir
- E1:** nao, eu to dizendo que o negocio de solubilidade de 8,2mg/L é normal, imagino. 28 de março às 22:24 · Curtir (desfazer) · 1
- P2:** Sim sim... discutimos sobre a solubilidade dos gases. São valores pequenos! E são afetados pela temperatura, certo?! 28 de março às 22:47 · Curtir

Nessa imagem vemos um *post* publicado por P3. No *post* fica evidente o tom de piada, a ideia da brincadeira incitada pela imagem foi mantida, entretanto, também se discutiu química, mesmo que lançando mão de uma linguagem mais irreverente. Contudo, um fato curioso é observado: os estudantes não responderam a esse *post*. Talvez, para os estudantes responder de forma irreverente seja arriscado porque há possibilidade de serem censurados pelas professoras ali presentes.

Retomando o diálogo com E3 percebemos que ele mantém sua argumentação sobre a solubilidade dos gases e acaba por confundir alguns conceitos. Após perceber isso, P2 assume um discurso de autoridade para esclarecer para o(s) estudante(s) os aspectos químicos importantes naquele contexto. Em seguida, E1 retoma as ideias apresentadas por E3 explicitando seu entendimento a partir dos dados informados. Curiosamente E3 não retorna à conversa. Talvez, retornou, mas suas dúvidas já estavam publicadas e o sentido científico fechado.

Falamos brevemente das interações para enfatizar que apesar de utilizar-se uma piada, discutiu-se Química. Alguns conceitos importantes como solubilidade, reações, representações de fórmulas químicas foram abordados. E essa discussão ocorreu de forma natural. Os estudantes não foram obrigados a responder as questões e pelos horários nas postagens vê-se que não estavam em horário escolar.

A partir dessa atividade podemos pensar na afronta à piada porque ela foi criada para ser engraçada, provocar o riso e não para ensinar Química. Estamos transgredindo, carnavalizando a própria piada. Estamos afrontando o Facebook que foi utilizado para ensinar e não para divertir. E, por mais que as professoras mantenham uma postura de fechamento dos sentidos científicos, elas também riem com os estudantes, participam da piada. Podemos pensar também em uma afronta ao próprio ambiente escolar que foi transferido momentaneamente para o ambiente virtual do Facebook.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando nos propusemos a utilizar o Facebook assumimos que estaríamos utilizando um ambiente diferente da sala de aula que tem suas regras próprias de funcionamento.

Nesse ambiente os estudantes escolhem o que e quando será postado sem as preocupações e tensões da sala de aula. No grupo é permitido rir do outro, rir de si mesmo, rir da professora. A linguagem utilizada é a própria da internet, o “internetês”, as palavras assumem tons mais leves, mais jocosos, o ambiente geral se torna uma brincadeira. Não é preciso esperar o seu momento para falar. Todos podem falar ao mesmo tempo. As respostas podem ser dirigidas a uma pessoa especificamente ou a todas. Há uma constante mudança de turnos nas falas. Aqui, fica clara a transgressão característica do carnaval.

O Facebook pode ser pensado como o espaço da praça pública, o momento da festa. As hierarquias são desfeitas, não há as mesmas regras e sanções da sala de aula. Não há aqui o ambiente formal composto por uma sala, quadro, livros. As informações não seguem uma sequência lógica enquanto são apresentadas. O ritmo da “aula” não é regido pelo professor, por mais que este seja a representação da autoridade e esteja também presente. Em suma, o Facebook não é um lugar para se aprender Química, não foi feito para isso. Mas, o que se viu foi estudantes discutindo Química, construindo significados. Vimos a transgressão, o rompimento com o padrão estabelecido de como deve-se aprender e ensinar Química. Vimos a mistura das culturas (saberes escolares e não-escolares), ou seja, circularidade. Vimos a linguagem não-formal sendo utilizada para falar-se do oficial, uma nova transgressão. Vimos também uma reunião de fenômenos que não deveriam estar ocorrendo ali naquele espaço-tempo, vimos assim, por fim, a carnavalização do Facebook. Um fenômeno que não se repetirá no ambiente escolar. Ali, não é o espaço-tempo adequado. Ali, todos retornam ao seu papel inicial. O carnaval é brevemente suspenso até que uma nova postagem seja feita e tudo recomeça com novos atores e novos cenários.

Podemos levantar algumas questões no sentido dos desdobramentos posteriores de nossa pesquisa: 1) Que relação existe entre a compreensão dos conceitos químicos estabilizados e os sentidos que emergem da piada como efeito dela para fazer rir? Os estudantes “riram”? As professoras “riram”? Para que se explica? Para entender a piada e poder rir? Para ensinar química de um modo descontraído? Como funciona esse espaço que se mostra ambivalente, é oficial e não é, é riso, mas é sério? Os espaços têm que ser uma coisa só, ou isto ou aquilo? O que se ganha em termos de circulação de vozes com criação desses espaços? Que dificuldade e desafios temos que enfrentar neles?

REFERÊNCIAS

BAKHTIN. (1992). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

_____, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BOUKHARAEVA, L. M. *Começando o diálogo com Mikhail Mikhailovitch Bakhtin*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

BERNARDI, R.M. *Rabelais e a sensação carnavalesca do mundo*. In: BRAITH, B. (org.). *Bakhtin. Dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 73-94.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 80-83.

ISELY, C.; LOWRANCE, K. *Sardonic Salad*. Disponível em: <http://sardonicsalad.com/>. Acesso em 04 mai. 2014.

PAULA, L., STAFUZZA, G. *Carnaval – Aval à carne viva (d)a linguagem: A concepção de Bakhtin*. In: PAULA, L., STAFUZZA, G. (org.) *Círculo de Bakhtin: Diálogos in possíveis*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. v.2, p. 131-147.

SOERENSEN, C. *A carnavalização e o riso segundo Mikhail Bakhtin*. *Revista Travessias*. Paraná, v. 5, n. 1, p. 318-331. 2011. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4370>. Acesso em 04 mai. 2014.

ZANI, R. *Dialogismo – O Carnaval, o Popular e o Baixo Corporal em Luis Buñuel*. *Revista Virtú. Juiz de Fora*, 8 ed, p. 1-15. 2009. Disponível em <http://www.ufjf.br/virtu/files/2009/11/5-o-carnaval-o-popular-e-o-baixo-corporal-UNICAMP.pdf> Acesso em 06 mai. 2014.

O GÊNERO DISCURSIVO COMO MEIO DE EXPRESSÃO IDEOLÓGICA DO AMBIENTE ESCOLAR PARA O NÃO-ESCOLAR

Guilherme Brambila Manso¹⁴⁶

Se fizéssemos uma primeira análise em torno daquilo que diz respeito às pesquisas que tangem os gêneros textuais-discursivos é possível inferir que esse tipo de estudo é relativamente recente no Brasil. Sucedendo essa situação, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que expandem essas análises do meio acadêmico para, também, o escolar. Compondo essa esquematização de análise tem-se a contribuição do pensador russo Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) e seu Círculo que também tratou da análise de gêneros argumentativos-discursivos. A principal pretensão é a de analisar um determinado corpus enunciativo, em seu conteúdo cultural e discursivo, em busca da constituição de seus enunciados para que, subjetivamente, haja uma nova construção e percepção dialógica.

Este artigo é um dos frutos de um subprojeto de Iniciação Científica desenvolvido no período de 2012 à 2013 intitulado “O gênero artigo de opinião em esfera escolar e não-escolar: subjetividade, estilo e autoria”, sob orientação do professor Dr. Luciano Vidon. Dentro deste trabalho analisamos enunciados pertencentes ao gênero “artigo de opinião”, publicados semanalmente pelo jornal capixaba “A Gazeta”, de autoria do estudante universitário Gabriel Tebaldi.

O interesse maior por esse corpus está na oportunidade de analisar uma situação concreta de enunciação do gênero discursivo, podendo contrapô-la às propostas didático-pedagógicas presentes no ensino de Língua Portuguesa nas escolas.

Isso pode ser justificado pela questão da dialogia proposta por Bakhtin. O processo dialógico consiste em um, de fato, “diálogo” com o texto (ou enunciado, na concepção dialógica bakhtiniana) e essa interação traz questionamentos e busca respostas. Essa dialogia é colocada em um patamar de importância pelo próprio que defende:

¹⁴⁶ UFES. E-mail: guilhermebrambilamanso@hotmail.com

“As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e as manifestações da vida humana, em suma, tudo que tem sentido e importância.” (BAKHTIN, [1929/1963] p. 42)

É interessante observar, já de início, um paralelo entre as postulações de Bakhtin e Ferdinand de Saussure. O genebriano admite que a linguagem seja diferente da língua. A língua é considerada parte da linguagem que Saussure admite ser muito mais abrangente que a primeira. Logo, a linguística não tem como objeto de estudo a linguagem humana de maneira total, mas uma parte dela.

Em contraponto, nos deparamos com a proposta bakhtiniana que se apropria daquilo que foi descartado por Saussure para estabelecer-se no campo do estudo da linguagem. Bakhtin, por meio de seus estudos, procura entender o exercício da linguagem que é praticada pelos indivíduos. Para ele, a linguagem humana exercitada na sociedade é distinta em cada ambiente (igrejas, reuniões formais ou informais, meio familiar, etc.), é palpável o suficiente para investigações.

Não é a forma composicional externa que vai determinar o teor dialógico (BAKHTIN, 1998, [1934-1935], p. 92), isto é, há um princípio nesta dialogia instaurado, simplesmente, pelo conteúdo de interrelação onde a situação discursiva é um palco determinante para a ação linguística.

Em outras palavras, os signos linguísticos são aceitos sempre quando presentes em interação verbal, gêneros do discurso ou como enunciados. Sendo assim, a linguagem bakhtiniana é instituída como processo concreto e atividade enunciativa-discursiva desde que seja apreendida num sistema aberto de signos.

A palavra é o modo mais puro e sensível das transformações sociais (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 1995 [1929]). Tal consideração compreende que a palavra, como membro fundamental do discurso, constitui-se como enunciado por unir o que diz respeito ao verbal e não-verbal. Diante disto, apreende-se que há diferenças claras entre a palavra como signo inscrito e como manifestação humana, isto é, linguagem.

“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que

o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana. (...) 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 (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1997).

O GÊNERO DISCURSIVO COMO MEIO DE INTERAÇÃO SOCIAL

O gênero discursivo Artigo de opinião é algo instituído na sociedade. Isso se justifica pelo caráter interativo entre o enunciador e seu(s) receptor(es) através de meios de fácil alcance como jornais, revistas impressas e, em escala progressiva, publicações virtuais. Neste gênero há a intrínseca raiz comunicativa voltada para a propagação de ideias e pontos de vista do autor que visa atingir seu público.

Coloco em pauta apenas a primeira das publicações escolhidas no subprojeto do enunciador e articulista Gabriel Tebaldi, na coluna *Outro Olhar*, do jornal *A Gazeta*, na data de 15 de setembro de 2012. Intitulada “Super-heróis da inconsequência” o enunciado traz já em sua estrutura introdutória um posicionamento de completa discordância à maneira com que a Universidade Federal do Espírito Santo (dando ênfase ao ambiente acadêmico) é regida. Vale à pena destacar a situação de greve nacional em que as universidades federais se encontravam neste período. Sendo assim, muito mais que um articulista, nos deparamos com um participante da situação discursiva na posição de estudante da própria instituição de ensino.

gab_tebaldi@hotmail.com

OUTRO OLHAR

Gabriel Tebaldi



A greve docente, assim como o vestibular, está repleta de absurdos. Para percebê-los, basta ir às assembleias do movimento

Super-heróis da inconsequência

Não é novidade que as universidades costumam andar distantes da realidade. O mundo acadêmico tem a incrível capacidade de mover-se alheio à sociedade que o cerca. Porém, os acontecimentos da instituição do Espírito Santo vão mais além: a UFES tem andado acelerada na direção da inconsequência.

De início, vale falar da porta de entrada da federal, seu vestibular. Hoje a UFES já preenche todos os pré-requisitos para abrir um doutorado em "Talhass e ne págência de processos seletivos", afinal, é especialista em amulação de questões, fiscais despreparados, vazamentos de resultados e informações desencontradas. Os absurdos se acumulam ano a ano e as críticas são respondidas apenas com o silêncio.

Mesmo com todos os contras, alguns felizardos entram no ensino superior. Mas os aprovados de 2012 quase não tiveram tempo de usar seus cadernos novos. Há quatro meses, os professores da UFES foram os primeiros do país a entrar em greve.

A greve docente, assim como o vestibular, está repleta de absurdos. Para

percebê-los, basta ir às assembleias do movimento. Lá os sindicalistas atrasam a abertura das reuniões e, quando começam, cospem discussões e bate bocas sem fim.

Com esse retardo estratégico, a reunião vai se esvaziando, afinal, nem todos podem passar o dia sentados no campus à mercê dos desserviços de alguns. Af a jogada é simples: com a assembleia vazia, os grevistas votam e aprovam seus interesses recheados de má-fé.

Os quatro meses de paralisação têm prejudicado dos estudantes até comerciantes das redondezas, que amargam meses de baixo movimento. Mas, embora tal situação incomode qualquer pessoa de bom senso, há um tipo de gente muito peculiar na federal conduzindo essa novela: são os super-heróis, que se sentem filhos da revolução, seres iluminados pela verdade.

Os super-heróis grevistas, por exemplo, acreditam que sua insistência fará com que Dilma atenda as reivindicações. Quase todas as instituições públicas já saíram da greve, menos a UFES, que está no manguê. Mesmo assim, ao contrapor um sindicalista, você corre o risco de ser atacado por gritos de mobilização e frases de efeito.

Tão sem lógica quanto a manutenção da greve foi a ocupação do

Núcleo de Processamento de Dados (NPD) por alguns super-heróis menos elegantes. Todo o sistema de informática foi tirado do ar, prejudicando toda a universidade, sobretudo o Hospital Universitário. Mesmo assim, os "guerreiros" acreditavam estar salvando a UFES de sabe-se lá o que. A salvação terminou com uma decisão judicial de reintegração de posse.

Hoje a UFES caminha na contramão, acelerada por super-heróis que sonham combater ditaduras inexistentes

Agora, poucas displicências são tão gritantes quanto quando o assunto é a violência. Assaíes acontecem quase que diariamente. A circulação e consumo de drogas é livre e não respeita nem as salas de aula. Em 2011, uma jovem foi sequestrada. As festas são verdadeiras pandemônias. E na última semana, uma jovem foi estuprada enquanto participava de um desses eventos. Mesmo as-

sim, os super-heróis da ignorância são contra a entrada da PM no campus. Segundo eles, "a polícia iria reprimir as livres ideias e manifestações".

É claro que a simples entrada policial não traz a segurança desejada. Porém, hoje a universidade é uma terra sem lei, refúgio perfeito para bandos que se beneficiam dos discursos pseudorrevolucionários que cheiram a mofo. Meia-dúzia de super-heróis querem por a segurança de milhares em risco para poder invadir a reitoria, botar fogo em pneus em frente as cancelas e, claro, queimar suas ervas.

Hoje a UFES caminha na contramão acelerada por super-heróis que sonham combater ditaduras inexistentes e, na primeira oportunidade, lançam-se na política ou num cargo comissionado.

Felizmente, porém, a universidade conta com milhares de pessoas dispostas a por fim nessa farrá e retomar o eixo do ensino superior. E é exatamente esse grupo de professores, alunos e funcionários que hoje é responsável por reagir aos desmandos dessa minoria, afinal, os super-heróis da inconsequência são tão pequenos quanto suas ideias.

Gabriel Tebaldi, 19 anos, é estudante de História da Ufes.

É interessante observar que, por mais óbvia que pareça, a habilidade persuasiva que o autor exercita em cada publicação se funde aos interesses pessoais e posições opinativas na busca de expor suas convicções e convencer o receptor de, ao menos, compreender sua situação diante de um contexto tão vívido como foi a greve das universidades federais do ano de 2012.

Bakhtin afirma que "O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados" (BAKHTIN, 2006). Esta colocação do filósofo vem de encontro ao que o primeiro enunciado traz em sua raiz dialógica. Em resumo, há uma conexão entre aquilo que o enunciador vivencia à sua opinião e àquilo que ele quer ou não dar relevo para expor sob a estrutura de artigo de opinião na busca de um meio persuasivo.

Outro ponto interessante foi a definição dada aos docentes envolvidos na situação de greve chamados de "super-heróis grevistas" (parágrafo 7).

O contexto dialógico e a cadência de posicionamentos nos levam à conclusão de que houve uso da figura de linguagem, e de retórica, ironia. Mas, por quê? Já havia uma exposição de opiniões o suficiente para que o artigo de opinião pudesse ser considerado

estruturalmente competente, porém, sob a leitura linguística dos conceitos bakhtinianos, somos levados a entender que, além da estrutura, existe uma intenção enunciativa que levanta algumas conclusões.

A primeira, e mais consistente, conclusão de que se é possível apreender é que, se tratando de um autor jovem em relação aos demais de carreira consolidada no ambiente em que se insere, há uma preocupação e busca maior pelo seu espaço e estabilidade enquanto enunciatador e profissional. A busca pela difusão e credibilidade para suas ideias, posicionamentos e estilo discursivo é algo que podemos sugerir como fator que o motiva a manter posições firmes, declarações carregadas de jogos de linguagem e preocupação em angariar uma reputação em seu meio.

Esta visão dialógica não é muito bem observada no contexto escolar ou em livros didáticos que pretendem divulgar o ensino estrutural de gêneros do discurso.

Uma questão de bastante pertinência neste ponto é: se os PCNs tem dado maior atenção ao estudo de gêneros discursivos por que, então, ainda há a recorrência do ensino estruturalista e *dessubjetivado* (VIDON, 2011) dos mesmos?

Em um outro artigo intitulado “A condução do estudante para a construção da subjetividade: A perspectiva bakhtiniana dentro e fora do ambiente escolar”, que é também fruto destes estudos em torno do gênero discursivo e a subjetividade, debato os obstáculos que podem ser encontrados no uso do livro didático como único norteador. Isso se deve por certos encaminhamentos estruturalistas dados pelo livro didático que, mal administrados pelo docente, tendem a levar o estudante a uma produção sem expressão subjetiva enunciativa, apesar de boa organização ou por conter elementos ditos “próprios” para um bom texto.

O debate feito neste artigo foi pautado no recorte de um livro didático que trazia apontamentos estruturalistas e sobre o que deveria ou não deveria ser dito na produção de um gênero discursivo opinativo como a exigência de termos como “Na minha opinião; gostaria de lembrar que; penso que; etc” que nos levam a pensar neste fato como uma contradição.

Em suma, coloco em evidência a importância de se enxergar o estudante como um membro ativo de seu ambiente discursivo. Dar ao estudante a noção do peso de seu

discurso o motivará a produzi-lo com algum propósito. A partir daí, é possível que tenhamos enunciados verdadeiramente motivados por ideologias que são expostas a fim de que os sujeitos donos delas venham a tornarem-se agente integrados em sociedade, assim como ocorre nas publicações de artigos de opinião fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem mais delongas é importante por em relevo que essas análises nos levam a inferir que o ensino de gêneros discursivos pode passar a despertar mais interesse nos estudantes à medida em que estejam mais coerentes com a realidade. Levar o estudante a perceber-se e reconhecer-se como sujeito de seu discurso que está social e historicamente inserido é conduzi-lo à realidade não previsível e, por consequência, mais interessante das relações interlocutivas que seriam de grande interesse para a dinamicidade e maior valorização das aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

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

_____. *Para uma Filosofia de Ato Responsável*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

TEBALDI, G. "Outro Olhar". *Jornal A Gazeta*, Vitória, Espírito Santo. 2012.

VIDON, L. N. "Subjetividade e dessubjetivação em enunciados argumentativos produzidos em esfera escolar: gênero, estilo e autoria". Projeto de Pesquisa: PRPPG/UFES, 2012.

_____. *Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana*. *Revista Estudos Linguísticos* no 41. São Paulo, GEL, 2012.

VOLOSHINOV, V. N. "Discurso na vida e discurso na arte" [trad. Cristóvão Tezza, para uso didático]. (Discours in life and discours in art – concerning sociological poetics. In: *Freudianism – a marxist critic*, New York, Academic Press, 1976.)

NARRATIVA E PESQUISA:

perspectivas implicadas

Guilherme do Val Toledo Prado

Realizar escolhas teórico-metodológica que pressupõem não rotinizar os acontecimentos, não naturalizá-los como óbvios, não atropelar a singularidade e não acreditar em uma verdade única geral, absoluta tal como postulam as ciências hegemônicas, colabora na inscrição de uma perspectiva de pesquisa em educação que coloca a narrativa como motor da investigação.

Nesta perspectiva é possível afirmar que essa nossa maneira de pesquisar, ao atribuir sentidos as relações humanas na pesquisa, construímos verdades - *pravdas* e não verdades - *istinas*. Bakhtin denomina por *pravda* a verdade de um determinado estado de alguma coisa, ou seja, o sentido atribuído por conta das relações recíprocas, seria a verdade do momento dado “o que o relaciona à unidade última, una e singular”, dos acontecimentos (BAKHTIN, 2010, p. 92). Já por *istina*, para Bakhtin, se denomina a verdade universal. Tomamos aqui emprestadas as palavras de Bakhtin que tão bem transmite o que nesse tipo de pesquisa também se faz inviável e é entendido como um erro:

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 está 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. (BAKHTIN, 2010, p. 92)

Portanto, de nossa perspectiva investigativa não pode existir “a” verdade. O que existem são muitas verdades! Cada um constrói sua/s verdade/s a partir da realidade que vive, da experiência de viver, da história de sua vida, dos sentidos que atribui às coisas, ao mundo, a si, ao outro. E é a partir da investigação sobre o vivido, da perspectiva de compreender a

experiência nesta perspectiva e, dessa maneira, extrair lições dos acontecimentos, ao invés de buscar somente o que tem de reprodutível e constante na experiência investigada, é que constituímos e construímos uma pesquisa narrativa em educação.

A pesquisa narrativa, tal como temos realizado no GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, implica em articularmos três dimensões: implica construir saberes e conhecimentos a partir das interpretações e compreensões possíveis no percurso, bem como a partir das ações que vão acontecendo no decorrer da pesquisa. Não para propor verdades absolutas, pois não se está absolutamente em questão defender uma verdade absoluta, mas para dar sentido às múltiplas verdades existentes, narrando-as para aqueles que têm sentido narrar - professores e professoras também narradoras de experiências e vivências pedagógicas no contexto da sala de aula e escola.

A emergência deste tipo de pesquisa narrativa funda-se nos princípios de singularidade e acontecimento ético propostos por Bakhtin e seu Círculo, no que se refere aos modos de produção de conhecimento no contexto das Ciências Humanas.

Neste contexto propositivo, as reflexões produzidas a partir dos conceitos do Círculo de Bakhtin no âmbito do GEPEC têm gerado alguns princípios de pesquisa a orientarem as produções de nossas investigações narrativas, tais como:

- 1 - quando professores narram suas experiências a outros professores, seja oralmente seja por escrito, ressignificam a experiência narrada a partir do excedente de visão constituído no diálogo que se instaura na dinâmica narrativa;
- 2 – a prática de narrar as experiências pedagógicas vividas gera uma exotopia narrativa que possibilita novas compreensões acerca do narrado;
- 3 – os professores narradores, compreendendo-se enquanto personagens de suas próprias narrativas, dão novos sentidos às experiências pedagógicas vividas e constituem memórias de futuro a orientarem tanto novas produções narrativas como também a produzirem práticas pedagógicas fundadas no diálogo;
- 4 – o exercício de narrar possibilita que os professores exercitem o calar-se e a escuta sensível junto com outros professores.

Este conjunto de princípios, que constituem os balizadores da perspectiva teórico-metodológica de pesquisa narrativa por nós constituída, tem nos auxiliado a produzir

práticas de pesquisa mais informadas e, ao mesmo, mais afeitas ao próprio movimento de pesquisar em educação – com sujeitos e junto às relações humanas.

Explicitamos mais detalhadamente sobre estes princípios e algumas das experiências de pesquisa narrativa que constituíram-se com eles:

1 – a resignificação da experiência narrada a partir do excedente de visão constituído no diálogo que se instaura na dinâmica narrativa a partir da narrativa escrita.

Entendo que narrar é imbuir-se de dialogicidade, é uma forma de encontro com o outro. É contar uma história com a responsabilidade de um sujeito em um dado contexto uma vez que é marcada por uma temporalidade. Narrar tensiona a vida de um sujeito que conta uma história a qual está circunscrita em quem conta, no lugar de onde conta, no contexto a partir do qual conta (FERREIRA, 2013, p.38).

A pesquisadora narradora se torna autora que testemunha o visto e o não visto, o sentido. Intuindo o que a impressionou, a marcou, a intrigou, narrando o que viveu, constitui a narrativa que também instaurará a fiabilidade metodológico-científica, potencializando, por ser haurido [o fato testemunhado], as relações de que participa e que, ao mesmo tempo, problematiza - ao narrar - o próprio fato vivido - construção da investigação acadêmico-narrativa.

Esta narradora diz/escreve dos outros na relação de maneira não neutra, mas participante, dialógica. Também dialogicamente conta o que o outro diz e faz nas suas ações em relação não indiferente com ela e na narrativa, onde os (con)textos são realmente vividos, participantes todos, frutos da interação.

Esta é a grande diferença do autor do romance polifônico-dialógico, cujo objetivo autoral é de outra natureza em relação ao romance monológico com seus personagens antedados. Se eu escolho a priori as personagens, ou se as trato determinadamente, não posso viver uma relação real. Se as vivo a partir da narrativa, as personagens constituem-se nas relações narrativas instituídas pelo ato de narrar, configurando o próprio percurso dos personagens no exercício de narrar aos outros as vidas narradas desses personagens. O mesmo acontece na relação estabelecida entre a pesquisadora e os participantes de sua pesquisa narrativa.

2 – a prática de narrar as experiências pedagógicas vividas que gera uma exotopia narrativa e possibilita novas compreensões acerca do narrado;

Escrever sobre o próprio trabalho foi se tornando, cada vez mais, uma ação frequente em minha prática profissional, fosse rascunhando um pensamento ou nos registros sistemáticos. A narrativa instiga o questionamento e conforme o cotidiano foi se revelando nos registros, as dúvidas e incertezas ficaram maiores. Descobri a provisoriedade do conhecimento. Nasceu o desejo de sistematizar a pesquisa (PROENÇA, 2014, p.41)

E essa é também a sua força como texto, a dialogia intertextual: o “texto como enunciado incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica). O texto como mônada original que reflete todos os textos (no limite) de dado campo do sentido” (BAKHTIN, 2003, p.308).

Como diz Ponzio:

O texto escrito ou oral, verbal ou não-verbal, não tem limites definidos e não é definido de uma vez por todas. Justamente aquilo que constitui a especificidade, a singularidade de certo texto não está conectado com os elementos repetíveis do sistema de signos aos quais ele pertence, mas se revela somente na corrente dos textos (aqueles que o precederam – por exemplo aqueles pertencentes ao mesmo gênero de discurso – e aqueles com os quais se encontra uma vez que tenha sido produzido), é ligado a outros textos (irrepetíveis) por particulares relações dialógicas e dialéticas (2013, p.205).

E é essa prática de narrar as próprias experiências pedagógicas, no contexto de uma cadeia de sentidos que circunscreve o pedagógico na relação com o trabalho docente que legitima as narradoras a constituírem seu conhecimento na própria relação estabelecida com sua comunidade narradora. E o próprio gênero discursivo narrativo que colabora para a instauração de relações dialéticas e dialógicas entre a comunidade de narradores!

3 – os professores narradores, compreendendo-se enquanto personagens de suas próprias narrativas, dão novos sentidos às experiências pedagógicas vividas e constituem memórias de futuro a orientarem tanto novas produções narrativas como também a produzirem práticas pedagógicas fundadas no diálogo;

As diferenças filosóficas e estéticas entre a autocontemplação interior (o eu para si) e a contemplação de si mesmo no espelho (o eu do outro, do ponto de vista do outro). Seria possível contemplar e compreender a própria

imagem externa de um puro ponto de vista do eu-para-si? Não se pode mudar o aspecto efetivamente material do passado, no entanto o aspecto do sentido, o aspecto expressivo, falante, pode ser modificado, porquanto é inacabável e não coincide consigo mesmo (ou é livre). O papel da memória nessa eterna transfiguração do passado. Conhecimento – compreensão do passado em sua índole inacabável (em sua não coincidência consigo mesmo). O elemento de intrepidez no conhecimento. O temor e a intimidação na expressão (seriedade), na auto-revelação, na franqueza, na palavra. O momento correspondente de resignação do cognoscente; a reverência. (BAKHTIN, 2003, p.396)

Vão deixando outros excedentes, outras compreensões e produzindo novos conhecimentos:

Esse caminho acabou por se consubstanciar no desvelamento social da [minha] mente enquanto “realização do próprio lugar único no evento único do existir” (BAKHTIN, 2010, p.143) do caminhante. A narrativa, como método de pesquisa, ao fazer parte da formação docente, tornaria a formação, autoformação e formação com o outro, mas desde que tivesse uma “assinatura” feita pelo próprio pesquisador: dos motivos e desejos que o levaram a pesquisa, onde a busca é a busca de um método, que surge na escrita (SERODIO, 2014, p.30).

Neste contexto narrativo, o *eu para si*, por não poder contemplar-se e completar-se excedentemente, necessita da relação *eu para outro/outro para mim* para produzir novos excedentes de visão e constituir novos horizontes de possibilidades, de porvires outros no contexto das práticas de narrar e constituir conhecimentos narrativos.

4) o exercício de narrar possibilita que os professores exercitem o calar-se e a escuta sensível junto com outros professores.

4 – ao conseguir que o outro nos escute, nos damos conta de que escutar é muito mais do que uma capacidade fisiológica. Escutar implica uma ação-resposta! Notamos que o outro nos escutou quando ele respondeu, mesmo se a resposta, algumas vezes, pareça tão distante da pergunta e do horizonte de possibilidades que estava na intenção da pergunta. Aparentemente até no contexto...

Não sabendo o que fizemos para que ele nos respondesse com aquela resposta (até mesmo composições musicais como atividades didáticas ou as alterações de atitudes dos alunos com relação aos outros-colegas), passamos, então, a procurar o que o outro

escutou-compreendeu, ou seja, o que foi feito como enunciado didático ou as circunstâncias onde tais atos se instalaram. Voltamos então à pergunta:

Do Labirinto de Perguntas que foi traçado na escritura do texto da tese, trago uma das mais diretamente articuladas ao objetivo da pesquisa: Que formação é possível e necessária na e a partir da escola? São muitas as formações possíveis. São variadas as formações necessárias. As possibilidades estão circunscritas em uma experiência única, portanto irrepetível, em uma escola de educação básica, do lugar de professora-coordenadora. A proposta é de uma formação na e a partir da escola, pois se realiza nas ações cotidianas do contexto educativo, as quais são imediatamente indagadas, refletidas e ressignificadas, redirecionando as ações seguintes. É também alicerçada no acontecimento produzido da relação entre os sujeitos – eu-outro, ou seja, apoia-se na relação dialógica, portanto, alteritária, como essencial na constituição dos sujeitos em sua profissionalidade e personalidade. Uma formação orientada por encontros-dialógicos (FERREIRA, 2013, 176-177).

O que podemos compreender, neste exercício reflexivo investigativo, é que a narrativa constitui os dados para a investigação - porque constituídas de narrativas da prática e advindas do próprio exercício de narrá-las para seus pares, outros professores; gera no próprio movimento de narrar um conjunto de saberes e conhecimentos que, ao inscreverem-se narrativamente no corpo do texto da investigação, na narrativa da pesquisa, possibilitam a comunicação dos achados e das lições da pesquisa no esteio das narrativas docentes.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.
- FERREIRA, C. R. *Labirinto de perguntas: reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese (Doutorado em Educação). 2013.
- PONZIO, A. *No círculo com Mikhail Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João, 2013.
- PROENÇA, H. H. M. *Supervisão da prática pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação*. Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. (Dissertação de Mestrado), 2014.
- SERODIO, L. A. *Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp. (Tese de Doutorado), 2014.

REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR NO GÊNERO DISCURSIVO AULA

Hadson José Gomes de Souza¹⁴⁷

[...] não acredito ser possível retraçar o já dito de forma neutra, como se fosse apenas a palavra do outro que estivesse novamente sendo dita.

(João Wanderley Geraldi, 2010, p. 134).

A AULA ENQUANTO GÊNERO DISCURSIVO: ANCORAGEM TEÓRICA

A teoria sobre gênero discursivo do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1997) corroborou/corrobora em demasia para diferentes pesquisas sobre o uso/constituição social e individual da língua. Nesse texto pretendemos abordar, especificamente, a ideia de gênero a partir da esfera de atividade humana que se denomina “aula” (da escola básica no caso), na sua constitutividade, pois essa discussão nos faz refletir acerca dos processos de tradução de sentidos do discurso científico e/ou do discurso do livro didático para o discurso pedagógico escolar (doravante DPE) e, também, sobre a produção de conhecimento no âmbito escolar, tese que queremos perseguir/refletir.

Como Ribeiro (2005, p. 75), concordamos que

Adotar a perspectiva de gêneros proposta por Bakhtin requer assim a compreensão de que são as condições de produção do discurso que orientam *o que dizer, como dizer e em que condições dizer*. Nesse sentido, se o processo histórico de consolidação de cada gênero específico permite-lhe certas regularidades, é preciso ter em conta que as suas configurações estão sempre abertas a mudanças, a entrecruzamentos, justamente porque a inscrição do gênero na história obriga-lhe esse movimento de consolidação e renovação (Grifos da autora).

¹⁴⁷ Professor substituto da Faculdade Letras (FALE) da Universidade Federal do Pará – Campus de Bragança; Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPLSA/UFPA/Bragança; Esp. em Ensino-aprendizagem de Língua e Literaturas – UFPA/Capanema; Graduado em Letras (Língua Portuguesa) – UFPA/Capanema.

“Lugar social” em que sujeitos e linguagem constituem-se pelas ações discursivas, que se estruturam por meio de enunciados agrupados: eis uma possibilidade de tradução da ideia de gêneros discursivos, nos moldes de Bakhtin (1997). O gênero, portanto, configura-se como a “forma”, o espaço, *relativamente estável*, que torna evidente a ação discursiva dos sujeitos sobre e com a linguagem por meio de enunciados completos e variados. Os enunciados, de acordo Bakhtin, evidenciam/refletem as especificidades e finalidades das esferas de comunicação em que são engendrados. Ele esclarece que isso não se dá apenas

[...] por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 280) (Grifo do autor).

Com esses apontamentos, Bakhtin dá mostra da configuração do enunciado. O enunciado, unidade básica da comunicação verbal, é o que ele denomina de gênero do discurso. Ademais, cada esfera de comunicação, com suas formas de interação, com suas especificidades, imprime, porquanto, a estabilidade relativa dos gêneros, dos enunciados, das formas de enunciação, juntamente com os três elementos mencionados pelo autor: *conteúdo temático, estilo e construção composicional*.

Dentre eles, destacamos o *estilo* e a *construção composicional*, que, devido à falta de estabilidade definitiva, alteram-se em infindas formas, como é infinda a *variedade virtual da atividade humana*. A despeito disso, (...) *cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa* (p. 280).

Fica sublinhado nessa concepção, portanto, a possibilidade/liberdade que os sujeitos têm de, numa situação de interlocução, compor e imprimir marcas individuais, singulares em seus atos de fala.

Ribeiro (2005), também ancorada na concepção bakhtiniana de gênero, destaca o teor sócio-histórico renovável desses constructos discursivos, a partir de uma reflexão acerca

da instabilidade relativa – ‘*estabilidade instável*’, como traduz a autora – dessas formas. O recorte demonstra:

Os gêneros, enquanto *formas relativamente estáveis*, funcionam como modos específicos de interação que se atualizam em situação de interlocução, garantindo, desse modo, a sua consolidação histórica e a possibilidade de renovação. A noção de gêneros entendida como formas *relativamente estáveis*, como postula Bakhtin, refuta qualquer compreensão de gêneros discursivos como dados fixos *a priori*, mas como resultado de um processo de historicização da linguagem numa relação intrínseca com a historicização das práticas sociais, razão pela qual os gêneros estão sempre sujeitos a alterações impostas pela própria dinâmica histórica. Pode-se falar, portanto, em uma ‘estabilidade instável’, pois, ao mesmo tempo que os gêneros são limitados pelas convenções da prática social, esta mesma lhes oferece a garantia da potencialidade à criatividade, à mudança (RIBEIRO, *op. cit.*, p. 59) (Grifos da autora).

Devido à diversidade de gêneros, consequência da diversidade de esferas da atividade humana, Bakhtin faz uma distinção, considerada indispensável por ele, entre gêneros primários e secundários, pois, para ele, essa distinção tem importância capital, em especial por esclarecer a natureza do enunciado, indissociável dos aspectos sócio-históricos.

Os gêneros do discurso primário ou simples comportam todos os enunciados constituídos em circunstância de uma *comunicação verbal espontânea*. O autor menciona, para exemplificar, a *breve réplica monoleximática* (um simples “não”, dentro de uma situação real de comunicação). Os gêneros simples, todavia, podem se desenvolver, ser transformados/incorporados pelos gêneros secundários; isso dependerá, sobretudo, da complexidade da esfera de comunicação.

Os gêneros simples no processo de transmutação em secundários sofrem transformações (...) perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (...) (BAKHTIN, 1997, p. 282). Desconectados da realidade existente, fazem parte da realidade de determinado gênero secundário. Daí que os gêneros secundários, complexos, para o autor, (...) *aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica* (p. 282).

Nesse ponto da discussão, diante da *heterogeneidade dos gêneros do discurso*, orais e escritos, apontada por Bakhtin, que se estende desde as réplicas do diálogo cotidiano até as obras literárias, nos dedicamos à reflexão específica sobre a aula enquanto gênero do discurso. A aula como gênero, espaço de constituição do *discurso pedagógico*, atende às especificidades da sala de aula, “microesfera” (da atividade humana) – inserida na instituição escolar: “macroesfera”.

Embora a aula se caracterize como um gênero complexo, no processo de interlocução de sala de aula os discursos se singularizam, de modo que cada professor pode apresentar um estilo de aula. Neste espaço de criatividade, imprimem-se as marcas de transformação do discurso científico em discurso didático-pedagógico.

Em especial, no caso da escola básica, isso é fortemente evidenciado com a recorrência a sentidos do “senso comum”, com o objetivo declarado de eliminar dúvidas, facilitar a compreensão do aluno. O discurso científico, complexo, é transmutado em um discurso “científico educacional”, supostamente simples enquanto exigência do jogo interlocutivo que se constitui nessa esfera.

Ribeiro (2005, p. 187) caracteriza esse processo de *recorrência à voz do senso comum* como um recurso que se dá *no interior do gênero aula*, responsável pela realização do *projeto-de-dizer* do professor.

Isso é reflexo da esfera da sala de aula e do jogo interlocutivo que nela se desenvolve entre as instâncias enunciativas (professor, aluno e o objeto de conhecimento textualizado). Estas instâncias em interação, mobilizadas por diferentes representações, determinam as configurações do gênero aula.

O TRABALHO DO PROFESSOR NO GÊNERO DISCURSIVO “AULA” E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO ESCOLAR

A situação epigráfica escolhida para este ensaio nos ajuda a introduzir um ponto fulcral no nosso estudo sobre o discurso produzido em sala de aula, que denominamos de *tarefas verbais*. Com o termo *tarefa* nos reportamos diretamente ao sentido impresso por Derrida (2006) – a missão responsável a que se está sempre pelo outro, que na nossa

tradução recebe o sentido de *interação*: a disponibilidade e abertura para relação. Relação regada à responsabilidade; relação que “exige” um “sujeito respondente” (GERALDI, 2010). Por esse motivo, não dá para descartar o trabalho inventivo/criativo dos sujeitos envolvidos na esfera da sala de aula.

Geraldi (1997) nos ajuda a aprofundar essa reflexão com uma discussão sobre a construção do “objeto científico” e do “objeto de ensino”, em que ele apresenta alguns pontos que evidenciam a constituição sócio-histórica da identidade de professor e julgamos importante apresentar e refletir sobre esses dois objetos, pois serve de base para constituir o discurso que “defendemos”.

Com essa discussão Geraldi (op. cit.) intui organizar (...) *elementos que identifiquem, em diferentes momentos históricos, algumas especificidades do trabalho de ensino* (p. 73). Para ele, as especificidades desse trabalho são responsáveis pela constituição de diferentes identidades do sujeito/professor no decorrer da história; sem enclausurá-las numa cronologia demarcada. Para não esquecer, toda essa discussão orbita em torno do ensino de língua.

Para tal, Geraldi (2010, p. 74) declara:

Obviamente, a amplitude do tema exige delimitação, o que se fará aqui não pelo mergulho vertical numa determinada época histórica, mas pelo ponto de vista a ser defendido: o de que *o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico*, isto é, autonomiza as descrições e explicações lingüísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas (Grifo do autor)

Ele dá continuidade fazendo um excuroso em torno da história da ciência, que constrói seu objeto com base num processo de *construção e desconstrução*, com objetivações provisórias, resultantes de abstrações, que refletem essas características. Isso corrobora a compreensão de que os “produtos”, os conhecimentos do trabalho científico, dentro desse universo, não se tornam cristalizações irrefutáveis, verdades únicas, únicas possibilidades de interpretação dos fenômenos da realidade.

Ao invés, devem sofrer novas verificações e, assim, outras possibilidades de leitura, desconstrução e construção de sentidos vêm à tona. Longe do subjetivismo deliberado, mas provenientes do próprio objeto e do fenômeno delimitado pela experiência do

pesquisador. Não é o caso de acreditar que eliminando a “*ilusão objetivista*” entrará em cena a “*ilusão de opinião*”. Por esse motivo, Geraldi esclarece que

[...] em todas as ciências se constituíram rotinas e métodos de pesquisa que impedem tanto a subjetividade da opinião quanto a influência incontrolada de interesses pessoais. Isto não quer dizer que o interesse não guie a construção do conhecimento. Antes, aponta para a necessidade contínua da avaliação crítica dos padrões que constituíram as condições históricas da objetividade possível em determinado momento (GERALDI, 2010, p. 76).

Geraldi ratifica que isso tudo é suscitado pela “*desconfiança crítica*”, consequência do que o autor nomeia de “*resíduos*”, que são deixados na passagem do fenômeno a objeto. Quiçá nossos estudos buscam os resíduos deixados por outros estudos que se voltaram para o fenômeno “*aula*”. *Neste sentido, as flutuações nos projetos de conhecimento, os processos de construção e desconstrução jamais permitirão que, neste terreno, se coloque um ponto final. O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo (...)* (GERALDI, 2010, p. 75).

Passemos agora para a discussão sobre “*A construção do conteúdo de ensino*”. Nessa discussão os resíduos que fomentam nossa pesquisa aparecem com mais força. Conquanto não negamos, nem é nosso objetivo negar, que o próprio autor, propositalmente, aponta os resíduos que abrem para novas construções. Nosso movimento, dessa perspectiva, não é de contraposição/refutação, mesmo caminhando na contramão de alguns discursos.

Após ter mergulhado no universo da produção de conhecimento, no fazer científico, Geraldi (2010) volta-se para outro ponto da discussão, destacado em itálico no excerto que extraímos do texto dele: *o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico*. Ou seja, como o trabalho de ensino cristaliza o que na ciência são apenas possibilidades de interpretação da realidade e não a única compreensão. O problema apontado pelo autor é que nas aulas estas possibilidades ganham estatuto de verdade eterna. Isso se configura no emprego discursivo do presente genérico “*é*”, por exemplo, mas também as eternas paráfrases explicativas, as repetições etc.

Então, Geraldi, depois de apresentar o “*processo*” de produção do trabalho científico, que, de acordo com ele, produz as descrições e explicações ensinadas, investe na

demonstração dessa hipótese, da fetichização. E mais: esse trabalho evidencia/constitui a identidade do sujeito que ensina, declara o autor.

Dessa reflexão, Geraldi aventura-se em inúmeras interpretações do trabalho de ensino. Como num segundo plano, o autor sublinha a autoridade que o discurso científico tem sobre o DPE. De fato isso é uma questão política petrificada pelas instituições que “assistem” à educação escolar e demandam as teorias como a “moda” que deve ser adotada no momento; mesmo que algumas “modas teóricas” cheguem tardiamente pelas orientações das instituições governamentais; “fora de moda”, no caso.

O que Geraldi reforça, nessa leitura, é a recepção do discurso científico pelos professores, que podem cair no afã de (...) *compreender o novo como mera “novidade” e pensar que este novo é definitivo, que agora sim chegou-se a um ponto ômega, a um ponto final de investigação* (GERALDI, 2010, p. 84) (Grifo do autor).

Isso pode gerar uma incompreensão do que seja o *fazer científico*, sempre processual e, sem alvarás que licenciem qualquer declaração de que o objeto foi esgotado, de que não há outras possibilidades de explicação. Até porque o contexto em que o objeto está inserido, *a experiência global vivida*, e os sujeitos envolvidos que recortam essa experiência e a transformam em objeto, não são mais os mesmos, também.

Geraldi, retomando e constatando sua hipótese, faz uma advertência aos professores da escola básica para que não caiam no fetichismo ingênuo de achar que as “novas” explicações científicas sejam mero *modismo*. Daí adverte:

O que é preciso ficar claro, especialmente para o professor (...) da escola de 1º grau, é que as mudanças contínuas na pesquisa científica não respondem simplesmente a um *modismo*, mas ao desejo de desvelamento de questões obscuras no processo de compreensão do fenômeno que se quer explicar pela ciência (GERALDI, 1997, p. 84) (Grifo do autor).

Ademais, num percurso histórico, tomando como ponto de partida esse panorama, apresentado anteriormente, que relaciona “objeto científico” e “conteúdo de ensino” traçando uma distinção, Geraldi tece ponderações sobre construções identitárias do professor, provenientes do ato de ensinar.

Do “professor produtor do conhecimento” ao “professor transmissor do conhecimento”, Geraldi redesenha as diferentes construções identitárias constituídas no percurso da história – embora o autor declare que essas identidades não tenham um tempo cronológico determinado e localizável na história; interessa para nosso estudo as reflexões sobre esse sujeito no que consideram de contemporaneidade, o *agora*, nos termos do autor.

Como se dará agora a relação entre produção de conhecimentos e o ensino? Se no período anterior produzir conhecimentos e ensinar estes conhecimentos era trabalho de um mesmo mestre, e este se tornava mestre não por ensinar, mas por produzir, agora já não temos nem a mesma pessoa, nem o mesmo processo, nem identidade entre objetos. Como caracterizar agora este novo profissional? (GERALDI, 1997, p. 88).

Ora, num momento histórico em que o professor foi pauperizado não apenas economicamente, mas também intelectualmente, também – uma vez que já não é mais o produtor do conhecimento, como lembra Geraldi – em que consiste o trabalho do professor em sala de aula? Talvez seja neste intervalo que o nosso trabalho possa oferecer contribuições à reflexão que os estudiosos vêm fazendo sobre essa problemática. É Geraldi mesmo quem nos diz que articular conhecimento científico com *as necessidades reais ou imaginárias, da transmissão deste conhecimento não é trabalho sem produto* (GERALDI, 1997, p. 88).

Daí, Geraldi (1997, p. 88) esclarece que, numa ótica social, o professor, autorizado para exercer o ofício de ensinar, carrega consigo, portanto o “estigma” de que domina certo saber, recebido no processo de formação, fruto do trabalho científico de produção de conhecimento; que apresentamos, brevemente. Fica clarividente nessa concepção que ele não é produtor desse saber; pois o próprio processo de formação, atendendo um mercado ditador, e o sistema educacional se subjugam a esse mercado, que nem sempre dá margens para que o professor se constitua enquanto pesquisador, produtor de conhecimento.

Dessa forma, o trabalho do professor se difere totalmente do trabalho daquele que produz o conhecimento (o do autor/pesquisador). O produtor do conhecimento, com base em dados ou fatos constrói uma explicação que se torna uma das possibilidades de verdade em torno de um “objeto”. O professor parece estar subjugado, ademais, a reproduzir essas explicações “definitivamente prontas”. Geraldi (1997) esclarece que *No*

ensino, não se trata de trabalhar com dados ou fatos para, refletindo sobre estes, produzir uma explicação. Trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido (p. 92).

Como estamos refletindo, especificamente, sobre polo do jogo interlocutivo ocupado pelo professor, sem abandonar o discurso do outro polo, do aluno, presumido naquele, pretendemos, num movimento contra correnteza, negritar a impossibilidade do sujeito/professor (mesmo da escola básica) de ter uma postura neutra diante das *palavras alheias*, dos discursos que compõe o DPE, aparentemente, reproduzidas no trabalho (de ensinar as explicações pré-prontas) empreendido por ele no gênero aula. Portanto, nossa ênfase recai sobre o trabalho realizado pelo professor no processo de articulação entre o conhecimento produzido e a transformação deste em objeto de ensino, mesmo quando esta transformação já se encontra textualizada nos livros ou manuais didáticos. Nossa hipótese é a de que mesmo não sendo o produtor desse conhecimento, há um trabalho no DPE que deixa as marcas desse sujeito, de sua atividade. Estas marcas são o que nomeamos de tradução de um discurso por outro: discurso científico para o DPE.

Assim, o professor ao repetir, ao acionar a memória do discurso científico, transformado em conteúdo de ensino, recria esse discurso a partir de um ato de compreensão que é resposta, e se dá na dialogia. Sem esquecer, claro, que em muitos casos que o professor tem acesso ao discurso científico pela voz do manual didático.

Portanto, o intuito discursivo do professor, imbuído da contrapalavra do aluno, constitui-se como contrapalavra do discurso científico, por ser derivado dele, embora não faça um *link* direto com ele, pois o manual também orienta a contrapalavra do professor.

Diante de toda uma estrutura imposta: parâmetros curriculares, material didático, projeto político pedagógico, tempo limitado de aula, diferentes mídias adaptadas à educação escolarizada, o professor reinventa, (re)cria, re-formula. E é esse trabalho *tático*, no sentido certeuniano do termo¹⁴⁸, que queremos sinalizar. Para ser mais direto, é por meio das *tarefas verbais* que o professor, no jogo com o interlocutor/aluno, pode

¹⁴⁸ O *trabalho inventivo – táticas cotidianas* – dos sujeitos diante de situações em que há estruturas impostas (representações de um poder) que pré-determinam suas práticas cotidianas, eis uma tradução, *grosso modo*, para a categoria “tática” elaborada por Michel de Certeau na obra “A invenção do cotidiano”.

instaurar/criar o “novo”, produzir novos sentidos, num momento de singularidade – “originalidade” – propiciado pelo que há de repetível, no *acontecimento* da interlocução.

Podemos falar desse ponto de vista, de um “conhecimento científico escolar” engendrado pelo trabalho com as explicações produzidas pelo fazer científico. Até porque a formatação do “gênero aula escola básica” não obedece às mesmas regras, relativamente estáveis, dos gêneros do discurso científico (que apresentamos, traduzindo Geraldí). Mas, por ser um trabalho em que sujeitos, linguagem e interações estão em jogo, em processo de constituição incessante, não podemos fixar os papéis e as ações, tanto dos sujeitos uns sobre os outros, quanto sobre o conteúdo supostamente ensinado, por um sujeito/professor que imprime sua expressividade na *palavra alheia*. Não queremos, todavia, cair num posicionamento militante de não achar que o contrário aconteça. Pois,

[...] perpassa todo esse sistema educacional um conjunto de forças que estabelecem uma relação de dominância, uma rígida ordem hierárquica que, incidindo sobre atitudes e representações dos sujeitos, constrange a posições e tomadas de decisões. Assim é que, na sala de aula, o professor está sujeito, em suas “opções” de encaminhamento pedagógico, a regulações desta natureza, muitas vezes sob a forma de instruções oficiais (BORTOLOTTI, 1998, p.19).

Bortolotto (*op. cit.*, pp. 19-20) corrobora conosco ao dizer em seus estudos que foi imposto à escola brasileira atual um paradigma de que ela é responsável por proporcionar aos sujeitos/alunos o contato com os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Essa concepção demarca os papéis que devem ser realizados pelos sujeitos nas posições enunciativas pré-determinadas. Dentro dessa perspectiva, o professor, suposto detentor desse conhecimento histórico, ensina/transmite ao aluno, às vezes sem questionamentos, pois supõe que essa herança cultural seja necessária para a formação dele (do aluno) ou para sua ascensão social.

Todavia, o termo “conhecimento científico educacional”¹⁴⁹ abre o campo de visão para pensarmos que há nesse jogo o enfrentamento das incertezas com gestos criativos de abertura para produção desse conhecimento, do discurso em devir.

¹⁴⁹ Bortolotto (1998) constata que uma relação interpessoal simétrica entre professores e alunos abre espaço ao jogo intersubjetivo, à reflexão crítica do conteúdo de ensino. Acrescentamos, dessa forma, que essa simetria em que o

Ribeiro (2005) defende que na constituição do *fazer pedagógico* há um entrecruzamento de vozes, voz científica e voz pedagógica, num esforço de transformar o enunciado científico em conteúdo de ensino, sem elidir a **memória do discurso científico** (o que Foucault (2008) apresenta como possibilidade de concatenar diferentes enunciados que orbitam em torno de um mesmo objeto). Essa configuração desvela as marcas do *projeto-de-dizer* – sempre em consonância com as vozes que o engendram – e, de uma identidade regada à responsabilidade/responsividade, do comprometimento/engajamento do sujeito-professor no jogo com o sujeito-aluno (seu interlocutor), portanto.

No processo de transmissão do conhecimento, voz científica e voz pedagógica se entrecruzam de tal modo que não é possível fazer uma distinção nítida entre elas, uma vez que uma é a condição para a existência da outra. Elas se interpenetram e se transformam para constituir o próprio fazer pedagógico. No entanto, na passagem do texto científico a conteúdo de ensino, imprimem-se marcas que se ancoram numa memória do discurso científico, cujos rastros são marcas essenciais do fazer pedagógico que investe na transformação do conhecimento em conteúdo de ensino (RIBEIRO, 2005, p. 152).

Diante desse panorama, refletir sobre a aula enquanto um processo tradutório deve-se considerar, a tríade: Autor(es)/referencial teórico (manual didático), Professor e Aluno. Por conseguinte, as formações discursivas memoradas e/ou reatualizadas pelas tarefas verbais de sala de aula. Numa perspectiva bakhtiniana, as *réplicas do diálogo* entre os enunciados. Os liames, inter-relação, entre os enunciados: do(s) Autor(es)/manual didático (teoria – textos-fonte), do Professor (subjetivação, reprodução, reinvenção, contrapalavra, réplica) e, por último, do aluno (réplica, contrapalavra, subjetivação, resistência); instauradores do processo tradutório.

A expressão-chave: *réplica*, numa concepção bakhtiniana, designa a produção dos enunciados pelos interlocutores no *diálogo real*. As réplicas, nessas circunstâncias, recebem um *acabamento momentâneo* (objetivação, que logo se dissolve) que externa e sublinha a

professor deixa de estar “acima” na relação – onde predominaria o discurso do método – e o aluno (nos moldes de interlocutor) ganha “espaço” para constituir seu discurso, refletir diante do “objeto” exposto. Redimensiona-se, portanto, o que se considera ensino-aprendizagem. O aluno, outrossim, ensina, é ensinamento, constrói sentido. Portanto ficaria melhor dizer: ensino-aprendizagem-ensino, em cadeia.

posição do locutor. Suscita, também, ao mesmo tempo, assim, uma *posição responsiva*, como diz o autor.

Nesse jogo, as réplicas assumem posições diferentes, de acordo com os contextos imediatos do diálogo: podem ao mesmo tempo ser resposta e “exigir” resposta. Dessa maneira, as réplicas estão concatenadas, numa espécie de cadeia, às réplicas anteriores; e fomentam novas réplicas. Para traduzir esse “texto” Bakhtin utiliza a palavra-chave: elos. Os Elos não frisam os limites como fim em si mesmos, mas como intervalos necessários para que o jogo se instaure.

O trabalho do professor de transposição do discurso científico a objeto de ensino é na verdade, para coadunar nossa voz a de Bakhtin, um réplica do professor ao discurso científico, na medida em que a passagem de um discurso para outro, não se faz sem trabalho, sem reelaboração e nesta reelaboração se imprimem sentidos novos deixando neles as marcas do trabalho pedagógico, dentre eles a reelaboração de conceitos ou tradução de conceitos.

Há um vasto campo terminológico que compõe a panóplia de expressões, categorias, que nomeiam, conceituam, a conversão dos enunciados científicos em enunciados que circulam no espaço escolar, em conteúdos de ensino. A saber: didatização, transposição didática, divulgação e/ou vulgarização/trivialização científica etc. Adotamos a mesma expressão escolhida por Ribeiro e acrescentamos o sentido de “tradução”: *procedimento didático*.

Para refletir o gênero “aula” como processo tradutório, além de fazer um *link* com as categorias supracitadas, ancoramos nosso discurso, também, nas discussões fomentadas por Bakhtin (1997) e Foucault (2008)¹⁵⁰ quanto à análise do *campo discursivo* e os panoramas que os autores apresentam como diretrizes, quando se referem aos enunciados.

Foucault (*op. cit.*) pode representar nosso anseio nesse momento:

A análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros

¹⁵⁰ Esses autores, apesar de pertencerem a campos teóricos distintos, cunham conceitos em suas teorias que corroboram com a discussão que tecemos a respeito do discurso do professor, em especial, no que concerne a transposição do trabalho científico para a aula.

enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar (p. 31).

Por essa razão, apreciamos que o *fazer pedagógico*, sua constituição enquanto tradução, pauta-se nesse exercício de re-formulação. Re-formulação dos inúmeros enunciados científicos que compõem o discurso do professor, a *voz pedagógica*. Sem elidir, obviamente, as motivações que podem o levá-lo a re-formular, o jogo inter-subjetivo que se instaura, *ad hoc*.

O *Outro* do discurso pedagógico – o outro polo da enunciação, o aluno, interfere no intuito discursivo, no *querer dizer* do professor. E o professor-tradutor torna-se responsável pela compreensão/resposta/contrapalavra do aluno. Por isso investe no esforço de traduzir. Nesse processo constroem-se novos sentidos ao dado que se transmuta no criado, pelo trabalho do professor, e que consideramos como “conhecimento científico escolar”.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão g. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Tradução de Junia Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens** – Estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RIBEIRO, Nilsa Brito. **Entrecruzamentos de gêneros discursivos na universidade**: esferas do político, do científico e do ensino / Nilsa Brito Ribeiro. - - Campinas, São Paulo: [s.n.], 2005.

DA (IN)SUBSTITUIBILIDADE DO SER NO MUNDO:

esclarecimento e esperança

Harlon Homem de Lacerda Sousa ¹⁵¹

DOIS CONCEITOS

O pensamento bakhtiniano no Brasil tem alçado várias possibilidades desde que foi “renovada” sua perspectiva com a publicação, divulgação e estudo de sua filosofia do ato. A maneira como o pensador russo estabelece uma nova abordagem da relação entre o homem e o pensamento é o início de uma postura contra o abstracionismo desenfreado produzido até o século XX (ou até hoje). Desse ponto de vista, sua obra apresenta contato com vários pensadores que discutiram/discutem o mundo deste lado da cortina de ferro soviética. É o caso, por exemplo, dos filósofos da Escola de Frankfurt, a quem daremos ênfase neste texto. Adorno e Horkheimer e Bakhtin têm uma obra que apresenta alguns pontos de aproximação¹⁵² na medida em que propõem uma crítica do pensamento contemporâneo. Como gatilho para este ensaio, chamamos atenção para dois conceitos espelhados, no nosso ponto de vista, de forma intrigante nas traduções em português das obras *Para uma filosofia do ato responsável*, do russo, e *Dialética do Esclarecimento*, dos alemães. Tratamos dos conceitos: de insubstituibilidade, conforme aparece nas duas traduções em português (ou *irreemplazable*, na tradução em espanhol) do texto de Bakhtin; e o de substituibilidade, conforme temos na tradução do texto de Adorno e Horkheimer feita por Guido Antonio de Almeida. Numa leitura rápida dos dois livros, podemos entender esses conceitos como espelhados ou antagônicos na medida em que, na leitura dos alemães, o homem dominador pode fazer-se substituir em várias de suas

¹⁵¹ Professor da Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Oeiras, Piauí, Brasil; harlon.lacerda@gmail.com

¹⁵² Em artigo publicado nesta revista, foi mencionada uma maneira de aproximação entre os pensadores: MARTINS, Edson Soares; LEITE, Francisco de Freitas; PONTES, Newton de Castro. Dois problemas decisivos sobre Para uma filosofia do ato: o mundo cindido e os atributos do Ser e do ato ético. Bakhtiniana, São Paulo, 7 (2): 123-141, Jul./Dez. de 2012.

funções no mundo burguês e, na leitura do russo, cada ato ativo praticado pelo ser é único e irrepetível e, por isso, a existência do ser no mundo da vida é composta de atos que afirmam a sua singularidade e insubstituibilidade. Ora, entendemos que Adorno e Horkheimer fazem uma análise do esclarecimento no mundo burguês criticando duramente as relações construídas nesse mundo, mas, se pensarmos com Bakhtin, mesmo esse “homem dominador” não pode ser substituído nos seus atos ativos no mundo da vida. Isto construiria um alibi para o ser desse tal homem. Acreditamos, porém que um exame desses dois conceitos a partir dos pensamentos desses filósofos pode alimentar uma discussão salutar.

Antes de iniciarmos nossa análise, frisamos que a aproximação entre esses dois conceitos, dispostos nos textos traduzidos para o português com a mesma palavra primitiva (substituir), não é tão clara nas línguas originais. O termo traduzido para o português por substituíbilidade ou substitutividade, consta no texto em alemão da *Dialektik der Aufklärung* com a palavra *vertretbarkeit* derivada do verbo *vertreten* que pode ser traduzido por representar, no sentido de apresentar-se no lugar de alguém. A noção de representatividade estaria, assim, mais próxima da proposição original (na tradução espanhola de Juan José Sanchez, é utilizado o verbo *representar* em vez de substituir). Já o termo traduzido por insubstituibilidade, no texto *K filosofii postupka* consta com a palavra *nezamenimost'* derivada do verbo *zameny* que pode ser traduzido por substituir. Tanto as traduções portuguesas como a espanhola aproximam-se do original russo. É preciso deixar claro que nossa “aventura” pelas línguas originais dos dois textos encontra seu limite aqui. Não é de nosso interesse nem está ao nosso alcance examinar a ossatura da expressão dos autores em suas línguas maternas. Vejamos os dois trechos em português nos quais surgem os conceitos:

As medidas tomadas por Ulisses quando seu navio se aproxima das Sereias pressagiam alegoricamente a dialética do esclarecimento. Assim como a substituíbilidade é a medida da dominação e o mais poderoso é aquele que pode se fazer substituir na maioria das funções, assim também a substituíbilidade é o veículo do progresso e, ao mesmo tempo, da regressão. (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 40)¹⁵³

¹⁵³ Maßnahmen, wie sie auf dem Schiff des Odysseus im Angesicht der Sirenen durchgeführt werden, sind die ahnungsvolle Allegorie der Dialektik der Aufklärung. Wie Vertretbarkeit das Maß von Herrschaft ist und jener der

Este reconhecimento da minha participação no existir é a base real e efetiva de minha vida e do meu ato. O meu ato ativo afirma implicitamente <?> a sua singularidade e insubstituibilidade em todo o existir, e nesse sentido é empurrada, internamente e na totalidade, até seus limites extremos, é orientada dentro dela como um todo. (BAKHTIN, 2010, p. 97)¹⁵⁴

Como dizíamos, a noção de substituibilidade na *Dialética do Esclarecimento* carrega a ideia de representatividade. O burguês dominador, e Ulisses seria o exemplo germinal desse tipo, pode se fazer representar na maioria de suas funções no mundo. É como o caso da magia e, de modo semelhante, da Ciência: a substitutividade garante o sucesso do ritual (o que acontece ao nome do inimigo, à sua lança, à sua cabeleira afeta ao mesmo tempo a pessoa) e a construção do conhecimento (ver IDEM, 2006, pp. 21-22). Bakhtin, por outro lado, observa o mundo da cultura (do pensamento teórico-discursivo, da intuição estética e da descrição histórica) como cindido, separado do mundo da vida. O conhecimento é construído fora do mundo sensível, numa artificialidade que erige uma unidade e uma verdade apriorísticas que torna homogênea a humanidade. Mas, o homem é único. Sua unicidade é garantida por serem seus atos irrepetíveis. Para Bakhtin, não há alibi na existência, pois o eu *responde* por todos os seus atos-atividades. Em vários momentos, a ideia de ilustração ou esclarecimento em Adorno e Horkheimer coincide com a ideia de mundo da cultura em Bakhtin, mas para os alemães o esclarecimento no mundo burguês acaba num esgotamento autodestrutivo sem saída, sem esperança. O russo, mesmo não vendo esperança na superação da cisão entre os mundos, aponta uma possibilidade: o ato responsável. Acreditamos que essas duas direções filosóficas devem ser examinadas contextualmente: os pensamentos anteriores examinados nos dois textos são semelhantes; os alemães escrevem nos Estados Unidos na década de 1940 e reexaminam o texto em 1969, não efetuando grandes alterações no original. Durante e

Mächtigeste, der sich in den meisten Verrichtungen vertreten lassen kann, so ist Vertretbarkeit das Vehikel des Fortschritts und zugleich der Regression. ADORNO, Theodor et HORKHEIMER, Max. *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*. Fischer Wissenschaft: Frankfurt, 2006, p. 41.

¹⁵⁴ Etopriznaniyeyedinstvennostimoyegouchastiya v bytiyest' deystvitel'naya deystvennaya osnovamoyeyzhizniipostupka. Aktivnyy postupok implicitno utverzhdayetsvoyuyedinstvennost' inezamenimost' v tselomytiyai v etom smyslevnutrennepridvinut k yegokrayam, oriyeirovan v nemkakt selom. BAKHTIN, Mikhail. *K filosofii postupka*. Disponível em: <http://philosophy.ru/library/bakhtin/post.html>. Acesso em 25 de abril de 2014.

depois da segunda Guerra Mundial, suas ideias carregam o peso de uma época sombria para intelectuais (e, sobretudo, para judeus); Bakhtin escreve seu texto aproximadamente entre 1920 e 1924 na recém-formada União Soviética, num contexto completamente diferente dos alemães; o acento de crítica e de construção de uma filosofia, da noção do conhecimento e da própria existência moral do homem é profundamente modificado pelas situações históricas vivenciadas. Lembramos ainda que o texto de Bakhtin só foi conhecido na década 1980. Essas questões devem ser cruciais para entendermos até que ponto o ser no mundo da vida capitalista é substituível ou insubstituível. E perguntamo-nos ainda: a diferença entre o método dialético e o método dialógico interfere na construção dos problemas abordados aqui? O dialogismo traz uma esperança para o mundo dialético?

ESCLARECIMENTO E MUNDO DA CULTURA

O texto de *Para uma filosofia do ato responsável* está inacabado, não foi lapidado para publicação e começa *in medias res*, o quê para um texto teórico-filosófico é dramático no limite. No primeiro parágrafo, Bakhtin parece estar no final de uma introdução tratando sobre cada componente do mundo da cultura (dividido em três). O parágrafo seguinte é uma síntese da discussão no qual ele estabelece o modo da cisão estabelecida entre “o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir” (2010, p. 42). Logo em seguida ele coloca sua já famosa imagem: o Jano bifronte de nosso ato na existência. Ele olha em duas direções opostas, “para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive” (Idem, p. 43). Aqui ele apresenta o único modo pelo qual esta “cisão perniciososa” pode ser superada: o ato responsável. O que segue em praticamente todo o texto é a crítica do pensamento que não é participativo, ou seja, que é repleto de teoreticismo e abstração ou de premissas apriorísticas distanciadas da eventicidade do ser da existência real e única da vida. A discussão que Bakhtin constrói ao longo de sua filosofia do ato encontra, na nossa perspectiva, uma relação com a motivação apresentada pelos autores alemães ainda no prefácio de sua *Dialética da Ilustração*:

Se uma parte do conhecimento consiste no cultivo e no exame atentos da tradição científica (especialmente onde ela se vê entregue ao esquecimento como um lastro inútil pelos expurgadores positivistas), em compensação, no colapso atual da civilização burguesa, o que se torna problemático é não apenas a atividade, mas o sentido da ciência (Ibidem, 2006, p. 11).

A “autodestruição do esclarecimento” na sociedade e nas instituições da sociedade burguesa está diretamente relacionada à cisão entre o mundo da cultura e o mundo da vida. Mais adiante, os autores tratam da necessidade de recusa “às convenções linguísticas e conceituais em vigor” que deve guiar o desmascaramento do estado de mercadoria atingido pelo pensamento. Igualmente semelhante ao pensamento de Bakhtin, no tocante a noção de veridicidade (a noção de verdade apoiada no ato concreto) em oposição à noção de verdade absoluta, encontra-se nos alemães: “assim como o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa como um todo sob o aspecto de encarnação de sua Ideia em pessoas e instituições” e concluem “assim também a verdade não significa meramente a consciência social mas, do mesmo modo, a figura que esta assume na realidade efetiva” (2006, p. 13). É central para pensarmos a relação entre Bakhtin e Adorno e Horkheimer a constante presença do marxismo na Escola de Frankfurt e sua preocupação com as formas de representação e de organização social do homem no capitalismo. Bakhtin não toca (assim como o fazem Voloshinov e Medviédev) nas questões econômicas e sua inter-relação com o pensamento ou conhecimento. Em *Para uma filosofia do ato responsável*, o russo tratao método materialista-dialético como uma alternativa possível para “aqueles que pensam de modo participante” (2010, p. 68). Em certa altura, ele trata das conquistas da filosofia contemporânea em determinados campos do conhecimento, mas também de sua incapacidade em tratar “sobre o existir-evento unitário e singular” e continua:

Daí, precisamente, a profunda insatisfação em relação à filosofia contemporânea por parte daqueles que pensam de modo participante; insatisfação que leva alguns destes a se orientar por concepções como o materialismo histórico que, com todos os seus limites e suas lacunas, atrai uma consciência participante pelo fato de que procura construir o seu mundo de tal modo que um ato determinado concretamente, histórico e real encontre lugar nele; por isso, uma consciência que tem um propósito e age se descobre em tal mundo. Nós podemos, aqui, deixar de lado a

questão <palavra ilegível> particular e das inadequações metodológicas por meio das quais o materialismo histórico realiza a sua saída do mundo teórico mais abstrato para entrar no mundo vivo do ato como realização histórica responsável. O que conta para nós aqui é que nesse mundo tal saída acontece; e é nisso que está sua força, o motivo de seu sucesso. (BAKHTIN, 2010, pp. 68-69).

Mas o problema de Bakhtin está voltado para a natureza humana a partir do ato-atividade e de sua irrepetibilidade no mundo da vida e não para os problemas do capitalismo¹⁵⁵ ou do nascente comunismo soviético. Mesmo assim, encontramos uma aproximação entre os conceitos de esclarecimento e mundo da cultura, apesar das diferenças metodológicas, na forma como estes dois lugares ou conceitos são tratados tendo em vista as produções filosóficas construídas na contemporaneidade. Entram no horizonte de crítica tanto do russo quanto dos alemães, a noção de mundo reificado, abstrato ou alienado da realidade circundante, seja esta noção fundamentada a partir de um sistema econômico, ideológico, social e político ou a partir de uma *arquitetônica* do mundo, realizada numa teoria filosófica idealista, positivista etc.

Adorno e Horkheimer elaboram sua ideia de esclarecimento a partir da ideia de mito e da necessidade de dominação sobre a natureza. Assim, o esclarecimento, já no mito, evolui (involui?) para uma crescente separação e alienação entre sujeito e objeto. O nível de abstração promovido pelo esclarecimento fundado pela filosofia, desde a Antiguidade, revela o distanciamento do homem, pois “a distância do sujeito com relação ao objeto, que é o pressuposto da abstração, está fundada na distância em relação à coisa, que o senhor conquista através do dominado” (2006, p. 24). Os autores marcam a nocividade dessa separação com a ideia de que o esclarecimento é totalitário. A relação desta ideia com a política da Alemanha nazista não impede que o conceito de esclarecimento como está posto na filosofia ocidental tenha importância fundamental para a crítica deste esclarecimento positivista e idealista, assim como Bakhtin o faz na sua filosofia do ato. A

¹⁵⁵ Obviamente, Bakhtin tem uma preocupação com o capitalismo e suas consequências para o ser humano. No plano para reelaboração do livro sobre Dostoievski, por exemplo, ele escreve: “A reificação do homem na sociedade de classe, levada ao extremo nas condições do capitalismo. Essa reificação é realizada por forças externas que agem de fora e de dentro sobre o indivíduo; é a violência em todas as formas possíveis (econômica, política, ideológica), e só é possível combatê-las externamente e com forças externas (a violência revolucionária justificada)” (2008, p. 335).

confluência dessa crítica entre os dois pensamentos fica bem clara quando os alemães escrevem:

A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos. (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 41).

Poderíamos citar várias passagens do primeiro capítulo da *Dialética do Esclarecimento* que apresentam confluência com o mundo da cultura na filosofia do ato de Bakhtin. Esta confluência, em textos que não dialogam entre si ou, melhor dizendo, que não se influenciam um ao outro deixa patente uma postura intelectual de um confronto contra o dogmatismo e o teoreticismo iniciado no século XX por Bakhtin e continuado por Adorno e Horkheimer. Como escreve WIGGERSHAUS (2002) sobre a orientação política da Escola de Frankfurt, encarnada em Horkheimer:

Para Horkheimer, só (mais tarde apenas para Benjamin e ainda mais tarde para Marcuse) a rebelião contra a injustiça feita aos explorados e humilhados constituía um aguilhão fundamental do pensamento. Mas para ele também foi finalmente decisiva a revolta contra a impossibilidade, na sociedade burguesa capitalista, de um agir racional, responsável para com a comunidade e calculável em suas consequências para ela; mesmo um indivíduo privilegiado e a sociedade eram estranhos um para o outro. Por muito tempo, ele representou uma espécie de consciência da teoria social do círculo, instância que lembrava sempre o dever de todos: apresentar uma teoria da época atual, teoria essa que tinha por objeto os homens como produtores de suas formas históricas de vida, mas precisamente de suas formas alienadas de vida. (p. 38)

Mas é bem característico do texto dos alemães na *Dialética do Esclarecimento* a conclusibilidade de suas reflexões sobre o esclarecimento separado do mundo da vida e suas consequências nefastas para a humanidade. Bakhtin entende as relações arquitetônicas e teóricas no mundo a partir de sua inconclusibilidade: não há palavra final sobre nada. Será impossível o ato responsivo e responsável no mundo capitalista?

A IMPOSSIBILIDADE DO ATO RESPONSIVO NO MUNDO CAPITALISTA

Bakhtin explora ao máximo a existência do ser no plano material (único e irrepitível) de sua verdade (*pravda*) e unicidade (a unidade em devir) em cada ato-atividade. Para ele, cada ser deve encarnar seu ato-atividade único e irrepitível e verdadeiro (*pravda*), ou seja, deve usar seu não-álibi para tornar seu ato responsável e a partir desse ato (pensamento, sentimento etc.) pensar sobre ele para construir uma verdade (*istina*), que não seja centrada num significado final, teórico puro (universal) ou ritualístico, mas responsável dentro de sua existência em relação a ele mesmo, ao outro, e ao outro-para-mim (eu-para-mim, eu-para-o-outro e o outro-para-mim). Esta arquitetônica do mundo em Bakhtin orienta-nos para um desafio contra a substituíbilidade (ou representatividade) apontada por Adorno e Horkheimer na *Dialética do Esclarecimento*. A postura finalista, conclusiva, dos alemães com relação à reificação e a alienação promovidas pelo mundo capitalista não deixa qualquer esperança para uma reabilitação do homem enquanto sujeito responsável pelos seus atos-atividades. Essa reabilitação só seria possível fora do capitalismo? Diante de uma ilustração, fundada desde o mito, concentrada na separação entre sujeito e objeto e de um sistema político, econômico e ideológico fundado na separação entre dominado e dominador para viabilizar, em vários níveis, a representatividade ou substituíbilidade do dominador pelo dominado, a saída ou a luz no fim do túnel parecem sempre mais distantes ou impossíveis. Mas, se pautarmos nossa perspectiva de ato responsável como superação da cisão entre mundo da cultura e mundo da vida ou como superação da cisão entre sujeito e objeto, podemos vislumbrar um cenário de abertura, um fio de Ariadne que nos tire do mundo da alienação e da reificação. Paremos um instante diante do que Bakhtin diz sobre uma nova orientação arquitetônica do mundo:

Uma descrição <?> exemplificativa do mundo da vida-ato singular do interior do ato, fundada no seu não-álibi no existir, seria uma espécie de confissão, entendida como um relato no sentido de uma prestação de contas individual e única. Mas estes mundos concreto-individuais, irrepitíveis, de consciências que realmente agem [...] – dos quais, como componentes reais, se compõem também o existir-evento unitário e singular – têm alguns componentes comuns: não no sentido de conceitos ou de leis gerais, mas no sentido de momentos comuns das suas arquitetônicas concretas. É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes

momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro. (2010, pp. 114-115)

Esta guinada em relação ao mundo da cultura, essa tomada de consciência de uma nova postura a ser construída diante do mundo é o centro do ato responsável orientado para a valoração do ser, a partir do seu não-álibi na existência. Mesmo num mundo em que a torrente carrega a todos e a tudo para a homogeneização, o homem responsável entende sua singularidade efetiva no seu todo arquitetônico fundado na sua própria perspectiva espaço-temporal e no tom emotivo-volitivo de cada ato: ato-pensamento, ato-sentimento, ato-prático. Essa singularidade não pode ignorar o mundo da cultura (seja teórico, histórico ou estético) e sim conhecê-lo profundamente para, dialogicamente, fundamentar seus próprios atos numa unicidade e numa veridicidade que assumem uma totalidade significativa diante de qualquer sistema abstrato (ético ou moral). O produto do ato-atividade não pode ser modificado, mas o ser que age, e age responsabilmente pode modificar seu campo de visão. Ou seja, um produto como um relógio, por exemplo, e seu produtor (o operário da fábrica de relógios) não podem mais estabelecer um vínculo uma vez que o produtor está completamente alienado do produto fabricado. Entretanto, o operário deve construir uma postura de compreensão desta alienação e entender-se como o sujeito cuja ação de fazer relógios é insubstituível e concreta, assumindo o peso axiológico de tal compreensão, e colocando-se como único na sua atividade. Obviamente, o dominador pode substituir este operário responsável por outro operário (que não seja responsável, na preferência do dominador) na função de fazer relógios, mas não irá de modo algum substituir o sujeito do operário responsável, que age responsabilmente e orienta suas ações responsabilmente. Este exemplo reveste-se de um utopismo ingênuo se for verificado do ponto de vista do mundo capitalista e do operário que depende deste mundo (e do seu emprego), mas abre uma centelha de possibilidade a noção de construção de uma visão de mundo na qual a insubstituibilidade é prerrogativa primeira de minha existência num determinado tempo-e-espaço e construção de valores emotivo-volitivos.

Esta centelha, mesmo com um tom utópico, seria impossível do ponto de vista e da posição histórica de Adorno e Horkheimer quando escreveram seu texto. Os horrores dos regimes totalitários, os horrores da guerra impediam, apagaram, escureceram qualquer centelha de esperança.

DIÁLOGO E DIALÉTICA

Este ensaio não perde de vista seu caráter introdutório no exame das questões levantadas. Atentos a isso, prosseguimos com nossa relação entre o pensamento de Adorno e Horkheimer e Bakhtin agora do ponto de vista de uma oposição entre o pensamento dialético e o pensamento dialógico. Ou, como perguntamo-nos mais acima: a diferença entre o método dialético e o método dialógico interfere na construção dos problemas abordados aqui? O dialogismo traz uma esperança para o mundo dialético? Marcamos algumas passagens nas quais Bakhtin estabelece um confronto entre a dialética e o dialogismo. No texto para uma reformulação do livro sobre Dostoievski, o russo escreve:

As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica. A dialética é o produto abstrato do diálogo. (BAKHTIN, 2008, p. 329)

E nos apontamentos de 1970-71, Bakhtin escreve: “Diálogo e dialética. No diálogo as vozes (a parte das vozes) se soltam, soltam-se as entonações (pessoais emocionais), das palavras e réplicas vivas extirpam-se os conceitos e juízos abstratos, mete-se tudo em uma consciência abstrata – e assim se obtém a dialética” (BAKHTIN, 2011, p. 383).

Para Bakhtin, a dialética é uma ferramenta da teoria que separa perniciosamente o sujeito do objeto. Apenas no posicionamento dialógico, na concorrência de vozes, é possível estabelecer um pensamento responsável. A dialética do Esclarecimento pressupõe a autodestruição do esclarecimento a partir dele mesmo por conta de sua aproximação com o mito, com a própria mistificação do esclarecimento. Esta mistificação, centrada na abstração permanente, na reificação e alienação do sujeito em relação ao objeto. Entretanto,

se usarmos os mesmos paradigmas de Bakhtin para o entendimento do dialogismo, veremos a *Dialética do Esclarecimento* de Adorno e Horkheimer como um texto dialógico por excelência. Desde o conceito de esclarecimento, passando pelos excursos sobre Ulisses e Juliette, a Indústria Cultural e os elementos de antissemitismo, na maneira como a urdidura do texto é levada pelos autores-pensadores e na relação de tudo isso com o contexto no qual o texto foi produzido, as vozes do intelectual judeu na Alemanha nazista, do intelectual marxista no mundo totalitário norte-americano e europeu, do desespero sem saída a cada análise da sociedade impedem-nos de perceber esta “análise-confissão” como um produto dialético, no sentido de Bakhtin, mas como um produto dialogicamente construído e fundamentado em vários níveis. Ou seja:

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entre no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2008, p. 329, grifos do autor)

Este diálogo inconcluso, as vozes que podem ser ouvidas em seu tom emotivo-volitivo mesmo numa leitura da tradução do texto dos alemães o são não em seus conceitos ou conclusões, mas no todo do texto e de seu lugar na História.

A ESPERANÇA DE BAKHTIN

Para darmos fecho a este percurso, lançaremos mão de dois trechos de *Para uma filosofia do ato responsável* que parecem resgatar todo o nosso intuito. Logo depois de um excuro de crítica à filosofia em Kant e nos neo-kantianos, Bakhtin inicia seu posicionamento na construção de uma nova visão arquitetônica do mundo, como tratamos anteriormente, e faz uma breve análise da situação contemporânea:

A crise contemporânea é, fundamentalmente, crise do *ato* contemporâneo. Criou-se um abismo entre o motivo do ato e o seu produto. E, em consequência disso, também o produto, arrancado de suas raízes ontológicas, se deteriorou. O dinheiro pode se tornar o motivo de um ato

que constrói um sistema moral. Em relação ao momento atual o materialismo econômico tem razão, mas não porque os motivos do ato hajam penetrado no interior do produto, mas antes, ao contrário, porque o produto, na sua validade, é separado do ato na sua motivação real. Mas esta situação não se pode mais corrigir do interior do produto, enquanto não se pode daqui juntar ao ato; só se pode resolvê-la do interior do ato mesmo. Os mundos teóricos e estéticos têm sido deixados em liberdade, mas do interior deles é impossível juntá-los e associá-los à unidade última, encarná-los. Desde o momento em que a teoria se separa do ato e se desenvolve segundo a sua lei interna imanente, o ato mesmo, desembaraçando-se da teoria, começa a degradar-se. Todas as forças de uma realização responsável [...] se retiram para o território autônomo da cultura e o ato separado delas degenera ao grau de motivação biológica e econômica elementar, perdendo todos os seus componentes ideais: é esta precisamente a situação atual da civilização. Toda a riqueza da cultura está posta a serviço do agir biológico. (BAKHTIN, 2010, pp. 115-116).

E

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não poder ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos. (IDEM, *Ibdem*, p. 117)

Neste ensaio, procuramos deixar a marca de Bakhtin no caminho percorrido por Adorno e Horkheimer. O conceito de esclarecimento nos alemães pode ser percebido a qualquer momento no estado atual da construção do conhecimento, do próprio fechamento ou conclusibilidade das teorias em si mesmas, um debate improfícuo a cerca da razão pertencente aos modernos ou aos pós-modernos. Debates que, nem de longe, tocam o mundo da vida em sua unicidade e materialidade insubstituível. O cenário que se desenha no horizonte da razão é irracionalmente minado pela cegueira com a qual é conduzida a produção do conhecimento, sem o envolvimento qualitativo e participativo entre sujeito e objeto. Neste sentido, podemos pensar que o ser no mundo da teoria é permanentemente substituído pelo vislumbre de uma nova interpretação de um conceito A ou B, por algum teórico de algum lugar sombrio do mundo. Já a insubstituibilidade do ser no mundo da vida e seu ato responsável orientado tanto para o conteúdo-sentido do ato-atividade em sua unidade histórica, teórica e estética quanto para o próprio ato do ponto de vista moral de sua unicidade e irrepetibilidade aponta como uma esperança, que

enxergamos em toda a obra bakhtiniana. Uma esperança de que o esclarecimento não permaneça totalitário, mas assuma sua postura de inconclusibilidade, de dialogismo e de responsabilidade na vida compreendida como evento único, irrepetível e insubstituível.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. *A Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Trad: Guido Antonio de Almeida. 1reimp. Rio de Janeiro: JHE, 2006.

ADORNO, Theodor et HORKHEIMER, Max. *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*. Fischer Wissenschaft: Frankfurt, 2006

BAJTIN, Mijail. *Hacia una filosofía del acto ético*. De los borradores y otros escritos. Traducción del ruso de Tatiana Bubnova. Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 4 ed. rev. e ampl. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

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

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *K filosofii postupka*. Disponível em: <http://philosophy.ru/library/bakhtin/post.html>. Acesso em 25 de abril de 2014.

EMERSON, Caryl. *Os 100 primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Tradução: Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Difel, 2003.

EMERSON, Caryl e MORSON, Gary Saul. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

MARTINS, Edson Soares; LEITE, Francisco de Freitas; PONTES, Newton de Castro. Dois problemas decisivos sobre Para uma filosofia do ato: o mundo cindido e os atributos do Ser e do ato ético. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 123-141, Jul./Dez. de 2012.

WIGGERSHAUSS, Rolf. *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política*. Tradução do francês: Vera de Azambuja Harvey. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

OS CORPOS GROTESCOS NA FOLIA DO GALO DA MADRUGADA:

transgressões das relações sócio-ideológicas

Hélio Márcio Pajeú¹⁵⁶

Nos dias de festa, especialmente, no carnaval, a linguagem que se estabelece entre o povo é impressa em todos os ambientes, em maior ou menor grau. Nos festejos medievais, os aspectos grotescos reuniam indicadores abundantes do vocabulário empregado na praça pública, expressões carregadas de uma percepção inusitada, não oficial, das relações humanas e do mundo. Um vocabulário livre, degradante e rebaixador que organizava as imagens grotescas.

Assim, tais imagens da festança popular tornaram-se uma infantaria intensa na percepção estética da vida cotidiana, dos fatos reais, bem como convieram a um realismo, genuinamente, aberto e intenso. Elas contribuíram para a apreensão da realidade não de um jeito simplificador, momentâneo, vazio, carente de significado, entretanto na sua ação de tornar-se, de porvir, de liberdade e de aniquilação, provisória, das separações sociais.

Em decorrência desse banimento transitório, ao mesmo tempo utópico e ativo, dos arrolamentos hierárquicos entre os sujeitos, aparecia nos festejos da praça pública um feitio muito característico de conversação, uma comunicação encarnada em um vocabulário inimaginável em circunstâncias habituais da vida, fora dos dias de festa. Organizavam-se, então, contornos peculiares da linguagem do povo, cobertos de franqueza e sem limitações, que suprimiam qualquer separação entre os sujeitos em interação nas ruas, livres das regras e bons costumes em voga.

Tal liberdade expressiva do homem, materializada na linguagem, se convertia em autoridade poderosa sobre a totalidade carnavalesca. Ela era transportada da boca do povo, para outro plano, para o corpo grotesco, para escapar das convenções verbais. Ela libertava os sujeitos dos entraves sociais e políticos, das normas, da hierarquia e dos

¹⁵⁶ Doutor em Linguística pela UFSCar. Professor do Departamento de Ciência da Informação da UFPE.

embargos da língua em uso, criava-se, pois um modo de interagir e uma língua exclusiva daquele contexto. As palavras e expressões dessa linguagem livre,

criavam um ambiente de franqueza e dirigiam a atenção para alguns assuntos, traziam concepções não oficiais. Naturalmente, as possibilidades que o carnaval oferece a esse respeito se revelam plenamente na praça pública em festa, no momento em que se suprimiram todas as barreiras hierárquicas que separam os indivíduos, e se estabelece um contato familiar real. (BAKHTIN, 2008a, p. 163).

Como fundamento dessa linguagem, dos gestos e atos humanos que dão vida a tais expressões verbais, localiza-se uma mortificação topográfica restrita, um rebaixamento, uma justaposição do baixo corporal, da região das partes genitais. Isso é, a destruição regeneradora que todos esses atos e expressões que degradam, também, ao mesmo tempo, possuem dois valores diferentes: mata e faz nascer. Ao trazer o que é elevado às regiões baixas, tais atos cavam o sepulcro da oficialidade, para fazê-la renascer sob um aspecto transgressor, livre e cômico. Escarnecer significa rebaixar para depois dar vida, fecundar e trazer à luz. Porquanto, ao rebaixar e trazer o riso como mote do ato, discutia-se, no seio dos festejos populares, assuntos sérios, reconfigurados pelo baixo material, encarnado nos corpos grotescos e nas suas vestes.

É comum na festa de carnaval, sobretudo no Recife, ver os foliões degradarem seus corpos encarnando imagens grotescas nas suas fantasias como o ato de constituir suas palavras, de comunicação, mais diretamente, com seus outros sobre determinados temas sociais, temas sérios retratados de forma cômica, como já mostrei alguns casos aqui. Vestem-se de políticos para recriminarem escândalos de corrupção ou para homenageá-los, celebram personalidades da cena cultural ou mesmo da Indústria Cultural, se travestem de personagens das mais variadas características. No desfile do Galo da Madrugada de 2014, vi no meio da festa, um grupo de amigos que saíram fantasiados em protesto à vinda dos médicos cubanos para o Brasil, como se pode ver na figura a seguir:

Figura 1 – Médico cu bano



Fonte: Site do Jornal do Commercio, 2014.

A figura do médico é por si mesmo grotesca, carnavalesca, ambivalente. Rabelais mesmo era médico formado e, por isso, usou toda sua experiência para compor imagens cômicas no interior dos seus escritos. O médico encerra uma função fundamental na peleja entre a vida e a morte na essência do corpo do homem. Portanto, ele tem um papel singular no parto e na agonia, ao passo que toma parte nos atos do nascimento e da morte.

Ele trata não do corpo terminado, fechado e pronto, mas daquele que nasce, se forma, fica prenhe, dá a vida, defeca, sofre, agoniza, é desmembrado, isto é, aquele que encontramos nas imprecações, grosserias, juramentos, e de maneira geral, em todas as imagens grotescas ligadas ao baixo material e corporal. O médico é testemunha e protagonista da luta entre a vida e a morte no corpo doente, tem uma relação especial com os excrementos, sobretudo, a urina, cujo papel era preponderante na antiga Medicina (BAKHTIN, 2008a, p. 155).

Vemos na figura um folião que degrada seu corpo, veste-se de médico e aparece escancarando o baixo material e corporal: as saídas do corpo, os orifícios, a bunda, o cu. O projeto discursivo do folião é tratar de um assunto sério, envolvendo-o pelo riso. Ele não trata somente da figura do médico comum, no entanto de um projeto político que envolve a figura do médico e da população brasileira. Materializado no conjunto grotesco da fantasia um outro folião que o acompanha, traz um crachá com o seguinte dizer: Eu uso Phosfoenema no cú. Aponta tal medicamento para o cu mostrado no corpo grotesco, o cu que faz alusão ao médico cubano. O médico ainda traz seu rosto encoberto por uma meia

máscara que se assemelhava a uma barba com o famoso charuto cubano na boca, como se pode ver em detalhes na imagem seguinte:

Figura 2 – Folião vestido de médico cubano de frente



Fonte: Fábio Jardelino, NE10.¹⁵⁷

Pois bem,

Phosfoenema é um medicamento laxante que tem como substância ativa o Fosfato de Sódio. Esse medicamento de uso retal é indicado para o tratamento de prisão de ventre. Seu mecanismo de ação consiste em drenar água para o intestino, que fica dilatado e estimula os movimentos que provocam a evacuação. Essa ação diminui a dor e os desconfortos abdominais causados pela prisão de ventre (TUA SAÚDE, 2014, online).

Sua palavra, sua expressão, aparentemente grosseria, que expõe as partes íntimas do personagem, do médico, promulga protesto encarnado em seu corpo grotesco, corrobora um embate ideológico a respeito do projeto “Mais Médicos”. A atitude de rebaixar os médicos cubanos ao fazer o trocadilho de “Cubano” para “Cu bano”, representado pelas partes baixas do homem, tem no seu projeto enunciativo desautorizar a competência do grupo de médicos que chegam ao Brasil para atender as regiões mais carentes do país, onde os médicos brasileiros se recusam a atuarem. Evidencia também as atuais condições da medicina Brasileira, ou mesmo a forma como a saúde no país vem se desenvolvendo. O signo ideológico *cu* e sua materialidade concreta nesse enunciado são simbólicos e possibilitam interpretações variadas.

¹⁵⁷ <http://produtos.ne10.uol.com.br/carnaval2014/2014/03/01/mais-medicos-e-alvo-de-fantasia-de-folião-galo/>

Ao aludir ao uso do medicamento nos “cu banos” ele reforça, pelo riso, um discurso degradante, político e ideológico. Ao fazer isso, o folião, simbolicamente, valora o médico cubano na mesma axiologia de um peido, que deve ser expurgado das entranhas. Ele visa estimular movimentos que provoquem a evacuação, para diminuir as dores e os desconfortos causados pela prisão de ventre, pelos gases que serão soltos em forma de peido, de bufa, isto é, os “cu banos”.

O folião aparece na foto de costas, mostrando a parte em que o medicamento deve ser injetado, e é exatamente esta foto que é publicada com destaque no jornal. É desse modo, pelas costas, que os cubanos têm sido atacados ao desembarcarem no Brasil para atuarem no programa do governo federal. Ao aparecer de costas para as lentes das câmeras o sujeito esconde os traços da sua identidade e abre espaço à alteridade, em que qualquer sujeito que compartilhe do mesmo discurso pode se enxergar, tomar o lugar daquele corpo deformado, aberto, nu.

Na bula do medicamento encontramos a seguinte descrição Phosfoenema: “é um produto destinado a promover rapidamente a evacuação intestinal seja através da enfermagem ou do próprio paciente” (CRISTÁLIA, 2014). O próprio medicamento se torna ambivalente ao promover a autonomia do sujeito, que se assim o desejar, pode injetá-lo sem mostrar suas partes baixas a outrem, sem inclusive necessitar do médico ou do enfermeiro que o aplique. Ele serve para aliviar a dor para expurgar o velho, para fazer nascer o novo, para libertar o sujeito que dele o necessita. Neste mesmo texto, a empresa farmacêutica apresenta os modos de uso do medicamento, como se pode averiguar na figura a seguir.

Figura - Uso do Phosfoenema¹⁵⁸



As posições recomendadas para sua aplicação sugerem o rebaixamento do corpo humano, a aproximação da terra. Assim, traz a cabeça para o baixo, e eleva a bunda (cu) ao alto, elabora a inversão topográfica do corpo acabado e evidencia sua incompletude. Em relação ao uso de tal medicamento para expurgar os “cú banos” como sugere o folião é ambivalente, é simbólico. Se o orifício retal é o lugar que funciona, tipicamente, como uma saída do corpo, uma de suas fendas, ao ser colocado no alto, no lugar da cabeça, ele tem seu papel invertido: funciona como a entrada, como a salvação, do mesmo modo que a boca (no alto da cabeça) funciona como a entrada de alimentos que sustentam o homem e o salvam de agonias da fome.

A ambivalência se encontra no fato de que ao mesmo tempo em que os médicos cubanos são degradados pela abertura do corpo, pelo vocabulário grosseiro usado para representá-los, esses mesmos elementos também dão vida, atribuem-lhes novos sentidos pelo rebaixamento, ao serem representados pelo cu, eles são elevados no momento do uso de tal remédio. E a cabeça, a razão, o pensar, a moral e os bons costumes, a medicina brasileira que o critica, são rebaixados, ao serem colocados em justaposição ao cu, ao

¹⁵⁸ Fonte: http://www.2cristalia.com.br/bulas/Phosfoenema_22.1726_III-13.pdf

médico cubano que adentra em nossa cultura para aliviar a dor de milhões de brasileiros, do mesmo jeito que o Phosfoenema aliviará a dor daqueles que não são coniventes com a vinda de médicos estrangeiros para atuarem em terras brasileiras.

Ao expurgar ele dá vida, liberta, ao rebaixar dá outro sentido ao objeto rebaixado e com isso o torna ambivalente e inverte a metamorfose dos disfarces sociais. “O golpes e injúrias são o equivalente perfeito desse disfarce, dessa troca de roupas, dessa metamorfose. As injúrias põem a nu a outra face do injuriado, sua verdadeira face; elas despojam-no das suas vestimentas e da sua máscara; as injúrias e os golpes destronam o soberano (BAKHTIN, 2008a, p. 172).

A figura do brasileiro que é dependente dos médicos que chegam, de igual modo é rebaixada. Eles são colocados, também, como excrementos que precisam ser expurgados para algum lugar para aliviar a dor, trazer a sensação de paz e de falta de problemas. Portando, ao pensar na expurgação desses sujeitos como excrementos, fica parecendo que eles é que são os problemas, ou que ao serem exterminados como peidos fedorentos, todos os males evaporarão com eles. As injúrias encarnadas neste corpo rebaixado do médico “cu bano”, revela, de certo modo, um medo por parte dos médicos brasileiros, um medo de perder seus postos e prerrogativas. Com isso, no seio da festa popular “brinca-se com o que é temível, faz-se pouco dele: o terrível transforma-se num alegre espantalho” (BAKHTIN, 2008a, p. 79).

Provavelmente, esses que protestam contra a política pública do Governo Federal não são dependentes da mesma, não são usuários do Sistema Único de Saúde, administrado pela política pública federal. O embate é ideológico, o riso é ideológico, são discursos de grupos socialmente organizados e partidários que enunciam nesse encontro de palavras.

O programa “Mais Médicos” foi tema de grande circulação na mídia em geral no ano de 2013 e 2014, uma vez que ele mexe com a ordem das hierarquias estabelecidas no seio da medicina brasileira e da sociedade de modo geral. Muitos dos médicos que vieram de Cuba para trabalhar no Brasil foram hostilizados logo nas suas chegadas ao país, ocasionando protestos de médicos brasileiros, daqueles inclusive não querem ocupar os

postos desses desbravadores cubanos, como se pode ver na reportagem do Jornal Brasil de Fato, publicada na internet em setembro de 2013.

Figura 4 - Protesto em aeroporto contra vinda de médicos cubanos ao Brasil



No corpo da reportagem, pode-se ler:

Segundo pesquisa divulgada pela Confederação Nacional dos Transportes (CNT), nessa terça-feira (10), a maioria da população brasileira é favorável à contratação de médicos estrangeiros por meio do Programa Mais Médicos. Das 2.002 pessoas entrevistadas, 73,9% apoiam o programa e 49,6% delas acreditam que ele solucionará problemas graves relacionados à saúde no país. No entanto, demonstrações de xenofobia, racismo e preconceito reverberaram nas últimas semanas, após a chegada de centenas de médicos estrangeiros, dentre eles 400 cubanos que irão participar do programa por meio do acordo entre o Ministério da Saúde e a Organização PanAmericana de Saúde (Opas). Os recentes episódios demonstraram que as críticas ao programa ultrapassam a questão da saúde pública e chegam ao campo político e ideológico (FREIRE, 2013).

Nesse sentido, vejo pelo riso que a palavra como signo ideológico, transgride os corpos carnavalizados da festa, ao procurar evidenciar pensamentos, atitudes, tomadas de decisão, atos responsáveis que se materializam nos discursos em circulação, ao colocar em embate forças ideológicas pelo encontro de palavras. O rebaixar nesse sentido, não é ingênuo, ao contrário, se arma como uma ação ideológica de confronto de pensamentos políticos, de tomadas de posição na esfera ética. O rebaixamento, a aproximação da terra é ambivalente, pode parecer hostil, mas por outro lado eleva a condição da medicina cubana.

Uma ênfase positiva é colocada sobre o novo que vai chegar. Esse elemento toma então um sentido mais amplo e mais profundo: ele concretiza a esperança popular num futuro melhor, num regime social e econômico mais justo, numa nova verdade. (BAKHTIN, 2008a, p. 70).

Se eles são os cus da medicina, é do cu que faz renascer, que expurga o alimento acabado, devorado em excrementos, é por esse orifício que o corpo se abre ao mundo para trazer vida, para adubar a terra que faz nascerem outros alimentos. Se os médicos cubanos são rebaixados por esse vocabulário injurioso, em mistura com um vocabulário erudito, eles também são elevados a categoria de salvação, posto que venham cuidar de vidas, fazer o doente renascer, renovar as esperanças daqueles sujeitos já em estado de morte. Neste sentido eles são as esperanças do povo.

Nessa palavra, que se materializa no corpo dos foliões,

encontra-se uma espécie de objeto às avessas, de objeto denegrido, uma inversão carnavalesca. A negação remaneja a imagem do objeto denegrido, muda principalmente sua posição no espaço, tanto do objeto inteiro como de suas partes; transporta-o inteiro para os infernos, põe o baixo no lugar do alto, ou o traseiro no lugar do dianteiro, deforma as proporções espaciais do objeto, exagerando desmesuradamente um único de seus elementos em detrimento de outros (BAKHTIN, 2008a, p. 360)

As palavras que compõem o discurso dos foliões que se manifestam contra os médicos de Cuba, se apresentam como elementos do realismo grotesco, voltadas para o chão, para as aberturas e orifícios do corpo humano que são representativos da comédia, do riso, da transgressão. No chão da festa popular seus corpos funcionam como palavras, como signos ideológicos que valoram o mundo, que inclusive procuram abafar outras palavras, outras vozes que constam em seus corpos, outras palavras que também são enunciadas a respeito dessa temática.

O tema não apareceu no Galo somente como alvo da carnavalização, o Ministro da Saúde Arthur Chioro, direto de um dos camarotes da festa, também falou sobre o tema ao Diário de Pernambuco:

Pela primeira vez no Galo da Madrugada, o ministro da Saúde, Arthur Chioro, comentou o aumento de salário dos profissionais cubanos contratados no programa Mais Médicos, do governo federal. O ministro

destacou que a medida faz parte do aperfeiçoamento do programa, que foi lançada em 8 de julho de 2013. "Hoje são 9,5 mil médicos atendendo a população de mais de 700 municípios, que nunca contaram com médicos, atendendo nas periferias das grandes cidades. No Norte e Nordeste, temos a cobertura de quase 100%", afirmou¹⁵⁹.

Percebe-se, pois que na festa popular a seriedade e o riso andam de mãos dadas, convivem e se digladiam na mesma cronotopia. Trago apenas esse exemplo, dos muitos que vi desfilar em frente dos meus olhos no chão da folia do Recife, para mostrar que o riso da festa carnalizada é lugar de encontro de palavras distintas. Ao ver a fantasia do "cu bano", eu ri e percebi que ali eu ria de mim mesmo, da minha própria condição de sujeito que necessita desse "cu bano", tanto na acepção metafórica quanto na utilitária do próprio órgão. O chão da festa, o palco do povo, estava impregnado de palavras ideológicas e subversivas pelos elementos grotescos, por esse riso revolucionário. Ali eu alarguei minha apreensão do caráter grotesco ambivalente nos dias de festa, pois eu vivia, intensamente, o brinquedo do carnaval nas ruas do Recife e via tais elementos espalhados por toda parte, em todos os corpos, inclusive no meu.

Compreendi o que diz Mikhail Bakhtin a respeito da vivência dos foliões nos dias da festa carnavalesca, ao afirmar que

os espectadores não assistem ao carnaval, eles o vivem, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para todo o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira espacial. Durante a realização da festa, só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval e os que participam dos festejos sentem-no intensamente (BAKHTIN, 2008a, p. 6).

Para abarcar a finura, os múltiplos sentidos e o entusiasmo dos distintos elementos grotescos, é necessário os espiar sob a perspectiva da unidade da cultura popular e da visão carnalizada do mundo, caso contrário tais elementos, tornam-se impotentes e insignificantes. Ao encarnar o riso como um aspecto radical, o realismo grotesco desperta

¹⁵⁹ http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2014/03/01/interna_politica,492050/no-galo-ministro-da-saude-diz-que-aumento-do-salario-de-medicos-faz-parte-do-aperfeicoamento-do-programa.shtml

a simpatia não pelas expressões externas e protocolares do bufo, entretanto, pelas suas convenientes fontes no mundo cotidiano, pelo cômico da existência humana. Assim, avalia que a capital fonte do riso é a oportuna agitação da vida, o porvir, a alternância, a alegre relatividade da existência, a ambivalência entre o velho e o novo, a morte e a vida, pelo corpo e suas aberturas para o mundo, seus orifícios, suas saliências e deformidades.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec/Brasília: Ed. UnB, 2008a. 420 p.

Pode-se dizer claramente que a direita morreu na praça pública brasileira com os protestos de 2013 e mais timidamente durante a copa de 2014. Bakhtin afirmara que existem forças centrífugas e centrípetas que se revezam em ditar as regras dos discursos e estes que atualmente vigem em nossa sociedade são majoritariamente da esquerda.

Durante anos, principalmente no período militar recente, os partidos populares e trabalhistas construíram um discurso coeso que monopolizou para si as mobilizações de massa deixando para a direita uma concorrência puramente dentro do campo das eleições que tentava buscar eleitoralmente alguns votos enquanto perdia nas manifestações de praça pública o pouco de coerência que ainda havia em seu discurso.

O que se tem de contribuição bakhtiniana neste fato é que ele especificou que os discursos são móveis e que sempre haverá um discurso dominante e um discurso que luta para ser o dominante e que esta luta se dá através da palavra que é a verdadeira arena da luta de classes. Se eleitoralmente o voto acontece silencioso a cada quatro anos, nas manifestações, dado o seu poder rapidamente mobilizador da atualidade, ela pode insurgir a qualquer momento contra o *status quo* e se fazer ouvir quantas vezes queira. O discurso da praça pública pode se sobrepor ao do voto e impor sua vontade mesmo contra um eleitorado significativamente maior.

E não há que se negar que há um que de carnavalização nas manifestações ocorridas recentemente tanto que o compositor e cantor e aspirante a intelectual Lobão comparou literalmente os protestos a desfiles de escolas de samba. O povo na rua é um sinal claro de que a inversão dos poderes vigentes pode alterar a ordem estabelecida,

¹⁶⁰ Professor Titular de Linguística, Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Administração, Pedagogia e Letras N. S. Aparecida – UNIESP – Sertãozinho-SP. Mestre em Linguística (UFSCar).

mesmo que por pouco tempo. É um sinal claro de que os discursos podem ser sobrepostos de tempos em tempos.

Stella, em trabalho de 2007, afirma que o conceito de palavra nos trabalho do círculo Bakhtiniano garante ao falante o poder de dar vida à palavra como signo ideológico e que este dialogará diretamente com os valores sociais presentes nela, adquirindo atualidade e expressando desde o momento em que é proferida os valores que possui. Afirma que estes valores devem ser compreendidos e confirmados ou não pelos interlocutores, o que em nosso caso determina a aceitação do movimento protestante para que ele seja validado e que receba uma atitude responsiva que manifestará e organizará o diálogo dentro da praça pública.

Em suma, o que pretendo discutir é que se a direita brasileira for enterrada na praça pública porque perdeu o poder de impor-se como voz dissonante, teremos um sério problema de organização dos poderes e dos discursos, sendo relegadas a voz a quem conseguir organizar a melhor manifestação ou passeata. Um pequeno retorno à Ágora grega, onde quem falava mais bonito levava a ordem do dia, mesmo não sendo a melhor proposta.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____; VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.
- STELLA, P. R. Palavra. In: BRAITH, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007. p. 177-190.

A VISÃO UTÓPICA IDEALIZADA DE SUJEITO E DE LÍNGUA DE PROFESSORES DE ALUNOS SURDOS:

(des/re)construções à luz de Bakhtin

Janny Aparecida Bachiete¹⁶¹

O ambiente escolar, especialmente no que se refere ao ensino de línguas, há tempos é marcado por uma visão utópica idealizada de sujeitos e de língua. A visão saussuriana de língua como sistema é criticada por Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal*, principalmente por essa visão utópica de sistema trazer uma representação da comunicação em que falante e ouvinte exercem papéis distintos, falante ativo e ouvinte passivo. Como se essas ações fossem sempre sequenciais e não simultâneas. Ele afirma que “A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa.” (BAKHTIN, p.290, 2006).

Com as recentes propostas de inclusão, muitos professores de língua materna (Portuguesa) ou língua estrangeira (doravante LE) se deparam com alunos surdos em suas salas de aula e, despreparados para a nova realidade de ensino, desconsideram inclusive que passa a existir mais uma língua dentro daquele espaço social e com ela outros sujeitos, culturas e ideologias. Por apresentarem ainda uma visão estruturalista de língua, muitos docentes desconsideram o caráter ideológico do signo linguístico, o qual só se realiza nos processos de relação social.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2006) esclarece que

não basta colocar face a face dois homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se.

¹⁶¹ Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.

Daí a necessidade de haver um outro profissional na sala de aula para permear esse processo de comunicação: o intérprete; tendo em vista que a maioria dos professores, não só os de línguas, não sabem Libras (Língua Brasileira de Sinais).

É por meio dessa utopia de achar que o mundo nos é dado pronto e acabado é que fica esquecido o papel da linguagem de constituir os sentidos e também os sujeitos. Conforme Geraldi, (2013), “somente nós “elaboramos’ o mundo, pois lhe damos sentidos, jamais dados, jamais acabados, jamais prontos, jamais definidos.”

Podemos resignificar o mundo pela linguagem. O mundo pode ser visto de diferentes formas então se considerarmos que na interação eu/outro redefinimos os contextos pela enunciação.

As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta das classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de vista, cada apreciação, cada entoação, encontra-se no ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo, é englobado numa luta ideológica encarniçada.” (Bakhtin, 2008,p.415)

O surdo por já ter que lidar com duas modalidades de língua uma gestual -visual (Libras) e uma oral auditiva (português escrito) tem ainda maiores possibilidades de (re) significar. Se a palavra é uma ponte entre o eu e o outro, o que dizer do processo de (re)significação que ocorre em uma aula em que o professor fala e o intérprete traduz em sinais para o aluno surdo; o aluno surdo responde em sinais e o tradutor resignifica ao traduzir oralmente para o professor demais alunos ouvintes? Quantas vezes o enunciado será resignificado nesse processo? Para Bakhtin (2006) “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”.

Seria utópico pensar que nessa interação seriam mantidos os mesmos sentidos, mas também seria utópico pensar que em uma interação professor/ aluno ouvinte esse sentido seria exatamente o mesmo, desconsiderando a subjetividade dos alunos, do professor e do intérprete como sujeitos sócio-histórico-dialógicos. Devem ser consideradas as vozes que perpassam esses sujeitos polifonicamente durante a enunciação.

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, professor [grifo meu]etc.) (p.114,2006)

Compara-se aqui as múltiplas vozes que permeiam esse processo de resignificação durante a interpretação de um enunciado considerando que da mesma forma que o sentido pode transformar-se ao passar pelas vozes do professor e intérprete até chegar ao aluno surdo, também deve considerar as vozes que perpassam o ouvinte ao interpretar um enunciado.

O caráter utópico dessa questão deve-se ao fato de muitas vezes o professor idealizar o sujeito e desconsiderar sua subjetividade e a ideologia do signo linguístico nesses processos de interação. Além disso, é mais notório o contexto em que essas vozes são usadas na interação aluno/professor/ intérprete, enquanto que não é visto com clareza o contexto em que essas vozes agem na (re)construção de sentido do enunciado durante a interação professor/aluno ouvinte. Volochinov (2013, pp.17-18) afirma que

As compreensões fazem parte da cadeia infinita em que entram todos os enunciados uma vez que proferidos no contexto próprio de sua enunciação. Descontextualizar e recontextualizar é próprio do funcionamento da linguagem.

Por meio de sua subjetividade, os alunos surdos e ouvintes, assim como professor e intérprete, farão de forma particular esse processo de descontextualização e recontextualização.

Fica clara então a necessidade de o professor considerar o caráter ideológico do signo seja proferido oralmente pelos alunos ouvintes e igualmente aquele sinalizado pelos alunos surdos e pelos intérpretes. Já que

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, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. (BAKHTIN, 2006, p.31)

Seria utopia achar que o processo dialógico que ocorre em uma interação como a citada, professor/alunosurdo/ interprete, seria mais dialógica do que uma interação entre professor/aluno ouvinte? O processo de resignificação feita pelo aluno ouvinte também passa por varias interpretações de acordo com as vozes que o perpassam. Para Bakhtin (2006, p.43)

todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo.

Cabe ao professor de línguas considerar o caráter ideológico do signo linguístico e também ampliar sua visão quanto a subjetividade do sujeito e sua (re)construção por meio da linguagem, a fim de propiciar no ambiente escolar, como ambiente social, um lugar em que essas interações linguísticas sejam ampliadas.

“Volochinov (2013) ao dizer que o professor que vê apenas o seu manuscrito ou ouve apenas a sua voz paralisa a forma de suas enunciações e destrói o vinculo vivo, dialógico, com seu auditório e torna sem valor sua intervenção, reflete essa importância da alteridade para a teoria dialógica do Círculo de Bakhtin. Ao ouvir a voz do outro o professor torna o outro também locutor [sujeito], o qual é socialmente constituído através da linguagem.”(GERALDI, 2013). Também Ponzio (2011) apud Geraldi (2013) confirma esse conceito ao dizer que o falante se realiza no diálogo.

São pelos estudos bakhtinianos que se busca aqui conceber essa interação de forma mais dialógica e menos utópica. E para melhor entender o Círculo de Bakhtin, como ensina Ponzio (2011) apud Geraldi (2013) “O que caracteriza [esses estudos] como “bakhtinianos” são os temas, os interesses, as perguntas, o modo de busca de respostas em diálogo constante entre os membros do grupo.

O que se espera é que também os professores de língua tenham essa busca dialógica constante e reavalie seus conceitos de língua, linguagem, sujeito a partir do Círculo, considerando não só os alunos ouvintes, mas também os surdos como sujeitos, locutores, falantes, possibilitante essa interação dialógica em que o mundo e o próprio sujeito se constroem.

“O locutor [sujeito] do Círculo de Bakhtin é socialmente constituído através da linguagem.”(GERALDI, 2013, p.16). Também Ponzio (2011) apud Geraldi (2013) confirma esse conceito ao dizer que o falante se realiza no diálogo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal, São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____; (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução realizada, principalmente da edição francesa, por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006 (original escrito em russo em 1929).

_____. A Cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. SP: hucitec; Brasília: Ed. UnB,2008.

VOLOCHÍNOV, Valentin N. A construção da enunciação e outros ensaios.

Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

É SÓ UMA PIADA:

reflexões sobre o ato de rir na escola e na vida

Jessica de Castro Gonçalves

O sinal toca. Carteiras enfileiradas são progressivamente iluminadas por uma luz que entra pela porta que se abre. O professor adentra a sala tranquilamente, seguido de seus alunos. Em passos calmos cada estudante, um após o outro, ocupa os seus lugares, prontos para ouvir atentamente as palavras do sábio professor. O mestre fala e os alunos escutam passivamente, anotam, respondem corretamente, perguntam só na hora permitida. Se o aluno responde, ele sabe, se não, nada sabe. A utopia da sala de aula.

O sinal toca. Abre-se a porta e uma multidão adentra o espaço. Junto com ela, cadeiras são carregadas, desuniformizadas, revolucionadas. Já não há fileiras, mas círculos, grupos maiores, grupos menores e sujeitos isolados. O professor chega, um aluno pula, outro conversa, outro canta, ouvem-se reclamações, silêncios e risos. A aula começa. Alguns escutam, outros fingem, outros dormem, outros leem, outros pensam no que farão depois da aula. O professor pergunta, quer participação e respostas. Ouvem-se ‘não sei’, ‘sei’, não se ouve nada. De repente um aluno fala, os outros riem, o professor repreende e aquele afirma: “foi só uma piada, professor”.

Neste texto, pensaremos a sala de aula não utopicamente, mas como um lugar de multidão de pensamentos, posicionamentos e diferentes atos responsivos. A partir das discussões realizadas pelo Círculo de Bakhtin/Medviédev/Voloschínov sobre o riso, discutiremos como este pode aparecer no contexto escolar de forma valorativa, responsiva e contestatória. O riso será pensado como um elemento de revolução por parte dos alunos diante da figura de um professor utopicamente autoridade e do sistema educacional. Os enunciados utilizados nessa breve discussão aqui estabelecida são resultantes do estudo

de caso, parte da pesquisa de mestrado¹⁶² em andamento da autora desse texto, realizado em uma turma do terceiro ano do ensino médio, de uma instituição privada de ensino, na cidade de Tupã-SP.

No entanto, antes de analisarmos alguns desses risos no contexto escolar, vamos refletir brevemente sobre o riso e seu caráter valorativo.

“É só uma piada!”. É comum ver esse enunciado utilizado em outros contextos além do escolar. O uso do ‘só’ aparece como recurso para conter atos responsivos, principalmente de repreensão e opressão, ante ao que foi dito. Se a piada teve um alvo, essa expressão surge como uma justificativa para negar a intenção de atingi-lo. Alguns humoristas da arte e da vida usam esse enunciado ao produzirem piadas opressoras e propagadoras de preconceitos, causando em muitos momentos, indignação, tanto num âmbito mais íntimo, como em um mais público. Essa expressão, que inicia o parágrafo, surge então como uma espécie de álibi, para sustentar e explicar a intensão de fazer rir a qualquer preço e qualquer custo.

No documentário *O riso dos outros* de Pedro Arantes, trava-se uma discussão sobre as implicâncias e os valores existentes por trás desse enunciado. Humoristas, escritores, atores, políticos e militantes dialogam sobre a existência ou não de uma função social do humorista. Há os que defendem ser este um formador de opinião, responsável pelos discursos e posicionamentos propagados em suas piadas, apresentações e shows de *stand up*. Em contrapartida, há aqueles que afirmam como papel e responsabilidade do humorista, provocar somente o riso, por meio de qualquer discurso que seja. Afinal, é só uma piada, algo dito para fazer rir, e não a verdadeira opinião daquele que a enuncia.

No entanto, se pensarmos nas discussões travadas pelo círculo de Bakhtin/Medviédev/Voloshcínov

¹⁶² A presente pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, tem como objetivo estudar a leitura e o discurso de alunos da turma do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Adventista de Tupã, interior de São Paulo, sobre as tiras de humor da Mafalda. Esta pesquisa surgiu a partir da atuação da pesquisadora, autora do texto, como professora desses alunos e da existência de discursos de rejeição e desinteresse à leitura das tiras da Mafalda quando em contexto escolar e avaliativo. Para isso propôs-se um estudo de caso, de caráter qualitativo, em que questionários e atividades que trabalhassem o humor e a crítica das tiras de humor da Mafalda fossem aplicados aos alunos. Obteve sua aprovação no comitê de ética da Fclar-UNESP/ Araraquara- Número CAAE- 19882513.5.0000.5400.

“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.” (BAKHTIN, 2012, p.66)

O enunciado, qualquer seja ele, carrega consigo posicionamentos em relação a outros sujeitos, outros enunciados, outros discursos. Enunciar ou deixar de fazê-lo é sempre um ato, o qual é responsivo e responsável. Cada enunciado é sempre uma resposta a outros e também produz respostas a partir de si. O sujeito é responsável pelo seu ato de enunciar, e não possui álibi diante disso, segundo os estudos do círculo russo. Dizer que algo é só uma piada é buscar um falso álibi. O sujeito que conta a piada, ao propagar tal discurso, é responsável pelo mesmo e precisa estar preparado para os atos responsivos a ela.

Além disso, mesmo que o sujeito afirme apenas querer provocar riso a qualquer custo, há ainda outra questão: O que significa rir? Afinal, o riso não é significativo? Rir envolve posicionamento ante aquilo que se ri. Posso rir ou não de uma piada, depende de como me posiciono ante a ela e aos diálogos presentes nela. Antes de aprendermos a falar, já interagimos com o mundo e com os outros por meio do riso. Uma criança, mesmo sem saber a pronúncia e o sentido da palavra, já se relaciona e age responsivamente aos outros ao seu redor por meio desse ato.

Bakhtin discute o significado e função do riso na idade média e no renascimento.

O mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. Dentro de sua diversidade, essas formas e manifestações, festas públicas, carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais, os bufões e tolos, gigantes, anões e monstros, palhaços de diversos estilos e categoria, a literatura paródica, vasta e multiforme etc.- possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, uma e indivisível. (BAKHTIN, 2010, pág. 3-4)

O cômico popular opunha-se ao sério oficial. Nestas festas cômicas produzia-se uma espécie de dualidade de mundo, pois nelas era possível deixar a segunda natureza humana viver e tudo aquilo oprimido pela cultura oficial, da igreja e do governo. O riso surgia como uma espécie de libertação da autoridade e poder oficial (religioso e estatal).

Rir nas festas populares, na praça pública, no carnaval era dominar o medo da repreensão oficial e libertar-se.

A partir dessas breves considerações acima voltemos para a sala de aula. Não para aquela utópica em que aluno fala e atua simplesmente em função de agradar ao professor, o qual tem poder e autoridade sobre o conhecimento e os pensamentos e ações dos estudantes. Mas sim para aquela em que professor e aluno são sujeitos responsivos, centros valorativos, que influenciam o discurso um do outro reciproca e constantemente. Qual seria a função do riso na sala de aula, diante da utópica ideia de autoridade do professor sobre o aluno? Uma piada, ironia seria “só uma piada” ou teria algum valor nesse contexto?

Duas das atividades propostas no estudo de caso que compõe parte da pesquisa da autora deste texto, acima descrita, foram discussões orais realizadas com a turma do terceiro ano do ensino médio estudada. Uma foi sobre o interesse e hábitos de leitura de tiras de humor e a outra foi uma análise em grupo sobre uma determinada tira da personagem Mafalda. Neste momento não temos o objetivo de refletir sobre as atividades, mas somente sobre duas situações em que o riso aparece como um elemento de oposição ao imposto pela escola e pelo professor.

Observemos o enunciado abaixo

N: no vestibular eu prefiro tirinha mesmo só que de preferência se não tivesse nada
Risos

Durante a primeira discussão oral proposta aos alunos, sobre o interesse e os hábitos de leitura de tiras, foi, em um determinado momento, questionado sobre o porquê de eles afirmarem gostar de ler tiras de humor em vez de outros gêneros discursivos. Em meio às respostas, surgiram afirmações sobre o fato de as tiras serem textos mais curtos e preferidos como leitura no vestibular, em função do pequeno tempo de realização da prova. O aluno acima, no entanto, afirma que também preferia tiras de humor no vestibular, no entanto diz que era melhor que não tivesse nada nesta prova. Diante desse enunciado, a turma de 13 alunos que compõe esse grupo, como um todo, riem.

O riso, de concordância, é também um posicionamento de oposição desses alunos em relação ao que lhes é imposto no contexto escolar: a prova do vestibular. Ao rirem diante da afirmação da aluna pela preferência pelo nada na prova, estes assumem uma posição de oposição à avaliação, a qual é opressora e imposta. O riso vem como um ato responsivo ao enunciado do aluno e ao sistema educacional que impõe uma prova considerada difícil e massacrante por esses alunos.

Na segunda discussão oral, sobre uma determinada tira da Mafalda, a qual não precisa ser explicitada para essa discussão, foi perguntado aos alunos sobre o que eles acharam da tira da Mafalda. Em meio as diversas respostas surge o seguinte diálogo

D: Chato? Acho tipo neutro

I: acho que a gente tem que ir embora que eu tô com fome (risos)

B: também acho

A afirmação do sujeito I, diante da pergunta sobre a tira, de que achava que tinha que ir embora, pois estava com fome, não é 'só uma piada', a qual provoca risos sem qualquer significado. O sujeito está se posicionando responsiva e valorativamente à aula e ao professor que os obriga a estar ali, ler aquela tira e responder às questões. Os risos gerados a partir desse posicionamento mostram essa oposição e rebeldia ante aquilo imposto. Assim como na idade média, o sério imposto e oficial aparecem em oposição ao riso libertador.

Rir não é simplesmente rir. Rir é se posicionar ante a discursos diversos. O riso pode ser de concordância ou até de oposição, no entanto ele significa, questiona, problematiza e revoluciona. É necessário muitas vezes pensar a sala de aula não como algo utópico, mas como uma multidão. Ali posicionamentos e valores ideológicos se encontram em embate, a luta entre grupos sociais acontece, e atos de rebeldia aparecem. É só uma piada? Não, é muito mais que uma piada, é um ato.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV) (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- _____. A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais. 7. Ed. São Paulo: Hicitec, 2010
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DIALÓGICAS E AS POSSIBILIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO CEEJA DE MARÍLIA-SP¹⁶³

João Paulo Francisco de Souza¹⁶⁴

INTRODUÇÃO

O presente artigo surge motivado pela necessidade de responder alguns questionamentos acerca do enfrentamento da linguagem no campo da educação especialmente subsidiado pelo ato de fala impresso em documentos oficiais do atual sistema público educativo e suas implicações na sala de aula de uma escola de modalidade de educação de jovens e adultos.

Neste caso, a Resolução SE 77, de 06 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJAs), será nosso objeto de observação de estudo. Tomando como base a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, buscaremos refletir, à luz dos conceitos de dialogismo, sobre o contexto de atendimento individualizado e a presença flexível, diante do aluno até então excluído do espaço escolar e que, no CEEJA, tem uma nova oportunidade de estudo.

Assim, o que buscaremos neste artigo é contemplar algumas ideias concernentes ao Círculo que permitem compreender o contexto pedagógico do CEEJA Professora Sebastiana Ulian Pessine, unidade de Marília-SP, diante da linguagem, da vida e dos sujeitos que aí se constituem. A intenção é buscar compreender como a organização e o funcionamento do CEEJA possibilitam estabelecer um evento único em sua especificidade como relação dialógica na interação social professor-aluno, que nos remete a uma possibilidade utópica nas possibilidades de ensino e aprendizagem. Pois acreditamos que

¹⁶³ Esta reflexão foi concebida durante pesquisa de doutorado na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, câmpus de Marília-SP, sob orientação do Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena.

¹⁶⁴ Doutorando em Educação/UNESP. Bolsista SEE/SP. E-mail: joaopaulo.unesp@gmail.com

esta escola engendra uma formação que humaniza e promove o desenvolvimento singular do aluno, aprimorando sua vida social e ampliando suas experiências como sujeito sócio-histórico-cultural.

O artigo não pretende, neste momento, apresentar sistematicamente enunciados linguísticos coletados na unidade escolar citada, mas sim apresentar características distintas das relações dialógicas existentes na esfera da proximidade professor-aluno como um todo, bem como realizar produção de dados e reflexão crítica. Assim, este estudo surge com base em levantamentos empíricos e alicerçado em abordagens qualitativas por meio de pesquisa etnográfica, como a entende Menga et André (2013) e Graue (2003). Vale ainda destacar que esta investigação se dá na condição de pesquisador e Professor Coordenador do curso do CEEJA, tendo como referência o todo da interação verbal dos sujeitos sociais em estudo.

Posto isso, vale ressaltar que dos 8 milhões de pessoas que frequentaram os cursos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, até 2006, 42,7% não chegaram a terminá-lo, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007. Sabe-se também que cerca de 4,5 milhões de brasileiros com mais de 15 anos estão matriculados na Alfabetização ou na Educação de Jovens e Adultos, segundo o Censo Escolar 2009 do MEC. O Censo Escolar 2010 divulgado pelo INEP-MEC mostra uma nova queda nas matrículas da EJA nos cursos presenciais. Portanto, em relação a 2009, a queda no país ficou em 10,3%.

De acordo com a Organização Não Governamental Ação Educativa (2013):

O coordenador do programa de Educação de Jovens e Adultos da Ação Educativa, Roberto Catelli, destaca que tal redução não significa uma queda por demanda dessa modalidade. Segundo dados do Censo 2010, o Brasil tem uma população de 65 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental e 22 milhões com 18 anos ou mais, que apesar de terem concluído o Ensino Fundamental, não concluíram o Ensino Médio. “Os dados são fortes e recortam um cenário que é preocupante, o tipo de oferta de EJA está muito aquém das necessidades da população. Esta modalidade precisa ser uma das prioridades das agendas educacionais de estados municípios”, comenta Catelli.

Diante desses dados, nota-se uma certa fragilidade na educação de jovens e adultos, ao passo que ainda é notória a quantidade de estudantes matriculados nessa modalidade de ensino. Na busca de tentar equacionar essa lacuna no campo de estudos sobre o EJA, aparecem gradativamente novas pesquisas nesta área, bem como um apontamento para investimentos do governo.

A Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pelo artigo 37, da lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases – LDB), tem como objetivo assegurar um ensino legal, gratuito e flexível àqueles que não tiveram oportunidades de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

O Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, CEEJA, surge no estado de São Paulo em meados de 1976 com o objetivo de atender um grande contingente populacional que, por alguma razão, deixou de estudar e que já está inserido no mercado de trabalho ou com responsabilidades familiares que muitas vezes impossibilitam o retorno à escola. Daí a necessidade de estabelecer-se como um curso caracterizado pela presença flexível e atendimento individualizado, respeitando o ritmo de estudo de cada aluno matriculado. A partir de 1981 surgem novos Centros, que somam hoje vinte e um em todo o Estado de São Paulo. O CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine, instalado no município de Marília surge no ano de 1985.

Sendo Marília uma cidade que ocupa uma posição de destaque como centro médico-hospitalar, comercial, industrial e agropecuário, o CEEJA, localizado na Avenida 24 de Dezembro, no centro da cidade, recebe alunos de todos os setores da sociedade. Além dos diferentes bairros do município, um número significativo de estudantes da região procuram a escola para dar continuidade aos estudos, compreendendo Vera Cruz, Garça, Tupã, Lins, Paraguaçu Paulista, Ocaçu, Oscar Bressane, Maracá, Alvinlândia, Tanabi, Assis, Pompeia, Guarantã, dentre muitas outras.

Para atender esse alunado, o horário e a concentração de professores no estabelecimento escolar visam coincidir com o fluxo desses alunos, nas diferentes épocas do ano. Em 2011, a unidade escolar recebeu aproximadamente 1500 alunos matriculados entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, considerando também os alunos rematriculados. Um ano depois, em 2012, esse número atinge a marca de 2200 alunos

matriculados, segundo dados da secretaria administrativa da Escola. Atualmente, esse número chega próximo dos 2500 alunos.

Após sua criação regulamentada pelo Decreto 23.270 de 14 de fevereiro de 1985, o CEEJA surge com a preocupação de atender uma clientela específica, que demandava um direcionamento capaz de respeitar as individualidades e seus valores: “As características básicas do Ensino Supletivo – a ajustabilidade, a flexibilidade e a abertura – levam-nos a concluir que o CES¹⁶⁵ não poderá reduzir-se a um elenco de fórmulas prontas para o atendimento de adolescentes e adultos” (SHIBATA e outros, 1985).

Após muitas reformulações acerca de sua estrutura e funcionamento, desde sua inauguração nos anos 80, o CEEJA Professora Sebastiana Ulian Pessine atualmente é estruturado pela Resolução SE 77, de 06 de dezembro de 2011, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos cursos de Educação de Jovens e Adultos, nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos e sobre o qual nos debruçaremos um pouco melhor adiante.

CONTEXTO DE FUNCIONAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO CEEJA

Neste artigo, busca-se tecer algumas reflexões e observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais entre os atores principais da escola e o que ocorre neste complexo de forças. Neste caso, o que se espera é que nesta relação os papéis de aluno e professor se confundam frente ao constante diálogo discursivo de aprendizagem, visto que locutor e ouvinte se constroem num jogo em que ambos ensinam e aprendem.

Assim, não podemos deixar de perceber que os alunos da educação de jovens e adultos (EJA) trazem um arcabouço de conhecimento sempre plausível de ser acessado pelo professor a fim de sempre realimentar o momento da orientação, quer dizer, o todo do discurso como lugar de interação passa a prevalecer e ser maior do que as partes envolvidas. Os sujeitos estabelecem, assim, vínculos e responsabilidades dentro das situações de produção de sentido em cada atendimento individualizado que acontece.

¹⁶⁵ Centro de Educação Supletiva.

Para o aluno, antes excluído, chegar ao CEEJA é uma experiência única de tentar recuperar o tempo deixado no passado e abrir espaço para o exercício educativo capaz de, pela experiência da linguagem, exteriorizar e retomar antigas experiências para a tentativa do esperado sucesso escolar. Para o professor, acessar estas exterioridades do aluno é seu objetivo como alguém, que na outra extremidade da situação discursiva, pretende oferecer um ensino de qualidade. Não é tarefa fácil.

O CEEJA tem papel fundamental na Educação de Jovens e Adultos na região no interior paulista. Em Marília, atualmente existe apenas uma unidade e a mais próxima se encontra a 100km de distância, dificultando o regresso do aluno trabalhador à escola. A política de atendimento a esse alunado revela um quadro em que a exclusão permanece e apenas alguns programas visam atender e incluir o aluno jovem e adulto que está fora da escolaridade prevista.

Segundo a Resolução SE 77 (2011), no ato da matrícula o aluno precisa estar ciente da necessidade de possuir:

2 - disponibilidade de tempo para realizar estudos, visando à obtenção de conhecimentos essenciais que lhe garantam alcançar resultados positivos na aprendizagem da(s) disciplina(s) que pretende cursar.

É, primeiramente, neste momento de disponibilidade de tempo para realizar o estudo que um amplo contexto social, histórico e ideológico se dá, envolvendo os sujeitos professor e aluno, e que, pelo olhar dialógico, entendemos que a interação é maior do que a ação. Em um segundo momento, em que o aluno aguarda o retorno à escola, bem como o professor aguarda o retorno do aluno, que dá ainda um outro tipo de interação – a interna, onde o conhecimento também é acessado.

Ao adentrar o espaço escolar do CEEJA, o aluno é recebido na sala de aula, para receber o atendimento individualizado. Neste momento, ele é orientado a realizar seus estudos onde preferir, na própria escola ou mesmo fora dela, em casa, no pátio escolar ou outro espaço. Como vimos, o aluno matriculado necessita comparecer à escola para tirar dúvidas, corrigir os exercícios e realizar as avaliações, onde o professor determina o

conteúdo a ser estudado, estimulando também sua autonomia para a aprendizagem, observando o ritmo de estudo de cada aluno.

No CEEJA, há ainda uma alternativa ao atendimento individualizado. Para os alunos que podem dispor de um maior tempo de estudo na escola, todos os meses são oferecidos grupos de estudo ou aulas coletivas em forma de oficinas, em que os estudantes podem aproveitar as atividades realizadas para vencerem etapas de estudo, substituindo a realização de exames. Este tempo de aprendizagem fica bem claro, como vemos na Resolução SE 77 (2011):

Artigo 6º - Observada a exigência do cumprimento da presença mensal e da realização das avaliações periódicas, a duração do intervalo de tempo que intermediará a data da matrícula, inicial ou em continuidade de estudos, e a(s) data(s) prevista(s) para a realização das avaliações finais dependerá, exclusivamente, da capacidade e do ritmo de aprendizagem do aluno, bem como de sua disponibilidade de tempo para estudar, de seu interesse, de suas necessidades e dos resultados alcançados.

Embora o CEEJA tenha recebido mais atenção e resolução própria, ainda são poucos os recursos disponibilizados para esta modalidade de ensino. Atualmente, possui apenas 20 professores, afastados sem prejuízos de vencimentos, porém para atender um contingente de aproximadamente 2.000 (dois) mil alunos matriculados, entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os encontros de formação específica para esses professores ainda é mínimo, sendo que em 2012 apenas um encontro de orientação técnica específica para EJA foi anotado.

Além disso, é importante ressaltar que o CEEJA ainda não possui material didático específico para os alunos. A elaboração é realizada precariamente pelos professores que não dispõem de recursos e tempo para isso. O que se utiliza é um material cedido pelo governo federal, porém aquém da realidade do aluno trabalhador jovem e adulto. Quer dizer, o mesmo material encaminhado para as escolas regulares são utilizados pela escola CEEJA, o que torna a aprendizagem enviesada e sem referência de material pedagógico, não alcançando o horizonte de expectativas do aluno ali matriculado.

Ainda assim, o espaço como um todo favorece o estudo e os professores continuamente estimulam a presença dos alunos. Os professores recomendam que os

alunos escolham poucas disciplinas para se matricularem, mesmo que possam cursá-las simultaneamente. Outro grave problema é a presença, muitas vezes, de apenas um professor para atender aproximadamente 200 alunos por dia, segundo dados da própria escola, o que chama a atenção para a contratação de mais professores, o que não acontece há anos. Pelo contrário, de 2011 para 2012 o módulo de professores reduziu de vinte e seis para apenas vinte professores. Em 2014 este número aumentou para vinte e quatro professores, porém ainda insuficiente haja vista o aumento também do número de alunos.

É importante observar também que há maior presença dos estudantes no período noturno uma vez que em geral este público é composto por trabalhadores. Diversos estudantes vêm de outras cidades e se utilizam de transporte coletivo para tal, sendo que ao aproximar o final do mês a presença diminui, o que provavelmente está relacionado ao término dos passes de ônibus que os estudantes utilizam para ir até o local.

Pelo exposto, o contato com essa modalidade de ensino e suas características bem específicas nos fazem refletir sobre a necessidade de se estabelecer linguagem particular que deve ser conhecida por aqueles que nela estão envolvidos.

Assim, no bojo das relações entre professores e alunos jovens e adultos está a questão da responsabilidade, que entendemos permear a relação entre os sujeitos de culturas diversas, convivendo à sua maneira, atendendo aos pressupostos já colocados pelo sistema escolar. A superação das dificuldades e a aproximação aos objetivos do estudo passam pelo aprendizado em conjunto, onde a lição da convivência e da pluralidade são construídas como necessidades imanentes em busca da experiência da paz, da ética e do conhecimento.

Como ressalta Geraldi (2010), “a contraposição entre o eu e o outro, aqui referenciada entre professor e aluno, somente pode ser experimentada através da palavra, espaço habitado por ambos e espaço em que se constitui a consciência de cada um”.

A linguagem aqui observada da escola pública estadual CEEJA Profa. Sebastiana Ulian Pessine, tomando como base os interlocutores aluno e professor e analisada como documento sociológico, é colocada como espelho que reflete o universo escolar no contexto atual, porém refratando-o conforme o movimento dialógico.

Segundo Bakhtin (1999, p. 113):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo de 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 o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Assim, as relações dialógicas, como relações construídas com a linguagem, são marcadas pela semelhança e pela diferença que circulam pelo trabalho do professor ao ensinar, bem como pela proximidade e distanciamento que marcam a relação entre o professor e o aluno, que sempre tensionados, buscam a construção de sentidos numa relação sempre viva.

ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO E PRESENÇA FLEXÍVEL

O CEEJA apresenta um contexto bem diferente do usualmente encontrado nas escolas regulares, principalmente em relação ao modo de atendimento aos alunos matriculados. As aulas são ministradas em forma de atendimento individualizado e a presença é flexível: “(...) conteúdos deverão ser desenvolvidos com metodologias e estratégias de ensino adequadas à característica do curso de presença flexível, mediante atendimento individualizado do aluno e oferta de trabalhos coletivos ou aulas em grupo” (Artigo 4, SE 77, 2011).

Em consequência, não se tratam de aulas expositivas e sim de atendimentos individuais nos quais o comparecimento dos estudantes é de caráter voluntário, exceto quando há a oferta de trabalhos coletivos, como oficinas e grupos de estudo – quando os alunos são reunidos em grupo para um estudo específico de alguma disciplina ou várias outras, ou seja, quando o trabalho é interdisciplinar. A única exigência da escola em relação a presença é que os alunos compareçam no mínimo uma vez ao mês para não perderem sua vaga, como declara o artigo 5 da legislação supracitada.

A construção do discurso dessa orientação se dá frente ao controle da presença e notas das disciplinas em que os alunos são matriculados. O controle é feito por meio de

“passaportes”, uma ficha que o aluno deve conduzir enquanto estiver na escola e no qual anotam-se todas as observações referentes à sua matrícula. Os estudantes escolhem quais e quantas disciplinas desejam cursar e realizam a matrícula em qualquer dia do ano comparecendo na respectiva sala de aula com seu o referido passaporte.

A presença flexível é caracterizada tendo em vista que os atendimentos individuais são realizados por ordem de chegada dos estudantes e ocorrem nos três períodos do dia. De segunda a quinta-feira das 8h30min às 11h e das 14h às 22h, e às sextas-feiras das 14h às 21h15min. Além da flexibilidade de horário, que permite que estudantes que trabalham se matriculem, o CEEJA ainda oferece refeições (café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar), o que contribui para a alimentação do aluno trabalhador, que muitas vezes enfrenta um turno de 8 horas de trabalho e se encaminha para a escola sem mesmo retornar à sua moradia.

Chegando à escola, os estudantes recebem o material correspondente à disciplina em que se matricularam, que em geral é o material adaptado do Programa do Plano Nacional de Escola do Livro Didático – PNLD, do governo federal, e lhes são dadas instruções específicas de cada disciplina de acordo com as decisões do professor da mesma. A seleção e ordem dos capítulos de cada livro que será utilizado é decidida com base no Plano de Ensino, acordado, em reuniões de planejamento escolar, entre professor e equipe gestora, visando atender o currículo oficial do Estado de São Paulo. Um problema surge quando o aluno e professor se depara com o material citado. Primeiramente, a inadequação com o currículo oficial adotado pela Secretaria Estadual da Educação implica em um tempo de adaptação, o que geralmente, causa transtornos¹⁶⁶.

É neste momento em que o agir do sujeito-professor se faz ato e articula toda a verdadeira revolução da filosofia da linguagem e do processo de ensino e aprendizagem. Aqui, todas as alteridades se encontram e de modo individualizado o aprendizado é proposto. Segundo Beth Brait (1997, p.98), 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, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. Um

166 O governo estadual aponta a distribuição de um novo material didático próprio para os CEEJAs para o ano de 2015.

discurso trabalhado dialogicamente numa sala de aula deve pautar-se pelas interações entre sujeitos. Se encararmos o *a-lumno* como um mero “ser sem luz”, vazio a ser preenchido, perdemos a possibilidade da interação.

No desenrolar da atividade de atendimento individualizado ou orientação - como é chamado pelos professores, há todo um universo de possibilidades que se organiza através da linguagem. Ora o professor é o enunciador, ora é receptor, mediado pela atividade da enunciação. Este esquema se inverte constantemente, sendo que o aluno também se torna enunciador ou receptor, dependendo da situação de estudo que se estabelece.

Ambos, professor e aluno, são chamados para serem sujeitos desse processo em que o contexto de estudo se articula. Assim, no horizonte desta ação de estudo, ambos também mantém presente nos horizontes de enunciação seu receptor. O professor precisa constantemente, por meio da linguagem, ativar todo o universo de sua experiência como docente para obter um retorno de qualidade em relação ao que está sendo enunciado/ensinado.

Sendo a situação de orientação um evento único em que os dois agentes da enunciação se concretiza, a linguagem a todo momento precisa ser ajustada. E, ainda, no momento em que uma nova comunicação se estabelece com outro aluno, o professor é novamente convidado a reconstruir a linguagem, conforme o contexto e perfil desse outro aluno. Assim, há sempre um receptor interno ao texto. Vale ressaltar a variedade de situações e contextos de atendimento, visto que os alunos da Educação de Jovens e Adultos pertencem a contextos sociais, culturais, econômicos, etários, profissionais muito específicos.

Porém, a principal marca de alteridade se dá em razão da idade e do grupo social de trabalho. No CEEJA, o aluno pode se matricular a partir dos 18 anos de idade. Observando-se o cadastro dos alunos, nota-se uma enorme variedade etária. Muitos alunos que recentemente abandonaram o ensino regular retomam o estudo ainda jovens. Outros, já inseridos no mercado de trabalho ou buscando começar ou retomar o trabalho também retornam à escola por exigências do trabalho ou necessidade financeira. Muitos outros também retornam à escola para cumprir uma satisfação pessoal ou mesmo sanar

uma solidão própria da idade mais avançada, como observamos em depoimentos publicados no blog da escola. Em relação aos grupos sociais, como é conhecido, há um grande número de alunos da baixa classe econômica, geralmente mulheres, negros e pardos; o que será mais estudado em próximo estudo.

O aluno, no momento do atendimento individualizado, é submetido a um ambiente sócio-histórico que se constrói na condição de formação da identidade subjetiva. Segundo Bakhtin, o eu só se torna *eu* entre outros *eus*. Assim, professor e aluno se constroem mutuamente e dialogicamente. Ao entendermos que os seres são inacabados em sua identidade, a linguagem passa a ter papel fundamental nessa construção. Ressonâncias filosóficas, discursivas e muitas outras perpassam o contexto complexo em que se dá o diálogo de orientação didática.

O desafio de construir um trabalho pedagógico que possa atender às expectativas e condições do aluno trabalhador vem ao encontro da oportunidade que o CEEJA promove em relação à presença flexível. Não são poucos os jovens e adultos que encontram problemas para administrar seu tempo entre a escola-família-trabalho.

Haja vista o grande número de aluno que frequentam a escola com o uniforme do trabalho, deixa claro a dificuldade em frequentar a escola diariamente. O fato da presença não ser obrigatória diariamente facilita sobretudo a falta de recursos financeiros para a condução até a escola, principalmente no início do mês letivo, uma vez que muitos desses alunos ao se aproximar o final do mês já não dispõe mais de vale-transporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CEEJA Professora Sebastiana Ulian Pessine é uma escola pública do Estado de São Paulo, com atendimento exclusivo para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma individualizada e frequência flexível. Refletimos que esta configuração de escola visa atender principalmente o aluno trabalhador que por motivo de compromissos familiares, domésticos, profissionais ou econômicos foi excluído da escola regular, de modo que o modelo do CEEJA acolhe esse aluno com esse traço cultural bem marcante.

Dessa forma, o respeito ao ritmo de estudo desse aluno, preconizado na Resolução SE 77 (2011), permite o desenvolvimento da autonomia de estudos e ao mesmo tempo uma relação dialógica rica entre professor e aluno. Acreditamos que a possibilidade de interação diferenciada entre os sujeitos do aprender constitui importante fator de sucesso na aprendizagem do aluno trabalhador.

O professor - como agente de transformação e inclusão social, e o aluno - aquele que busca não apenas a certificação, mas o reconhecimento como sujeito do conhecimento e da aprendizagem, são atores de um contexto de experiência pessoal imediato, que em vez de dificultar a relação discursiva, como temos visto no ensino regular tradicional, facilita as estratégias de ensino e contribui para superar o controle da atividade discursiva de aprendizagem.

O confronto de culturas e singularidades se dá em nível discursivo, que como aqui observamos, exige do professor o domínio do discurso frente a constante alteridade encontrada nos diferentes agentes da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Neste universo de interações dialógicas as diferentes realizações discursivas, em especial a orientação ou atendimento individualizado, encontra representação única a cada ideia discutida e posicionamento do aluno diante da aprendizagem e sua verificação imediata.

Também observamos, por intermédio da pesquisa-ação, que a forma de comunicação interativa do CEEJA favorece o avanço da aprendizagem e encontra resposta nos questionamentos e necessidades do aluno trabalhador. A cada orientação, o professor se reporta às suas experiências e conhecimento de causa para reverter o quadro de pluralidade de culturas instauradas no universo escolar.

O aluno do CEEJA, por sua vez, no bojo dos diálogos, a cada presença na escola, pode rever posicionamentos na sua vida pública, filosófica, artística, entre outras. A passagem do gênero discursivo primário (que acontece no primeiro momento da orientação didática) para o gênero discursivo secundário (no momento em que o aluno passa a escrever, pesquisar e resolver os questionamentos levantados pelo professor e o currículo estudado) efetiva a qualidade do diálogo interativo. Assim, a vida cotidiana desse aluno passa a ganhar potência na esfera dos estudos mais acadêmicos.

As infinitas possibilidades discursivas criam elos afetivos na relação professor-aluno, trazendo à tona elementos culturais que são absorvidos e muitas vezes assimilados, transformando a cada encontro professor e aluno. Na mesma direção, o discurso constitui unidade aberta em que a cultura alheia se completa, podendo refletir ou refratar, mas que sempre traz experiências culturalmente ricas.

Nesse sentido, o conhecimento construído a partir do encontro individualizado - e não individual, é importante ressaltar - bem como a partir de referências constituídas nas interações e trocas simbólicas entre professor e aluno permitem o desenvolvimento do currículo e traz sempre novos significados dos sujeitos e do mundo, que a todo momento se constrói, destrói e reconstrói, como aponta Valdemir Miotello (2006): “Se poderá então dizer – o mundo sempre novo, que se dá na ressurreição plena de todos os sentidos”.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. In: *Censo Escolar 2013: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos registra queda de 20%*. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/todas-noticias/10004807-censo-escolar-2013-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-registra-queda-de-20->. Acesso em 15 outubro 2013.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. IN: *Revista de Alfabetização e Cidadania*. N. 11, abril de 2001.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. IN: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem; problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BRAIT, Beth. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-cultural da formação do indivíduo*. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- FARACO, C.A. *Linguagem e Diálogo*. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Parábola Editorial: São Paulo, 2009.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade e prática docente*. São Paulo: Papirus, 1995.
- GERALDI, J. Sobre a questão do sujeito. In: Paula, L. DE; STAFUZZA, G. (orgs.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. *Investigação Etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- LIMA, E. A. e GIROTTO, C. G. G. S. *Ações Interdisciplinares em Salas de EJA: os projetos de trabalho à luz do enfoque histórico-cultural*. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – v. 19, n. 33, jul.-dez.-009.

- MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MIGUEL, José Carlos. Tendencias emergentes na formacao do educador de EJA: especificidades e profissionalização. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Formacao de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo, Editora Unesp, 2006, p. 257 – 268.
- MIOTELLO, V. *Ideologia*. In: Brait, B. Bakhtin: conceitos-chave (org.). São Paulo: Contexto, 2006.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2009.
- REIS, M. B. F. *Interdisciplinaridade na prática pedagógica: um desafio possível*. Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas , v. 1, n. 2, out. 2009.
- RESOLUÇÃO SE 77, 06 dez. 2011. Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/77_11.htm. Acesso em 28 fev. 2013.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Para conhecer um Centro de Educação Supletiva*. São Paulo, SE/CENP, 1985.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre a educação de adultos*. São Paulo, Cortez, 1985.

POLIFONIA, AUTOCONSCIÊNCIA, ACEITAÇÃO E REJEIÇÃO NO ROMANCE O DUPLO DE DOSTOIÉVSKI

José Anchieta de Oliveira Bentes¹⁶⁷
Aurenice Roseane Costa Roxo¹⁶⁸

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa pretende verificar indícios de polifonia na obra “O duplo” de Dostoiévski, tomando como referencial a teoria polifônica de Bakhtin e Voloschinov. A polifonia será considerada a partir da multiplicidade de pontos de vista, de vozes e de mundos expressa pelo personagem principal da obra, o Senhor Golyádkin. Nossa intenção de pesquisa é desvendar as possíveis intenções ao utilizar a polifonia no personagem principal da obra.

Relacionado a este objetivo, também verificaremos os posicionamentos do personagem principal com sua autoconsciência e da forma como este lida com a rejeição por parte daqueles com os quais convive, com atitudes de aceitação ou rejeição.

Trata-se da análise de uma obra que é considerada o laboratório de todos os grandes romances dostoiévskiano. O romance “O duplo” foi publicado no início de 1846 e trata da duplicidade, estado em que se alojam atitudes opostas ou antagônicas.

É possível – muitos críticos literários dizem isso – que o romance tem conotações biográficas, em função do sofrimento de Dostoiévski a uma espécie de doença similar a epilepsia.

Na obra o autor traça as características do personagem Golyádkin. Este é conselheiro titular, pertencente à nona classe na escala burocrática, por isso, não tem possibilidade de ascensão social. Possui um criado, sofre de solidão e é classificado como isolado e instável. Golyádkin vive das relações burocráticas, objetiva ascender socialmente, ter amigos e pretende a mão de Clara Olsúfiévna, filha de Olsufi Ivánovich, personagem

¹⁶⁷ UEPA. Email: anchieta2005@yahoo.com.br

¹⁶⁸ UEPA. Email: aurenice@bol.com.br

que tem a patente de Conselheiro de Estado, alto dignatário, portanto de classe superior, distinta da de Golyádkin.

Na primeira parte da obra, Golyádkin vive em devaneios, vai à casa de Olsufi Ivánovich, vai ao médico, é expulso da casa de Beriendeiev, encontra seu duplo.

Na segunda parte Golyádkin encontra o seu duplo no cais da Fontanka, o encontra novamente na repartição, acolhe-o hospeda-o em sua casa. O sócia sempre faz intrigas e ascende socialmente, o “principal” comete loucuras, é substituído na repartição, ficando sempre em dúvidas sobre o que fazer e tendo resignação de que tudo pode mudar. Por fim, depois de ficar um tempo atrás de uma pilha de telhas escondido, é visto, falsamente acolhido e levado pelo médico para fora do convívio social.

Passaremos a seguir, no item dois, para a análise das categorias polifonia e no item três os indícios da autoconsciência do herói de aceitação e de rejeição.

CONCEITO E CARACTERÍSTICAS DA POLIFONIA

Um primeiro problema é a conceituação de polifonia, que não aparece explicita nesses autores e que foi “reformulada” pela pragmática linguística, particularmente por Ducrot.

Ducrot (1987) conceitua a polifonia nos termos de um sujeito falante – um locutor – que produz materialmente um enunciado, imputando responsabilidade por esse enunciado a outro sujeito. No caso, a polifonia seria o discurso citado deste sujeito, não necessariamente presente no ato discursivo.

Diferentemente deste conceito, temos a concepção bakhtiniana e voloschiniana que afirmam que o romance dostoievskiano possui pelo menos três características (BAKHTIN, 2010) que o remetem a ser um romance polifônico, em que em cada romance de Dostoiévski existe: a) uma multiplicidade de mundos; b) uma multiplicidade de vozes; e c) em cada voz um ponto de vista do mundo.

Sendo assim, o conceito de polifonia pragmática estaria restringido ao item “b”, ao citar o discurso alheio, a fala de um terceiro, de um outro enunciator.

A polifonia, enquanto multiplicidade de vozes, muitas das vezes se confunde com o

próprio conceito de dialogismo expresso por Bakhtin; Voloschinov (2004) – como incorporação do discurso alheio – quando um enunciado mantém relação com outros enunciados anteriormente proferidos. É preciso dizer que outro conceito de dialogia é o que considera como ação entre interlocutores, implicando pelo menos dois interlocutores, sendo concebido em função de um determinado objetivo, exigindo um contexto pragmático e demandando uma resposta.

Isso posto, Dostoiévski, que conforme Bakhtin (2010, p. 39) é o “criador da autêntica polifonia” que se caracteriza, segundo Bezerra (2005) por apresentar o gênero romance como algo em formação, com personagens e heróis inconclusos, sempre em evolução, não acabados, em constante diálogo.

Vejamos um pouco mais cada uma dessas características da polifonia. A primeira é que no romance polifônico há uma multiplicidade de mundos, o que implica não ser monológica, um discurso único, definitivo, que se fecha às réplicas, é autoritário e não acolhe a palavra do outro, constituindo uma única voz, quando o interlocutor não pode, não tem nada a dizer ou quando não tem o direito de dizer.

Nos termos de Bakhtin, o monologismo nega o direito de participação na interação, nega a existência da consciência do “outro”:

O monologismo nega ao extremo, fora de si, a existência de outra consciência isônoma e isônoma-responsiva, de outro eu (tu) isônimo. No enfoque monológico (em forma extrema e ou pura), **o outro permanece inteiramente apenas objeto da consciência e não outra consciência.** Dele não se espera uma resposta que possa modificar tudo no mundo da minha consciência. O monólogo é concluído e surdo à resposta do outro, não o espera nem reconhece nele força decisiva. Passa sem o outro e por isso, em certa medida, reifica toda a realidade. Pretende ser a última palavra. Fecha o mundo representado e os homens representados (BAKHTIN, 2003, p. 348, ênfase adicionada).

No caso do romance monológico, o autor é a autoridade máxima, que tem o poder de expressar uma única verdade, transmitida por meio de um ou de vários personagens, uma vez que “a verdade do autor permeia toda a estrutura da obra, que não pode ser compreendida sem ela” (MORSON; EMERSEN, 2008).

Em se tratando da obra de Dostoiévski, Bakhtin afirma que

[...] não há um discurso definitivo, concluído, determinante de uma vez por todas. Daí não haver tampouco uma imagem sólida do herói que responda à pergunta: 'quem é ele?' [...] No mundo de Dostoiévski **não há discurso sólido, morto, acabado, sem resposta, que já pronunciou sua última palavra** (BAKHTIN, 2010, p. 291-292, ênfase adicionada).

A multiplicidade de vozes, a polifonia, o discurso de outrem pode ser extraído no prólogo de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*

[...] a questão do discurso citado, tem ele mesmo uma significação profunda que vai muito além do quadro da sintaxe. Vários aspectos essenciais da criação literária, o discurso do herói (a estruturação do herói de maneira geral), o 'Skaz' [narrativa em primeira pessoa, frequentemente num estilo popular] a estilização, a paródia, nada mais são do que refrações diversas do 'discurso de outrem'. É, portanto, indispensável compreender esse tipo de discurso e as regras sociológicas que o regem para analisar de maneira fecunda os aspectos da criação literária acima citados (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 27):

Na conceituação bakhtiniana, a polifonia implica uma multiplicidade de mundos, uma multiplicidade de vozes e o fato de que em cada voz um ponto de vista do mundo. Nos seus termos:

Em primeiro lugar: [...] uma multiplicidade de mundos; [...]. Em segundo lugar [...] pressupõe uma multiplicidade de vozes plenivalentes nos limites de uma obra, pois somente sob esta condição são possíveis os princípios polifônicos de construção do todo. Em terceiro lugar [...] são pontos de vista acerca do mundo [...] (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2010, p. 38-9):

Vejamos alguns trechos da obra que demonstrem essa conceituação.

Trecho (1):

Eu, Crestian Ivanovitch – continuou o senhor Golyádkin [...] eu, Crestian Ivanovitch, gosto da tranquilidade e não do burburinho da alta sociedade. Lá entre eles, digo, na alta sociedade, Crestian Ivanovitch, é preciso saber fazer raparés [...] lá se cobra isso, e também se cobram trocadilhos... capacidade de fazer elogiosinebriantes... é isso que lá se cobra. Mas isso eu não aprendi, Crestian Ivanovitch, não aprendi esses artifícios; faltou-me tempo. Sou um homem simples, sem rebuscamentos, e sem brilho externo. (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 23-4).

Trecho (2):

Ocorre que a esta altura ele [Golyádkin] se encontrava numa situação muito estranha, para não dizer mais. Ele, senhores, também está aqui, quer

dizer, não no baile, mas é quase como se estivesse no baile [...] ele, senhores, está num cantinho, esquecido num cantinho que, mesmo não sendo dos mais aconchegantes, em compensação é mais escuro, está em parte encoberto por um armário imenso e velhos biombos, no meio de detritos, trastes e trapos de toda espécie, escondendo-se provisoriamente e por ora apenas observando o transcorrer das coisas na qualidade de espectador de fora (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 50-1).

Trecho (3):

[...] bem estiveste com o funcionário Vakhramêiev e ele te deu o endereço?

– O endereço ele também deu, também deu o endereço. Bom funcionário! Teu amo, disse ele é um homem bom, muito bom; disse ele; dize a ele que mando meus cumprimentos, agradece ao teu amo e dize que eu gosto dele, dize como estimo o teu amo! Porque teu amo Pietrucha, é um homem bom, e tu também, disse, também és um bom homem, Pietrucha [...] (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 143-4).

Trecho (4):

– hum... estou dizendo... – interrompeu o médico – que o senhor precisa de uma transformação radical de toda a sua vida e, em certo sentido, de uma mudança radical de todo o seu caráter. Não se furtar de uma vida alegre; frequentar espetáculos e clubes e em todo caso não ser inimigo da garrafa. Ficar em casa não dar certo... é totalmente desaconselhável ficar em casa. (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 22).

No trecho (1) e (2) observamos com mais proeminência a polifonia **centrada na multiplicidade de visão de mundo**. Na visão de mundo busca-se explicar o mundo em que se vive, por isso tem como foco os acontecimentos, em que ontologicamente o ser humano deveria ser o sujeito de suas ações e não meramente coisa. Eticamente se tem a questão: o que devemos fazer? Como atingir nossos objetivos? O que implica admitir uma concepção filosófica para sua vida.

No caso do trecho (1), temos um Golyádkin explicando sua concepção de mundo. O fato de não gostar do burburinho, dos raparés, dos trocadilhos, dos elogios inebriantes cobrados pela classe dominante indica um ser humano que não segue os preceitos de mesura, adulação, bajulação imposto pela sociedade em ambientes que frequenta a alta sociedade.

O cenário do trecho (2) é o dia do aniversário de Clara Olsúfiévna, comemorado com um magnífico jantar de gala, que destacou com seu ar babilônico no tocante ao brilho ao luxo, e bom-tom, frequentado por brilhantes cavalheiros burocratas, detentores de um

cargo satisfatório e de sobrenome. Um mundo distante para o personagem Golyádkin, que se encontrava no cantinho mais escuro, escondido por trás de um armário imenso e de velhos biombos, no meio de detritos, trastes e trapos de toda a espécie.

Um mundo provisoriamente intransponível, o do luxo, da festa em oposição a do lixo, da escuridão. É desse primeiro que Golyádkin avista o segundo.

No trecho (3) percebe-se a presença de um discurso alheio – **a multiplicidade de vozes** – dentro do discurso de Pietrucha. No caso Pietrucha inseriu o discurso do funcionário Vakhramêiev no seu para bajular o seu amo e a fazer campanha positiva de si próprio.

No trecho (4) observamos com mais proeminência a polifonia de **em cada voz um ponto de vista do mundo**. No caso, temos o ponto de vista do médico para com seu paciente, Golyádkin, aconselhando a mudar de vida: a ser alegre, participar de festas, frequentar clubes, beber, visitar amigos, tudo que vai corresponder ao seu duplo.

A AUTOCONSCIÊNCIA DO HERÓI E A RELAÇÃO DE ACEITAÇÃO E REJEIÇÃO

Golyádkin é um homem doente de solidão. O médico recomenda que ele tenha amigos e mude radicalmente de vida, mas ele não ouve o médico, e por não ter uma relação de amizade com outros, inventa esse outro como inimigo, sendo as pessoas de seu convívio transformadas por ele em inimigos imaginários. Dirigindo sua ação através dessas inimizades, ele substitui a voz do outro pela sua, transforma o discurso do outro de acordo com a sua autoconsciência, em constantes diálogos interiores. Não substitui apenas o outro, mas ele também é o outro em relação a si mesmo.

Em relação a isso Bakhtin afirma:

Todas as personagens, exceto Golyádkin e seu duplo, estão à margem de qualquer participação real na intriga que se desenvolve completamente nos limites da autoconsciência de Golyádkin e oferecem apenas a matéria bruta, como se lançassem o combustível necessário ao intenso trabalho dessa autoconsciência. A intriga externa, deliberadamente vaga (todo o principal ocorreu antes do início da novela), serve de carcaça sólida pouco perceptível à intriga interior de Golyádkin. A novela conta como Golyádkin queria passar sem a consciência do outro, sem ser reconhecido pelo outro,

queria evitar o outro e afirmar a si mesmo, e conta no que isso deu (BAKHTIN, 2010, p.247).

Por ser rejeitado naquele meio Golyádkin planeja vingança. Para isso, junta com muito esforço setecentos e cinquenta rublos, considera a quantia formidável. Diz que ela pode fazer um homem ir longe, duvida que seja uma quantia insignificante e acredita veemente que através dela entrará para a alta sociedade, e essa entrada se dará por meio da casa do conselheiro de estado Beriendêiv – que fora benfeitor de Golyádkin –, mas que não mantém uma relação próxima, no entanto, devaneia a ponto de pretender a mão da filha única deste conselheiro. Com esse intuito ele vai à festa de aniversário de Clara Olsúfiévna. O trecho a seguir (5) mostra a dimensão do quanto ele se expôs:

Trecho (5):

[...] já não via mais ninguém, não olhava para ninguém... mas impulsionado pela mesma mola que o fizera pular para dentro de um baile alheio sem ser convidado, foi adiante, depois ainda mais adiante, e mais adiante; esbarrou de passagem num conselheiro, espremendo-lhe o pé; aliás, já pisara no vestido de uma velha de respeito e o rasgara um pouco, dera um encontrão num homem que levava uma bandeja [...] e abrindo caminho mais e mais adiante [...](DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 54).

Golyádkin chegou a pegar na mão de Clara Olsúfiévna, sem soltar, mas na confusão é afastado, tropeçou e precipita para fora daquele ambiente. Imagina o constrangimento que tal fato despertou, as gargalhadas e acusações.

Ao ser expulso da festa, no cais de Fontanka, visivelmente perturbado, ele dávida ao seu duplo. Golyádkin escorraçado da festa de aniversário de Clara Olsúfiévna escondia-se de si mesmo. Queria virar pó. Sentia pavor, angústia e tremor febril, quando avistou um transeunte caminhando em sua direção. Este transeunte chegou perto e Golyádkin virou-se para trás. O transeunte desapareceu. Pela terceira vez avistou o desconhecido no prédio que morava. Entrou em sua casa e sentou em sua cama. Golyádkin o reconheceu, era ele mesmo, igual a ele, o seu duplo. Golyádkin introduziu o hóspede, que estava faminto e com aparência de ser um indigente. O jantar foi muito precário. O sócia contou sua história e fazia de tudo para não cometer falhas, fazendo até uns versos. Os dois se abraçaram e se consideraram irmãos. Os dois ficaram bêbados e foram dormir. Diante

disso vimos surgir o seu duplo, a princípio para se aliar a ele, depois ao longo da obra o seu duplo será o seu maior rival.

Segundo Bakhtin:

[...] a intriga se baseia na tentativa de Golyádkin de substituir o outro para si mesmo, tendo em vista o não-reconhecimento total de sua personalidade pelos outros. Golyádkin simula um homem independente, sua consciência simula segurança e autossuficiência. O choque novo e grave com o outro durante uma festa de gala, quando Golyádkin é posto para fora, agrava o desdobramento de sua personalidade. A segunda voz de Golyádkin se sobrecarrega da mais desesperada simulação de autossuficiência no afã de salvar a pessoa de Golyádkin. A segunda voz não pode fundir-se a pessoa de Golyádkin; ao contrário soam cada vez mais nela tons traiçoeiros de zombaria. Ela o provoca e excita, tira a máscara. Surge o duplo. O conflito interior se dramatiza; começa a intriga de Golyádkin com o seu duplo (BAKHTIN, 2010, p. 247).

Ao longo da obra, Golyádkin constantemente se reveste dessa autossuficiência.

Temos dois exemplos disso:

Trecho (6):

Faço uma reverência ou não? Respondo ou não? Confesso ou não? – pensava nosso herói numa aflição indescritível – ou finjo que não sou eu, mas outra pessoa surpreendentemente parecida comigo, e ajo como se nada tivesse acontecido? Isso mesmo, não sou eu, não sou eu, e pronto! (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 16).

Trecho (7):

Uma vez preparado para puxar o cordão da sineta, pensou de imediato e bem a propósito se não seria melhor deixar para o dia seguinte e que, por enquanto, não havia necessidade daquilo [de uma consulta. Mas de repente os passos de alguém na escada, mudou de imediatamente sua nova decisão e, no mesmo instante, porém com o ar resolutivo, puxou o cordão da sineta à porta de Crestian Ivánovitch(DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 18).

No trecho (6) ele avista o chefe Filíppovich, fica em dúvida e decide ser outra pessoa parecida com ele, com características mais sociáveis. O que ele queria mesmo era se esconder e passar sem que o outro o percebesse. No trecho (7) ele decide ir ao encontro do seu médico, confessar-se. Quando chega ao consultório desiste, porém alguém sobe a escada e ele faz de conta que entra por entrar e assume uma fisionomia decente e atrevida. Aqui há uma oposição entre o **Eu**: morrinho, acanhado, calvo, ser insignificante e o **Outro**: o ser que deseja ser, corado, sorridente, que fala algo, decente, atrevido.

O discurso de Golyádkin procura acima de tudo simular total independência em relação ao discurso do outro. “Ele vive lá a sua vida, não vai mal” (BAKHTIN, 2010, p. 243). Essa simulação de independência e indiferença também o leva a permanentes repetições, ressalvase prolixidades, mas esses elementos não estão voltados para o exterior, para o outro, mas para si mesmo: ele convence a si mesmo, se anima e se acalma e a partir destes comportamentos representa o outro em relação a si mesmo.

O herói está sempre relutando quanto as suas ações o que dá um ar de imprevisibilidade as mesmas. Na obra toda, o personagem reluta ao tomar a decisão, e age como que por impulso. Para Aguiar-Silva (2000) as personagens de Dostoiévski são densas, enigmáticas, contraditórias, rebelde. Da complexidade destas personagens resulta o fato de, muitas vezes, o leitor ficar surpreendido com as suas reações perante os acontecimentos. Percebemos essas características na obra na qual o personagem principal está sempre em contrariedade, um exemplo disso é quando ele é proibido de entrar no aniversário de Clara Olsufiévna, ainda assim ele encontra uma forma de entrar sem ser visto fica escondido hesitando se entra ou não na festa. Quando Golyádkin decide, avança rapidamente como se alguém tivesse acionado uma mola dentro dele (ver trecho 5).

Temos algumas situações na obra que não foram propriamente representadas, senão por uma invenção de Golyádkin, diante disso Bakhtin afirma:

A ação não ultrapassa os limites da autoconsciência, pois apenas os elementos isolados dessa autoconsciência são personagem. Atuam três vozes, nas quais decompôs-se a voz e a consciência de Golyádkin: o seu “eu para si mesmo”, que não pode passar sem o outro e seu reconhecimento; o seu fictício “eu para o outro” (reflexo no outro), ou seja, a segunda voz substituinte de Golyádkin; a voz do outro que não o reconhece, que, não obstante, fora de Golyádkin não está representada em termos reais, pois na obra não há outros heróis em isonomia com ele. (BAKHTIN, 2010, p. 219).

As cartas evidenciam as invenções de Golyádkin em relação ao seu duplo e ao pedido de fuga de Clara. Em um momento ele resolve escrever uma carta a seu sócia reclamando de todo o ocorrido. Entregou para Pietruchka pedir o endereço a um funcionário e ir entregar a carta. Pietruchka só ri do seu amo. Passa o dia todo fora, volta porre e diz que não teve carta nenhuma e nem a entregou. Depois diz que pegou o

endereço que é o mesmo de Golyádkin. Em outro momento resolve ler em uma taberna a carta de Clara Olsúfiévna. Nos informa que nessa carta, Clara está desesperada por um casamento arranjado, e que chega a marcar um encontro na casa de Olsufi para fugirem. Ficou estupefato com a carta.

Neste momento, percebe que estava indecente, com roupa suja e rasgada. Não lembra se almoçou ao ver pratos sujos na mesa que estava. O empregado riu quando perguntou o preço, derrama o remédio que estava em seu bolso e foge da taberna.

Continuava no pátio, local de onde poderia avistar o último baile de Olsufi Ivánovich, a espera de um sinal de Clara. Lembra da carta, mas não a encontra e nem lembra da data que foi escrita: ontem, hoje ou amanhã? Suas ideias não coadunam.

Para Bakhtin (2010) a segunda voz de Golyádkin é percebida em tudo. Na narração também não encontramos nenhum momento que ultrapasse os limites da autoconsciência de Golyádkin, nenhuma palavra e nenhum tom que já não tenha participado do seu diálogo interior ou do seu diálogo com o duplo, contudo, Dostoiévski obriga a segunda voz de Golyádkin a passar do diálogo interior para a própria narração de maneira quase insensível e imperceptível ao leitor: a voz já começa a soar como a voz estranha do narrador. A narração zombeteira se transforma imperceptivelmente no discurso do próprio Golyádkin.

Podemos observar essa “fusão” da voz do narrador com a voz de Golyádkin no último capítulo quando o personagem relata se vai ao encontro de Clara Olsufievna, o que implicaria definitivamente no seu fim, como de fato aconteceu e o narrador se “reveste” do personagem dando a entender que ele havia tomado a melhor das decisões, a seguir um trecho que exemplifica o exposto:

– Não, é melhor que eu faça assim, e saia pelo outro lado... Ou é melhor fazer dessa maneira?... Enquanto vacilava e procurava a chave da solução de suas dúvidas, nosso herói correu até a ponte Semeónovski e, chegando à ponte Semeónovski, tomou a decisão sensata e definitiva de voltar. [...] Decidido a voltar, nosso herói de fato voltou, ainda mais porque, pela feliz ideia que tivera, agora se apresentava totalmente estranho (DOSTOIÉVSKI, 2011, p. 222).

Analisando as categorias de aceitação e rejeição concluímos que não há rejeição do sócio assim como não há aceitação do original, sendo este último se auto classificando

como figura morrinhenta, acanhada, calva. Um ser insignificante, disperso, isolado, instável, que se sente perseguido. Amável, espirituoso, desprezado, cândido, agradável, doce. Humilhado, desesperado.

A seguir algumas circunstâncias que indicam essa rejeição sofrida ao longo do romance: a) o herói vai à casa do chefe, não o deixam entrar; b) Golyádkin pegou na mão do sócia e este a arrancou com grosseria, sacudiu, limpou os dedos e cuspiu para o lado; c) todos riem e o forçam sair da festa de aniversário de Clara Olsúfiévna.

Por fim chega o médico de Golyádkin, o Sr. Crestian Ivánovich que o leva para carruagem. O sócia do Golyádkin mandou uns beijinhos de despedida. O levam para uma estrada desconhecida, e o Sr. Crestian anuncia sua uma espécie de internação.

A aceitação do sócia de Golyádkin é evidente: corado, sorridente, que fala algo, decente, atrevido. Suas características são: alegre, inquieto, saltitante, adulator, galhofeiro, falastrão, ágil, prestativo, que cumprimenta todos. É bem recebido por todos da repartição inclusive pelo chefe do qual se torna amigo.

Golyádkino acusa de difamador, destruidor, asqueroso, falso, depravado, asqueroso. Golyádkin avista Sua Excelência conversando com o sócia e questiona: como pode um sem inteligência, sem caráter, sem instrução, sem sentimentos, um vigarista se dar bem numa sociedade de modos refinados, como pode progredir tão rápido?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como propósito verificar indícios da polifonia, da autoconsciência e da forma como o herói lida com a rejeição. Observamos que nos romances dostoievskiano a presença de outros discursos, outros mundos e determinados pontos de vistas dentro da fala de um personagem. Essa construção é característica do romance polifônico dostoievskiano em que cada personagem possui autonomia, visão de mundo, voz e posição própria no mundo.

De fato, Dostoiévski conseguiu construir um personagem que consegue apresentar uma multiplicidade de posições, de contradições, de dubiedades. Suas atitudes podem ser explicadas pela situação de conflitos que vivia: conflitos sociais, psicológicos, decorrentes

do meio em que vivia, cujas relações burocráticas, sociais e culturais geravam uma deformação moral e humana de tal ordem que os indivíduos se relacionavam segundo seus exclusivos interesses burocráticos, ou quando menos vinculados a tais interesses, eram relegados ao isolamento, a uma letal solidão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR-SILVA, V.M. **Teoria da literatura**. 8ª Ed. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 337-357.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11ª edição. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

DOSTOIÉVSKI, F. **O duplo**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2011.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

O FACEBOOK COMO PRAÇA PÚBLICA DE UM “NOVO TEMPO”:

um lugar para vivência da escuta como signo de (r)evolução no ser-sujeito

José Cezinaldo Rocha Bessa¹⁶⁹

Os mais importantes diálogos de Bakhtin eram com as ideias. Ele as **interpretava** antes de se sentir compelido a **compartilhá-las**. (EMERSON, 2003, grifos da autora)

A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. (BAKHTIN, 2003)

Desde os tempos mais remotos, os espaços públicos, as avenidas, as ruas e praças, foram lugares privilegiados de embate de ideias entre pessoas e de manifestação de descontentamentos e de protestos levados a cabo por movimentos de reivindicação social. Inúmeras páginas da história da humanidade tem, no seu enredo, a praça pública especialmente, como espaço de suas ações/acontecimentos. Foi assim, por exemplo, em páginas da história da Roma Antiga, da Revolução Francesa e foi assim, no Brasil, recentemente, na página do movimento popular *Passe Livre*, em junho de 2013.

Sempre que há um sentimento de insatisfação, de denúncia, que geralmente vem aliado a um desejo de mudança na sociedade, grupos (sindicais, religiosos, de minorias sexuais, entre outros) e categorias (estudantes, professores, médicos, etc.) se reúnem, nas praças públicas, para se manifestar, formando, por vezes, verdadeiras multidões. Logo, a praça pública sempre se apresentou como um espaço legítimo capaz de agregar e reunir pessoas em torno do debate de ideias e de luta na defesa de uma determinada causa.

A *Ágora* grega é um desses bons exemplos vindos da antiguidade, onde, no espaço público, os cidadãos gregos se reuniam para discussão e debate de ideias. Mais recentemente, os exemplos vêm de movimentos, nem sempre construídos no embate de

¹⁶⁹ Doutorando em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Bolsita do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor Assistente IV do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, *Campus* de Pau dos Ferros, RN. E-mail: cezinaldobessa@uern.br

ideias e nem sempre pacíficos, como *A primavera Árabe* (Tunísia, Egito, Líbia), *Protestos em defesa do Parque Gezi* (Turquia), *Ocupe Wall Street* (começado nos EUA), mas sempre movidos por uma causa, geralmente de interesse coletivo.

No Brasil os movimentos de manifestação popular no espaço público estiveram, pelo menos até o final da década de 70, mais associados à expressão das inquietações e demandas daqueles indivíduos ligados ao mundo do trabalho. Depois disso, a história do país registraria a invasão das ruas e praças públicas com participação expressiva da população em movimentos de protesto e denúncia com diferentes orientações e aspirações, como aconteceu, por exemplo, na *Passeata dos 100 mil* (1986), nas *Diretas Já* (1984), nos *Caras-pintadas* (1992) e no movimento do *Passe livre* (2013).

É incontestável que a praça pública, espaço físico da cidade, permanece como lugar por excelência de manifestações sociais até os dias de hoje em diversas sociedades. Assistimos, porém, nos novos tempos (tempo da modernidade, tempo do pós-moderno, tempo da hipermodernidade, seja qual for o termo que se use para se referir a esse tempo), o surgimento de um outro espaço como lugar de embate de ideias e de expressão de anseios de grupos. Esse espaço é a rede social *Facebook*¹⁷⁰, entendida aqui como um novo modelo de praça pública, signo desses tempos modernos, em que o poder e a influência da tecnologia sobre a vida e as relações de e entre pessoas é um fato concreto.

O *Facebook* como expressão da ideia de praça pública tem a ver com o fato de, tal como o espaço físico da rua, poder congregar e mobilizar multidões em torno de uma determinada causa, um protesto, uma reivindicação. Isso não significa, contudo, uma substituição do espaço físico da cidade como lugar de manifestação pelo espaço virtual/online do universo da internet. Como já sugerido mais acima, o espaço físico público da cidade continuará tendo seu valor e importância como lugar de manifestação.

Como entendemos, o *Facebook* se caracteriza como um tipo novo e particular de praça pública, na medida em que tanto enseja a participação nas manifestações que se dão no espaço físico como é ele próprio lugar de manifestação. O movimento do *Passe livre* é

¹⁷⁰ Dentre as inúmeras redes sociais existentes atualmente, o *Youtube* é mais uma delas que tem desempenhado importante papel de denúncia no mundo de hoje, sobretudo em países em que o direito ao uso da internet se revela ceifado pelo poder do estado/ditadura, como acontece, por exemplo, em países do mundo árabe.

um bom exemplo do papel que redes sociais como o *Facebook* desempenham para mobilizar e agenciar pessoas para o movimento nas ruas e para lhes dar mais visibilidade.

Evidentemente a praça pública que se apresenta no *Facebook* assume uma configuração bem diferente daquela engendrada pela praça pública do espaço físico. Na praça pública que configura essa plataforma os manifestantes podem, por exemplo, estar fisicamente distantes; podem, porém, não estar com faixas, com cartazes, tampouco cantando ou gritando palavras de ordem, com o vigor físico que emana das vozes que ocupam as ruas. É um movimento menos barulhento e não chega necessariamente a impactar como aquele visto no espaço das ruas. Não deixa de ser, todavia, articulado e mobilizador, e tem a vantagem de se multiplicar rapidamente, bem como de reunir grupo de pessoas em diferentes lugares e em “tempo real” – em instantes, em frações de segundos.

Feitas essas considerações, pretendemos, nesta reflexão, pensar à luz das ideias do Círculo de Bakhtin, especialmente daquelas presentes em *Estética da Criação Verbal*, o *Facebook* como lugar de manifestação pública de um tipo novo, singular. Além das características sobre seu modo de funcionamento arroladas no parágrafo anterior, a ideia de que o *Facebook* engendra um lugar singular de manifestação toma como parâmetro, sobretudo, a especificidade de sua forma de materialização, já que, diferentemente dos movimentos das ruas, se realiza no universo online e com uso exclusivo da palavra, o que representa, nestes termos, uma revolução nas formas de fazer manifestação no mundo atual.

Como temos vago conhecimento a respeito de como as pessoas fazem uso das redes sociais em outros países, queremos pensar o *Facebook* como praça pública particularmente no contexto da comunicação discursiva entre cidadãos brasileiros. Da ideia inicial de servir para estabelecer contatos e trocar mensagens entre amigos, familiares e colegas, o *Facebook* é hoje, no Brasil, uma poderosa plataforma para a produção, circulação e recepção de uma diversidade enorme de textos/enunciados (verbais, visuais, sonoros, seja ainda estes combinados) que se prestam a diferentes finalidades comunicativas. Parece-nos incontestável que nesses enunciados – materializados em postagens, em compartilhamentos de mensagens e em vídeos, em curtidas e em comentários – os sujeitos/internautas expressem uma posição de denúncia das “mazelas” que os afligem, como expressão de uma posição responsiva diante dos acontecimentos do mundo. Logo,

como parte de um grupo socialmente organizado no universo online, o sujeito/internauta é um ser de linguagem, um ser que, em todos os momentos de sua vida, assume e tenta afirmar uma posição axiológica valorativa diante da realidade que o circunda, como podemos entender a partir da leitura de Freitas (2007).

Seguindo ainda a leitura de Freitas (2007), é possível depreendermos que, do lugar que fala/enuncia, o sujeito/internauta manifesta uma compreensão que é sempre uma leitura do mundo construída na interação com o outro, no embate dialógico com outras posições, igualmente responsivas, considerando que “Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar.” (BAKHTIN, 2003, p. 348). É, portanto, um sujeito/internauta que, a cada clique nas páginas do *Facebook*, está sempre respondendo, alterando e sendo alterado, no embate de ideias que caracteriza a dinâmica da comunicação discursiva.

De acordo com Bakhtin (2003), no movimento dialógico da compreensão que caracteriza a dinâmica da comunicação discursiva e que constitui a vivência do homem, confrontam-se, pelo menos, duas verdades, a própria verdade e a verdade alheia. Na verdade dialógica, como pensa o autor, não há espaço para imposição de verdades, tampouco para se renunciar a própria verdade, em detrimento da verdade alheia, mas para se pensar na relação inteiramente especial que resulta do diálogo entre essas duas verdades. É pensar que o mais produtivo para a verdade dialógica é a mudança mútua e o enriquecimento dos sujeitos da compreensão.

Tomando o conceito de compreensão responsiva e a noção de sujeito responsável e responsivo como ponto de partida de nossa reflexão, procuramos suscitar um debate na perspectiva de construção de uma compreensão mais profunda sobre como o sujeito/internauta se posiciona no embate de ideias que estabelece na praça pública que constitui o *Facebook*. Um passeio rápido em grupos, comunidades e páginas dessa plataforma é suficiente para nos mostrar como, no embate de ideias travado em determinados (con)textos, o sujeito/internauta tenta não apenas afirmar uma verdade, mas, sobretudo, impô-la como verdade única e absoluta¹⁷¹.

¹⁷¹ É importante destacar o que o Círculo aponta sobre a questão da verdade. Duas citações que reproduzimos aqui e que tomamos como fundamento são, a nosso ver, bons caminhos para o entendimento dessa questão: “No

O contexto da disputa eleitoral para presidente da república em curso no Brasil nos oferece vários exemplos desse jogo de “verdades em luta”. Em um contexto marcado por fortes e contraditórias (in) tensões como é o contexto de uma disputa eleitoral, o desejo de colocar em cena e de impor a própria verdade, em detrimento de um diálogo substancial com a verdade alheia, faz emergir diversas “praças públicas” (no caso, grupos, comunidades e páginas, especialmente), nas quais sujeitos/internautas se “reúnem” para o embate com o objetivo de “vencer” a ameaça que o dizer do outro representa.

Entre os espaços de embate nesse cenário de disputa eleitoral em curso para presidente do Brasil, podemos citar, por exemplo, alguns grupos, comunidades e páginas, criados para divulgação das ideias dos presidenciáveis e combate às ideias dos opositores/adversários e de seus apoiadores/eleitores nessa disputa. A tensão parece ser mais intensa, sobretudo, nos discursos que envolvem os três candidatos¹⁷² com maior destaque nas pesquisas eleitorais no exato momento em que este texto é escrito. Para dar uma ideia dessa tensão, apresentamos, abaixo, um enunciado verbo-visual retirado da página oficial, no *Facebook*, de um desses candidatos¹⁷³:



horizonte ideológico de qualquer época e de qualquer grupo social não existe uma única verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias [...]” (MÉDVIÉDEV, 2012, p. 63) e “[...] 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).

¹⁷² Marina Silva - <https://www.facebook.com/marinasilva.oficial?fref=ts>. Acesso em 05 set. 2014.

Aécio Neves - <https://www.facebook.com/AecioNevesOficial?fref=ts>. Acesso em 05 set. 2014.

Dilma Rousseff - <https://www.facebook.com/SiteDilmaRousseff?fref=ts>. Acesso em 05 set. 2014.

¹⁷³

Disponível

em:

<https://www.facebook.com/marinasilva.oficial/photos/a.144793905532248.25658.126351747376464/851038341574464/?type=1&theater> Acesso em 31 ago. 2014.

Sem querer fazer uma análise discursiva deste enunciado, mas tomando-o como ilustração para os propósitos que orientam nosso projeto de dizer, é possível destacar, a partir do que se oferece em sua materialidade verbo-visual, que ele insinua, na voz de Marina Silva (candidata do PSB), uma “pretensão de verdade”, como forma de combate diante do que seriam as “mentiras” dos seus dois principais opositores, Dilma Rousseff (candidata do PT) Aécio Neves (candidato do PSDB).

Na praça pública do *Facebook*, enunciados como esse, que, evidentemente, respondem a outros enunciados e que suscitam outros contextos (que não apenas aqueles do contexto mais imediato da produção discursiva), parecem querer colocar em cena um confronto de “verdades”, como indica o próprio conteúdo desse trecho: “Não vamos fazer com a Dilma e com o Aécio o que eles fazem com a gente. Quando encontrarmos a mentira vamos espalhar a verdade”, como se a verdade pudesse está “do lado de cá” e não “do lado de lá”.

Este exemplo é apenas ilustrativo, mas sintomático do diálogo intenso, vivo e repleto de tensões que marca muitas das interações entre sujeitos/internautas em grupos e páginas do *Facebook*. Esse fenômeno de promover a “própria verdade” a todo custo se estende e se prolifera a páginas como *A verdade sem manipulação*, *Seja dita Verdade*, *A verdade Nua & Crua*, *Marina de Verdade*, *É mentira do PT*, para citar cinco exemplos apenas.

Nesses espaços, vozes se levantam contra outras vozes, enunciados respondem a outros enunciados, com eles polemizando, seja de forma aberta, seja de forma velada. Nesse embate de vozes, a minha palavra é uma “palavra de verdade”, geralmente a única. Constrói-se a ideia de que a palavra do outro é, por sua vez, uma palavra mentirosa. Ouve-se a palavra do outro, interage-se com ela, mas não se toma essa outra palavra reconhecendo, de partida, que ela pode ter algo de substancial, que pode alterar o nosso modo de ver e compreender o mundo. É como se a palavra do outro fosse a palavra de um inimigo, aquela palavra a qual se responde, mas para a qual não se manifesta um espaço de abertura, para um confronto substancial de ideias, de pontos de vistas, o que não quer dizer de construção de consensos, que fique claro. São, portanto, vozes que, mesmo dialogando, se fecham e ficam surdas umas em relação às outras, no sentido de não se permitirem a vivência de um diálogo franco e aberto e que leve em conta a construção de

uma compreensão que se enriquece no diálogo, na escuta do outro. Isso pode ser um claro indício do nosso distanciamento daquilo que Ponzio (2010) fala em sua “filosofia da escuta”: a necessidade de darmos tempo para o outro, que compreende o tempo disponível para a alteridade, própria e do outro.

No embate de ideias que marca essas praças públicas do *Facebook*, há, ao que parece, uma disposição de muitos sujeitos para o fechamento em si mesmo, quando o mais produtivo e enriquecedor, do ponto de vista da verdade dialógica como postula o pensamento do Círculo, seria viver o tempo da escuta, que compreende o tempo para *interpretar* a palavra do outro e, uma vez alterado no encontro de palavras, *compartilhar* sua contrapalavra, em uma dinâmica da comunicação dialógica que possa fazer insurgir um falante e/ou ouvinte mais “contemplativo e tolerante”¹⁷⁴, que é aquele que não pretende ter a última palavra e única verdade, mas aquele que apenas deseja acrescentar mais uma entre tantas possíveis. Isso significa, portanto, apostar em uma outra forma possível de vivência da palavra, que se dá na escuta, na alteridade, como condição da responsabilidade do sujeito na existência, do “mundo virtual” ao “mundo real”, e como signo de (r)evolução no ser-sujeito nos novos tempos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

EMERSON, C. **Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin**. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana na construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 26-38.

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.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello, Regina Silva, Daniela M. Mondardo, Camila Caracelli Scherma, Marina Haber de Figueiredo, Ana Beatriz Dias e Allan Pugliese. São Carlos: Pedro & João editores, 2010

¹⁷⁴ Reacentuamos aqui uma afirmação de Emerson (2003) sobre a postura de Bakhtin nos debates do seu Círculo.

PRAÇAS:

lugares maravilhosos de graças e revoluções populares

José Kuiava¹⁷⁵

'Nesta praça pode namorar.
Fudê não!
Puxa, mas nem uma rapidinha?
José Simão¹⁷⁶

PRÓLOGO

Falar e escrever de praças públicas é tão fácil e simples quanto difícil e complexo. A profunda ambivalência, as contradições na infinitude e multiplicidade de sentidos e papéis da vida-morte individual e de multidões nas praças públicas gera dificuldades na compreensão e explicação de sua inesgotável vitalidade histórica. O ato de escolher um título da presente fala e escrita é o primeiro momento de tortura e dúvida existenciais. Pela sua própria materialidade arquitetônica urbanística – arquitetura dos espaços geográficos, topográficos, paisagísticos – as praças públicas sempre foram, desde a *Ágora* grega de Atenas e o *Fórum* de Roma, e são nas cidadezinhas, cidades e metrópoles contemporâneas, o lugar, o espaço do povo. Sem elites.

Falar e escrever de praça pública no singular, no genérico e abstrato, na praça a-espacial e a-temporal, portanto na praça a-histórica, é cômodo e fácil. Um ato responsável descomprometido. Assim, a praça pública despida, despossuída do seu “cronotopos” é algo fantasioso, metafísico. Ao contrário, falar e escrever de praças reais, determinadas, nominadas no espaço e no tempo, é falar da profunda e complexa vitalidade da história das multidões alegres, ridentes, em festas carnavalescas, em plena liberdade do gozo do “baixo material e corporal”. Falar e escrever da vida das praças públicas é falar e escrever dos vencidos, na língua e no vocabulário próprios da vida das praças públicas. E aqui a

¹⁷⁵ José Kuiava é professor sênior da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste-Cascavel.

¹⁷⁶ José Simão é cronista da Folha de S. Paulo. **Ueba! Titirica abre Franquia!** Ilustrada, 26 de jul. de 2014, p. E11.

complexidade se apresenta no nível de dificuldades muito superior pelo fato de que quase nada ou muito pouco se escreveu na linguagem e no vocabulário elevado oficial dos vencedores – cultura das classes dominantes – sobre o vocabulário rebaixado e a vida das multidões dos vencidos, que namoram, riem, festejam, dançam, cantam, declamam, expõem, vendem, protestam, propõem revoluções, conclamam, jogam, brincam, rezam, elogiam, aplaudem, injuriam, bebem, comem, tem seus corpos despedaçados e queimados, etc. etc. nas praças públicas.

Na cultura das classes dominantes, os historiadores, narradores, antropólogos, filósofos, cientistas sociais em geral e os literatos em particular, não registraram o modo de vida das praças públicas – o mundo lícito do “baixo material e corporal”. A grandiosa e ousada – rebelde na ironia e no vocabulário grotesco – é a obra literária excepcional de François Rabelais. Obra espetacular, de importância e valor literário, social e histórico excepcionais¹⁷⁷.

Fico emocionalmente encantado com as análises, em aprazível profundidade e com sedutoras sutilezas na essência e nos detalhes, formuladas por Mikhail Bakhtin da esplêndida obra de François Rabelais. Me encanta a maneira singular e inédita que Bakhtin desvela a diversidade e a multiplicidade das manifestações de cultura popular nas praças públicas em festas carnavalescas na literatura rabelaisiana da Idade Média, com linguagem leve, precisa, exata, bela e profundamente popular. Pelo fato das praças públicas serem o lugar geográfico e urbanístico da liberdade – ainda que a ordem sempre tenha sido e vem sendo protegida pelas forças repressivas do poder constituído das forças dominantes e a liberdade vigiada e reprimida – no percurso da história foi-se constituindo uma profunda ambivalência, ao mesmo tempo, de um lado, um modo alegre, festivo e carnavalesco, e por outro lado, um campo de batalha, onde movimentos revolucionários e

¹⁷⁷ Li **Gargantua e Pantagruel** - primeira leitura – em janeiro de 1967, sob árvores frondosas no bosque do Convento São Geraldo dos frades capuchinhos de Ijuí-RS. Enquanto os meus colegas confrades estudavam e decoravam regras gramaticais, fórmulas de matemática, física, química, leis de biologia, datas e acontecimentos de história, para o vestibular na Faculdade de Ijuí, eu me deliciava, em gargalhadas desmedidas, lendo Gargantua e Pantagruel. Não contive as gargalhadas no capítulo da Invenção do Limpa Cu. Alguns confrades quiseram saber o motivo das gargalhadas solitárias e quando eu li o capítulo inteiro para eles, alguns riram às gargalhadas, outros me chamaram de indecente, impudico. Um frade lendo essas indecências grotescas.

forças contra-revolucionárias se defrontando e o nascer de utopias por um mundo diferente e melhor.

Esta profunda ambivalência pode ser revelada e traduzida na infinitude de títulos que poderiam ser nominados ao presente escrito, sempre na ótica e do ponto de vista de classe social. Apenas alguns exemplos.

- O papel histórico das praças públicas;
- As múltiplas faces urbanísticas e os múltiplos usos das praças públicas;
- Praças públicas – um chão fértil das feiras de livros;
- O papel cultural popular das feiras de livros nas praças públicas;
- Praças públicas – lugar da medicina popular;
- Praças públicas – lugar de ervas medicinais, herboristas, boticários e comerciantes de todas as drogas miraculosas;
- O riso zombeteiro do povo em festas carnavalescas nas praças públicas;
- Praças públicas – um espaço sonoro de vozes das multidões;
- O vocabulário do “baixo material e corporal” nas praças públicas;
- Praças públicas – campo de batalhas, protestos e revoluções;
- Praças públicas – palco de campanhas políticas;
- Nas praças públicas tudo pode – Menos a “baderna”;
- ...

O “MUNDO ESCRITO” DE PRAÇAS, DE REVOLUÇÕES E DE UTOPIAS

Inicialmente, em estado de plena liberdade intelectual, preciso reafirmar minha lealdade aos princípios inalienáveis do método de análise na perspectiva da dialética materialista histórica. Ao explicitar e reafirmar minha postura, minha concepção teórica da realidade, meu método de análise, estou reafirmando minha práxis existencial transformadora, intencionalmente revolucionária. Não se trata, sinceramente, de nenhuma doutrina, nem de crença teológica, nem de princípios dogmáticos como se fossem os únicos caminhos para compreender os fatos e os acontecimentos da história. É um método

de ler e auscultar o mundo escrito e um método de investigar e analisar a realidade não teorizada – o mundo não-escrito.

Os pressupostos, dado seu vocabulário e sua linguagem não academicista, podem se constituir em obviedades conceituais. Porém, um pressuposto posso afirmar como verdadeiro: os sentidos históricos das praças, das revoluções e das utopias vão muito além das palavras e frases conceituais no seu sentido abstrato, geral, a-histórico. Por esta razão – fidelidade ao método dialético – trato das categorias em sua cronotopia – o tempo, o espaço, as circunstâncias e as condições determinadas de praças, revoluções e utopias.

Assim, uma primeira questão: de que praças, de que revoluções e de que utopias estou falando? Onde pretendo chegar com os sentidos aqui formulados de praças, revoluções e utopias? Uma outra questão: que lições podemos aprender da *Ágora* de Atenas no Brasil de agora? Há alguma relação real, viva, entre as *Eclésias* da democracia de Atenas e as Assembleias da democracia representativa no Brasil de hoje? Um segundo pressuposto de praças é examiná-las em seus contextos, fato que implica conhecer as populações, suas culturas locais e o domínio da cultura universal, etc. Este pressuposto implica pensar que as praças não nasceram e não nascem naturalmente da natureza, onde querem, como querem, para as finalidades que querem, por si mesmas, embora sejam espaços geográficos e paisagísticos – solo, água, ar, árvores, flores, jardins...

As praças não fazem as revoluções. As praças não imaginam as utopias. São os seres humanos vivos, existenciais, reais que imaginam, inventam, produzem e proclamam as revoluções nas praças, inclusive. Os seres humanos vivos são os instituintes e os constituidores das praças – lugares e espaços especiais para as reuniões, a convivência coletiva. Para falar dos primeiros inventores das praças precisamos recorrer aos gregos (sempre os gregos!), pois a Grécia antiga é o útero, o berço, o nascedouro de muitas e belas invenções que inspiraram e alimentaram as civilizações do mundo ocidental por séculos e milênios. Primeiro, os gregos inventaram a filosofia – modo racional e lógico de pensar, entender e explicar os difíceis e complexos seres humanos e o vasto mundo dos seres humanos – no lugar da mitologia icônica, modo fantasioso de entender e explicar os mistérios da natureza e da vida. Esta – a mitologia – também inventada por eles, os gregos.

Simultaneamente, inventaram, instituíram e constituíram as *pólis*, a *Ágora* de Atenas, as *eclésias* na *Ágora* e, desta, vislumbravam e contemplavam a *Acrópole*.

As *ágoras* gregas eram as praças – “lugar de reunião” – espaços livres circundados pelas edificações do comércio e feiras populares livres e edificações de caráter público. A *Ágora* de Atenas era o espaço da democracia direta para os gregos, “lugar de reunião”, por excelência lugar da convivência, do debate, da discussão de assuntos ligados à vida da cidade. O fato mais importante é que os gregos de Atenas decidiam em assembleia – *Eclésia* – através do voto direto dos cidadãos. O fato negativo é que nem todos podiam participar das *eclésias*, realizadas com frequência e durante longo tempo do dia¹⁷⁸. Podiam participar das assembleias da democracia todos os cidadãos do sexo masculino, com mais de 18 anos, que tivessem prestado dois anos de serviço militar e fossem filhos de pais da cidade de Atenas. Uma democracia restrita, portanto. Este fato faz pensar na nossa democracia representativa.

Contemporâneos das *ágoras* temos os *fóruns* da *urbe* romana. As características do espaço urbano – *pólis* e *urbe* – e os papéis e funções de uso são muito parecidos das *ágoras* e dos *fóruns*. O *foro* romano localizava-se no centro comercial da cidade e era um espaço político de grande importância para os cidadãos de Roma. Tanto as *ágoras* dos gregos como os *fóruns* romanos eram espaços populares livres de convívio dos cidadãos e espaços dos mercados e das feiras.

Mais tarde a Igreja Católica, talvez inspirada nas *eclésias* e na *acrópole* gregas, foi edificando as igrejas, catedrais, santuários sempre na parte central e mais elevada das cidades no mundo ocidental. Assim, quase em toda a idade média, as praças eram espaços urbanísticos presentes, de caráter quase obrigatório, em frente das igrejas centrais para as grandes celebrações religiosas – missas campais, festas religiosas, batizados, beatificações, casamentos, etc. Em tempos muito tétricos da história ocidental, as praças se constituíram em palco de tragédias humanas: o esartejamento e a queima de corpos vivos dos hereges, condenados pelos tribunais da santa inquisição. Multidões, aos domingos,

¹⁷⁸ Da *ágora* era possível ver a *acrópole* de Atenas – a parte mais elevada da cidade – a morada dos deuses na mitologia grega.

assistiam ao vivo tais espetáculos trágicos¹⁷⁹. Além das praças centrais das cidades, havia espaços livres frente aos palácios, na forma urbanística de bosques, jardins, com chafarizes, monumentos, esculturas... e serviam para os reis, imperadores, príncipes anunciarem ao povo as leis, ordens, sentenças... Eram palcos, também, para a execução dos condenados pelo enforcamento, degola, guilhotina... Além destes espaços mais restritos – celebrações de festas religiosas e atos oficiais – há em muitas cidades outros espaços livres, no formato de praças, destinados ao mercado popular livre, às feiras de produtos agrícolas, artesanato, exposição de obras de arte, festas populares (carnavais), manifestações de protesto de estudantes, trabalhadores, militantes políticos, revolucionários...

No Brasil, a igreja católica teve uma influência marcante na fundação, na arquitetura urbanística das cidades em todo território nacional. Em todas as cidades - pequenas e grandes – há uma praça em frente à igreja. Tanto que ficou uma referência na linguagem popular: “na praça da igreja”. Raramente se diz: “na praça do mercado”, ou “na praça do palácio”.

Nos dias atuais, as praças perderam muito seu papel de imagens paisagísticas – bosques, árvores, jardins – e foram invadidas por usos mercadológicos, ainda que livres e populares. É quase impossível referenciar e descrever a infinitude de usos das praças invadidas pela sociedade de mercado. São, ao mesmo tempo, espaços para as manifestações, os protestos, os movimentos revolucionários, os encontros amorosos, bem como para as repressões violentas, criminosas para manter e preservar a ordem e o poder constituídos. Ordem sempre a mando e a serviço dos interesses dos grupos oligárquicos nacionais e do imperialismo das multinacionais presentes no país.

A estratégia neo-liberal não revelada, mas sedutora, é a metamorfose da arquitetura urbanística das praças, com instalações de palcos, arquibancadas, iluminárias, parques infantis, academias de idosos, quadras de esportes, mesas com bancos para jogos

¹⁷⁹ Na praça de Grève, Paris, a 2 de março de 1757, o corpo vivo de Damiens foi atezado e queimado com chumbo derretido, óleo fervente, piche em fogo, cera e enxofre derretidos e seu corpo despedaçado, desmembrando suas pernas e seus braços do corpo, puxados por seis cavalos. Depois, o tronco e o resto de Damiens ainda vivo foram cobertos de aços e gravetos de lenha e posto fogo. Tudo sob o olhar e regozijo de grande multidão de fiéis e curiosos.

múltiplos, bancas de revistas, treiles de lanches, etc. Ou seja, ocupar e dividir o espaço das praças para não permitir a concentração de grandes multidões. É a fragmentação e minimalização dos espaços abertos e amplos das praças públicas. Uma das estratégias do neo-liberalismo é a contra-revolução permanente e continuada, sob mando e comando da grande imprensa.

Na história das praças – particularmente na história mais recente da sociedade neo-liberal – as elites não frequentaram e não frequentam às praças públicas. As praças são espaços das classes populares, das classes oprimidas, dos moradores de rua, dos dependentes de drogas... A prepotência e discriminação das elites se revela pela “camarotização” nos estádios de esportes, nos teatros, nos ambientes de primeira classe nos aviões, navios, no sambódromo do Rio de Janeiro, nos hotéis de cinco estrelas... Pelo fato das elites não frequentarem e não usarem os espaços públicos, como praças, parques, transporte coletivo público, hospitais e escolas públicas... estes serviços acabam sendo de má qualidade, pois são somente para aqueles que não podem pagar por serviços melhores.

ENUNCIADO CONCRETO:

observações

José Radamés Benevides de Melo¹⁸⁰

Nosso objetivo neste texto, como já aparece indicado no título, é fazer algumas observações sobre enunciado concreto a partir, principalmente, de Bakhtin (2011a, 2011b, 2010a) e Volochínov (2013a, 2013b). Grande parte da teoria desenvolvida pelos pensadores do Círculo de Bakhtin se constrói como uma espécie de superação dialética dos principais entraves epistemológicos, ontológicos e gnosiológicos das escolas, naquela época, já paradigmáticas, que se dedicavam a pensar a linguagem, no geral, e mais especificamente, a linguagem literária. Já em 1924, Bakhtin (2010a) escreve *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária*, texto em que dirige críticas à estreiteza com que concebiam a arte e a literatura uma certa estética e a poética de então. Assim, à visão dicotômica que reservava à arte um lugar apartado da vida, da história, da sociedade, Bakhtin (2010a [1924], p. 33) contrapõe uma concepção, segundo a qual, vida e arte/arte e vida estão em constante interação, já que *“de fato, a vida não se encontra só fora da arte, mas também nela, no seu interior, em toda plenitude do seu peso axiológico: social, político, cognitivo ou outro que seja.”* (itálicos do autor)

Volochínov dirige críticas, em 1926, ao tratamento dado por Sakulin ao então chamado método sociológico de base marxista (vulgar), abordagem, segundo ele, um tanto dicotômica e pouco dialética do fenômeno artístico, em que não se havia “produzido nenhuma tentativa séria de estudar, com a ajuda de seus métodos [da sociologia], a chamada estrutura “imaneente” de uma obra artística.” (VOLOCHÍNOV, 2013a [1926], p. 72). Nesse texto, o autor deixa claro que, “Para chegarmos a uma aplicação correta e produtiva da análise sociológica à teoria da arte, e em particular à poética, é preciso deixar

¹⁸⁰ Professor de Língua Portuguesa do IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim, e aluno do mestrado em Linguística e Língua Portuguesa na Unesp, campus de Araraquara, onde desenvolve pesquisa sob a orientação da professora Luciane de Paula.

de lado dois pontos de vista falsos”; são eles: o da fetichização da obra de arte enquanto objeto e o que se “limita ao estudo da psique do criador ou bem-estar do contemplador” (p. 74). Dois anos mais tarde, Medviédev, ao propor uma poética sociológica, a partir de uma fundamentação marxista, dirige críticas aos formalistas russos, aos da Europa Ocidental e ao seu embasamento neokantiano; um dos elementos basilares de seu posicionamento é a noção de enunciado. Em 1929, Volochínov estabelece as bases de uma filosofia marxista da linguagem ou do signo ideológico como forma de uma superação dialética das dicotomias teóricas postuladas pelos representantes do subjetivismo individualista ou idealista (Karl Vossler) e do objetivismo abstrato (Saussure). Nos ensaios das décadas de 1930 e 1940, compilados para publicação pelo próprio Bakhtin, é recorrente o intuito de superação das dicotomias subjetivistas ou objetivistas instauradas pela filosofia da linguagem, pela linguística e pela estilística, esta última fundada nas duas primeiras, no que concerne às relações entre forma e conteúdo. Em 1951-1953, Bakhtin (2011a) dedica uma parte significativa do ensaio sobre os gêneros discursivos à diferenciação entre frase/oração/sentença e enunciado para, mais uma vez, marcar um posicionamento contrário à concepção ainda hegemônica nos estudos da língua(gem) no que diz respeito à separação entre uma base material neutra e componentes axiológicos, ideológicos, valorativos.

Desse breve excuro que fizemos pela produção do Círculo, fica evidente que, ao proporem suas reflexões, seus integrantes não faziam concessões. Pelo contrário, posicionavam-se criticamente a partir de um profundo conhecimento dos fundamentos ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos de cada uma das correntes teóricas com as quais polemizavam. Por isso, é preciso compreendermos os conceitos de enunciação/enunciado concreto tendo em vista todo um contexto de polêmica filosófica. Em outras palavras, o que estamos dizendo é que enunciação e enunciado concreto, assim como todos os outros conceitos, noções e categorias constituintes do pensamento do Círculo não são axiologicamente neutros, mas representam, em alguma medida, posicionamentos frente a outras concepções de sujeito, língua(gem), arte, realidade, conhecimento etc., o que marca um lugar de fala distinto dos demais. E enunciação ou enunciado concreto é um desses conceitos.

Ao longo das reflexões desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin, é notável o trabalho que seus integrantes fazem para – a partir de uma concepção de língua e de linguagem (a concepção dialógica da linguagem), distinta das que estavam em voga na Rússia das décadas, pelo menos, de 1920 a 1950 – diferenciar *enunciado concreto* de *frase*, *oração* e/ou *sentença*. Como o pensamento tributário das ideias de Saussure considerava a língua um sistema abstrato, distante da vida real, da história, da sociedade e de seus falantes, e como os subjetivistas explicavam as manifestações languageiras a partir do psiquismo, do interior dos indivíduos, de um ponto de vista individualista e idealista, e como essas teses são questionadas e contra-argumentadas pelo círculo, as categorias *frase*, *oração*, *sentença* não atendiam às pretensões de Bakhtin, Medviédev e Volochínov, que compreendiam os fenômenos languageiros como concretos, reais, sociológicos, histórico-fenomenológicos, culturais, ideológicos, enfim, dialógicos, conforme a síntese elaborada por Souza (2002).

Por isso, diferentemente do que pensavam e atestavam os partidários do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, todo enunciado possui autor e destinatário (seja um destinatário imediato ou um sobredestinatário), integra uma cadeia discursiva e está situado historicamente, socialmente, culturalmente, é um fato real, é criado, é uma unidade real, concreta, da comunicação verbal, apresenta um acabamento real, é irreproduzível, embora possa ser citado (SOUZA, 2002). Por todas essas nuances, a noção de enunciado é uma das principais bases do pensamento bakhtiniano. Ela é um ponto de encontro onde estão articulados todos os elementos mais fundamentais e constitutivos da teoria do Círculo.

Sendo dialógico, o enunciado é constituído não apenas por elementos de natureza puramente linguística (no sentido do objetivismo abstrato), mas por elementos extralinguísticos, elementos situacionais, contextuais, e também históricos, cuja relação com a parte verbal da enunciação não se restringe a uma exterioridade linguística considerada de modo dicotômico; afinal, como Volochínov (2013a [1926], p. 79) afirma, “[...] a situação extraverbal não é tão somente a causa externa da enunciação, nem atua sobre esta como uma força mecânica externa.” Por isso, compreendemos que “a situação forma parte da enunciação como parte integral necessária de sua composição semântica.” Daí o próprio autor postular que a enunciação, “enquanto um todo pleno de sentido, compõe-se de duas

partes: 1) de uma parte realizada verbalmente e 2) do subentendido.” É dessa concepção da enunciação como uma totalidade – “O enunciado (produção de discurso) como um todo individual singular e historicamente único” (BAKHTIN, 2011b, p. 334) –, constituída dialética e dialogicamente nas interações com suas partes e com outras totalidades e de seus traços característicos apontados no parágrafo precedente que partimos para pensar o conceito de enunciado.

Isso quer dizer que os sentidos de um enunciado, e que o próprio enunciado, não são pensados somente enquanto matéria linguística. Na sua constituição, estão os sujeitos, o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, uma avaliação comum da situação. Por isso, podemos dizer que

Uma enunciação concreta (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato de sentido (a consagrada “ideia da obra” dos antigos teóricos e historiadores da literatura): duas abstrações que são irreconciliáveis entre si, posto que não existe uma base concreta para sua síntese viva. (VOLOCHÍNOV, 2013a [1926], p. 86)

A enunciação está, assim, vinculada, necessariamente, ao seu exterior, à situação, ao momento histórico, a todo o processo de interação verbal com todos os seus elementos. O contexto extraverbal da enunciação, segundo Volochínov (2013a [1926], p. 78), “se compõe de três aspectos: 1) um *horizonte espacial compartilhado* por ambos os falantes [...]; 2) o *conhecimento e a compreensão comum da situação*, igualmente compartilhados pelos dois, e, finalmente, 3) a *valoração compartilhada* pelos dois, desta situação.” O que significa dizer que a “*enunciação se apoia diretamente* em tudo isto: no visto conjuntamente [...]; no sabido conjuntamente [...] e no avaliado conjuntamente; tudo isso é abarcado pelo sentido vivo, aparece absorvido por ele, e, sem dúvida, não está expresso verbalmente, não está dito.”

Em *A construção da enunciação*, de 1930, Volochínov (2013b, p. 158) defende que “seria uma tarefa desesperada tentar compreender a construção das enunciações, que formam a

comunicação verbal, sem ter presente nenhum de seus vínculos com a efetiva situação social que as provoca.” Além dos elementos característicos da enunciação já apontados no ensaio de 1926, o autor acrescenta outros (auditório; a orientação social da enunciação) e especifica alguns. A *situação*, por exemplo, diz respeito “aos três aspectos subentendidos da parte não verbal: *o espaço e o tempo* em que ocorre a enunciação – o “onde” e o “quando”; o objeto ou *tema* de que trata a enunciação – “aquilo de que” se fala; e a *atitude* dos falantes face ao que ocorre – “a valoração”.” (p. 172). A orientação social da enunciação é a sua “*dependência* do peso sócio-hierárquico do auditório – isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, de sua condição econômica, profissão, hierarquia no serviço ou [...] pelo título, grau, quantidade de servos da gleba, do capital, etc.” (p. 169). Quanto ao auditório, ele é definido como a “*presença dos participantes da situação*.” (p. 159). É ainda nesse ensaio que Volochínov se propõe a examinar a forma da enunciação: para ele “o conteúdo e o significado de uma enunciação necessitam de uma forma que os realize, que os efetue, pois fora de tal forma eles sequer existiriam.” (p. 173). Na sua análise, parte do princípio de que a entonação, a seleção das palavras e sua disposição no interior do enunciado são elementos constitutivos da forma da enunciação (p. 174) e será, por meio da mobilização dessas três variáveis, que ele ilustrará uma análise de enunciado fora dos quadros epistemológicos da linguística ou do sociologismo marxista vulgar.

Assim como o signo ideológico, o enunciado é de natureza social e histórica, e, portanto, ideológica. Ele se constitui também nas suas relações com a valoração social, as entonações, a consciência e a subjetividade – a esse respeito ver Faraco (2009) e Geraldini (2010).

Nossa exposição sobre o enunciado concreto considera os elementos caracterizadores postulados por Bakhtin (2011a [1951-1953]) a partir do ensaio *Os gêneros do discurso*. É preciso dizermos que “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (p. 272) e que ele é a unidade real da comunicação discursiva. Isso significa que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.” (p. 274) e que “O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora

dessa forma não pode existir.” Como peculiaridades do enunciado, Bakhtin (2011a [1951-1953]) define as seguintes: 1) a alternância dos sujeitos do discurso; 2) a conclusibilidade específica do enunciado – que integra os seguintes elementos ou fatores: i) exauribilidade do objeto e do sentido; ii) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; iii) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento –; e, por fim, 3) a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva.

Quanto à primeira peculiaridade, ele nos ensina que

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). (BAKHTIN, 2011a, p. 275)

Vemos, assim, que as peculiaridades se imbricam e, por isso, não podem ser explicadas de modo estanque. Elas caracterizam uma unidade, que é o enunciado, e só são separadas para explicações de fins didático-científicos. Enquanto fenômenos concretos, é impossível pensá-las dissociadas umas das outras. Aqui, mesmo que tentemos “separá-las” para didatizarmos nossa exposição, temos ciência de que isso não é possível em sua realização concreta. Falando de um início absoluto e de um fim absoluto, quer Bakhtin queira ou não, ele (2011a [1951-1953]) nos põe, já, diante da conclusibilidade do enunciado (segunda peculiaridade), que está intimamente ligada à alternância dos sujeitos do discurso (a primeira peculiaridade) e, inevitavelmente, à terceira (a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação). Ao mesmo tempo, vemos que o enunciado é pensado no interior de uma cadeia (corrente) enunciativa, como um elo; ele é considerado na interação com o que o antecede e com o que o sucede. Essa alternância de enunciações antecedentes e sucessoras se configura, já que toda enunciação tem sujeito e/ou autor, numa alternância de sujeitos do discurso. Como nos explica o próprio teórico russo, essa alternância, “que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes

condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias.” (BAKHTIN, 2011a, p. 275) ao mesmo tempo em que “emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados” (BAKHTIN, 2011a, p. 279-280). Isso, evidentemente, tem a ver com a conclusibilidade do enunciado, segunda peculiaridade, que está “intimamente vinculada à primeira” e que é “específica do enunciado.” (BAKHTIN, 2011a, p. 280). De acordo com Bakhtin, “O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de *responder a ele*, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (por exemplo, cumprir uma ordem).” (BAKHTIN, 2011a, p. 280). Assim, “Alguma conclusibilidade é necessária para que se possa responder ao enunciado.” (BAKHTIN, 2011a, p. 280). Queremos chamar a atenção ainda para a relação entre essas duas peculiaridades e a noção de campo de criação ideológica entrevista até aqui.

Como já indicado, a conclusibilidade é determinada pelos seguintes fatores: i) exauribilidade do objeto e do sentido; ii) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; iii) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento. O primeiro elemento, também chamado por Bakhtin (2011a [1951-1953], p. 281) de “exauribilidade semântico-objetiva do tema do enunciado”, está, por implicação, relacionado às esferas de atividade e diz respeito à relação homem/mundo mediada pela linguagem. Assim, o objeto

[...] é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar *tema* do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia *definida do autor*. (BAKHTIN, 2011a, p. 281)

Quanto ao segundo elemento, Bakhtin (2011a [1951-1953], p. 281) assinala que, “Em cada enunciado [...] abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras.” Em outras palavras, o projeto de discurso, enquanto elemento da conclusibilidade enunciativa, funciona como fator determinante do acabamento do enunciado e está intimamente relacionado com as demais propriedades enunciativas. Com esse *querer dizer* do falante, a que se refere Bakhtin, “com essa ideia verbalizada, essa

vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado.” (BAKHTIN, 2011a, p. 281), já que ela “determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetal.” (BAKHTIN, 2011a, p. 281). Esses elementos estão tão unidos uns aos outros que, de seu próprio interior, vão se interdeterminando e construindo uma certa dinâmica na unidade do enunciado. Dizemos isso porque é o projeto de discurso (intenção, vontade discursiva) que “determina, evidentemente, também a escolha da forma do gênero na qual será construído o enunciado” (BAKHTIN, 2011a, p. 281), o que liga, de imediato, os primeiro e segundo elementos ao terceiro. Assim, compreendemos, a partir dessa leitura de Bakhtin, que a exauribilidade objetal, o projeto discursivo e o gênero em que será produzido o enunciado são três dimensões indissociáveis da conclusibilidade enunciativa, que, por sua vez, se constitui nas interações com a alternância dos sujeitos (primeira peculiaridade) e com a relação do enunciado com seu falante e com outros partícipes do processo comunicativo (terceira peculiaridade).

O terceiro elemento da conclusibilidade do enunciado atrela-o, inevitavelmente, às esferas de criação ideológica e, portanto, à ideologia do cotidiano e ao meio ideológico tal como definido por Medviédev (2012 [1928]). Lembremos que todas as atividades humanas são mediadas pela linguagem e que a elaboração dos tipos relativamente estáveis de enunciado está ligada a cada um dos campos da comunicação. Diz-nos Bakhtin (2011a [1951-1953], p. 282) que “A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso.*” e que “Essa escolha é determinada por um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição dos seus participantes, etc.” Vemos assim que a conclusibilidade do enunciado está determinada por todos os lados: pela exauribilidade semântico-objetal, pelo projeto discursivo e pelo gênero do discurso.

O terceiro elemento dessa tríade da conclusibilidade enunciativa aponta para as relações entre o que é geral, universal, e o que é particular, singular. Embora cada enunciado particular seja individual (o que não quer dizer que ele não seja social), ele se constitui nas relações com seus tipos relativamente estáveis, os gêneros de enunciado ou

de discurso, que foram construídos e estabelecidos histórica e socialmente na interação sócio-verbal entre os indivíduos. Isso significa que todas as vezes que falamos, embora marquemos singularmente a enunciação que proferimos, estamos situando-a, ao mesmo tempo, num dado gênero, construído coletivamente ao longo da história. Isso significa também que os enunciados não são propriamente os gêneros, mas materializam propriedades genéricas que os circunscrevem nesses ou naqueles gêneros. Isto é, os gêneros não existem em si mesmos, mas em enunciados produzidos efetiva e concretamente, já que só conhecemos os gêneros por meio dos enunciados. É nesse jogo entre o geral e o particular, entre o gênero e o enunciado, relacionados à exauribilidade temática e ao projeto discursivo, que vai se configurando a conclusibilidade do enunciado.

Entretanto, as peculiaridades enunciativas não se esgotam aí. Até aqui, mobilizamos duas, das três características fundamentais do enunciado: a alternância dos sujeitos e a conclusibilidade. Partamos, portanto, para a última delas, “a relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2011a [1951-1953], p. 289). Assim como as duas outras peculiaridades do enunciado, essa última é compreendida como indissociável das demais, está nelas enredada e com elas funciona. Essa terceira peculiaridade do enunciado põe em jogo, o que já entrevemos nas considerações das duas primeiras, as relações dialógicas em toda a sua complexidade. Para abordá-la, Bakhtin retoma o conceito de enunciado com que está trabalhando e avança para discutir a relação do enunciado com seu falante e com os outros parceiros da comunicação discursiva. Além da alternância de sujeitos, da conclusibilidade, que coloca o enunciado sendo visto na relação com seu falante a partir da relação com outros, além do fato de o enunciado ser “um elo na cadeia da comunicação discursiva” (consequentemente, relação com outros parceiros da comunicação) e “a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (relação com o falante), nessa terceira peculiaridade estão implicados outros processos de ordem enunciativa. É no trato dessa terceira peculiaridade que Bakhtin (2011a [1951-1953]) explicita a formação e o desenvolvimento de especificidades estilístico-composicionais. Como temos visto, elas estão vinculadas a todas as peculiaridades caracterizadoras do enunciado e a todos os elementos determinantes aí envolvidos. Assim, podemos dizer que

as singularidades estilístico-composicionais estão ligadas, primeiramente: 1) ao fato de o enunciado ser um elemento integrante da cadeia da comunicação discursiva; 2) à “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado.” (p. 289), isto é, o elemento expressivo; e 3) à especificação do gênero. Isso implica outro feixe de propriedades enunciativas: a) se ele é um elo na cadeia da comunicação discursiva, ele está em constante interação com os enunciados individuais dos outros participantes da comunicação discursiva (“Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter.” (BAKHTIN, 2011a, p. 297)); b) isso acarreta conceber o enunciado como resposta (no sentido amplo), como fenômeno de natureza responsiva (“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)” (BAKHTIN, 2011a, p. 297)); c) sendo resposta/responsivo, ele é pleno de tonalidades dialógicas (“O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado.” (BAKHTIN, 2011a, p. 298)); d) levando isso em conta, “o enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos de outro sobre ele.” (BAKHTIN, 2011a, p. 300); e) assim o enunciado é também direcionado, endereçado (*resposta*) a alguém (“o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado.” (BAKHTIN, 2011a, p. 305); f) o que pressupõe um destinatário como elemento fundamental dos traços estilístico-composicionais do enunciado (“A escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada.” (BAKHTIN, 2011a, p. 306)). Sobre a relação com o destinatário, assinala Bakhtin (2011a [1951-1953], p. 302) que

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do

enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o *estilo* do enunciado.

Aí está um trecho que sintetiza a relação do enunciador com seu destinatário e interações de segunda ordem com outros enunciados, outros parceiros da comunicação discursiva que não sejam necessariamente o destinatário. Entrevemos aí também o encontro entre a alternância dos sujeitos do discurso, a conclusibilidade e todos os processos discursivos implicados por essas múltiplas, diversas e singulares interações que se dão nos mais variados graus.

Tudo o que dissemos aqui sobre enunciado, acarreta que: 1) “o enunciado não é determinado por sua relação apenas com o objeto e com o sujeito-autor falante (e por sua relação com a linguagem enquanto sistema de possibilidades potenciais, enquanto dado), mas imediatamente – e isso é o que mais importa para nós – com outros enunciados no âmbito de um dado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2011a, p. 328) e 2) “A relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante. Trata-se de uma tríade viva.” (BAKHTIN, 2011a, p. 329)

Até aqui, estivemos ocupados com a concepção de enunciado/enunciação. Ocupamo-nos de suas características, peculiaridades e propriedades, de seu conceito tal como concebido por Bakhtin e Volochínov. Entretanto, entendemos ser preciso pensar o enunciado enquanto elemento de uma cadeia textual-discursiva e enquanto elemento do plurilinguismo dialogizado.

No ensaio *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*, Bakhtin (2011b, p. 308) nos ensina que “Dois elementos [...] determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção.” e que a individualidade, a unicidade e a singularidade são “inerente[s] ao próprio texto mas só se revela[m] numa situação e na cadeia dos textos (na comunicação discursiva de dado campo).” (p. 310). Numa outra passagem do mesmo ensaio, diz-nos Bakhtin que “O texto como enunciado incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica) de dado campo [...] reflete todos os textos (no limite) de um dado campo do sentido.” (p. 309). Nesses dois últimos trechos citados, entrevemos a noção de *cadeia textológica* ou *cadeia de textos*. Essa noção já

vem aparecendo ao longo de nossa exposição sobre o enunciado enquanto elemento da comunicação discursiva que se constitui na interação com os enunciados que o precedem e com os que o sucedem. Assim, essa noção é, também, a expressão sintética de uma das peculiaridades do enunciado concreto.

Além de compreendermos o enunciado como integrante de uma cadeia de textos, também o concebemos envolto, porque nele imerso, a um plurilinguismo dialogizado. É nas complexas interações com esse plurilinguismo que o enunciado deve ser pensado, é aí, como afirma Bakhtin (2010a) que seus sentidos são responsivamente construídos, atualizados.

Dessa forma, a maneira como compreendemos o enunciado concreto põe em jogo a articulação entre a ideologia do cotidiano e as esferas de criação ideológica, os sujeitos da comunicação, os enunciados e todas as suas propriedades e peculiaridades, a noção de cadeia de textos e o plurilinguismo dialogizado; este último como o lugar de manifestação dos processos discursivos, como propulsor das ideologias ao mesmo tempo em que é determinado por elas, como lugar de constituição dos sujeitos-autores, dos posicionamentos verbo-axiológicos.

A construção do conceito *enunciado concreto* não só polemiza com os conceitos, noções e categorias de outras abordagens da linguagem praticadas ao longo de todo o século XX como também se constitui num dos elementos basilares da filosofia da linguagem desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. Uma filosofia que assume como a realidade fundamental da língua o “fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 127).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a.

BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011b.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo de Aurora Bernardini et al. 6 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010a.

BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Bernardini et al. 6 ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010b.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: DE PAULA, L.; STAFUZZA, G. (Orgs.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. (Série Bakhtin: Inclassificável; v. 1).

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução do russo de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do Círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev*. 2 ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

VOLOCHÍNOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. [Tradução de Fabrício César de Oliveira e Valdemir Miotello] In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013a.

VOLOCHÍNOV, V. N. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013b.

SOBRE O ATO RESPONSÁVEL DE ÉDIPO

Joseane Silva Bittencourt

Na manhã de sexta-feira do dia 29 de agosto desse ano, quando o grupo GEGê também estava reunido conosco durante a última aula do professor Valdemir Miotello, começamos a discutir, a partir das conversas que duraram toda a semana sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin, acerca dos mitos gregos e como esses mitos podem ser ressignificados para compreender a nossa sociedade.

De muito do que se falou, minha memória reteve a discussão acerca da caracterização do herói e fiquei pensando na tragédia grega *Édipo-Rei*, de Sófocles, que conta a história de Édipo, filho de Laio e Jocasta, cujo destino é amaldiçoado ainda criança, visto que seu pai visita o oráculo de Delfos, o qual vaticina que o menino matará seu pai e se casará com sua mãe. O menino é entregue para um servo que ata seus pés na gruta do Citéron para que lá morresse, mas se arrepende e entrega a criança para um pastor. No entanto, o pastor leva o pequeno Édipo para Corinto, cujo casal real não tem filhos. Assim, Édipo é criado por Políbio e Mérope. Quando jovem, Édipo consulta o oráculo e novamente lhe é dito sua sina: “matarás o seu pai, e casarás com a sua mãe”. Temendo o seu destino, Édipo afasta-se de sua família de Corinto. No caminho para Tebas, encontra Laio e sua comitiva que o insulta. Tomado pelo ódio, Édipo mata a todos, apenas um servo escapa. Na entrada de Tebas, o herói se depara com a esfinge que assola a cidade, que enfrenta ainda a morte de seu rei. Ela faz um pergunta a Édipo: “o que é que tem 4 patas pela manhã, dois ao meio-dia e três à noite?” Édipo responde: “o homem, pois este engatinha quando criança, anda sobre as duas pernas quando adulto e quando velho, usa uma bengala”. A esfinge se mata e Édipo é aclamado rei de Tebas e casa-se com Jocasta. Os anos passam e Édipo tem vários filhos com Jocasta. No entanto, a cidade começa a sofrer com calamidades e o povo clama por solução. Édipo consulta o oráculo que lhe dá a resposta: “o deus Apolo revela que o assassino do rei vive na cidade e que ele precisa ser

expulso para que Tebas tenha o seu restabelecimento”. Começa então a busca pelo assassino e, pelas histórias contadas por sua esposa Jocasta, pelo servo do rei, pelo pastor e pelo clarividente Tirésias, Édipo se reconhece como o assassino do seu pai e que havia ainda cometido incesto, tendo cumprido seu destino. Jocasta se mata e Édipo vaza seus próprios olhos e se exila da cidade.

Para a tragédia grega, Édipo é um herói: primogênito de um casal de reis, e adotado por outro casal real, tenta a todo custo fugir do seu nefasto destino e, desconhecendo sua verdadeira origem, vai ao encontro dele. Comete parricídio, casa-se com sua mãe. Mas também livra duas vezes a cidade de Tebas da calamidade: quando decifra o enigma da Esfinge e quando, ao saber dos seus crimes, se pune e se exila da cidade para salvá-la.

Ao pensar na constituição do sujeito Édipo, trago as reflexões de Bahktin, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, que afirma que a consciência é de ordem sociológica, nunca diretamente natural (p. 33). Seguindo esse raciocínio, ele esclarece:

A 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. (BAHKTIN, 2006; p. 34)

A partir dessa citação, posso pensar em como as outras personagens da tragédia são fundamentais para a constituição do Édipo enquanto sujeito. O pastor, o servo de Laio, Deus Apolo, Tirésias, a Esfinge, o oráculo de Delfos, Laio, Creonte, Corifeu, Jocasta, Ismênia e Antígona, o coro e o povo de Tebas: todos eles, por meio de suas expressões individuais, contribuíram para que Édipo desenvolvesse sua subjetividade, seja pela experiência de glória, seja pela sua experiência traumática marcada pela punição por meio da dor de seus crimes. Penso primeiro na constituição do Édipo tirano, aquele que é soberano, e pela palavra pronunciada, tal como um ato performativo, transforma-se em ação:

(01) [ÉDIPO] Que nenhum habitante deste reino, **onde exerço o poder soberano**, receba esse indivíduo (a assassino do rei Laio), seja quem for; e não lhe dirija a palavra, nem permita que ele participe de preces ou de holocaustos, ou receba a água lustral. Que todos se afastem dele, e de sua

casa, porque ele é uma nódoa infamante, conforme acaba de nos revelar o oráculo do deus.

(02) [ÉDIPO] Falas como quem se dispõe a **não obedecer?**

[CREONTE] Sim, porque vejo que **não estás deliberando com discernimento.**

[ÉDIPO] **Só eu sei o que me convém fazer, no meu interesse.**

[CREONTE] Mas, nesse caso, também o meu interesse deve ser atendido!

[ÉDIPO] **Mas tu és um traidor!**

[CREONTE] E **se o que afirmas não for verdade?** j

[ÉDIPO] **Seja como for, eu devo ser obedecido!**

[CREONTE] Não, se ordenares o que não for justo!

[ÉDIPO] Ó cidade de Tebas!

[CREONTE] Também eu posso convocar a cidade; **ela não é tua, exclusivamente!**

(03) [ÉDIPO] **Eu, Édipo, impus silêncio à terrível Esfinge;** e não foram as aves, mas o raciocínio o que me deu a solução. **Tentas agora afastar-me do poder,** na esperança de te sentares junto ao trono de Creonte!... Quer me parecer que a ti, e a teu cúmplice, esta purificação de Tebas vai custar caro. Não fosses tu tão velho, e já terias compreendido o que resulta de uma traição!

[TIRÉSIAS] **Se tu possuis o régio poder, ó Édipo,** eu posso falar-te de igual para igual! Tenho esse direito! **Não sou teu subordinado,** mas sim de Apolo; tampouco jamais seria um cliente de Creonte. Digo-te, pois, já que **ofendeste minha cegueira, - que tu tens os olhos abertos à luz, mas não enxergas teus males, ignorando quem és,** o lugar onde estás, e quem é aquela com quem vives.

(03) [CORO] **O orgulho é que produz o tirano; e quando tiver em vão acumulado excessos e imprudências, precipitar-se-á do fastígio de seu poder num abismo de males, de onde não mais poderá sair!** Mas suplicamos ao deus que não cesse a campanha pela salvação da cidade; a divindade será sempre a nossa protetora. **A todo aquele que se mostrar prepotente por suas ações ou por suas palavras:** que não venera santuários, nem respeita a Justiça, - que uma funesta morte o castigue, **punindo-o por sua insolência!** Se ele fizer fortuna, pelo sacrilégio e pela impiedade, quem mais quererá manter o domínio de sua alma? Se tão nefandos crimes merecem honrarias, de que vale entoar cânticos em louvor dos deuses?

A partir dos enunciados em negrito, posso visualizar o Édipo que olha para si e, por isso, não se enxerga por completo, tal como a metáfora do espelho utilizada por Bahktin em *Estética da criação verbal* (1997, p. 46s). Quando nós nos observamos a nós mesmo, vemos apenas partes de nós, necessitando de um espelho para que enxerguemos uma

totalidade de nós, já que nosso corpo só se visto como um todo de fora. Então, quem melhor do que o Outro para nos enxergarmos melhor?

O Édipo tirano, como pode ser notado nos excertos (01), (02) e (03) coloca sua palavra como absoluta e única, impedindo-o de ver o outro, e por isso, cegando a si mesmo. No excerto (02), quando o rei trava um diálogo com o clarividente Tirésias, em que este revela que o rei é o assassino de seu pai, é o momento que marca a abertura do olhar de Édipo para o Outro e também para si, mesmo com sua recusa em querer acreditar. Ainda no excerto (03), destaco a cegueira de Tirésias e de Édipo: Tirésias é um adivinho dedicado ao templo de Apolo, deus que concede o dom de ver o passado, o presente e o futuro. Ele entrega esse dom a Tirésias sem antes lhe tirar as vistas terrenas. Édipo possui perfeitamente o sentido da visão, como afirma Tirésias: “tu tens os olhos abertos à luz, mas não enxergas teus males, ignorando quem és”. Édipo só quer enxergar a si mesmo, de forma egoísta, mas não consegue enxergar seus males, por conta da sua tirania. No excerto (04), o coro que representa os homens distintos da cidade, evoca o veredito para o tirano, aquele que é orgulhoso e que se mostra prepotente por suas palavras e ações, que deve ser punido pelos males que causa. Assim, é pelas palavras dos servos, dos súditos e das outras personagens da tragédia que podem fazer o Édipo enxergar-se e constituir-se como sujeito e assumir a responsabilidade de seus atos.

Mesmo com o pedido de Jocasta para que ele parasse de tentar resolver o mistério de sua origem, Édipo se sente imbuído, responsável em esclarecer tudo. E são os servos mais simples, o pastor e o emissário, que retiram Édipo da cegueira, revelando a sua história. Assim o destino de Édipo, mas também as suas escolhas, o seu agir no mundo, o levaram a praticar a punição dos seus atos:

(05) [ÉDIPO] Foi Apolo! Sim, foi Apolo, meus amigos, o autor de meus atozes sofrimentos! Mas ninguém mais me arrancou os olhos; fui eu mesmo! Desgraçado de mim! Para que ver, se já não poderia ver mais nada que fosse agradável a meus olhos?

(06) [Corifeu] Teria sido razoável tua resolução, ó Édipo? Não sei dizer, na verdade, se te seria preferível a morte, a viver na cegueira.
[ÉDIPO] Não queiras convencer-me de que eu deveria ter agido de outra forma! Não me dê conselhos! Não sei como poderia defrontar-me, no

Hades, com meu pai, ou com minha infeliz mãe, porque cometi contra eles crimes que nem a força poderia punir! E o semblante de meus filhos, nascidos como foram, como me seria possível contemplar? Não! Nunca mais poderia eu vê-los, nem ver a cidade, as muralhas, as estátuas sagradas dos deuses! Pobre de mim! Depois de ter gozado em Tebas uma existência gloriosa, **dela me privei voluntariamente, quando a todos vós ordenei que expulsassem da cidade o sacrílego, aquele que os deuses declararam impuro, da raça de Laio! Descoberta, em mim mesmo, essa mancha indelével, ser-me-ia lícito contemplar os cidadãos tebanos, sem baixar os olhos? Ah! certamente que não!** E se fosse possível evitar que os sons nos penetrassem pelos ouvidos, **eu privaria também da audição este miserável corpo, para que nada mais pudesse ver, nem ouvir, - pois deve ser um alívio ter o espírito insensível às próprias dores!**

Édipo poderia ter se esquivado da responsabilidade de seus atos, alegando desconhecimento sobre sua verdadeira origem e, ainda, se utilizado da sua posição nobre para voltar atrás no veredito que deu ao assassino de Laio, mas assumir a responsabilidade de seu ato, salvando pela segunda vez, a cidade de Tebas, como se pode notar nos excertos (05) e (06). No primeiro, ele coloca a culpa de seu destino em Apolo, mas reconhece que sua punição foi ele mesmo que a produziu de duas formas, que também é indicado no próximo excerto referido: primeiro, ele voluntariamente privou de sua “escapatória” quando ordenou que o culpado pelas calamidades que assolavam a cidade fosse expulso, e segundo, quando ele voluntariamente se autopuniu ao arrancar os olhos para que não pudesse mais contemplar os seus conterrâneos. Volto à metáfora da cegueira: Édipo cego, agora pode enxergar a si mesmo, ao Outro e ao mundo, constituindo-se sujeito. Por fim, cito Bakhtin para evocar o quadro emotivo-volitivo do mundo singular do Édipo, que exigiu, do seu lugar, único e irrepetível, a sua responsabilidade, da qual ele não escapou:

Um pensamento participativo é precisamente a compreensão emotivo-volitiva do existir como evento na sua singularidade concreta, sob a base do não-álibi no existir. Isto é, é um pensamento que age e se refere a si mesmo como único ator responsável. (Bakhtin, 2012, p. 102)

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 2ª ed. Trad. Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzellerl. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. Para uma Filosofia do Ato Responsável. 2ª ed. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

Édipo-Rei, de Sófocles. Acesso em 08/09/2014. Disponível em :
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000024.pdf>

DESAFIOS E RISCOS NA PRODUÇÃO DA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS COM O OUTRO:

o trabalho de um intelectual de perfumaria

Juliana Ribeiro¹⁸¹

Era um domingo de manhã, como muitos outros quaisquer em que eu tomava café com meus pais enquanto o jornal impresso ocupava boa parte da mesa deixando minha mãe irritada. Lembro-me de ter sentado na minha cadeira cativa, e ao ver o jornal, folhea-lo logo a procura do caderno da TV. Eu poderia ter preferido procurar por qualquer outro caderno, mas naquele dia eu não estava afim de aborrecimentos com a vida real, e por isso eu quis o caderno da TV.

Assim que pincei essa parte do jornal separando-a do todo, meu pai me interpelou dizendo: “Por acaso estou criando filha para ser intelectual de perfumaria?”. É sobre isto que esse texto irá tratar, sobre ser ou não ser uma intelectual de perfumaria.

Antes de continuar, acho importante dizer que no momento em que essa narrativa aconteceu, eu recém ingressara no PPGEDUC como aluna do Mestrado. Naquela época, meu ainda imaturo pré-projeto começara a esboçar minhas intenções de pesquisa, quais eram saber como mulheres negras em situações de empoderamento transgrediam (ou não) algumas questões da sociedade que estão sempre rondando esse grupo como por exemplo o machismo, o racismo e a estética corporal.

Eu sabia as reais intenções do meu pai com aquela pergunta que até hoje ronda minha cabeça. Ele, como sempre, estava me testando para ver a quantas andava meu grau de responsabilidade para com os meus estudos (preocupação constante de muitos pais, mas para ele em especial isso é muito sério!), no mínimo ele esperava que eu, também como sempre, respondesse bem ofendida que meus estudos são coisas sérias e que eu havia passado a semana inteira no meio de Bakhtins, Boaventuras, Certeaus e sei lá mais

¹⁸¹ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro(UFRRJ). Pedagoga formada pela UFRRJ. Coordenadora Pedagógica na rede privada da Educação Básica do Rio de Janeiro. Professora da Educação Básica

quantos autores barra pesada e por isso merecia ler o caderno de TV. Mas daquela vez, não foi isso que eu fiz. Eu apenas respondi para ele:

“Sim, está. Está criando filha pra ser intelectual de perfumaria. Que mal tem?” E ele respondeu em tom de advertência “Ooolha Juliana...”

Desde então, e isso já faz sete meses, eu tenho insistido em convencê-lo de que eu vou concluir meus estudos sendo uma intelectual de perfumaria. Eu decidi ser isso.

Para entender do que se trata ser uma intelectual desse tipo, acredito que os que leem esse texto deveriam mesmo era ter participado daquela manhã de domingo. Digo isso porque tentei contar-lhes essa memória, mas como nos ensina Bakhtin (2010), o ato¹⁸² só pode ter a maior proximidade de sua compreensão na plenitude da palavra, na presença do seu valor conceitual (seu significado) e na presença do seu valor emotivo-volitvo (sua entonação). Isto porque para ele, as representações estéticas, mesmo aquelas feitas pelas palavras,

estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica do seu existir, sua vivência realmente irrepitível; (...) Somente na sua totalidade tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irredutivelmente, existe, vem a ser, se realiza (BAKHTIN, 2010, p. 42)

Por isso, estando vocês privados da segunda premissa, talvez não compreendam inteiramente como eu entendi o que é ser o que estou me tornando.

Eu não poderia e nem desejo deixar de compartilhar essa jornada com meus pares e meus ímpares. Jornada que não sei ao certo quando começou, e nem aonde vai me levar, mas tenho apenas uma única certeza, a de que estou nela. Estou eu e estamos muitos outros. Todas as vozes que me constituem e todos aqueles que poderão se identificar com ela. Sem muitas delongas, eu me proponho nesse texto a compartilhar a ideia de

¹⁸² Ato para Mikhail Bakhtin é o atividade em que assumimos nossa singularidade no mundo, e toda responsabilidade que isso acarreta. O ato somente cada um pode fazer, as respostas ao mundo que nos interpela são dadas por cada um individualmente, num determinado tempo e espaço. O ato pode ser compreendido como composto pela dualidade conteúdo-sentido (unidade objetiva de um domínio da cultura) e existir-evento (singularidade irrepitível da vida que se vive). O máximo que podemos esperar saber através dos sujeitos responsáveis pelos seus atos são representações da responsabilidade de ser o que é, ou fazer o que se faz. No caso desta memória, a responsabilidade do meu pai em me chamar de intelectual de perfumaria, e da minha em aceitar e assumir esse chamamento.

intelectual de perfumaria que tenho tentado formular, e a possibilidade de ser ou não ser esse tipo de intelectual na produção científica do mundo moderno.

Para isso, seguindo os conselhos de Bakhtin ainda em *Para uma Filosofia do Ato Responsável* e como uma boa intelectual de perfumaria, eu me servirei da narrativa para assim fazê-lo, pois ainda que não possa mesmo expressar todo o ato do “meu assumir” ser esse tipo de intelectual, é a na linguagem que melhor poderei expressá-lo.

Acredito que antes de tudo, até mesmo de discutirmos o quê ou quem é ou não é intelectual, seja preciso nos dar conta que ao atribuir a intelectual o termo “de perfumaria” não estamos determinando a priori quem é esse intelectual, mas sim nos voltando diretamente para o local de onde fala/produz/pensa esse intelectual. Cabe assim a pergunta, o que é uma perfumaria?

Ora, a resposta mais óbvia: é um lugar onde se vende perfumes. É a mais óbvia e mais técnica, com certeza dada por quem nunca esteve em uma perfumaria, e eu não falo sobre lojas de importados, ou loja de cosméticos.

Uma perfumaria é um local para além de um comércio, é um lugar onde cheiros se encontram a espera de pessoas que procurem por eles. E o que é um cheiro? Um cheiro é algo mais complexo de explicar, não há uma resposta óbvia, pois para falar de cheiro é preciso cheirar.

Um cheiro é uma lembrança de alguém ou de algo. Um cheiro é uma chama para a autoestima. Um cheiro é um dizer de si mesmo, uma apresentação. Quem vai à procura de um cheiro numa perfumaria, não vai fazer algo mecânico, ou sempre pré-determinado. Vai em busca de algo, de alguém ou de si mesmo. Numa perfumaria encontram-se então memórias, anseios, presente, futuro... Pessoas reais e suas vidas.

Sobre os perfumes os quais as pessoas vão à procura, Clarice Lispector escreveu: “Eu me perfumo para intensificar o que sou. Por isso não posso usar perfumes que me contrariem. Perfumar-se é uma sabedoria instintiva. É bom perfumar-se em segredo.”¹⁸³ Ela nos dá a pista poética do quê um perfume (ou um cheiro) pode significar para uma pessoa. O ser para consigo, o ser para com o outro e o ser para com o mundo.

¹⁸³ Trecho retirado de uma crônica publicada no *Jornal do Brasil* do dia 30 de Novembro de 1968.

Quem trabalha em uma perfumaria, penso eu, não pode saber meramente sobre receber dinheiro e dar troco. É preciso que seja alguém que entenda olhares, decodifique pessoas descritas a serem presenteadas, tenham acesso ao sujeito que ali está para unir o que conseguir saber dele, com o que sabe sobre os perfumes. É trabalho de exotopia.

Em Bakhtin (2011), o conceito de exotopia caminha junto com o de excedente de visão. Para ele o que conseguimos ver sobre o outro, é aquilo que ele mesmo não vê sobre si (sua expressão facial, por exemplo). Quando alguém nos procura para pedir ajuda na resolução de algum problema pessoal, por exemplo, só é possível para essa pessoa nos falar sobre o que ela consegue perceber do seu problema. As outras partes que compõe o que esta pessoa nos diz ou nos demonstra, somos nós mesmos, do nosso lugar de fora dele, que conseguimos perceber. Esse é o nosso olhar extra, o nosso olhar excedente sobre o outro. Assim como concedemos ao outro o nosso excedente de visão sobre ele, também o excedente de visão sobre nós só pode nos ser concedido por alguém que está de fora.

A exotopia vai além de termos sobre o outro uma visão que ele não tem sobre si. Exotopia é fazer dialogar o que sabemos sobre o outro (o que ele nos demonstra e nos permitir acessar nele - o que vemos de extra) com as nossas experiências de mundo. É agregar ao outro e a nós mesmos experiências a partir do diálogo, do encontro e do respeito. Como eu havia dito, é o trabalho de alguém que trabalha numa perfumaria. Fazer encontrar a sua técnica e sensibilidade a respeito dos perfumes com os outros que se apresentam para ele em busca dos cheiros. Estar numa perfumaria não é tarefa fácil. É saber do outro, saber de si, saber do caminho entre o outro e si próprio.

E sobre o intelectual de perfumaria? Não penso que ele se isente dessa experiência.

Se intelectual é aquele que se põe a pensar sobre alguma coisa, ou nas palavras de Edward Said, aquele sujeito

que coloca questões para a sociedade, estabelece distinções, recupera a memória de todas aquelas coisas que tendem a ser desprezadas e colocadas no campo do invisível. O dever do intelectual é mostrar que o mundo não é uma entidade natural, mas um objeto construído e que, portanto, pode ser modificado, reinventado ou desinventando. Ele [o mundo humano] não é algo que está lá fora de nós, mas algo que surge entre os homens (ARENDETT, 2003). É deste mundo que surge entre os homens que o intelectual das ciências humanas e sociais se ocupa; se preocupa; se pré-ocupa. (SAID, 2005:44)

A missão de um intelectual de perfumaria envolve tarefas para além de observações descompromissadas¹⁸⁴.

Um intelectual de perfumaria¹⁸⁵ é um sujeito que está num local de circularidade. Ele precisa dar conta desde o formato das garrafas que carregam os perfumes, até os sujeitos que procuram por eles. Neste caminho estão memórias, falas, identidades...

Um intelectual de perfumaria se contrapõe a tudo que a ciência moderna espera de um intelectual. Ele está completamente mergulhado no seu campo, e de lá poucas vezes talvez ele possa sair. Para um intelectual de perfumaria, é impossível falar dos perfumes sem se referir às pessoas, ou das pessoas sem mencionar os perfumes, e mais do que isso é impensável pretender fazer caber nas suas produções tudo que ele vive/vê/cheira/fala/ouve/faz. Ele não tem nem pode ter essa pretensão.

Se a ciência moderna a qual ele faz parte por vezes é ansiosa em revelar o que se estuda no mundo, e se antecipa em querer eleger logo o que é legítimo acabando assim por descartar outras experiências, o pesquisador de perfumaria não é.

Aparentemente descompromissado em produzir ciência, por razões referentes ao local de onde ele está e a maneira como se coloca diante do mundo (sempre em consideração ao outro, pois sem o outro não se entende nada de perfumes e nem sobre o mundo), sua preocupação maior é a de buscar traços e caminhos que transgridam as maneiras superficiais como a ciência vê/conhece a vida humana cotidiana. Sempre atento, buscando fazê-lo observando os “movimentos que ritmam as constâncias, variâncias e situações” (PAIS, 2003), este intelectual se arrisca a confundir o que olha com a maneira como olha, o que, no entanto, para ele não é problema uma vez que entende que vida cotidiana é um trançado de maneiras e formas de ser e estar.

Um intelectual de perfumaria sabe que não está ali para teorizar sobre o entra e sai de pessoas que se encontram/desencontram com suas vidas através de um cheiro, pois isso

¹⁸⁴ Como agora sim talvez vocês compreendam do que meu pai estava me chamando.

¹⁸⁵ O uso recorrente de verbos que transmitem a ideia de afirmação de modo algum pretende representar que tenho tantas certezas sobre o mundo assim. O uso destes verbos “é/sabe/está” de forma afirmativa é intencional no sentido de realmente assumir o tipo de pesquisadora que estou me tornando, pois essa é uma das poucas certezas que tenho. Como dito ao longo do texto, eu assumo ser uma intelectual de perfumaria.

seria totalizar uma experiência que não caberia. Ele está apenas interessado em compreender naquele tempo-espaço a respeito das relações de vida entre as pessoas, e o quanto isso pode servir às compreensões das relações do mundo.

Utilizando-me dos ensinamentos de José Machado Pais (2003), um intelectual de perfumaria seria assim um cotidianista, alguém que volta seus olhares não somente para os agentes da vida social, mas principalmente para as situações que os envolvem. Aliás, segundo o autor, os estudos do cotidiano introduzem exatamente um novo campo de estudo “o das situações de interação” (op.cit., p.15), campo no qual só é possível estar pela “lógica da descoberta” e não pela “lógica do estabelecido” (PAIS, 2003, p.17). Esta última, que tem norteado as pesquisas em ciências humanas peca por restringir

os percursos de pesquisa a uma viagem programada, guiada pela demonstração rígida de hipóteses de partida, a uma domesticação de itinerários que facultam ao pesquisador a possibilidade de apenas ver o que seus quadros teóricos lhe permitem ver. (op.cit., p.17).

Retomando a metáfora da perfumaria, eis acima o que exatamente colocaria um intelectual de perfumaria totalmente excluído do seu campo, por que do que adianta saber da composição dos perfumes das fragrâncias que eles podem exalar, e não saber dos sujeitos que farão uso dos perfumes? Uma vez que é sabido que em cada corpo humano o perfume exala de um jeito, podendo ter maior ou menor potencialidade, por exemplo.

É impensável para um intelectual desse tipo, pesquisar se remetendo a enquadramento, seja ele de qualquer tipo, metodológico ou teórico, pois afinal quem aprisiona cheiros, pessoas, encontros?

A quem se aventura assim como eu a ser então dessa laia, deve saber que “A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entender alguma coisa que se passa no cotidiano” (op.cit., p.28), aliás, penso que para entender o que se passa na vida.

O que está em questão para um intelectual de perfumaria

é a recuperação dos aspectos efervescentes, espontâneos e flexíveis da vida social que não se encaixam nos rígidos modelos científicos que exigem que a mobilidade social se regule pela imobilidade das fórmulas, modelos ou

quadros teóricos-conceituais que tantas vezes servem de ponto de partida aos processos de investigação (op.cit., p.32).

Quem então decide ser um intelectual de perfumaria e se mete a produzir/pensar/estar em ciências humanas, deve saber que para além de ver, a percepção e o entendimento da vida social está no sentir, no ouvir, no provar, no experimentar, e é por isso que a ação de tais intelectuais não poder ser simplificada a apenas ir a campo observá-lo e produzir relatórios. Viver o campo, ou a vida de uma perfumaria, é necessário para dar legitimidade ao conhecimento ali produzido.

Estar numa perfumaria, é assim como estar no mundo: para contar sobre ela é preciso estar nela, para contar sobre as pessoas que a frequentam é preciso ver e falar com essas pessoas, para falar dos perfumes é preciso senti-los, e para falar sobre o encontro dos perfumes com as pessoas é preciso permissão dos mesmos para.

Bakhtin propõe esse tipo de experiência quando em A estética da criação verbal ele escreve o capítulo “Metodologia das ciências humanas”. Para ele, o encontro com o outro é premissa para a construção, desconstrução ou coexistência de qualquer conhecimento e de nossa própria existência. Isto não é tarefa fácil, é preciso se arriscar, dar a cara à tapa como alguém que verdadeiramente agiria em um encontro. Fazer pesquisa em ciências humanas é encontrar-se com sujeitos e situações reais, onde não há um dono do que pode acontecer e sim relações mútuas de respeito¹⁸⁶ ao próximo e alteridade.

Para em Bakhtin entendermos o que é um intelectual de perfumaria, é preciso saber a diferença em pesquisar a coisa e pesquisar um ser. Isto é, a diferença entre

Pensamento sobre o mundo e pensamento no mundo. O pensamento que procura abarcar o mundo, e pensamento que sente a si mesmo no mundo (como parte deste). O acontecimento no mundo e a participação nele. O mundo como acontecimento (e não como ser em prontidão) (BAKHTIN, 2011, p.401)

E para além de compreendermos essa diferenciação, é escolher pela segunda opção, ou seja, escolher pesquisar no/com o mundo, com o outro.

¹⁸⁶ Respeito não deve ser entendido no sentido amigável que se pode ter, mas sim no sentido de saber ouvir ao outro, aguardando que o mesmo lhe conceda permissão para acessá-lo.

Como sinalizado anteriormente, é trabalho de respeito, paciência e, sobretudo humildade, pois como o próprio autor nos fala “O ser que se auto-revela [aquele que nos permite entrar em diálogo com ele] não pode ser forçado e tolhido” (op.cit., p.395). Reconhecer o direito do outro de falar e ser ouvido por nós antes de qualquer atitude é premissa para esse tipo de pesquisa, pois o mesmo se trata do conhecimento do indivíduo e não da coisa pura, morta, desprovida de interior próprio.

Um intelectual de perfumaria, não apenas observa, ele faz parte dos trânsitos e encontros que é viver.

Em Certeau (2012), um intelectual de perfumaria seria aquele que abre mão da visão de voyeur sobre o mundo, para vivê-lo e dialogar com ele. No capítulo “caminhadas pela cidade”, o autor nos esclarece quanto a diferença de percepção e compreensão do cotidiano entre quem do alto vê apenas uma massa amorfa a se mover (no caso do livro, massa de nova-iorquinos vistos do alto das Torres Gêmeas), e quem vai andar junto com as massas pelas ruas da cidade, compreendendo os obstáculos, as maneiras de lidar com esses obstáculos, o que é determinante o que não é na vida real das pessoas.

Para mais uma vez falar da transitoriedade de uma perfumaria fazendo uma relação entre o caminhar pela cidade feito pelos praticantes do cotidiano, poderia me utilizar das palavras do próprio Certeau: “Não se pode contá-lo, porque cada uma de suas unidades é algo qualitativo: um estilo de apreensão tátil de apropriação cinésica. Sua agitação é um inumerável de singularidades” (op. Cit. pág 163). Assim, um intelectual de perfumaria no seu exercício “Ao invés de permanecer no terreno de um discurso que mantém o seu privilégio invertendo seu conteúdo, pode-se enveredar-se por outro caminho: analisar as práticas microbianas, singulares e plurais” (op. Cit. pág 162)

Quando decidi sobre o quê procuraria entender alguma coisa, ou em outras palavras, sobre o quê iria pesquisar, e justamente quando me foi dado o acabamento (BAKHTIN, 2011) de intelectual de perfumaria, foram já influenciados por todos esses posicionamentos e percepções de mundo que tentei compartilhar nesse texto, os mesmos que tenho experimentado desde então. Sou mulher negra empoderada em meu trabalho com educação, mulher que a todo o momento e todos os dias preciso me reafirmar ética e

esteticamente diante de uma sociedade machista, racista e de classes¹⁸⁷. Como fugir dessas implicações, e me descolar do mundo na hora de pesquisar? Não posso, não sei fazê-lo.

Por isso, me afirmo sujeita imersa na minha condição, mas não totalmente a ponto de não conseguir ver as outras que assim como eu também estão nessa condição, e nem aqueles que participam dela. Como por vezes tentei lhes colocar comigo nessa defesa de ser de perfumaria, já estou e aqui pretendo continuar entre os cheiros, memórias, encontros e desencontros que é procurar entender o mundo estando nele. Ainda não sei ao certo onde isso vai dar, sei como pretendo caminhar.

Sigo fragrâncias, estou em trânsito, estou na perfumaria.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do Cotidiano*. 1. Artes do fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAID, Edward W. *As representações do intelectual: as conferências Reith de 1993*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

¹⁸⁷ Este é o pano de fundo da minha pesquisa com nome temporário “Corpos despercebidos. Cabelo e corpo linguagem viva. Desde quando você se vê negra?”. Aqui não pretendo me estender a respeito do que se trata, justamente por estar durante esta escrita construindo como pretendo estar na pesquisa e construí-la.

NA MULTIDÃO DOS GRUPOS DE PESQUISAS:

notas reflexivas sobre produção na praça da produção acadêmica

Kallyne Kafuri Alves¹⁸⁸

Valdete Côco¹⁸⁹

Para o “Rodas de Conversa Bakhtiniana” do ano de 2014, propomos um tema emergente na *praça* da pesquisa acadêmica¹⁹⁰, implicado com as compreensões coletivas sobre a produção e legitimação dos conhecimentos no contexto social. Na *multidão* dos grupos de pesquisa espalhados no país, em especial dos 46,2% da área da educação (VIEIRA, REIS, CÔCO, 2014), toma força o tema da produção como meio de sustentação dos grupos, em sua vinculação com a avaliação dos programas de pós-graduação. Bakhtin ensina que “reagimos às palavras que provocam ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida” (BAKHTIN, 2006, p. 70). Pois bem, como integrantes de um grupo de pesquisa na área da educação, mobilizamo-nos num exercício reflexivo sobre o tema do produtivismo acadêmico, mais especificamente, sobre os sentidos carreados com essa discussão num grupo que se afirma com um referencial bakhtiniano. Esse referencial afirma a constituição do humano atravessado pela linguagem, em suas múltiplas manifestações, valorizando os encontros e as conversas.

Entendendo que a compreensão é sempre contextual (ainda que talvez não possamos identificar todas e distintas vozes atuantes no curso das conversações), com o exercício reflexivo aqui proposto pretendemos instar novas réplicas na pauta sobre o processo de

¹⁸⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo – FAPES – Brasil. E-mail: kallynekafuri@hotmail.com

¹⁸⁹ Professora vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo – DLCE/PPGE/CE/UFES. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE – Brasil. E-mail: valdetecoco@hotmail.com

¹⁹⁰ As primeiras ideias que integram este texto foram apresentadas no I Seminário Interno do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE/UFES), realizado em julho de 2014. Neste grupo, de referencial bakhtiniano, além das pesquisas com temas ligados à formação, fomentam-se reflexões sobre o processo de constituição do grupo.

produção da pesquisa acadêmica, na cadeia sem fim da dialogia humana. Com isso, produzir reflexões endereçadas ao grupo e também dirigidas à multidão que, por variados caminhos e distintas formas de atuação, negocia continuamente sua constituição social. Afetados pelas enunciações uníssonas que nos convidam/intimam a comunicar nossas pesquisas no seletivo repertório de publicações legitimadas¹⁹¹, entendemos que essa discussão é particular ao nosso grupo e é também coletiva, por vincular-se a um contexto ampliado de avaliação da pós-graduação. Enfim, acreditamos que angariar interlocutores nessa discussão pode fortalecer novos elos nessa cadeia temática, (re)tocando nossas utopias sobre os processos de aprendizagem e as partilhas de saberes.

Para desenvolver o propósito de tematizar o que se tem chamado de produtivismo acadêmico a partir de uma ancoragem bakhtiniana, elegemos interlocutores de dois campos discursivos diferentes. Do campo do discurso literário, revisitamos Ariano Suassuna, na obra “O Auto da Compadecida” (SUASSUNA, 2005, p. 154-162), mais precisamente na parte do julgamento do personagem João Grilo, absolvido graças a Nossa Senhora de Nazaré, que trazemos em síntese:

A Compadecida: João foi pobre como nós, meu filho. Teve de suportar as maiores dificuldades, numa terra seca e pobre como a nossa. Não o condene, deixe João ir para o purgatório.
João Grilo: Não, não faça isso assim não. [*Chamando a Compadecida à parte.*] Não repare eu dizer isso mas é que o diabo é muito negociante e com esse povo a gente pede mais, para impressionar. A senhora pede o céu, porque aí o acordo fica mais fácil a respeito do purgatório.
A Compadecida: Isso dá certo lá no sertão, João! Aqui se passa de outro jeito! Que é isso? Não confia mais na sua advogada?
João Grilo: Confio, Nossa Senhora, mas esse camarada termina enrolando nós dois!
A Compadecida: Deixe comigo. [*A Manuel.*] Peço-lhe perdão, muito simplesmente, que não condene João.
Manuel: O caso é duro. Compreendo as circunstâncias em que João viveu, mas isso também tem um limite. Afinal de contas, o mandamento existe e foi transgredido.
A Compadecida: Dá-lhe então outra oportunidade.
Manuel: Como?
A Compadecida: Deixe João voltar.
Manuel: Você se dá por satisfeito?
João Grilo: Demais. Para mim é até melhor, porque daqui pra lá eu tomo cuidado na hora de morrer e não passo nem pelo purgatório, pra não dar gosto ao cão.
A Compadecida: Então fica satisfeito?
João Grilo: Eu fico. Quem deve estar danado é o filho de chocadeira. [...]
João Grilo: Quer dizer que eu posso voltar?
Manuel: Pode João, vá com Deus!

¹⁹¹ Referimo-nos aos processos avaliativos que categorizam os periódicos, livros e eventos.

João Grilo: Com Deus e com Nossa Senhora, que foi quem me valeu! [*Ajoelhando-se diante de Nossa Senhora e beijando-lhe a mão.*] Até à vista, grande advogada. Não me deixe de mão não, estou decidido a tomar jeito, mas a senhora sabe que a carne é fraca.

A Compadecida: Até a vista, João.

João Grilo: *beijando a mão do Cristo.* Muito obrigado, Senhor. Até a vista.

Manuel: Até a vista, João. *João bota o velho e esburacado chapéu de palha na cabeça e vai saindo.*

Manuel: João!

João Grilo: Senhor?

Manuel: Veja como se porta.

João Grilo: Sim senhor. Sai de chapéu na mão, sério, curvando-se.

Manuel: Se a senhora continuar a interceder desse jeito por todos, o inferno vai terminar como disse Murilo: feito repartição pública, que existe, mas não funciona.

Apropriamo-nos de algumas ideias desse julgamento (utilizando o itálico para destacar) para tensionar nossas vivências produtivas com uma inspiração literária. Também nos valem do campo do discurso acadêmico, procurando dialogar com Khulman Jr. (2014) e Kleinert e Wager (2014) a partir de suas reflexões associadas à *necessidade* de publicação. Ainda, agregamos a essa interlocução nossas observações da constituição do grupo de pesquisa frente ao desafio de se afirmar no cenário da pós-graduação. Assim, buscamos reunir sentidos a partir de referências distintos, movendo novas enunciações na pauta em questão. Organizamos essa arquitetura em dois tópicos tratando do contexto social de produção acadêmica, do ato responsável do grupo e dos encaminhamentos necessários na busca de manter nosso pertencimento, como grupo de pesquisa na área das ciências humanas.

NÃO SABEMOS O QUE SE PASSA LÁ EMBAIXO

Pensar sobre *o que se passa lá em baixo* implica buscar captar, na observação do contexto, conjunturas de forças que afetam nossa constituição. Com essa observação assinalamos que o grupo se insere, então, num contexto social marcado por um processo de produção científica que implica na necessidade da publicação (KHULMAN JR, p. 06) e, conseqüentemente, na problematização da produção do conhecimento científico (KHULMAN JR, 2014, p. 07).

Nesse contexto, dialogando com os *juízos*, propomos-nos explorar discursos circulantes, inclusive nas nossas falas, integrantes de um viver em *circunstâncias* de estudantes. *Nessa terra* é comum apontar as agruras, necessidades e/ou conquistas da

“academia”, em especial, observando as notas dos programas¹⁹². Reconhecendo o desejo do *céu*, cabe atentar às responsabilidades de cada um, carregadas com o pertencimento aos cursos de pós-graduação. Uma responsabilidade contextualizada e também coletiva, visto que os processos avaliativos articulam condições e parâmetros internos e externos. Enfim, destacamos uma dialogia complexa, com várias discursividades e endereçamentos. No jogo de forças e conflitos de interesse que podem se apresentar na produção do conhecimento nas instituições de ensino e de pesquisa, cabe abordar a questão da autoria, em função da interação com a demanda de ampliar o número de produções. Na perspectiva de Khulman Jr. (2014, p. 11),

Há que se ter uma diferenciação estrita entre o trabalho que está relacionado à coleta de dados e aquele relacionado à sua análise e sistematização, e sua apresentação organizada e cientificamente apropriada. Todos aqueles que participaram da pesquisa mas não da elaboração do artigo propriamente dito não são autores, mas colaboradores, que devem receber os agradecimentos apropriados no final do artigo (REGO, 2010 apud KHULMAN JR, 2014, p. 11-12).

Com a perspectiva bakhtiniana sobre a autoria consideramos que no processo de produção de ideias, ecoam vozes de nossas interações com o outro (BAKHTIN, 2011, p. 199), com os muitos outros que constituem nossas trajetórias. Afirmamos a vivência com vozes próximas que sentam junto no labor, vozes que se ocupam de passar por perto para informar elementos à produção, vozes mais distantes atentas às nossas necessidades, vozes bem longínquas que nos chegam quase que por sussurros... São muitas formas de estar e produzir com o outro. Todas essas vozes, com distintas atuações, ajudam a *suportar as dificuldades*. Na atenção que buscamos ter em nossos trabalhos, fica também o convite para reflexão sobre os desafios que implicam essa postura teórica no contexto da problemática da produção. Tem se tornado necessário, em função do contexto social que almejamos imergir, debater no grupo questões tais como a carga de trabalho da orientação, as limitações e conquistas dos estudantes, as distinções valorativas para as atividades de

¹⁹² Referimo-nos aos processos de avaliação mobilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que avaliam trienalmente os programas, informando notas para cada um deles.

ensino, de pesquisa e de extensão, as formas de interpretar os distintos processos colaborativos e o estímulo ao debate acadêmico.

Aliados à perspectiva bakhtiniana de ato responsável (BAKHTIN, 2010), que carrega ainda os princípios éticos para com o outro, sem afirmar *transgressão de mandamentos*, ficamos a indagar os reconhecimentos possíveis às palavras que alavancam nossas reflexões, às escutas que possibilitam construir novas reflexões, os debates que instam nossas produções, o cuidado com nossas necessidades (mesmo físicas) nos momentos de dedicação à produção... Também de nosso compromisso com os casos *mais duros*, com as dificuldades mais evidentes. Nos *juízos*, muitas vivências com o outro que, situadas nos processos formativos, não se prestam a um enclausuramento de normas, convidando a constituir uma ética coletiva de pertencimento a um grupo. Um grupo que, não abdicando de se afirmar no contexto da produção acadêmica, não deseja deixar alguns pelo caminho, nem mobilizar ranqueamentos que hierarquize as relações. Enfim, reconhecemos o exercício de, sem chamar *Nossa Senhora*, investir em *outra oportunidade* e que, nas pressões sociais, isso parece *ter limite*. Continuando com Suassuna (2005), nas lutas comuns, dos envios aos comitês científicos, indagamos, sobre a ansiedade, à expectativa da palavra do outro, bem como outros sentidos que se constituem na espera da *sentença*. No desenvolvimento das reflexões sobre ato responsável na elaboração e no parecer dos trabalhos, destacamos que há várias implicações no que se refere aos trabalhos encaminhados e seus autores. Khulman Jr. (2014, p. 10), assinala:

Há o parecer aligeirado, que aprova o texto sem atentar para inconsistências metodológicas. Há aquele que devolve a decisão aos editores. Há o que antagoniza com o artigo sem fundamentação consistente, ou que chega a infringir a ética ao se valer de linguagem inapropriada. Há igualmente o parecer circunstanciado que provê elementos para uma decisão segura [...]. Além disso, cabe também se perguntar por que o artigo aqui rejeitado foi aceito na outra revista (KHULMAN JR., 2014, p. 10).

Entendendo os pareceres como uma dialogia entre sujeitos, situados contextualmente, o grupo exercita a tarefa de mobilizar solidariamente pareceres aos trabalhos em produção. Solidariamente porque um se dá para ler e outro se propõe a

avaliar. É mais um trabalho que se integra ao processo de produção. No encontro de julgamentos, muitas aprendizagens se efetivam e podem, não sem tensões, alavancar as produções, uma vez que a observação de/para um pode implicar a todos... Assim, fica também a reflexão sobre a possibilidade de entender o parecer (interno e externo) como um processo formativo que, ainda que gere demandas, informa para e sobre as duas pontas dialógicas, quem produz o texto e quem produz o parecer, afetando também os demais envolvidos.

A ESPERTEZA, UMA ARMA A DISPOR

No esbarro com a questão do tempo e com o número de páginas a dispor, que implica ocupar o nosso interlocutor/parecerista (avaliador desse texto), vamos encerrando destacando o empenho com os estudos, principalmente com o referencial teórico-metodológico. Também com os aprendizados frente ao foco, escopo e chamamentos dos periódicos, como informantes privilegiados nessas problematizações. Buscando *tomar jeito*, esse jeito perspectivado, *nos portamos* estabelecendo metas individuais e coletivas, cuidando dos compromissos com o programa de vinculação e com a comunidade. Nesse processo, também é importante um espaço de abertura para a possibilidades de voltar, retornar e retomar o que foi feito, ainda que já *condenado ao purgatório* em função de reprovação/recusa. Vivenciar nova tentativa consertando e desconcertando, atentos às limitações, afinal somos humanos, vivendo numa completude sempre inconclusa, numa trajetória em que *a carne é fraca e grandes advogados são escassos...*

Com essas notas reflexivas, apresentamos nossas análises. Realçamos que muitas outras são possíveis. Nas dialogias infindas, reconhecemos que empreendemos aqui, com essas notas, também uma esperteza de buscar publicação por meio do Rodas 2014. Uma esperteza que, com as armas típicas desse combate (ou seja, a publicação), investe também na busca de novos interlocutores, mantendo acessa a dialogia sobre esse tema. Assim, no inacabamento dos processos formativos, com *coragem* e *cheios de fé*, seguimos nessa trajetória, em busca da produção responsável (KHULMAN JR., 2014; KLEINERT e WAGER, 2014) que, alavancando a produção do conhecimento e aumentando os números

relativos à comunicação das pesquisas, também promova processos formativos mais solidários. Nas utopias que movem a dinamicidade da vida, enfatizamos que vivenciamos uma busca de pertencimento, participando dessa polifonia que reúne as regras estabelecidas, os *acordos* possíveis, as premissas avaliativas dos interlocutores, as marcações de nosso contexto de origem, os indicativos de nossas limitações e superações e, muito especialmente, o compromisso com as nossas perspectivas de futuro, calculando horizontes fincados nas lutas do presente. *Até à vista.*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v.44 n.151 p.16-32 jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/02.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

KLEINERT, S.; WAGER, E. Publicação responsável de pesquisa: Padrões internacionais para editores. Tradução Akemi Kamimura. *Cadernos de Pesquisa*, v.44 n.151 p.207-218 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n151/02.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2014.

SUASSUNA, A. *Auto da compadecida*. 35 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

VIEIRA, M. R.; LEAL, M L.; CÔCO, V. Movimentos dialógicos, palavras e contrapalavras nas vivências de um grupo de pesquisa. *Linha Mestra*, n. 24, Jul. 2014. Disponível em: <<https://linhamestra24.files.wordpress.com/>>. Acesso em: 26 ago. de 2014.

“EU VOU! POR QUE NÃO? POR QUE NÃO?”:

revolução e diálogo em dias de revolta

Kéfora Janaína de Medeiros¹⁹³
Magda Renata Marques Diniz¹⁹⁴
Sheila da Silva Monte¹⁹⁵

Caminhando contra o vento
Sem lenço, sem documento
No sol de quase dezembro
Eu vou
[...]
Sem lenço, sem documento
Nada no bolso ou nas mãos
Eu quero seguir vivendo, amor
Eu vou
Por que não, por que não...

(Alegria, Alegria, Caetano Veloso)

Diferente do que se fala do povo brasileiro, povo apático diante das muitas injustiças sociais, temos visto, recentemente, nas ruas de nossas grandes cidades uma revolução. Revolução que começou pela mobilização contra o aumento das passagens dos transportes públicos coletivos (Revolta do “Busão”, “Não é só por 20 centavos!”), mas que não ficou só aí, mudou de temática e avançou. Avançou não só em número de participantes e consciência de que precisamos lutar pela efetivação de nossos direitos, mas na percepção de que com o Outro podemos causar tensão, provocar o diálogo e, assim, transformação. O diálogo não só mobiliza, como também promove o encontro de ideologias, de posicionamentos.

Para melhor entendermos como se dá esse encontro, vamos aportar no discurso do Círculo de Bakhtin por concordarmos com sua visão de sujeito enquanto ser social, que cria sua

¹⁹³ UFRN. E-mail: kefora.medeiros@gmail.com

¹⁹⁴ Facu UFRN. E-mail: magdarmd@gmail.com

¹⁹⁵ UFRN. E-mail: sheilamontebr@gmail.com

consciência com o Outro, em relação com ele. Para o Círculo, é pela alteridade que os sujeitos se constituem, transformam-se, pois

[...] ser significa se comunicar, significa ser para um outro e, pelo outro, ser para si mesmo. A subjetividade se constitui e se move no denso caldo do simpósio universal, sendo a alteridade e a intersubjetividade, portanto, absolutamente indispensáveis. (FARACO, 2009, p. 76)

Com isso, também nos filiamos às ideias do Círculo no que se refere ao conceito de diálogo. Diferente do que normalmente se entende acerca de diálogo (como comunicação face a face, conversa), para o Círculo, é arena de luta entre as muitas vozes sociais que constituem os sujeitos, é espaço de consonâncias e dissonâncias, de trocas e silêncios.

[...] A palavra diálogo, ao contrário, é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro, como “reação da palavra a palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, de forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas. (MARCHEZAN, 2010, p. 123)

Orientando-nos a partir desse conceito de diálogo, percebemos que todo sujeito ao se declarar (ou silenciar) acerca de algo, assume sua responsividade, o que implica uma ativa posição responsiva, já que toda compreensão da fala viva é prenhe de resposta; resposta que virá nos discursos subsequentes ou pelo comportamento do ouvinte.



Quando vemos os cartazes/faixas que foram produzidos para a participação nos protestos, notamos que os jovens, pela ação orientada do outro, demonstram o grande diálogo que se fez, numa tensa rede de respostas, que reagiram contra o discurso do aumento das passagens.



Fonte: <http://eliasjornalista.com/revolta-do-busao-lidera-mais-um-protesta-natal-com-60-mil-na-rua/>



Fonte: <http://bloggiorn.blogspot.com.br/2013/06/revolta-do-busao-acompanhe-em-tempo.html>

Através dos cartazes/faixas, percebemos que há um grande diálogo com ditos e vivências passadas, remetendo-nos aos movimentos sociais já ocorridos (diretas já, fora Collor), às necessidades já expressadas. O contexto dos cartazes/faixas participa do debate da época (junho de 2013, mas ainda tão atual) em resposta, como dissemos, ao aumento das passagens, mas também com críticas à Copa do mundo (ocorrida em junho de 2014) e ao uso das verbas públicas que deveriam ser mais bem utilizadas.

Sobre esse movimento do discurso de retomar e apontar, que observamos nos cartazes/faixas, Bakhtin, em uma de seus últimos ensaios “Metodologia das ciências humanas”, presente em *Estética da Criação Verbal* (2010, p. 401), nos diz:

O texto só tem vida contando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de “oposição”, só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. *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.

MARCHEZAN, R. C. *Diálogo*. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

VELOSO, C. *Alegria, Alegria*. In: VELOSO, C. *Gravadora Philips*, 1967. LP, lado 1.

VOLOSHINOV, V/ BAKHTIN. M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

JANE AUSTEN NA EPÍGRAFE DEREPARAÇÃO:

refrações no grande tempo

Lemuel da Cruz Gandara¹⁹⁶

A maior vitalidade de uma obra se mede por sua capacidade de ampliar-se na recepção e por sua duração no tempo.

Paulo Bezerra

A epígrafe tem uma estreita relação com a morte, tendo-se em vista que surgira como pequenos versos de homenagens aos mortos. No correr do tempo, ela se tornou um gênero introdutório que abre uma obra de forma a sintetizar um pensamento maior que abraça o texto que se inicia. Ironicamente, esse texto que introduz, geralmente, é colocado depois que a obra é concluída pelo autor. Conforme Bezerra (2007), a epígrafe pode trazer uma posição do autor sobre si ou sobre sua obra indiretamente recorrendo a vozes de outros. Aqui problematizamos como um trecho do romance *A abadia de Nothanger* (1817) aparece como epígrafe, quase dois séculos depois, no romance *Reparação* (2001), de Ian McEwan. Fato que evidencia um encontro dialógico no *grande tempo* da cultura.

Bakhtin (Voloshinov) afirma que “toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significativo, é acompanhado de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante” (2006, p. 26), assim o signo reflete e refrata a realidade em transformação que está em contínua transformação (Bakhtin-Voloshinov, 2006). A refração nos lembra um raio de luz que se decompõe ao atravessar uma gota d’água, gerando assim as sete cores. Então, o autor-pessoa (quem escreve a obra), ao refratar o mundo no romance, o decompõe e o

¹⁹⁶ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Literatura do Departamento de Teoria Literária e Literaturas da Universidade de Brasília – TEL/UnB.

reorganiza; por sua vez, o autor-criador (quem enforma o acontecimento estético que é a própria obra) faz esse mesmo movimento com a personagem (BAKHTIN, 2003, p. 11).

Além desses conceitos, temos a ideia sobre o excedente de visão (BAKHTIN, 2013), o qual propõe que o autor-criador olhe “de fora” daquele mundo que ele enforma para que, então, possa fazer o acabamento estético. No caso específico do romance de Jane Austen, podemos apontar, no mínimo, três excedentes de visão. Primeiro, a autora-pessoa que escreveu sobre sua contemporaneidade e refrata isso em suas obras. Segundo, a autora-criadora que enforma o objeto artístico dando a ele o acabamento estético e “vendo” além dos personagens. A terceira, e a que mais nos interessa, trata das contemporaneidades que recepcionaram seus livros ao longo dos quase dois séculos e acrescentaram novas possibilidades de leitura e interpretação do texto austeniano no *grande tempo*. Assim, quando um fragmento do romance é deslocado dele para abrir outra obra, um novo diálogo é iniciado e mediado pelo autor-criador.

Quando Bakhtin, em “Metodologia das ciências humanas”, discute a respeito dos contextos distantes, ele aponta a noção de grande tempo, qual seja, o “diálogo infinito e inacabável em que nenhum sentido morre” (2003, p. 409). No *grande tempo*, “o autor é para o leitor o conjunto dos princípios criativos que devem ser realizados” (BAKHTIN, 2003, p. 192). A individualização do leitor já confere a ele um ato criador secundário seja como independente do princípio ativo do autor-criador (BAKHTIN, 2003, p. 192). Consideramos a atividade desses leitores, acima de tudo, como indivíduos que respondem à obra de Austen dentro do *grande tempo* e em perspectiva dialógica, à medida que a compreensão de um certo texto implica na resposta a ele, seja por meio de uma simples discussão ou na forma de uma epígrafe. Concebemos que “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos. O comentário. A índole dialógica desse correlacionamento” (BAKHTIN, 2003, p. 400).

No romance *Reparação* (2001), de Ian McEwan, é notória a refração tanto do contexto cultural e social do autor, quanto, principalmente, da linhagem literária inglesa a qual ele pertence. Essa linhagem pode ser percebida na epígrafe que abre seu romance:

Cara senhorita Morland, pense o quanto são horrorosas as suspeitas que tem nutrido. Em que se fundamentam tais julgamentos? Pense em que país

e em que era vivemos. *Lembre que somos ingleses, que somos cristãos*. Consulte seu próprio entendimento, seu senso do que é provável, sua observação do que se passa à sua volta. Como nossa formação poderia nos preparar para tais atrocidades? Como nossas leis seriam coniventes com elas? De que modo coisas assim poderiam ser perpetradas sem que ninguém delas soubesse num país como este, em que as relações sociais e literárias são como são, em que cada homem está cercado por toda uma vizinhança de espões voluntários, e as estradas e os jornais deixam tudo às claras? Querida senhorita Morland, que idéias a senhorita tem se permitido conceber?

Haviam chegado ao final da galeria, e com lágrimas de vergonha ela foi embora correndo para seu quarto.

Jane Austen, *Northanger Abbey*(McEWAN, 2006, p. 8)

O trecho foi retirado do romance *A abadia de Nothanger*, obra póstuma da escritora inglesa Jane Austen. A questão da refração do texto de Austen em *Reparação* torna evidente como que McEwan refrata em seu texto uma das mais importantes autoras de sua cultura e se propõe a dar voz a ela e respondê-la, à medida que avança com os questionamentos iniciados no romance da autora. Esse fato, em certa medida, demonstra uma posição axiológica que começa com Jane Austen, uma mulher que escreve conforme seu tempo de vida (1775-1817) e espaço, a Inglaterra rural, e de acordo com as experiências que sua condição social e sexual possibilitam, passa pela autora-criadora que enforma o romance e é refratado em *Reparação*. Assim, concebemos que a autora-criadora aos poucos é constituída devido, primeiramente ao posicionamento axiológico de Austen (pessoa), e, em segunda perspectiva, em uma posição estético-formal que materializa a relação axiológica entre Austen (criadora) e McEwan.

Nossa interpretação da epígrafe parte de uma primeira constatação: os dois autores são ingleses e escreveram romances com protagonistas femininas. O trecho escolhido está em um dos capítulos finais de *A abadia de Nothanger*, momento em que a jovem de 15 anos Catherine Morland conversa com o Sr. Tilney na galeria da abadia de Northanger. Nessa ocasião, a moça afirma ao rapaz suas suspeitas de que o pai dele tenha matado a própria esposa. A inquietação de Catherine foi alimentada pelos livros de terror que lia e pelo ímpeto de investigação que empreendera desde que chegara ao local. Como é percebível

na citação, o Sr. Tilney está atônito e não consegui compreender como Cathy chegou a tão leviana suspeita.

Essa questão da suspeita perpassa o romance de McEwan, afinal, quando Briony Tallis, protagonista da obra, aos 12 anos, suspeitou que o filho de uma das empregadas da família, o jovem Robbie Tunner, tinha estuprado sua prima Lola Quincey. No entanto, suas suspeitas ganham ares de verdade quando ela afirma à polícia que viu a cena do estupro. Robbie é preso e separado de sua grande amada, a irmã mais velha de Briony, Cecilia Tallis. Ao final do romance, Briony, então com 75 anos, se apresenta como a escritora da obra que acabamos de ler. Ela busca reparar, pela literatura, um erro que acompanhou toda sua vida, para o qual o ato de escrita lhe propiciou o ato de expiação (ideia que remete ao sacrifício de Jesus Cristo) através da arte.

Segundo Augusto Rodrigues da Silva Jr.,

o prologo, a epígrafe, a dedicatória, são variações do mesmo cadinho em que anseios e visões conjugam-se para revelarem o espírito inacabado do ser humano. Espíritos em que reverberam diálogos moventes. Sentimentos contraditórios são pintados de forma fundamental pela pena e tintas do riso e do sério e isso garante a atualidade dos pares e a vontade de opinar (2008, p.51)

Com base nessa ideia da conjugação de visões possíveis em epígrafes, por exemplo, e do inacabamento bakhtiniano dentro do *grande tempo*, podemos depreender que, ao colocar o fragmento de *A abadia de Northanger* como epígrafe de *Reparação*, McEwan atualiza Austen como autora-criadora e dá a ela o direito de opinar no seu texto, escrito quase dois séculos depois. Esse movimento dialógico alimenta os dois romances, e demonstra como a obra de Austen é refratada na de McEwan por meio de uma epígrafe. Mas além disso, podemos induzir que, no campo das traduções coletivas para o cinema, o trecho de Austen propiciou um diálogo entre filmes.

Em 2005, foi lançado nos cinemas o filme *Orgulho e preconceito*. A obra trazia como a protagonista Elizabeth Bennet a atriz Keira Knightley e a direção ficou a cargo de Joe Wright. Por sua vez, em 2007, foi lançada a adaptação de *Reparação*, o fato curioso é que a mesma equipe do filme anterior trabalhou neste. Assim, Wright dirigiu, Knightley e os

outros membros da equipe tiveram as mesmas ocupações, com destaque para o compositor das duas trilhas sonoras, o maestro Dario Marianelli. É válido ressaltar que ele fora indicado, em 2005, ao prêmio Oscar de melhor trilha sonora original por *Orgulho*, já em 2007 e foi indicado e ganhou o prêmio. É interessante, também, o distinto título o segundo filme ganhou no Brasil: *Desejo e reparação*. Isso, em virtude do filme de 2005 e dos títulos das obras de Jane Austen.

Sobre o romance, é importante citar o artigo da professora Hermione Lee na ocasião do lançamento de *Reparação*. No texto “If your memories serve you well...”, publicado no jornal *The Guardian* em 2001, Lee tece bons comentários à obra de McEwan, ao final, depois de ter referenciado a presença Austen, afirma que *Reparação* pergunta o que o romance inglês do século XXI herdou de sua tradição e o que ele pode fazer agora (2001).

A resposta de Lee consiste em acentuar as contribuições de McEwan à literatura inglesa. A crítica afirma que o texto do autor é *andrógino*, tendo-se em vista que *Reparação* é um romance escrito por um homem que escreve sobre uma mulher romancista que narra um fato pelo ponto de vista feminino, e essas camadas são difíceis de distinguir à primeira leitura (2001). Além do escrito por Lee, percebe-se que essa “androginia” é um legado da própria Austen, que escreveu sobre homens e seus assuntos num viés paródico pela perspectiva de uma mulher em *A abadia de Northanger*, romance em que a autora parodiou o romance gótico.

Conforme o que expusemos, a partir da epígrafe de *Reparação*, podemos perceber como Jane Austen, enquanto autora-criadora é refratada por McEwan e ganha voz em seu romance dentro do *grande tempo* possível a partir da recepção da autora em outro contexto espacial e temporal. A escolha de McEwan é possível graças ao seu excedente de visão e pela sua participação em uma linhagem de romancistas ingleses que deram voz às personagens femininas.

REFERÊNCIAS

AUSTEN, Jane. *Northanger Abbey*. Nova York: Sterling Publishing, 2012.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. Sao Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Colônia de gêneros: o conceito e seu potencial analítico**. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/27.pdf>>. Acessado em 06 de setembro de 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares**. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9217/6367>> Acessado em: 06 de setembro de 2014.

LEE, Hermione. **If your memories serve you well...** In The Guardian. Disponível em <http://www.theguardian.com/books/2001/sep/23/fiction.bookerprize2001>. Acessado em 10 de janeiro de 2014.

McEWAN, Ian. **Reparação**. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das letras, 2008.

SILVA JR., Augusto Rodrigues. **Morte e decomposição biográfica em Memórias póstumas de Brás Cubas**. Tese de doutorado Universidade Federal Fluminense, 2008. Disponível em: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp074719.pdf. Acessado em 10 de julho de 2014.

A PROCURA DA PRÓPRIA PALAVRA:

a palavra na narração

Liana Arrais Serodio¹⁹⁷

Guilherme do Val Toledo Prado¹⁹⁸

Propomos a procura da própria palavra na memória, na narração, no encontro dialógico com nossos estudantes e entre nós, enquanto professores, pesquisadores-narrativos, sabendo que qualquer palavra própria foi nos dada “pela mãe”, na cultura em que nascemos e vivemos, portanto, que nenhuma palavra é própria, de fato. A procura, então é uma procura da palavra que diz aquilo que, sem escrever, não saberíamos qual é. É a procura da palavra na narração.

Embora sejamos professores, ao começarmos a contar os acontecimentos da aula nos tornamos narradores, muito mais do que descritores ou transcritores ou registradores dos acontecimentos. Chegamos perto de escritores. Quem registra um fato, há quem diga, é neutro, ao ver e contar o que viu. Porém, que ninguém se iluda: a escolha das palavras para contar o que se vê nunca é neutra. Cada palavra tem uma história em cada história de cada registrador ao ver o fato a registrar. Mesmo que não queira, ele participa com testemunha e toma partido.

Supõe-se que uma máquina será sempre neutra, mas uma máquina de gravar imagens sempre vai ter um foco ajustado por quem coloca a máquina para funcionar... e se for máquina de gravar sons, sempre vai ressaltar ou apagar algumas das vozes, depende do ambiente, etc. Ou seja, quem vê e ouve, vai salientar o que, de sua lógica biopsicofisiohistórica pode ou deseja captar.

Sendo professores, somos mais isso: somos narradores. A própria natureza fenomenológica dos acontecimentos que nos intriga, maravilha, espanta, precisa de uma outra forma de expressão do que a impossível própria repetição dos acontecimentos

¹⁹⁷ Colégio Pio XII-PUC-Campinas. E-mail: laserodio@gmail.com

¹⁹⁸ Faculdade de Educação-UNICAMP. gvptoledo@gmail.com

vivenciados. Ou experienciados, como prefere Benjamin (1994), já lembrando que não existe a palavra “vivência” em alemão. Em português tem. E tem também “saúde”, que é a própria rememoração benjaminiana “personificada” em sentimento...

Fazemos narrações ou, como costumamos dizer, narrativas e/ou escritas docentes e inventamos, por querer aperfeiçoar o que não sabemos, algo que poderíamos dizer entre aspas, um “gênero discursivo novo”: as pipocas pedagógicas. Fazemos também pesquisas, somos professores-pesquisadores e no programa de pós-graduação, no GEPEC, adentramos os instrumentos metodológicos da pesquisa-narrativa, tendo a dialogicidade bakhtiniana e a sensibilidade da escuta do outro, a alteridade, como princípios.

Então, nessa mescla investigativa: a vivência escolar, as teorias-práticas que elaboramos ao ensinar e a metodologia de pesquisa-narrativa, percebemos que o próprio ato da escrita nos leva a um outro modo de ver-escutar-compreender as coisas no mundo interacional humano, mantendo a intriga-maravilha-espanto dessas coisas a que estamos nos referindo, atrelando à produção de conhecimentos docente-discente.

Temos dito que esse é um modo reflexivo de narrar. E é. Mas é mais. Então, pensamos ser preciso reavaliar e afirmar que essa característica, a reflexividade, como posterior ou anterior à escrita, a depender do quanto o escritor se mantém em seus planos de escrita ou se deixa levar pelo dizer circunstaciado na escrita criativa, mesmo.

Poderíamos dizer que a reflexividade é como a ressaca do mar ao luar e o ato da escrita como os movimentos das ondas que sofrem também o efeito dos ventos, das formas geográficas e das correntes das águas marítimas no fundo, que produzem as formas irrepetíveis que não nos cansamos de olhar na praia. No ato da escrita como evento, produzimos conhecimento novo, conhecimento inesperado, por que nunca objetivado antes, para a pesquisa. Conhecimento novo para o escritor-pesquisador e, quiçá, para alguns leitores-estudantes.

Na escrita narrativa, estando na rede de compreensão, tendo presenciado e participado dela, é como se a própria escrita inventasse os sentidos da escrita. Como a vida dá sentido à consciência. Embora possamos dizer que já estivessem presentes alguns outros sentidos intuídos antes, pois de certa maneira são esses que, imersos na história do escritor, “escolhem” as palavras, o gênero e o estilo. E são esses sentidos intuídos que são

transgredientes e polissêmicos na multiplicidade dos encontros que nos acontecem, na escrita.

De certa maneira, ao narrar, procuramos a própria-não-minha palavra, procuramos uma posição de autor:

A procura da própria palavra é, de fato, procura da palavra precisamente não minha mas de uma palavra maior que eu mesmo; é o intento de sair de minhas próprias palavras, por meio das quais não consigo dizer nada de essencial. Eu mesmo posso ser apenas personagem mas não um autor primário. A procura da própria palavra pelo autor, é, basicamente, procura do gênero e do estilo, procura da posição de autor (BAKHTIN, 2003, p.385-386).

Posição de quem vê tudo que há para dar existência ao encontro literário.

Quando fazemos narrativas docentes, pipocas pedagógicas, nas quais participamos por dentro, como personagem, participando do acontecimento que narramos, perdemos a possibilidade de ser autores primários, aqueles que planejam seus personagens segundo o enredo planejado e os submete a ele. Nós, professores-narradores não criamos os personagens, mas nos concentramos em expressar nossas impressões no contato com nossos estudantes e nossos propósitos de ensino, a traduzir nossas emoções que permeiam essas relações, a responder nossas perguntas a respeito do que nos intrigou em nosso próprio trabalho com os alunos. Por vezes, nos vemos inventando até mesmo emoções e impressões, “traduzindo” em palavras quando, por vezes, palavras nem existem que possam identificar o que sentimos!

Estamos inteiros no que dizemos, com nosso *eu-para mim, para o outro* e o *outro-para nós*, nos colocamos como alguém que não nós mesmos/as, nessa relacional posição de “índole primária” (BAKHTIN, 2003, p.386), porque estamos próximos da linguagem falada.

A forma de narração simples e impessoal em linguagem literária porém próxima da linguagem falada. Essa narração não se distancia das personagens, não se distancia tampouco do leitor médio. A exposição do romance em carta para o editor. A exposição da ideia. Não se trata de máscara mas da pessoa comum do homem comum (a pessoa do autor primário não pode ser comum). O próprio ser fala através do escritor, pelos seus lábios (em Heidegger) (BAKHTIN, 2003, p.385).

Nesse estado de ser-professor-pesquisador-narrador que fala “através” do escritor é possível uma produção do que lhe vai pela alma e que só o contato real – concreto ou imaginário – no enunciado, que circunstancia-lhe a vida narrada, é possível nascer uma escrita-narrativa-como-evento, a qual pode ser filosófica, científica, literária, confessional, memorialística, etc. E pode ainda, especulando agora, ser performática, musical, pictórica, plástica...como um sotaque português, que traz o cheiro da torta de banana da avó. Inclusive, pode não ser exatamente um ato consciente pelo professor-pesquisador-escritor-narrativo, se não é o enfoque metodológico, aquele que o intriga, por exemplo.

Temos necessidade de expressar impressões e intuições, hipóteses e dúvidas, pois, estando no campo das ciências humanas, elas nascem na relação com os outros e esses outros nos são constitutivos, em nossa trilogia antropológica – *eu para mim, eu para o outro, o outro para mim*. Quando exteriorizamos essas impressões e intuições, hipóteses e dúvidas em material linguístico-verbal, tanto regras sintático-genéricas-estilísticas são usadas quanto estratégias de inventividade, de criatividade. Aliás, as regras sintático-genéricas-estilísticas são englobadas à criatividade inerente à espécie humana.

Assim, alguns estilos e algumas regras sintáticas são mais apropriados do que outros para a “auto-observação”: a “tradução de signo em signo”, “diretamente” ou numa outra “coloração do signo interior abrindo caminho para o exterior”, como se pode ver nessa enunciação:

As enunciações do primeiro tipo podem ser de duas espécies: podem servir para informar a respeito do vivido (Eu estou alegre) ou então para exprimi-lo diretamente (Hurra!). Há ainda a possibilidade de variações intermediárias (Estou tão alegre! – com uma entoação exprimindo grande alegria). A distinção entre esses diferentes aspectos é muito importante para o psicólogo [signo interior] e para o ideólogo [signo exterior]. No primeiro caso, não há expressão direta da impressão vivida e, conseqüentemente, não há realização do signo interior. Temos aqui um resultado da auto-observação (por assim dizer, a tradução do signo em signo). No segundo caso, a auto-observação que se exerce sobre a experiência interior abre um caminho para o exterior e torna-se objeto da observação exterior (é verdade que, nesse caso, opera-se uma mudança de forma). No terceiro caso, intermediário, o resultado da auto-observação adquire a coloração do signo interior abrindo caminho para o exterior (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006, p.60).

Narrar uma “impressão vivida” tem um caráter cognitivo – baseado no que se aprende na experiência. Ao narrar, se escolhe de que maneira narrar, portanto é uma atividade associada às formas de ser interpretada, seja como um ideólogo, que lida com “signos exteriores”, seja por um psicólogo, com “signos interiores”. Por se relacionar com a realização exterior de um signo interior para recriar com palavras uma “impressão” ou só mesmo para dizer de maneira que o leitor entenda, aquilo que talvez nem ao próprio escritor está claro, nesse sentido, podemos pensar na característica da reflexividade, pois a narrativa se torna material de análise das atividades pedagógicas e das condutas docentes presentes na narrativa.

Mas a escrita narrativa como evento é mais do que isso.

Voltemos, por um momento, ao conceito de “impressão” que Bakhtin traz para tratar do discurso indireto livre, de “impressões globais de enunciações”(Id., *ibid.*, p.63), para falar sobre a impressão causada no leitor. O discurso indireto livre pode ser associado à relação entre narrar os acontecimentos vividos e narrar as impressões dos vivenciamentos interiores do leitor.

Todos os vivenciamentos interiores do outro indivíduo – sua alegria, seu sofrimento, seu desejo, suas aspirações e, finalmente, seu propósito semântico, ainda que nada disso se manifeste em nada exterior, se enuncie, se reflita em seu rosto, na expressão de seu olhar, mas seja apenas adivinhado, captado por mim (do contexto da vida) – são por mim encontrados fora de meu próprio mundo interior (mesmo que de certo modo eu experimente esses vivenciamentos, axiologicamente eles não me dizem respeito, não me são impostos como meus), fora de meu *eu-para-mim*; eles são *para mim na existência*, são momentos da existência axiológica do outro (BAKHTIN, 2003, p.93).

No caso da narrativa, essas impressões narradas são realizadas com a implicação direta do professor-pesquisador com seus personagens, os estudantes, no contexto da vida com objetivo de produzir conhecimento científico.

E, como professores-pesquisadores, esses *momentos de existência axiológica do outro* (nosso aluno) são momentos de exercitar nossos propósitos pessoal e profissional os quais, na escrita-narrativa nos mostram e aos outros, nossa intensa entrega a esses outros, como se só pudessemos sentir nosso mundo ampliado, com a ampliação de seus mundos.

Nasce, simultaneamente, uma compreensão da resistência de tantos a essa “natureza” cultural e social humana e da irrepetibilidade de nossos atos. Ao nos dedicarmos à escrita narrativa aprendemos a profunda sensação de responsabilidade e um profundo medo de perdermo-nos nessa prática. Pois essa não é uma busca objetiva e nem o método tem instrumentos exatos para o que se busca.

Bakhtin contribui para que pensemos nas narrativas docentes como exercício da existência realmente vivida com os outros, *de fora para dentro*, que preenchem nossa alma e promovem uma mobilização narrativa, *de dentro para fora*. No acontecimento da escrita narrativa, nos expressamos e produzimos conhecimento pedagógico ao mesmo tempo que produzimos uma forma que se adequa à expressão, dando-lhe existência.

Sabemos a importância literária do romance de Dostoiévski para a pesquisa bakhtiniana. Ter no personagem um sujeito ativo, que se altera na relação com outros personagens, dá problemas de “explicação do ocorrido” a Dostoiévski. Sendo um autor que se dá conta das suas dificuldades e as partilha com o leitor, proporciona a Bakhtin dados para suas pesquisas, principalmente pelo que nos importa nesse momento dizer, por se assemelhar às contingências da prosa cotidiana, onde se localiza a pesquisa narrativa em educação (discurso de gênero primário). É a literatura que principalmente permite a Bakhtin apresentar o escritor como um sujeito que traz para a cena cultural da sociedade da qual ele mesmo faz parte, os subentendidos ideológicos que constituem a sociedade.

Um enunciado de Dostoiévski, *O idiota*, escrito em 1868, pode mostrar um pouco do que Bakhtin diz quando pensa sobre essa relação do escritor com sua escrita:

Passaram-se duas semanas depois do acontecimento narrado no último capítulo, e a situação das personagens da nossa história mudou a tal ponto que nos seria sumamente difícil continuá-la sem explicações particulares. Não obstante, sentimos que devemos nos limitar a uma simples exposição dos fatos, na medida do possível sem maiores explicações e por um motivo muito simples: porque em muitos casos nós mesmos temos dificuldade de explicar o ocorrido. Esse aviso de nossa parte deve parecer muito estranho e vago ao leitor: como narrar aquilo de que você não tem uma noção nítida nem opinião pessoal? Para não nos colocarmos em uma situação ainda mais falsa, o melhor é tentarmos nos explicar exemplificando, e talvez o leitor bem intencionado compreenda a nossa dificuldade, ainda mais

porque esse exemplo não será uma digressão, mas, ao contrário, uma continuação direta e imediata da história (DOSTOIÉVSKI, 2002, p.636).

Nas nossas narrativas de professores, estamos escrevendo – somos também escritores – da vida vivida, recordada. Estamos entre os personagens, somos personagens também. E não só narramos da e na sociedade da qual fazemos parte, mas temos a tarefa de atuar pedagogicamente, mesmo nos momentos em que não conseguimos “explicar o ocorrido”! Isso pode acontecer nos momentos em que os subentendidos ideológicos nos impedem de ver, ouvir ou falar devido à excessiva proximidade ideológica ou emocional. Pode também acontecer quando surge algo que é ainda não visto, não ouvido, não falado! Ou que a cultura oficial, no caso a corrente pedagógica vigente, venha a oferecer soluções genéricas para lidar com alunos singulares, nos levando a “dar de ombros” aos alunos que trazem palavras-próprias outras ou aqueles que estão muito próximos de nosso próprio modo de vida.

No entanto, vivemos numa época especialmente rica, pela maior possibilidade de conviver com uma grande diversidade cultural, e da diversidade surgem conflitos, e dos conflitos urgem soluções e expressões criativas. A pipoca pedagógica e a narrativa docente são expressões criativas e apontam para possíveis lições. Assim como a metodologia de pesquisa narrativa.

Como lemos em *A cultura popular na idade média* (BAKHTIN, 2014), há uma convicção que perpassa as culturas populares medievais, de que *é necessário e possível livrar-se totalmente da verdadeira estrutura dessa vida* (p. 239), da cultura oficial, na qual o aspecto cômico e o grotesco são suas mais fortes expressões,

A cultura oficial da Idade Média elaborou-se ao longo de séculos, teve seu período criador e heróico, foi universal, onipenetrante; ela envolveu e atemorizou todo o universo, cada fragmento da consciência humana, apoiada pela organização única no seu gênero que foi a Igreja católica. No Renascimento, a formação feudal chegava ao fim, mas o poder da sua ideologia sobre a consciência humana tinha ainda excepcional força (BAKHTIN, 2014, p.238)

Por todas as suas formas e imagens, por seu sistema abstrato de pensamento, a cultura oficial da Idade Média tendia a inculcar a convicção, diametralmente oposta, da intangibilidade e imobilidade do regime e da verdade estabelecidos, e, de maneira geral, da perenidade e da imutabilidade de toda a ordem existente (BAKHTIN, 2014, p.239).

Não podemos nos furtar de compreender, na pele, na alma e, principalmente nas relações realmente vividas, que as pipocas pedagógicas, confrontando os gêneros oficiais de manifestação pedagógica, têm esse caráter de abrir uma possibilidade de expressão do que, antes, só se podia dizer por meio de planos institucionais, teoricamente corretos, deixando as contingências e a riqueza dos conhecimentos produzidos na singularidade dos acontecimentos da sala de aula, de lado.

Nossa busca do “tempo perdido”, lembrando de Proust, da memória, da rememoração benjaminiana e a memória de futuro bakhtiniana, o encontro de perguntas e a busca de respostas, enquanto narradores, nos coloca nessa posição de estar olhando para fora, ainda que seja de dentro da rememoração narrativa. O que entendemos do que Benjamin (1994) coloca como objeto de intermediação com o outro na rememoração, Bakhtin o faz de um ponto de vista axio-antropo-dia-lógico, na relação direta com o outro, pois o outro nos constitui ao mesmo tempo em que nós o constituímos, portanto a escrita narrativa é, realmente, um evento novo, até então não pronunciado.

A escrita-narrativa como evento é a concretização em material escrito, mas também uma composição musical, um ensaio fotográfico, um conceito filosófico, etc. que se produziu “antes das letras” (PONZIO, 2006, p.150) como materialização da Linguagem (SEBEOK apud PONZIO; PETRILLI, 2001) ou capacidade de modelização primária. Ao criar sombras de pensamento, de intuições, impressões, intrigas, desejos, conhecimentos, emoções, percepções, informações, nas relações com os outros e consigo durante o esforço de expressar-se numa busca investigativa, dá-se o acontecimento da Escrita, ou, como estamos denominando, escrita-narrativa como evento. Consideramos ser a pesquisa narrativa uma metodologia que aposta justamente da deriva na produção narrativa, tanto por suas propriedades formativas em nível pessoal, quanto especialmente adequada para a produção de conhecimentos novos na pesquisa em educação.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Milhailovich. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

_____. (1946/1965) *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

_____. (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.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica. Arte e política*. Obras escolhidas v.1. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DOSTOIEVSKI, Fedor. *O idiota*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2002.

PONZIO, Augusto. *La comunicazione*. Bari: Edizioni B. A. Graphis, 2006.

O IDEOLÓGICO DA MULTIDÃO:

“mataram a mulher” em busca de utopia

Lícia Frezza Pisa¹⁹⁹

O presente trabalho reflete a questão da multidão e do peso ideológico de algumas notícias sobre o espancamento ocorrido com Fabiane Maria de Jesus, moradora da favela de Morrinhos na cidade de Guarujá, litoral paulista. Fabiane era casada, mãe de duas filhas, diagnosticada com transtorno bipolar e morta por espancamento por moradores por um possível boato de que ela seria sequestradora de crianças para rituais de magia negra. Depois de sua morte foi constatado que ela havia sido confundida por causa de um retrato falado divulgado no Facebook no perfil Guarujá Alerta.

A questão da ideologia perpassa a investigação dos gêneros do discurso e implica a identificação das relações entre as diferentes ideologias circulantes nos gêneros. Essas relações ideológicas materializam-se nos discursos, que incorporam finalidades e destinatários: “tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 2002, p. 31). Para entendermos o funcionamento da ideologia, materializado no discurso, é necessário a compreensão da realidade sócio-histórica em que estão inseridos o locutor e os interlocutores desse discurso, pois para Bakhtin, “um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior” (2002, p. 31).

Como os sistemas culturais, sociais, econômicos estão em constante mudança, os signos e as ideologias acompanham/produzem essas mudanças. Para Bakhtin, “a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as

¹⁹⁹Docente do curso de Publicidade e Propaganda do Uni-Facel e Imesb. Mestre em Linguística pela UFSCar/SP e Doutorado em Comunicação Social em andamento.

veicula” (2002, p. 17). Miotello explica ideologia oficial e ideologia do cotidiano nos seguintes termos:

a ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando implantar uma concepção única de reprodução do mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota e é constituída nos encontros casuais e fortuitos, no lugar do nascedouro dos sistemas de referência, na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida (2008, p. 168-169).

Para Bakhtin, o cerne das ideologias está na interação, tudo está em diálogo, por isso, o termo dialogismo. Dialogismo é um princípio inerente ao funcionamento social da linguagem e, conseqüentemente, responsável pela produção de sentidos do discurso. O dialogismo é concebido na relação entre o eu e o tu e entre o eu e o outro, ambos socialmente organizados. O outro para Bakhtin tem um papel importante nessa interação, visto que ele valida/constitui o sentido, estabelece a alteridade.

Pensando numa identidade social que começa a florescer no gênero jornalístico, trazemos a expressão “justiça com as próprias mãos”, sendo esta uma possibilidade de alteridade à ideia de um sistema judiciário lento ou que não funciona, ou mesmo de um Estado que não protege sua população, ou seja, há uma esfera, um grupo social que, com seus diálogos cotidianos, se constitui e é esse “*horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (BAKHTIN, 2006, p. 116).

Veremos na sequência análises de notícias que retratam a ideologia da rede, a ideologia que emerge com a questão da justiça com as próprias mãos e a ideologia da inocência da vítima de modo a compreender como parte da sociedade está dialogando e com quais ideologias.

IDEOLOGIA DA REDE

“Mataram a mulher”, é a mesma cara [do retrato falado]²⁰⁰do Guarujá Alerta, um perfil no Facebook. Esse é o título da matéria divulgada do caderno Cotidiano da Folha de São Paulo em 5 de maio de 2014 (CAMPANHA, 2014).

É possível compreendermos a responsabilidade da comunicação em rede, capaz de mobilizar um número grande de pessoas em favor de determinadas situações, porém, o que percebemos é que a possibilidade do diálogo, da réplica, da tréplica, etc. é silenciada por atos não reflexivos, não dialógicos, que fecham o pensamento e acabam em atitudes bárbaras. Por que se acredita em tudo o que se diz na rede? Por que não a utilizamos como um espaço de discussão? Por que não se dá voz ao outro, numa atitude responsiva ativa?

O cerne do ideológico está justamente no diálogo, na interação, mas quando algo chega ao limite do aceitável, como ocorreu com a morte de Fabiane, busca-se imediatamente um culpado: “a culpa foi da internet” -, disseram algumas testemunhas que prestaram depoimento à polícia (GORCZESKI, 2014, p. 42). O perfil no Facebook Guarujá Alerta foi apontado por muitos como o grande culpado, o que é um paradoxo, pois até então o perfil tinha a intenção de alertar aquela população de possíveis situações que poderiam estar acontecendo na comunidade e região (BANCALEIRO, 2014) e, de repente, passa a ser o culpado, justamente, por divulgar informações. Segundo Cristina Sleiman, advogada do Guarujá Alerta, o perfil só poderia ser acusado caso tivesse publicado uma foto ou o nome da Fabiane.

A teoria dialógica de Bakhtin mostra o caráter responsivo ativo das apresentações/enunciações, não postulando o receptor como ser passivo das mensagens, mas o considerando como um sujeito que estabelece relações dialógicas com os enunciados que o interpelam, e com os quais concorda, aceita ou refuta e discorda, etc.:

[...] cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os

²⁰⁰ Disponível em:< <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/05/1449679-mataram-a-mulher-diz-morador-apos-espancamento-no-guaruja-veja-video.shtml>>. Acesso em 30 maio 2014.

leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em que dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de doutra esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 1997, p.297).

O que podemos perceber é que não houve o diálogo entre o boato e o ato dos moradores e, sendo o ideológico um produto inteiramente social (PONZIO, 2008, p. 109), faz-se necessário compreender essa ideologia em diálogo na sociedade brasileira. Por que isso aconteceu? Qual o contexto social poderia dialogar com o fato? Arriscamos pensar que num ambiente de múltiplas possibilidades de interação e comunicação o discurso da internet está sendo considerado o discurso de verdade inviolável, ou seja, o dialogismo está sendo suprimido pelo monologismo e essa monologia fecha o pensamento (MIOTELLO, 2009), silencia a reflexão e, com isso, parece haver um discurso de que na internet é possível fazer tudo. Por outro lado, há um discurso da “justiça com as próprias mãos” que pode ter embalado as ações dos moradores.

IDEOLOGIA “JUSTIÇA COM AS PRÓPRIAS MÃOS”

Recentemente em alguns jornais brasileiros foi noticiada a questão da justiça com as próprias mãos. Grupos de cidadãos comuns ao serem vítimas de assaltos ou atos criminosos estariam prendendo, batendo, etc. o algoz. Isso gerou muita polêmica, principalmente pelo depoimento da jornalista do SBT, Raquel Sheherazade, sobre os justiceiros no Rio de Janeiro, em que vítimas prenderam a um poste um garoto que havia cometido um roubo. Segue sua fala:

O Estado é omissivo, a polícia desmoralizada, a justiça é falha. O que resta ao cidadão de bem que ainda por cima foi desarmado? Se defender é claro. O contra ataque aos bandidos é o que eu chamo de legítima defesa coletiva de uma sociedade sem Estado contra um estado de violência sem limite²⁰¹.

²⁰¹Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=unVIpQHLDwE>. Acesso em 30 maio 2014.

Esse depoimento teria dialogado com o crime de Fabiane no sentido de que o cidadão comum quer se defender por não encontrar no Estado a segurança necessária? Assim, “o dialogismo só é concebível dado um estado de luta ideológica; esta é a forma como ele se conecta a forças sociais e projetos não discursivos” (HIRSCHKOP, 2008, p. 103) e, portanto, fazer justiça com as próprias mãos seria um ato ideológico de segurança e sobrevivência?

É preciso lembrar também que, segundo Newcomb (2010), “numa abordagem dialógica da comunicação de massa, o discurso não é “dado”. Ele é criado” (p. 383), e muitas forças ideológicas poderiam ter motivado as falas da jornalista, o que não inviabiliza compreender os atos dos moradores na morte de Fabiane.

O que parece estar havendo é uma cristalização do pensamento, no sentido de não questionar o que está sendo divulgado e, se todo ato é responsivo, a responsividade está sendo sufocada por uma identidade de luta em que a justiça não adentra os problemas sociais, não ouve o cidadão e não lhe presta nenhuma atenção básica, pois “o dialogismo não é uma função da singularidade dos indivíduos ou de momentos históricos; está fundamentado nas divisões estruturais da vida social e histórica” (HIRSCHKOP, 2008, p. 105). Ainda segundo Hirschkop, 2008:

a lógica do carnaval, detalhadamente descrita em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais*, é determinada pela estratégia ideológica de oposição à classe dominante no feudalismo. São as condições de luta ideológica, no lugar das atitudes subjetivas, que definem a forma tomada pelo dialogismo e pelo monologismo (p. 111).

Seria essa inversão entre dialogismo e monologismo que pautou a morte de Fabiane e seria essa a questão dialógica entre sociedade e Estado como tratado pela jornalista Sheherazade?

IDEOLOGIA DA INOCÊNCIA

Depois de noticiada a morte de Fabiane e de que ela era inocente, muitas pessoas no protesto que fizeram sobre sua morte estamparam nas camisetas “A dor da inocência”. Em

matéria da revista *Época* aparece “a selvageria que matou uma dona de casa inocente” (GORCZESKI, 2014, p. 38).

E se ela fosse culpada, justificaria a morte por linchamento? O que a linguagem nos traz, sendo a palavra um “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 2002, p. 36) é um retrato de como a sociedade está dialogando com certos fatos e dizer que ela era inocente apenas afirma a ideologia da violência, da justiça com as próprias mãos, pois se ela realmente tivesse sequestrado as crianças sua morte seria justificada e heroica? Segundo o advogado da família em matéria de Rossi (2014), “foi uma barbárie cometida por uma injustiça”, mas a barbárie por justiça também não é justificável, ou seja, enaltecendo a inocência da Fabiane mostramos como ideologicamente podemos ser perigosos e fora da lei e o erro não seria matar, mas matar a pessoa errada.

CONCLUSÃO

Os gêneros do discurso circulam socialmente e os gêneros secundários estão intercalados na produção jornalística quando produzem textos sobre a vida cotidiana, porém, ao serem inseridos no gênero secundário se desligam da esfera do cotidiano, perdem sua ligação direta com a realidade, deixam de ser acontecimento da vida cotidiana e passam a fazer parte de outra dimensão enunciativa e ideológica.

Assim, no jornalismo, os dizeres são autorizados e ganham outro tipo de visibilidade, pois segundo Berger (2006)

ao cobrir os acontecimentos da atualidade o jornalismo procede a elaboração de um conhecimento da vida cotidiana reconhecendo o que move a política, a economia, a cultura e, ainda, o que fica na sombra destas grandes temáticas [...] e o jornalismo, nesse sentido, mais que apenas uma fonte, é também um registro crítico da sociedade (p. 11).

E sendo o registro sócio-histórico do que estamos vivendo, podemos perceber que a expressão “justiça com as próprias mãos” é ideológica no sentido de ter uma intenção de segurança, ou seja, a violência é justificada. Do mesmo modo quando se fala em inocência, a violência continua a ser justificada, pois o ato de matar não é questionado e, sim, se foi a

pessoa certa ou não. O problema é se isso se tornar uma identidade e, assim, a falta de controle do Estado em garantir segurança à população se tornar recorrente e passarmos a viver num salve-se quem puder totalmente desacreditado nas leis, no sistema judiciário, por exemplo. O diálogo que percebemos entre população e Estado é que a “alteridade ideológica está sufocada pela identidade” (PONZIO, 2008, p. 26) de ineficiência e, por isso, o outro, ou seja, a população, não é encarada com a devida responsabilidade e tudo o que o Estado deveria propor em favor deles mesmos.

A ideologia espelha a ordem social, ao mesmo tempo que não permite a compreensão da sua própria constituição sócio-histórica; a utopia, por sua vez, mira na dissolução dessa ordem pela projeção de uma visão alternativa da existência. A tensão dialética entre esses dois fenômenos resulta na permanente oscilação entre fantasia e prática, entre escapar e voltar (GARDINER, 2008, p. 222).

A ação dos moradores silencia o ato reflexivo, responsivo da palavra e da alteridade do outro e, nesse momento, a atividade da multidão se torna utopia enquanto alternativa, contra a lei, para se viver.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. São Paulo: Martins Fontes, 1952. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. Observações sobre a epistemologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1974. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BANCALEIRO, Cláudia. Brasileira morre após espancamento devido a rumor falso no Facebook. **Mundo P**, Portugal, 09 maio 2014. Caderno Mundo. Disponível em: <<http://www.publico.pt/mundo/noticia/brasileira-morre-apos-espancamento-devido-a-rumor-falso-no-facebook-1635322#/0>>. Acesso em 30 maio 2014.
- BERGER, Christa. Leituras do cotidiano e as interseções entre o jornalismo e as ciências sociais. **Contemporânea, Comunicação e Cultura**, v. 12, n. 01, p. 8-26, jan. abr. 2006.
- CAMPANHA, Diógenes. ‘Mataram a mulher’, diz morador após espancamento em Guarujá. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 maio 2014. Caderno Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/05/1449679-mataram-a-mulher-diz-moradorapos-espancamento-no-guaruja-veja-video.shtml>>. Acesso em 30 maio 2014.
- GARDINER, Michael. O carnaval de Bakhtin: a utopia como crítica. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 430p.

- GORCZESKI, Vinícius. Selvageria, medo e ignorância. *Época*, Rio de Janeiro, v. [s.d.], n. 832, p. 38-42, 12 maio 2014.
- HIRSCHKOP, Ken. Bakhtin, discurso e democracia. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 430p.
- MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MIOTELLO, Valdemir (Org.). **Dialogismo: olhares, vozes, lugares**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.
- NEWCOMB, Horace. Sobre aspectos dialógicos da comunicação de massa. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor. **Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. 430p.
- PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Coord. Tradução Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.
- ROSSI, Mariane. Mulher espancada após boatos em rede social morre em Guarujá, SP. G1, Santos e Região, 5 maio 2014. Disponível em: < <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2014/05/mulher-espancada-apos-boatos-em-rede-social-morre-em-guaruja-sp.html>>. Acesso em 30 maio 2014.

“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 produto da interação viva das forças sociais”.

Bakhtin

A escola é um lugar de vozes. Que ecoam em todos os espaços, em todos os momentos. Vozes ouvidas ou silenciadas. Gritos, gestos ou sussurros... Vozes. Imagino a utopia de uma escola que respeite e ouça as vozes das crianças e dos professores que ali estão. Não, os gritos que ecoam em um tom de busca de algo ou alguém para ouvi-los. Mas uma escola dialógica, alteritária, solidária. Não uma solidariedade assistencialista, onde apenas um tem para dar e o outro para receber, mas no sentido da união de simpatias, de troca, amor, afeto e risos.

Para Bakhtin, no diálogo, seja ele oral ou escrito, há enunciados e respostas. Nesse sentido, há essa possibilidade de se situar fora de si no diálogo com o outro. É o olhar de fora, no espaço, no tempo, nos valores. O sujeito olha o outro de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver. Bakhtin nos ajuda a pensar essa relação com o outro:

Quando alguém atribui a outro seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha. Ou seja, não conseguimos nos ver totalmente. Precisamos do outro para completar a nossa visão até de nós mesmo.

E esse excedente de visão que o outro tem de mim me ajuda a entender e aprender o que sozinha eu não consigo. Minha visão de mim mesma e do mundo é limitada ao que construí enquanto sujeito histórico-social. E quando me coloco disponível vivo uma relação com o outro de forma mais completa. Com todos os meus sentidos.

²⁰² UFF.

Quando dirigimos um olhar mais atento para o cotidiano da escola vemos revelar-se um “*espaçotempo*” rico de relações humanas. A escola se constitui como um lugar que exige diálogo. Pois é um lugar de permanente interação entre as pessoas que ali circulam. Compreendendo o diálogo como interação e estimulando-o como forma de expressão do sujeito.

Bakhtin atenta-nos que o sujeito se constitui socialmente a partir da interação verbal na relação com o outro. Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no íntimo de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Tenho observado e vivido essa necessidade dialógica na relação com meus alunos, colegas, e sujeitos que fazem parte do meu cotidiano.

A prática do ouvir em uma relação dialógica requer um novo olhar sobre as relações, ressignificando-as para o entendimento das lógicas dos nossos pares, fazendo-nos aprender a olhar para os seus saberes e deixando de olhar para os seus não saberes. A mudança de olhar nos faz abrir espaço para conversas através das quais vamos decifrando e compreendendo os saberes.

Quando nos propomos a assumir esta postura dialógica e inquietante, aprendemos o quanto é importante ouvir o outro, pois aprendemos com ele e ao mesmo tempo construímos uma outra visão de nós mesmos.

Enquanto professores travamos diálogos, mas não me refiro àqueles formais que têm a função precípua de cumprir a rotina escolar, mas àquelas conversas que ocorrem entre “*sujeitosparceiros*”, que por não se conformarem com o fracasso escolar acabam criando momentos e espaços para “*conversar*” e buscar novas formas de viver o cotidiano escolar. E essas conversas contribuem diretamente para o nosso fazer pedagógico diário e para a nossa própria formação.

Quando trazemos à tona a lembrança de um fato ocorrido no cotidiano é porque de alguma forma ele nos incomodou e precisamos repensá-lo. Na oportunidade que temos de conversar colocamos o fato para que o outro que também vive esse cotidiano possa nos ajudar e pensar conosco. E assim estas conversas se entrelaçam, como em uma trama, com outras conversas.

Frequentamos diariamente diversos espaços e neles dialogamos com diversos sujeitos, objetos e informações que nos fazem pensar e repensar conceitos. E a escola é um desses espaços quando me possibilita ouvindo o outro também me ouvir.

Dialogando com adultos e crianças que nos fazem pensar e repensar. E isto acontece cotidianamente quando o Guilherme me pergunta sobre dinossauros, quando o Fernando discute futebol comigo porque ele não admite que o Vasco possa estar na frente do Flamengo no Campeonato Brasileiro de futebol, quando o Gabriel leva o xadrez para me ensinar a jogar e quando o outro Guilherme, aluno diagnosticado com uma Síndrome, aprende a ler de uma forma que eu não sei explicar. Eles me ensinam enquanto ensino.

Em uma conversa de fim de dia com a Verônica, 6 anos, aluna da Escola em que trabalho ela me interpela e diz:

- Tia, água tem nome?
- O que Verônica?
- Água tem nome tia?
- Por que você está perguntando isto?
- Olha só tia (apontando para o Mapa Mundi na parede da sala)! Você disse que tudo que é azul é água não foi?
- Sim!
- Então, aqui está escrito Oceano Pacífico. O nome da água. A água não vem sempre de algum lugar? Então a água tem nome.
- É verdade Verônica!

Nesta conversa a Verônica me fez aprender enquanto ensinava. Ela fez uma reflexão que eu nunca tinha feito, ela me ensinou na prática o que a teoria já tinha me dito: que as crianças estão o tempo todo formulando e reformulando suas hipóteses sobre a vida e sobre o mundo. Interagindo com o mundo sem que precisem pedir a permissão do adulto.

Ela pensou e eu pude ouvir isto por diversos motivos que colaboraram. Nós tínhamos estabelecido naquela sala de aula uma relação dialógica que permitiu a ela fazer perguntas para mim sem o medo do erro e da ridicularização. Tenho como pressuposto para o meu trabalho ouvir meus outros, meus pares e entender suas lógicas. E aquela leitura que ela fez sobre aquele mapa me ensinou a ouvir mais o que os alunos pensam sobre o mundo.

Para nós, adultos letrados, algumas questões parecem óbvias e por isso não paramos para pensar sobre elas, mas para as crianças como algumas destas questões não são tão óbvias, elas pensam sobre elas e constroem as suas hipóteses. Que por vezes são diferentes das nossas, porém não erradas.

Em outro momento com a turma onde Verônica estudava fomos à Sala de Informática, pois eu tinha recebido um email de uma amiga com novas imagens do planeta Terra tirada de um satélite. Eu os reuni em volta do computador e começamos a ver as imagens. Então o aluno Ryan começa a cochichar.

- Essa tia é professora mesmo né?

- É mesmo!- responde o Felipe

- Ela sabe muita coisa.

- Ela ensina um monte de coisas.

- Ela não fica só passando dever, ela sabe mais coisas.

Então entrei na conversa deles.

- Por que vocês estão dizendo isto? Por que eu sou professora mesmo?

Então a Verônica responde:

- É que você sabe mais coisas do que as outras professoras, por que você não ensina só dever. Você ensina muitas coisas.

Nesta conversa, mais uma vez as crianças me ensinam sobre o movimento “*ensinaraprender*”. Fazem-me refletir sobre o que ensino na escola, qual o sentido do que ensino, para que e para quem. Eles me davam um acabamento naquele momento. Um excedente de visão que apenas o outro pode ter de mim para me dar este acabamento.

Chama-me atenção essa circularidade nas conversas. Parecem sempre inacabadas, pois seus fios se cruzam em diferentes momentos, com diferentes pessoas, com diferentes sentidos. Formando laços, talvez utópicas, para a realidade acelerada que hoje vivemos. Mas, para que a conversa seja tecida é necessário confiar no outro, respeitar o que o outro fala. É preciso saber ouvir. É preciso ter uma escuta atenta.

As conversas são construídas no dia a dia ora com pretensões, ora sem. Algumas nem são lembradas porque já se incorporaram ao discurso e outras foram transformadas em novas. Conversas no trem, ônibus, na barca, no carro, no recreio, no almoço, nas “fugas” no corredor, nas reuniões de família, no supermercado, enfim, em qualquer espaço onde as tecituras de redes nos são possibilitadas procuramos fazê-las, visto que há

saberes subalternizados nas entrelinhas do cotidiano que são essenciais à nossa formação enquanto sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2011

BAKHTIN, Mikhail. Para uma filosofia do ato responsável. São Paulo: Pedro & João editores , 2012

BORGES, Jorge Luis; FERRARI, Osvaldo. Sobre a filosofia e outros diálogos. São Paulo, 2009.

CIÊNCIAS HUMANAS EM BAKHTIN:

iniciando uma conversa...

Luciana Galdino²⁰³

Maria Nilceia de Andrade Vieira²⁰⁴

Valdete Côco²⁰⁵

A atração, própria de todas as pessoas cultas, haverá de comungar na multidão, perder-se na multidão, dissolver-se na multidão, fundir-se com a multidão; não apenas com o povo mas com a multidão de populares, com a multidão na praça; haverá de entrar na esfera da comunicação familiar específica, fora de quaisquer distâncias, hierarquias e normas, de comungar no grande corpo (BAKHTIN, 2011, p. 397).

Dispostos a essa vivência de comunicação para além das normas e hierarquias e indo ao encontro de palavras outras e de contrapalavras presentes no círculo Rodas de Conversa Bakhtiniana 2014, trazemos à arena o esboço de alguns conceitos bakhtinianos que nos ajudam a compreender as diferentes possibilidades de interlocução quando nos dedicamos à pesquisa em Ciências Humanas, mais especificamente à pesquisa na área da educação, na tentativa de “[...] compreender a potência do riso e da multidão, [...] perceber os processos libertadores que a multidão gera [...]” (MELO; MIOTELLO, 2013, p. 222).

Concordamos também com os autores quando afirmam que Bakhtin nos indica possibilidades de encontros entre diferentes, entre contraditórios, ou seja, o inusitado, onde a força libertadora nos impulsiona a buscar algo novo, na expectativa do inesperado

²⁰³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE. E-mail: lupapoula@hotmail.com

²⁰⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE. E-mail: nilceia_vilavelha@hotmail.com

²⁰⁵ Professora vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo – DLCE/PPGE/CE/UFES. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE – Brasil. E-mail: valdetecoco@hotmail.com

nesse encontro com a *multidão de populares*, no movimento de interação, de escuta e de aprendizado.

Assumindo esse posicionamento, torna-se importante lembrar que o círculo de Bakhtin, composto de intelectuais de diversas áreas, se propunha a discutir questões que provavelmente os inquietavam naquela época. Atualmente, inspirados por esse movimento e reconhecendo a potência do *encontro*, constituímos outros círculos nos propondo a conversar sobre questões que nos alteram e nos constituem em nossas singularidades, não como uma multidão qualquer, e sim como “um *todo popular*, organizado à sua maneira, à maneira popular, exterior e contrária a todas as formas existentes de estrutura coercitiva social, econômica e política [...]” (BAKHTIN, 2013, p. 222).

Nessa perspectiva, o *círculo* nos permite considerar não somente um ou alguns lados das questões em análise, mas sim seus diversos elementos constitutivos, num processo de interação onde os sujeitos não são apenas seres biológicos ou empíricos, mas seres constituídos social e historicamente em resposta ao outro, não estando nunca acabados, mas sempre numa completude inconclusa.

Entre essas questões que nos alteram, temos como pressuposto, a partir do referencial bakhtiniano, que nas pesquisas em Ciências Humanas o conhecimento é produzido com o outro e a partir do outro, num processo dinâmico onde não há saber maior ou melhor, nos permitindo analisar a diversidade e a complexidade da experiência humana num mundo em constante transformação.

Nessa direção, Bakhtin destaca o verdadeiro objeto da pesquisa em Ciências Humanas, alertando que:

O erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas de transmissão do discurso de outrem é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo. Daí o caráter estático das pesquisas nesse campo (o que se aplica igualmente a todas as investigações em sintaxe). No entanto, o objeto verdadeiro da pesquisa deve ser justamente a interação dinâmica dessas duas dimensões, o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo. Na verdade, eles só têm uma existência real, só se formam e vivem através dessa inter-relação, e não de maneira isolada (BAKHTIN, 2012, p. 154).

Ainda no campo da pesquisa, torna-se necessário assinalar que “o complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro tem sido quase totalmente ignorado pelas respectivas ciências humanas...” (BAKHTIN, 2011, p. 380), e é na possibilidade desse encontro, em que se unem a singularidade e a unicidade de cada um, que podemos vivenciar nossa constituição enquanto sujeitos a partir da interação e das relações estabelecidas com o outro.

Nesse processo intenso, recorreremos a uma importante forma de comunicação que é a *linguagem*, com suas múltiplas facetas, penetrando em todas as atividades humanas, carregada de sentidos, intenções e ideologias.

Por meio da *linguagem* nos aventuramos às *relações dialógicas*, concebendo esses diálogos como forma de enunciação de algo que temos a se dizer. Nesse entendimento, cada ato de enunciação é composto por diversas “vozes”, cada ato de fala é repleto de assimilações e reestruturações dessas vozes, ou seja, cada discurso é composto de vários outros discursos, possibilitando-nos vivenciar a *polifonia*.

Bakhtin nos ajuda a compreender que o diálogo polifônico é constituído histórica e socialmente, sendo que a partir desse diálogo é que se constrói a consciência individual do falante. E é nesse processo que nos constituímos como sujeitos, não havendo uma última ou única palavra, mas permanentes desafios de interação numa cadeia dialógica ininterrupta (BAKHTIN, 2011).

Para Bakhtin, o diálogo não significa apenas “alternância de vozes” e sim “o encontro e a incorporação de vozes” em um tempo e um espaço histórico. Não há enunciado isolado, ele pressupõe aqueles que o antecederam e todos que o sucederam, por isso, a enunciação é sempre de natureza social, infinitos enunciados que geram diferentes respostas. Cabe realçar que “[...] 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” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Levando em consideração os enunciados com os quais entramos em contato nos vários círculos que compõem a dinâmica de nossa vida em sociedade, a escuta atenta e sensível ao que o outro tem a dizer é essencial para o desafio de nos fundirmos *com a multidão na praça* e entrarmos *na esfera da comunicação familiar específica*, visto que os

sentidos são construídos ao longo da história dos grupos humanos, com base nas relações com o mundo físico e social em que vivem, num processo em constante transformação.

Considerar as vivências construídas, as concepções que trazemos conosco (que nos constituem em nossa singularidade), nossas visões de mundo social e permitir uma interação dessas concepções com o saber acadêmico, não refuta o rigor científico e a autenticidade das pesquisas, mas propõe alternativas de pesquisa em Ciências Humanas no propósito de um ressignificar mútuo de concepções e uma superação do relativismo (AMORIM, 2003).

Esse percurso de desenvolvimento da pesquisa tem como elemento constituinte a diversidade, pois empiricamente, cada um de nós ocupa “no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. [...] Tudo que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca” (BAKHTIN, 2010, p. 96). Esse princípio nos coloca responsáveis por cada ato singular de nossas vidas e nos ampara na fundamentação ética da pesquisa em Ciências Humanas, pois ocupamos lugares diferentes na sociedade, que nos permitem produzir diferentes valores na dialogia com o outro, partindo do pressuposto que:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em mim qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei que algo que ele, da sua posição fora de mim, não pode ver... o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Sendo assim, numa perspectiva bakhtiniana, devido à posição exterior, podemos ver no outro algo que nem ele mesmo pode ver em si mesmo, da mesma forma que ele consegue ver em mim algo que eu desconheço. Esse *excedente de visão* exterior permite o completar do sujeito, como seres inacabados que somos num processo de inter-relação estabelecido com esse sujeito, acreditando que:

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente

desabroche na flor de forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Partindo desse princípio e tomando a pesquisa como um encontro de sujeitos, pesquisador e pesquisado podem reconstituir-se, compreendendo que para isso, em alguns momentos, como pesquisadores, precisaremos sair do nosso lugar, estar no lugar do outro e retornar ao nosso lugar de origem para alcançar outras compreensões.

Assim, o *vivenciar* é o primeiro momento dessa atividade, temos mais facilidade de compreender um fato ou situação quando a vivenciamos. O vivenciar nos permite conhecer melhor, nos posicionar e agir responsivamente num determinado contexto. “É ver axiologicamente o mundo de dentro dele [...] colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte com o excedente de visão [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Ao compartilharmos, nessa conversa, nossa busca por ampliar a compreensão de conceitos bakhtinianos, nos inserimos na imensa cadeia discursiva como elos que se entrelaçam, reconhecendo que “é impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições [...]” e que “[...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Desse modo, cientes de que, “no ato da compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2011, p. 378), nos dispomos às conversas, buscando no excedente de visão do outro as possibilidades de completude, mesmo que inconclusa.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. KRAMER, S. *Ciências humanas e Pesquisa: Leituras em Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. *Para uma filosofia do Ato Responsável*. [Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

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

_____. *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MELLO, M. B.; MIOTELLO, V. Questões bakhtinianas para uma heterociência humana. *Revista Teias* v. 14, n. 31, p. 218-226, maio/ago. 2013. Disponível em: <www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/.../1095>. Acesso em: 14 agos. 2013.

GÊNEROS PRIMÁRIOS E GÊNEROS SECUNDÁRIOS NO CÍRCULO DE BAKHTIN

Luciane Zaida F. da Silva Viana²⁰⁶

Milsa Duarte Ramos Vaz²⁰⁷

Eliane Maria de Oliveira Giacon²⁰⁸

Maria Leda Pinto²⁰⁹

Desde que acordamos, a qualquer hora do dia ou da noite, ouvimos a palavra discurso e com ela uma série de sentidos e significados. Podemos observar em frases comuns e simples como: “sem pedir para meu pai fui a balada e quando cheguei ele fez aquele discurso”, “li o discurso da oradora da turma e fiquei emocionada”, “o discurso dos vereadores é de esquerda”, “o padre discursou lindamente!”. A palavra discurso possui significado idêntico, ou o mesmo sentido em todas as frases? Discurso pode ter a mesma consideração de linguagem?

De acordo com Brandão (1999, p.2):

[...] a palavra discurso tem diferentes significados. No sentido comum, na linguagem cotidiana, discurso é simplesmente fala, exposição oral, às vezes tem sentido pejorativo de fala vazia, ou cheia de palavreado ostentoso “bonito”.

Desta forma se faz necessário antes mesmo de compreender o que é um discurso, saber o que é linguagem segundo o filósofo Mikhail Bakhtin, que inicia esta discussão com “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

²⁰⁶ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede_PROFLETRAS/UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande. Este trabalho integra uma pesquisa de mestrado financiada pela Capes. E-mail: lucianezaida@gmail.com

²⁰⁷ Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede_PROFLETRAS/UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Campo Grande. Este trabalho integra uma pesquisa de mestrado financiada pela Capes. E-mail: mr-vaz@bol.com.br

²⁰⁸ Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede_PROFLETRAS na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: giaconeliane@uems.br

²⁰⁹ Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede_PROFLETRAS na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: leda@uems.br

Possibilitando-nos a compreender que a linguagem é tão importante quanto outra atividade que o homem possa desenvolver diariamente.

A linguagem é na verdade uma atividade que só se realiza, sócio-historicamente, entre falantes, ouvintes, escritores eleitores. É uma atividade desenvolvida pelos humanos e é só o homem que tem a capacidade de fazer uso da linguagem verbal no dia a dia, em conversas formais, informais com amigos e familiares. Segundo Benveniste (1991, p.285), “Não atingimos nunca o homem separado da linguagem (...) É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.”

Para Brandão (2003) ao produzir linguagem, os falantes produzem discursos. É na verdade “toda atividade comunicativa entre interlocutores: atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes”.

Dessa perspectiva, falar em discurso e em linguagem é falar em gêneros discursivos. Em relação aos estudos dos gêneros discursivos o filósofo Mikhail Bakhtin é considerado um dos pensadores mais importantes. Foi ele quem inicialmente estabeleceu a teoria sobre os gêneros e influenciou o pensamento ocidental ligado a uma concepção de linguagem que não estava de acordo com o paradigma estruturalista.

Segundo Bakhtin(2003, p.261), os gêneros discursivos são formas, relativamente estáveis dos enunciados que, refletem “as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal (...) mas também e, sobretudo, por sua construção composicional.” O fato de nos dirigirmos a alguém, a nossa relação com esse alguém, o intuito de dizer sobre determinado tema, nos leva à escolha da(s) forma(s) típica(s) de dizer, ou seja, à estruturação do gênero discursivo mais pertinente ao contexto enunciativo.

Para o autor, a atividade humana apresenta muitas formas, pois existe uma enorme diversidade de gêneros do discurso com infinitas possibilidades no que se refere aos estudos da linguagem. Ainda podemos compreender que os gêneros aumentam e se distinguem à proporção que se amplia e se desenvolve seu grau de complexidade em determinada área da linguagem. Devido à heterogeneidade dos gêneros do discurso as

réplicas do diálogo do cotidiano, o relato do dia a dia, a carta até um romance de muitas páginas devem ser incluídas na totalidade dos gêneros do discurso.

Bakhtin, em seu estudo sobre os gêneros, distinguiu-os em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários compõem-se em uma comunicação verbal espontânea. Já os secundários aparecem em situações de uma comunicação cultural mais complexa e evoluída, principalmente escrita, como o romance, teatro, discurso científico, entre outros. Esses gêneros absorvem e modificam os gêneros primários.

Os gêneros primários ao se tornarem partes dos secundários, transformam-se e perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a dos enunciados alheios. De acordo com Ponzio (2013), os gêneros primários ou simples são distinguidos dos secundários por ser *o diálogo do dia a dia* enquanto que os secundários são aqueles *que representam e objetivam a troca cotidiana comum, objetiva*.

Em relação ao dialogismo podemos dizer que é um estudo muito complexo e que pode ser analisado na representação da palavra e na sua dialogização interna, que encontramos nos gêneros do discurso secundário da literatura, em especial no romance, pois é nesse gênero que é admissível tomar aspectos do diálogo que não se absorvem no gênero do discurso primário. Segundo Ponzio (2013, apud Bakhtin, p. 253-290), este estudo torna-se relevante à medida que se quer analisar o enunciado, que é o cerne *da troca dialógica* e não a frase que é o cerne *da langue*.

Segundo Bakhtin (1992)

A indefinição terminológica a confusão em um ponto metodológico central no pensamento linguístico são o resultado o desconhecimento da *real unidade* da comunicação discursiva — o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns e antes de tudo limites absolutamente precisos.

Os limites são decididos pela alternância dos sujeitos do discurso, que na verdade são os falantes. Para Bakhtin, todo enunciado do diálogo do cotidiano ao grande romance

tem um início *absoluto* em um fim *absoluto*. É quando um falante fala algo e em seguida passa a palavra a outro ou permite-lhe a compreensão ativamente *responsiva*. No caso o enunciado não pode ser considerado como uma *unidade convencional*, mas sim uma *unidade real*, que é marcada da alternância do sujeito, que demonstra ter terminado sua palavra mesmo que seja por meio de um sinal demonstrativo que este falante terminou.

A alternância do sujeito no discurso é denominada como *réplica* que mesmo sendo muito breve e fragmentada tem uma conclusão específica e ainda interligada. É preciso compreender que as relações específicas entre as réplicas do diálogo são somente as modalidades dessas relações e são possíveis apenas entre enunciações de distintos sujeitos.

Enfim, no texto “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2003, [1952-1953]), ao sugerir que o enunciado é resposta e também provoca resposta, traz para o primeiro plano a natureza dialógica das unidades da comunicação discursiva. Essa generalização parte das formas concretas do diálogo, percebido como a alternância das réplicas da comunicação oral, para chegar ao dialogismo intrínseco a toda produção de linguagem, até mesmo os enunciados escritos, nos quais a alternância de sujeitos não é tão evidente. O trajeto de inclusão dos gêneros dialogados da oralidade para os gêneros escritos despontam a percepção de Bakhtin sobre o processo histórico de formação e complexidade das esferas ideológicas nas sociedades complexas, entre outras. Para o autor:

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo)

Na citação acima percebemos claramente os reflexos da concepção historicada constituição das sociedades e de suas esferas, bem como a presença da teoria que está a elas agregada, da inclusão dos gêneros primários no romance. O diálogo como fenômeno natural da linguagem e do dialogismo assim como princípio formador do enunciado é retomada na colocação do diálogo em primeiro plano. O dialogismo sinaliza a especificidade do Círculo de Bakhtin no agrupamento das diferentes influências teóricas: marxismo, filosofia da vida, formalismo. Deste modo, a relação entre os gêneros primários e secundários admite a explicitação do princípio dialógico da linguagem, que permaneceria oculto se o estudo dos gêneros se concentrasse unicamente sobre os gêneros secundários.

É preciso lembrar que a dialogicidade não se configura como exclusividade de certas palavras, mas se constitui em toda obra de palavra, neste caso o discurso.

Este é um início de conversa sobre os gêneros primários e gêneros secundários no Círculo de Bakhtin em que procuramos expressar nossas atribuições de sentido sobre o assunto em questão, no entanto, vale ressaltar que as possibilidades de leitura e compreensão sobre os gêneros discursivos vão além deste nosso primeiro olhar. Dessa forma, esperamos discutir e aprender muito mais sobre o assunto nas rodas de conversas bakhtinianas em novembro, pois o leitor, como acontece em qualquer tipo de texto, interage como co-autor na atribuição de sentidos. Esta incompletude...

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I** 3ª Ed. Campinas. São Paulo: 1991,

BRANDÃO, Helena H.N. 1999. Texto, gêneros do discurso e ensino. IN: BRANDÃO, Helena H.N. (Coord) **Gêneros do discurso na escola. Mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez. E,.

PONZIO, A, **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 330 p.

A FILOSOFIA DO ATO RESPONSÁVEL E O ENSINO DA ESCRITA NO HORIZONTE SÓCIO-HISTÓRICO CONTEMPORÂNEO

Luciano Novaes Vidon²¹⁰

Plano de voo: primeiramente vou falar um pouco de Bakhtin e do Para uma filosofia do ato responsável, com o objetivo de situar sua/minha concepção de “responsividade/responsabilidade”. Em um segundo momento, discuto alguns dados de ensino da escrita, a partir de um *corpora* que tenho trabalhado em meu projeto de pesquisa. Pretendo, a partir dessa análise, compartilhar com vocês uma reflexão sobre “Ensino de Língua e Responsividade/Responsabilidade”.

BAKHTIN E SUA FILOSOFIA DO ATO RESPONSIVO E RESPONSÁVEL

Para uma filosofia do ato responsável, tradução realizada por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco, com o apoio organizacional de Augusto Ponzio e do GEGê – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso, de São Carlos-SP, publicado em 2010, pela Pedro&João Editores, é uma obra inacabada de um Mikhail Bakhtin jovem, entre vinte e vinte e cinco anos, recém formado e recém chegado a Vitebsky, onde se reunirá a alguns círculos de estudo, entre eles o que ficará conhecido como Círculo de Bakhtin.

É um texto ousado, questionador, crítico, como em geral é o espírito juvenil. Mas, acima de tudo, é um texto filosófico, da esfera filosófica, de dialogicidade e linguagem filosóficas. De acordo com Ponzio (2010), o que chegou até nós seria tão somente a introdução e uma primeira parte de um projeto mais ambicioso de um tratado de filosofia primeira, ou *Prima Filosofia*, voltado para questões éticas e morais.

É interessante pensar que se trata, talvez, do texto mais filosófico de Bakhtin, o que nos faz vislumbrar um elo conectando-o a um enunciado do final de sua passagem aqui

²¹⁰ UFES. E-mail: pfvidon@gmail.com

pela Terra. Referimo-nos à sua já famosa auto definição dada à Victor Duvakin, nas entrevistas concedidas a esse teórico da literatura em 1973:

“Filósofo, mais que filólogo. Filósofo. E assim permaneci até hoje. Sou um filósofo. Sou um pensador.” (Bakhtin em entrevista a Victor Duvakin, em 1973 [2008])

“Enquanto o mundo autônomo teórico, abstrato, alheio por princípio à historicidade viva singular, permanece fechado em suas próprias fronteiras, a sua autonomia é justificada e inviolável” (PFAR, p. 50)

É interessante a relação entre esses dois enunciados de Bakhtin, um do início de sua vida e outro do final. Há, sem dúvida, uma forte ligação entre esses enunciados, o da entrevista a Duvakin e o de Para uma filosofia do ato responsável (PFAR).

Bakhtin inicia e finaliza sua vida humana e acadêmica tendo muita clareza de que o que o interessava, efetivamente, não era a língua e a linguagem em si mesmas, mas as questões mais fundamentais e, portanto, filosóficas. Não era, portanto, o linguístico que o interessava, desde o início de suas reflexões, mas o meta/translinguístico, como toda sua obra e dos demais autores do Círculo de Bakhtin sempre propuseram.

A questão que está na base do pensamento de PFAR é a questão do agir humano, do seu/meu/nosso agir em sociedade. Nesse sentido, trata-se de um problema de *Prima Philosophia*, isto é, um problema de ética e de moral. Trava-se, aqui, desde o início, um diálogo com a obra de Kant e sua revisita, no tempo de Bakhtin, pelos chamados neokantianos.

Em relação à Kant, trata-se de e trava-se um diálogo com a sua *Crítica da Razão Pura*, mas também, e em especial, com sua *Crítica da Razão Prática*, obras do século XVIII. Se naquela o que estava em discussão era fundamentalmente o problema do conhecimento, particularmente o conhecimento científico que estava em voga naquele momento, nesta a questão é o agir no mundo, como agimos no mundo. Essas são as questões que Bakhtin traz para a sua Filosofia do Ato Responsável.

Para Kant, em sua *Crítica da Razão Pura* (s/d), pelo sistema de conhecimento científico, cartesiano, não seria possível se conhecer a divindade; o método científico, portanto, não daria conta da fé, de Deus, etc.

Já em *Crítica da Razão Prática* (1790), Kant reflete sobre uma concepção de agir no mundo como um dever moral e ético, guiado exclusivamente pela razão, isto é, leis universais, racionais. Bakhtin irá se contrapor a essa concepção kantiana, retomada pelos neokantianos, em especial, os alemães. Esse dever moral e ético não pode se sustentarneste álibi da razão, uma razão como um princípio universal, uma lei universal que guia o meu agir.

Para Bakhtin (2010), o agir ético no mundo precisa ser guiado pelo meu existir no mundo. Não há um existir solitário no mundo; ao contrário, todo existir é solidário, é compartilhado. Pressupõe uma singularidade, mas que se constitui a partir de uma alteridade.

A irrelevância da própria singularidade para a concepção de existir no mundo comporta inevitavelmente também a perda da singularidade do existir (...). O sentido de um existir para o qual o meu lugar único na vida é reconhecido como não essencial não poderá nunca conferir a mim um sentido; não é esse o sentido do existir-evento. (pp. 62-3)

O meu existir não pode ser um dever, mas um conjunto de possibilidades, de devir, de vir a ser.

Somente do interior do ato real, singular – único na sua responsabilidade – é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta; somente em relação a isso pode orientar-se uma filosofia primeira. (p. 79)

Ao conceber o agir no mundo dessa forma, Bakhtin coloca em cena uma série de questões que irão permear toda sua obra e do Círculo.

Uma dessas questões diz respeito ao *acontecimento discursivo*. Toda estrutura social, cultural, e também moral e ética, está sujeita a conjunturas, a eventos de existência. O mesmo pode ser dito em relação à questão do sentido, dos significados, isto é, o campo da semântica.

A minha resposta não pode ser fundada, pura e simplesmente, num álibi racional, como um reflexo de uma entidade abstrata como essa. A minha resposta reflete as

condições sociais, históricas, ideológicas da minha existência, mas ela também refrata tudo isso e refrata exatamente porque ela é acontecimento, ela é existir, ela é ato-evento, isto é, tem uma historicidade.

Esse talvez seja o aspecto ressaltado por Bakhtin e, vamos dizer assim, esquecido por Kant e pelos neo-kantianos: o meu agir no mundo é histórico, é participativo, e, por isso, responsável, responsivo.

A questão da responsabilidade/responsividade de nossos atos é aqui fundamental.

Por outro lado, temos aí a própria questão da subjetividade que se coloca e que Bakhtin e o Círculo irão estudar profundamente a partir da linguagem, em especial da linguagem literária.

A FILOSOFIA DO ATO RESPONSÁVEL E O ENSINO DA ESCRITA

O ensino de Língua Portuguesa, em especial o ensino da escrita e do texto, a despeito de uma suposta “virada genérica” (BAWARSHI & REIFF, 2013) nos últimos anos, ainda parece muito longe de fazer valer a filosofialinguística bakhtiniana. Uma concepção como a de *acontecimento discursivo*, por exemplo, é, comumente, solapada por uma perspectiva ainda muito estruturalista, especialmente quando se trata do processo ensino-aprendizagem de textos. A análise de uma das coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa mais utilizada no Brasil (CEREJA & MAGALHÃES, 2003; 2010) indica que, apesar do ponto de partida ser uma noção de gêneros do discurso (bastante confusa, aliás – cf. SANTOS, 2011; VIDON et alii, 2014), as propostas valorizam muito mais aspectos estruturais dos gêneros do que propriamente aspectos discursivos, isto é, aspectos relacionados às relações dialógicas entre os sujeitos discursivos, as esferas discursivas em que se encontram, a singularidade dos eventos discursivos em jogo.

A caracterização do texto dissertativo-argumentativo, exemplificada a seguir, reforça o nosso comentário:

- expõe uma ideia ou um ponto de vista sobre determinado assunto; pode também conceituar ou definir um objeto, seja ele concreto ou abstrato;

- apresenta intenção persuasiva;
 - convencionalmente, apresenta três partes essenciais: tese (ou ideia principal), desenvolvimento e conclusão;
 - linguagem geralmente clara, direta, objetiva e impessoal, como predomínio da função referencial;
 - predomínio do padrão culto e formal da língua;
 - verbos predominantemente no presente do indicativo
- (CEREJA & MAGALHÃES, 2003).

A concepção de sujeito do discurso é outro problema. O sujeito produtor de textos dissertativos (não exatamente de enunciados concretos) ainda é idealizado, visto como um sujeito racional capaz de, por exemplo, defender um ponto de vista, uma tese, com base em argumentos, devidamente estruturados em um modelo também idealizado de texto (o tipo textual dissertativo-argumentativo), mas completamente fora de uma situação concreta de enunciação, isto é, fora de um processo dialógico real, capaz de romper com os limites da esfera escolar.

Afinal de contas, *quem* expõe uma ideia, *quem* defende um ponto de vista sobre determinado assunto, *quem* tem uma intenção persuasiva? Tudo é *como se eu não existisse*, como se o eu-produtor/enunciador do texto fosse *dessujeitivado, dessituado*, cujos álibis são a estrutura do texto, por um lado, e a razão subjetiva, por outro. Aliás, as questões acima poderiam muito bem ser respondidas, nessa perspectiva pedagógica *dessubjetivante*, por esses dois termos: texto e razão – *texto/razão* expõe uma ideia; *texto/razão* defende um ponto de vista sobre determinado assunto; *texto/razão* tem uma intenção persuasiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A REVOLUÇÃO BAKHTINIANA E O ENSINO DA ESCRITA

Para Ponzio (2010), a filosofia bakhtiniana da linguagem revoluciona ao deslocar o foco fenomenológico das ciências humanas do *eu* para o *outro*. Bakhtin, em PFAR desloca, também, o foco da filosofia do ser, como essência, para o ser como existência, constituindo, assim, uma filosofia do ato responsável. De uma forma ou de outra, a teoria bakhtiniana se

propõe a refletir sobre sujeitos discursivos, vivos, em diálogo, e não sobre objetos, neutros e abstratos, que não se comunicam. Os textos, nessa perspectiva, têm um papel fundamental, por serem lugares de constituição de sujeitos, e não lugares de seus apagamentos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Para uma Filosofia de Ato Responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. & DUVAKIN, V. *Mikhail Bakhtin em diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2008.
- BAWARSHI, A. S. & REIFF, M. J. *Gênero: História, Teoria, Pesquisa e Ensino*. São Paulo: Parábola, 2013.
- CEREJA, W e MAGALHÃES, T. *Português: Linguagens*. CEREJA, W e MAGALHÃES, T. São Paulo: Atual, 2003.
- CEREJA, W. e MAGALHÃES, T. *Português: Linguagens: Volume 1*. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CEREJA, W. e MAGALHÃES, T. *Português: Linguagens: Volume 2*. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CEREJA, W. e MAGALHÃES, T. *Português: Linguagens: Volume 3*. São Paulo: Saraiva, 2010
- KANT, I. *Crítica da razão pura*. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000016.pdf>
- _____. *Crítica da razão prática*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1970.
- PONZIO, A. A concepção bakhtiniana de ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- SANTOS, L. W. dos. *Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- VIDON, L. N. etalii. Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativo-argumentativos: concepções, propostas pedagógicas e práticas de produção de texto. Vitória, ES: PERcursos Linguísticos. v. 4, n. 8 (2014).

Este artigo não tem a pretensão de inventar ou trazer nenhuma novidade à luz e sim tentar colocar em discussão alguns poucos conceitos Bakhtinianos a partir da visão de um cineasta indiano que conta a estória de uma criança com problemas escolares. Este artigo, também nasceu da metediça necessidade de um velho professor de saber como são os debates e embates acadêmicos nas famosas Rodas Bakhtinianas, como também colocar na roda uma provocação para trazer à discussão o problema dos “rótulos” ou as “identidades” que a escola teima em se utilizar como instrumento de controle.

Curioso como a vida acontece sem a gente premeditar ou planejar. Estou pensando nisso porque neste semestre começamos um curso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc-UFRRJ) intitulado *Amorosidade e Ciências Humanas* e também prosseguimos nas leituras e debates Bakhtinianos no Grupo de estudos e pesquisas sobre linguagem e diferenças – GEPELID ao mesmo tempo que iniciamos nosso estágio de docência superior na turma de Ensino de História para o curso de Licenciatura em Pedagogia acompanhando nosso orientador. Numa de suas aulas o Professor propôs que exibíssemos para os graduandos um filme indiano chamado *TaareZameen Par/ EverychildisSpecial*. Nos Estados Unidos este filme recebeu em Inglês o título: *Like Stars on Earth* e cá entre nós brasileiros chamou-se: *Somos Todos Diferentes/Como Estrelas na Terra*, produzido no ano 2007.

Por que isso é curioso? Porque na nossa lida diária escolar temos discutido como os “rótulos”, as “identidades” podem atrapalhar o desenvolvimento de determinados alunos e como a escola, nos diversos segmentos que a compõem, principalmente nós professores,

²¹¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc-UFRRJ)

²¹² Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Brasil(2005)Prof. Adjunto I da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro , Brasil

tem a tendência de produzir essas “identidades” ou “rótulos” para assim controlar aqueles que a utilizam - os alunos. E nós não investigamos ou não percebemos o quanto esse fenômeno pode ser destrutivo.

O filme conta a história escolar de Ishaan um garoto de nove anos. A narrativa cinematográfica tem início com a professora relatando os acertos em relação à quantidade de questões propostas de cada aluno da turma de Ishaan.

Na cena seguinte, uma pista de como se desenrolará a estória nos é dada pelo diretor. O menino Ishaan aparece com um coador de café velho (como eu fazia quando criança no lugar onde cresci) ou algo parecido, pescando uns peixinhos, que lá onde brincávamos quando criança chamávamos de “barrigudinhos” e creio que quase todas as crianças que moraram em lugares nos quais as águas da chuva e esgoto corriam a céu aberto brincaram pescando os tais “barrigudinhos”.

Nesse laguinho ou vala, como chamávamos o ajuntamento de água onde apareciam aqueles “barrigudinhos”, Ishaan estava totalmente intencionado em seu brinquedo. O menino, de tão absorvido pela atividade chega sem perceber, ou não, a colocar a cabeça na água para ver os “barrigudinhos” nadando. De repente, surge um funcionário da escola na qual o menino estuda e o agarra pelo braço gritando que ele estava na “sarjeta” nada fazendo e atrasando a saída do ônibus escolar. Em nossa cultura a ideia de “sarjeta” não evoca algo bom. Muito embora, o dicionário nos informe que o significado de “sarjeta” pode ser escoadouro para águas das chuvas que, nas ruas e praças, beira o meio-fio das calçadas. Mas também pode ser usado em sentido figurado como condição ignominiosa de decadência e humilhação; estado de indignância moral; lama²¹³.

Essa cena começa a apresentar o menino Ishaan com uma identidade-rótulo que lhe é colada pelos elementos que compõem o universo escolar do qual ele participa.

Creio que podemos ter duas formas de interpretar a cena descrita acima. Para o universo escolar o estar observando e/ou brincando com os “barrigudinhos” não representa uma atividade produtiva para a comunidade. Já para o garoto aquilo que ele fazia era estar captando a realidade que seria mais tarde reinventada nas suas pinturas.

²¹³ <http://www.dicio.com.br/> consultado em 19/09/2014 as 22:05

Assim Ishaan vai sendo apresentado para o espectador como a peça importante para a história a ser contada. Esta sequência inicia a identificação do garoto que ao longo da primeira parte da trama vai sendo construída através das informações que serão dadas pelos grupos de personagens que compõem o universo em torno de Ishaan: a escola, a família e os vizinhos. Ele nunca tem a permissão de apresentar-se para os seus outros. Sempre é o outro que lhe cola os rótulos; lhe cabe apenas consentir ou rebelar-se.

Aparentemente, o menino não responde ou não participa do diálogo estabelecido, contudo, ele está presente e responde sim. A princípio Ishaan se rebela, briga, quebra coisas num acesso de raiva, porém os rótulos são tão poderosos que ele acaba por duvidar de si mesmo e começa a se achar ruim, incapaz e torna-se mudo, deprimido e para de recriar o mundo visto e sentido nas suas pinturas e desenhos.

O menino vive com sua família em uma pequena comunidade da Índia. No decorrer do filme algumas cenas traçam o perfil da sociedade na qual Ishaan se insere. As cenas da família e da escola nos mostram um acentuado caráter ocidental, mas com alguns traços da sociedade hindu aparecendo apenas nas roupas femininas e o lugar da mulher e nos traços de pobreza econômica.

Ao menos na sua família e na escola, o ideal de educação é aquele que desenvolve um acirrado senso de competitividade, disciplina e que possibilite sucesso ao educando. Qualquer outra atitude que não tenha a disciplina, a capacidade de acertar e a produtividade como objetivo principal é encarada como um desvio, uma anormalidade que deve ser punida, reprimida e desencorajada.

Assim Ishaan, por ser totalmente diferente do perfil que seu grupo espera de um indivíduo aprovado, apresenta muitas dificuldades na escola. Foi reprovado no ano anterior e corre risco de ser novamente reprovado.

Ao contrário dele, seu irmão mais velho, está completamente conformado e alinhado com os desejos da família e da escola. É o melhor da classe, com notas altíssimas e um grande sucesso também nos esportes. Ishaan admira seu irmão e pode-se notar que o mais velho vê no seu comportamento algo que deseja, a liberdade de criação, a possibilidade de ser sensível aos fenômenos que estão ocorrendo a todo momento à sua volta e o principal, poder errar.

Em várias cenas observamos que a identidade ou rótulo que a escola cola em Ishaan está sempre longe do que ele é realmente. Percebe-se que os professores não conseguem enxergar a realidade que está gritante. Ishaan não é um menino disperso, desleixado, vagabundo, indisciplinado. O que os professores não perceberam é que ele tem outras maneiras de apreender, entender, se relacionar com o mundo e com a realidade.

Nós espectadores podemos compreender nas sequências que Ishaan foge da escola e vai para a rua como ele ao passear por entre as bancas de vendedores de doces, frutas, comidas e geladinhos (que é bem diferente daqueles que nós conhecemos por aqui) vai registrando o que, para ele, são verdadeiras obras de arte com formas e cores, cheiros e texturas que atraem sua atenção e a minha também quando assisti ao filme. O menino assim registra todas as sensações que a realidade vivida das ruas lhe pode dar e vemos mais tarde como ele as transmite para o papel com vigor, frescor e força. Então compreendemos que, ao mesmo tempo que possui uma dificuldade incrível para escrever, Ishaan consegue se comunicar através das cores e pinturas. Percebemos que a atenção desse menino é diferente da maioria dos alunos. É uma atenção interessada, múltipla voltada para o visual, para os cheiros, sons e texturas.

Por não se adequar ao perfil competitivo, disciplinado, focado, organizado, como a sociedade e a escola requerem de seus integrantes, os pais do menino são convocados para uma reunião com os professores. Estes lhes informam que o menino não apresenta avanços na escola. O pai, que possui uma personalidade altamente competitiva, acredita que a educação de seus filhos deve primar pela competência competitiva e disciplina fica transtornado, a mãe toma para si a responsabilidade do fracasso do menino achando-se culpada.

A direção da escola aconselha que Ishaan seja enviado para uma escola de “retardados”, mas o pai decide enviar o garoto a um colégio interno para que seja disciplinado e consiga êxito nos estudos, já que para ele o problema de seu filho é puramente indisciplinado, “vadiagem”.

Ao ser enviado para o internato contra a sua vontade, Ishaan passa a acreditar ser o único responsável pelo seu problema, ele pensa que é muito ruim e incapaz. Dessa forma o comportamento do menino vai se tornando cada vez mais triste e ele vai se isolando tornando-se uma criança solitária. Ao mesmo tempo que continua sofrendo severas

punições, pois seus professores acreditam que seu fracasso é resultado de sua indisciplina e desatenção para com as suas responsabilidades escolares.

A cena que reforça essa identidade de desatento, desinteressado, indisciplinado e rebelde de Ishaan é a cena na aula de desenho, atividade na qual ele é muito bom. O professor traz para a aula formas que não representam quase nada para uma criança com um sentido profundo de observação do que acontece na realidade ao seu redor. Por isso Ishaan fica muito mais interessado no que se passa do lado de fora da sala onde ele vê um ninho de passarinho com três filhotes sendo alimentados pelos pais passarinhos. O que convenhamos é muito mais interessante e repleto de sentido para uma criança de 9 anos, quanta coisa se poderia explorar num evento como esse. Mas o professor de desenho está apenas preocupado com as formas perfeitas que o currículo e os livros determinam e ele repete. Assim Ishaan mais uma vez é identificado como alguém que não está atento a aula, ao professor, ao conteúdo, assim é preciso castigá-lo. O professor desfere cinco golpes de régua em sua mão.

Portanto, cada vez que Ishaan se interessa pela rica realidade, seu interesse é confundido com desinteresse, desatenção, vadiagem ou incapacidade. Então, ele cada vez mais se volta para dentro de si mesmo. Ishaan está quase perdido e esquecido pelo sistema educacional no qual ele está inserido.

Entretanto, para a sorte de Ishaan, chega ao colégio, para substituir o antigo professor de artes, o Sr. Nikumbh que além do trabalho como substituto temporário, leciona também num colégio para crianças com necessidades especiais.

No início deste texto falei sobre a coisa curiosa que é a vida e as coisas que nela acontecem, mas o que tem de curioso nisso tudo que contei acima? Já lhe digo. Para mim a curiosidade reside no fato de termos, no nosso grupo de pesquisa, debatido sobre as questões Bakhtinianas e estas estão presentes na trama desse filme.

É certo que a escola ocidental, como a conhecemos, prima por uma cultura baseada não na oralidade mas na escrita e dentro das normas dita “cultas” de uma determinada língua. Também é certo que a teoria Bakhtiniana nos diz que a palavra é essencialmente um fenômeno ideológico sendo uma parte da realidade material que, ao transformar-se em signo e ser emprenhado de significado, relaciona-se diretamente com a realidade. Então,

nesse caso, a palavra é o que media a relação do eu com a realidade material à sua volta, é ela que faz a mediação do eu-outro.

Ainda como propõe a teoria Bakhtiniana (ano), a palavra é a ponte, o elo, o elemento de mediação entre o eu-outro e a realidade.

Assim, seguindo o pensamento de Bakhtin, trazendo a palavra para a realidade escolar e lembrando dos fatos expostos no filme assistido, podemos avaliar como um indivíduo que não consegue decifrar os signos materializados e encarnados em grafemas/palavras escritas pode ficar sem comunicação com a realidade. Entendo que isso aconteceu com o menino Ishaan que perde a vontade de se comunicar com o mundo. Perde todo o interesse de explorar a realidade para reinventá-la nas suas cores e desenhos e vai se tornando um ser amortecido pela realidade opressora.

Até o aparecimento na estória do Sr. Nikumbh, nenhuma das personagens do universo escolar ou familiar pensou em ouvir, em entender as razões do menino. A única coisa que todos faziam era rotular, culpar, reprimir, oprimir, disciplinar. Ninguém estava interessado em saber como Ishaan se sentia.

A partir da entrada do Sr. Nikumbh na estória, a realidade de Ishaan vai tomar outro rumo. O professor Nikumbh, que segundo ele mesmo, em determinado trecho do filme, diz ser também disléxico, percebe a dificuldade do menino e começa um trabalho para trazer o garoto de volta para a sua infância.

O professor Nikumbh é uma personagem Bakhtiniana. Ele é Bakhtiniano pois carrega em todos os seus atos uma profunda responsabilidade com o outro. A cena na qual ele se apresenta na trama demonstra a sua disposição ao diálogo. Ele vai ao outro buscando dialogar através da dança e da música. Sua fantasia, uma mistura de mágico de Oz, flautista mágico e ilusionista, vai sendo distribuída entre os meninos da sala que vão dialogando com ela na dança e na música sem nenhuma imposição, sem obrigação de ser feito. Os meninos vão entrando no diálogo totalmente à vontade e de cabeça, sem medo. A força do diálogo dessa personagem podemos sentir no menino que senta ao lado de Ishaan que apresenta uma necessidade especial. Mesmo com sua limitação motora, o menino entra na dança e na música de corpo limitado, mas alma ilimitada, gesticulando e cantando a todo pulmão.

Mas uma coisa destoa. O diálogo na música e na dança corre solto na sala entre os meninos. Entretanto um parece amortecido, sedado, insensível aos apelos do mestre dos magos: Ishaan, o magoado, o rotulado, o incapaz e “burro”. Ele não se mexe, sua expressão é de medo, não do mago ou do flautista maluco, mas do rótulo que ele já tem: não sabe fazer nada direito, é preguiçoso, é burro, é incapaz, isso o paralisa.

Porém o Sr. Nikumbh que não se esqueceu de onde ele veio, ainda não matou a criança que ele foi um dia. Consegue, assim, perceber no meio de todo o diálogo, de todas as vozes que se fazem ouvidas dentro daquela sala, naquela aula, que uma voz está faltando.

A cena do filme que deixa bem claro que o Sr. Nikumbh não se importa apenas com o seu emprego ou o salário é a subsequente a do diálogo dançante do professor com os seus alunos. O professor entrega uma folha em branco para cada um dos alunos e pede que eles desenhem livremente o que eles têm em sua imaginação. Um dos alunos pergunta pelo modelo que deveria estar em cima da mesa do professor e ele retruca que a imaginação de cada aluno é bem maior do que aquela mesa. Os meninos então colocam todas as suas imaginações no papel, menos um: Ishaan. A folha dele fica em branco, mesmo com todo o incentivo dado pelo Sr. Nikumbh.

A partir da folha em branco, da recusa em dialogar, do medo de Ishaan e do ato responsável que o professor de arte toma para si. uma mudança profunda está para começar nessa realidade que para qualquer outro não poderia acontecer.

O Sr. Nikumbh querendo entrar no e em diálogo com Ishaan inicia uma caminhada que demonstra o nível de comprometimento que uma pessoa e muito mais um professor deve ter com sua responsabilidade com o outro e com seu eu.

O professor vai buscar as causas do fenômeno que ele presenciou, um menino de 8 ou 9 anos que não canta, não dança e não desenha, não pinta. Isto tem que ter uma causa, um porquê. Precisa ser investigado e isso é responsabilidade de um professor! O Sr. Nikumbh não se utiliza das identidades/rótulos já dadas para responder e decifrar o fenômeno que estava se desvelando em sua frente.

Depois de pesquisar na escola, ouvir as verdades dos outros professores, dos amigos de Ishaan, não satisfeito com tais respostas; o Sr. Nikumbh vai à casa do menino procurando mais dados para elaborar sua hipótese.

Nessa ida aos pais de Ishaan. o Sr. Nikumbh descobre o quanto o garoto é sensível e como ele se comunica com o mundo através da pintura. Também pode ter a certeza que o errado em Ishaan é a sua incapacidade, sim, mas relativa, de decodificar alguns grafemas, isto é, a *“letra, símbolo gráfico utilizado para constituir palavras. O grafema é a representação gráfica do fonema²¹⁴”*.

A partir dessa descoberta o Sr. Nikumbh começa a planejar como colocar o menino Ishaan novamente em diálogo com sua infância, rica em capacidade de observação e exploração do mundo a sua volta e com a realidade escolar. Nesse ponto é preciso entender que o Sr. Nikumbh não é um super professor. Ele é um ser que, por conhecer e reconhecer os problemas relativos à aprendizagem, é capaz de sensibilizar com o outro e procurar interferir através do diálogo, permitido e requerido pelo outro, na realidade e transformá-la.

Ao assistir este filme com atenção observaremos que o Sr. Nikumbh não promove nenhuma ação consciente sem a permissão dos envolvidos. Seus atos estão sempre buscando o outro e trazendo-o para o diálogo. Buscando responsabilmente ao outro para obter uma resposta. Nesse sentido, vemos aqueles professores que no início, só se preocupavam com o conteúdo, o currículo e com o salário, nas últimas cenas, durante o concurso de pintura, mudam seus comportamentos, recuperam e revisitam suas infâncias e se reconhecem como pessoas criativas e têm a possibilidade de passarem a ver seus alunos para além de alunos, como pessoas, crianças com alto potencial de imaginação. Ponto fundamental para a criação de um mundo repleto de aprendizagem significativa e produtiva para além da simples competitividade capitalista.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM São Paulo: HUCITEC. 12ª Edição – 2006 -

_____. TOWARD A PHILOSOPHY OF THE ACT. (versão completa, com prefácio) PARA UMA FILOSOFIA DO ATO. (versão incompleta, sem prefácio). Austin: University of Texas Press, 1993

²¹⁴ <http://www.klickeducacao.com.br/bcoresp/bcorespmostra/0,5991,POR-1604-h,00.html> acessado em 24/09/2014 as 11/28

PESQUISA-PILOTONA FEIRA LIVRE DE SANTA CRUZ/RN:

relatando uma experiência metodológica

Magda Renata Marques Diniz²¹⁵

A temática principal desta comunicação relaciona-se com reflexões a partir de uma pesquisa²¹⁶ de mestrado em que, no início da investigação, foi realizada uma pesquisa-piloto no intuito de materializar o discurso dos moradores da cidade²¹⁷ de Santa Cruz a respeito da história de vida de Santa Rita de Cássia.

Para situar melhor nosso leitor, Santa Cruz é um município localizado na Mesorregião Agreste do Estado do Rio Grande do Norte, a Nordeste do Brasil, e tem como característica particular a contação e a vivência da hagiografia de Santa Rita de Cássia na vida cotidiana de seus moradores. Esse evento é marcado pela narração da história dessa mulher há mais de 180 anos na cidade, aliada à quantidade de nomes de mulheres e de estabelecimentos comerciais de nome fantasia com o qualificador “Santa Rita”. Para termos uma ideia como é o cenário santa-cruzense, vejamos quatro figuras de como a cidade responde a esse evento.

Iniciamos apresentando a Sucata Santa Rita (Figura 1), que fica localizada em um ponto estratégico à visualização da estátua (Figura 2). Em entrevista, o dono disse que vê a estátua no momento que desejar, e Santa Rita, além de vê-lo, fica ajudando-o nas dificuldades diárias. Nas palavras do entrevistado: “Essa sucata é de Santa Rita. Eu estou o tempo todo vendo, e ela me vendo e me ajudando”. Disse ainda que o nome do estabelecimento foi atribuído bem antes da construção da estátua.

²¹⁵ UFRN/IFRN. E-mail: magdarmd@gmail.com

²¹⁶ Dissertação intitulada (Santa) Rita de Cássia na boca do povo de Santa Cruz/RN: identidades culturais em construção, sob orientação da Profa. Dra. Marília Varella Bezerra de Faria, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, como área de concentração Linguística Aplicada.

²¹⁷ Quando falamos “cidade de Santa Cruz”, estamos nos referindo à área urbana desse município.

Figura 1 – Sucata Santa



Fonte: Diniz (2012)

RitaFigura 2 – Estátua de Santa Rita de Cássia



Fonte: Diniz (2012)

A loja Gesso Santa Rita (Figura 3) recebe esse nome porque o casal dono do estabelecimento tem devoção por Santa Rita. Em entrevista, a proprietária falou que “quando conseguisse colocar um negócio para o casal, colocaria o nome de Santa Rita no estabelecimento independente do tipo de serviço ou de loja”.

Figura 3 – Gesso Santa Rita



Fonte: Diniz (2012).

A proprietária explicitou ainda que tanto ela quanto seu esposo são nascidos e criados em Santa Cruz, e esse nome é tradicional e muito forte na cidade. Corrobora com essa opinião o proprietário da Madeireira Santa Rita (Figura 4), que nomeou seu comércio desde 1998, ano de fundação da loja, por também ser devoto da Santa.

Figura 4 – Madeireira Santa Rita



Fonte: Diniz (2012).

Sobre a Figura 2, a construção dessa estátua, localizada no Complexo Turístico e Religioso *Alto de Santa Rita de Cássia*, trouxe um maior destaque ao culto, ao turismo religioso norte-rio-grandense e à perspectiva de expressão do município

internacionalmente. Em entrevista, Alexandre Azedo Lacerda²¹⁸, responsável técnico da obra, relatou que comandou uma equipe formada por 30 operários, os quais cuidaram apenas do monumento. Outros 100 foram responsáveis pelo restante da obra.

A partir da inauguração, em 2010, novos aspectos sociais, culturais, religiosos e políticos passaram a fazer parte da realidade santa-cruzense fazendo com que os moradores tivessem um assunto em comum para conversar na cidade.

Com o objetivo de investigar quais identidades culturais eram atribuídas a Santa Rita de Cássia, procuramos inicialmente a feira livre da cidade, por entendermos que esse local é um espaço onde se conversa sobre tudo e as relações entre os feirantes e os frequentadores são esteadas, na maioria das vezes, em formas harmoniosas de convivência, a saber: histórias de vida, causos vividos, jogos de adivinhações, brincadeiras e até músicas cantaroladas.

Enfim, “um repertório eclético que muitas vezes foi constituído a partir do discurso do outro, o freguês” (SILVA, 2011, p. 4), talvez fosse o lugar mais oportuno para se encontrar uma quantidade significativa de narrativas sobre Santa Rita. Também em sua tese de doutoramento, Bakhtin (2010), quando analisa as questões do riso carnavalesco²¹⁹, tece sobre os períodos de feira, os quais coincidiam com as festas, como o carnaval, e que duravam muito tempo. Um dos exemplos é a célebre feira de Lyon, França, que tinha

²¹⁸ É também Professor Assistente na Universidade Federal da Paraíba, no Departamento de Arquitetura. O escultor vem se destacando no cenário nacional e internacional com seus projetos e construções de estátuas colossais no Brasil. Em menos de uma década, foi responsável por vários monumentos. Dentre eles, têm destaque, além do monumento *Santa Rita de Cássia* (em Santa Cruz-RN, com 56m), *Frei Damião* (em Guarabira-PB, com 34m), *Cristo Rei* (Itaporanga-PB, com 29m), *Santo Antônio* (Marcelino Vieira-RN, com 31m) e *São Francisco* (Picos-Piauí, com 32m). Quanto às duas últimas estátuas, estão em fase de obra e de projeto respectivamente, e a de *Cristo Rei* e a de *Frei Damião* foram eleitas como a “Quarta” e a “Sexta Maravilha da Paraíba”, em 2012. Para o *Alto de Santa Rita*, inicialmente, a técnica usada para edificação foi fazer a estrutura das partes do corpo da Santa a cada cinco metros de altura. Na primeira fase, em madeira (linhas, caibros e ripas), um esqueleto estrutural nas medidas exatas da escultura gigante foi desenvolvido. Na segunda fase, a argila modelou e deu forma e acabamento aos planos e curvas da estátua. Finalmente, tendo atingido o desejável da modelagem em argila, passou-se a desenvolver as formas em gesso sobre ela, em dimensões de aproximadamente um metro por um metro, pesando, aproximadamente, 200 quilos cada. Marcaram-se as passagens sob os eixos nos moldes coincidentes para guiar a montagem, ou seja, peça a peça, e foram, enfim, após identificação, montadas no local definitivo por elevadores e colocadas no local sob a força dos braços dos operários.

²¹⁹ Bakhtin (2010) disserta especialmente sobre a relevância do riso no contexto da obra de François Rabelais no que corresponde aos períodos da Idade Média e do Renascimento. De natureza complexa, o riso carnavalesco é festivo, patrimônio do povo, universal, ambivalente: “O mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época [...], situando-se nas fronteiras entre a arte e a vida” (BAKHTIN, 2010, p. 3-6).

duração de 15 dias, quatro vezes ao ano. Dessa forma, “Lyon conhecia a vida de feira e, conseqüentemente, em larga medida, a vida de *carnaval*. O ambiente carnavalesco reinava sempre nessas ocasiões, qualquer que fosse o momento do ano” (BAKHTIN, 2010, p. 132, grifo do autor).

Quanto à organização metodológica, a pesquisa-piloto foi realizada em um único dia, 12 de fevereiro de 2011, no período diurno, das 6 às 11h e das 14 às 17h, pela pesquisadora e mais três colaboradores²²⁰. O espaço da feira foi dividido em quatro partes, ficando dois corredores específicos para cada um. O questionário continha sete perguntas abertas. Cada colaborador aplicou dez questionários, e a pesquisadora ficou com o número restante. Essa divisão ficou assim definida devido aos colaboradores terem a disponibilidade de apenas um turno, não dando tempo de se estenderem para mais questionários. Ao final, 48 questionários²²¹ foram gerados.

Após o levantamento das marcas linguístico-discursivas, relacionadas com as condições imediatas do contexto situacional – uma feira livre –, ou melhor, do contexto em que foram construídas, concluímos que os enunciados não chegaram, propriamente, a constituir uma resposta mais estruturada, e sim *flashes* identitários de Rita de Cássia, os quais nos davam pistas. Sentimos que precisávamos continuar seguindo naquela direção, como se fôssemos detetives²²², diante de um trabalho à espera de investigações.

Portanto, a análise dessas manifestações discursivas, produzidas em situação experimental, conduziu-nos para que procurássemos rever as técnicas e os instrumentos de construção dos dados, sobretudo, um *corpus* mais “vigoroso”, em que pudéssemos fazer mais apreciações.

Vale lembrar que a escolha dos entrevistados foi aleatória. Dentre eles, havia vendedores ou frequentadores da feira livre, em dia mais movimentado; homens e

²²⁰ A referida pesquisa-piloto contou com a participação dos seguintes colaboradores: Lidiane Sousa – em 2013, concluinte de Letras – Língua Portuguesa, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *Campus* Currais Novos; Luis Mauro – também concluinte nesse mesmo ano do Curso Técnico de Refrigeração e Climatização, modalidade PROEJA, do Instituto Federal do Rio Grande do Norte; e Miriana Ferreira – moradora santa-cruzense, com o ensino médio em andamento.

²²¹ O exemplar desse questionário está reproduzido no Apêndice D da dissertação de Diniz (2013).

²²² Fazemos menção a dois textos: um refere-se ao paradigma indiciário no interior das Ciências Humanas proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989), em que cita “a fábula ou conto oriental dos três irmãos que, interpretando uma série de indícios, conseguem descrever o aspecto de um animal que nunca viram”; o outro é de Amorim (1997), conforme descritos nas Referências.

mulheres: jovens, adultos e idosos. Nessa experiência, como não houve qualquer seleção prévia dos participantes, alguns vendedores ou consumidores negaram-se a responder às questões propostas, justificando que não eram católicos, não sabiam do assunto ou não tinham tempo para respondê-las, ou ainda estarem muito ocupados nas vendas ou compras. Também ocorreu de alguns vendedores pedirem ao entrevistador que aguardasse a finalização da venda, para poderem dar prosseguimento ao questionário.

Embora estivéssemos com vestimentas adequadas tanto para realizar a pesquisa de campo na feira livre quanto para enfrentar a temperatura bastante alta, excedendo os 30 graus *Celsius* nesse dia, percebíamos grande movimentação por parte dos feirantes e compradores naquela ocasião no que se refere ao estranhamento ou curiosidade. A voz de um feirante ficou registrada em nossa memória quando passávamos em um dos corredores: “Já vieram aqui perguntar sobre Santa Rita a você? Aqui já passaram”.

Durante a pesquisa-piloto, não houve necessidade de intervenção da pesquisadora no trabalho desenvolvido pelos colaboradores. Nesse cenário, finalizamos essa etapa e seis meses depois fomos a campo, em busca do *corpus* definitivo da pesquisa de mestrado.

Em relação à construção do *corpus*(final) da pesquisa de mestrado, uma questão prático-metodológica fez-se “delicada”. Além de localizarmos quais moradores poderiam relatar quem foi/é Rita de Cássia, tínhamos de ir à busca dos discursos em “praça pública” – o largo da Igreja Matriz, mesmo local da pesquisa-piloto, onde funciona a feira livre da cidade –, como o ambiente propício para encontrarmos as pessoas dispostas a atender à proposta; já que o ambiente não estava com aquele movimento sabatino.

Por essa escolha, tivemos várias tentativas frustradas, pois as pessoas que estavam lá disseram que não estavam com tempo ou que não sabiam dizer nada sobre o que se perguntava. Parecia mais uma forma tímida de se comunicarem com uma “estranha” do que propriamente de não saberem dizer nada sobre o assunto. Portanto, na manhã do dia 29 de agosto de 2011, a primeira tentativa das entrevistas teve de ser reorganizada, pois não houve quórum. Então, após tentativas e reflexão, a metodologia foi contornada para que os discursos fossem enunciados e ouvidos.

Considerando ainda a experiência da pesquisa-piloto, não seria possível realizar as entrevistas na feira do sábado ou de outro dia, pois, provavelmente, as gravações dos

relatos ficariam incompreensíveis, visto que nesse local há muitos ruídos dos motores de carros e motos, além de anúncios publicitários oportunizados em carros de som insistentemente e em caixas de som nas calçadas dos estabelecimentos comerciais, entre outros sons particulares da feira. Sem falar que, nesse espaço, as pessoas estão focadas nas compras ou no que foram fazer lá; e não na possibilidade de serem entrevistadas.

Essas ocorrências serviram para comprovar o fato de que metodologicamente não se constrói um *corpus* de maneira aleatória nem informalmente. Relacionando essa informação com a argumentação da pesquisadora Freitas (2007, p. 27), que, ao caracterizar a pesquisa na perspectiva histórico-cultural, conclui que:

[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.

Daí, resolvemos procurar a Biblioteca Pública Municipal, que fica próxima ao largo da Igreja Matriz, para ver se lá continham livros, informações de uma forma geral sobre Rita de Cássia na cidade.

Ao falarmos sobre o que pretendíamos com aquela ida à Biblioteca, a funcionária mostrou-se solícita em não só mostrar o material que dispunha (apenas uma cópia de um livro do Monsenhor Marchi (2009) – o qual consta nas Referências– e um folheto sobre a inauguração do *Alto*) mas também se propôs a contar sobre a vida de Santa Rita de Cássia. Como vimos que ela atendia aos critérios preestabelecidos, solicitamos-lhe permissão e começamos logo as gravações.

No final da entrevista, a primeira participante falou que teria uma indicação a fazer: conhecia uma pessoa que sabia (até mais que ela) de informações sobre Santa Rita de Cássia. Assim, aplicando a técnica da *bola de neve*²²³, todas as indicações foram seguidas para chegarmos aos sujeitos da pesquisa, com a seguinte pergunta ao final das entrevistas:

²²³ É um processo de identificação dos sujeitos, que consiste de um indicar o outro como participante (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998).

“O/A senhor(a) conhece outro morador que possa contar a história de Santa Rita de Cássia aqui na cidade?”. Por conseguinte, de casa em casa, nosso *corpus* foi se constituindo.

Isso foi possível em relação a nove dos dez entrevistados, pois uma foi convidada a ser participante pela pesquisadora, ou seja, não foi indicada por outro entrevistado. Essa pessoa, em virtude de trabalhar na Secretaria de Turismo da cidade, chamou nossa atenção por tratar do assunto tão de perto. Ainda com relação às entrevistas, o tempo de duração foi de cinco minutos, a mais curta, até 24 minutos, a mais longa.

É importante salientar e defender que nas narrativas perpassam-se os valores sobre aquilo que se fala, e o sujeito discursa sobre o que mais lhe chama atenção. Nesse sentido, a narrativa “determina o lugar social, desvela o real e aponta a constituição possível: o adornar de uma língua é adornar-se de uma visão de mundo, e como mudam as línguas, mudam também as representações de mundo que com elas constituímos” (MIOTELLO, 1996, p. 41).

Além disso, nosso procedimento metodológico escolhido não garante que todos os sujeitos narrem de forma similar, expressiva, ou, mesmo, que ressignifiquem a história de Santa Rita de Cássia em suas vidas. Entretanto, a partir da materialização do discurso de cada um dos sujeitos entrevistados, com as marcas linguísticas impressas e com os juízos de valor imanentes, podemos dar início à construção das identidades de Santa Rita de Cássia sob a ótica dos moradores entrevistados.

Nessa investida, quatro idas²²⁴ pontuais ao município de Santa Cruz foram necessárias, na intenção de não perder o contato direto com nosso campo de pesquisa. A primeira foi no dia 12 de fevereiro de 2011, para aplicação de questionário na feira livre, anteriormente mencionada na pesquisa-piloto. A segunda ida, de suma importância, nos dias 29 e 30 de agosto e 1º de setembro de 2011, para a construção do *corpus* da pesquisa, com as gravações dos discursos dos moradores santa-cruzenses. A terceira ida, de 10 a 12 de julho de 2012, para continuar resguardando outros gêneros/materiais sobre Santa Rita distribuídos ou vendidos na cidade, localizando cordéis nas vendas e sebos, consultando livros de escritores locais, sendo alguns exemplares bastante antigos e somente encontrados em bibliotecas particulares de alguns moradores, enfim, documentos em

²²⁴ No ínterim de 2009 e 2010, a pesquisadora morou em Santa Cruz. A partir de 2011, fez viagens pontuais ao campo de pesquisa.

geral que se relacionassem com nosso tema. A quarta ida, de 9 a 23 de janeiro de 2013, para conferir se havia mudanças quanto aos enunciados das casas, pontos comerciais e compreender como era o funcionamento da *Missa da coroa* no dia 22 de janeiro.

Sobre essa última ida, fazemos uma ressalva: a maioria dos enunciados das residências dos moradores e dos anúncios dos pontos comerciais continuava praticamente do mesmo jeito desde 2011, quando foram feitas as observações e as fotografias; excetuando as marcas de desgastes pelo tempo em alguns materiais. Além disso, foram realizadas consultas em livros de batismo da Paróquia de Santa Rita de Cássia e visitas em dois cartórios privados da cidade. Ressaltamos que as fotografias²²⁵ dos estabelecimentos comerciais, das residências que enunciavam sobre Santa Rita e de assunto correlacionado à pesquisa sempre foram feitas em todas as idas a Santa Cruz.

Conforme mencionado, o *corpus* da pesquisa foi constituído em três dias consecutivos por meio de gravações feitas em aparelho de MP3²²⁶, compondo-se de dez narrativas da “história de Rita de Cássia”. A quantidade foi assim estabelecida por ter sido o número possível de gravações aos dias destinados à construção dos dados.

As entrevistas feitas aos moradores, respeitando os espaços onde se encontrava cada entrevistado, no momento do aceite, foram os correspondentes à Biblioteca Municipal de Santa Cruz, às residências dos moradores e ao salão paroquial da Igreja Matriz. Durante as entrevistas, as anotações foram registradas por meio de um roteiro das entrevistas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMORIM, M. O detetive e o pesquisador. **Documenta**. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 6, n. 8, 1997. p. 127-141.

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

²²⁵ Algumas dessas fotografias estão reproduzidas no próprio corpo textual, enquanto outras compõem o grupo de ilustrações que estão nos Apêndices da dissertação de Diniz (2013), a fim de que os leitores tornem-se mais familiarizados com os dados da pesquisa. Todas as fotografias foram registradas pela própria pesquisadora.

²²⁶ A sigla vem da abreviação de *Mini Player camada 3*, padrão de arquivos digitais de áudio em geral, estabelecido pelo *Moving Picture Experts Group* (MPEG). Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/MP3>>. Acesso em: 25 maio 2012.

DINIZ, M. R. M. **Acervo particular de fotografias da cidade de Santa Cruz**. Santa Cruz, 2011, 2012 e 2013. 396 fotografias.

_____. **(Santa) Rita de Cássia na boca do povo de Santa Cruz/RN: identidades culturais em construção**. 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento: In: FREITAS, M.T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MARCHI, M. L. **Santa Rita de Cássia**. 29. ed. São Paulo: Paulus, 2009.

MIOTELLO, V. **Um mito amazônico em narrativas de roda: repetição e mudança nos processos enunciativos**. 1996. 147f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SILVA, M. L. P. O discurso do sujeito na feira livre: uma análise dos jogos de verdade nas relações sociais contemporâneas como construções de saberes. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11, 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011. p. 1-17. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307042759_ARQUIVO_ODISCURSODOSUJEITONAFEIRALIVRE-MarciaL.PinheiroSilva.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2013.

TRANSGREDINDO BARREIRAS:

o fenômeno transmídia no seriado Sherlock

Marcela Barchi Paglione²²⁷

A (mini)série televisiva *Sherlock*(2010) é uma produção da BBC inglesa que traz o famoso detetive vitoriano Sherlock Holmes para o tempo/espaço da Londres contemporânea, de forma que sua construção identitária bem como as aventuras de que participam são permeadas por este novo ambiente, em outras palavras, a arquitetônica seriado, bem como a construção do gênero e dos enunciados-episódios, está em diálogo com a ambientação contemporânea.

Dentro deste gênero contemporâneo que é o seriado, podemos entender uma construção renovadora do sujeito Sherlock e das características que o entornam, de maneira que ele agora possui reflexos e refrações do cronotopo contemporâneo em sua construção, apesar de manter, devido às “origens” e ao permanente diálogo do enunciado, partes de si que se referem ao discurso vitoriano de Conan Doyle.

Toda a construção dos enunciados leva em conta a composição do sujeito contemporâneo: vemos Holmes munido de *internet, notebooks, smartphones* bem como possuidor de um *blogem* que publica seus experimentos científicos, segundo ele notáveis para a investigação criminal, como centenas de tipos de cinzas de tabaco. Watson, ao invés de “publicar” as aventuras (no universo da narrativa) que passa com seu amigo em contos, também possui um *blog*, bem mais famoso.

Em meio a este cenário, destacamos a acentuada importância dada ao outro na constituição do seriado, outro como o ouvinte responsivo, portador de índices valorativos. Percebemos marcadamente no texto a presença da palavra-alheia, mesmo que suposta pelo discurso do eu, seja em comentários previstos pelos fãs, situações que chamam a

²²⁷ Aluna de graduação em Letras pela Unesp/Assis, bolsista FAPESP (processo nº 2013/26027-2) e membro do GED. Endereço para contato: marcelapaglione@gmail.com

atenção do público, bem como as chamadas *fanfics*, criações discursivas que recriam partes selecionadas de diferentes universos ficcionais e ainda o acesso do público aos *blogs* dos sujeitos Holmes e Watson.

Entendemos que, quanto maior a presença do outro no discurso do eu, menor a tendência monologizante que tende a abafar as vozes outras no discurso de si em favorecimento de uma voz única e soberana, a voz “autoral”. Na medida em que os outros, neste caso os fãs, adentram o discurso de *Sherlock*, sua voz tende a se mesclar com a voz do autor, atingindo brevemente a mesma categoria deste, ainda que de forma premeditada pelo autor-criador, considerando a opinião e gosto do outro/telespectador.

*The emptyhearse*²²⁸, primeiro episódio da terceira temporada de *Sherlock*, que foi ao ar em janeiro deste ano, já começa com a voz do outro, do telespectador ao lado do eu do autor. Trata-se de um episódio que traz várias vozes outras em seu discurso de forma a ocuparem a mesma posição hierárquica do autor. Na realidade, por um breve período, a autoridade do autor-criador é posta à prova pelas refrações de vozes e sujeitos outros em si. A hierarquia do discurso artístico se esvai e a voz “autoritária” está posta ao mesmo patamar dos sujeitos que participam de seu discurso, de suas personagens, assim como do telespectador, que ocupa um local dentro do episódio, tendo um representante enquanto personagem.

A estratégia dos autores Gatiss e Moffat para esta posição de autor das personagens é começar uma continuação da cena que se encerra a temporada anterior, a da famosa falsa-morte de Sherlock Holmes em *The Reichenbach fall*²²⁹. A questão, deixada ao ar por dois anos até o início da nova temporada, inicialmente é como Sherlock sobreviveu à queda do topo do hospital de Saint Bartholomew, em seu suicídio pré-programado na batalha final com Moriarty. Com a irresolução ao final do episódio e o longo *hiatus* que se seguiu até a nova temporada, diversos fãs, em seus espaços autorais em *blogs*, em *fanfics* e em *fanarts*, expuseram teorias de como Sherlock sobreviveu. Desta maneira, com base no que já havia sido feito pelos fãs, os autores da minissérie estabeleceram diálogos entre as versões dos fãs apresentadas na vida e as versões representadas no enunciado do episódio.

²²⁸ O ataúde vazio

²²⁹ A queda de Reichenbach. Terceiro episódio da segunda temporada, objeto de pesquisa de iniciação científica da autora que analisa a constituição alteritária de Sherlock, do sujeito e da série homônima.

Assim, ao começo do episódio, já iniciamos em uma trilha sonora que nos coloca em um ambiente típico de filmes de ação, ao estilo *Missão Impossível*, na qual as últimas cenas do episódio anterior se repetem e, em sequência, vemos uma grande equipe guarda costas pôr em prática um plano de fuga também digno de cinema, no qual o corpo apresentado ao público seria o de Moriarty, realmente morto, com uma máscara e Sherlock teria escapado da queda por um *bungeejump*. Ao fim da cena, vemos a reação indignada de um dos sujeitos, Lestrade, e entendemos que se tratava de um ponto de vista sobre a sobrevivência de Sherlock (ainda não provada), o de Anderson, que cria um grupo de pessoas, fãs de Sherlock que acreditam que ele estaria vivo.

Temos um outro momento em que aparentemente os autores nos contarão como verdadeiramente Sherlock escapou da morte, bem mais simplista e romântico, no qual Sherlock e Moriarty, os dois arqui-inimigos, estariam bolando um plano para simplesmente enganar John, e quase se beijam ao fim. Mais uma vez, temos a posição indignada de um sujeito, agora o próprio Anderson, para com sua colega, membro do fã-clube de Sherlock.

Aparentemente mostradas ao telespectador como acontecimentos oficiais da trama, as cenas descritas não passam de imaginação dos fãs, no caso, uma adolescente e Anderson. Construídas de maneira a não demonstrar o autor, as cenas da falsa morte são diretamente entregues ao telespectador, que, não sabendo que se trata de uma opinião de um fã, pensa ser uma construção dos criadores. De fato, não deixa de ser uma criação do autor, porém, este permite que os personagens de sua obra tomem a voz autoral e estabelecem suas próprias versões dos fatos. É interessante, no entanto, que estas mesmas situações de criação de versões, na arte, ocorrem na vida, com base nos discursos dos fãs “em carne e osso” em suas diversas plataformas.

Sendo assim, lançamos mão do conceito de transmídia para compreender de que forma se dá a relação entre o autor-criador (os criadores e produtores da minissérie) e os fãs, sujeitos outros que constituem o enunciado do eu.

Esta noção transgrede a concepção do gênero seriado em uma só mídia e pensa na maior reciprocidade na relação entre autor e falante-ouvinte, ao invés do mero telespectador, típico de uma concepção na qual o ouvinte é passivo e só decodifica a

mensagem. Como, segundo o Círculo, tanto o ouvinte quanto o falante são em si respondentes, é possível apontar o fenômeno transmídia (conforme o termo de Jenkins) como um fator de grande alcance para a responsividade do “ouvinte/telespectador”, mesmo que em outras plataformas.

Relacionada ao cronotopo contemporâneo, o discurso transmidiático se expande por diversas linguagens, verbais e não-verbais, e mídias, como a televisão e a internet. Ocorre uma maior conexão entre a audiência e o discurso dada através de variados conteúdos midiáticos.

Ao invés de simplesmente transpor um programa formatado originalmente para a TV para a interface da internet ou a tela do celular, a exploração dos recursos e linguagens de cada plataforma e a complementaridade dos conteúdos entre elas permite abrir possibilidades narrativas que venham a prender a audiência à história (ARAUJO, 2011, p. 57)

A autora aponta, apesar de utilizar outros termos não bakhtinianos, para a especificidade de cada gênero discursivo e suporte, de forma a poderem contribuir entre si para maior complexidade do discurso e ampliação da experiência do telespectador, tornando-o palpável ao ouvinte. Dentre estas possibilidades que transgridem uma só mídia e atingem diversas plataformas, temos o exemplo dos *blogs* de John Watson e Sherlock Holmes²³⁰, os quais são acessíveis ao público e incluem informações complementares às aventuras da série, apesar de não permitir comentários dos fãs. Estratégia largamente utilizada na contemporaneidade, ela possibilita uma identificação com as personagens e é possível até confundi-las com seres reais, que ultrapassam a tela da televisão e permitem contato com o telespectador. Outra possibilidade de relação transmídia, em *Sherlock*, é o aplicativo-jogo *Sherlock: The Network*²³¹, no qual o usuário tem a possibilidade de fazer parte da chamada “homeless network” de Sherlock, à qual ele faz menção na série, um grupo de mendigos que o auxiliam a coletar informações, seus olhos e ouvidos em toda a cidade, dialogando com os “Baker Street Irregulars” presentes no discurso doyleano. Aqui, o fã da série exerce literalmente ações dentro do universo da mesma e ainda pode ser útil a Sherlock.

²³⁰ Acessíveis em: <<http://johnwatsonblog.co.uk/>> e <<http://www.thescienceofdeduction.co.uk/>>.

²³¹ Acessível em: <<http://www.sherlockthenetwork.com/jointhenetwork/>>.

Como um exemplo mais uma vez da presença dos fãs-outros na composição formal do enunciado, e, principalmente, como um exemplo da relação transmídia entre o que seria a plataforma digital e a televisiva, temos a hashtag #SherlockLives, transmitida em redes sociais pelos produtores da série como estratégia de divulgação do episódio em muito difundida entre os fãs. Dialogicamente à vida, mais uma vez, hashtags semelhantes aparecem concretamente no episódio, quando os fãs descobrem que Sherlock está vivo e a difundem grandemente entre si.



Fig. 1 Cena do episódio *The Empty Hearse* com a aparição da hashtag #SherlockVive e seu uso pelos fãs.

O próprio título do episódio, *The Empty Hearse*, sugere a ligação temática do mesmo com a vida de Holmes, ou melhor, com sua falsa morte, uma vez que o ataúde, ou carro fúnebre, claramente representativo da morte, está vazio, não há mais um morto ali a ser transportado. Da mesma forma, a escolha de um veículo como signo da volta da morte, quase ressurreição, é intrigante, pois o mesmo o levou e o trouxe à vida.

Apontamos, então, uma grande proximidade entre a vida e na arte, uma vez que o que ocorre discursivamente no enunciado-episódio segue pareado aos acontecimentos da vida. Os “mesmos” fãs que fazem de *Sherlock* o sucesso que é e, enquanto outros, atuam responsivamente na constituição do enunciado dos criadores “oficiais”, neste episódio se fazem presentes por atores, ganham vida dentro do seriado e o constituem formalmente.

Há um diálogo entre o discurso “oficial” da voz autoral dos criadores da série, os que propriamente escrevem os episódios, e o discurso de outrem, no caso, os telespectadores, ouvintes que responsivamente participam do discurso e tomam a voz como participantes ativos, co-criadores do enunciado.

É necessário entender que a transgressão das barreiras do gênero seriado pelo fenômeno transmídia, bem como a queda das hierarquias entre falante e um suposto ouvinte passivo, são um exemplo concreto de morte e renovação nos gêneros contemporâneos. Escolhemos o seriado justamente pois acreditamos ser uma construção relativamente nova, desenvolvida com o nascimento da televisão, e altamente divulgada entre o público jovem e pela *internet*, sendo, assim, arquitetonicamente constituído em um ambiente de produção, recepção e circulação propriamente entre-mídias.

Analogamente à morte das hierarquias sociais entre os grupos no carnaval, no ambiente comum da praça pública (BAKHTIN, 1996), desautoriza-se em nosso discurso o oficial e torna-se o popular tão oficial quanto. Ora, o gênero seriado constitui-se em um ambiente popular, negativamente taxado de massivo pelos defensores da “Cultura”, suas raízes e sobrevivência se dão na relação com o público, uma vez que, sem audiência, as empresas televisivas podem cortar a série, e quem mais popular do que os fãs para tornarem-se defensores deste discurso e, assim, participarem na construção formal de algo que já constroem?

Entretanto, notamos que a previamente apontada transgressão de barreiras entre o discurso oficialmente autoral e o responsivo dos telespectadores é provocada pelo riso renovador. Apontamos um riso festivo, altamente significativo ao pensarmos em contraste com a séria e racional personalidade do detetive com raízes positivistas e cientificistas, o qual, ligado ao tema da morte, faz-nos pensar em renovação, conforme a perspectiva do riso popular no Renascimento, constatada por Bakhtin (1996). Sherlock “morreu” e voltou à vida, renovado, degradou-se para assim tornar-se novo, e, neste processo de degradação, tragicômico, refere-se à morte do herói, previamente experienciada de maneira trágica pelos telespectadores

Assim, consideramos *The Empty Hearse* como um episódio carnavalesco, que traz o riso renovador da série *Sherlock*, do gênero seriado, trazendo os personagens e o episódio

de uma maneira jamais vista pelos fãs, com muita comédia e pouca observação racional dos fatos por Sherlock. Dentre as construções formais nesta construção arquitetonicamente renovadora, temos a alta presença dos fãs aqui elevados à categoria de co-autores do enunciado, desierarquizado no ambiente em que o discurso popular e o oficial são indistintos e, principalmente, a presença do fenômeno transmídia enquanto transgressão das barreiras entre o que é terreno dos autores e o que é dos telespectadores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, C.F. TV digital e convergência de mídias: estudo exploratório sobre narrativas interativas. 2011. Total de folhas. Trabalho de Conclusão (Mestrado em Televisão Digital: Informação e Conhecimento) – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). LBauru, 24/01/2011. Suporte digital.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo-Brasília: Hucitec/ Edunb, 1996.

_____. (1920-1974). *Estética da Criação Verbal*. (Edição traduzida a partir do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

SHERLOCK: 3ª Temporada. Direção: Euros Lyn, Paul McGuigan, Toby Haynes. Produção de Mark Gatiss, Steven Moffat. Londres: LOG ON, 2012. 2 DVDs (270 min), widescreen, color. Produzido por BBC (UK). Baseado nas obras de Arthur Conan Doyle.

“Nunca é tarde para uma revolução de amor.”

Patch Adams

Quebrar paradigmas, ou até mesmo enfrentá-los não é tarefa das mais fáceis. Uma das obras que me remete a esta tentativa é justamente *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento* – o contexto de François Rabelais. Nela Bakhtin revela como Rabelais, através de um mergulho na cultura popular, mostra como o riso é, ou já foi, uma forma de se aproximar desta quebra, ou criar espaços para possibilitá-la.

Alguns professores afirmam que,

“para se apropriar de um problema filosófico não é suficiente entendê-lo: também é preciso vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que nossas bases habituais de sustentação são afetadas radicalmente.” (Cabrera, 2007 p.16)

Neste ponto é que entra a linguagem cinematográfica, pois ela é eficaz no que tange a reação dos sentidos, no sentir-se parte da obra. Afinal, questiona Cabrera, "quem disse que deve ser assim?" (Idem, p.17), quando trabalha com a possibilidade da existência de outras maneiras de expressão além da escrita, ou seja, a imagem não é tão expressiva quanto os signos escritos?

Acredito que a linguagem cinematográfica e literária são mediadoras de teorias filosóficas, e permeiam as visões da realidade quando se percebe que a linguagem, o estilo e a gramática da filosofia podem variar imensamente. Quem pode afirmar que filosofia

²³² Mestrando do em Educação pela UFF-Universidade Federal Fluminense, no Campo Linguagem, Subjetividade e Cultura. Orientadora: Marisol Barenco. Professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Especialista em Educação da Prefeitura Municipal de Magé. Membro do grupo de pesquisa ATOS-UFF.

está condenada a um único estilo expositivo? Assim, partindo da ideia de que o filosofar esteve atrelado apenas contingentemente a uma tradição, durante algum tempo, abrimos a portas para que pensadores, artistas e estudiosos de outras tradições possam pensar o real e articulá-lo em conceitos, ou mostrá-lo fora da tradição literária. Se partirmos de um pressuposto de que o ato de filosofar perpassa a construção de ideias sobre a condição humana, sobre a relação do homem com artefatos históricos, sobre a moral, sobre a linguagem, etc., não há como prender estas problemáticas a unicamente a forma escrita de exposição da linguagem.

Sendo assim, buscar ressonância, ou dar imagem a teoria bakhtiniana com auxílio da linguagem cinematográfica é um movimento que possibilita explicar as ideias, não só de forma literária, mas também com outros tipos de possibilidades emotivas, pois o cinema assusta, alegra, surpreende, comove é essencialmente prático. Ou seja, a linguagem cinematográfica possui a capacidade de criar impressões de realidade, ilude e impressiona os sentidos e mesmo os de linguagem mais fantástica deixam marcas no espectador.



Figura 1 - Cena do filme²³³.

Neste caminho, para lidar com a questão do riso, e sua localização no mundo, a escolha foi tecer uma linha relacional, uma ponte conceitual entre cotejando o texto de Bakhtin e o filme Patch Adams. Bakhtin (1996) traz a ideia de como o riso era encarado até meados da Idade Média e como este foi perdendo espaço no contexto social a partir do Renascimento. Segundo a leitura de A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento

²³³ Cena do filme onde Patch Adams se encontra com crianças câncer. (fonte: <http://www.semebrusque.com.br/eefpq.antigo/noticias.08/textofilme01.htm>)

– o contexto de François Rabelais, pelo menos até onde pude interpretar, o riso até a Idade Média continha em si o caráter de rebaixar, entrar em comunhão com a terra, com o intuito de trazer o divino, o maior para mais perto dos menores fazendo-se conhecido deste, criando um novo contexto, por vezes revolucionário.

Por esta essência revolucionária, é que o riso aos poucos vai se descolando do sério, e perdendo espaço para este e, formas de encarar a vida que coexistiam, que se equilibravam, sério e riso são apartadas onde o sério, o sagrado toma corpo de oficial, enquanto o riso é varrido para debaixo do tapete social, tornando-se algo secundário, censurado e reservado ao âmbito familiar e popular da vida.

É nesse momento que as linguagens dialogam, e permitem ampliando as possibilidades de compreensão sobre o tema. O filme, Patch Adams – O Amor é Contagioso, apresenta o exemplo de um homem em busca de mudanças. Esse é Hunter Doherty Adams, ou Patch, interpretado pelo ator Robin Williams. Patch é apresentado no início da história como um homem depressivo que, por vontade própria se interna em uma clínica para doentes mentais. Em seu tempo de interno começa a perceber que nada, ou pouco é feito para restaurar os pacientes, quadro que o deixa intrigado.

Um dia, Pach tem uma ideia para auxiliar seu companheiro de quarto a enfrentar seus medos, e faz isso utilizando uma técnica extremamente cômica. Percebendo que sua resposta ao problema de seu companheiro foi mais eficaz que a dos médicos, ele deixa o hospício e decide se tornar médico, já de posse da ideia de o riso pode ser chave para a melhoria da qualidade de vida.

Porém, ao ingressar no curso de Medicina, percebe que a mesma frieza relacional existente no sanatório é encontrada na faculdade, e que os pacientes são tratados como coisas e não como seres humanos. As relações médico/paciente são vistas com desdém. E aí que encontramos a ressonância com o texto de Bakthin, pois Patch Adams começa a demonstrar como o riso, unido ao sério pode modificar o ambiente e criar novas relações. Suas ações, nem grotescas, como conseguir uma piscina de macarrão para realizar o sonho de uma paciente idosa, ou brincar de colecionar sinônimos para morte junto de paciente em estado terminal de câncer demonstram, a meu entender, o poder transformador do riso. Demonstra como a própria morte, um assunto dos mais sérios e pesados, é

desmistificada e destronada através da visão cômica deste acontecimento, sem se desvincular nunca o caráter sério e curativo do local onde as pessoas se encontram.

Esse modo de agir, do futuro Dr. Patch Adams, acaba incomodado a figura de autoridade do Hospital Universitário em que Pach estagia. Mas, não pela ineficácia, pois seu método de introdução do riso no ambiente sério só fez com que o trabalho e ambiente melhorassem, mas as críticas vinham em torno da quebra hierárquica de como aquilo foi feito sem autorização, sem o aval do diretor, às margens da lei.

Assim também o riso foi aprisionado ao fim da Idade Média. A seriedade das instituições não permitiam espaços para sua contra forma, pois

a função do grotesco é libertar o homem das formas de necessidade inumana em que se baseiam as idéias dominantes sobre o mundo. O grotesco derruba essa necessidade e descobre seu caráter relativo e limitado (BAKHTHIN, 1996 ,p.45).

E é essa a posição do protagonista do filme. Com seu padrão nada ortodoxo, Pach vai quebrando a ideia dominante que a proximidade com os pacientes atrapalha o trabalho médico auxiliando o nascimento de um novo olhar sobre a relação médico/paciente.



Figura 2- Dr. Hunter "Patch" Adans²³⁴

É assim que compreendo o que Bakhtin articula sobre o riso. O riso, que na atualidade é utilizado de forma tão destrutiva, com uma roupagem irônica e estritamente ácida deveria voltar a ser vivenciado de forma ambivalente. Um riso que comunga e coexiste com o

²³⁴ Fotografia do verdadeiro Dr. Hunter "Pach" Adans. (fonte: <http://www.medicinaintensiva.com.br/pat-ch-adams-video.htm>)

sério, que ao mesmo tempo em que destrói, auxilia o renascimento e renova. Pois o riso simplesmente pelo riso é um ato puramente destrutivo, enquanto o sério, sozinho, é etremamente aprisionador.

Com Bakthin, podemos perceber que este riso expresso pelo filme se aproxima bastante daquele que Rabelais encontra na cultura popular, se mostra como expressão de um povo que “não se exclui do mundo em evolução. Também ele se sente incompleto; também ele renasce e se renova com a morte” (BAKHTHIN, 1996 ,p.11). Essa compreensão nos faz perceber as diferenças apontadas por Bakthin sobre o “riso festivo popular do riso puramente satírico” (Idem, p.11) que se inicia com a época moderna e se torna comum nos dias de hoje, quase único.

Digo quase porque, o que mais chama a atenção no filme, é que esse relata uma história verídica, e mesmo com as apropriações e licenças da linguagem cinematográfica, nos permite refletir sobre como, mesmo no dia de hoje, existem lampejos do riso encontrado na obra de Rabelais, e presente na sociedade até meados da Idade Média. Esse riso que acontece como forma de rebeldia, de quebra
paradigmática, mas que não quer destruir 4 Dr. Hunter "Patch" Adans.
somente, e sim reformar.

Ao assistir a história de vida de Patch Adams, retratada pela linguagem cinematográfica, cotejando com o texto de Bakthin, percebi que ainda existem espaços onde o riso popular encontra brechas e ressurgem. Esse riso ambivalente, próprio da cultura popular, que é aprisionado ao final do período medieval e que é transportado por Rabelais para literatura, e que Bakthin vem confirmar que é um princípio, que apesar de restrito e debilitado, ainda fecunda os diversos domínios da vida e da cultura.

REFERÊNCIAS

- BAKHTHIN, Mikail. A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC, 1993.
- CABRERA, J. Cinema e filosofia. Disponível em:<filosofojuliocabrera.blogspot.com.br/> Acessado em 20/07/2014.
- _____. O cinema pensa: Uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

O FILÓSOFO DE GÜEMEZ E O RISO

Maria Carmen Pinto Pereira

Este texto pretende apresentar um escritor mexicano representante do folclore do norte do país. As informações recolhidas partem de observações e convivência em um intercâmbio acadêmico que realizei, durante um período de cinco meses (janeiro a maio de 2014), na cidade de Victoria, no estado de Tamaulipas, México.

Ramón Durón Ruiz (1956), conhecido com o pseudônimo de Filósofo de Güemez, desde criança vê a vida a través da óptica do humor. Diz o filósofo: *“hacer humor un día es un acto de solidaridad, hacerlo durante un año es una pasión y hacerlo durante toda la vida... es una sana sabiduría”*.

Ramón apresenta-se como um homem sério, culto e simples. Em suas frases “célebres” e seus textos cheios de picardia percebemos diferentes pontos energéticos do corpo, como: cabeça, intestinos e coração. Ou seja, Ramón traz o corpo grotesco bakhtiniano para sua escrita, mesclando alto (espiritual) e baixo (corporal). Daí nasce o riso que relativiza o poder e o sério, e nos revela o seu humor com uma linguagem burlesca. Nas palavras de Bakhtin (1987, p. 43) *a função do grotesco é liberar o homem das formas de necessidade inumana em que se baseiam as ideias dominantes sobre o mundo. O grotesco derruba essa necessidade e descobre seu caráter relativo e limitado*.

Nas suas anotações, o autor diz que si debulhamos o humor vamos perceber que este possui muitas características e ressalta que o humor deve ser:

Breve... ao contrário aborrece;

“El desempleo solo afecta... a los que no tienen trabajo”

Claro... porque palavras *rimbombantes* não vão com a sua simplicidade;

“De lo bueno hay cosas malas... de lo malo hay cosas buenas”

Curto... como os *nock out* no Boxe;

“Antes las canas se respetaban... ¡Ahora se pintan!”

Simple... porque simplifica a vida;

“Si un gato negro se cruza en tu camino... es porque va pa’ algún lado”

Criativo... porque tem cheiro a povo;

“Cuando un hombre abre la puerta del coche a una mujer, 3 cosas son seguras: 1- El coche es nuevo, 2- Es recién casa’o... 3- ¡No es su esposa!”

Inesperado... porque seu segredo é a surpresa;

“Cuando un hombre le lleva flores a su esposa sin ninguna razón... ¡es porque hay alguna razón!”

Desconhecido... porque ninguém sabe a origem, nasce das entranhas de um povo como uma catarse coletiva, convertendo-se em patrimônio de todos;

“Lo duro no es aguantar el peso de los cuernos... sino mantener la vaca”

Itinerante... porque é como o dinheiro deve ser contado e ao ser transmitido de boca em boca vai sendo enriquecido com a criatividade popular;

“Cualquiera es capaz de escribir un libro... sólo un genio es capaz de venderlo”

Não- perecíveis... porque não se sabe onde nasce nem onde termina;

“Cuando un viejo rico se casa con una joven sensual, está como la oreja del toro de Güémez... muy lejos de las nalgas, pero muy cerca de los cuernos”

Atemporal... porque ultrapassa os telões do tempo e o espaço;

“Los borrachos son como los gatos... siempre regresan a casa y nadie sabe como”

Prolífico... porque surgem da fonte inesgotável da veia popular cheia de chispas;

“Hay mujeres que son como el dólar... ¡les vale madre el peso!”

Multitemático... porque fala da morte, de políticos, de padres, de mulheres, da vida...; e

“El que se mete a política, es como el gato que se mete a la chimenea... ¡o saquemado o saletizado!”

Universal... porque é contado no norte, centro e sul do México, e também em outras latitudes... a universalidade faz com que em todos os lugares sintam-se como se fosse nosso.

“Hay políticos que son como Noé... están rodeados de animales”

Desta maneira, o humor do Filósofo revela seu discurso gozador e irônico. As anedotas e os enunciados que o filósofo leu e escutou no rádio, TV, jornal, nas conversas com amigos, ele as toma como seus e, ao intitular-se filósofo, dá uma nova autoria a essas anedotas e enunciados e, conseqüentemente, nos convida a um novo modo de filosofar, ou seja, por meio do humor. Esses enunciados podem, filosoficamente, expressar: uma pretendida boa fé, um sentido de vida, uma criatividade provinciana e um sentido comum à flor de pele.

Para o velho Filósofo a felicidade, a alegria e o humor dão sentido de conquista e nos convidam a correr, abrir as asas e começar a voar. Como bom filósofo, ele nos traz suas perguntas: Quantos seres humanos se *“pasan la vida esperando a que pase algo... y lo único que*

pasa es la vida”?. Assim, o Filósofo de Güémez convida “a que no hagas de tu vida un borrador... porque tal vez no tengas tiempo para pasarlo en limpio”.

No excerto abaixo, podemos perceber como o humor de Ramón burla de algo tão sério como uma revolução, o que nos mostra a importância do riso para o homem renovar-se, reviver, sobretudo em momentos de extrema seriedade e crueldade humana, como é o conhecido caso da revolução mexicana.

“Admiro a los hombres de la Revolución Mexicana, en especial al ingenio y la picardía de la que gozaba el General Obrerón, quien de todos era conocido que tenía la costumbre de sentarse con las piernas muy abiertas.

Era tal su manía, qua cuando viajaba en tren, él sólo ocupaba un asiento, con el consiguiente disgusto de otros pasajeros. Obviamente estos se molestaban, cuando todavía no era figura política.

Cierta ocasión en la que era presidente municipal de Huatambampo, Sonora, abordó el tren en Navojoa al mismo tiempo que una señora con seis niños, quien intentaba acomodarlos en el asiento de enfrente, pero como el vagón de ferrocarril iba lleno, resultaba más que difícil. Hecho que motivó que la fértil madre reclamara con un susurro:

- Si el señor no abriera tanto las piernas, bien que cabríamos todos en los dos asientos.

Don Álvaro al escuchar la indirecta, con la inmediatez que poseía dijo:

- Y si usted, señora, no hubiera abierto tantas veces las piernas... ¡también cabríamos!

A propósito de abrir, el viejo Filósofo cree que eso es la vida, un ejercicio de abrir y cerrar. Pero cuando te abres a escuchar la voz de tu corazón, - porque íntimamente sabes que “lo esencial sólo se ve con el corazón” – te das cuenta el poder que tiene el saber escuchar, dejas de racionalizar todo y simplemente te das el permiso de fluir en armonía con el universo”.

E, ao final, surge uma nova pergunta: por que rimos com o filósofo e sua linguagem? Bakhtin (1987, p. 105) nos mostra possibilidades de resposta, pois para o pensador russo o

verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso impede que o sério se fixe e isole da integridade inacabada da existência cotidiana. Ele

restabelece essa integridade ambivalente. Essas são as funções gerais do riso na evolução histórica da cultura e da literatura.

E, vale ressaltar que a linguagem utilizada por Ramón para revelar seu humor filosófico, rompe justamente com toda a seriedade imposta pela língua gramatical. Como podemos notar em suas frases e poemas, a presença da oralidade em seus textos escritos se faz de forma livre, o que nos libera ainda mais o riso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec; Universidade de Brasília, 1987.

DURÓN, R. R. *El Filósofo de Güémez*. México: Front, 2008.

COSMOVISÃO CARNAVALESCA E RISO:

as pelejas de Ojuara

Maria da Penha Casado Alves²³⁵

A o Leitor

Antes mesmo de ler, leitor amigo,
Despojai-vos de toda má vontade.
Não escandalizeis, peço, comigo:
Aqui nem mal nem falsidade.
Se o mérito é pequeno, na verdade,
Outro intuito na tive, no entretanto,
A não ser rir, e fazer rir portanto,
Mesmo das aflições que nos consomem.
Muito mais vale o riso do que o pranto.
Ride, amigo, que rir é próprio do homem.

Rabelais

Esse convite ao riso, que é próprio do homem, é formulado por Rabelais na abertura do livro *A vida de Gargântua e de Pantagruel*. O mundo rabelaisiano com sua peculiaridade, com uma arquitetônica que tem o riso como alicerce e estrutura faz com que a obra desse autor tenha caído no grande tempo e aí permanecido como um tesouro de sentido a ser lido e compreendido em diferentes épocas.

A obra de Rabelais é marcada pelo que Bakhtin (1987) denomina de *caráter não-oficial*. Imagens que são irredutíveis a qualquer perfeição definitiva, estabilidade, formalidade limitada. Para melhor compreender essa arquitetônica, necessário se faz posicionarmos suas imagens dentro da evolução milenar da cultura popular, eis a lição de Bakhtin, que nos apresenta uma das chaves de leitura desse autor que melhor tem nos aproximado desse tesouro do sentido.

²³⁵ Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem-UFRN.

Somente colocada em relação a uma história do riso²³⁶ é que a obra rabelaisiana se preenche de sentidos e se abre para uma melhor compreensão, isso porque esse autor foi o grande porta-voz do riso carnavalesco popular na literatura mundial, como observa Bakhtin (1987) em seu estudo.

Essa “chave de leitura” é antes de tudo a compreensão de que a cosmovisão carnavalesca que tão bem ele soube manejar, lança sobre tudo e, principalmente, sobre o corpo, o olhar transgressor que o expõe em suas saliências, orifícios, necessidades, fluidos e excrementos. Seu universo de gigantes comilões, beberrões e falastrões e outros tipos tão excêntricos quanto seus monstregos, logo o tornou um dos escritores mais lidos de sua época.

Esse princípio material e corporal é percebido como universal e popular e, sendo assim, opõe-se a toda separação das raízes materiais e corporais do mundo, a todo isolamento e confinamento em si mesmo, a qualquer abstração, a toda pretensão de significação retirada da terra e do corpo. O corpo e a vida corporal ganham, assim, um caráter cósmico e universal, porque:

O porta-voz do princípio material e corporal não é aqui nem o ser biológico isolado nem o egoísta indivíduo burguês, mas o povo, um povo que na sua evolução cresce e se renova constantemente. Por isso o elemento corporal é tão magnífico, exagerado e infinito. Esse exagero tem um caráter positivo e afirmativo. O centro capital de todas essas imagens da vida corporal e material são a fertilidade, o crescimento e a superabundância. (BAKHTIN, 1987, p. 17).

Esse corpo popular coletivo e genérico se opõe ao corpo individual, econômico e egoísta. Os princípios material e o corporal é, ele mesmo, o princípio da festa, do banquete, da alegria da comilança, da festança. Princípio que será presença marcante na literatura e na arte do Renascimento e, principalmente, em Rabelais.

Para o realismo grotesco, o rebaixamento constitui-se em traço marcante e definidor de uma arte de transferência entre o elevado e o baixo, material e espiritual, corpo e abstração. As degradações no realismo grotesco não têm um caráter formal ou relativo. Segundo Bakhtin (1987), o alto e o baixo possuem um sentido rigorosamente topográfico, ou seja, o “alto” é o céu e o “baixo” é a terra: aqui se compreendendo toda a simbologia da terra como

²³⁶ Para tanto, a introdução de Bakhtin no livro dedicado à análise da obra rabelaisiana é um ótimo começo.

ventre e túmulo e sua relação, conseqüentemente, com o nascimento e ressurreição, enfim, um sentido cósmico. Tais polaridades, assim como o esquerdo e o direito, o próximo e o distante, o centro e os lados, como marcas perceptivas assimétricas fundamentais, que se manifestam de diferentes formas nas múltiplas linguagens, quer seja nas esferas estéticas e cotidianas, traduzem relações interesaciais agenciadoras daquilo que Lotman (1978) denomina de *modelo espacial de mundo* ou *imagem do mundo*. Modelos ideológicos que orientam determinada cultura, determinada sociedade, nas quais as relações e essas polaridades espaciais traduzem ordenamentos morais, religiosos, sociais, políticos e estéticos e que marcam o sentir, o ver, o ouvir, o ler, o conhecer e o viver no mundo.

Quanto ao corporal, que também não se separa do seu aspecto cósmico, o alto é representado pelo rosto (cabeça) e o baixo pelos órgãos genitais, o ventre e o traseiro:

Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor. Degradar significa entrar em comunhão com a vida da parte inferior do corpo, a do ventre e dos órgãos genitais, e portanto com atos como o coito, a concepção, a gravidez, o parto, absorção de alimentos e a satisfação das necessidades naturais. A degradação cava o túmulo corporal para dar lugar a um novo nascimento. (BAKHTIN, 1987, p.19).

Aqui se compreende a ambivalência como estruturante do realismo grotesco; por isso, o baixo é vida e renascimento, a morte é renascimento, a terra dá vida e o baixo é sempre começo, jamais fim ou conclusão. Nesse ponto, adverte o teórico, a paródia moderna também degrada, mas tem um caráter exclusivamente negativo e não regenerador.

A imagem do corpo no realismo grotesco difere da concepção do corpo moderno, uma vez que aquele não está separado do resto do mundo, nem isolado, nem acabado, nem perfeito. A ênfase se dará às partes do corpo que se coloca na fronteira com o mundo, naquelas partes em que o mundo penetra nele ou dele sai ou ele mesmo sai para o mundo por meio das protuberâncias, ramificações, excrecências, tais como a boca aberta, os órgãos genitais, seios, falo, barriga, nariz. No coito, gravidez, parto, agonia, comer, beber, na satisfação das necessidades naturais o corpo revela e desvela sua essência como princípio

em crescimento que ultrapassa seus próprios limites. Corpo incompleto, em movimento, em aliança entre elos díspares. Dois em um, um que dá vida e outro que é concebido; corpo próximo do nascimento ou da velhice, próximo do ventre ou do túmulo. Ademais, esse corpo aberto e incompleto não está separado do mundo, está misturado ao mundo, confundido com os animais e as coisas que nele estão. Como corpo cósmico, representa o conjunto do mundo material e corporal em todos os seus elementos.

Essa concepção de corpo é a que encontramos em Rabelais. Nele, segundo Bakhtin (1987), essa visão do corpo ganhou a representação mais genial e perfeita de sua época. No romance, há um conjunto de séries que podem ser agrupadas, segundo Bakhtin, nos seguintes temas: séries do corpo humano do ponto de vista anatômico e fisiológico, séries da indumentária, séries da nutrição, séries da bebida e da embriaguez, séries sexuais, séries da morte, séries dos excrementos. Mesmo possuindo uma lógica específica, todas essas séries se cruzam e se colocam na fronteira de uma ou outra. O corpo humano com todas as suas partes, seus órgãos e suas funções são apresentadas por Rabelais numa abordagem anatômica, fisiológica e filosófico-natural em todo o romance. Essa exposição singular do corpo o torna medidor concreto do mundo, do seu peso real e do seu valor para o homem, com isso, realiza-se uma tentativa coerente e singular de construir o quadro do mundo em volta do homem corporal. Isso polemiza com o mundo medieval cuja ideologia concebe o corpo humano somente sob o prisma da corrupção, da aniquilação e do pecado. Essa ideologia não comentava, nem explicava a vida corporal, antes a negava; portanto, desprovida de palavra e sentido, a vida carnal só podia ser pensada como licenciosa, grosseira, suja e autodestrutiva. Assim, segundo Bakhtin (1990), concretizava-se o abismo incomensurável entre palavra e corpo.

Quando Bakhtin (1987) se propõe a um estudo minucioso do corpo grotesco em Rabelais recupera literalmente aquelas partes do texto que foram ignoradas ou reprimidas em épocas anteriores e que permaneciam não-faladas, não-ditas. Na verdade, o que esse escritor faz com a linguagem é o que Bakhtin considera como renovação das velhas coisas por um novo uso ou novas e inesperadas justaposições ou a necessidade de conseguir um novo sentido de todas as velhas palavras, coisas e conceitos ao libertá-las temporariamente de todos os elos semânticos, recriando-as livremente.

Rabelais é importante para Bakhtin não apenas porque apresenta inovações lingüísticas, mas porque se desvia da linguagem enformada e artificial da cultura oficial de seu tempo e faz uso extensivo dos tipos de linguagem mais vitais, heterogêneas e mutáveis do carnaval: a linguagem da praça, da feira, dos insultos, das ofensas, das blasfêmias, das grosserias, das diversas formas de obscenidade. Introduzidas na linguagem literária, elas passam a conviver em regime de contigüidade com as velhas formas que se desgastaram ao serem usadas pela lei, pela corte, pela igreja. Eis como a relatividade das linguagens se instala. Com ela, a natureza dialógica da linguagem, tema sempre presente e fundante da filosofia bakhtiniana, relaciona-se com a natureza dialógica do mundo:

Dessa forma, a *licença do riso* na obra de Rabelais, consagrada pela tradição das formas da festa popular, é elevada ao grau superior da consciência ideológica, graças à *vitória sobre o dogmatismo lingüístico*. Essa vitória sobre o mais obstinado e dissimulado dogmatismo só foi possível no curso dos processos críticos de interorientação e iluminação das línguas, que se operaram na época de Rabelais. Na vida lingüística da época desenrolava-se esse mesmo *drama da morte e do nascimento, do envelhecimento e da renovação simultânea*, tanto das formas e significações particulares como das línguas-concepções do mundo no seu conjunto. (BAKHTIN, 1987, p. 417. Grifos do autor.).

Assim, no seu banquete lingüístico, as formas se encontram na fronteira, na liminaridade, no convívio que compromete qualquer dogmatismo, pois:

As línguas são concepções do mundo, não abstratas, mas concretas, sociais, atravessadas pelo sistema das apreciações, inseparáveis da prática corrente e da luta de classes. Por isso cada objeto, cada noção, cada ponto de intersecção das fronteiras das línguas-concepções do mundo, é englobado numa luta ideológica encarniçada. (BAKHTIN, 1987, p. 415).

Por isso, esse teórico analisa a obra rabelaisiana no contexto da cultura popular na Idade Média e no Renascimento a fim de melhor compreendê-la. Desentranhada de sua época, a visão cômica, o realismo grotesco, a predominância do princípio material e corporal, as imagens do corpo perdem a sua vitalidade e escorregam para o simples naturalismo, fisiologismo ou biologismo grosseiro.

Corpo e vida assumem um caráter cósmico e universal, ainda não estão singularizados nem separados do resto do mundo. Por isso, o elemento corporal é tão magnífico, agigantado e infinito. Esse princípio material e corporal é o princípio da festa, do banquete, da alegria, da festança.

Com essas concepções de Bakhtin sobre a cosmovisão carnavalesca nos propomos a uma breve incursão na obra do escritor potiguar Ney Leandro de Castro, autor do romance **As peijas de Ojuara: o homem que desafiou o diabo**, publicado no ano de 2000, e que narra as peijas (aventuras/desventuras) do anti-herói Ojuara duplo invertido de José Araújo da Silva Filho (sujeito que macunainamente já nasce adulto). O personagem Ojuaradialoga com/e refrata os personagens da tradição popular (Malazartes, João Grilo, Mateus e Birico, Trupizupe...).

Eis como se apresenta o narrador refratadamente machadiano:

O narrador desta edificante história, por sugestão do mestre Rique de Campos, sai um pouco do nicho que lhe confere uma cômoda onipresença e resolve discutir o assunto Ojuara à luz de outros conhecimentos e erudições. Se o leitor estiver mais interessado nas lutas e fornicções do caboclo Ojuara, faça o favor de pular páginas deste capítulo que, de resto, não consagra nem desconsagra o dito-cujo herói potiguar. Prolegômenos à parte, vamos ao que interessa. Pelo menos o que interessa, neste momento, ao narrador meio de saco cheio de onipresença, que cansa como os seiscentos diabos. (p. 40)

O enredo do romance gira em torno das seguintes questões: Zé Araújo, apreciador de forró, conquistador de mulheres, conhece uma turca, os dois têm um caso, e ele é obrigado a casar com ela, pelo pai e seus capangas. Subjugado pela mulher, passa sete anos sendo espezinhado e maltratado. De repente, o marido dominado tem um surto de valentia, dá uma surra no sogro, uma surra na mulher, e troca de nome. Passa a ser Ojuara, que é Araújo ao contrário. Enfrenta tudo e todos, inclusive, uma certa Mãe de Pantanha, que costuma matar os homens que vão para a cama com ela. Seu último desafio é com o diabo, que mata a única mulher com quem o herói pretendia se casar, viver sossegado, ter filhos.

Em todo o romance o princípio corporal é tematizado, focado a partir de uma cosmovisão carnavalesca e livre das injunções do mundo oficial:

Zé Araújo, chegando a um peito, segurou o seio esquerdo com as duas mãos e fez o apojo, bezerro faminto. Depois de meia hora de mamada, voltou-se para o outro e se deliciou no ubre farto. A turca assanhava os seus cabelos lambuzados de brilhantina e gemia:

— Mama na tua vaca, filhinho. Mama!

Quando a voz ficou rouca de tanto repetir a mesma frase, ela desmamou Zé Araújo.

— Agora venha – disse. — Vou lhe dar uma coisa que nunca dei a ninguém. –

Arriou a calçola de panos abundantes, quase uma empanada de circo, levantou a saia.

— Eu sou virgem, meu bichinho. (2006, p. 18-19. Grifos nossos).

Aqui o corpo é princípio de vida, pois alimenta e nutre, mas também é a fonte dos prazeres e do erotismo. Essa ambivalência está no cerne da carnavalização que se nutre das alianças e das diferentes dimensões em convivência.

De igual modo, o baixo corporal é apresentado de forma hiperbólica e com a vitalidade que deixa visível o funcionamento dos órgãos em analogia com as forças da natureza:

A turca, num ato de bravura, mordeu a mão para não acordar o mundo com um grito de dor. Sentira uma dor de peixeira rombuda entrando na carne, ferro grosso buraco adentro, pau de ponta atravessando seu corpo. (p. 19. Grifos nossos).

O coito é descrito de forma a dar visibilidade a um corpo agigantado, em pleno funcionamento com seus fluidos, energia, força e punjança. A nomeação do baixo corporal se alinha com a fala que vem da rua, do coloquial, das imprecações, do vulgar: manifestação de uma cosmovisão carnavalesca que põe o mundo às avessas.

— Meu Deus que coisa grande! — exclamou e deu o goto em seco, a boca se enchendo de saliva. — Bem que as meninas disseram...

Ojuara já estava sentindo falta de uma xavasca. Por isso, tirou a cueca, exibiu os documentos, arrancando um demorado suspiro de Belinha. Espichou-se nu na cama.

— Sente aqui – pediu.

Belinha levantou a saia. Estava sem calça, a danada, e Ojuara pôde ver o curuaçu, grande e pentelhudo. Seu Rique é quem diz que mulher só envelhece da cintura pra cima, pensou, dando razão ao mestre.

[...]

Antes do primeiro gozo, ela começou a gritar como uma porca atropelada. Veio o segundo gozo, vieram muitos outros até chegar a vez de Ojuara,

sem mudar de posição, esguichar jatos de esperma na mulher que segurava a cabeça com as duas mãos, como se não quisesse perder o juízo. ” (p.162. Grifos nossos.)

IN(CONCLUSÕES)

No romance em foco neste texto, encontra-se um banquete linguístico, pois as formas linguísticas se encontram na fronteira, na liminaridade, no convívio que compromete qualquer dogmatismo. O corpo é apresentado em funcionamento na vida (comer, beber, gozar). Destaca-se o papel do riso como procedimento para construir um mundo que refrata a convenção, a ordem, o instituído. Portanto, a cosmovisão carnavalesca que põe o mundo às avessas e o riso que corroi as convenções se constituem em motores para a construção literária que conjuga o sagrado e o profano, a pureza e a impureza, o baixo corporal e o elevado, o corpo e o espírito. Ney Leandro constrói um romance em que as matrizes da cultura popular são agenciadas para a criação de um universo ficcional em que as potências da natureza e do corpo refratam o humano com diferentes valorações.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- _____. **Questões de estética e de literatura**: a teoria do romance. 2 ed. São Paulo: UNESP:Hucitec, 1990.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.
- CASTRO, Nei Leandro de. **As peijas de Ojuara**: o homem que desafiou o diabo. 4. ed. São Paulo: Arx, 2006.
- DARNTON, R. **O grande massacre dos gatos, e outros episódios da história cultural francesa**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- LOTMAN, I. **A estrutura do texto artístico**. Lisboa: Estampa, 1978.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 07-34.
- MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. São Paulo: UNESP, 2003.
- _____. **Gargântua e Pantagruel**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2003.

INTRODUÇÃO

Temos muitos trabalhos e pesquisas pensando sobre o ensino de línguas, são vários os questionamentos que rondam minha prática como professora de língua: Como trabalhar a variação linguística em sala de aula? O que abordar sobre essa temática? Como fazer que ela se torne significativa para meus alunos? Refletindo sobre as questões pensei na possibilidade de um trabalho com obras literárias.

A literatura tem como material a língua e é com ela que o autor trabalha para dar forma e conteúdo ao objeto estético (Bakhtin, 2010), portanto, torna-se uma ferramenta ideal para trabalhar a língua e suas variações, pois em uma obra literária encontramos acontecimentos históricos, sociais e políticos. E não há como dissociar a língua destes fatores. Percebe-se que ao longo do tempo as línguas se apresentam como instrumentos de exercício de poder (Naro e Scherre, 2006). O acesso à educação e uma variante de prestígio pode ser determinante na vida do sujeito.

Para este ensaio escolhi a narrativa de François Rabelais, “Gargantua”, por mostra-se rica para o trabalho com a linguagem popular versus a linguagem de prestígio. O autor é um dos grandes nomes do Renascimento Literário. Em um período de transição da Idade Média para o Renascimento, chegou a sofrer perseguição por parte da igreja e de intelectuais. Sua obra é crítica e apresenta riqueza temática, já que usa a imagem de gigantes para relatar defeitos da sociedade francesa da época, criticar os costumes da cavalaria, atitudes do poderio da igreja e o sistema educacional.

²³⁷ Mestranda da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé – Mestrado Profissional em Ensino de Línguas

É importante destacar que um dos elementos compositivos utilizados por Rabelais que mais impressiona é a linguagem. Em uma primeira leitura a linguagem popular e a escolha de palavras consideradas de baixo calão podem assustar um leitor desavisado. Mikhail Bakhtin estudou a obra de Rabelais e publicou “*A cultura popular na Idade Média e no Renascimento, o contexto de Francois Rabelais*”. O teórico identifica elementos da cultura popular como o riso, o vocabulário de praça pública, as festas populares, o banquete, o grotesco dos corpos, entre outras. Para essa reflexão nos deteremos na linguagem relacionando-a variação e o ensino.

PROPOSIÇÕES

Não há como negar que a língua é viva e se transforma, em suas variações, surgem os conflitos. Percebe-se que há variações prestigiadas, de grupos sociais econômica e culturalmente favorecidos, e há variações desprestigiadas, pertencentes a grupos com menos instrução e poder aquisitivo. Assim as línguas se tornam instrumentos de identificação e afirmação social.

A fronteira entre língua como mecanismo de identificação, por um lado, e como mecanismo de poder, de dominação e de rejeição, por outro, é tênue e, muitas vezes, imperceptível, fato que a torna extremamente perigosa. Por esta fronteira transitamos sem perceber: cidadãos conscientes de questões de cidadania são muitas vezes, preconceituosos e ignorantes no que diz respeito à linguagem. (Naro e Scherre, 2006, p. 236).

Neste sentido, pode-se dizer que desde a época de Rabelais a língua aparece como fonte de poder e assim permanece até os dias de hoje. Mudar essa condição dentro da sala de aula não é matéria fácil. Porém, também não é impossível, trabalhar como “Gargantua” de Rabelais pode alavancar bons debates em sala de aula sobre essas diferenças, preconceitos e manutenção de poder.

Segundo Oliveira (2008) a rica cultura popular do riso na Idade Média desenvolveu-se fora da esfera oficial da ideologia e da literatura elevada. Por tudo isso a obra de Rabelais era considerada como obra de escárnio e de valor menor, principalmente por sua linguagem oriunda do povo, dos mais desfavorecidos. O falar das praças e das festas

populares. Sendo assim, observar a maneira como o escritor traz essas variações dentro da obra como, por exemplo, a própria evolução da educação e costumes da personagem Gargantua pode aclarar para os alunos, em sala de aula, que as mudanças e variações linguísticas são inerentes à língua.

Ainda destaca Oliveira (2008), que Rabelais se apropriou de maneira majestosa de todo um saber popular da Idade Média. O riso com ambivalência, pois não se trata do riso moderno, grosseiramente, interpretado dentro do espírito da literatura cômica moderna, um riso satírico com conotação negativa. Para o autor, Rabelais não é um autor que se destina unicamente a divertir, há mais profundidade e força em seu riso. É um porta-voz do riso carnavalesco popular na literatura. Esta é uma das questões centrais discutidas por Bakhtin na obra rabelaisiana.

Outros elementos formais aparecem na obra, elaborações de listas que, na opinião de Oliveira, são uma tentativa de catalogar saberes, também o percurso feito pelo espaço desde viagens, guerras, comilanças, beberagens, festas, paródias de discursos religiosos e jurídicos, jogos e outros vícios, ou seja, múltiplos exageros. A obra torna-se referência para os que se dedicam à história do riso e à cultura popular. Como a linguagem é um elemento cultural cabe destacar que toda erudição, produção cultural e literária estava nas mãos da igreja na Idade Média, isso é perceptível em “Gargantua”.

A linguagem popular que se manifesta nos espetáculos e feiras públicas e nas conversas em família em volta da mesa, Rabelais transpôs toda essa cultura marginal à sua obra literária. Para Leite (2011) eram diversas as formas e gêneros do vocabulário familiar, a cultura carnavalesca também aparece no diálogo de diversas maneiras como: tom de voz, gestos e outras particularidades da comunicação. Elas rompem a seriedade da conversa o que torna propícias as piadas, conversas fiadas, blasfemas, injúrias, grosserias e obscenidades. Em “Gargantua” vemos a transposição dessa linguagem para o papel, o que era considerado de baixo calão e não era muito recorrente em textos escritos por ser desprestigiado.

Com tudo isso, a obra de Rabelais não era recomendada como boa leitura e chegou a ser proibida. Uma linguagem desprestigiada jamais seria recomendada para a formação, por exemplo. No entanto, hoje sua obra é amplamente discutida justamente por abarcar

tantos elementos da cultura popular. Esta narrativa nos leva a pensar não só na Idade Média, mas também em nosso momento atual. Conforme Naro e Scherre (2006), há a discriminação com os que não dominam as formas legitimadas pelas elites e, muitas vezes, não percebemos que além da dominação econômica há um outro tipo de dominação, a linguística, esta decorre das diferenças econômicas.

Quando se pensa no ensino sabe-se que não é necessário ensinar a língua materna aos alunos, pois já são falantes e possuem o domínio da língua de seu grupo. Necessitamos então proporcionar-lhes o ensino de outra variante, uma variedade padrão, que possa amenizar os preconceitos e que sirva também como forma de ascender socialmente. Naro e Scherre destacam que o ensino de uma variedade padrão deve ser feito como se fosse uma segunda língua ou uma segunda variedade não desprestigiando a que o aluno já possui.

Em minha prática pedagógica percebo o quanto é difícil mudar conceitos já arraigados, até mesmo os alunos creem que há apenas uma variedade correta e que todo o resto é mero erro. Desmitificar esse pensamento é necessário e exige cuidado para não passar por um professor relapso e sem conhecimento. Por tudo isso, acredito que trabalhar com uma obra com “Gargantua”, que faz parte do cânone literário, pode ajudar. Pois quando os alunos discutem e percebem que essas relações de linguagem e poder, na sociedade, não são de hoje e que já vem sendo discutidas a séculos, começam a abrir os olhos para língua e enxergam-a como algo social e vivo suscetível a mudanças. A escola não pode dar as costas para elementos tão importantes e constitutivos da linguagem. Com a leitura de “Gargantua” podemos perceber que a língua pertence à maioria, ou seja, o povo. É no contexto popular que a cultura e a língua, como elemento constitutivo desta, se realizam.

REFLEXÕES

Busquei nesse ensaio refletir sobre um ensino de línguas mais democrático, com menos preconceitos e exclusão. Isso não significa que vale tudo, acredito que é papel da escola e do professor de línguas proporcionarem aos alunos o conhecimento de variedades

mais prestigiadas, mas sem desrespeitar a cultura e os conhecimentos que os alunos já possuem.

Acredito na força humanizadora dos textos literário, na literatura nos (re) conhecemos, nos identificamos, conhecemos novos mundo, novas línguas, exercitamos a alteridade, o que nos proporciona uma visão mais ampla e menos preconceituosa. A leitura sempre nos enriquece e nos acrescenta, por isso, a escolha de “Gargantua”. Nesta obra é possível observar o diálogo entre o erudito e o popular, a própria personagem é um exemplo de que estamos em constante mudança e suscetíveis a novos conhecimentos e experiências.

No ensino da norma-padrão para falantes nativos, como igualmente no ensino de uma segunda língua, deve ser levado em conta o funcionamento real da língua no contexto da comunicação. Os matizes semânticos e pragmáticos das formas alternativas podem ser aproveitados no ensino para trazer ao nível da consciência as suas diferenças discursivas, tanto para falantes nativos, como para falantes de outras línguas. Os falantes poderão, então avaliar o poder expressivo das formas alternativas, em vez de simplesmente seguir instruções normativas.” (Naro e Scherre, 2006, p.244)

Proporcionar aos alunos o conhecimento de que a língua é social e não é neutra (Bakhtin, 2010) pode ampliar sua visão sobre sua própria experiência comunicativa. A literatura nos prova que transgredir algumas regras é necessário para que se comunique algo. O homem é criativo e dotado da capacidade de trabalhar, criar e (re) criar sua própria linguagem, está sempre em constante busca por inovações e novas funcionalidades. Se nosso aluno conhecer essa potencialidade poderá vivenciar a epifania da palavra. Portanto, o professor, mediador desse processo, deve estar aberto para constantes mudanças e buscas pelo novo e também revisitando o velho

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhael. **Questões de literatura e estética**. 6ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

LEITE, Francisco Benedito. **Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento no Contexto de François Rabelais Como Obra de Maturidade Mikhail M. Bakhtin**. Revista Magistro. Revista do Programa de Pós Graduação em Letras e Ciências Humanas – UNIGRANRIO. Volume 2. Numero 1. 2011. <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/viewFile/1421/756> Acesso em 15/4/2014

NARO, Anthony J., SCHERRE, Maria M. Pereira. *Variação linguística, expressividade e tradição gramatical*. In. CORSKI, Edair Maria, COELHO, Izete L. (Orgs.). **Sociolinguística e ensino**. Florianópolis: UFSC, 2006. P.235-245

OLIVEIRA, Eduardo Jorge de. **Sobre as naus de Rabelais: Pequenas viagens em torno de Gargantua e Pantagruel**. Palimpsesto. Revista do Programa de Pós Graduação em Letras da UERJ. Volume 7. Ano 7. 2008. http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num7/dossie/dossie_Eduardo%20Jorge%20de%20Oliveira.html
Acesso em 15/4/2014

RABELAIS, Francois. **Gargantua**. Trad. Aristides Lobo. São Paulo: Ediouro

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/outubro2011/historia_artigos/10historia_monografia_siena.pdf Acesso em 15/4/2014

REVISTA MUNDO ESTRANHO:

carnavalização e o baixo corporal

Maria Fabiana Medeiros de Holanda
Maria da Penha Casado Alves

O mercado editorial de revistas dispõe ao leitor, atualmente, um leque de publicações cujo interesse e enfoque destinam-se sempre a um público-alvo. Tal segmentação do público permite à revista um mixer de artefato jornalístico capaz de satisfazer, por meio de seu estilo de texto e seleção da matéria um público de idade e gênero diferente. Pensando nisso, o jogo com as palavras faz-se de forma contínua por meio da proliferação de título e imagens na capa de revista, foco do nosso objeto de estudo, tem como propósito atingir e manter seu público-alvo, para isso inclui os recursos verbais e não-verbais que coadunam com os interesses específicos de seus leitores. Neste sentido, podemos nos referir a um trabalho gráfico cuja confecção verbal e visual da revista possui um horizonte de expectativas frente ao seu leitor presumido.

O aumento crescente dos estudos dos textos nas últimas décadas tem propiciado aos estudiosos um vasto campo de debates – um deles é representado pela teoria dos gêneros discursivos – centrado nas relações intrínsecas entre a utilização da linguagem e as atividades sociais. Nesse sentido, Bakhtin e seu círculo constituído de grandes pensadores anteciparam no tempo ao refutar a análise estruturalista da linguística saussureana, a qual a análise da linguagem deve ter caráter científico. Esses teóricos, numa perspectiva inovadora, discutem a linguagem como expressão não só do sujeito, mas também do contexto social internalizado na imagem do outro num contexto de interação.

Bakhtin e o círculo estavam inseridos num contexto conturbado de revolução na Rússia e se uniram com o objetivo de (re) pensar a (língua) gem levando em conta inúmeros pontos de contato entre estudos e cultura. A partir disso, Bakhtin, Voloshinov e Medvedev empreenderam um percurso teórico por meio de diferentes áreas do

conhecimentos (filosofia, literatura, teoria literária, biologia, linguística dentre outras) e a partir disso, dialogaram com várias tendências a qual tinha a linguagem como ponto de referência. Fato que trouxe para as Ciências Humanas outra forma de pesquisa, essa por meio agora da linguagem. Esses teóricos, numa perspectiva inovadora discutiram a linguagem como expressão não só do sujeito, mas também do contexto social a qual o sujeito está inserido. Para Bakhtin:

Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição. (2003, p. 298)

Dessa forma, um dos elementos de mobilização crucial para a revista é, justamente; a capa, pois é nela que o editor terá a oportunidade de chamar atenção do seu produto para os leitores. Com isso, esse trabalho tem como objetivo uma compreensão maior do elemento grotesco, como elemento fundamental no conceito bakhtiniano de carnavalização, juntamente com o processo polifônico-dialógico, aqui expandindo do literal ao semântico nas capas da revista Mundo Estranho (doravante, ME). Pensando que a publicação dessa revista tem como matéria-prima as curiosidades que permeiam o mundo da cultura, como fatos históricos, comentários sobre filmes e série de TV, além disso, o foco está no tratamento da informação que será transmitida a um público jovem, cuja linguagem será compatível ao gosto dos seus leitores.

Diante de uma variedade de gêneros discursivos que circulam no meio social, a capa de revista acaba abarcando num mesmo espaço informação e publicidade. Por isso, analisar a forma como se estabelecem as relações verbo-visuais na composição do enunciado (imagem, diagramação, manchetes, cores e seus efeitos de sentido, bem como as motivações ideológicas da empresa, em relação aos fatos anunciados) torna-se de fundamental importância para a área da Linguística Aplicada.

Tendo isso em foco, propomos tomar como objeto de pesquisa para esse trabalho o gênero discursivo capa de revista, especificamente, a capa da ME. Bakhtin aponta para a importância do riso e do grotesco, pois tais manifestações emergiam na cultura popular

das diversas formas como: manifestações com monstros, banquetes orgiásticos, palhaços, deformidades físicas, dentre outras. Para isso, surge a carnavalização buscando sustentar as suas teorias no âmbito sociológico e filosófico da linguagem. Esse estudioso da linguagem imaginava a cultura do povo divergente da cultura oficial representada pelo Estado e Igreja. O humor seja ele positivo ou não estava ligado ao grotesco, ao exagero, ao vocabulário da praça pública (injúrias, juramentos, jargões de rua), além de todo tipo de aberração. Soma-se a isso, o fato do riso ser considerado como privilégio espiritual supremo do homem, sendo inacessível às outras criaturas.

O termo grotesco mencionado acima vem do italiano *grottesca* ou *grotesco* que por sua vez, tem origem no substantivo *grotta*, cujo significado é gruta. Conhecer a essência da palavra nos mostra o porquê desse elemento sempre tersuscitado verdadeiro fascínio entre os homens primitivos. Além dos preceitos religioso e social, visto que simbolizam a morte; além de ser o local onde o homem deixou verdadeiras obras de artes.

A revista Mundo Estranho (ME) tem treze anos num mercado editorial diferenciado e competitivo, com 150 edições publicadas. Surgiu em 2001 como uma edição da SUPERINTERESSANTE que reunia o que de melhor a revista publicava na seção Superintrigante. É uma das cinquenta revistas da editora Abril e trata de assuntos diversos, de “pum a física quântica”, conforme afirma Patrícia Hargeaves, diretora de redação, no editorial da edição especial número 150. Tendo um público bastante heterogêneo, reunindo homens e mulheres, de uma larga faixa etária (pré-adolescentes a adultos), de modo geral, interessados em curiosidades abordadas a partir de um enfoque científico. Os leitores da ME ocupam classes sociais mais abastadas, de média a alta, tendo em vista o custo financeiro da revista (R\$ 11,00) e também os conhecimentos científico e cultural que a revista pressupõe dos seus consumidores. Tal inferência confirma-se pelo fato de que o consumo desse gênero de revista se dá por um público mais seletivo, que lê não apenas para informa-se, mas para entreter-se com um conteúdo culturalmente valorizado.

Para efeito de análise, foram selecionadas de forma aleatória duas capas: edição especial 72, de fevereiro/2008 e a edição 125, de junho /2012. Nessas edições observamos um tratamento peculiar do ponto de vista artístico, sem perder a configuração genérica que identifica a revista ao seu público, como por exemplo: o nome da revista no alto da

página, títulos e subtítulos, além da imagem (modificada com algum programa de edição de fotografia). A capa compõe um enunciado, único, individual e irrepetível, conforme preconiza Bakhtin.

Pensando a capa de revista como sendo um enunciado concreto e que esse enunciado está sempre refletindo ou refratando ideologicamente a voz alheia, por meio de posicionamentos que garantirão particularidades próprias ao desenvolvimento interacional da comunicação humana. E isso é perceptível nas relações sociais as quais os sujeitos estão inseridos sócio-ideologicamente na e pela (língua)gem, uma vez que em cada uma delas os signos se revestem de sentidos próprios, as quais são produzidas a serviço do interesse de cada grupo. De um modo geral, a imagem híbrida criada na capa da revista representa o próprio perfil estilístico e ideológico da ME, ou seja, seu ethos discursivo.



Na capa da edição 72, temos como capa uma imagem de um ser humano sendo vista na sua essência óssea, uma vez que não temos apenas uma foto, mas sim uma radiografia detalhando o corpo humano não estático. Podemos perceber isso pelo movimento do braço, a qual leva uma banana à boca. Podemos depreender, na concepção bakhtiniana de grotesco, que tudo o que existe é relativo, como também que tudo que existe no mundo pode sofrer alterações infinitas. Pois, o grotesco é dinâmico causando a morte do velho e fazendo nascer o novo, alterando assim, a concepção da dicotomia: feio x belo.

O belo tem apenas um tipo, o feio tem mil [...] Pois o belo, humanamente falando, nada mais é que a forma considerada em sua relação mais elementar, em sua simetria mais absoluta, em sua mais íntima harmonia com o nosso organismo [...] Aquilo que, ao contrário, chamamos de feio é o detalhe de um grande todo que nos escapa e que se harmoniza, não com o homem apenas, mas com a criação inteira.(VICTOR-HUGO, 1827, apud ECO, 2008, p.281).

A carnavalização está intrinsecamente ligada à familiaridade, à aproximação, à ruptura de hierarquia a partir do contato com o objeto. Essas características são, notoriamente, recuperadas na capa da ME, edição 125, no qual temos a apresentação de uma imagem de um homem gestante. Ora, sabemos que tal fato ainda é improvável para a espécie humana. Nesse sentido, temos uma quebra de uma hierarquização, pois a gestação é intrínseca a mulher. A eliminação provisória dessa hierarquia sedimentada por uma questão biológica acabou produzindo o aparecimento de uma carnavalização, orientada pelo baixo corpóreo. Além disso, a imagem do grotesco bakhtiniano caracteriza-se por uma rica versatilidade de transformação e metamorfose, uma vez que, permite uma ousadia que dá origem a associação de elementos heterogêneos e o desprezo à ideia do senso comum.



No processo criativo das capas da revista da ME, aqui analisada, tem-se uma diversidade imagem /símbolos inerentes à carnavalização, como o grotesco. As fotos estampadas na capa da revista foram alteradas com auxílio do Photoshop. Essa alteração

de imagem só é possível devido ao avanço da tecnologia, pois a equipe de designer gráfico da revista buscou um propósito comunicativo.

Desse modo, as imagens apresentadas acabam por juntas formarem um enunciado concreto que dependendo do leitor terá um sucesso maior do que outro, haja vista que cada um desses fragmentos se constitui por fazer menção a uma parte do corpo humano. Sob essa perspectiva, o leitor ao se deparar com essa capa de revista de uma forma ou de outra, terá a sua curiosidade aguçada, uma vez que a capa da revista em convergência com o nome dela, já faz uma menção as temáticas de conteúdos mais ligados a curiosidades e informatividade.

Por fim, temos um enunciado que conduz o leitor por meio do próprio nome da revista – Mundo Estranho – numa viagem de expectativa frente a uma heterogeneidade de temas que circundam a nossa sociedade, mas que está longe de ser mostrada por outras revistas de circulação nacional e internacional. Assim, ao nominalizar a revista como Mundo Estranho à afirmação se confirmará no próprio enunciado da revista com suas temáticas de cunho mais científico. Nesse sentido, o enunciado passa a ser compartilhado pelo enunciador e enunciatário, visto que ambos passam a comprar a ideia que a revista quer vender.

Surpreendentemente, as concepções bakhtinianas de carnavalização, dialogismo, grotesco, dentre outros, nos possibilita um potencial explicativo, o qual permite olharmos para um texto verbo-visual e relacioná-los com outros conhecimentos e saberes. O sucesso dessa revista está ligado à imagem, já que essa imagem passa por um processo de criação capaz de nos revelar elementos substanciais à carnavalização bakhtiniana, como por exemplo: o grotesco (a radiografia do esqueleto humano), o baixo corpóreo e as alianças (a gravidez masculina).

AO DAR UM PASSO, LEVO COMIGO MEU CORAÇÃO

Marisol Barenco de Mello²³⁸
Angélica Duarte

Este não pretende ser um texto acadêmico. Ao menos não está sendo escrito para a academia, nem na academia nem para os acadêmicos. É um texto para meus amigos e amigas, estudantes e professoras, que vem tentando construir uma perspectiva mais amorosa e responsável onde possamos educar crianças e jovens, educando-nos no mesmo processo. Mas se alguém na academia o quiser ler, certamente aprenderá, mas não é o horizonte social para quem escrevo.

É um texto escrito como um elo na cadeia de muitos textos com os quais me encontrei, e nele espero que falem muitas vozes dos muitos sujeitos que comigo enunciam e com quem gostaria de conversar. É um texto escrito no “meio da rua”, enquanto eu esperava o trem passar, um texto que é uma resposta minha a enunciados dos quais participei como sujeito falante-ouvinte durante uma semana, em São Carlos, interior de São Paulo. Essa é uma resposta que preciso dar a essas enunciações, colocando minha fala na cadeia das que me precederam, falando dessas coisas bonitas e infuncionais: amor, liberdade, beleza, pessoas, conversas, envolvimento, responsividade, vida.

Vou começar trazendo uma conversa da qual participei como ouvinte-falante. Miotello falava sobre Augusto Ponzio e de como ele é um bakhtiniano surpreendente e maravilhoso. Disse Miotello: - Uma vez estávamos sentados embaixo da árvore, em um de nossos encontros do GEGe²³⁹, e o Ponzio saiu-se com essa: - A história da humanidade é a história do medo que o homem tem *do* outro. Por ter medo, ele mune-se de armas, defende-se, encontra o outro com medo do que esse outro possa lhe causar. Bakhtin nos ensinou que temos que desenvolver outro tipo de medo, em relação ao outro: o medo *pelo* outro: tenho medo de que ele possa sofrer, que algo possa lhe acontecer.

²³⁸ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense

²³⁹ Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – UFSCar

Continua o Miotello: - Então ele me sai com essa e eu nunca tinha pensado nessa perspectiva, como uma mudança no conectivo muda o sentido das interações com o outro. Não se trata de se defender do outro, eu preciso é cuidar do outro, porque tenho medo por ele, do que ele possa passar, do que lhe possa acontecer nesse mundo.

Olhar o outro como a fonte onde começa minha existência: se tu falas comigo, eu então sou. Inversão no cogito cartesiano, tom da modernidade ocidental, que cria a racionalidade na emergência do eu. Na inversão, a concessão da existência do eu é dada pelo outro, a quem respondo.

Ainda em São Carlos ouvíamos Bakhtin pelas leituras que fazíamos de sua obra, e conversávamos sobre o eu como uma ficção, como um lugar semântico. O que isso significa? Que há um lugar, na linguagem, que se pronuncia eu, e que compreendo como podendo ser ocupado por mim, que sou um eu, mas também por qualquer pessoa, pois que também é um eu. Então como lugar semântico, o eu pode ser preenchido por qualquer um. Mas Bakhtin afirma que lhe interessa o eu que se constitui na interação com o outro, que se constitui como uma concessão desse outro, e a ele responde com sua vida, um eu único e irrepetível, que não pode ser substituído. Desse lugar concreto que eu ocupo, só eu posso aqui ser, na interação com os outros com quem encontro. Para uma filosofia do ato responsável é um escrito de Bakhtin que, ao se tornar elo na cadeia dos sentidos, porque o lemos e a ele respondemos, fala dessa ética da vida, que tem como centro concreto de valor um ser humano, amorosamente afirmado e constituído nas relações.

E tudo isso como encontro de palavras. Não encontramos o outro diretamente, como a chuva encontra a terra; entre eu e o outro, nesse encontro eu-outro há, entre nós, signos. São signos que encontram signos, no mundo humano. Mas o encontro pressupõe o ir ao encontro do que me interpela, respondendo. Ainda falando com Ponzio, ele nos apaixona ao enunciar Bakhtin, e no prefácio de Para uma filosofia do ato responsável, afirma o sentido do ato como “dar um passo” – postupok, “ato, contém a raiz ‘stup’ que significa ‘passo’, ato como um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição” (p. 9-10).

Mas temos medo. Medo do outro, medo do que se nos dá pela frente. Temos medo porque estamos confinados na jaula monológica do eu, num efeito artificial que apaga,

sem restituir, as enunciações que nos antecederam, que vieram antes de nós e as réplicas que virão depois de nossas palavras, inevitavelmente como respostas a nossos atos. Que o eu monologize as palavras alheias em palavras próprias, a custa do efeito desse esquecimento, para constituir-se eu, é parte do processo de constituição da alteridade dialógica da vida. Mas é preciso que essa palavra própria abra-se ao encontro das palavras outras, alheias, alterando-se continuamente. O problema é que na construção de nossa compreensão filosófica, por efeitos ideológicos da vontade de verdade de sermos autônomos, apagamos indelevelmente os elos da comunicação dialógica permanente, e passamos a crer nas entidades isoladas: eu e suas variáveis – I, ego, identidade. E o quanto estamos presos nessa armadilha que é o eu?

Miotello nos contou outra história vivida com Ponzio: - Uma vez ele chegou em São Paulo, vindo da sua Itália, e todo o grupo do GEGe foi a seu encontro. Mal desembarcou no aeroporto e nos viu, e já começou a falar. Nós estávamos todos com fome, mas ele começou a falar já ali no aeroporto ao nos encontrar, e nesse dia falou conosco que “*l’identità è una trappola*”! Mas que diabos seria uma *trappola*? Nunca tínhamos ouvido essa palavra, e pensamos em sentidos aproximados como trapo, mas Ponzio recusava: “*no, no, trappola*”! Algum de nós puxou um tradutor no celular, e ali estava escrito: “armadilha”. Ponzio exclamou: “questo serve”! E acrescentou: “*una trappola inevitabile*”.

A identidade é uma armadilha em que prendemos a nós mesmos, nos colocamos lá e de onde não conseguimos escapar. Mas então, não tem jeito? O jeito é o voltar-se para o outro, é o cuidar do outro, é compreender o outro como constitutivo desse eu nas interações. Um outro que não sendo eu, com ele dou e com ele falo. Minha palavra e a palavra do outro encontram-se, enunciando sobre um *pedaço do mundo*.

Esse evento enunciado por Miotello com a ajuda do Pajeú me lembrou um curta-metragem que vi na internet, que se chama *Jaulito*²⁴⁰. É um curta de animação, que se pretende de terror, onde vemos o nascimento de um menino que já sai da barriga de sua mãe em uma jaula, matando-a nesse nascimento, claro. O curta-metragem – extremamente curto, tendo ao todo 2 minutos – inicia com a cena de seu nascimento e com uma pequena

²⁴⁰ Jaulito, curta de animação espanhol de 2008, de Javier de La Torre. <https://www.youtube.com/watch?v=zstZwhjQJzQ>

interação de Jaulito, que jazia triste e só, no meio da sala, com um pássaro que chega de fora, pela janela aberta, e para quem ele oferece uma migalha de alimento.

Figura 1 – Jaulito

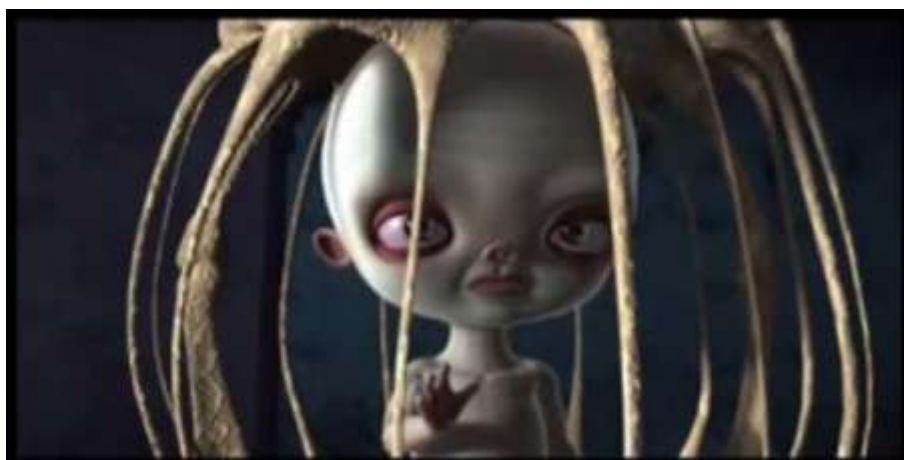


Figura 2 - Jaulito e o pássaro



O pássaro, agradecido, quebra com seu bico uma das grades da jaula, e chama Jaulito para sair. Jaulito olha ao redor e decide alçar liberdade. Mas...



Figura 5 - A liberdade

Os últimos segundos do curta são Jaulito surpreso com o que lhe acontece: ele cai morto. Na jaula, pendurado numa corrente, seu coração. Ao sair da jaula ele arranca seu próprio coração, que era acorrentado à jaula, e morre.

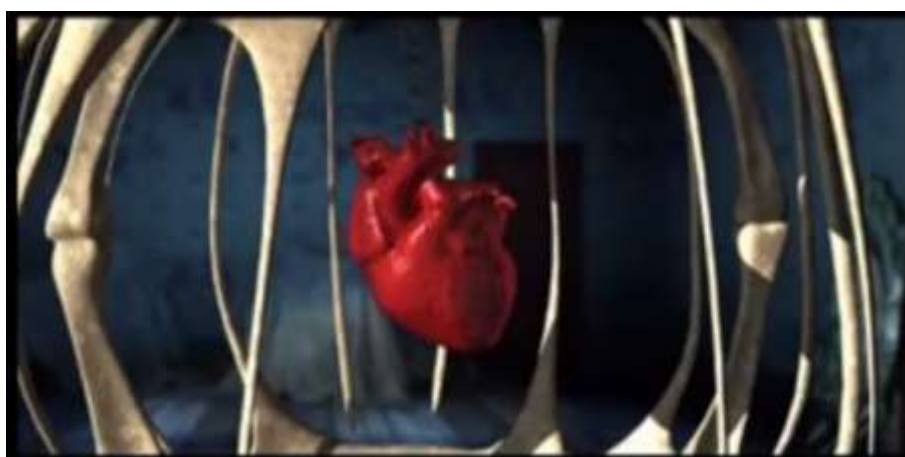
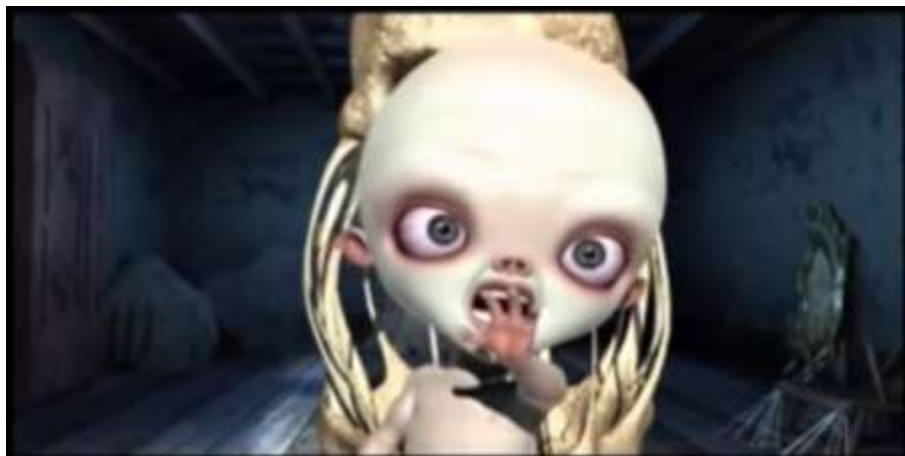


Figura 6 - A morte

Fiz questão de manter essas imagens, porque não conseguiria contar sem elas. O curta-metragem merece ser visto e ser motivo para conversas. De muitas formas podemos enunciar esse filme, escolho puxar conversa sobre um pedaço do mundo chamado liberdade, sobre como essa palavra e seus sentidos exigem de nós que demos um passo, e sobre o medo de deixarmos as jaulas, onde cremos estarem nossos corações. Puxo conversa com quem me leia, encontrando algumas palavras minhas com as de Bakhtin – que me chegam por tantas outras vozes.

Então começo concordando com Javier de La Torre, que enunciou esses sentidos em imagens: é um curta-metragem de terror. No final do curta, o diretor chama a voz de Stephen King, que diz: - Monstros são reais. E fantasmas são reais também. Eles vivem dentro de nós. E às vezes eles vencem.

Penso que Bakhtin sabia desses monstros que vencem, na sua Rússia no início dos anos 1900, mas que também no grande tempo não se cansam de vencer. O maior desses monstros, que vive dentro de nós é o eu, que apagando a corrente de enunciações, se crê só e no escuro tem muito medo do lado de fora. Mas também são fantasmas as muitas enunciações que, tendo suas ligações dialógicas apagadas, tendo sua concretude apagada e tendo deixado no lugar “apenas um esqueleto nu de linhas e momentos de sentido fundamentais”, pretendendo-se universais, oficiais, verdadeiras em si. Esse eu-monstro e essas verdades-fantasmas tem pretensão de serem reais, e muitas vezes vencem. Ao preço da armadilha, da *trappola*, da jaula onde acorrentado está nosso coração. Duas vezes aparece a palavra corrente, aqui: como o que aprisiona no mesmo e como o que conecta com o fluxo da diferença e do movimento dialógico.

A história é de terror, porque fala de nossa *trappola*, ou de nossa escolha pela corrente que aprisiona no mesmo. Bakhtin se debruçou não só na análise desses lugares de armadilha, de prisão, mas principalmente levou sua vida tramando formas de escapar desse lugar inescapável. Uma das armadilhas que ele traz à crítica é a moral universal a partir de uma compreensão kantiana do dever. À pergunta de Kant: - Por que fazer isso que temos que fazer?, Bakhtin discorda de sua resposta – todo o imperativo categórico do dever universal - e nos diz que fazemos isso que temos que fazer porque só você pode fazer isso, do seu lugar único que ocupa no mundo, num grupo organizado que interage,

partilhando signos, gestos, objetos, enunciando sobre o mundo. É outra noção de dever, invertendo os pólos da questão e afirmando o existir-evento como lugar da ética. A unidade ética afirmada é o ato responsável, do qual participa um sujeito vivo, emotivo-volitivo, como centro concreto de valor. Mas esse sujeito não está só: a vida pressupõe pelo menos dois centros concretos de valor: o eu e o outro, ou como Bakhtin vai afirmar, um centro concreto de valor que reconhece pelo menos três aspectos – eu-para-mim (o mesmo), eu-para-o-outro e o outro-para-mim (a diferença).

Ao contrário das pretensões fantasmáticas sob as quais o ocidente se construiu, baseadas na supremacia do mesmo, da identidade, do único, do universal, Bakhtin localiza na tensão permanente entre o mesmo e o diferente o movimento da vida. Então é sempre pelo menos dois: o mesmo interpelado pelo diferente, alterando-se, constituindo-se próprio no alheio, para ser interpelado sempre e de modos constitutivos. Palavras encontrando palavras, alterando palavras, sentidos. Bakhtin chama sentidos respostas a perguntas. Sentidos são encontros alteritários que nos libertam das armadilhas do mesmo: do eu-mesmo e da verdade em si. É preciso dar o passo, ir ao encontro desse outro, dessa diferença com a qual eu dou pela frente. Aprendemos a temer o diferente, o outro, a mudança, a tensão, a nos alterarmos com a presença do que não-sou-eu. A revolução bakhtiniana, para Ponzio, reside justamente nessa mudança de olhar: o outro é motivo de temor só porque eu tenho medo de que lhe aconteça algo, eu cuido dele pois que é quem me concede a existência. É sobre amor que Bakhtin fala. O amor é o contrário da indiferença, é a força produtiva do humano que se volta para o outro humano e nesse encontro de palavras, vive este mundo aqui. - Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade, diz Bakhtin.

É preciso dar o passo, colocar-se responsável e responsivo a essa interpelação que só eu posso responder, desse lugar único, insubstituível que ocupo. Não há alibi para a existência, e nesse existir-evento, respondo, com meu ato. Vou ao encontro do outro com palavras e sabendo que nessa alteridade meu coração é livre de qualquer armadilha de captura: enjaulado e sem o outro é que morro, que resseco e desumanizo a mim e aos outros. Então Bakhtin nos diz que devemos fazer a escolha. Gostaria de propor que aqui,

como lugar de sentido, uma escolha entre duas correntes. É escolher a corrente que fixa na armadilha, na jaula, e que nos mata quando damos o passo, ou escolher a corrente do movimento da vida, onde cada enunciação viva, concreta, sobre o mundo que vivo de modo único e irrepitível, é um elo. Na realidade penso que é uma escolha entre viver a alteridade do mundo como ela se apresenta, ou viver a ficção de Jaulito: a única jaula é nossa crença errônea na possibilidade da não comunicação, do em-si, do eu mesmo sem o outro. Como nos fala Bakhtin: - Todo o sistema está aberto: se você quiser (p.75). Dar o passo é ato volitivo, do sujeito que responde, que vai ao encontro do outro com suas palavras e com seu coração: *se você quiser*.

Eu gostaria de compor uma enunciação minha, no enredo da história de Jaulito. Que onde estivesse dado o passo, ali estivesse o seu coração, que não era mais só dele desde que comeram juntos, ele e o pássaro, e olharam um para o outro e temeram, um pelo outro. E você, como você enunciaria comigo essa história?

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 6 ed., São Paulo : Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma Filosofia do ato responsável*. Tradução: Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos : Pedro & João Editores, 2010.

BUSCANDO INTEGRAR A GRANDE RODA BAKHTINIANA

Marle Aparecida Fideles de Oliveira Veira²⁴¹

Valdete Côco²⁴²

E escrever sobre os conceitos bakhtinianos é algo desafiador para uma leitora iniciante e instigada a conhecer os diversos enunciados e significados da escrita, do seu contexto, do entendimento dos signos por ele desenvolvidos. São possíveis diálogos entre uma leitora iniciante e um filósofo da linguagem que a partir das leituras apreendidas podem emergir significados outros, nessa relação autor/leitor que motiva o desejo de compreender e apreender as inúmeras vozes em torno dos diversos enunciados que circulam sustentados em sua autoria.

A contingência de participar do evento Rodas de Conversa Bakhtiniana instiga-me como busca por mover excedentes de visão sobre/ com os conceitos bakhtinianos que tem fomentado dizer o mundo e nos dizer nele. Nessa dialogia estando em roda e sendo parte viva deste movimento que hora circula por um lado e hora faz o caminho contrário, me avento em compô-la, ser parte, viver esta roda no sentido de ajudar a movimentá-la, com a força e a vontade de quem se aproxima recentemente desse campo de interlocuções.

Exercitando a lógica da roda que hora circula por um lado, hora faz o trajeto contrário ao que se iniciou, podendo também empreender muitos outros movimentos, inclusive parar em roda, nos movemos em direção ao que Bakhtin chama de dialogismo, ou seja, os sentidos que cada um deixa, imprime ao falar, escrever, verbalizar. Quando comunico alguma ideia por meio da fala ou do texto, deixo minhas impressões, o que penso sobre determinado assunto, portanto o que o torna dialógico é o fato de meu

²⁴¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/CE/UFES. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE. E-mail: fidelesmarle@gmail.com

²⁴² Professora vinculada ao Departamento de Linguagens, Cultura e Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo – DLCE/PPGE/CE/UFES. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores – GRUFAE – Brasil. E-mail: valdetecoco@hotmail.com

enunciado vir carregado de outros enunciados já ditos anteriormente e, ainda, de encontrar muitos outros enunciados expressos no texto e também dirigidos a ele. O que expresso neste momento, pode já ter sido expressado mesmo que de forma diferente, e ao dizer, meus enunciados junto a outros, suscitam enunciados novos, num movimento incessante visto que a última palavra nunca está dada. Essa oportunidade de falar, de marcar um (dentre muitos outros) significado sobre determinado assunto, o dizer, ser ouvido, a expressão deixada por meio da voz ou de um texto escrito compõe o dialogismo. São muitas e diferentes vozes ecoando sobre o mesmo ou diferentes aspectos de um significado, de um assunto, de uma pauta de discussão. Sendo assim, nenhuma palavra é originariamente minha, ainda que seja evidente o caráter autoral de minha manifestação. A palavra torna-se nossa no momento em que compõe a arena com as muitas vozes que reagem ao tema em questão.

Nessa grande roda, as palavras trazem sentidos distintos e juntos – seja com adesões, disputas, silenciamentos e muitas outras formas de encontrar com os enunciados circulantes – podemos percorrer (ou não) diferentes movimentos. Cada sentido, cada movimento pode fazer emergir outros percursos, “rodamos” ao encontro do outro, por meio de movimentos, gestos, palavras, enunciados.

Karl Marx dizia que só uma ideia enunciada em palavra se torna pensamento real para o outro e só assim para mim mesmo. Esse outro, porém, não é apenas o outro imediato (o destinatário segundo); a palavra avança cada vez mais à procura da compreensão responsiva (BAKTIN, 2011 p.334).

Para tanto, ao dizer sobre dialogismo, é importante ressaltar a interação verbal decorrente do enunciador e enunciatário no texto e também da “intertextualidade “interna” das vozes que dizem e polemizam no texto, nele reproduzindo o diálogo com outros textos” (BARROS, 1994, p.4). São diversas vozes, diversos pontos de que compõe um contexto. Quando um mesmo texto pode contar com vários enunciados/enunciadores teremos o que Bakhtin chama de polifonia, as diversas vozes aparecem ou se escondem.

Ensejamos que o evento Rodas de Conversa Bakhtiniana seja este espaço, onde a dialogia atravessada pela grande roda que em constante movimento suscita novas descobertas, no encontro do eu com o outro, onde as impossibilidades se façam presentes, sejam nas descobertas, nas diferenças, nas contradições, suscitando novas eventualidades nessa relação com o outro.

Desse modo todo nosso discurso provém do discurso já feito por outros. Nossas palavras trazem sempre as palavras já ditas por outros, daí a relação de alteridade, de que nenhuma palavra é nossa, mas traz perspectivas de outras pessoas, de outras vozes. Daí a beleza das relações estabelecidas na roda.

Neste intento, apreendemos com Bakhtin que

Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos, etc.). As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua [...] (BAKHTIN, 2011 p.323).

A língua do ponto de vista da Lingüística impossibilita qualquer relação dialógica porque a lingüística se dedica ao estudo da “linguagem” propriamente dita, com sua lógica específica na sua generalidade (os morfemas, as palavras, as orações) para tanto Bakhtin propõe a Metalingüística, como forma de analisar essa relação. Nesse caso, a Lingüística se encarrega de fazer uma análise interna, ou seja, da língua, enquanto a Metalingüística se encarrega de fazer uma análise externa, já que as relações dialógicas são entendidas por Bakhtin como extralingüísticas (BRAIT 2006).

Outro conceito proposto por Bakhtin é o de polifonia, que compõe o cerne dos estudos bakhtinianos sobre dialogismo. Buscamos compreender, portanto, a relação polifonia e dialogismo nas palavras de Marcuzzo, onde “o dialogismo é resultante de um embate de vozes, enquanto a polifonia é a menção a essas vozes em um texto. Assim, todo texto é, por essência, dialógico, mas nem todo texto é polifônico” (2008, p.9).

Ao ouvir pela primeira vez tal palavra, imaginei algo como sendo diverso, mais de um. E buscando compreender o conceito de polifonia, pude adentrar o viés da música, onde a presença de muitas vozes permitia uma composição musical. Mas nessa

composição umas vozes podem sobressair às outras, havendo assim uma monodia ou homofonia onde as vozes executam o movimento igual, ou uma melodia pode se sobressair às outras (PIRES; ADAMES, 2010). E são essas diversas vozes ecoando de diferentes ritmos que temos a exposição polifônica de vozes, ou a heterologia que Bakhtin (2011) chama de “pluralidade de vozes”

Mas Bakhtin evidencia este conceito na linguagem ao analisar as obras de ficção de Dostoiévski, que ao escrever seus romances coloca lado a lado criador e criatura, ou seja, o autor e herói numa mesma relação, aqui o autor é ativo, mas ao mesmo tempo dá autonomia aos personagens, o que ele chama de alteridade, de reciprocidade entre ambos. O autor interage com os personagens, eles não só dialogam, mas tornam-se ambos colaboradores um do outro, podendo os personagens discordar do autor. “O autor-criador nos ajuda a compreender também o autor-pessoa [...]” (BAKHTIN, 2011, p.6).

Em relação aos romances polifônicos analisados por Bakhtin acerca destas obras, Lopes (1994) evidencia que,

[...] os romances em que cada personagem funciona como um ser autônomo, exprimindo sua própria mundividência, pouco importa coincida ela ou não com a ideologia própria do autor da obra; *a polifonia ocorre quando cada personagem fala com sua própria voz*, expressando seu pensamento particular, de tal modo que, existindo *n* personagens, existirão *n* posturas ideológicas; [...] (p.74, grifo do autor).

Nesse entendimento, a alteridade se manifesta na conversa entre autor e personagem e o elemento comum a estes seria o discurso. A alteridade bakhtiniana emerge das vozes que se entrecruzam, portanto por meio do diálogo.

É nesse emaranhado de vozes que a polifonia se manifesta. O fato de discordar, de falar o que não “gostaria” ou não “esperava” ouvir, não significa que a palavra ou o texto do outro seja desqualificado, indiferente, para tanto, as impressões deixadas pelo outro são tão importantes quanto às impressões deixadas pelo “eu”. Essa relação de reciprocidade, contradição, conversa, permite dizer a meu ver o possível entendimento do que pode ser a polifonia. São diferentes pontos de vista acerca do mesmo assunto como indica Barros “[...] as vozes que dialogam e polemizam “olham” de posições sociais e

ideológicas diferentes, e o discurso se constrói no cruzamento dos pontos de vista [...]” (BARROS, 1994, p.5).

Esse entrecruzamento de vozes é o que me permite adentrar os estudos de Bakhtin e ser mais uma entre as diversas vozes que ecoam e participam deste movimento chamado dialogismo e que na tentativa dessa compreensão abarcar a polifonia para permitir novas alternativas, outros ensejos na grande roda bakhtiniana construída por muitas e múltiplas vozes.

REFERENCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Estética da Criação Verbal. 6.^a Ed.-São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz de & FIORIN, José Luiz (orgs). Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade. Editora da Universidade de São Paulo. (Ensaio de Cultura, 7).São Paulo, 1994

LOPES, Edward. Discurso Literário e Dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, Diana Luz de & FIORIN, José Luiz (orgs). Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade. Editora da Universidade de São Paulo. (Ensaio de Cultura, 7).São Paulo, 1994

MARCUZZO, Patrícia. Diálogo Inconcluso. Os Conceitos de dialogismo e polifonia na obra de Mikhail Bakhtin. Disponível em file:///C:/Users/PMV/Desktop/PARA%20LER/polifonia%20e%20dialogismo%20artigo.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2014.

PIRES, Vera Lúcia; ADAMES, Fátima Andréia Tamanini. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. Disponível em : http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSSe62/2010esse62_vlpires_fatamanini_adames.pdf

Acesso em 10 de agosto de 2014.

[...] La esperanza es una oración para los domingo
pero los lunes nunca llegan.

Fabián Severo (2014, p.15)

Neste texto, pretendo relatar uma história que vivi no dia 13 de julho de 2014 na fronteira do Brasil com Uruguai, mais especificamente nas cidades de Quaraí (Brasil) e Artigas (Uruguai). Durante a viagem até essas cidades, que durou 5 horas de ônibus, resgatei uma dívida de leitura e li o livro *O queijo e os vermes* de Ginzburg. A visita a esta fronteira ocorreu para registrar em fotografias um pouco do cotidiano do local para ilustrar os poemas, escritos em português, do poeta uruguaio Fabián Severo. Este seria um trabalho para o 19º Cole (Congresso de leitura).

Estas cidades fronteiriças estão separadas pelo rio Cuaraí; as pessoas cruzam para ambos os lados e as cidades vizinhas estão em constante contato. Mas como é que se faz para sair dali? Como responde o cantor/compositor brasileiro Lenine com sua canção é pela ponte, pois a

A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento

Ou como responde o poeta uruguaio Fabián Severo
Nosotro semo la frontera
Más que cualquier río
Más que cualquier puente.

²⁴³ Unipampa, Bagé, RS.



Cruzei a ponte na busca de olhares para contatar outra cultura, já conhecida pelos poemas: que poderia encontrar do lado de lá? Subindo a avenida principal de Artigas, comecei alguns *clicks* e olhei os *free shops* abertos em pleno domingo; chegando na praça principal, vejo um homem (de uns 50 anos) sentado na porta de um estabelecimento comercial que estava fechado. Meus olhos se fixaram em suas mãos calejadas, seu mate e seu pito de palha. Pedi para tirar uma foto e ele, muito gentil, concordou. Me sentei ao seu lado e começamos a falar em português,portunhol, espanhol, enfim, línguas mistas como nos explica o professor Rajagopalan.



A historia de Flávio, um Menochio do século XXI, continua repleta de perguntas, fronteiras. No inicio dos anos 60, seu pai tinha uma fábrica de ladrilhos em Artigas, mas foi perseguido pela ditadura militar, mudou-se para o litoral uruguaio, perdeu-se. Nas palavras de Flávio a injustiça é ressaltada como signo mais vivo, assim como no

juízo de Menochio na idade média. Ele mostrou-me os seus guias de ogum, iemenjá e isso foi motivo de perseguição religiosa, relatou. Então, ele repete novamente: injustiça com meu pai que faleceu muito jovem e comigo que sou impotente e não consigo fazer mais nada na vida, apenas tenho sonhos.

Flávio vive na cidade de Artigas catando materiais para reciclagem e mora em um local abandonado atrás do cemitério de Artigas, mas seu sonho é ter um casa com banheiro. Estudou até o ensino médio, mas não terminou porque foi ajudar o pai em seu trabalho na construção civil no litoral. Seu pai era de origem brasileira, o que lhe dá o direito à cidadania. Orgulhosamente, mostrou-me o papel de autorização de pedido de residência no Brasil, emitido pelo consulado brasileiro. No entanto, sente-se incapaz, pois vive sob altas doses de medicamentos tarja preta, uma imensa fronteira para sua liberdade, para seus passos adiante, para os seus sonhos.

Durante mais de hora em que conversei com este senhor que vive entre loucura e não-loucura, me perguntava o que seria ? loucura, qual a fronteira entre loucura e lucidez. Ele me relatava fatos extremamente coerentes sobre política e exploração capitalista dos comerciantes, mas é diagnosticado como louco, vive como mendigo, não tem mais dentes. Vive à margem, as margens que o comprimem, oprimem; não cruza a ponte, não tem horizontes, a praça pública o aconchega, o povo na rua o olha com desprezo, medo, asco, nojo, como pude perceber.

Comparti meu lanche com ele e o escutava atentamente, enquanto aproveitávamos o sol do inverno. Eu iria continuar os meus *clicks* e ele me contou que queria comprar um outro casaco, mas esperava a igreja abrir, pois era dia de feira de roupas usadas. Era julho e ainda estava fazendo muito frio, por isso um casaco novo, pois seu sonho era amanhecer como poetiza Manoel de Barros.

O casaco

Um homem estava anoitecido.
Se sentia por dentro um trapo social.
Igual se, por fora, usasse um casaco rasgado
E sujo.
Tentou sair da angústia
Isto ser:

Ele queria jogar o casaco rasgado e sujo no
Lixo.
Ele queria amanhecer.

Flavio vive dentro e fora da cidade ao mesmo tempo! Tempos atrás ele poderia estar nos famosos hospícios para loucos, mas como o progresso da ciência, ele pode viver em sociedade, pois graças ao avanço científico existem as medicações para controlar. Eis a questão: lembrando de Foucault, podemos perceber claramente como a sociedade moderna soube impor a ordem na cidade letrada (Roma). Ao invés de jogar os loucos nas naus para vagar pelos mares, condenados ao degredo e esquecimento como outrora, foram criadas as casas para os loucos dentro mesmo da cidade, ou seja, não te excluimos, te incluimos entre nós e te damos um lugar especial.

E se hoje esses loucos “amanhecem” lateralmente nas calçadas e ruas das cidades, estão controlados, mas mesmo assim, muitos deles ainda são cruelmente queimados ou assassinados por “boys” da mesma cidade que os (des)abriga, como sempre relata a mídia. Aqui cabe novamente perguntas: afinal, quem são os loucos? O que é loucura? A poeta colombiana Angye Gaona traz suas perguntas

Habla el volcán
Miles de preguntas arden
bajo tierra,
preparan la erupción.

Ya bullen, ya se sacuden;
de combate provocadas,
pronto hallan los cráteres,
están por venir afuera.

Manos son y en las montañas se alzan,
manos de magma toman las estancias.
No queda en pie trono
ni posesión ni usura algunos.

Suenan las preguntas,
chasquidos en los tímpanos oficiales.
Se recuerdan los nombres hostigados,
los desmembrados insepultos,
ocultos bajo lodo impune.
Se avivan los nombres en las voces;

pueden derruirse los muros de las prisiones,
pueden tomarse los tronos,
se diluyen las fronteras,
si se invocan esos nombres.
Ningún arma, ninguna injuria, nada,
habrá de replicar esos nombres calcinantes.

E enquanto perguntamos, os dias de domingo seguem e não sabemos o que nos espera nos dias seguintes, como aparece na epígrafe deste texto. Resta a esperança talvez. Um desejo de não injustiça (res)soa novamente nos enunciados de Flávio. A praça de Artigas estava repleta de cartazes de políticos com suas publicidades de mais uma campanha eleitoral. Esperança? O vento do inverno balançava esses cartazes, mas não iluminava minhas esperanças de ver os diversos Menochios em paz.

Não poderia esquecer Flávio, suas palavras, pois conhecê-lo e ouvi-lo foi a melhor experiência vivida naquela fronteira e, lembrando de como Bakhtin escreve em seu texto *Para uma filosofia do ato responsável*:

O simples fato de que eu, a partir do meu lugar único no existir, veja, conheça um outro, pense nele, não o esqueça, o fato de que também para mim ele existe – tudo isso é alguma coisa que somente eu, único em todo o existir, em um dado momento, posso fazer por ele: um ato do vivido real em mim que completa a sua existência, absolutamente profícuo e novo, e que encontra em mim somente a sua possibilidade (2010, p. 104).

PRECONCEITO LINGUÍSTICO, O CÍRCULO DE BAKHTIN E B. F. SKINNER:

duas tentativas materialistas de explicação

Monique Amaral de Freitas²⁴⁴

Diego Mansano Fernandes²⁴⁵

V iemos por meio deste trabalho investigar os conceitos de *eu iniciador*, no campo da Psicologia analítico-comportamental, e *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*, no campo da Filosofia Marxista da Linguagem. Ao invés de compará-los e tentar uma aproximação difícil, tendo em vista suas discrepâncias epistemológicas, filosóficas e metodológicas, nosso interesse consiste em discutir as consequências de tais proposições para fenômenos sociais relevantes, em especial o que se convencionou chamar de preconceito linguístico.

Como modo de proceder, apresentaremos brevemente algumas das proposições gerais das duas correntes, em direção a uma interpretação, por meio de cada teoria, do preconceito linguístico enquanto prática cultural. Terminamos convergindo sobre suas possíveis causas, e discutindo algumas possibilidades de atuação.

OS OLHARES DO CÍRCULO DE BAKHTIN

No IV Capítulo da Segunda Parte da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, intitulada *Dois Orientações do Pensamento Filosófico Linguístico*, Voloshínov/Bakhtin (2009) apresenta e problematiza as duas concepções de linguagem até então predominantes, as quais ele divide entre Subjetivismo Idealista e Objetivismo Abstrato, discute suas dissonâncias e consonâncias para então propor uma nova perspectiva de pensamento filosófico linguístico.

²⁴⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar, Bolsista CAPES

²⁴⁵ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da UNESP-Bauru, Bolsista CAPES

Segundo a primeira perspectiva, o Subjetivismo Idealista, a *verdadeira substância* da língua é tornada viva pelo ato de criação individual e único, sendo tudo referente à estabilidade do sistema linguístico resíduos deteriorados da evolução linguística (p.84).

Partindo da primazia do eu, esta corrente filosófica considera que os resultantes das relações sociais, como a língua e a ideologia, são meros produtos da (in)consciência ou da ordem psicológica. Considerando o ato de fala individual como fundamento da língua, localiza-se a língua no psiquismo individual e desconsidera-se, portanto, a natureza social da enunciação como produto da interação entre locutor e interlocutor.

Voloshínov/Bakhtin refuta essa concepção ao demonstrar que a consciência não pode derivar da natureza, nem a ideologia da consciência. Essa relação se daria justamente de maneira oposta, pois a própria consciência se constitui, isto é, toma forma e existência nos signos ideológicos, de modo que o indivíduo somente se constitui, identifica-se e difere-se na relação com o outro.

A segunda perspectiva, o Objetivismo Abstrato postula a língua enquanto objeto pronto, transmitido de sujeito para sujeito. Desta forma, a substância da língua seria o sistema de normas, sendo ela estável e relativamente imutável, negando todos os aspectos que estiverem para além das relações entre os signos dentro do sistema acabado da língua para compreender seu funcionamento. Ou seja, dentro do sistema de uma língua e sua história não haveria nenhum vínculo ou interferência valorativa. Segundo essa perspectiva, o objeto da linguística seria o sistema fechado e estável de traços idênticos de formas linguísticas, sendo todas as variações e atos de fala individuais meras refrações ou deformações da língua que não são passíveis de serem estudados em sua amplitude por uma ciência da linguagem.

Para a teoria bakhtiniana, tanto o Subjetivismo Idealista quanto o Objetivismo Abstrato falham ao desconsiderar o papel da interação na produção da linguagem e separar a língua de seu conteúdo ideológico. A primeira, ao partir de conceitos internalistas, desempenha um papel problemático ao suprimir a necessidade de pesquisar as formas materiais precisas das produções das interações humanas, atribuindo isso à características psicologizantes e, assim, minimizando a relevância das influências sociais e ideológicas na construção de signos. A segunda, por sua vez, contribui em grande medida

para o ideal de uma língua una, que apaga as vozes intrinsecamente presentes em sua construção, a objetifica e ignora a existência do sujeito falante enquanto seu constituinte ativo. Como comenta Ken Hirschkop:

O atual modo histórico dessa sempre presente linguagem da autoridade no ocidente é a forma padrão do vernáculo nacional. À medida que a unificação e a centralização são opressivas, Bakhtin, como se poderia esperar, vê qualquer formalização ou padronização da linguagem como uma forma de imposição da estrutura sobre o discurso (2010, p.116).

A Filosofia Marxista da Linguagem proposta pelo Círculo tem como uma de suas questões motoras para o problema da linguagem a compreensão de como a realidade (a infraestrutura) determina o signo, reflete e refrata a realidade em transformação. Considerando a palavra como o indicador mais sensível das transformações sociais, capaz de registrar as fases transitórias e os fenômenos ainda sem acabamento, a materialização de todos os embates sociais invariavelmente se darão no campo sócio.

Sendo a língua construída nas relações tecidas pelos mais diversos fios ideológicos, estabelecendo com eles uma intensa e inseparável relação constitutiva que é ao mesmo tempo histórica e singular, ela é, portanto, também local de funcionamento da ambivalência e da dialogia inerentes a toda atividade humana. Desta forma, a língua se constituiria de elementos da ordem do repetível (significação) e da ordem do inédito (tema), sendo esta uma divisão com linhas muito tênues e de mero recorte didático. Segundo os autores russos

para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009, p. 96).

Assim, uma gramática normativa definitivamente não é a língua. Ela é, no máximo, uma tentativa de descrição de regras advindas de algumas práticas linguísticas específicas - e de gramáticas anteriores, que remontam práticas ainda mais antigas e pouco usuais atualmente dentre os falantes da língua - valorizadas socialmente por motivos ideológicos

e políticos. Um exemplo disso, como apresenta Bagno (1999/2007, p.21), é o fato de que essas regras se baseiam muito mais no português falado em Portugal do que o português falado no Brasil, sendo este um dos muitos traços ainda existentes do nosso histórico de colonização.

O preconceito linguístico, desta forma, seria mais uma das formas de opressão que se materializa na língua. Entretanto, não um preconceito isolado dos demais preconceitos sociais, mas interseccionalmente e dialogicamente conectado aos signos do preconceito de classe, raça, gênero, orientação sexual, nacionalidade etc. Ao constituir um espantalho de língua como modelo oficial, assim como ao constituir um modelo hegemônico a ser buscado como única forma legítima de existir no mundo (preferencialmente homem, com poder aquisitivo, branco, heterossexual e ocidental), constrói-se um projeto de mundo que sirva apenas aos interesses dos grupos que em uma primeira vista controlam o funcionamento da infraestrutura.

Para o infortúnio dos grupos que apostam nessas forças conservadoras e centrípetas, a palavra não se apresenta de forma monológica e estanque, como evoca a noção de língua una (oficial), mas dialógica e composta por diversas vozes e sentidos. Apesar de todos os esforços para seu congelamento, a língua sempre será plural e fluida. Para combater o preconceito linguístico, portanto, se faz necessário uma ciência que se proponha a cumprir com o desafio de entender os fenômenos em movimento, sem cair no total relativismo ou na monologização.

Nem uma perspectiva psicologizante que relativiza a determinância da infraestrutura nas práticas sociais, minimizando-as ao campo meramente individual e, por consequência disso, negligenciando a percepção dos embates em seus diferentes níveis; nem uma perspectiva positivista ou objetificante, que igualmente apaga os embates intrínsecos a tudo que se refere a atividades humanas e reforça a noção de língua ideal, ou una, a qual é ferramenta de exclusão social podem ser efetivas no combate ao preconceito linguístico.

É preciso que nos engajemos em teorias que não sejam meramente formas teóricas e estéreis de descrever objetos de estudo, mas sim em teorias preocupadas com a compreensão do movimento dos mais diversos fatores da realidade (infraestrutura) que se

constroem no cotidiano. É urgente que aproximemos a acadêmica da vida, e uma teoria que tem em suas bases a preocupação com a dialogia e a materialidade é sem dúvidas um projeto de dizer e ser no mundo que merece atenção.

O OLHAR DO COMPORTAMENTALISMO RADICAL

Em um sentido amplo, a Psicologia é uma disciplina autônoma que trata do comportamento humano e de todo tipo de implicação a que isso possa levar. Em um sentido mais restrito, o comportamento humano é só mais um dos fenômenos que a Psicologia se propõe a explicar, tendo em vista que não é unitária, mas plural, e que muitas vezes esse pluralismo implica em psicologias antitéticas, como é o caso do Comportamentalismo Radical e de algumas formas de Cognitivismo, a título de exemplo.

Falamos aqui, portanto, à luz de uma dessas múltiplas possibilidades de Psicologia, que é a Análise do Comportamento, cuja sustentação é dada pela filosofia do Comportamentalismo Radical. Isto significa, entre outras coisas, um compromisso com pressupostos teóricos e filosóficos, como a seleção pelas consequências como modelo explicativo, modelo este que trata o comportamento humano como produto de três níveis de variação e seleção: a filogênese, responsável pelo nosso organismo; a ontogênese, história de interações entre esse organismo e seu ambiente no período de uma vida; e a cultura, ambiente social no qual estamos inseridos e responsável pelo desenvolvimento da consciência de si, ou *self* (SKINNER, 1981/2007).

Estas muito breves palavras introdutórias objetivam situar o leitor, tendo em vista que a audiência majoritária do evento é de disciplinas que talvez não estejam familiarizadas com a tradição de pensamento da qual Skinner e os outros comportamentalistas radicais fazem parte. Elas também são importantes por conta dos temas que trataremos, a começar pela ideia de *eu iniciador*, e em seguida o preconceito linguístico como prática, ou conjunto de práticas culturais.

O primeiro aspecto a ser abordado, o *eu iniciador*, é um velho conhecido na Filosofia, principalmente na Filosofia da Mente, e posteriormente na Psicologia, sendo objeto de debate de boa parte de suas correntes teóricas. Em linhas gerais, para se explicar o

comportamento era necessário recorrer a alguma instância além, e esse além quer dizer para além do mundo da natureza, do mundo físico, ou seja, uma instância substancialmente diferente, por vezes chamada de mental, por vezes chamada de psíquica. As metáforas freudianas do aparelho psíquico e os construtos cognitivistas de mapas ou esquemas mentais são bons exemplos dessa prática.

Grosso modo, dizia-se que o comportamento observado (evento com lugar no mundo físico) era meramente uma expressão de fenômenos e processos que tem lugar na mente²⁴⁶ de quem se comporta. Em outras palavras, as causas do comportamento só seriam encontradas investigando a mente das pessoas, seus fenômenos e processos mentais. Essa visão dualista, fortemente influenciada pelo racionalismo cartesiano, está impregnada no senso comum em boa parte da cultura ocidental, acostumada a dualidades e a operar entre universos imanentes e transcendentos. O mundo mental é o lugar onde tudo é possível, o mundo da consciência, e para alguns, o não lugar, o mundo da inconsciência.

Sendo o comportamento observável expressão da consciência, é justamente lá que se encontra uma agência criativa, uma instância deliberativa, que entra em contato com o mundo material e nele se expressa. Um bom exemplo é a ideia de mente criativa, suposto atributo de alguns dos mais renomados artistas da história e responsável direta pelas maiores obras-primas já produzidas. A criatividade, assim como outras características e traços da personalidade, muitas vezes é dada como inata, ou você tem, ou você não tem, e o debate “inato x aprendido” foi e ainda é muito fértil no campo das ciências humanas.

O Comportamentalismo Radical oferece também uma explicação alternativa, localizada no plano das ciências naturais e operando dentro das leis do mundo físico. O objeto da Psicologia passa a ser o comportamento, rejeitado, então, como mera expressão de uma mente imaterial, e entendido como resultado dos três níveis de variação e seleção pelas consequências – filogênese, ontogênese e cultura. Assim, ao invés de atribuímos uma escolha de uma pessoa à sua mente, seu caráter, sua personalidade, suas estruturas

²⁴⁶ O conceito de mente possui muitos significados, a depender da corrente teórica e filosófica. Utilizamos aqui a palavra em um sentido mais amplo, sem compromisso com alguma teoria específica.

inconscientes, seus sentimentos ou preferências, olhamos para sua história de vida, sua situação presente e para as contingências da cultura em que está inserida.

Acusada equivocadamente de reducionista²⁴⁷, essa perspectiva retira de “dentro” do indivíduo a agência criativa e atribui a explicação do comportamento à sua interação com o ambiente, em especial às consequências de seu comportamento no curso do desenvolvimento. Também equivocadamente acusado de esvaziar o Homem e defender a posição empirista ingênua de que viemos ao mundo como uma tábula rasa, na realidade o Comportamentalismo Radical descarta a existência de um mundo imaterial e explica os fenômenos chamados mentais ou psíquicos de forma evolutiva, relacional e contextualista, buscando as regularidades das interações entre um organismo e seus ambientes e descrevendo as relações de interdependência entre eles, chamadas de contingências de reforçamento (SKINNER, 1971).

Ao descrever as contingências de reforçamento e analisar as variáveis ambientais das quais o comportamento – entendido basicamente como todo e qualquer tipo de ação de um organismo em relação a um ambiente – é função, o papel do agente interno, o eu interior imaterial, o *eu iniciador*, é descartado, e podemos, portanto, traçar os equívocos e as realizações das pessoas às condições ambientais as quais estiveram e estão expostas, como o criminoso que é fruto de um background de desigualdade social, ou o campeão olímpico que é fruto de um rico esquema de preparação desde a infância. A explicação do comportamento é em grande medida uma questão de consequências, e modificar o ambiente para modificar o comportamento parece um caminho mais promissor, como nos lembra Skinner (1977/2007):

Eu estou igualmente preocupado com as consequências práticas. O apelo para estados e processos cognitivos é um desvio de atenção que bem pode ser responsável por muito de nossa falha em resolver nossos problemas. Nós precisamos mudar nosso comportamento e só podemos fazê-lo mudando nosso ambiente físico e social. Nós escolhemos o caminho errado já de início, quando fazemos a suposição de que nossa meta é mudar “mentes e corações de mulheres e homens” ao invés do mundo em que eles vivem (p. 318).

²⁴⁷ O exemplo mais famoso é o da crítica de Chomsky (1959).

Retirando de dentro do indivíduo a explicação do comportamento, uma análise do comportamento linguístico como função das interações com o ambiente é inevitável, em contraste com diversas teorias do significado que tratam a língua como um objeto manipulado pelo falante para que expresse aquilo que está dentro de sua mente, e mesmo as que apelam para uma explicação inatista da aprendizagem de novas formas de se comportar verbalmente.

A Análise do Comportamento se propõe a investigar o comportamento do falante em relação ao seu ambiente, que, pela natureza da interação verbal, é constituído de uma audiência, os ouvintes. Essa relação é historicamente associada a uma suposta atividade de um falante e passividade de um ouvinte em algumas teorias em Linguística, mas esses papéis em uma análise funcional do comportamento verbal são definidos em termos de controle recíproco do organismo e seu ambiente, e tal recorte é para fins de análise, uma vez que ambos são claramente ativos na interação que chamamos de episódio verbal.

Essa proposta analítica nos leva a entender a língua não como algo que está no ar, como palavras e instrumentos a serem utilizados pelos falantes para se expressarem, tampouco como as letras, palavras e sentenças em um alfabeto, mas é aquilo em que as pessoas vivem, é o ambiente social no qual elas se comportam. Estudar linguagem, portanto, através do comportamento verbal das pessoas é estudar as contingências verbais que caracterizam uma cultura específica, no nosso caso, aquilo que chamamos genericamente de Português Brasileiro.

Mas mesmo esta tarefa de estudar uma língua é complicada, pois as relações são muito fluidas e dinâmicas, e as tentativas de descrições de regras gerais para a orientação do comportamento linguístico acabam sempre muito limitadas e imprecisas. As tentativas de formulação de um conjunto de regras gramaticais que orientem a maneira como se deveria “utilizar” a língua trouxeram um sem número de problemas, na medida em que se tornaram regras cujo não cumprimento é muito punido. Isso não seria um problema se a maioria das pessoas se comportasse sob controle dessa orientação, mas como o comportamento verbal é fortemente modelado pelas contingências sociais, e pouco relacionado, no dia a dia, com a norma dita culta da língua, temos como resultado uma severa discriminação social daqueles que “sabem” a norma e daqueles que “não sabem”.

Somado a este problema, que já não é simples, temos o fato de que boa parte de nossas práticas culturais é alicerçada ainda em um modelo de indivíduo enquanto agente iniciador de seu comportamento, justamente o *eu iniciador* que o Comportamentalismo Radical procura erradicar; o resultado é a culpabilização e exclusão social daqueles que não “conseguem” aprender a norma culta e correta da língua, desconsiderando as diferenças de condições de aprendizagem e contexto atual que modelam e mantêm o comportamento desses “maus” falantes.

Em suma, parece que as variáveis responsáveis pelo preconceito e pela discriminação que sofrem essas pessoas, cujo comportamento verbal é modelado e mantido por ambientes verbais distintos e distantes das regras prescritas, são benéficos os quais usufruem enquanto uma camada diferenciada do resto da população. Bons exemplos disso existem aos montes, e Bagno (1999/2007) talvez nos traga o melhor deles, a própria Constituição Nacional. Pensada enquanto uma descrição de contingências de reforçamento para orientar o comportamento do cidadão, e tendo como uma de suas máximas a igualdade de todos perante a lei, a forma como foi escrita é pouco, senão nada acessível para a maior parte da população, e além de sua pouca eficácia enquanto regra que dita um modelo de conduta, atenta contra seus próprios propósitos democráticos ao restringir seu acesso apenas àqueles que são versados no “português correto”.

O quadro se agrava quando percebemos que aqueles que participam ativamente do processo de confecção das leis e normas que regem o Estado são, em sua maioria, poucos e versados na norma culta, e talvez seja interessante nos perguntarmos quais as consequências que mantêm seu comportamento de perpetuar tamanha exclusão de milhões de brasileiros do processo político no país, das formas mais evidentes às mais sutis, como o quase imperceptível preconceito linguístico.

O EFEITO DE FIM E DE CONVERGÊNCIA

Parece responsável afirmar, portanto, que para ambas as perspectivas o preconceito linguístico tem como consequência principal, como prática cultural e discursiva, a manutenção do controle de um grupo privilegiado da sociedade em relação aos outros que

sofrem preconceito e interdição. Além disso, as causas e efeitos deste fenômeno podem e devem ser explicados a partir da materialidade, sem que seja necessária a mobilização de conceitos que descrevam unidades ontológicas imateriais as quais não temos acesso e possibilidade de ação direta.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (Volochinov). *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução: Yara Frateschi Vieira, São Paulo/ Brasília: Hucitec/UnB, 1987.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CHOMSKY, N. Verbal Behavior. By B. F. Skinner, *Language*, v. 62, p. 26-58, 1959.

SKINNER, B. F. *Beyond Freedom and Dignity*. Indianapolis: Hackett Publishing, 1971.

_____. Porque eu não sou um psicólogo cognitivista. *Revista Brasileira de Análise do Comportamento*, v; 3, n. 2, p. 307-318, 2007. (Original de 1977).

_____. Seleção pelas consequências. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 9, n. 1, p. 129-137, 2007. (Original de 1981).

MEMÓRIAS DO SAMBA CARIOCA:

o samba como espaço de acolhida e de alteração

Nanci Moreira Branco²⁴⁸

O samba na realidade não vem do morro/ Nem lá da cidade/ E quem suportar uma paixão/ Sentirá que o samba então/Nasce do coração.

Em *Feitio de oração* (1932)²⁴⁹, Noel Rosa nos dá pistas de que o samba se desenvolveu num diálogo entre o “morro” e a “cidade” e ele mesmo, um estudante de medicina e frequentador dos morros cariocas nos anos de 1920 e 1930, foi um grande mediador desse diálogo.

Desde essa época, ao descer o morro²⁵⁰, o samba ocupa um espaço mediador entre diferentes classes sociais. Assim, torna-se uma das formas de expressão responsável pelos diálogos e pelas influências culturais recíprocas das quais a cidade do Rio de Janeiro foi palco desde os últimos anos do Império.

Tudo indica, portanto, que, do começo até meados do século XX, houve na cidade do Rio de Janeiro uma grande aproximação, uma identificação, uma espécie de intimidade social e razoável sinergia cultural entre as diferentes classes econômicas. Isso significa que o samba, durante as primeiras décadas do século passado, agradava, era ouvido, cantado e fazia parte do gosto e do estilo de vida tanto de parte considerável da elite e das classes médias como do mais miserável proletariado (AZEVEDO, 2004, p.133).

Um fator marcante, no início do século XX, que contribuiu para esse diálogo entre classes sociais, foi, segundo Tinhorão (1998), o aparecimento das gravações, pois estas permitiram a ampliação da produção de música popular, tanto no aspecto artístico como no industrial.

Quando falamos em *samba urbano/samba carioca*, consideramos esse gênero na sua grande diversidade e o reconhecemos nas suas ressignificações até hoje como forma de

²⁴⁸ Mestra e doutoranda em Linguística pela UFSCar. Bolsista CAPES.

²⁴⁹ Noel Rosa. *Feitio de oração*. Odeon, 1932.

²⁵⁰ Nessa época, o samba fez o caminho inverso do futebol, esporte até então de elite, que “subiu o morro”.

expressão e de adesão social. Ainda que sejam diferentes sambas, diferentes vozes que compõem o que se conhece por *samba urbano*, tais como o samba-choro, o samba de breque, o samba-canção, o samba de enredo, o samba de partido-alto, o pagode romântico e outros que, como esses, sequer são homogêneos entre si²⁵¹, o samba é um gênero musical e uma forma de inscrição social e identitária dos sujeitos que o vivenciam no seu cotidiano.

Em todo esse processo de ressignificação que o samba tem passado desde esse período de popularização, é preciso considerar a atuação da *coletividade* – que é facilmente entendida se levarmos em conta um contexto social no qual a ajuda mútua é essencial para a sobrevivência, como acontece nas comunidades onde o samba se desenvolveu. Tal contexto difere de uma sociedade moderna individualista, na qual os interesses particulares estão acima dos interesses comunitários, como a que se forma nos centros urbanos. Assim, aspectos como a *sabedoria popular* ou o *senso comum* (aqui entendido como “um insubstituível acervo de conhecimento humano”²⁵²) constituem o samba tanto na sua produção como na sua socialização.

O *samba* é produto, portanto, da interação social. Se, de modo geral, encontramos suas raízes nos batuques, nos ritmos africanos, oriundos das práticas de sujeitos escravizados trazidos de diferentes regiões da África, o samba urbano, em particular, recebe toda a influência da imigração que o Rio de Janeiro acolheu das diversas regiões do país há séculos. Mas “uma coisa é certa: criado a partir de várias fontes – com destaque para as raízes africanas – o samba é um gênero musical brasileiro, multifacetado e inexistente em outros lugares. Um gênero, pode-se dizer, essencialmente mestiço” (AZEVEDO, 2004, p.113), tal como também defende outro pesquisador:

O samba, como experiência urbana do Rio de Janeiro, foi/é um agente socializador. Acolheu as múltiplas manifestações culturais da gente que vinha para esta cidade desde o início da nossa experiência de República. Nele, o repente nordestino, o calango mineiro, por exemplo, foram acomodando suas coisas pelo partido-alto. Desta forma, muitos

²⁵¹ Basta compararmos, por exemplo, o partido-alto de Xangô da Mangueira e o de Martinho da Vila ou mesmo composições de um único autor, como “No pagode do Vavá” e “Retiro”, de Paulinho da Viola (CALDEIRA, 2007).

²⁵² “Senso comum – samba e discurso popular”. Publicado na “Boitatá” - Revista do GT de Literatura Oral e Popular ANPOLL www.uel.br/revistas/boitata n°5 (AZEVEDO, 2004).

'estrangeiros', na cidade, foram negociando as formas de acostumar a vista com os novos cenários na medida em que iam alterando-os e alterando-se (FILÉ, 2006, p.70-71).

Embora tenha sido aceito como ícone da cultura brasileira, o samba, como gênero musical, “sempre esteve carregado de contradições, principalmente pela capacidade de aglutinar as diferenças sem reduzi-las” (FILÉ, 2006, p.52). Essa capacidade, tão representativa de um *modelo de consciência popular*²⁵³, é o que mantém o samba tão ligado à vida das pessoas e o torna um gênero que extrapola a dimensão musical e é capaz de propiciar uma identificação em todas as esferas sociais e em todos os níveis intelectuais.

Falar do samba carioca é considerar, ainda, o embate que marca a sua trajetória: *tradição e comercialização*, o qual existe “desde que o samba é samba”²⁵⁴, sendo o responsável pelo constante processo de reconstrução, de renovação, regulado pelo princípio da *alternância*, que caracteriza, conforme Bakhtin (2010), o espírito popular.

Como tudo o que é fecundado, nasce, amadurece, morre e renasce, tudo o que existe está sempre numa posição relativa, efêmera e provisória. O que está embaixo um dia fatalmente vai subir. O que está em cima, mais dia, menos dia, vai cair. A noção de *alternância*, portanto, implica a crença de que sempre e necessariamente haverá a troca do superior pelo inferior, do forte pelo fraco, do rico pelo pobre e tem como resultado a utópica “consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades no poder”²⁵⁵ (AZEVEDO, 2004, p.332).

Tal princípio de alternância é enfatizado em muitas canções, como a que destacamos na epígrafe: *O samba na realidade não vem do morro/ Nem lá da cidade* e em declarações de alguns sambistas, como Tio Hélio: [...] *mas não é uma verdade? O pessoal do morro, quando desceu, a cidade ficou sendo outra!* e Djalminha: *O samba é um malandro triste do morro que*

²⁵³ Segundo Azevedo (2004), tal modelo se caracteriza i) pela valorização das hierarquias; ii) pela valorização do conhecimento construído a partir da experiência prática de vida, do ensinamento dos mais velhos e do senso comum; iii) pelo uso do pensamento de síntese e não de análise; iv) pela valorização do pensamento contextualizado; v) pela valorização da subjetividade; vi) pela valorização da religiosidade; vii) pela valorização da tradição e os aspectos de uma cultura construída a partir da oralidade. Essas características opõem-se ao que o autor inscreve como *modelo hegemônico, moderno e escolarizado*.

²⁵⁴ Relembrando a canção de Caetano Veloso.

²⁵⁵ “Essa visão [percepção carnavalesca do mundo], oposta a toda ideia de acabamento e perfeição, necessitava manifestar-se através de formas de expressão dinâmicas e mutáveis (proteicas), flutuantes e ativas. Por isso todas as formas e símbolos da linguagem carnavalesca estão impregnados do lirismo da alternância e da renovação, da consciência da alegre relatividade das verdades e autoridades do poder” (BAKHTIN, 2010, p.10).

quebrou o protocolo da sociedade. Tais palavras dão pistas dos processos de interação, de socialização, de comunicação de dois “mundos” (o do morro e o da cidade/ o do negro e o do branco/ o do pobre e o da elite) que pouco se conheciam e que se ressignificaram, se alteraram, por meio do samba.

OS SAMBISTAS E SUAS MEMÓRIAS

Os trechos de depoimentos que trago aqui são de sambistas participantes do *Puxando Conversa*, um projeto de memórias do samba carioca, que produziu uma série de 27 programas que foram lançados em Nova Iguaçu (alguns) e no Museu da República, Catete, Rio de Janeiro. Esse projeto, entre 1990 e 2004, registrou em vídeo e exibiu, em locais públicos, aspectos da vida e da obra de 49 compositores de samba do estado do Rio de Janeiro. Foi dirigido pelo, atualmente, Professor Valter Filé²⁵⁶, da UFRRJ.

Segundo Bakhtin (2006), o sujeito é pensado numa interação constitutiva com a sociedade: assim como necessita da sociedade para se constituir como tal, o sujeito constitui, em suas relações com outros, essa mesma sociedade. Dessas relações simples do cotidiano, nasce e se reinventa o samba.

Aqui, alguns trechos das narrativas de vida desses sambistas e que nos mostram o samba muito além do gênero musical, ou seja, como um espaço de interação, de encontro de diferenças que, ao longo de sua trajetória, foram se acomodando nesse espaço.

Esse trem saía da estação... às 6 horas e 4 minutos. Então, eles chamavam esse trem de “6 e 4”. Olha, então esse trem era o trem de ponto de encontro dos sambistas. Quer dizer que, nesse trem, o último vagão vinha todo mundo e cantando e cada um cantava o samba de seu setor, do seu local, da parada onde morava. [...] Então, juntava, cada um fazia, cada um dizia o seu verso, cada um queria mostrar o que tinha no seu bairro. Então, conclusão: então, eu comecei me entrosar [...]

– Você cantava lá nesse vagão?²⁵⁷

²⁵⁶ Agradeço imensamente ao Professor Valter Filé não apenas por disponibilizar este rico material de pesquisa, como também pelo constante incentivo e interlocução acerca de meu trabalho.

²⁵⁷ Nesses depoimentos, há raras intervenções de um interlocutor, que ocorrem, normalmente, para solicitar detalhes de algo importante que o compositor esteja contando.

Aí já cantava, já improvisava, né? Improvisava porque naquela época não existia segunda de samba. O samba, todo samba, tinha só a primeira. Só tinha a primeira o samba²⁵⁸.

[...] Mas eu tive que passar por um teste lá na Mangueira, né? Me aceitaram, mas eu tive que passar por um teste. Qual o teste? O teste porque eu cheguei como improvisador. Cheguei como improvisador e eu cheguei brabo mesmo, cheguei nervoso lá, fui atropelando o pessoal todo, e eles... Então, vamos fazer um teste com esse homem pra ver se ele é mesmo... aí fiz o teste. Um teste entre dez mais ou menos improvisadores, né? foram improvisar comigo. Improvisaram e todos eles eu fui anulando até que fiquei com o último que era o bamba da escola, que era o falecido Mário Nogueira. Então, vencemos esse e fomos vencedor e.. .ele como primeiro e eu como segundo...não! Ele como segundo... porque o primeiro diretor era o Cartola, o primeiro diretor de harmonia. [...] (XANGÔ DA MANGUEIRA, 1999)

Não tem como não falar dessa coisa enraizada e não falar de Laudemir Casimiro, que era o nome de Beto Sem Braço, meu amigo, meu parceiro e meu padrinho de batismo. Eu fui batizado aos vinte e oito anos, lá na igreja do morro, na Penha, por Beto Sem Braço. Beto Sem Braço chegou pra mim um dia e falou (imitando voz e gestos): “você não é batizado? Não acredito que você não é batizado! Vou te batizar amanhã, porra!” Aí ele me batizou e batizou o Serafim, que era um (faz gesto de anão)... do pessoal que andava com a gente...do bonde do movimento do Fundo de Quintal. [...] Foi uma festa muito bonita. Passamos o dia todo cantando, né? Eu cheguei na casa do Beto Sem Braço no dia em que ele havia voltado de Angola. [...] Aí em cheguei na casa de Beto Sem Braço, domingo à tarde, tava todo mundo lá, começamos a conversar, conversar... saí de lá um ano e oito meses depois (risos). Ele falou (imitando voz e gestos): “Tu faz o seguinte: tu pega a tua mulher e traz pra cá, pô! [...] Vai ficar comigo que eu vou te botar na fita, você vai gravar uma porrada de samba comigo (risos) [...]. Aí fomos. Fiquei lá, me deu quarto lá. Fizemos um montão de música [...]. (SERGINHO MERITI, 2004)

Eu sou do sertão de Ouro Preto, onde o sofrimento era alegria. Aí eles perguntam assim: por que o sofrimento era alegria? Porque a gente não tinha opção. Ou cantava ou capinava. Então, a tristeza não tinha lugar para ficar [...]. Você sabe o que é uma derrubada? Você se apoderava de um pedaço de terra, aí saía avisando na vizinhança: Fulano, você tem machado? Sicrano, você tem enxada? Tenho, por quê? Não, porque amanhã vou fazer uma derrubada. Derrubada é derrubar as árvores pra plantar. Então, no outro dia, saía aquele mutirão. Um na frente cantava: Janeiro, janeiro, o sol foi tão quente secou meu lençol – aí os que vinham atrás, respondiam: Oi, iaiá, o boi

²⁵⁸ Alguém introduzia uma primeira e os outros versos eram improvisados.

que me deu, oi iaiá, o boi que me deu... E ia aquela fila, descendo... Por exemplo, tinha uma casa aqui, aí, quando a pessoa escutava, já saia com o machado nas costas, entrava na fila também e ia pro trabalho. [...] Chegando nesse Rio de Janeiro, eu ainda trouxe minha sanfona de oito baixos. E pra chegar numa escola de samba meu caminho foi longo, sabe por quê? Eles não queriam me aceitar. Não aceitavam porque eles viam aquele crioulo tocando sanfona, com uma sanfona nas costas, eles diziam: “aqui não é lugar disso, esse negócio de calango é pra outro lado, aqui é escola de samba”. [...] (CATONI, 1998).

Relatos como esses trazem a memória do samba em suas dimensões de cultura e de vida. Temos, assim, um ponto de tensão entre o “mundo da cultura” (onde os sentidos circulam) e o “mundo da vida” (onde os atos são executados, inclusive os discursivos) e esses mundos têm uma relação constitutiva: “um mundo somente existe porque constituído pelo outro. Um muda o outro permanentemente” (GERALDI, 2007, p.4-5).

Esse recordar o passado (aqui mostrado nos relatos) implica uma seleção. Assim como a história geral, a nossa história particular é constituída de lembranças e de esquecimentos. Cada enunciado traz em si um jogo de associações com outros discursos: o que o enunciador quer trazer do passado e o que ele quer suscitar no futuro; os enunciados que o precederam e os que ele provocará. E esse jogo de associações é que produz sempre novos sentidos às memórias.

A memória, ou perda dela, é sempre conservação e filtragem, é uma atualização do passado. A conservação se dá por conta dos significados, e a filtragem é uma rede de relações que conserva aquilo que de alguma forma precisamos. A “memória do passado” tem a cara que o presente lhe atribui. Ela é constantemente revisitada pelos interesses atuais, pelos sentidos presentes. E reformatada. O passado tem seu sentido presentificado. (MIOTELLO, 2006, p.280)

Pensando numa relação entre memórias coletivas e individuais, entendemos o coletivo não como elemento de coerção, mas como “o lugar das afinidades e tensões e também das trajetórias comuns” (idem). E esse diálogo é que faz vivificar e gerar novos sentidos. Cada relato não é só uma memória de vida de um determinado sujeito, mas um *projeto de dizer* desse enunciador, que, ao revelar aqueles aspectos (e não outros) de sua

vida, quer revelar também toda uma trajetória dos sambistas e, assim, do próprio samba, como cultura popular. É dessa forma que “o passado tem seu sentido presentificado”.

CONSIDERAÇÕES

Nada do que é falado sobre o samba nos remete ao individualismo. O samba se constitui e se ressignifica nesses encontros e desencontros de pessoas, de culturas, de batuques, e mais, nessas diferenças que encontram nele o seu espaço de convivência e não de anulação. É o samba que possibilitou (e possibilita), ainda, esse diálogo entre diferentes classes sociais; é, portanto, um “agente socializador”.

Assim, não podemos pensar o *samba urbano/carioca* como um samba do morro ou da cidade, como já destacava Noel, mas como o que se reinventa nesse encontro; que se reinventa, ainda, no encontro entre a tradição e a indústria cultural, entre os diferentes “sotaques” que, aos poucos, foram chegando e se incorporando por meio de instrumentos, batuques etc.

Acredito que a manutenção e o fortalecimento dessa manifestação cultural se devem exatamente a esse seu espaço de diálogo. É um *lugar social* marcado pela convivência (e não anulação) das diferenças e que se caracteriza pela *coletividade*, em detrimento do individualismo, e esses são fatores que fortalecem uma cultura popular.

O samba urbano nasceu e se fortaleceu nesses embates, nesses desafios. Como primeiro embate, ressaltamos a própria origem do samba no Rio de Janeiro, que é ligada especialmente às “conhecidas casas das ‘tias baianas’, como da Tia Ciata, que eram ao mesmo tempo moradia, local de culto e de lazer, e funcionavam como esteio tanto para o desenvolvimento do samba quanto do próprio Candomblé” (BAKKE, 2007, p.2). Essas tias baianas da Cidade Nova, iniciadas no candomblé, promoviam, em suas casas, festas religiosas seguidas de rodas de samba, atraindo muitos artistas e outras pessoas da sociedade, e exercendo, assim, um papel fundamental na socialização do samba, na troca de experiências entre diferentes classes sociais, na propagação dos batuques sagrados e profanos. Assim, o samba torna-se “uma forma de expressão que extrapola os limites musicais”; é “simultaneamente reunião social, apresentação coreográfica, exercício lúdico

de criação e improviso de versos, espaço de ouvir e cantar, de comer e beber, de interação, enfim” (MOURA, 2004, p.68).

Refletindo sobre a questão do “Espaço e identidade cultural”, a historiadora Mônica Pimenta Velloso (1990) refere-se às casas das tias baianas como “exemplo de resistência cultural”, como espaço de “reconhecimento e a legitimidade da comunidade negra”. Para a autora, essas casas eram um esteio da cultura urbana do Rio de Janeiro, pois, nelas, estava assegurado um espaço cultural de fundamental importância para a história social do Rio de Janeiro, pois a cultura popular carioca se origina dessa comunidade negra (VELLOSO, 1990)²⁵⁹.

Outro embate está relacionado à popularização do samba, mais especificamente ao primeiro samba gravado, em 1917. *Pelo telefone* foi registrado com a autoria de Donga e Mauro de Almeida, mas sabe-se que tal música fora concebida na casa da Tia Ciata, frequentada por grandes músicos da época. Por ter nascido em uma roda de samba, de improvisações e criações conjuntas, vários foram os músicos que reivindicaram a autoria da composição.

Muita polêmica se criou pela questão de autoria desse samba, mas a contribuição desse feito é inquestionável: se Donga não tivesse tido a ousadia de gravar essa música, talvez ela, assim como outras, jamais tivesse saído daquela roda de samba.

São esses embates que mexem com a cultura popular e a obrigam a se reinventar a cada novo contexto. Nas palavras de Xangô, de Catoni, de Serginho Meriti, vimos algumas situações que permitiram ao samba encontros: são os lugares cantados no “trem dos sambistas”, o desafio pra entrar numa escola de samba; o encontro truncado entre o samba e o calango mineiro, o tamborim e a sanfona; o desafio de ser reconhecido no meio, de ser acolhido como sambista. E assim segue. E o samba continua sua trajetória entre tais desafios que o revigoram mais do que o descaracterizam. Sem esses encontros e desafios, tal manifestação cultural, provavelmente, não teria resistido ao tempo.

²⁵⁹ As reflexões que trago sobre o papel do samba e do candomblé como conquista de um espaço social estão no artigo: “*Na casa da Tia Ciata – a religiosidade como fator determinante na origem e socialização do samba carioca: uma reflexão acerca de depoimentos de compositores de samba do Rio de Janeiro*”, apresentado e publicado no Congresso Internacional da SOTER, 2014.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Ricardo. *Abençoado e danado do samba: O discurso da pessoa, das hierarquias, do contexto, da religiosidade, do senso comum, da oralidade e da folia*. São Paulo: EDUSP, mimeo.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de Francois Rabelais*. 7ª Ed. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BAKKE, Rachel Rua Baptista. *Tem orixá no samba: Clara Nunes e a presença do candomblé e da umbanda na música popular brasileira*. In. *Relig. soc.* vol.27 no.2. Rio de Janeiro Dec. 2007. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-85872007000200005>
- CALDEIRA, Jorge. *A Construção do Samba*. São Paulo: Mameluco, 2007.
- FILÉ, Valter. *O que espanta miséria é festa! – Puxando conversa: narrativas e memórias nas redes educativas do samba*. Tese de doutorado. UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>.
- GERALDI, João Wanderley. *Problematizar o futuro não é perder a memória do que há de vir*. *Revista ECOS*, Ano V, n 5, 2007, pp. 67-70.
- MIOTELLO, Valdemir. *A memória do passado em jogo com a memória do futuro constitui sentidos agora. Daí que os projetos de dizer dos sujeitos têm importância. Veredas bbakhtinianas – de objetos a sujeitos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.
- MOURA, Roberto M. *No princípio, era a roda. Um estudo sobre samba, partido alto e outros pagodes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2004.
- TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular brasileira*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. *As Tias Baianas tomam conta do pedaço: espaço e identidade cultural no Rio de Janeiro*; *Estudos Históricos*, n.6, 1990.

OS MUNDOS DA ÉTICA, DA ESTÉTICA E DA COGNIÇÃO:

um diálogo com Zé Pretinho

Nara Caetano Rodrigues²⁶⁰

Liana Arrais Serodio²⁶¹

Heloísa Helena Dias Martins Proença²⁶²

Glória Cunha²⁶³

Guilherme do Val Toledo Prado²⁶⁴

PRA COMEÇO DE CONVERSA

O diálogo entre os mundos da ética, da estética e da cognição/conhecimento tem nos constituído no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), por proporcionar espaço e tempo para o encontro e reflexão sobre questões relacionadas à educação, em várias instâncias como os Seminários de Pesquisa, o Grupo de Estudos Bakhtinianos (GruBakh) e o Grupo de Terça. Os Seminários de Pesquisa são instituídos disciplinarmente no curso de Pós-Graduação, voltados para os avanços nas pesquisas acadêmicas de mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, junto de seus orientadores.

O GruBakh é um projeto vinculado à CAPES e ao GEPEC, com o propósito específico de aprofundar o conhecimento de conceitos que emergem da prática narrativo-metodológica de pesquisa, a partir dos estudos bakhtinianos, principalmente os conceitos de ato responsivo-responsável, subentendido ideológico, gênero discursivo tese e os aspectos cognitivo-estético-éticos das relações de pesquisa. Está sob a responsabilidade de uma das pesquisadoras, e doutora do GEPEC, coordenado por Guilherme do Val Toledo Prado.

²⁶⁰ Colégio de Aplicação da UFSC.

²⁶¹ Colégio de Aplicação “PIO XII” da PUC-Campinas; Bolsista CAPES-PDEE.

²⁶² UNISAL; Coordenadora do Colégio Básico de Campinas; Formadora do PACTO na UNICAMP.

²⁶³ Faculdade de Educação da UNICAMP.

²⁶⁴ Faculdade de Educação da UNICAMP.

Já, o Grupo de Terça, pode-se dizer que deu origem a todo o movimento entre escola e universidade, do qual se originaram os “Fala OUTRA Escola”, seminários bienais, indo para a sua sétima versão, mas também a formação continuada, na academia, de professores de sala de aula e outros profissionais da escola, mas também de instituições não escolares, que acharam que suas práticas podiam ampliar os conhecimentos produzidos em seus campos de atuação. Tais discussões se desenvolvem na interface com temas caros aos pesquisadores do GEPEC, como educação, concepções de linguagem, formação de professores e profissionais da educação e narrativa docente.

Considerando que um dos propósitos do Grupo de Terça é a aproximação universidade-escola, mediada por olhares plurais a partir de diferentes autores/concepções teóricas, no ano de 2014 estão sendo realizados encontros quinzenais para reflexão sobre a obra de autores como Bakhtin, Benjamin, Thompson, Boaventura Santos e Freire, dentre outros. No encontro do Grupo de Terça, realizado em 01 de abril, os textos escolhidos para uma conversa sobre a filosofia da linguagem bakhtiniana foram “Da Rússia czarista à web”, de Beth Brait e Maria Inês Batista Campos (BRAIT (Org.), 2009); “Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin”, de João Wanderley Geraldi (FREITAS, 2013); “Arte e responsabilidade”, de Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2003) e “A concepção bakhtiniana de ato como dar um passo”, de Augusto Ponzio (BAKHTIN, 2010). Para promover o diálogo entre os campos da teoria, da ética e da estética, foi sugerida a visita ao site <http://www.zepretinho.com/artista-e-filosofo/>, como possibilidade de problematização e atribuição de sentido ao pensamento desses autores, por meio da análise do discurso e da obra do artista urbano Zé Pretinho.

Como não será possível, no escopo desse artigo²⁶⁵, desenvolver uma reflexão aprofundada de todo o material que embasou as discussões do referido encontro do Grupo de Terça, tomando como referência os fundamentos apontados por Geraldi (2013), procuramos aqui promover um diálogo entre as ideias e a obra de Zé Pretinho e o

²⁶⁵ Em Serodio, Prado, Proença e Rodrigues, no prelo, estabelecemos esse diálogo, por outro viés, tomando como referência fundamentos apresentados por Ponzio (BAKHTIN, 2010).

pensamento bakhtiniano, atravessado pela refração dada por Geraldi na sua discussão sobre Bakhtin e a educação.

Leitor e comentador de Bakhtin desde os anos 70, Geraldi ficou conhecido nacionalmente quando propôs pensar o ensino de Língua Portuguesa articulado à concepção de linguagem, na sua obra “O texto na sala de aula”, publicada inicialmente em 1981²⁶⁶.

Geraldi começa seu texto aqui referido se contrapondo a um discurso corrente de que Bakhtin nada tem a ver com a educação e, na sequência, problematiza alguns fundamentos do pensamento bakhtiniano na sua relação com a educação.

Nesse texto, Geraldi promove um deslocamento de conceitos, uma atividade responsiva para aproximar a obra de Bakhtin à educação. Nós estamos nos propondo a fazer um deslocamento das reflexões do Círculo sobre a linguagem (predominantemente verbal) para analisar não só os enunciados verbais do artista Zé Pretinho, mas o que conseguimos compreender de sua arte.

Para tanto, em um primeiro momento, vamos explicar nosso encontro com a obra do artista urbano Zé Pretinho. Na sequência, apresentamos uma análise do discurso/arte de Zé Pretinho, tomando como referência alguns fundamentos do pensamento bakhtiniano, problematizados por João Wanderley Geraldi, em seu texto sobre Bakhtin e a educação. Por fim, teceremos algumas considerações acerca das lições aprendidas com tal experiência.

NOSSO “ENCONTRO” COM ZÉ PRETINHO²⁶⁷

Nossa proposta é fazer um diálogo com o que nos chega de Zé Pretinho através de um meio de divulgação que não é próprio do Zé Pretinho se expressar e que foi construído pelo olhar daqueles que produziram o espaço virtual ao ver a linguagem artística e escutar o artista. Portanto, um diálogo que também se insere na cultura humana contemporânea,

²⁶⁶ A coletânea **O texto na sala de aula**, que discute questões ligadas ao ensino de língua e literatura na educação básica, organizada por Geraldi e publicada em 1984, teve sua gênese no texto “Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa” (**Cadernos da Fidene**, 18, 1981), que foi retomado por ele em dois textos do livro.

²⁶⁷ Essa apresentação do material verbo-visual que serviu de mote para a compreensão dos textos teóricos trabalhados no encontro do Grupo de Terça (01/04/14) também faz parte do artigo “Zé Pretinho: ‘parece simples, mas não é’: uma introdução ao ato responsável bakhtiniano” (SERÓDIO, PRADO, PROENÇA e RODRIGUES, no prelo).

publicizada pelo que os meios culturais atuais nos permitem. Foi através do encantamento de quem viu a obra de Zé Pretinho e resolveu compartilhar o que sentiu-viu-escutou em redes sociais, da *internet*, das postagens, que nos foi possível o acesso. Trata-se também de uma rede de relações humanas, numa cadeia verbal de produção de suas obras.

Assim, para promover o diálogo entre o pensamento de Mikhail Bakhtin e seus comentadores com os professores participantes do Grupo de Terça, convidamos o artista Zé Pretinho. Helenildo Domingos da Silva, descendente de escravos e índios, nasceu na cidade de Quatá, no interior de São Paulo, em 26 de maio de 1952, numa segunda-feira, como ele próprio enfatiza e onde reside atualmente em Diadema/SP.

Em 2002, começou a produzir sua arte a partir de bonecos, brinquedos e outros objetos encontrados no lixo. Sua obra está permanentemente exposta no “Muro do Zé Pretinho”, localizado na Avenida Nossa Senhora dos Navegantes, no bairro Eldorado, em Diadema, em frente à casa na qual vive o artista com seu irmão.

Tivemos acesso a sua obra por meio da visualização da Plataforma Zé Pretinho, disponibilizada em português e inglês, que é parte de um projeto e foi desenvolvida a partir dos princípios de networking e trabalho remoto. A equipe do projeto é constituída por Eitan Rosenthal, consultor de estratégias de comunicação, pela psicóloga Brenda Gottlieb e por Guto Carvalho, produtor cultural e pedagogo.

Na plataforma, criada em junho de 2013, há uma página de abertura que está assim constituída: uma foto de Zé Pretinho em frente ao Muro que expõe suas obras, compostas por bonecas e brinquedos reaproveitados, que representam figuras públicas, juntamente com frases de sua autoria. As frases indicam o nome das figuras representadas ou dizeres pelos quais são (re)conhecidas. O endereço da plataforma é <http://www.zepretinho.com/>

Constam da página de abertura os seguintes hiperlinks: *Artista e filósofo*; *Universo*; *Zé responde*; *Projeto*; *Equipe*; *Contato* e *Repercussão*. O primeiro hiperlink remete a página na qual há um vídeo com o depoimento *Zé Pretinho por Zé Pretinho*, com duração de 4:39 minutos, que foi visualizado pelo grupo no encontro; imagens do artista e sua obra em *O Muro de Zé Pretinho* e ainda uma explicação sobre seu *Ateliê e galeria*.

No hiperlink *Universo*, há imagens da montagem da exposição no SESC São Caetano, do artista na exposição, de visitantes da exposição e do catálogo da mostra

(http://issuu.com/sescsaocaetano/docs/zepretinho_issuu). Também há imagens do Bairro Eldorado em Diadema, incluindo *O Muro de Zé Pretinho*. Há, ainda, um vídeo de 1:23 minutos, no qual consta o depoimento do irmão de Zé Pretinho: Manuel Domingo da Silva ou Mané Caipira.

Assim, além do material disponibilizado na plataforma, algumas informações sobre a exposição de Zé Pretinho, presentes no site do SESC São Caetano (<http://www.sescsp.org.br/>), também foram tomadas como enunciados com os quais dialogamos.

A primeira exposição ocorreu em 2011, no Museu de Arte Popular (MAP), localizado no Centro Cultural Diadema. Já a segunda exposição do trabalho do artista, denominada *A arte urbana de Zé Pretinho*, ocorreu no SESC São Caetano/SP, no período de 10 de março a 20 de abril de 2014 e foi assim apresentada na página da programação:

Exposição da obra do artista Zé Pretinho, que transforma matéria-prima simples em expressão genuína interferindo no cotidiano urbano, recriando sua significação do mundo com imagens de personagens da mídia traduzidas em suas bonecas e frases que constroem seu muro inusitado na paisagem árida da periferia. Reprodução em plotagem do muro, exposição fotográfica e instalação audiovisual (Disponível em http://www.sescsp.org.br/programacao/27004_MURO+DO+ZE+PRE+TINHO Acesso em 29/05/2014).

A exposição no SESC São Caetano foi intitulada: *Muro do Zé Pretinho* e a referência ao conjunto de atividades da exposição que envolve a obra dele é feita sob o título: *A arte urbana de Zé Pretinho* (Exposição, instalação audiovisual, oficinas, exposição fotográfica).

BAKHTIN – GERALDI – ZÉ PRETINHO: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO

Nas últimas décadas, com a ampliação das noções de linguagem, texto, leitura e compreensão, o diálogo entre as diferentes linguagens vem sendo estimulado nas mais diversas esferas de atividade humana. Este é um acontecimento irreversível, na medida em que a globalização ‘diminui’ as distâncias geográficas e culturais, apontando nitidamente para tantas verdades absolutas que caem por terra. A visão mecanicista é uma

delas, que muda de roupa, mas sempre está por perto a nos rondar, pois, no fundo, uma vez tendo existido a investida numa neutralidade de pesquisa, numa fragmentação das coisas e dos sujeitos para melhor compreender, não se sabe o que fazer com(sem) ela. Assim, uma vez tendo vivido no dia a dia, a importância de repartir para compreender, seremos sempre cartesianos. Mas não os mesmos cartesianos de sempre.

Em um primeiro momento, há que se registrar que há entre o pensamento bakhtiniano e a arte de Zé Pretinho uma produção de transgressão/resistência/diferença, que o início do texto de Geraldi e o início da fala de Zé Pretinho mostram por meio das contraposições.

Zé Pretinho começa sua fala mostrando de que lugar ele fala e aos poucos vai legitimando sua fala pela contraposição, evidenciando uma constituição pela diferença; ele comprara uma *Variant* x os playboys possuíam *Ferrari* – *playboizada era tudo carrão*; pai era trabalhador na fazenda x ele não – *não que eu fosse operário da fazenda, mas eu gostava de ajudar meus pais*; os pais são pernambucanos x ele paulista; família era feliz x de repente nuvens negras caíram sobre a família/perderam tudo – *fomos despejados*.

Zé Pretinho relata que *queria ser jornalista, queria fazer reportagem, filosofia*; mas *começou a trabalhar na olaria como o irmão*.

De acordo com Geraldi, o princípio da alteridade está presente nas reflexões sobre a linguagem, uma vez que “todos os campos da atividade humana estão ligados ao seu uso. Nela nos constituímos, internalizando os signos que a compõem.” (GERALDI, 2013, p. 13) O signo “são semanticamente plurivocais, plurissignificativos, multiplamente acentuados pelas entonações avaliativas que o penetram” a partir do horizonte axiológico de quem o está significando. Geraldi acrescenta que “Somos, pois, a alteridade que nos constitui, mas não somos reprodução dessa alteridade porque somos agentes por nossas contrapalavras”, pois “as minhas [palavras] não são as mesmas com que o outro compreende.” (GERALDI, 2013, p. 13).

Ao falar de si, Zé Pretinho traz alguns outros que estão na sua constituição: pai, irmão, a playboizada, o universitário, os filósofos, os turistas:

Começou a minha arte, aí passou o turista, passou a francesa - faz tempo que o senhor é artista? - Tô começando agora, mas não tá completo, o que tá faltando é as frase – criatividade, filosofia urbana, tem que me aprofundar, falei prum universitário “você algum livro”

A arte de Zé Pretinho é uma produção/criação decorrente de sua constituição como sujeito na relação com os outros que lhe aparecem no envolvimento em acontecimentos que impõem sua resposta, do seu lugar sem alibi, como o assume, onde (con)vive no mundo cultural que lhe invade o mundo da vida, ao lhe chegar pelas notícias, acontecimentos que ele tanto valoriza e passam a ser representados na sua arte. Por exemplo, quando ele cita o caso de Suzane Von Risthofen, que assassinou o pai e a mãe juntamente com o namorado e o irmão dele, em outubro de 2002, em São Paulo. É um caso que *causa impacto, é igual ao repórter*, diz, comparando o impacto de sua obra com o impacto de acontecimentos que chocaram a população. Ele faz um diálogo, se por diálogo entendermos a interação que se dá entre a sua realidade e o “lixo abandonado reciclado” e a realidade dos noticiários e dos livros de filosofia e os ressignifica, na medida em que seu trabalho os mostra como ele os vê (Chaplin, Dilma, Carlinhos Cachoeira, Joaquim Barbosa...). Ele cria enunciados na linguagem ‘idiomática’ que criou para expressar, para apresentar sua resposta cultural ao mundo da vida, sua resposta vital para o mundo da cultura. Em sua arte, que justamente diz dessas pessoas, a partir de um dado-verbal e de um dado material, ele recicla, criando um novo. Parte de já ditos sobre as figuras públicas e cria algo novo numa outra linguagem, a qual estamos aqui apresentando como arte. Como diz Bakhtin, ao referir-se ao carnaval como núcleo da cultura popular, analogamente podemos dizer que a obra de Zé Pretinho se situa “nas fronteiras entre a arte e a vida.” (BAKHTIN, 2008, p. 6).

Em sua obra, Zé Pretinho toma objetos da cultura humana e os ressignifica, produzindo o que deseja comunicar. É o que acontece quando transforma bonecas encontradas no lixo em personagens de seus enredos artísticos. As bonecas de Zé Pretinho não deixam de ser uma forma de “transmitir a percepção carnavalesca do mundo” (Bakhtin, 2008, p. 9). Ao representar pessoas que ocupam posições de destaque na sociedade, seja pela inserção política, social ou caráter de celebridade, elevada a essa categoria pela mídia, com materiais retirados do lixo, o artista rompe as posições

hierárquicas estabelecidas. Assim, como no carnaval, as personagens de Zé Pretinho estão liberadas da verdade dominante, uma vez que estão expostas revestidas de uma igualdade, que as transfigura, e ao mesmo tempo de uma singularidade figurada (uma inversão metonímica) que atravessa toda a obra do artista ao “transformar o lixo em luxo”. A transfiguração dá-se pelo aspecto grotesco que caracteriza as bonecas ao mesmo tempo em que a identidade da pessoa representada é preservada pela presença de elementos singulares – que, metonimicamente, representam o todo pela parte (ao invés de a parte pelo todo).

Ao falar sobre a presença do princípio da alteridade nos estudos literários, Geraldi destaca que “há no interior das próprias obras alteridades entre personagens, entre autor, narrador e seus heróis”. (GERALDI, 2013, p. 13). Podemos ver ressoar essa alteridade quando Zé Pretinho diz: *Sou um Artista e Filósofo, expresso para o mundo o lixo abandonado transformado*. Mas ele também exerce um excedente de visão sobre sua própria arte, no momento em que passa a perceber que *falta algo* no que faz, inserindo as frases. Como diz Bakhtin, citado por Geraldi (2013, p. 14), “as linguagens não se excluem umas das outras, mas se interceptam de diversas maneiras...”.

Com relação à presença do princípio da alteridade nos estudos culturais, Geraldi ressalta que “cultura popular e cultura erudita representam um e outro, em diálogo constitutivo”. Para o autor, “A experiência humana diferente (não a desigualdade) enriquece o processo de humanização.” (GERALDI, 2013, p. 14). A arte de Zé Pretinho, feita de um material não nobre – o lixo – consegue adentrar o universo da arte oficial, na medida em que ganha espaço em uma exposição e também na mídia.

Ainda de acordo com Geraldi, o princípio da alteridade está presente nos estudos da ética: “fundando o ato responsivo justamente na responsabilidade para com o outro a que responde e aos outros que responderão ao ato praticado.” (Bakhtin, 1988-citado por Geraldi, p. 14). No discurso do artista sobre sua arte, é possível sentir sua postura ética frente ao mundo

- Tem coisa que parece simples, mas não é. Ver as coisas é fácil, ver além é mais sutil. Já não ver, é cômodo.
- Transformo o lixo em luxo, faço com que os meus conterrâneos e vizinhos tenham orgulho de si assim como eu tenho do meu trabalho

- Sou sempre atento, que nem a boite Kiss – eu não conhecia o pessoal, é uma história que me marca e eu vou passando pra frente.
- Todo artista, se ele é o presidente ou se ele é pai de família, ele vai deixar um legado...

Como diz Bakhtin, em *Arte e responsabilidade*, vemos na fala de Zé Pretinho a “Responsabilidade associada ao não-álibi da existência: não posso dizer ‘não estou aqui’” (Bakhtin, 1988-citado por Geraldi, p. 21).

Por fim, Geraldi pontua que o princípio da alteridade está presente nos estudos da cognição, a qual se pode dizer que se encaixa na própria assunção de Zé Pretinho, de sua *criatividade* e de que o que faz é *filosofia*, *assim*, é [a criatividade] *urbana*, que o remete ao outro, a expressar-se no mundo com os outros, *reciclando lixo em luxo*. Geraldi aponta a alteridade ligada à cognição, principalmente “quando assume a posição de que as ciências humanas são de uma heterocientificidade, fazendo dialogar dois modos de fazer ciência.” (2013, p. 14).

Em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* (BAKHTIN, 2014), depois de Bakhtin apresentar o “conhecimento enciclopédico de Rabelais” vislumbrado nas escolhas dos nomes para os personagens homens e coisas - os quais se tornaram “os léxicos de quase todos os ramos da ciência” - traz sua tomada de “fontes orais um número considerável dos elementos da sua linguagem”, como “*palavras virgens* que, saídas pela primeira vez das profundezas da vida popular, da língua falada, entraram para o sistema da linguagem *escrita e impressa*” (BAKHTIN, 2014, p.401-402).

O que faz pensar que Zé Pretinho, a partir do excedente de visão que teve do lixo, notou a sutileza das coisas no seu entorno e com seu ato responsável transformou o lixo em luxo. Em luxo e sofisticação da arte urbana, em que materiais desprezados, pela primeira vez os torna nobres, fazendo-os entrar para o sistema da linguagem artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escuta do discurso de Zé Pretinho, nas suas mais diversas manifestações (entendendo aqui sua arte como discurso) nos faz pensar na possibilidade concreta de

termos em um ato o atravessamento dos três campos da cultura humana, dos quais nos fala Bakhtin em “Arte e Responsabilidade”: a ciência, a arte e a vida, que “só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade” (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII).

O homem simples, que é alçado à condição de artista urbano pelo atravessamento do olhar do outro para seu ato, assume uma postura responsável diante da vida e da cultura por meio de sua arte, nos remetendo ao que diz Bakhtin (2003, p. XXXIV): “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade.”.

A possibilidade dessa escuta nos faz pensar em nossa atuação como professores/as nas escolas, frente à complexidade de trabalhar com a vida, a arte e a cognição. Em que medida conseguimos aproximar tais campos e dar a dimensão de ato responsável para o nosso fazer docente na relação com nossos alunos em nossas salas de aula? Talvez Geraldi nos ajude a construir uma resposta quando diz que o princípio fundante da ação educativa é outro como ser vivo e falante, destacando que “Não há educação fora da relação entre o eu e o outro e desta relação nenhum dos dois sai inalterado, ninguém sai como entrou. E o caminho de aproximação entre o eu o outro é o **diálogo, construção de uma compreensão, uma resposta**, que vem acompanhada de uma entonação avaliativa e marca materialmente posições ideológicas.” (GERALDI, 2013, p. 15).

É na assunção de nossos atos responsáveis com a vida que vivemos que buscamos dialogar com a obra de Zé Pretinho, produzindo alguns sentidos que nos ajudam a compreender o nosso papel na docência.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Milhailovich. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.

_____. (1946/1965) *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

_____. (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.

BRAIT, Beth; CAMPOS, Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In: BRAIT, Beth (org). *Bakhtin e o Círculo*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 15-30.

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

MACHADO, I. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. 4.ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007, p. 193-230.

SERODIO, L. A.; PRADO, G. V. T.; PROENÇA, H. M. D.; RODRIGUES, N. C. “Zé Pretinho: ‘parece simples, mas não é’: uma introdução ao ato responsável bakhtiniano.” no prelo.

A NOVA PRAÇA PÚBLICA LITERÁRIA

Natália de Barros Nascimento²⁶⁸
Ester Myriam Rojas Osório

Na literatura fantástica atual o que predomina são as revoluções causadas por uma realidade distópica. Mas antes, para que essa realidade se concretize como uma distopia, deve ter havido uma utopia, uma idealização social que não foi atingida.

Na trilogia *Jogos Vorazes*, por exemplo, há uma revolução de uma sociedade que vive em total distopia, mas que, no entanto, é apresentada como se vivesse numa utopia criada pelo governo. Tal revolução aconteceu a partir dos signos que foram projetados, representando uma distopia para que outra utopia acontecesse.

Quanto aos signos, Bakhtin afirma que tudo o que se apresenta ideológico se põe como signo, que por si só não se constitui necessitando de uma realidade, uma interação social, e a partir deste âmbito adquirindo uma significação.

Bakhtin diz:

A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista, pois a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais (BAKHTIN, 2003).

Mas as relações sociais as quais Bakhtin se refere se modificaram, se ampliaram tomando novos significados. A partir dessas relações sociais podemos definir qual é a nova praça pública da literatura, mais precisamente a fantástica, no Brasil.

Ao discutir praça pública e relações sociais logo o conceitos de dialogismo, alteridade e o eu/outro nos recorrem.

²⁶⁸ Unesp/Assis. E-mail: nataliabnasc@yahoo.com.br

Como a distopia do mundo atual acabou por se tornar uma revolução, um grito dos escritores diante da sociedade?

Para melhor discutirmos podemos analisar a trajetória do escritor acreano Henry Evaristo, que via como algo utópico ser reconhecido na nova praça publica.

Evaristo morreu em 2010 logo após lançar seu único livro de contos de terror, intitulado Um Salto na Escuridão. O autor que viveu em Rio Branco no Acre, havia dito em entrevista pouco antes de sua morte, que o reconhecimento que vinha recebendo só era possível devido à internet já que sua localização geográfica não lhe era favorável.

Podemos observar, portanto, que a nova praça publica é contundente na formação da alteridade dialógica de um texto e que é por meio dela que a relação do eu/outro ocorre mais fortemente entre escritor e leitor.

Quando Bakhtin desenvolve o conceito de alteridade fica claro que não é um processo que se constitui por si só, mas que depende das relações sociais para que seja construído, através dos signos e palavras. É a constituição de si através do outro. É possível, por meio dessas pequenas ressalvas sobre o conceito, crer que a alteridade foi e continua sendo essencial para a nova formação da literatura fantástica virtual brasileira.

Assim como aconteceu com Eduardo Sporch autor do aclamado livro A Batalha do Apocalipse, e em partes com o autor supracitado Henry Evaristo, foi a partir dos conceitos dos leitores, de seus comentários e conversas diretas, que os escritores puderam aprimorar seus escritos. Alteridade pode ser entendida melhor a partir da citação a seguir:

“Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E este processo (...) é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos.

[...] Em "estética da criação verbal", Bakhtin afirma que "é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições", o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. A Alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro.”

Ao pensar que a alteridade é uma das formas de constituir o indivíduo, e que esse indivíduo só se constitui perante a sociedade a partir de suas experiências, podemos transpor todo esse pensamento para a literatura virtual.

Poderíamos falar de toda e qualquer forma de expressão literária que percorre a rede, no entanto o foco da conversa é a fantástica, pois no Brasil nos últimos anos ela só se tornou visível para as editoras e o grande público literário graças justamente à essas relações e seu desenvolvimento dentro da internet.

Somente a partir da década de 1980, com o advento da dominância cultural americana, e com isso o cinema, é que o Terror retomou seu lugar no Brasil, porém dessa vez modificado com as influências da cultura de massa. Difundido, portanto, nessa cultura, especialmente com os best-sellers de Stephen King na década de 1990 e a difusão da internet na década seguinte, o Terror voltou a angariar espaço.

Diversos blogs e sites dedicados somente ao gênero surgiram, possibilitando que escritores amadores postassem seus trabalhos e fossem lidos por leitores não tão amadores assim, e mesmo por outros escritores já experientes e talentosos.

Essa interação possibilitou na formação de textos muito mais intuitivos, já que muitos escritores postavam suas histórias em pedaços, como os antigos folhetins, e que recebessem dúvidas, críticas, sugestões no próprio post possibilitando que o texto fosse discutido entre autor e leitor, e acima de tudo aprimorado.

Pensemos neste caso no texto como um indivíduo único, que através das várias leituras que recebe e dos pensamentos que causa e que voltam para seu autor se modifica, se recria.

O texto não só possibilita a interação eu/outro entre autor e leitor, o texto por si também recebe essa interação já que ele é o meio, mas também o resultado dessa modificação. Neste caso o autor não muda somente sua escrita, mas torna o texto um indivíduo, um enunciado que também sofre modificações.

Referente aos enunciados Bakhtin diz que:

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 [...]. É impossível alguém definir sua posição sem relacioná-la com outras posições. (Bakhtin, 2003, p.297)

Partindo deste trecho fica claro como os textos virtuais, os enunciados, se modificam a partir de outros textos com os quais tiveram contato.

Mas conseguir de fato notoriedade na internet que podemos chamá-la de nova praça pública não é tão simples.

Assim como a praça pública que Bakhtin trata no livro sobre Rabelais, esta nova também é notória por ser o lugar onde a massa se encontra de todas as formas, estando no palco ou fora dele.

Henry Evaristo se deu conta disso anos atrás, e diz em sua entrevista, ele viu na internet e nos blogs e sites que divulgavam contos fantásticos a alternativa para começar a ser lido e conhecido, já que chegar à uma editora é uma tarefa árdua.

Desse modo ele foi publicando seus trabalhos online, e assim como em toda praça há aqueles que lêem e divulgam o que gostaram, indagam, comentam, e fazem com que os textos sofram modificações, como ocorreram com alguns contos do autor que os reescreveu a partir de comentários feitos por leitores e outros autores.

Podemos dessa forma repensar no que transforma a nova praça pública, e o quanto ela é essencial para a constituição dos novos textos que se renovam a cada contato com seu leitor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. 4.ed. Martins Fontes. São Paulo. 2003. Trad. de Paulo Bezerra.

_____.Marxismo e Filosofia da Linguagem. 11.ed. São Paulo. Editora Hucitec.2004.

_____.Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance. São Paulo: Hucitec.1988.

_____. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.

EVARISTO, Henry. Um Salto na Escuridão Contos de Terror e Solidão. Clube de Autores, 2009

- FIORIN, José Luiz (Orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em torno de Bakhtin*. São Paulo:Edusp, 1994. (Coleção Ensaios de Cultura)
- LOVECRAFT, H. P. O horror sobrenatural na literatura. Tradução de João Guilherme Linke. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- SALIBA, Elias José. *As Utopias Românticas*. 2. ed. São Paulo: Edição Liberdade. 2003.
- STAM, Robert. *Bakhtin: Da Teoria Literária à Cultura de Massa*. São Paulo: Editora Ática. 1992.

A PRAÇA, COM PARQUE, DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

o apostilamento não é brincadeira

Nathalia Cera Teixeira²⁶⁹

Valdete Côco²⁷⁰

Este texto que propomos discutir no “Rodas de Conversa Bakhtiniana” de 2014, faz parte das reflexões do estudo em desenvolvimento “Apostilamento na Educação Infantil: Implicações no trabalho docente”²⁷¹ que investiga os usos de apostilamentos no contexto da praça da Educação Infantil (EI). É vinculado ao Programa de educação tutorial Conexões de Saberes - Projeto: Educação – UFES (PET Edu) e ao Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE), que desenvolvem pesquisas que circunscrevem a temática da formação de professores no campo da EI e tem como referencial teórico-metodológico a perspectiva do círculo de Bakhtin.

No Brasil, o reconhecimento do direito das crianças de zero a seis anos à educação se deu na Constituição Federal de 1988 e, depois, sua regulamentação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, incluindo-a como a primeira etapa da educação básica. Foram avanços importantes para a institucionalização e expansão da EI na praça pública.

No contexto das políticas públicas, os documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação (MEC) que orientam as propostas pedagógicas das instituições de EI, assinalam que as práticas pedagógicas da EI devem ter como eixos as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que promovam o desenvolvimento integral da

²⁶⁹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante do Programa de educação tutorial Conexões de Saberes - Projeto: Educação – UFES (PET Edu) e do Grupo de Pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE). nceratei2@gmail.com.

²⁷⁰ Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE). Tutora do Programa de educação tutorial Conexões de Saberes - Projeto: Educação – UFES (PET Edu). valdetecoco@hotmail.com.

²⁷¹ O título do estudo poderá sofrer alterações até sua versão final.

criança, através de diferentes linguagens. Cabe às instituições de EI valorizar as produções das crianças, assegurando que elas se manifestem, desenvolvam autonomia e criticidade, ampliem as possibilidades de aprendizado, de compreensão de mundo e de si e construam atitudes de respeito e solidariedade (BRASIL, 2010).

Segundo a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o currículo da EI

é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Art.3º).

A EI é uma etapa da Educação Básica com características próprias, ela não se constitui como uma "ponte" ou preparação para as próximas etapas, no caso o Ensino Fundamental (EF).

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

Com a perspectiva dialógica de Bakhtin, envolvendo a alteridade e a polifonia, compreendemos o currículo da EI como um processo educativo que se efetiva entre sujeitos; um processo vivo de construção de conhecimento e sentidos sobre os modos de perceber e significar o mundo através da relação com o outro.

Com essa compreensão abordamos o apostilamento na EI. Assinalamos que o apostilamento se constitui como a adesão das instituições de EI a sistemas privados de ensino, que oferecem materiais didáticos e serviços pedagógicos colocados à disposição dos professores e gestores, constituindo-se como uma prática equivocada ao conceber o currículo da EI como uma transmissão de conteúdos listados e treinamentos motores, ou seja, como uma preparação para o Ensino Fundamental.

Com a utilização de apostilas no cotidiano das instituições de EI, a relação de alteridade em que o sujeito se constitui na interação com o outro (Bakhtin, 2003), é mediada pela presença de mais um interlocutor, pois a criança e o professor passam a se constituir e a construir conhecimento na relação com a apostila.

Nesse processo, a apostila restringe o conjunto da cultura historicamente acumulada a uma lista de conteúdos impressos em páginas de atividades a serem cumpridas sistematicamente. Aventamos que a voz única do dever fazer da apostila resulta, tanto nas crianças quanto nos professores, no enfraquecimento da possibilidade de criação e, mais especialmente, impõe uma rotina distanciada da complexidade do cotidiano do trabalho na EI, podendo implicar ainda em restrições às possibilidades de conhecer.

A busca de sentido e da condição de existência e, simultaneamente, o lugar da incompletude no outro (Bakhtin, 2003), torna-se sem significância para os atores envolvidos no processo de utilização de apostilas, visto que tudo já está pronto para ser executado.

Para Bakhtin (2003), a produção de sentidos depende da relação com outro sentido e de um contexto. Desta forma,

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade (como palavra revela os seus significados somente no contexto). Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e contataram. Não pode haver "sentido em si" ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer (p. 382).

Assim, indagamos os sentidos que circulam com o uso de apostilamento na EI. Indagamos especialmente os sentidos sobre o trabalho docente, o protagonismo das crianças e a negociação dos conhecimentos a explorar.

Com o apostilamento assinalamos que a relação dialógica e polifônica, presença de várias vozes, essenciais no desenvolvimento do conhecimento e na produção de sentidos,

ocorre através da sobreposição da voz do autor da apostila sobre as vozes das crianças e professores. A interação privilegiada passa a ser com o outro que vem de fora, que não conhece as especificidades do cotidiano, dos sujeitos e das relações que se estabelecem em cada ambiente escolar.

Para nos ajudar a refletir sobre a questão, utilizarei trechos do "Relatório de observação do desenvolvimento do aluno do segundo bimestre" (RL), enviado pela instituição que faz uso de livro didático de EI que meu filho frequenta e eventos do meu Diário de Mãe (DM), compondo dados para essa discussão.

O evento abaixo exemplifica a preocupação da professora em fazer as crianças desenvolverem as atividades do livro didático, dando menos importância a criança interagir com a mãe. Além de ocupar uma parte considerável do tempo das crianças enquanto estão na instituição realizando as atividades do livro, deixando as atividades que envolvem interações e brincadeiras minimizadas.

Hoje chegando na sala onde H.²⁷² passa a tarde, tia L.²⁷³ me indagou o motivo da ausência dele na tarde anterior. Expliquei que eu estava de férias e que H. pediu para ficar comigo e, como eu queria aproveitar para passar mais tempo com ele, autorizei. Tia L. não ficou muito satisfeita com minha atitude, mostrando indignação em sua expressão e afirmando que por conta disso, várias atividades deixaram de ser feitas e que teríamos que dar conta depois. Quando eu cheguei em casa e conferi as atividades, me assustei com as oito páginas do livro para fazer e me intriguei com o fato de, em uma tarde, a professora ter desenvolvido tanta atividade com as crianças (DM, 14 agosto 2014).

Intrigar-se com o quantitativo do trabalho solicitado às crianças permite problematizar as assertivas sobre seus interesses.

[...] Não demonstra entusiasmo ao realizar as atividades gráficas e dirigidas. Só faz porque a professora insiste [...] (RL, agosto de 2014).

No trecho do relatório apresentado, refletiremos com Bakhtin o princípio de dialogia e alteridade, no movimento de escuta do outro. Se a professora utilizasse a avaliação como

²⁷² Por uma questão de ética, suprimimos o nome, mantendo somente a inicial.

²⁷³ Referimo-nos a professora como "tia" por ser a forma como ela prefere ser chamada, mas reconhecemos as implicações ideológicas de reduzir a condição de professora à tia. Por uma questão de ética, suprimimos o nome, mantendo somente a inicial.

um instrumento para reflexão do cotidiano, principalmente das suas práticas, desculpabilizando o aluno pela falta de entusiasmo, ouvindo a enunciação de H. e parasse de insistir, o ato de não demonstrar interesse seria o ponto de partida para a professora reinventar suas práticas e retomar sua autonomia, realizando outras atividades relacionadas com o que se deseja desenvolver na criança, para que ela passe então a ter entusiasmo e interesse. Todavia, para não trabalhar com culpabilização dos profissionais, cabe indagar o grau de autonomia docente frente às decisões políticas sobre a implementação de apostilamento. Ainda cabe reconhecer que o apostilamento, se ocupa um lugar privilegiado no trabalho, ele não resume a totalidade deste trabalho com as crianças.

No enunciado apresentado abaixo, é possível perceber que a professora reconhece como positivo a relação dialógica e de alteridade que H. estabelece com os colegas de sala, bem como o fato dele ser questionador, explorador e se expressar bem. Indicando-nos que, ainda que a professora tenha algumas práticas centradas no apostilamento, ela reconhece na interação e no diálogo com o outro uma possibilidade de produção de conhecimento.

[...] É um menino inteligente, comunicativo e questionador. Seu relacionamento é muito bom com todos. Explora todos os brinquedos da sala e divide com os colegas [...] Consegue se expressar com clareza e bom vocabulário (RL, agosto de 2014).

Nesse contexto, essa pesquisa em andamento vem indagando os sentidos carreados com o uso de apostilamento nos processos educativos na EI. Nesse intento, refletiremos a partir de um evento do DM que relata como que, o fato da professora insistir em realizar as atividades prescritas no livro didático pode desestimular a criança a realizar atividades, "despreparando-a" para a vida escolar.

Quando falei para H. que ele tinha que fazer as atividades que a tia L. enviou para casa, ele retrucou, dizendo que não ia fazer porque era chato e queria continuar brincando (DM, junho, 2014).

Com isso, acreditamos ser essencial desconstruir o sentido da cultura escolar da EI circulante na sociedade, construindo a cultura própria da EI de forma que atenda às

especificidades do trabalho com os pequenos, refletindo se a EI não é escola, o que é então? Qual a aula? O que ensinar? O que é ser professor na EI? O que é pedagógico e o que não é pedagógico na EI?

Parece que o que é pedagógico vem da escola tradicional (pintar, desenhar, escrever,...). O sono, a alimentação, as brincadeiras, as interações, todo arcabouço de saberes que leva a criança a entender e se expressar, são considerados como não pedagógicos. Se a criança sai da EI e inicia o EF sabendo ler, escrever e com boa coordenação motora para desenvolver as expectativas da escola, considera-se que a EI cumpriu seu papel com excelência.

Destacamos que a crítica ao uso de apostilas como única fonte de execução e planejamento das aulas, onde as interações e experiências significativas são postas em segundo plano pelos professores, se estende para toda Educação Básica. Na EI, a crítica se torna mais aprofundada por se tratar da etapa em que as interações, brincadeiras, movimentos e vivências concretas são práticas pedagógicas essenciais do processo educativo. Ainda, as crianças por sua vez, nas suas "cem linguagens" (Emilia, apud Edwards, 1999) não se furtam a enunciar, por um lado, seus descontentamentos e, por outro, suas necessidades.

Para que a EI aconteça de fato de forma dialógica, alteritária e polifônica na perspectiva bakhtiniana, muitas outras reflexões necessitam ser feitas, principalmente acerca da formação inicial e continuada dos professores e dos gestores, assim como a forma de se avaliar o processo educativo das crianças e com qual intuito se utilizam as avaliações. Mais do que tudo, urge se aproximar das crianças como interlocutores que podem endereçar referências para o trabalho pedagógico na EI.

A praça da EI não se faz sem um parque! Isso quer dizer que o lúdico e a brincadeira constituem elementos enunciadores importantes para o reconhecimento do direito dos "cidadãos de pouca idade" (KRAMER, 1999) à educação.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KRAMER, S. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**, Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

POÉTICA, MAS SOLITÁRIA E TRISTE:

a América Latina na vida e na poesia – metáforas do caminhar como utopia

Nathan Bastos de Souza²⁷⁴

AMÉRICA, no invoco tu nombre en vano.
Cuando sujeto al corazón la espada,
cuando aguanto en el alma la gotera,
cuando por las ventanas
un nuevo día tuyo me penetra,
soy y estoy en la luz que me produce,
vivo en la sombra que me determina,
duermo y despierto en tu esencial aurora:
dulce como las uvas, y terrible,
conductor del azúcar y el castigo,
empapado en esperma de tu especie,
amamantado en sangre de tu herencia.

(Pablo Neruda).

A América Latina tem chamado minha atenção em meus estudos como professor em formação para atuar no ensino das línguas portuguesa e espanhola e das suas literaturas e é aqui que responderei a algumas questões. Particularmente, buscarei dar ao texto que segue um “ar ensaístico”, o que me permite a primeira pessoa na conjugação verbal e alguns (des)compromissos com a severidade de minhas palavras. Minha busca será a de trazer elementos de compreensão da grande temporalidade para contemplarmos algumas metáforas do caminhar como utopia. Em especial, analisarei três peças do ensaio fotográfico “The Other Side of the American Dream²⁷⁵”, de Nicola Ókin Frioli. Tal ensaio registrou, de forma bastante crua, o sofrimento que os emigrantes latino-americanos suportaram ao tentar atravessar o deserto mexicano rumo aos Estados Unidos. E, em momentos bem pontuais, trarei alguns

²⁷⁴ Bolsista de pesquisa PIBIC/CNPq - Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: nathanbastos600@gmail.com.

²⁷⁵ Para os leitores curiosos, segue o link do ensaio completo: <http://www.featureshoot.com/2014/08/the-other-side-of-the-american-dream-powerful-portraits-document-the-abuse-of-migrants-passing-through-mexico/>

parênteses poéticos que dialoguem com as peças imagéticas, textos de Pablo Neruda, Ruben Darío e Mario Benedetti, além de alguma referência a Gabriel García Márquez.

Primeiramente, lembro-me de um trecho de *“Cien años de soledad”*, no qual o narrador nos dá a expressão *“ciudad de los espejos”*, referindo-se a Macondo, a cidade mítica de García Márquez. Em outros trabalhos, (BASTOS, 2013; 2014 [no prelo]) afirmei que a elevação simbólica de Macondo a constitui como uma ilha, espaço propenso à ocorrência utópica, lugar por excelência do sonho, do devaneio. Esta mesma elevação, esta ilha, como trato também nos dois trabalhos, é uma metáfora da América Latina. Sendo assim, a América Latina é uma *“ciudad de los espejos”*, isto é, reflete apenas. Para Bakhtin (2009) o signo reflete e refrata a realidade. Nesse entendimento, temos por aí uma América Latina que reflete a realidade, não a refrata. Devolve a imagem idêntica dos outros, sem a refratar.

O aspecto de exotopia é necessário para que possamos compreender as metáforas do caminhar na América Latina. Este termo é explicado por Bakhtin (2011) da seguinte maneira:

O importante no ato de compreensão é a exotopia do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender. O mesmo não ocorre com o simples aspecto externo do homem, que este não pode ver nem pensar em sua totalidade, e não há espelho, nem fotografia que possa ajudá-lo; seu aspecto externo, apenas o outro pode captá-lo e compreendê-lo, em virtude de sua exotopia e do fato de ser *outro* (BAKHTIN, 2011, p.369).

Conforme o autor, a compreensão se dá num tempo e espaço distintos. Cronotopicamente localizado, o homem compreende. Na vida e na poesia, entendemos a América Latina em seus elementos de identidade (sendo latino-americano) e nos aspectos de alteridade (procuro me distanciar para compreender), por isto procuro no grande tempo uma explicação.

Na imagem 1, temos a primeira foto do ensaio de Nicola Frioli. Na figura, um rapaz de Guatemala, visivelmente cansado, segura uma placa, a mensagem é a seguinte: *“Tengo 21 años soy de Guatemala: estando em Estados Unidos a mi Hermano Danilo e a mi nos deportaron e a mi hermano Medardo lo mataron. Al final perdi todo y lo sigo intentando.”* Creio que comece a ficar claros os motivos do título deste ensaio: o arrependimento e a tristeza estampados

no rosto do jovem de 21 anos demonstram que o sonho americano, aquele sonho endeusado, de fato é uma metáfora de utopia. Não há porque caminhar, ele perdeu o próprio irmão, foi deportado e sofreu muito com isso. Mesmo assim, segue tentando, sem saber, no entanto, se alcançará algo... Solitário e triste: é este um dos ângulos que o sonho americano não mostra, e aqui se estampa. Caminhar sempre é utopia.

Figura 1



Confesso que as imagens do ensaio fotográfico são dolorosas, mas, buscando no grande tempo, nos mitos da América Latina, acredito ter encontrado algumas respostas. Todorov (2010), ao reconstruir o caminho da “conquista” da América Latina, problematiza justamente a questão do outro, ele trabalha analisando os textos dos cronistas do descobrimento e de alguns autores que redigiram narrativas sobre os primeiros contatos entre europeus e ameríndios. Não é com pouca bagagem que o autor afirma, secundado por vários destes primeiros estrangeiros/invasores da América Latina, que os povos nativos eram muito dóceis e se submetiam ao outro, tanto pela língua, quanto pela religião. Parece ser possível afirmar que na grande temporalidade essa docilidade ou submissão permaneceu, temos nos latino-americanos pobres (como é o caso do rapaz da foto) a necessidade de caminhar, de buscar... Uma utopia é caminhar sem destino. A tortura que o rapaz de Guatemala denuncia com o cartaz improvisado no papelão parece aquele mesmo

tipo que arrasou milhares de índios nos tempos de conquista. A foice da desigualdade corta menos agora, mas não com menos força... O tom do cartaz sugere a barbárie, e, segundo Todorov (2010), esta noção é bem simples: *“cada um é bárbaro do outro; basta, para sê-lo, falar uma língua que esse outro ignora: para ele será apenas um burburinho”* (TODOROV, 2010, p.277). Portanto, minha hipótese, confirmada por Bakhtin (1997) é de que no “[...] *Tempo Grande nada desaparece sem deixar sinal, tudo renasce para uma nova vida. Com a nova época tudo o que aconteceu antes e que a humanidade viveu soma-se e enche-se de um novo sentido*” (BAKHTIN, 1997, p. 2). Isto é, acredito que o tempo grande, de certa maneira, confirma a necessidade de buscar o outro, isso é que faz com que a caminhada seja poética, ainda que triste e solitária.

A caminhada, a busca, é que invoca a utopia. O ruim desta busca incansável é que ela é de uma “alteridade irreversível”, se é que se pode chamar assim. O outro, em todos os exemplos que trago aqui, é os Estados Unidos e o poder que se concentra lá. As duas temporalidades que comparo aqui são as formadoras de uma mentalidade: a submissão ao poder dos grandes pelos povos latino-americanos. Isto é, na conquista o ameríndio se submetia ao jugo colonial (religião e língua, quem sabe não nesta ordem), agora, se submete ao jugo imperialista estadunidense. É natural que Canclini (2008) afirme que a globalização é imaginada na América Latina, ela apenas existe para os poderosos, conforme o autor. A globalização arremeda as grandes navegações, o espírito é o mesmo, as mentalidades iguais, sempre um povo é submisso e há uma guerra de poder envolvida. A busca pelos EUA é que faz da caminhada ingrata, os estadunidenses não querem latinos por lá, por isso os deportam e expulsam. Ruben Darío explica de maneira poética a dependência que depois da liberdade das colônias espanholas os latino-americanos começaram a manter com a potência da modernidade:

Los Estados Unidos son potentes y grandes.
Cuando ellos se estremecen hay un hondo temblor
Que pasa por las vértebras enormes de los Andes.
Si clamáis, se oye como el urgir del león.

(Ruben Darío, A Roosevelt).

Figura 2



A segunda imagem do ensaio: nela, um menino segura um cartaz em que consta a seguinte mensagem: “*Deportaron a mi mamá y nos regresaron a Honduras tengo 15 años y no quiero sufrir mas.*” O semblante do menino apenas confirma a tristeza. Aproveitando a imagem de Ruben Darío, parece-nos que os Estados Unidos são o cérebro da América. Sendo assim, lá vivem os letrados, nos termos de Rama (1998), e os habitantes da coluna vertebral deste grande cérebro poderoso e arrogante, não podem querer furar o anel do poder. Não pode haver lá imigrantes de Honduras. Os detentores do poder são intransigentes, e “A intransigência sempre venceu a tolerância” (TODOROV, 2010, p. 153). O menino ainda diz, não quero mais sofrer. Mas, pelo que vimos, a vida do caminhante é utopia, e esta implica não alcançar nunca o que desejamos, ou seja, o caminhante está fadado a sofrer.

De acordo com Canclini (2008), a integração entre os países é imaginada porque a globalização não existe e isto afeta as relações entre as pessoas. O autor afirma que, além de ser para poucos a globalização, ela é para setores minoritários, para a maioria é fantasia.

Continua:

[...] el discurso globalizador recubre fusiones que en verdad suceden, como dije, entre pocas naciones. Lo que se anuncia como globalización está generando, en la mayoría de los casos, interrelaciones regionales, alianzas de empresarios, circuitos comunicacionales y consumidores de los países europeos o los de América del Norte o los de una zona asiática (CANCLINI, 2008, p.32).

Portanto, se as relações neste mundo globalizado são permitidas somente entre as potências econômicas e intelectuais, os latino-americanos não tem espaço nesse mundo. A espinha dorsal somente sustenta o cérebro, parece que os Estados Unidos se esquecem de que há um fio condutor que passa pelos Andes e que nos une enquanto americanos. As relações econômicas são o importante e por isso grandes acordos comerciais com os poderosos do norte (Europa e Ásia) e não com os países do sul. Assim, expulsam do norte os excluídos do anel do poder. “Viver na periferia foi sempre o hábito deles, não hão de estranhar!”, diriam. Entretanto, os poetas com suas mentes ardilosas - sempre respondentes - dão, a torto e a direito, tapas de luva, que eu repito de maneira consciente. Mario Benedetti, em seu poema *“El sur también existe”*, estabelece comparações entre a sociedade excludente personificada no norte e a periferia do poder, representada pelo sul empobrecido.

Con su ritual de acero	y pasan los desfiles
sus grandes chimeneas	y se hacen otras cosas
sus sabios clandestinos	que el norte no prohíbe
su canto de sirenas	con su esperanza dura
sus cielos de neón	el sur también existe.
sus ventas navideñas	
su culto de dios padre	con sus predicadores
y de las charreteras	sus gases que envenenan
con sus llaves del reino	su escuela de chicago
el norte es el que ordena.	sus dueños de la tierra
	con sus trapos de lujo
Pero aquí abajo abajo	y su pobre osamenta
el hambre disponible	sus defensas gastadas
recurre al fruto amargo	sus gastos de defensa
de lo que otros deciden	con sus gesta invasora
mientras el tiempo pasa	el norte es el que ordena.

Pero aquí abajo abajo
cada uno en su escondite
hay hombres y mujeres
que saben a qué asirse
aprovechando el sol
y también los eclipses
apartando lo inútil
y usando lo que sirve
con su fe veterana
el Sur también existe.

Con su corno francés
y su academia sueca
su salsa americana
y sus llaves inglesas
con todos su misiles

y sus enciclopedias
su guerra de galaxias
y su saña opulenta
con todos sus laureles
el norte es el que ordena.

Pero aquí abajo abajo
cerca de las raíces
es donde la memoria
ningún recuerdo omite
y hay quienes se desmueren
y hay quienes se desviven
y así entre todos logran
lo que era un imposible
que todo el mundo sepa
que el Sur también existe.

(Mario Benedetti, "El sur también existe").

Parece que é desnecessário ficar explorando o poema, ele "fala" por si. Gostaria, por último, de trazer mais uma imagem que retrata dois sentimentos: a vergonha e a impotência. Um homem que tem um papelão cobrindo o próprio rosto e o das filhas. Seu cartaz, na imagem a baixo, afirma: "*He trabajado com gente del narcotráfico para el sustento de mi familia hasta que hui por la seguridad de mis hijas.*" Este mesmo sentimento é que me fez produzir este ensaio: uma resposta, não velada, nem escondida à América Latina. Eu penso que podemos furar o anel do poder, mas a globalização teima em nos mostrar que é quase impossível. A caminhada é infinita, bem sei... Mas para caminhar fomos feitos, inutilmente caminhantes lentos. De caminhadas é feita a humanidade... Creio que seja caminhando, mesmo que com passos retardados por ações de outros que nós, latino-americanos, iremos saindo dessa posição de submissão para podermos nos tornar menos tristes e solitários. Os sentimentos que ponho em ação nestas palavras possivelmente

extrapolam o que se espera de um texto científico, mas quando sou convocado, como fui a participar do “Rodas de conversa Bakhtiniana”, eu respondo e assino responsabilmente pelo que digo, e é assim que penso que precisamos responder à realidade: com responsabilidade. Concordo com Todorov (2010) que viver a diferença na igualdade é mais fácil dizer do que fazer. Mas não é impossível. Colocar em prática é necessário e é também caminhar.

Retomo *Cien años de soledad* para recobrar o final daquele grande romance, no ápice de lucidez daquele último Buendía, o decifrador dos pergaminhos do Cigano, ocorre o seguinte:

Entonces empezó el viento, tÍbio, incipiente, lleno de vocÊs Del pasado, de murmullos de gerânios antiguos, de suspiros de desengaños anteriores a las nostalgias más tenaces (GARCÍA MÁRQUEZ, 1997, p. 390).

Parece-me que os ventos cataclísmicos que destruíram Macondo no romance, cheios de vozes carregadas de sentidos, nos implicam responder à América Latina, que no meu entender, é condensada na cidade imaginária do autor colombiano. Esta foi minha resposta, enquanto sujeito responsável. As metáforas do caminhar como utopia que propus no título parecem ter se delineado até aqui... Tenho a certeza que não respondi com firmeza muitas perguntas, isso é uma das armadilhas de minha incompletude como sujeito. Espero, como Pablo Neruda na epÍgrafe deste ensaio, não ter invocado o nome da América Latina em vão. Que venham as contrapalavras, as palavras outras, que venham as respostas. Eu preciso caminhar, e a Macondo mágica, poética, me dá o alento que preciso para fazer isso.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. No tempo grande. In. BOUKHARAEVA, Louiza Mansurovna. Começando o diálogo com Mikhailovitch Bakhtin. IjuÍ: Ed. UnijuÍ, 1997.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de (orgs.). Os discursos do descobrimento: 500 e mais anos de discursos. São Paulo: Edusp, 2000.
- BASTOS, Nathan. A metaficção historiográfica e o realismo mágico em 'Cem anos de solidão', de García Márquez. Mosaico (São José do Rio Preto), v. 12, p. 151-171, 2013.

BASTOS, Nathan. Literatura, sociedade e metanarrativa(s): uma análise que vai do contexto para o texto na obra 'Cem anos de solidão', de Gabriel García Márquez. ANTHESIS: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental, [no prelo] 2014.

CANCLINI, Nestor García. *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós, 2008.

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Cien años de soledad*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1997.

RAMA, Angel. *La ciudad letrada*. Montevideo: Arca, 1998.

TODOROV, Tzvetan. A conquista da América – a questão do outro. Tradução de Beatriz Perroni Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Sites consultados:

BENEDETTI, Mario. *El sur también existe*. Disponível em: <http://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-el-sur-tambien-existe.htm> Acesso: 02/09/2014.

DARÍO, Rúben. *A Roosevelt*. Disponível em: <http://www.poemas-del-alma.com/a-roosevelt.htm> Acesso: 02/09/2014.

FRIOLI, Nicola Ókin. Ensaio fotográfico The Other Side of the American Dream. Disponível em <http://www.featureshoot.com/2014/08/the-other-side-of-the-american-dream-powerful-portraits-document-the-abuse-of-migrants-passing-through-mexico/>. Acesso: 18/08/2014.

NERUDA, Pablo. *América, no invoco tu nombre en vano*. Disponível em: <http://www.poemas-del-alma.com/pablo-neruda-america-no-invoco-tu-nombre-en-vano.htm> Acesso: 02/09/2014.

MANI(FESTA)(AÇÕES) NO FILME MUSICAL:

diálogos em Across the Universe

**Nicole Mioni Serni
Luciane de Paula**

O presente texto traz uma reflexão a partir da pesquisa de uma dissertação de mestrado que analisa, sob a ótica dos estudos do Círculo de Bakhtin, o filme musical *Across the Universe*, que possui em sua trama apenas canções da banda *The Beatles*. O filme musical é aqui compreendido como gênero discursivo, assim como o gênero canção, que, mais que incorporar, se faz presente nesse tipo de construção fílmica de maneira constitutiva. Sem ela, o gênero musical inexistente. Ora a serviço do enredo ou de alguma personagem, ora como protagonista – com o enredo, cenas ou algumas falas voltadas a ela -, a canção faz parte da arquitetura do musical. Logo, mais que uma simples incorporação de um gênero por outro, a canção integra a composição do musical. O conceito de gênero, conforme discutido por Bakhtin, não segue a ideia de que existem características (pré) existentes nas quais um determinado enunciado deve se encaixar para, então, ser “enquadrado como determinado gênero”. Para o Círculo, os gêneros não são apenas um conjunto de fatores em comum, como se os requisitos para a existência de cada gênero surgissem antes do próprio, mas sim um olhar contemplativo de um sujeito que responde a uma “realidade”. Conforme Medvedev:

O artista deve aprender a ver a realidade com os olhos do gênero. É possível entender determinados aspectos da realidade apenas na relação com determinados meios de sua expressão. Por outro lado, os meios de expressão podem ser aplicados somente a certos aspectos da realidade. O artista não encaixa um material previamente dado no plano preexistente da obra. O plano da obra lhe serve para revelar, ver, compreender e selecionar o material. (2012, p.199)

Para Bakhtin, os gêneros são construções relativamente estáveis, dentro da mobilidade ou não do próprio gênero, e é nesse sentido que o presente trabalho reflete

sobre o gênero filme musical em sua especificidade, e discute as relações dialógicas encontradas no interior do filme. No *corpus* desta pesquisa, os diálogos ocorrem, principalmente, entre a narrativa fílmica e as canções de *The Beatles* que a constituem, assim como a situação histórica vivida pela banda britânica dialoga com a época dos Estados Unidos retratada na obra: a contracultura dos anos 60/70. Ainda que, obviamente, existam outras relações no discurso em análise, deve-se levar em conta que é impossível esgotá-las, principalmente ao se considerar a concepção de diálogo do Círculo, adotada nesta pesquisa.

A trama do filme se passa nos anos 60 e 70 entre EUA e Inglaterra, principalmente, se relacionando, desta maneira, com as questões históricas e culturais desta época. As revoluções e movimentações políticas, sociais e culturais no interior do filme são várias, como a revolução sexual, a revolução feminista, os movimentos pacifistas e os movimentos estudantis, porém, no presente texto, as reflexões estarão centradas nas relações entre o filme e movimento da contracultura.

Há muitas referências à contracultura em *Across the Universe* ao longo de toda a trama, e a análise aqui apresentada, além de refletir sobre a construção do filme musical, pretende pensar sobre essa relação, uma vez que toda a composição temática e formal do filme faz referência à contracultura. Ao longo dos anos 60 e 70 cultivou-se o amor livre, o uso de LSD, maconha e álcool pelos jovens. Enquanto as diversas viagens existentes, internas e externas, literais e mentais (por meio de alucinógenos ou através da estrada), também aparecem no interior do filme (há muitas referências a carros, ônibus, trens, estradas, cidades, de maneira a se construir o trânsito e o transe das personagens que se movimentam e entram no movimento da contracultura, em diversos sentidos. O próprio título do filme remete a esta isotopia da viagem, do “pé na estrada” “através do universo”), assim como a guerra do Vietnã e as movimentações pela paz. Estes são, enfim, alguns temas que permeiam toda a obra em referência direta à contracultura. As cores utilizadas (fortes, iluminadas, com cenários que parecem desenhos) remetem ao psicodelismo, o figurino (batas e calças boca de sino) e a caracterização das personagens (cabelos compridos, trancinhas, etc), tanto quanto sua ambientação (morar em comunidades, as festas, etc), também remetem ao estilo de vida contracultural. Este

movimento se constitui então como uma “cultura marginal, independente do reconhecimento oficial.” (PEREIRA, 1983, p.13). Este acontecimento que foi rotulado como contracultura, de certa forma, engloba um grupo de movimentos dos anos 60, como os hippies, o *rock n’ roll*, as viagens de mochila ou ônibus (por meio de livros como *On the Road*, a Rota 66 tornou-se famosa como itinerário contracultural, por exemplo), as drogas, entre outros fatores; e também pode ser considerado como um termo que designa um “modo de contestação, de enfrentamento diante da ordem vigente”. (*idem*, p.20).

O uso de drogas como expansão da mente era característico deste movimento. Por meio dessas práticas, “Criticava-se e rejeitava-se, por exemplo, o predomínio da racionalidade científica, tentando-se redefinir a realidade através do desenvolvimento de formas sensoriais de percepção.” (*idem*, p.23) Muitos estudantes produziram suas obras artísticas após suas experiências com o LSD, como foi o caso de Ken Kesey, que escreveu seu primeiro romance, *Um estranho no ninho*, a partir de sua experiência com o ácido lisérgico, monitorado por Leary (psicólogo que estudava os efeitos da droga), como voluntário de sua pesquisa. Apesar de a CIA ter planejado originalmente usar o LSD para controle da mente, os jovens começaram a experimentar o ácido por eles mesmos e Leary conduziu sua pesquisa para outros rumos após utilizar o alucinógeno e descrever sua própria sensação do que ele chamou de “expansão da mente”. Em 1964, quando o LSD ainda não era proibido, o jovem Kesey começou a juntar amigos para suas viagens psicodélicas. Foi por meio desses encontros que, no mesmo ano, eles embarcaram num ônibus escolar extremamente colorido com a meta de viajar de São Francisco até Nova Iorque para a publicação do segundo romance de Kesey. No entanto, a viagem acabou se tornando uma jornada rebelde, com o objetivo de ir “muito além” de qualquer ponto ou objetivo pragmático, pois os jovens estavam inspirados pelo romance *On The Road*, de Kerouac.

As cores vibrantes utilizadas em diversas cenas do filme *Across the Universe* remetem à psicodelia porque, conforme dizem aqueles que estudam o LSD, o mundo passa a ser visto de uma maneira mais intensa. As cores ficam mais vivas, os odores e sabores, mais acentuados, os sons, mais nítidos e agudos. Por isso, no que diz respeito à cor, sempre o psicodélico é composto de maneira gritante – em geral, cores quentes e até fosforescentes; e, ao que se refere ao som, a guitarra é o instrumento representativo pela sua capacidade

de alcance de agudos. No filme musical há uma sequência de cenas nas quais as personagens viajam²⁷⁶ em um ônibus colorido, enquanto se encontram sob o efeito alucinógeno do LSD (as cores estridentes da paisagem que parece “desenho”, com árvores e a estrada “iluminada” denotam a psicodelia). O ônibus do filme pode ser reconhecido como referência ao ônibus de Ken Kesey, o qual pode ser observado na imagem abaixo (parte do documentário “Tempos de Rebeldia – contracultura e psicodelia”²⁷⁷) seguido pelo ônibus utilizado nas cenas do filme. Como o objetivo de Kesey era “ir além”, na frente de seu automóvel há grafada a palavra “Further” (“além”, em português), o que também aparece no ônibus do filme musical, que possui a palavra “Beyond”, sinônimo para “Further”, em inglês, como marca explícita de referência a Kesey. “Beyond” significa que, de uma outra maneira (fictícia, pois fílmica), sinonimicamente, as personagens reproduzem o movimento contracultural vigente nos anos 60/70 nos Estados Unidos e “viajam”.



²⁷⁶ O termo “viajar” neste contexto, especificamente, faz referência à alucinação causada pelo uso do LSD. O modo de falar representava as sensações provocadas pela droga. A gíria “viajar”, em vigor, até hoje, demonstra o quão importante é o termo “viagem” para a contracultura e assim também o é no filme. As personagens são retratadas em constantes “viagens” ao longo da trama, sejam na estrada ou no uso de drogas alucinógenas.

²⁷⁷ Fonte: http://tvescola.mec.gov.br/index.php?option=com_zoo&view=item&item_id=2334 Acessado em 10 de janeiro de 2014.



Fig. 1 e 2: O ônibus original de Kesey e abaixo a cena do filme musical com o ônibus.

No interior do ônibus que aparece no filme as personagens permanecem extasiadas em uma espécie de festa contínua, e seu estado de “expansão dos sentidos e da mente” é expressado por meio dos recursos de balanço de cores e velocidades diferentes das câmeras, como pode ser observado nas imagens abaixo:





Fig. 3 e 4: Cenas com cores vibrantes, ângulo e velocidades de câmera diferentes.

O trabalho com as cores faz referência ao uso de drogas, conforme descreve Huxley em “As portas da percepção”, as sensações produzidas pela utilização de alucinógenos:

olhava para os livros, mas não me preocupava, em absoluto, com suas posições no espaço. O que notava, o que se impunha por si mesmo a minha mente, era o fato de que todos eles brilhavam com uma luz viva e que, em alguns, o resplendor era mas intenso que em outros.” (2002, p.30)

Um recurso muito utilizado nestas cenas é o da solarização, ou o efeito de Sabatier. Este efeito, criado por um francês chamado Armand Sabatier, em 1962, era uma técnica fotográfica, similar a um efeito negativo, porém a solarização inverte apenas alguns valores tonais das imagens. Esse efeito era atingido por meio de uma exposição à luz rapidamente durante o processo de revelação de fotos e as deixava iluminadas, com um quê de “estouradas”. Em *Across the Universe*, essa técnica é muito utilizada para representar a maneira como as personagens, alucinadas, percebem o mundo, uma vez que a descrição é a de que a pessoa tem os seus sentidos muito mais aguçados.

A “expansão da mente” dos jovens da época de Kesey se preocupava também com a guerra do Vietnã, assunto que permeia a trama do filme por meio dos movimentos pacifistas, por exemplo. Desde o título, *Across the Universe* (que pode ser traduzido como “Através do Universo”) a obra já remete à pergunta: que universo o filme retrata? O morango que se encontra na capa do DVD, representa, ao mesmo tempo, a explosão de amor entre as personagens e ainda a explosão de bombas e granadas no Vietnã, uma vez

que cenas destes dois universos e destas duas situações se sobrepõem, especialmente na sequência em que a canção *“Strawberry Fields Forever”* é interpretada.



Fig. 5 e 6: Capa do DVD e cena do filme em que *“Strawberry Fields Forever”* é interpretada.

Enquanto na capa do filme o morango forma um coração, levando a crer que simboliza o romance e o amor, esta fruta se mostra, durante a interpretação da canção, como um vermelho sangue, e não mais o vermelho do amor. É o vermelho da violência e da guerra. Os “campos de morango” fazem referência, nesta cena do filme musical, à dor dos soldados, dos jovens que servem ao exército. As pequenas frutas, jogadas na tinta vermelha e espetadas num quadro, são jogadas também sobre o campo de batalha, se tornando bombas, uma sequência de cenas que traz imagens históricas de explosões em tempos de guerra.

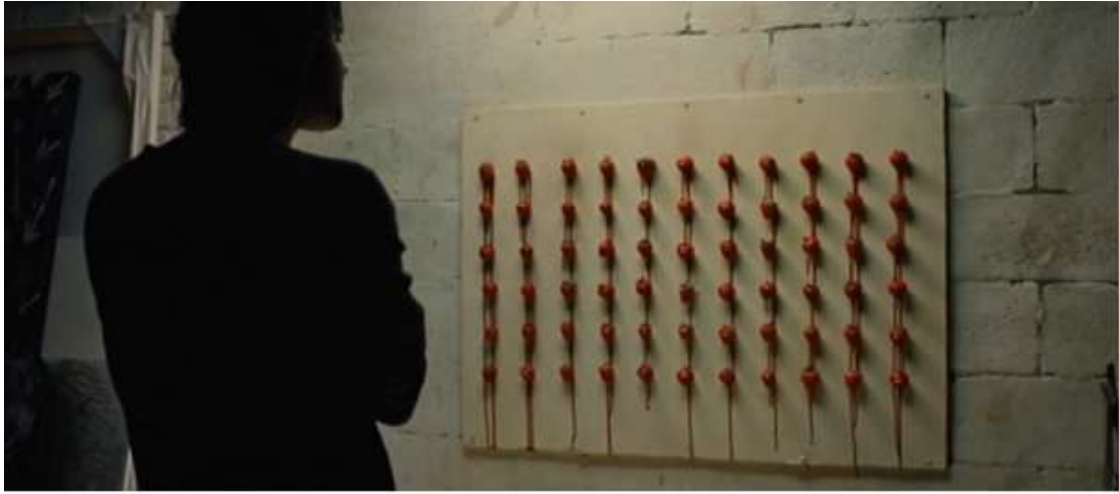


Fig. 7 e 8: Cena com os morangos espetados e também como bombas.

Os morangos, como corações enfileirados, espetados como soldados atentos, escorrendo sangue, representam, no filme, que universo(s)? Vivos, disformes como são compostos, eles remetem ao universo contracultural “paz e amor” de Andy Warhol, do *rock* (dos Beatles) e dos *hippies*, em oposição ao universo hegemônico capital vigente, dentre outras isotopias reveladas por meio da aparente história de amor entre um casal de jovens de grupos sociais distintos, embalados pelas canções dos *Beatles* que, mais que trilha sonora, compõem a arquitetura fílmica encenada como parte da contracultura na trama explicitada.

Os fatos marcados no filme, como o exemplo do ônibus colorido, são históricos e fazem referência direta à cultura e à sociedade dos anos 60/70. O LSD era, para os jovens da contracultura, uma ferramenta revolucionária de libertação da mente e os artistas o utilizavam como recurso de expressividade, uma vez que se acreditava que ele pudesse ser um dispositivo que colaboraria para mudar o mundo, via expansão da mente humana.

A obra cinematográfica *Across the Universe*, como enunciado concreto, provoca um diálogo direto com o movimento da contracultura, e a construção das cenas, como as citada acima, fazem referência a momentos específicos da história. As relações entre enunciados criam uma espiral de ligações entre eles, ininterrupta, sempre em processo, ampliando-se. Segundo Ponzio, “A compreensão do signo é uma compreensão ativa, pelo fato de que requer uma resposta, uma tomada de posição, nasce de uma relação dialógica e provoca uma relação dialógica: vive como resposta a um diálogo.” (2011, p.187)

O filme musical, objeto da pesquisa, é aqui compreendido como enunciado e como gênero discursivo, com sua forma, conteúdo e estilo específicos. Os diálogos promovidos pela obra cinematográfica que foram comentados aqui demonstram que a compreensão é ativa, pois as (re)ações que a construção do filme concretiza no *corpus* de análise são respostas a outros enunciados como, por exemplo, as canções dos *Beatles* e as vozes ou valores contraculturais de sua época. A constituição desse filme faz parte da espiral dialógica de enunciados-respostas e respostas-enunciadas, e seus possíveis diálogos não foram finalizados no presente texto, mas sim discutidos e utilizados como exemplo de reflexão sobre a composição do *corpus* escolhido.

As diversas mani(festa)(ações) encontradas no interior de *Across the Universe* promovem relações entre a vida e a arte, entre a arte e a história, configurando o gênero filme musical como ato responsivo, como (re)ação frente aos acontecimentos sociais, políticos e culturais do anos 60 e 70. Por meio das particularidades da composição de cada discurso, na arte ou na vida, não apenas o enunciado-*corpus* em questão, mas diversos outros gêneros (contemporâneos ou não) podem ser pensados em suas singularidades e relações, sempre levando em consideração que a pesquisa não esgota a espiral de ligações de cada enunciado, mas a faz crescer e ganhar novas (re)forma-ações únicas.

REFERÊNCIAS

ACROSS THE UNIVERSE. Julie Taymor. Revolution Studios. 2007. 1 DVD.

BAKHTIN. M. M. *Estética da Criação Verbal*. (Edição traduzida a partir do russo). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

—. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 1987.

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

MEDVIEDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.

PEREIRA, C.A.M. *O que é contracultura*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PONZIO, A. L. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2011.

VOLOCHINOV/BAKHTIN. *Discurso na vida e discurso na arte*. Mimeo. s/d.

ESTILHAÇOS DE PALAVRAS...

Núbia Schaper Santos
Ilka Schapper Santos

Pela palavra, o homem é uma metáfora de si próprio.

(Octavio Paz)

No campo da arte, os poetas abrem as palavras e contrariam a lógica: palavras não designam coisas, coisas designam as palavras. Por isso, para Manoel de Barros é possível *carregar água na peneira*. Para Clarice Lispector, *vive-se no quase, no nunca, no sempre*. Para Carlos Drummond de Andrade *não há falta na ausência* e para André Gide, romancista francês, *o mais precioso de nós é o que permanece não formulado*.

Nada do que será dito sobre a perspectiva teórica de Bakhtin - linguagem/consciência é novidade. Talvez seja um rearranjo de palavras diferentes que componham um novo texto sobre o tema. Ainda assim, penso na necessidade de reafirmar a concepção de linguagem do olhar de quem olha a realidade que pretende interpretar e conhecer. É uma questão de *estar em mim*, não uma escolha teórica, mas uma necessidade teórica de usar esta lente para ver o mundo e as coisas circunscritas nas ideias dele.

Para Bakhtin/Volochinov (1988), a consciência humana é constituída pela linguagem e desenvolvimento no contato social. O que chega à consciência individual vem do mundo exterior a partir de relações da atividade sígnica. Depreende-se disso a ideia de que o meu lugar no mundo é constituído pelo olhar e mediação dos outros, conforme tomo consciência de mim. Esta é uma discussão que se materializa principalmente a partir da concepção dialógica de Bakhtin.

As condições materiais determinam a consciência. É a consciência uma característica exclusivamente humana. Internalizamos a significação sobre as coisas e não as coisas em si a partir das relações sociais. A afirmação acima tem como substrato a ideia de que

a história, para Marx, é a totalidade viva, sensível, contínua, indivisível da existência humana, o complexo mas descritível processo de desenvolvimento sob condições definidas. Sua metodologia é histórica e não meramente dialética na medida em que esta concepção de história (...) não explica a prática a partir da ideia, mas explica a formação das ideias a partir da prática material (Marx e Engels, 1974, p. 58)

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (1988) aponta a necessidade de escrever sobre as relações entre linguagem e sociedade. Interessa-nos a valorização da fala e da enunciação como natureza social e não individual: “a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, o que por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (Bakhtin/Volochinov, 1988, p.14).

Em “Estética da Criação Verbal” (2003, p. 261), ele afirma que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Em decorrência disso, adoto neste trabalho, a concepção de linguagem como prática discursiva, “como produção simbólica que se constitui nas práticas sociais histórico-culturalmente situadas e que, por sua vez, constitui essas práticas” (Brait, 2008, p. 72). Para Bakhtin (1988), o sujeito não se constitui apenas pela ação discursiva, mas todas as atividades humanas, mesmo as mediadas pelo discurso, oferecem espaço de encontros de constituição de subjetividade, pela constituição de sentidos. Assim, “as palavras são tecidos a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (p.14).

Para Bakhtin, todo signo²⁷⁸ é ideológico, toda mudança social, cultural e histórica é mudança de signo, que reflete, na linguagem, as estruturas sociais. Por isso, é a linguagem o local da materialização da ideologia.

O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados. Ora todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a

²⁷⁸ Signos podem ser entendidos como objetos materiais do mundo que recebem função no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e passam a significar além de suas próprias particularidades materiais. (Bakhtin/Volochinov (1995).

ideologia do cotidiano, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (Bakhtin, Volochinov, 1988, p. 16)

A palavra ideologia constitui conceito fundamental na obra do referido autor como afirma Miotello (2008). Ideologia não se restringe à ideia de falsa consciência, mas “por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras” (Volochinov apud Miotello, 2008, p. 169). Neste caso, dizer que todo signo é ideológico significa dizer que cada grupo social forma um universo de signos, que se dá na interação verbal e faz da linguagem o seu lócus próprio de materialização. Os confrontos, encontros, desencontros na interação verbal de um ser humano e outro vão se tornando parte da unidade da consciência verbalmente estabelecida.

Parece-nos interessante a citação de Miotello (2008) sobre a ideologia, os significados e os sentidos:

A ideologia é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados. É então que se poderá falar do modo de pensar e de ser de um determinado indivíduo, ou de um determinado grupo social organizado, de sua linha ideológica, pois que ele vai apresentar um núcleo central relativamente sólido e durável de sua orientação social, resultado de interações sociais ininterruptas, em que todo o momento se destrói e se reconstrói os significados do mundo e dos sujeitos. Se poderá então dizer: o mundo sempre Novo, que se dá na ressurreição plena de todos os sentidos (p. 176).

Na perspectiva discursiva bakhtiniana, todo enunciado tem natureza social: o locutor, o objeto e o ouvinte. Qualquer discurso é constituído pelos pronomes: eu, tu, ele. O “eu” não mostra um autor real, mas um autor suposto. Isso porque não há possibilidade de pluralizar o “eu” porque predomina sobre o “nós”. O “ele” está excluído da enunciação, está presente, mas, à margem. Quando referencio o “ele” em um texto, falo por ele, inscrevo-o na condição daquele que não fala. Assim, por mais que tentemos dizer que a pesquisa pretende colocar a todos em uma posição enunciativa simétrica, isso é, por natureza, impossível (Amorim, 2004).

Analisar o estatuto de cada pessoa na cena discursiva possibilita pensar a produção de conhecimento no interior da pesquisa. Isso porque o enunciado é produto de um processo em que “a enunciação é o processo que produz e nele deixa marca da subjetividade, da intersubjetividade, da alteridade que caracterizam a linguagem em uso, o que o diferencia de enunciado para ser entendido como discurso”. (Brait, 2008, p. 65). Nesse sentido, para Bakhtin quando falamos e ouvimos geramos enunciados porque ao ouvir também falamos. Tal como dito acima é a partir da alteridade que formulamos respostas, *contrapalavras às palavras do outro* (Bakhtin, 2003).

Podemos inferir que o sujeito, sendo da linguagem, não pode permanecer emudecido, ainda que esta postura seja também discurso, pois como sujeito da enunciação estabelece no/com o mundo uma relação dialógica. Essa relação se materializa na comunicação verbal, posto que um enunciado seja sempre acompanhado de uma atitude responsiva ativa. No dizer de Bakhtin (1997, p. 290) “toda compreensão é preta de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor”.

Nesse momento, cabe uma discussão atrelada às demais até aqui anunciadas. O conceito de dialogismo ou polifonia. Ainda que esta palavra não tenha aparecido em um conceito formalizado neste texto, muito já foi dito sobre ela. Isso porque dialogia em Bakhtin está ancorado na ideia da alteridade, na presença de outro discurso no interior do discurso e em continuidade com a teoria da enunciação. Estes conceitos nascem na essência da reflexão sobre a filosofia da linguagem e na arte literária.

Amorim (2004) ressalta que durante toda a obra de Bakhtin são utilizadas as duas palavras como sinônimas porque ele não faz nenhuma distinção entre as mesmas. Para esta autora, é mais adequado o uso do termo polifônico uma vez que ao nos referirmos sobre o enunciado, de fato, não estamos falando de diálogo, ou de lógica e muito menos de dialética. Desse modo,

as palavras da língua não são de ninguém, mas, ao mesmo tempo só as ouvimos sob a forma de enunciados individuais, só as lemos em obras individuais e elas possuem uma expressão que não é somente típica, mas também individualizada (segundo o gênero onde ela aparece) em função do contexto individual, não reprodutível no enunciado. (...) Podemos dizer que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: enquanto palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém, enquanto palavra de

outrem pertencente aos outros e plena do eco dos enunciados dos outros, e, finalmente palavra sua, pois na medida em que lido com esta palavra numa situação dada, com uma intenção discursiva, ela já está penetrada por minha expressão (Bakhtin, 2003, 293).

Merece atenção o artigo “Discurso na Vida e Discurso na Arte” publicado no livro “Freudismo” (Bakhtin/Volochinov, 2007) em que o autor analisa o enunciado verbal fora do campo da arte porque acredita que são nos enunciados da fala da vida e das ações cotidianas que se constituem as potencialidades artísticas. Nesse sentido, descreve uma situação em que duas pessoas, sentadas numa sala, em silêncio, iniciam uma conversa a partir da palavra “bem” ao que a outra não responde. Analisando esta cena discursiva, é difícil compreender se o enunciado “bem” é apreendido isoladamente.

No entanto, este colóquio peculiar de duas pessoas, consistindo numa única palavra – ainda que, certamente, pronunciada com entoação expressiva – faz pleno sentido, é completo e pleno de significação. Para descobrir o sentido e o significado deste colóquio, devemos analisá-lo. Mas o que é exatamente que vamos submeter à análise? Por mais valor que se dê à parte puramente verbal do enunciado, por mais sutilmente que se definam os fatores fonéticos, morfológicos e semânticos da palavra *bem*, não se avançará um simples passo para o entendimento do sentido total do colóquio. Vamos supor que a entoação com a qual esta palavra foi pronunciada nos é conhecida: indignação e reprovação moderadas por um certo toque de humor. Esta entoação de algum modo preenche o vazio semântico do advérbio *bem*, mas ainda não nos revela o significado do todo. O que é que nos falta então? Falta-nos o “contexto extraverbal” que torna a palavra *bem* uma locução plena de significado para o ouvinte. Este *contexto extraverbal* do enunciado compreende três fatores: 1) o *horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela, etc.), 2) o *conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua *avaliação comum* dessa situação (Bakhtin, p. 17)

Destacamos a importância que Bakhtin atribui à entoação do falante na interação verbal. Isso porque ela é um elemento expressivo do enunciado, que exprime sentidos e valores. “A entoação é a minha presença na palavra, é o modo de passar à palavra o meu ponto de vista, o valor que atribuo àquele pedaço do mundo significado; pela entoação ideologizo a palavra” (Covre; Nagai; Miotello, 2009).

O contexto extraverbal sustenta a realidade ativa, intensa, penetrante, viva. É o que está presumivelmente costurada na palavra. Contudo, a situação extraverbal não é a causa do enunciado concreto, ele é composto pela parte percebida e suposta da palavra. Assim, é a entonação que estabelece o vínculo entre o discurso verbal e o contexto extraverbal; entre o dito e não-dito, o verbal e o não-verbal. Percebemos que o discurso verbal é, então, um evento social. Diferentemente do que pensava a linguística ou a psicologia idealista, “ele não está autoencerrado no sentido de alguma quantidade linguística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento” (Bakhtin, 2005, p. 13).

A consciência individual só se torna consciência na medida em que há interação social entre outra consciência. Da mesma maneira é a constituição de um signo, sendo eles o substrato da consciência. Assim, para Bakhtin, “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” (Bakhtin, 1988, p. 35).

As palavras são insuficientes para compreender a fala do outro. Entretanto, isso também não basta porque é necessário conhecer a motivação de quem as profere ou as escolhe. Assim, nenhuma análise psicológica de um enunciado estará completa antes de se ter atingido esse plano. Na leitura de Tolstoi, Vigotski, apropriando-se de suas experiências, diz:

É impossível explicar o significado de uma palavra...Quando se explica qualquer palavra, a palavra “impressão”, por exemplo, coloca-se em seu lugar outra palavra igualmente incompreensível, ou toda uma série de palavras, sendo a conexão entre elas tão ininteligível quanto a palavra. (Tolstoi, apud Vigotski, 2008, p. 105).

Poetas também tentaram apreender o lugar das palavras, como por exemplo, Carlos Drummond de Andrade quando canta em versos (...) *já não quero dicionários consultados em vão. Quero só a palavra que nunca estará neles nem se pode inventar.* Manoel de Barros com o mesmo intento se pergunta: *Quem desestruturou a linguagem? Fui eu ou foram as palavras?* Clarice Lispector atesta que *a palavra é o seu domínio sobre o mundo.* Já Cecília Meireles

inquieta-se: *Ai, palavras, ai palavras, que estranha potência, a vossa! (...) sois o vento, ides no vento, e, em tão rápida existência, tudo se forma e transforma!*

Bakhtin (2003, p. 291) está convicto de que “cada palavra da língua tem ou pode ter por si mesma um tom emocional, um colorido emocional e, por conseguinte, uma entonação expressiva inerente a ela enquanto palavra”.

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. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin/Volochinov, 1995, p. 113):

Ao pensar dessa forma, é possível estabelecer relação com outro conceito importante para este trabalho – aquilo que Bakhtin, em “Estética da Criação Verbal”, denominou de o excedente da visão ou *exotopia*. No segundo capítulo deste livro, ele traz a ideia de que o meu olhar não coincide com o olhar do outro e por isso mesmo o excedente da visão do outro completa a incompletude do meu olhar, o outro tem a experiência que me é privada pela impossibilidade de me ver na totalidade, inerentemente impossível de existir. “Excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo” (Bakhtin, 2003, p. 21). Amorim (2004) amplia a ideia de exotopia trazendo à baila a ambiguidade do próprio conceito. A exotopia é dialógica e monológica. Dialógica porque precisa do outro, ainda que se esteja sozinho. Monológica porque releva a superioridade do olhar do autor como possibilidade de totalização e acabamento.

Na relação eu-outro, não há possibilidade de acesso à experiência do outro porque ao me aproximar, olho-o com o meu olhar e volto para o meu lugar, singular, único, inacabado. Por isso, Jobim e Souza (1994, p. 84) acredita que “a visibilidade do sujeito, em relação ao seu lugar espacial no mundo e a tomada de consciência em relação a si próprio, é determinada pelo olhar e pela linguagem do outro”.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro; Record, 2008
- BAKHTIN, Mikhail; Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BAKHTIN, M. **O Freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRAIT, Beth. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009
- COVRE, Aline; NAGAI, Eduardo; MIOTELLO, Valdemir. **Palavras e contrapalavras: glossário de conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.
- GIDE, André. **A volta do filho pródigo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984.
- JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos filosóficos: teses sobre Feuerbach (MARX) e Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã (ENGELS)**. [tradução de Carlos Grifo]. 3 ed. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1974.
- MEIRELES, Cecília. **Romanceiro da Inconfidência**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- MIOTELLO, Valdemir; SCHERMA, Camila; TURATI, Carlos Alberto. **Palavras e contrapalavras: procurando outras leituras com Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João, 2011.
- MIOTELLO, Valdemir; SCHERMA, Camila; TURATI, Carlos Alberto. **Palavras e contrapalavras: glossário de conceitos, categorias e noções de Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João, 2009.
- PAZ, Octavio. **El Laberinto de la Soledad**. Cátedra, Madrid, 1993.

#SOMOSTODOSSOQUÊMESMO?

Olivaldo da Silva Marques Ferreira

Te chamam de viado, de sujo, de incapaz
Te chamam de macaco - quem são os animais?
Quem são os animais?! Quem são os animais?!

Titãs

Em abril de 2014, durante o jogo entre Villarreal e Barcelona pelo campeonato espanhol, o jogador Daniel Alves, ao se preparar para cobrar um escanteio, recebe da torcida rival um insulto em forma de fruta: uma banana é jogada aos pés do jogador brasileiro que por mais de dez anos vivia na Europa atuando em clubes de lá.

O fato não foi inédito. Vários outros jogadores afrodescendentes já haviam recebido bananas arremessadas por torcedores do rival durante jogos de futebol. Inédita foi a reação: em vez de se irritar, reclamar com o juiz, sair de campo ou enfrentar a torcida com outros insultos, Daniel, em silêncio, pegou o “presente” e comeu! Tal atitude chamou atenção do mundo inteiro e discussões acaloradas acerca de injúria racial no futebol dominaram os meios de comunicação.

Se não foi a primeira (e, infelizmente, nem a última²⁷⁹) vez que atiraram bananas durante um jogo, porque o caso Daniel Alves recebeu tanto destaque? Claro está que não foi por conta da ação do torcedor, mas da reação do jogador. E por que a reação foi tão excepcional? Porque, acreditamos, que ao comê-la, Daniel, de maneira consciente ou não, esvaziou a banana de seu componente sógnico e a converteu novamente a mero produto de consumo.

Os signos, explica-nos o pensamento desenvolvido pelo Círculo, são fenômenos do mundo exterior, nascidos dos processos interativos empreendidos entre os componentes

²⁷⁹ Recentemente, durante jogo contra o Santos, torcedores do Grêmio chamaram o goleiro do time adversário de “macaco”.

de um grupo social. Todo o signo é composto por duas partes indissociáveis: a primeira material e a outra imaterial. Como realidade material, os signos fazem parte do mundo concreto, seja como corpos físicos, instrumentos de produção ou produtos de consumo; já a parte imaterial refere-se sempre à realidade(s) situada(s) fora dos objetos em si: ao ideológico.

Já nas primeiras páginas de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) (doravante MFL) Bakhtin/Volochínov (1981, p. 31) destaca que “Converte-se, assim, em signo o objeto físico, o que sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, outra realidade”.

Qualquer objeto físico pode, portanto, ser percebido como signo, basta que esteja imbuído de conteúdo ideológico. Um corpo físico sem ideologia coincide inteiramente com sua natureza material: é o que é. Entretanto, quando, graças às práticas sociais, carregamos de significados ideológicos qualquer ente do mundo concreto, elevamos o mesmo à categoria de signo.

Igual ocorre com os instrumentos de produção e aos produtos de consumo (como a banana supracitada): “(...) o produto de consumo enquanto tal não é, de maneira alguma, um signo. Os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos (...)” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p.32).

Bananas são realidades do mundo material que sempre existiram e, se tudo der certo, sempre existirão. São frutas e, portanto, enquadram-se no que o autor de MFL classifica como produto de consumo. Entretanto, quando arremessada a um jogador afrodescendente durante uma partida, uma simples banana torna-se um grave insulto. Passa, então, a apontar para sentidos que extrapolam sua natureza de fruta. Torna-se, enfim, um signo ideológico.

Com o mesmo objetivo dos gritos, vaias e xingamentos, as bananas representam uma tentativa dos torcedores de desestabilizar emocionalmente os jogadores do time adversário a fim de influenciar negativamente em seu desempenho em campo. Todavia, diferente das vaias e da maioria dos gritos e xingamentos, uma banana atirada a qualquer jogador afrodescendente é interpretada na atualidade como um insulto racial, pois, ainda que usada na alimentação de vários animais (dentre este, o próprio homem), socialmente,

elaboramos a ideia de que a banana representa o principal alimento dos macacos. Sendo assim, atirar uma a alguém seria, em última análise, chamá-lo de macaco.

Tal construção de raciocínio não é apenas minha ou de quem atira a fruta ou ainda dos jogadores insultados. Além disso, não há, por exemplo, explicações por escrito amarradas à fruta esclarecendo o viés ideológico presente na fruta atirada e, dessa forma, elucidando o insulto. Isso porque o fenômeno do signo não possui nada de individual, mas forma-se numa comunidade de pessoas socialmente organizadas na qual todas partilham construções de sentido em comum. Sobre o tema Volochínov (2013 p.195) explica que “Neste campo [dos signos], o arbítrio individual não pode, obviamente, ter qualquer significado. O signo se cria, de fato, entre os indivíduos, no ambiente social, na sociedade”.

À ação do torcedor e à atitude do jogador surgiram milhares de manifestações repudiando a discriminação racial no futebol, essas iniciadas pelo também jogador brasileiro atuante em time espanhol, também afrodescendente e também insultado com uma banana atirada ao campo, Neymar Júnior ao postar uma foto sua e de seu filho com a *hashtag* #somostodosmacacos, a imagem rapidamente “viralizou” e a frase “Somos todos macacos” foi repetida inúmeras vezes na Rede.

FIGURA 7Neymar Júnior e o filho, etnias diferentes unidas por uma *hashtag*²⁸⁰.



²⁸⁰ Fonte: <<http://sportscabal.com/racism-we-are-all-monkeys-neymar/>> Acesso: 13 de maio de 2014.

A situação tornou evidente o caráter de *arena de sentidos* que todo signo ideológico representa: a palavra “macaco”, primeiramente utilizada pelos torcedores como insulto, no sentido de conferir atributos selvagens a um ser humano, ao ser relacionado – como foi – à Teoria Evolucionista darwiniana (segundo a qual o homem e os macacos teriam surgido de um ancestral comum), representaria um aspecto positivo à condição humana no sentido de promover a igualdade entre todos.

FIGURA 8 Campanha criada por uma agência de publicidade a pedido de Neymare divulgada na internet antes mesmo do episódio envolvendo Daniel Alves



Tal como esclarece Volochínov (2013, p.200) somente em situações de tensão social – como a vivida nas semanas que sucederam o fato – é que percebemos a não fixação definitiva dos sentidos nos signos ideológicos:

No discurso vivo, qualquer ofensa pode se tornar um elogio, qualquer verdade soa para muitos, inevitavelmente, como uma enorme mentira. *Esta dialeticidade interna* do signo se revela completamente só em época de crise social e de movimentos revolucionários. Nas condições habituais da vida social, esta contradição, contida no signo ideológico, não pode ser aclarada em profundidade, porque o signo ideológico da ideologia dominante que já tomou forma fixa é sempre um tanto reacionário e busca em certo sentido fechar, fixar e imobilizar o momento precedente do fluxo dialético do

processo de formação social, ou seja, dar relevo e reforçar a verdade de *ontem*, fazendo-a passar pela verdade de *hoje*. Isto determina a característica deformante do signo ideológico no âmbito da ideologia dominante (grifos do autor).

Finalizando esta breve reflexão acerca do fenômeno ideológico, afirmamos acreditar que dificilmente o jogador tenha encarado como elogiosa a ação de receber uma banana atirada por um torcedor do time adversário. Não que conheçamos o íntimo de Daniel Alves, mas, apoiados nas reflexões do Círculo, pensamos que as condições materiais da época não eram favoráveis a uma construção desse tipo.

Ainda assim, entretanto, o ato de comer a banana a reduziu novamente a um mero produto de consumo, destruindo todo seu aspecto sógnico e, por consequência, seu caráter de insulto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

VOLOCHÍNOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

NERUDA E DRUMMOND:

um olhar sobre Stalingrado

Pablo Ramos Silveira²⁸¹

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) proporcionou à humanidade um dos mais terríveis espetáculos de todos os tempos, em que milhões de pessoas perderam suas vidas em nome da intolerância e dos horrores do sistema nazifascista, que tinha por referência a figura de Adolf Hitler, na Alemanha, e de Benito Mussolini, na Itália. Com isso, a Europa vivia sob o claustro da escuridão política, visto que a o confronto armado era a única saída para frear o avanço do regime aos demais países do continente, além de evitar sua disseminação pelo resto do mundo. Em 1942, eclode a Batalha de Stalingrado: principal frente de resistência bélica contra as tropas de Hitler, liderada pela União Soviética, a qual era a grande opositora do Terceiro Reich, uma vez que o nazismo tinha posições políticas alinhadas à extrema-direita, que entravam em sério confronto com o ideário comunista. Portanto, Stalingrado foi a primeira derrota da Alemanha na Segunda Guerra, sendo decisiva para a vitória dos Países Aliados, no ano de 1945, segundo as palavras de Luiz Dario Teixeira Ribeiro, extraídas do texto *A Guerra na Europa*:

A vitória soviética, em 2 de fevereiro de 1943, possibilitou a reversão da guerra e permitiu uma ofensiva constante e intensa, que culminou na ocupação de Berlim, em 1945. Stalingrado foi a primeira derrota decisiva da Alemanha, no palco central da guerra, acabando com a estratégia da “guerra relâmpago”. (RIBEIRO, 2000, p. 156)

Conseqüentemente, a Batalha de Stalingrado não passou incólume aos olhares dos artistas do século XX, sobretudo, em termos de poesia, quando o poeta chileno Pablo Neruda, em seu *Canto a Stalingrado*, escrito em 1942, fez-se presente, sendo publicado em cartazes pelas ruas do México. Embora o poema nerudiano seja de cunho panfletário, pois o autor do *Canto*

²⁸¹ Aluno do curso de pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

general sempre se deixou fascinar pelas proposições do comunismo, tanto que, em 1945, filia-se ao Partido Comunista do Chile, tornando-se um dos seus mais devotados membros, apresenta um caráter épico, associado a uma percepção lírica da realidade, no instante que o eu poético invade a noite, personalizado na imagem do lavrador, à procura da aurora, que simboliza a esperança e a luta, conforme os versos a seguir:

EN LA NOCHE el labriego duerme, despierta y hunde
su mano en las tinieblas preguntando a la aurora:
alba, sol de mañana, luz del día que viene,
dime si aún las manos más puras de los hombres
defienden el castillo del honor, dime aurora,
si el acero en tu frente rompe su poderío [...] (NERUDA, 2011, p. 130)

No poema, observa-se certa oposição entre *tierra/cielo*, através de uma condição de surdez que acomete a terra, cujo sangue dos heróis parece pouco importar frente aos sacrifícios feitos em favor da guerra. Entretanto, o marinheiro (legítima representação da humanidade) busca no céu “la roja estrella”, que metaforiza a fulguração do comunismo, e (re) encontra em seu coração uma esperança abrasiva, capaz de provocar a vitória da luz sobre as trevas, ainda que o pranto precise ser derramado para a construção da glória de Stalingrado, como se pode verificar nos versos abaixo:

dime, dice el labriego, si no escucha la tierra
cómo cae la sangre de los enrojecidos
héroes, en la grandeza de la noche terrestre,
dime si sobre el árbol todavía está el cielo,
dime si aún la pólvora suena en Stalingrado.

Y el marinero en medio del mar terrible mira
buscando entre las húmedas constelaciones
una, la roja estrella de la ciudad ardiente,
y halla en su corazón esa estrella que quema,
esa estrella de orgullo quieren tocar sus manos,
esa estrella de llanto la construyen sus ojos. (NERUDA, 2011, p. 130)

Na verdade, Neruda parte do particular para o todo, no momento em que suscita a aproximação entre Stalingrado e a Espanha, com o intuito de uni-las pelo cordão umbilical da dor, pois a Guerra Civil Espanhola (1936-1939) foi um fato marcante para a mudança de

tonalidade da poesia nerudiana, fortemente predominada, até então, pelo ensimesmamento, característica esta tão recorrente na obra *Residencia en la tierra* (1925-1935). Além disso, o assassinato do poeta espanhol Federico García Lorca foi a experiência mais lancinante desse período, como lembra o autor chileno, em seu livro de memórias, *Confieso que he vivido*: “La incidencia de aquel crimen fue para mí la más dolorosa de una larga lucha” (NERUDA, 2010, p. 144). Assim, Espanha e Stalingrado estão lado a lado, na resistência contra as mãos daqueles que as oprimem, como se pode ler nas seguintes estrofes:

Y el español recuerda Madrid y dice: hermana,
resiste, capital de la gloria, resiste:
del suelo se alza toda la sangre derramada
de España, y por España se levanta de nuevo,
y el español pregunta junto al muro
de los fusilamientos, si Stalingrado vive:
y hay en la cárcel una cadena de ojos negros
que horadan las paredes con tu nombre,
y España se sacude con tu sangre y tus muertos,
porque tú le tendiste, Stalingrado, el alma
cuando España para héroes como los tuyos.

Ella conoce la soledad, España,
como hoy, Stalingrado, tu conoces la tuya.
España desgarró la tierra con sus uñas
cuando París estaba más bonita que nunca,
España desangraba su inmenso árbol de sangre
cuando Londres peinaba, como nos cuenta Pedro
Garfias, su césped y sus lagos de cisnes. (NERUDA, 2011, p. 131-132)

Nos versos acima, denota-se a universalização histórica e geográfica de um acontecimento ocorrido em solo espanhol, que, no entanto, alcança uma dimensão cósmica, na qual sentimentos podem ser compartilhados com outros povos (neste caso, o soviético), o que permite uma melhor compreensão acerca de sua realidade. Isso vai ao encontro do pensamento do crítico literário Edward W. Said, em seu livro *Representações do Intelectual*, quando afirma que “a tarefa do intelectual é [...] universalizar, clara e inequivocamente, a crise, dar uma maior abrangência humana ao que uma dada raça ou nação sofreu, associar essa experiência aos sofrimentos de outros” (SAID, 2000, p. 49).

Desse modo, pode-se pensar sobre o papel do intelectual no contexto da sociedade, como aquele que é capaz de representar toda uma coletividade, colocando-se a serviço de seu povo, durante os períodos de maior tensão. Neste ponto, Neruda foi uma figura exemplar, mesmo que fosse contestado por seus contemporâneos, já que se pôs na condição de porta-voz dos desvalidos, aderindo, muitas vezes, a um populismo andino, que congrega diferentes culturas, a fim de estabelecer a unidade entre os países:

Somos los mexicanos, somos los araucanos,
somos los patagones, somos los guaraníes,
somos los uruguayos, somos los chilenos,
somos millones de hombres. (NERUDA, 2011, p. 134)

Nas últimas duas estrofes do poema, o eu lírico insiste na eterna resistência de Stalingrado, cidade que vive na solidão do confronto sem, ainda, o apoio dos demais povos. Nessa peculiaridade, reside o valor de Stalingrado: corpo que resiste aos ataques do inimigo, o que a torna um corpo mutilado por “el hierro y el fuego”, na sua missão de guardiã da liberdade. Com isso, a cidade soviética se revela a encarnação da luta, que está à espera da grande vitória, e consolida seu legado na disseminação de um projeto socialista de sociedade, atingindo toda a espacialidade terrestre:

Stalingrado, aún no hay Segundo Frente,
pero no caerás aunque el hierro y el fuego
te muerdan día y noche.
Aunque mueras, no mueres!

Porque los hombres ya no tienen muerte
y tienen que seguir luchando desde el sitio en que caen
hasta que la Victoria no este sino en tus manos
aunque estén fatigadas y horadas y muertas,
porque otras manos rojas, cuando las vuestras caigan,
sembrarán por el mundo los huesos de tus héroes
para que tu semilla llene toda la tierra. (NERUDA, 2011, p. 135-136)

Como se pôde observar, Neruda estabelece um vínculo social com sua poesia, no que diz respeito ao comprometimento com realização de uma poética que abarcasse o ser humano em sua totalidade, inclusive, os dramas que afligem as grandes sociedades, para

que a lírica seja entendida pelo homem e possa realizar-se junto a ele, de acordo com as palavras de Bella Jozef, em seu compêndio *História da Literatura Hispano-americana*, sobre o poeta chileno: “Confere à arte o destino de vincular-se ao humano. A poesia deve entender o homem e realizar-se com ele. Na casa da poesia ‘no permanece nada sino lo que fue escrito con sangre para ser escuchado por la sangre’” (JOZEF, 2005, p. 180).

Outro poeta que prestou homenagem à resistência da cidade soviética, foi o brasileiro Carlos Drummond de Andrade, em seu poema *Carta a Stalingrado*, escrito em 1943 e publicado em 1945, no livro *A rosa do povo*. A leitura do poema demonstra a preocupação social de Drummond com os fatos históricos de sua época, não se furtando ao silêncio e ao recolhimento, como formas alternativas para uma fuga da realidade. Contudo, preferiu aliar-se às vozes que denunciavam o genocídio ocasionado pelo nazifascismo, dentre elas, destacava-se a de Pablo Neruda, quando o poeta de Itabira o conclama em a *Consideração do poema*: “Que Neruda me dê sua gravata/chamejante”. Nesse caso, Drummond demonstra sua admiração pelo poeta chileno, porém outras sendas o levarão a distanciar-se dele mais tarde, sobretudo, no instante em que vem à tona a questão do engajamento, uma vez que o autor brasileiro se posiciona diferentemente de Neruda: este manteve uma relação intrínseca com o Partido Comunista, enquanto o outro jamais esteve nas fileiras do mesmo, como relatou ao jornalista Edmilson Caminha, em janeiro de 1984: “Nunca fiz parte do Partido Comunista, mas fui um namorado muito próximo dele. Eu cumpri tarefas que os comunistas cumprem.” E ainda explica o motivo do seu não-engajamento partidário: “Apenas não me engajei porque, conhecendo o meu individualismo talvez um pouco exacerbado, achei melhor dar minha adesão aos ideais comunistas na prática, sem me comprometer entrando para os quadros partidários.”²⁸²

No entanto, Drummond se deixou seduzir pelo projeto comunista, o que o levou a escrever o poema *Carta a Stalingrado*. Nesse texto, nota-se um aspecto peculiar, isto é, Stalingrado se transforma em um divisor de águas da história, capaz de construir “um mundo novo”, através de uma ordem desconhecida, advinda de “telegramas” ainda não lidos. Essa nova ordem emerge em meio à pólvora e aos escombros das ruas da “cidade

²⁸² CAMINHA, E. Edmilson Caminha entrevista o poeta Carlos Drummond de Andrade. In: *Drummond: a lição do poeta*. 1ª ed., Teresina: Corisco, 2002.

destruída”, sem a resignação e a prostração dos vencidos. Aliás, a poesia torna-se viva porque está “nos jornais”, ao invés de estar presa aos livros, sendo que os acontecimentos do cotidiano servem de utensílios para a composição do poeta:

A poesia fugiu dos livros, agora está nos jornais.
Os telegramas de Moscou repetem Homero.
Mas Homero é velho. Os telegramas cantam um mundo novo
que nós, na escuridão, ignorávamos.
Fomos encontrá-lo em ti, cidade destruída,
na paz de tuas ruas mortas mas não conformadas,
no teu arquejo de vida mais forte que o estouro das bombas,
na tua fria vontade de resistir. (DRUMMOND, 2008, p.158)

O eu lírico drummondiano mostra a imagem de uma Stalingrado em constante estado de vigília, pois, “enquanto dormimos, comemos e trabalhamos”, sua proteção é um precioso lenitivo perante a morte iminente, que aproxima o homem de sua real condição, ou seja, a finitude. Porém, o sacrifício é visto como algo redentor ou, melhor dizendo, um mal necessário para atingir determinado objetivo, por exemplo, o poema *Mar português*²⁸³, de Fernando Pessoa, a quem Drummond faz uma referência no final do quarto verso (“mas valeu a pena”), da seguinte estrofe:

Saber que resistes.
Que enquanto dormimos, comemos e trabalhamos, resistes.
Que quando abrirmos o jornal pela manhã teu nome (em ouro oculto)
estará firme no

[alto da página.
Terá custado milhares de homens, tanques e aviões, mas valeu a pena.
Saber que vigias, Stalingrado,
sobre nossas cabeças, nossas prevenções e nossos confusos pensamentos
distantes
dá um enorme alento à alma desesperada
e ao coração que duvida. (DRUMMOND, 2008, p. 158-159)

É importante ressaltar que Stalingrado não é apenas uma cidade em chamas, que resiste ao ataque do inimigo, mas uma escola de aprendizagem, na qual as outras cidades

²⁸³ PESSOA, F. *Mensagem*. 1ª ed., São Paulo: Companhia das letras, 1998.

devem seguir seus passos para obter a vitória e a admiração. Por isso, estas “pobres e prudentes cidades” prestam reverência a Stalingrado, cuja grandeza se torna incomparável, diminuindo a relevância dos demais centros urbanos, já que preferiram preservar “seu esplendor de mármore salvos e rios profanados” a entregar-se a luta pela defesa da integridade humana:

Stalingrado, miserável monte de escombros, entretanto resplandecente!
As belas cidades do mundo contemplam-te em pasmo e silêncio.
Débeis em face do teu pavoroso poder,
mesquinhas no seu esplendor de mármore salvos e rios não profanados,
as pobres e prudentes cidades, outrora gloriosas, entregues sem luta,
aprendem contigo o gesto de fogo. (DRUMMOND, 2008, p. 159.)

Na estrofe abaixo, denota-se um dos raros momentos de posituação de Drummond referente ao conjunto de poemas, que compõe o livro *A rosa do povo*, pois prevalece, no decorrer da obra, uma visão pessimista acerca do mundo. Dessa maneira, Stalingrado é um filete de luz em meio à escuridão, do qual se abstrai a esperança, sentimento que concede ao ser humano o alento necessário para a reconstrução de uma sociedade combalida. Assim, uma flor novamente “rompe o asfalto” e, agora, a vida “pulula como insetos ao sol”, no chão dessa “louca Stalingrado”:

Stalingrado, quantas esperanças!
Que flores, que cristais e músicas o teu nome nos derrama!
Que felicidade brota de tuas casas!
De umas apenas resta a escada cheia de corpos;
de outras o cano de gás, a torneira, uma bacia de criança.
Não há mais livros para ler nem teatros funcionando nem trabalho nas fábricas,
todos morreram, estropiaram-se, os últimos defendem pedaços negros de parede,
mas a vida em ti é prodigiosa e pulula como insetos ao sol,
ó minha louca Stalingrado! (DRUMMOND, 2008, p. 159)

O final do poema indica a instauração definitiva dessa nova ordem, baseada no amor e na fraternidade universal. Para isso, há uma necessidade seminal: a de erguer uma sociedade alicerçada nos princípios socialistas, a partir de uma opção radical pela

mudança de sistema político: nem o totalitarismo nazifascista nem o famigerado capitalismo. Então, surge a premência de uma terceira via, que se daria com a ascensão do regime comunista pelo mundo. Portanto, Drummond não esconde seu fascínio pelo comunismo, que o integra a uma geração de intelectuais movida por ideais políticos:

As cidades podem vencer, Stalingrado!
Penso na vitória das cidades, que por enquanto é apenas uma fumaça subindo do Volga.
Penso no colar de cidades, que se amarão e se defenderão contra tudo.
Em teu chão calcinado onde apodrecem cadáveres,
a grande Cidade de amanhã erguerá a sua Ordem. (DRUMMOND, 2008, p.160)

Cabe, aqui, abordar um aspecto essencial relativo ao engajamento literário, algo que engendrou diversas discussões sobre o posicionamento dos intelectuais ao longo do século XX. O filósofo francês Julien Benda publica, por primeira vez, em 1927, o livro *A traição dos intelectuais*, em que trata da relação entre a arte e as paixões políticas. Já, em 1946, Benda realiza uma segunda edição de sua obra e acresce um prefácio que contém aquilo que ele denominaria de “a traição dos intelectuais”. Esse prefácio atualiza o debate acerca do compromisso intelectual, já que abarca o período da Segunda Guerra. Por conseguinte, o autor condena o envolvimento político dos intelectuais com os programas partidários, em especial, com o materialismo dialético, um dos fundamentos basilares da doutrina comunista.

O que Benda, deveras, criticava, era a adesão dos intelectuais a sistemas políticos que aspiravam a objetivos práticos, visto que o verdadeiro intelectual deve manter-se fiel aos próprios ideais, defendendo os valores da liberdade individual, que estão cimentados na justiça e na verdade, desprovidos de qualquer praticidade imediata, segundo o excerto a seguir:

Em suma, a traição dos intelectuais [...] consiste em que, ao adotarem um sistema político voltado a um objetivo prático, eles são obrigados a adotar valores práticos, os quais, por essa razão, não são intelectuais. O único sistema político que o intelectual pode adotar, permanecendo fiel a si mesmo, é a democracia, porque, com seus valores soberanos de liberdade individual, de justiça e de verdade, ela não é prática (BENDA, 2007, p.89).

Desse modo, será que Neruda traiu a sua condição de intelectual? E Drummond, também, teria, em algum instante, seguido os mesmos passos do chileno? É óbvio que a atuação política de Neruda não é passível de comparação, já que ele foi eleito senador do Chile, na década de 1950, e permaneceu fiel ao Partido Comunista até a sua morte, em setembro de 1973. Enquanto isso, Drummond sofreu com o desencantamento político, levando-o a mudar sua poética, como se pode ver em *Claro enigma*, obra posterior à publicação de *A rosa do povo*.

Wagner Camilo, em seu artigo *Uma poética da indecisão: Brejo das almas*, discute sobre a falta de posicionamento político de Drummond, o que colocou o poeta itabirano numa aparente zona de conforto, pois não se engajar, seria a alternativa mais fácil naquele momento, embora fosse tão condenado por seus coetâneos. Ademais, não exigiria uma mudança tão abrupta de comportamento, conservando sua identidade intelectual ou, então, seu “individualismo alienador”:

[...] Drummond tendia a resvalar para aquela zona tão condenável de apoliticismo, para a qual convergiam os adeptos das incursões psicanalíticas e surrealistas, que aos olhos do poeta, na entrevista de *A Pátria*, não chegava a constituir rumo propriamente dito, justamente porque lhe faltava o empenho participante ou militante, afigurando-se mais como escapismo, individualismo alienador. Dito de outro modo, era a opção de quem permanecia “em cima do muro”. (CAMILO, 2000, p.45)

Vale lembrar que Camilo faz referência ao livro *Brejo das almas*, publicado, ainda, na década de 1930, bem anterior à composição de *A rosa do povo*, quando Drummond realmente esboça certo encantamento com a política socialista, de maneira comedida. Com isso, pode-se afirmar que Drummond se engajou parcialmente, limitando-se à luta com as palavras, ou seja, um engajamento mediado pela forma, ao invés de promover uma campanha propagandística, de ataque e contra-ataque. Mesmo que Drummond estivesse imbuído de um sentimento socializante, jamais tentou interpelar seu leitor, através de um populismo literário (CAMILO, 2001), rebaixando, assim, sua lírica ao terreno das facilidades estéticas.

Quanto a Neruda, pode-se dizer que sua participação política influenciou, diretamente, na produção poética, que, muitas vezes, demonstrava uma agressividade verbal, com o

intuito de combater o detrator. Para o poeta chileno, a poesia era uma arte “sem pureza”²⁸⁴, capaz de abarcar todas as instâncias que constituem o universo, desde pequenas trivialidades até alcançar às grandes causas da humanidade, como a guerra, a exploração do homem, o genocídio plantado pela mão do colonizador, etc. Em vista disso, Neruda atingia um público maior de leitores, mesclando seus encargos políticos com a lírica, com o objetivo de popularizar o gênero junto às massas, já que a poesia deveria desenvolver um papel de conscientização da coletividade. Nesse aspecto, parece que o autor de *Residencia en la tierra* optou pelo caminho de uma socialização literária, ou seja, o valor estético do texto precisa ficar subjugado ao plano da acessibilidade comunicativa, permitindo ao leitor uma linguagem, aparentemente, fácil, na qual não há grandes empecilhos para obter sua interpretação.

Por isso, torna-se tão difícil a aproximação entre Pablo Neruda e Carlos Drummond de Andrade, uma vez que os dois poetas trilharam por veredas distintas, embora os poemas, aqui, analisados os coloquem lado a lado, na tentativa de estabelecer um breve diálogo (BAKHTIN, 2011), calcado na percepção sócio-histórica sobre a Batalha de Stalingrado. Diante disso, Neruda e Drummond cantaram a resistência da cidade soviética, como um símbolo paradigmático da luta e da força humana contra a barbárie proporcionada pelas tropas de Hitler. Se, por um lado, os poetas apresentam um ponto de convergência: a utilização de uma retórica eloquente, que traduz a comoção diante da relevância social do fato; por outro, eles se afastam pela seguinte razão: no final do *Canto a Stalingrado*, Neruda prega a disseminação do ideário socialista pelo orbe terrestre, enquanto Drummond, também, nos derradeiros versos de seu poema, enfatiza o estabelecimento de uma nova ordem, sustentada na comunhão universal do amor e da fraternidade. Assim, o comunismo seria apenas o mediador dessa transformação social.

Vale lembrar, ainda, de um incidente ocorrido entre os poetas, num encontro promovido por Vinicius de Moraes, no Rio de Janeiro, no qual Neruda e Drummond tiveram a oportunidade de estabelecer um diálogo, de fato. No entanto, após a reunião entre os ilustres convidados, houve um rompimento formal, quiçá, motivado pelas diferentes posições ideológicas assumidas por ambos, no que se refere ao engajamento

²⁸⁴ NERUDA, P. Sobre una poesía sin pureza. In: *Para nacer he nacido*. 1ª ed., Barcelona: Seix Barral, 2010.

político, já que Drummond permanecia na retaguarda, ao passo que Neruda exigia uma postura combativa do autor brasileiro. Ademais, Neruda foi extremamente injusto com Drummond, comparando-o ao seu maior algoz político, González Videla, sendo este responsável pelo seu exílio, no final dos anos 40. A respeito desse episódio, Drummond recordava com ironia, em entrevista ao mesmo Edmilson Caminha:

— Neruda veio ao Rio, por assim dizer, aos cuidados do Vinicius de Moraes, de quem eu gostava muito. Almoçamos os três juntos, nós rimos, conversamos muito. Por sinal que o Neruda não falava: o Neruda cochilava. Nesse calor do Rio ele ficava assim pesadão, gordo, a gente falava, falava... Até então o jornal me havia poupado, tirara fotografias minhas ao lado do Neruda e do Vinicius. Depois houve o rompimento formal e começaram a me atacar, encheram a cabeça do Neruda de coisas, dizendo que eu era um terrível. Foi então que Neruda deu uma entrevista altamente honrosa para mim, porque ele dizia que a América tinha dois traidores: González Videla e Carlos Drummond de Andrade. González Videla era presidente do Chile! Então fui elevado àquelas alturas, equiparado a ele, era um traidor também... (DRUMMOND, 1984)

Sinceramente, pouco nos interessa a “contenda literária” entre Pablo Neruda e Carlos Drummond de Andrade. O que, realmente, importa é o legado poético que ambos propiciaram às literaturas de seus respectivos países, Chile e Brasil. Entende-se que a visão histórica dos poetas acerca da Batalha de Stalingrado reabre a eterna discussão referente ao papel da lírica na sociedade (ADORNO, 1979), suscitando a reflexão sobre as possíveis relações entre a história e a poesia. Portanto, são através delas que o ser humano encontra espaço para seu autoconhecimento, além de revelarem a memória coletiva de um povo, como acontece nas grandes epopeias da Antiguidade, perpetuando os feitos gloriosos dos antepassados.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Discurso sobre lírica e sociedade. In: LIMA, L. C. (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BENDA, J. *A traição dos intelectuais*. 1ª ed. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Peixoto Neto, 2007.
- CAMILO, W. *Drummond: Da Rosa do Povo à Rosa das Trevas*. 1ª ed., São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

- _____. *Uma poética da indecisão: Brejo das Almas*. Novos Estudos – CEBRAP, São Paulo, n. 57, p. 37-58, jul/2000.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. *A rosa do povo*. 41ª ed., Rio de Janeiro: Record, 2008.
- JOZEF, B. *História da literatura hispano-americana*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.
- NERUDA, P. *Confieso que he vivido*. 1ª ed., Barcelona: Seix Barral, 2010.
- _____. *Terceira residência*. 1ª ed. Trad. José Eduardo Degrazia. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- PAZ, O. *O arco e a lira*. 1ª ed. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- RIBEIRO, L. D. T. A Guerra na Europa. In: PADRÓS, E. S.; _____. GERTZ, R. (Orgs.) *Segunda Guerra Mundial: da crise dos anos 30 ao Armagedón*. 1ª ed., Porto Alegre: Folha da História, 2000. p. 143-161.
- SAID, E. W. *Representações do intelectual*. 1ª ed., Lisboa: Edições Colibri, 2000.
- SOSA, V. *Neruda, las Vanguardias y el Realismo Socialista*. São Paulo: Lumme Editora, 2007.
- VIZENTINI, P. G. F. *Segunda Guerra Mundial: história e relações internacionais*. 1ª ed., Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1988.



Figura 9

Beijinho no ombro pro recalque passar longe
Beijinho no ombro só pras invejosas de plantão
Beijinho no ombro só quem fecha com o bonde
Beijinho no ombro só quem tem disposição²⁸⁶

De acordo com Bakhtin, o riso da cultura popular carnavalesca da Idade Média é extraoficial, uma espécie de “segunda vida”, e coexiste com o oficialismo do mundo feudal. As formas carnavalescas desse período são, assim, externas à Igreja e à religião, atuam na esfera da vida particular, do cotidiano da cultura popular e se associam a elementos artísticos (o jogo, a representação). “No carnaval a vida representa e o jogo se transforma em vida real”. (Bakhtin, 1987, p. 7) Além disso, essas formas estão

²⁸⁵ Mestranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense, membro do grupo de estudos Atos - UFFe professora da rede pública do Município de Maricá – RJ.

²⁸⁶ Trecho da música “Beijinho no ombro”, de Valesca Popozuda.

fortemente ligadas a alternâncias temporais (cósmico, biológico, histórico), demarcando fases de morte e renovação.

O tempo da festa é o tempo da penetração no “reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância”, em que se evidencia a complexa natureza do riso carnavalesco. (1) É patrimônio do povo; (2) é geral, universal; (3) é ambivalente – alegre e sarcástico – mesmo negando ressuscita. (4) quem ri também é parte da segunda vida, comunga da integridade cômica do mundo; (5) é o momento de quebra da hierarquia, pois reúne elementos humanos, universais e utópicos contra a superioridade. (Bakhtin, 1987, p. 11)²⁸⁷

Se pensarmos a partir da arquitetônica da obra bakhtiniana, o riso popular se devém utópico porque opera um inacabamento no mundo, porque promove a abertura, é criação. É como um mapa, um rizoma cheio de rastros e relações, que transborda, habita um futuro incerto. O riso pleno poderia ser a erva daninha, que (...) “existe exclusivamente entre os grandes espaços não cultivados. Ela preenche os vazios. Ela cresce entre, e no meio das outras coisas. A flor é bela, o repolho útil, a papoula enlouquece. Mas a erva é transbordamento, ela é uma lição de moral”. (Deleuze e Guattari, 2011, p. 22)

O riso do povo da Idade Média é a própria vitória sobre o medo, este ingrediente inculcado pelo autoritarismo violento do sério oficial. E é uma vitória coletiva, social, sobre o medo. É a libertação “não apenas da censura exterior, mas antes de mais nada do grande censor interior, do medo do sagrado, da interdição autoritária, do passado, do poder, medo ancorado no espírito humano há milhares de anos.” (Bakhtin, 1987, p. 79)

Para Bakhtin este riso carnavalesco típico do contexto medieval foi se tornando cada vez mais restrito nos períodos subsequentes (século XVII em diante), sendo associado somente a aspectos pejorativos, ele é direcionado para a sátira negativa, que isola e caricaturiza o objeto do riso. É assim que Rabelais, autor cômico que, segundo Bakhtin, melhor soube empregar o riso popular do medievo na literatura, parece incompreensível nos contextos posteriores. O racionalismo abstrato impulsionado pelos iluministas do século XVIII não deu conta do riso ambivalente originário da cultura popular e

²⁸⁷Tentarei fazer uma ponte entre as características do riso popular medieval levantadas por Bakhtin, e as imagens dos bailes funk produzidas por Rosenblatt. As colocações adiante serão numeradas e correlacionadas com essas características.

transformada por Rabelais em literatura. Nesse contexto inicia-se um processo de decomposição do riso, que restringe-se a formas negativas, como a ironia e o sarcasmo.

Algumas perguntas me movem nessa escrita: Será que ainda podemos encontrar resquícios do riso ambivalente popular nas sociedades contemporâneas? Se sim, sobre que formas e em quais condições? Eu arriscaria no sim, e também arrisco em uma possibilidade como exemplo: os bailes funk realizados no Rio de Janeiro.

Como trato aqui com perguntas e inquietações, deixo claro que minha intenção não é afirmar, mas problematizar, dialogar, pensar junto.

Tal ideia me assaltou quando há pouco tempo, através das redes sociais, tive acesso a uma entrevista realizada pelo site *Catraca Livre*, com o fotógrafo francês Vincent Rosenblatt, sobre seu projeto de fotografar bailes funk no estado do Rio de Janeiro.

O funk é assunto que gera enorme polêmica no contexto atual. Tanto pela radicalidade de sua expressão (toca em muitas feridas, mas também afirma uma cultura) quanto pelo efeito que opera na sociedade. Há quem diga que suas letras são agressivas e atacam o cidadão de bem, e há quem veja o funk como um modo de vida das classes populares. Para além das opiniões que negam ou afirmam, e que tecem somente juízos de valor, gostaria de pensar sobre a possibilidade do riso presente nos bailes funk ser algo próximo ao riso ambivalente de que nos fala Bakhtin.

Tentarei esboçar a problemática tomando por base a entrevista e as imagens produzidas pelo fotógrafo Vincent Rosenblatt, já que foi a partir do encontro com suas fotografias – que coincidiu com minha leitura do trabalho de Bakhtin sobre a cultura popular - que surgiram minhas indagações sobre a existência do riso ambivalente na contemporaneidade.

Confesso que não sou frequentadora de bailes funk, e não tenho o hábito de ouvir músicas de funk(a não ser quando sou pega de surpresa nos coletivos ou em espaços públicos em que alguém escuta o ritmo em som alto, e também em festas em que vários tipos de música, incluindo o funk, são tocados). O contato que tenho com este estilo musical é geralmente mediado por meus alunos de classes populares que estão imersos neste contexto, e que complementam minhas impressões sobre a força que há neste elemento cultural. Por minha falta de experiência nos bailes e na temática, considero este trabalho como um conjunto

de incertezas e busca de compreensão. É na tentativa de entender os processos que perpassam o assunto, que as fotografias de Rosenblatt me motivam.

*É som de preto, de favelado, mas quando toca, ninguém fica parado.*²⁸⁸O funk nasceu na periferia, mas ele ronda também o asfalto das grandes cidades. Por isso quem não é frequentador dos bailes que acontecem nas comunidades, como é o meu caso, acaba tendo acesso por outras vias (espaços públicos, redes sociais, festas, etc). Isso talvez seja um indício de que ele se difunde por rizoma, através de redes, muitas das quais não sabemos exatamente de onde vem e a que lugares chega. Está presente no recreio escolar, e mesmo nas salas de aula, está nas festas alternativas dos filhos das classes média e alta, está nos programas de TV assistidos pela grande massa, está nas “batalhas de passinho” que da *laje* dos terraços da favela vão direto para o plural mundo do *youtube* e chegam a pessoas e lugares que sequer sabíamos da existência. É uma difusão sem limites que permanece em aberto. (1 e 2)

E mais: sendo universal e penetrando em todos, funciona como a segunda vida do povo que é quem faz e difunde o funk, que é quem usa o funk para rir do mundo e de si mesmo. O funkeiro que ri não se isola de seu objeto de riso, por isso ele é pleno. (4)

Coexiste com esse contexto o outro lado da moeda: o moralismo reinante das tradicionais instituições de nosso país. O Estado no topo, a Igreja, a família, a escola e os órgãos de repressão como seus tentáculos. Como na Idade Média, vemos a dualidade tensionada do Oficial/Não-oficial. Do mesmo-identidade/outro-diferença.

No conteúdo do funk, os temas vão do corpo à fé. O corpo é signo, enuncia gestos, e responde a uma cadeia de enunciações. Do lugar de onde estou, tenho acesso a outra rede enunciativa. Desta rede, o que fazer para dialogar com o funk ou, neste caso, com a imagem do funk, capturada por um fotógrafo? Bakhtin nos deixa pistas de como acessar outra cadeia de sentidos. Ele faz isso ao cotejar a literatura cômica de Rabelais com elementos da cultura popular da época medieval.

Ao nosso olhar contemporâneo, seriam imagens que representam temas como sexualidade, sensualidade, palavras de baixo-calão, coisa de favelado. Porém, se olharmos com olhos bakhtinianos não seriam imagens do baixo corporal, do grotesco, do vocabulário popular, da vida? As imagens são explícitas, não são sutis. As letras dizem o que querem

²⁸⁸ Refrão da música “É som de preto”, de MC Almilcka, MC Chocolate e MC Baby.

dizer, os movimentos do corpo também. Não existe o eufemismo do sério que amacia as palavras e os gestos, para diminuir o choque, para esconder a dimensão profana do mundo. Na imagem abaixo (figura 2), uma mulher lambe o peitoral de um homem sem camisa.



Figura 10

A língua a lambe o corpo seminu não seria uma imagem que se aproxima do realismo grotesco de Rabelais, que de acordo com Bakhtin, possui como traço marcante o *rebaixamento*²⁸⁹?

Rebaixar consiste em aproximar da terra, entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor. (Bakhtin, 1987, p. 19)

O grotesco é característico do riso da praça, do riso popular não-oficial, é a segunda vida do povo. É a negação do corpo sem orifícios, cultuado pela moral cristã, é a afirmação da protuberância (neste caso a língua) como elo entre humanos, comunhão do que é humano com o todo que há no mundo. Não seria isso a negação da velha moral e uma abertura ao incerto, ao novo, àquilo que une a humanidade à terra, uma esperança positiva na mudança? A união de “elementos humanos, universais e utópicos” contra a hierarquia e superioridade do sério oficial? (2, 3 e 5)

²⁸⁹ O rebaixamento é a “transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato.(Bakhtin, 1987, p.17)

*Agora pare! E pense! Se liga na resposta. Se ontem foi a tempestade hoje virá a bonança.*²⁹⁰Neste trecho de funk, os MC's nos convidam ao diálogo, nos chamam a responder. Acessam, em seguida, um dito popular tradicional, e destroem a tradição, na espera da bonança, do novo, da renovação. Há aí um resgate do rito da festa, onde a vida representa e o jogo vira realidade através da criação humana. Assim, se podemos dizer que há um riso ambivalente na cultura dos bailes funk, é porque além de negar, cria, renova. Destruindo, ressuscita. (3)

A imagem abaixo (figura 3) encarna a ambivalência do riso. O funkeiro aparece com um olhar sereno e melancólico, as mãos juntas ao coração, e na cintura leva pendurado um acessório carnavalesco que representa uma arma. A paz e a guerra num mesmo cenário. Na figura 4, é perceptível os dois planos. As mulheres aparecem vestidas com a indumentária característica dos bailes. O shortinho curto que não esconde a protuberância da bunda, que deixa a mostra o baixo-corporal. Complementa o cenário a sombra projetada de duas mãos que formam um coração. É o grotesco, e o sublime numa mesma cena.

Figura 3



²⁹⁰ Trecho do funk já citado, "É som de preto".

Figura 11



No caso específico do Rio de Janeiro, a pacificação empreendida nas favelas, conforme afirma Rosenblatt na entrevista já citada, tem dificultado a realização dos bailes, que vem sendo proibidos, mostrando “a verdadeira face da pacificação que é o controle social e cultural”. Essa atmosfera, apesar de gerar um desequilíbrio econômico e cultural nas comunidades e retrair a proliferação dos bailes funk, não impede de fato que eles ocorram. Prova disso são as imagens produzidas pelo fotógrafo em bailes da Zona Norte e Zona Oeste do Rio. Nelas é perceptível um clima contagiante da festa coletiva, do riso coral. Vemos nas roupas e acessórios, nos símbolos das mãos (como na figura 1, no início deste trabalho), indicando “Vida Loka” e “Fé”, em uns casos, “Comando Vermelho” em outros, dois lados de uma mesma face: o corpo-objeto e o corpo que cria, o símbolo da utopia e a marca da crueldade da vida. Ambos se mesclam no riso do baile, na batida do *proibidão*, nas letras que rogam pela consciência, pela paz, que aludem ao sexo, ou mesmo que demarcam o peso dos “ismos” (racismo e machismo, principalmente) na realidade da classe popular. Não seria o funk o próprio “beijinho no ombro” da cultura popular direcionado a toda forma de superioridade do sério oficial? Abaixo, algumas imagens de bailes capturadas por Rosenblatt:



Não tenho a pretensão de findar este assunto. Meu objetivo não é afirmar ou concluir, mas propor que pensemos juntos. Por isso as perguntas. Continuo movida a pensar se o funk pode ser considerado uma forma contemporânea do riso ambivalente da cultura popular analisado por Bakhtin. Como já disse, este é um tema novo para mim, mas há algo de forte nele que me motivou a escrita deste texto. Trata-se de uma simples introdução à tentativa de conjugar as ideias bakhtinianas à vida. E, quem sabe, futuramente se tornará objeto de uma pesquisa mais aprofundada. O diálogo está em aberto, e o futuro também!



REFERÊNCIAS

- Site Catraca Livre:

<https://catracalivre.com.br/geral/design-urbanidade/indicacao/fotografo-frances-registrou-mais-de-400-bailes-e-mostra-o-funk-como-voce-nunca-viu-leia-entrevista/#>

- Letra da música "Beijinho no Ombro", de Valesca Popozuda:

<http://letras.mus.br/valeska-popozuda/beijinho-no-ombro/>

- Letra da música "É som de preto", de MC Almilcka, MC Chocolate e MC Baby:

<http://letras.mus.br/amilcar-e-chocolate/162677/>

Site do fotógrafo Vincent Rosenblatt:
<http://vincentrosenblatt.photoshelter.com/#!/index/G0000tzvEHxjqDVc/I0000yFGfpxa0jvw>

BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. SP: Hucitec, Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1987.

_____. *Estética da Criação Verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

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

Deleuze, Gilles e Guattari, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*, Vol.1. SP: Ed. 34, 2011.

Eles eram muitos cavalos,
mas ninguém mais sabe os seus nomes,
sua pelagem, sua origem...

Cecília Meireles

Neste pequeno trabalho buscaremos apresentar um diálogo entre o livro *Eles eram muitos cavalos*, de Luiz Ruffato, e alguns pressupostos teóricos cunhados por Mikhail Bakhtin, considerando o contexto das grandes cidades contemporâneas que se expressa no romance através da mistura de diversos gêneros do discurso. Para tal, utilizamo-nos da epígrafe que Ruffato apresenta em seu livro, pois acreditamos que, ao partir dela, poderemos refletir sobre o título do romance bem como suas implicações no decorrer da obra. Retirado de um verso do romance *dos Cavalos da Inconfidência*, o título do livro se repete na epígrafe da obra, a qual igualmente utilizamos como epígrafe de nosso trabalho, conforme comentamos anteriormente; acreditamos que ao falar que “eles eram muitos cavalos” Ruffato se refere às pessoas que habitam as grandes cidades, representadas no romance pela cidade de São Paulo. Segundo Rocha (2009, p. 186),

Em pleno século XXI, a cidade não mais se mostra como espaço privilegiado para projetos futuros, mas sim como receptáculo dos resquícios, das sobras desses projetos. É de tais resquícios que se fazem as vidas daqueles que resistem e vivem nesse espaço urbano da metrópole e que povoam a literatura brasileira contemporânea não mais com seus sonhos, mais sim com seus “possíveis”: a segurança e o isolamento do carro blindado, o cobertor doado e a sopa dos pobres, a crença no desígnio revelado em sonho, o desejo de partir, a porta trancada.

É interessante notar que o autor não trata apenas da multidão que mora em São Paulo, mas fala da cidade sendo que os habitantes dela simplesmente não têm nome. Essa

ausência de nomes, que aparece também na epígrafe do livro, nos indica que as ‘cenas’ retratadas por Ruffato podem se referir tanto ao sujeito que com elas se identifica ao ler o romance, quanto a toda e qualquer pessoa que vive nas grandes cidades modernas, abarcando, assim, o mesmo e o diferente no mesmo lugar. Já o isolamento aponta para o individualismo característico das pessoas do mundo moderno que, preocupadas com sua *identidade*, não se dão conta de que nossa existência se deve ao Outro numa relação de *alteridade* e que, portanto, a *identidade* só é construída pela *alteridade*.

No que concerne aos resquícios, podemos aludir à narrativa fragmentada que se apresenta neste romance através de diversas cenas, flashes, recortes, fragmentos de situações cotidianas. Podemos nos questionar então sobre a caracterização da obra enquanto um romance já que o que o texto que Ruffato nos apresenta se assemelha a uma coletânea de contos uma vez que todos os fragmentos do livro são construídos com “unidade de tensão e conflito, linguagem condensada e representações de espaço e de tempo restritos” (DAMASCENO, 2012, p. 2). Ocorre que ao mesmo tempo em que estranhemos que a obra seja caracterizada como um romance, devemos considerar o cuidado que Bakhtin tem em colocar a palavra “relativamente” sempre que se refere a algo que é estável ou instável, de modo que não devemos entender os gêneros do discurso como caixas nas quais as esferas da atividade humana devem ser colocadas.

Por outro lado, à medida que o romance apresenta situações cotidianas através das quais propicia reflexões sobre a realidade social, podemos aproximá-lo do gênero crônica, e tendo em vista a grande mistura de gêneros que nele aparece, como cartas, horóscopo, boletim meteorológico, ofertas de emprego, recados de secretária eletrônica, anúncios de serviço sexuais, orações, lista de livros, simpatias e cardápio, entre outros, corroboramos com a afirmação de Damasceno (2012, p.1) de que ele foi elaborado através de um processo de intergenericidade. Nesse sentido, é pertinente destacar que os fragmentos que compõem o romance não seguem um fio histórico-temporal linear de modo que eles podem ser lidos aleatoriamente, e arriscamo-nos a dizer que não só podem como devem, já que a ideia original de Ruffato era que cada um dos fragmentos fosse impresso em uma folha e, em seguida, colocados em uma caixa para que o leitor lhes desse a ordem que desejasse,

podendo ir além, acrescentando ou retirando fragmentos a fim de construir, assim, sua própria narrativa.

Acreditamos que ao desejar que o leitor pudesse se relacionar com sua obra, Ruffato remete ao método bakhtiniano segundo o qual as coisas se dão em relação, seja uma relação entre sujeitos – talvez o autor e seus leitores –, ou entre sujeito e objeto – os leitores de Ruffato e os fragmentos de sua obra. Para Bakhtin, toda relação é sempre uma *interação*, é aquilo que nos altera e não está ligada apenas ao que é positivo, mas ao que é negativo também, então consideramos que mesmo o vazio e o silêncio sufocante que aparecem entre um e outro fragmento do romance vão produzir alterações no leitor. Poderíamos dizer, ainda, que ao pressupor uma relação, a interação se constitui de diálogo, de *dialogia*, nos termos de Bakhtin, e aqui novamente é válido destacar que devemos deixar de lado nossa visão idealizada, pois a relação não precisa ser necessariamente boa e construtiva; de acordo com Miotello e Moura (2013, p. 55) até mesmo as relações turbulentas nos constituem.

Caminhando para o fim de nossas reflexões, apresentaremos uma citação que nos permite vivenciar um pouco do que aconteceu no dia 9 de maio de 2000, data que aparece no primeiro fragmento do romance e que, portanto, nos serve de referência. De acordo com Levy (2003, p. 178),

Diferentes imagens aparecem e desaparecem, deixando um não-dito, algo em suspenso, como um grito entalado na garganta que não consegue se realizar. (...) O que dizer, por exemplo, diante da morte de uma criança, de um desempregado que não tem como dar comida à família ou de uma mãe que perdeu seu filho? Ruffato não dá respostas, não tenta encontrar explicações para o sofrimento que aparece em seus textos, mas coloca o leitor de cara com o real, exigindo dele uma postura ética que se resume na pergunta: o que fazer quando se está diante de uma realidade inevitavelmente cruel?

A postura ética exigida por Ruffato dialoga com Bakhtin na medida em que a teoria deste autor também exige de nós uma postura ética ativa, uma vivência que só se dará por meio da ocupação de um lugar de não indiferença nessa sociedade cujos valores privilegiam a alguns e excluem a maioria. Concluímos, então, que ambos os autores

demonstram uma postura revolucionária, utilizando-se da palavra como uma palavra libertadora.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (V.N. VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995 [1929].

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, pp.277-326.

DAMASCENO, E. S. *A representação da cidade no romance* Eles eram muitos cavalos. In: *Nau Literária: crítica e teoria de literaturas*. Porto Alegre, v. 08 N. 01. 2012. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/26777/22145>. Acesso em 07/19/2014.

LEVY, T. S. *O silêncio da representação: uma leitura de* Eles eram muitos cavalos. 2003. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/view/2190/1747>. Acesso em 07/09/2014.

MIOTELLO, V.; MOURA, M. I. Pensando questões sobre a alteridade e a identidade. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe – UFSCar. *Palavras e contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ROCHA, R. C. *Arquitetura dos contrastes: uma leitura de* Eles eram muitos cavalos. In: *Percursos da narrativa brasileira contemporânea: coletânea de ensaios / Flávio Pereira Camargo, João Batista Cardoso (org.) – João Pessoa: Realize Editora, 2009.*

UTOPIA NA TERRA BRASIL:

língua, cultura e identidade de quem?

Paulo Cesar Machado²⁹¹

A existência de elementos culturais indígenas, africanos e europeus expressa a necessidade de se rediscutir questões ligadas ao desvendamento de uma identidade nacional, ao colonialismo, às relações de dependência e dominação, globalização e todas as implicações culturais daí decorrentes. Para tratar da especificidade da natureza brasileira inerente a uma cultura mestiça, levar-se-á em consideração a proposta de que a produção cultural adota as estruturas culturais não apenas como determinantes de uma linguagem, mas de fato, como constituintes da mesma.

Também na literatura revela-se o lugar que permite o diálogo entre as diferenças e o fato deste diálogo não alterar a uniformidade de uma nação. Dessa forma, a esperança dilata o real e expande o possível.

A expressão multiculturalista brasileira possibilita na criação de uma auto-historia a interação de diferentes etnias e culturas associadas às migrações e ao desenvolvimento dos estudos sociais e humanos gerou um questionamento de fronteiras em várias escalas, principalmente no que se refere à monoculturalidade, uma vez que esta carrega em seu bojo um conceito de nação nela baseado.

A discussão fronteiriça perante a falência de convicções científicas, de dogmas explicativos, de regimes socialistas, entre outras geram uma encruzilhada de incertezas, possibilita uma abertura da história para os diversos aspectos da realidade e facilita a percepção da descontinuidade dentro desse contexto multifacetado e díspare.

Desta inter-relação emerge o imaginário social cujas idéias-imagens dão-lhe um suporte como forma específica de uma ordenação de sonhos e de desejos coletivos. Não existe o alcance da afetação na situação de subjugação do Outro uma vez que: *“aquele que*

²⁹¹ Doutorem Educação (UFSC).

aprende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1990:147).

A invenção brasileira foi um fato surpreendente da história, acarretando uma revolução através do encontro de populações que vivenciavam outro tempo e eram orientadas por outros valores. O Brasil reatualizou a utopia da visão europeia. A identificação europeia com a terra da promessa ao lado do forte apelo de sensualidade, exotismo e fascínio proporcionou a imagem de um mundo alternativo.

A utopia desse mundo alternativo, no entanto, resultou em experiência fracassada, uma vez que a colonização se impusera com a apropriação da terra, a subjugação do Outro, a imposição de valores, normas, línguacultura, religião, como também a junção mal resolvida de elementos diversos. O antropólogo Darcy Ribeiro franqueia através do romance *Maíra* a possibilidade de uma sociedade fundamentada em leis justas e em instituições político-econômicas comprometidas com o bem-estar da coletividade.

Torna-se debatedor do tema do que seria a raiz de um país multiétnico, e tomam o devido cuidado para não folclorizar o assunto.

O romancista questiona a posição ocupada pelas nações indígenas na medida em que uma coletividade vivencia uma situação de submissão, subordinação, exploração ou outra situação negativa qualquer. Concomitantemente para a cultura fica um ganho elevado, porque a temática se prolifera estimulada pela convivência destes contrários. O autor trabalha numa nova mudança e busca vencer os desafios da sociedade, transformando-a e criando as bases de uma cultura.

A idéia de cultura híbrida serve para pensar tudo aquilo que não cabe mais sob o rótulo de culto, popular e massivo.

[...] não há muito sentido estudar esses processos “desconsiderados” sob o aspecto de culturas populares. É nesses cenários que se desmoronam todas as categorias e os pares de oposição convencionais (subalterno/hegemônico, tradicional/moderno) usados para falar do popular. Suas novas modalidades de organização da cultura, de hibridação das tradições de classes, etnias e nações requerem outros instrumentos conceituais (CANCLINI, 2000:282).

Isto é, o processo de hibridação coloca no mesmo plano as diversas manifestações da cultura contemporânea, rompendo as fronteiras estabelecidas pela lógica da modernidade onde o culto deveria estar nos museus e o popular nas praças e feiras. O tradicional e o moderno, portanto, não sofrem uma oposição, ao contrário, convivem em um mesmo cenário social. Surgem, neste sentido, novas formas de identidade cultural que já não podem ser consideradas como autênticas, nem ligadas apenas a um território, porque que o indivíduo é formado a partir do contexto ideológico ao qual está exposto: “os signos só emergem, decididamente, no processo de interação entre uma consciência individual e uma outra [...] A consciência só se torna consciência quando impregnada de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente pelo processo de interação social” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1990:34).

O Brasil apresenta este fenômeno multicultural devido, especialmente, à presença de expressões sociais que sofrem, ainda hoje, exclusão, embora numa escala diferente do processo colonial.

A história da formação do povo brasileiro apresenta um vasto período de ocupação territorial pelas nações indígenas que aqui chegaram muito antes dos portugueses. Estes quando aportaram nesta região não descobriram país nenhum, porque este “país” tal como hoje é concebido, não existia. Ele foi nascendo no processo histórico da colonização e na negação e resistência ao colonizador.

Na sua empreitada eminentemente mercantil, o colonizador dizimou algumas nações indígenas e trouxe, a ferro e fogo, milhões de negros africanos, de diferentes nações, para suprir as necessidades de mão-de-obra dos empreendimentos que se caracterizavam como um tipo de monocultura inteiramente voltada para o mercado externo e tinham, por base, a força de trabalho escrava. Nessa sociedade colonial, quase não havia homens livres, o que faz lembrar as dezenas de milhões de excluídos da sociedade brasileira de hoje com seus sem-emprego, sem-terra, sem-teto e sem-direitos.

A formação da consciência nacional originou-se por meio de rebeliões de todos os tipos, da resistência indígena, dos quilombos e de conspirações que as elites procuram escamotear, tentando passar a ideia de um país nascido da fusão harmônica e pacífica

entre os índios, negros e portugueses. Nesta perspectiva, não haveria lugar para lutas, conflitos e contradições.

No entanto, elas sempre existiram e justificam os enormes contrastes sociais que são uma das marcas mais destacadas do Brasil atual. Nesse contexto, faz-se necessário reconhecer os estudos contemporâneos ancorados na idéia de que o *riso popular ambivalente* – como frisaria Mikhail Bakhtin – *expressa(va) uma opinião sobre um mundo em plena evolução no qual estão incluídos os que riem* (1987:11).

Restringindo o campo dos excluídos as minorias, observa-se que a luta das nações indígenas, no Brasil, baseia-se no exercício de seus direitos. A Constituição Federal reconhece as suas crenças, línguas, costumes, tradições e o direito originário sobre as terras tradicionais.

Este fato possibilita o ressurgimento de alguns povos e a reapropriação de sua verdadeira identidade, uma vez que muitos haviam sido condicionados a esconder a sua origem e a terem vergonha da própria língua. Como bem concebe Bakhtin a língua como construção cultural, o nos coloca diante de uma reflexão sobre a linguagem, levando a cabo uma reflexão dialógica sobre a natureza interdiscursiva, heterogênea, interativa e, sobretudo, social, como condição própria dessa linguagem. Como refletem Bakhtin/Voloshinov (1990:123):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social de *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade da língua. (Grifos no original.)

Assim sendo, a apropriação de informações por parte das línguas indígenas, no que se refere à garantia dos direitos constitucionais, permite ao indígena brasileiro o exercício da cidadania.

O difícil aprendizado da sobrevivência para aqueles que tentaram aplicar sobre a natureza e nações indígenas inúteis modelos de civilização europeus; a colonização exploratória; os genocídios em relação à terra e aos nativos funcionam como elementos de aproximação entre a cultura brasileira.

A trajetória de formação do povo brasileiro apresenta uma hibridação cultural, possibilitando o exercício da interlocução e do diálogo, sem o qual não se completa o ciclo vital da cultura.

É de grande interesse a hipótese formulada por Homi Bhabha em seu livro *O Local da Cultura*.

Nesta obra, o autor caracteriza a cultura por meio de identidades ao mesmo tempo plurais e parciais. Segundo o mesmo, a resistência aos discursos hegemônicos se dá principalmente através do uso estratégico da ambivalência inerente ao poder colonial. Esta, por sua vez, possibilita o recurso à “mímica”, e não à mimese, do modelo europeu, bem como a constituição de sujeitos culturais híbridos que se revelam, ao mesmo tempo, como uma semelhança e uma ameaça (BHABHA, 1998:130-131).

Bhabha, a partir de considerações sobre o hibridismo, propõe o local da cultura como um entre-lugar deslizante, marginal e estranho, capaz de desestabilizar essencialismos e estabelecer uma mediação entre a teoria crítica e prática política, uma vez que resulta do confronto de dois ou mais sistemas culturais que dialogam agonizantemente (ibid.: 20-21).

Nessa direção o pensamento bakhtiniano se apóia em dois alicerces: a alteridade, que pressupõe a existência de um “outro” reconhecido pelo “eu”, e ambos – dominado e dominador – dentro de um espaço político e social historicamente determinado; e o dialogismo, que rege as relações entre ambos os sujeitos, não necessariamente harmoniosas e desprovidas de conflito. O sujeito constitui sua identidade ao participar desses embates, quer dizer, ao ocupar o papel de interlocutor e de locutor em relação a um outro. O processo dessa constituição é dialético em natureza, marcado por fluxos e refluxos, idas e vindas, tomadas e retomadas de posição, etc.

O sujeito está sempre em estado de devir: sua história está em permanente (re)construção e constituição em meio a (e como um) coro de vozes colonizadores – colonizados que, monologizadas, oferecem os fios que tecem suas narrativas; narrativas que ao serem escutadas e interpeladas pelo Outro permitem não apenas a reconstrução de sua história, mas a inserção dela no tecido de narrações coletivas.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ufmg, 1998.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Editora da Universidade de Brasília/HUCITEC, 1987.

BAKHTIN, Mikhail & VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1990 (original de 1929).

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas*. Trad. Ana Regina Lessa e Helena Pezza Cintrão. 3ªed. São Paulo: Edusp, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *Máira*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1989.

A LÍNGUA DE SINAIS ENQUANTO CONSTITUINTE DA IDENTIDADE DO SURDO

Priscila Costa Santos de Souza²⁹²

INTRODUÇÃO

No período do séc. XVI o médico italiano Girolamo Cardano vai mostrar que os surdos podiam aprender a ler e a escrever sem a fala.

Na França no século XVIII, em 1760, o abade Charles Michel de L'Épée funda em sua casa a primeira instituição educacional pública para surdos de abordagem gestualista, que mais tarde passa a ser referência para a ciência e modelo na educação dos surdos. Defendia que a língua de sinais é um verdadeiro meio de comunicação e de desenvolvimento do pensamento (OLIVEIRA, 2012) [9].

Em 1817, Thomas Hopkins Gallaudet aovisitar e conhecer o trabalho de L'Épée, convida um dos seus melhores alunos, Laurent Clerc, para juntos fundarem a primeira escola permanente para surdos dos Estados Unidos utilizando língua de sinais.

Com isso, diversas contribuições de pensadores, educadores e médicos em relação a aprendizagem do surdo tivemos ao longo da história possibilitaram com que, por volta de 1960, a Língua de Sinais começasse a ser reconhecida pelos trabalhos de William Stokoe, lingüista americano que retoma a língua de sinais e a apresenta como uma língua legítima que tem estrutura própria.

A partir daí, mais tarde, a Língua de Sinais – LIBRAS – será garantida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial para que se faça presente nas instituições de ensino. Contudo, mesmo com políticas públicas que garanta ao surdo que tenha acesso a sua língua, a LIBRAS, no ambiente escolar, percebe-se uma defasagem lingüística tanto na

²⁹² Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, 29075-910, Brasil. E-mail: pricacss@hotmail.com

Língua Portuguesa como na LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais por parte do surdo (GONÇALVES, 2012) [7].

Para alguns autores, esta defasagem lingüística ocorre em razão de a criança surda não compreender o conceito e o significado da palavra, o que por sua vez, contribui para o não desenvolvimento da linguagem escrita, enquanto pratica discursiva, bem como o para o seu desenvolvimento enquanto sujeito reflexivo de sua própria realidade.

Com isso, o trabalho vem mostrar que a defasagem de aprendizagem da linguagem, no contexto escolar, por parte do surdo ocorre não pela surdez, mas pela concepção de para que o desenvolvimento, enquanto pensamento, cognição e consciência do sujeito surdo aconteça, é necessário que este tenha o domínio do conceito ou da palavra.

Bakhtin (2012) traz, em relação a palavra, que não se pode separar a forma lingüística do conteúdo ideológico, pois toda palavra é ideológica – tem uma ideologia social, científica, política e religiosa. Com isso, a palavra é resultado da interação do locutor e do ouvinte e por ela que o sujeito se define. Por traz da palavra o sujeito surdo traz sua história social, cultural, ideológica.

Desse modo, dentro do ambiente escolar, como contribuir para que a palavra ou a linguagem seja construída nas relações dialógicas entre os sujeitos ali presentes, professor e alunos de modo que, nas relações dialógicas, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais possa fazer parte das práticas discursivas daquele contexto bem como dos sujeitos ali presentes, contribuindo para a construção e a desconstrução da identidade dos surdos.

Com isso, este artigo traz a LIBRAS – a Língua Brasileira de Sinais – como uma prática dialógica nas relações interpessoais, fundamental na aquisição da linguagem e na sua constituição enquanto sujeito consciente de seu papel no espaço social que está inserido.

Dessa forma, o trabalho traz como contribuição teórica autores, no campo da educação, Vygotsky (2001) [12 e Paulo Freire (1996)[4], e no campo da lingüística, autores como Bakhtin (2012) [1], Geraldi (2010), Volochinov (2013), Kleiman (2008) e outros autores que contribuem para situação problema de que a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como parte da constituição do surdo, faz-se necessária o seu reconhecimento e sua difusão no espaço, enquanto processo dialógico, escolar entre os sujeitos, surdos e ouvintes.

Por isso, a necessidade de um novo olhar sobre surdo. Compreender que a aquisição da linguagem e sua constituição enquanto sujeito se faz a partir das relações dialógicas construídas e desconstruídas no espaço escolar. Para isso, cabe ao professor ser provocador dessas interações verbais.

Para Bakhtin (2012) a função central da linguagem é a comunicação, pois envolve locutor e interlocutor, envolve sujeitos que vão se construindo e se desconstruindo numa relação dialógica. Mostra que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada pelas enunciações.

Volochinov (2013) traz a palavra como evento social, isto é, os sujeitos não escolhem a palavra do dicionário, mas do contexto da vida social no qual as palavras se sedimentam e se impregnam de valores. Com isso, a palavra é viva de modo que quando são escolhidas, permeia aí valores imersos no espaço social. Além disso, as palavras quando a escolhermos por um valor, também fazemos de acordo com o ponto de vista dos sujeitos inseridos no processo da interação verbal.

Tal fato vemos no ambiente escolar onde diferentes sujeitos, que interagem por meio da linguagem, trazem enunciações que irão refletir suas experiências de vida, suas percepções e histórias e que estas vão sendo construídas e desconstruídas nas relações com o outro. Relações que por meio da língua(gem) ou da interação comunicativa entre os indivíduos ali presentes, estes se tornam coparticipes do conhecimento e do espaço que estão inseridos.

Volochinov (2013) mostra que nossas expressões, que se faz por meio da linguagem, são reflexos da coloração sociológica e histórica que o sujeito na sua singularidade carrega, pois as expressões dependem com quem falamos, do lugar, do grupo, da necessidade e dos valores que o sujeito leva consigo.

Assim, a língua de sinais, como linguagem gestual, carrega um elemento valorativo, carrega uma história, pois ela participa da vida real e se desenvolve em diferentes situações sociais. Além disso, ela traz um conteúdo de significação, pois o sujeito surdo, na sua singularidade, lhe atribui um significado. Esta reflexão busca contribuir para um novo olhar sobre o surdo, um sujeito ativo e responsável que se constitui, por meio da língua de sinais, nas relações dialógicas com outros sujeitos

Para Bakhtin (2012), a medida que o sujeito expressa e participa de outras expressões, ele vai se constituindo como um sujeito consciente que não está pronto, mas a ser alcançado. Assim como o sujeito, a língua se constitui e se desenvolve através do outro. Toda posição e concepção de mundo que o sujeito tem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo se faz por meio da linguagem, nas relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos.

CONCLUSÃO

Com isso, este artigo trouxe como ponto de discussão que o processo de aprendizagem da criança ou do aluno surdo se dá, dentro da perspectiva sócio histórica, nas relações interpessoais e dialógicas construídas em sala de aula bem como no espaço escolar.

Assim, quando a língua de sinais não se faz presente, o sujeito surdo com sua bagagem cultural, histórica, social, também não se faz presente no contexto escolar. O desenvolvimento intelectual é comprometido, pois quando a comunicação entre os sujeitos não acontece há uma barreira no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem bem como na constituição do sujeito surdo.

Logo, a necessidade do conhecimento da língua de sinais por parte dos sujeitos presentes no espaço escolar bem como a sua difusão para que a escola não seja apenas um espaço de acumulação de conhecimento, mas um espaço de relação eu-outro-outros. Enquanto o professor se fecha para os outros, sujeitos-alunos presentes no ambiente de sala de aula, aquele se fecha para possíveis enunciações, rompendo uma relação viva e dialógica com os alunos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2002. 203 p.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Conferencia Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Disponível em <redeinclusao.web.ua.pt> acesso em: 04 Ago. 2013.

- FERNANDES, Júlio F.F.; CARVALHO, M. G.; CAMPOS, E.N. Vigotsky e Bakhtin: a ação educacional como projeto dialógico de produção de sentido / *Vygotsky and Bakhtin: The educationalaction as a dialogicprojectofmeaningproduction*. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7(2), Jul.-Dez. 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. Ancoragens – Estudos bakhtianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176 p.
- GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos, SP: Pedro & João Ed., 2010. 207 p.
- GONÇALVES, A. M.; SANTOS, A. L. P. Alfabetização da criança surda: concepções e identidades. Espaço do Currículo, Paraíba, v. 5, n.1, jun-dez. 2012.
- MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, 1º semestre 2011.
- OLIVEIRA, José Carlos de. Ensino–Aprendizagem de Língua Portuguesa por Alunos Surdos: Uma análise segundo a teoria de Krashen. Anais do SIELP, Uberlândia, EDUFU, v. 2, n.1, 2012.
- SOUZA, Renata A. O Letramento de alunos surdos para a vida. 194 f. Tese (Mestrado) – Departamento de Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação, Universidade de Brasília, 2012.
- _____. Coleção Memória da pedagogia, n.4: Paulo Freire: a autonomia do saber. Ed. Manuel da Costa Pinto. Rio de Janeiro: Ediouro. 2005.
- VIGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DIALOGISMO NA EDUCAÇÃO UTÓPICA:

o ensino a partir do diálogo contextualizado

Rebeca Teliz

"Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante."
(Paulo Freire)

"Ser na vida realmente, significa agir."
(Bakhtin)

Há poucos meses atrás, iniciei o meu curso de graduação em Letras e dentre todas as descobertas que o mundo acadêmico tem me proporcionado, uma delas, a mais distinta, as respostas às minhas indagações teóricas foi encontrada na arquitetura do círculo de Bakhtin. Uma de minhas primeiras descobertas foi sobre a nova concepção de linguagem com base bakhtiniana que implica a existência de um diálogo entre o "eu" e o "outro" num determinado contexto social. Conforme o autor:

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, 2006, p.115).

A partir desse momento novidades foram surgindo, fui convidada a participar do GEBAP (Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa) e o conhecimento sobre esse mundo teórico em construção foi acontecendo. Assim, fui convocada a ver o mundo que me rodeia de forma distinta, principalmente, os olhares foram voltados para a sala de aula, meu habitat natural. Comecei a refletir nesse âmbito fundamental da sociedade e com base em leituras que fazia sobre práticas de letramentos através das teorias bakhtinianas o encantamento e a curiosidade foram só aumentado.

A chave para o sucesso do processo ensino/aprendizagem está com o 'outro', sendo que o diálogo estará a seu pleno dispor. Já dizia a reflexão bakhtiniana que 'cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados'. Assim, nessa dialogia ininterrupta de enunciados, unidades discursivas reais delimitadas pela alternância dos sujeitos falantes, todo autor deve ser um respondente na medida em que concorda ou discorda com elos anteriores dessa cadeia e elabora sua obra tentando determinar ativamente as respostas futuras, aquelas de seus ouvintes. [...] A mudança dessa realidade ainda está nas mãos da escola. O professor é o 'outro' do qual tantos e tantos necessitam (GIOVANI, 2010, p. 233).

Até que em diálogo a essas novas leituras ocorreu também a minha participação em um novo Projeto de Extensão da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA, Campus Bagé/RS) - Pampa lendo na praça - que tem como objetivo levar, transmitir, dialogar com as práticas de letramentos fora da sala de aula, na praça, com público infantil distinto, os quais através desses atos e doses de leitura aos domingos tornamo-nos participantes da construção desses indivíduos, que através de nossas falas e enunciações criam, formulam novas concepções e conhecimentos e essa troca ocorre deles a nós com a utilização da expressão mediante desenhos livres e interpretativos.

Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2006, p.125).

Essas respostas serão sempre construídas quando o mediador do aprendizado permitir que aconteça o diálogo, essa é a base de qualquer conhecimento, abertura para a vida diária. Toda essa fundamentação vê-se nas bases que Bakhtin juntamente ao seu grupo nos oferece. O diálogo é o início, o pináculo do mundo, uma conversação permanente com indivíduos vivos que usam signos ideológicos para se comunicar e construir sua existência.

Quando essas concepções em contínuo desenvolvimento irem para a prática no ensino, se tornarem realidade, haverá um indivíduo social com atos responsáveis, como um círculo de desenvolvimento e comunicação constante com o mundo que o cerca, pois *"os indivíduos, inseridos no universo social, mantêm uma conversação permanente, enchendo-o do ressoar das vozes (BOUKHARAEVA, 1997, p.28)"*.

Foram essas as respostas teóricas que encontrei no campo educacional, sempre refleti na educação e o futuro que ela teria caso se mantenha no caminho que está trilhando, com passos curtos e lentos. Várias dúvidas e receios surgiam ao pensar que isso poderia ser uma utopia, um sonho. Mas, percebi que práticas bem sucedidas existem e tem alcançados resultados positivos, basta a nós conhecedores dessas teorias irmos para a ação responsiva e que essa imagem de ensino ideal deixe de ser inatingível e se torne real.

REFERÊNCIAS

BOUKHARAEVA, L. M. Começando o diálogo com Mikhailovitch Bakhtin. Ijuí: Ed. Unijuí, 1997.

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

GIOVANI, F. A ontogênese dos gêneros discursivos escritos na alfabetização. Tese (doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras (UNESP). Araraquara: Brasil, 2010.

CORDEL:

um olhar dialógico sob o gênero em sala de aula

Renata Cristina Alves²⁹³

É evidente que nas últimas décadas, devido às várias correntes teóricas dos estudos da linguagem, surgiram discussões sobre a necessidade de um ensino contextualizado de língua portuguesa; em 1998 foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais, este documento propõe novos valores subjacentes à prática pedagógica na disciplina Língua portuguesa, assim uma das necessidades apontadas é a *valorização das variedades linguísticas que caracterizam a comunidade dos falantes da Língua Portuguesa nas diferentes regiões do país* (p. 64). É também a partir desse documento que são levantadas discussões acerca do trabalho

²⁹³ Mestranda do Programa de Pós Graduação em Linguística na Universidade Federal de São Carlos. (PPGL/UFSCAR)

com o gênero em sala de aula, uma vez que este prioriza o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino, pois é no âmbito escolar que o aluno deve ter contato com os mais variados tipos de textos, deve ainda compreender e produzir textos eficazes nas diversas esferas sociais.

Os gêneros do discurso, partindo da perspectiva bakhtiniana, grosso modo, estão relacionados às esferas de atividade humana, são compostos pelo:

[...] conteúdo temático, estilo, construção composicional. Esses três elementos estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados. (Bakhtin: 2003, pág. 262)

O enunciado único e concreto traz em sua natureza a dialogicidade, uma vez que esse é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, ou seja, é uma ação histórica compartilhada socialmente. Logo, este movimento dialógico da enunciação pode ser ilustrado pelas relações construídas em ambientes escolares, bem como pelas produções textuais desenvolvidas pelos alunos. Quando o processo formal de ensino/aprendizagem de produção de texto é compreendido através de uma perspectiva dialógica, assume-se a concepção de que o processo interlocutivo perpassa todas as relações sociais, conseqüentemente, a linguagem é vista como uma atividade de interlocução; e que o sujeito se constitui pela linguagem na interação social, isto é, o sujeito-aluno não pode ser visto como um ser passivo, pois ele é ativo no processo interlocutivo, já que ele concorda, discorda, completa, nega, afirma. E nesse dialogismo do processo comunicativo percebem-se as inúmeras vozes que constituem o sujeito. É também pelas contribuições dos diferentes gêneros discursivos que se torna possível favorecer a reflexão crítica do aluno sobre a linguagem, promovendo a aluno a cidadão.

Entre os possíveis gêneros a serem trabalhos no sexto ano, do ensino fundamental II, nas distintas modalidades, o cordel, o caso, o poema. Aqui, sob a perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo, linguagem, dialogismo, alteridade, pretende-se compreender um texto produzido por um aluno do sexto ano do ensino

fundamental da E.E. Prof^o Marcelo de Mesquita, localizada na cidade de Ipeúna, interior de São Paulo. O projeto em sala de aula teve início devido ao fato de grande número de migrantes vindas da região nordeste do país, pois se importar com determinado contexto é se importar com o aluno, com o que ele tem a dizer, o que dizer, a quem dizer e o porquê dizer.

Ainda segundo Bakhtin sobre os gêneros, alguns são mais propícios ao estilo individual, podendo assim exercer sua criatividade.

A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo de gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. (Geraldi: 2010, pág. 141)

O poema de cordel, como gênero poético do discurso, não se encontra em sua esfera de circulação, uma vez que este foi “raptado” pela escola para tratar, provavelmente, de questões relacionadas às *variedades de gêneros representantes de manifestações culturais regionais e locais* (Padilha, 2011, p.274). O cordel é também conhecido por narrar uma história a uma plateia, ainda é importante ressaltar que esta história é contada em versos. Devido ao fato de ser tradicionalmente oral, o texto possui vestígios da oralidade.

Entre os tantos temas, os fatos circunstanciais, produz no sujeito-narrador a condição de *repórter narrando uma situação pública, econômica, social ou política*. No texto “Tinha um bar na esquina” nota-se esse sujeito-narrador na condição de repórter, cuja narração relata um problema de ordem social – a dependência química de drogas lícitas, além de questões relacionadas à estrutura patriarcal da família, onde o homem, responsável pela família, em muitos casos, maltrata verbal e fisicamente os outros membros. O texto recupera enunciados já produzidos sobre tais assuntos e, ao mesmo tempo, dialoga com o novo no discurso; a linguagem reflete e refrata o mesmo e o diferente, pois o sentido é produzido na relação com o outro, na interação, ou seja, o sujeito-narrador reflete sobre as dificuldades de relacionamento

dentro de um ambiente familiar e, ao mesmo tempo, refrata produzindo novos sentidos nesta cadeia de enunciados. Percebe-se a recuperação de discursos nas escolhas lexicais feitas pelo sujeito-narrador: *Tinha um bar na esquina que vendia pinga boa*, aqui há os discursos em circulação acerca do uso social da bebida alcoólica, onde ocorre a valorização deste hábito em propagandas vinculadas na televisão e na internet. É por meio dessas outras vozes da propaganda que o sujeito-autor utiliza a palavra *boa*, respondendo a esses enunciados já produzidos.

O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva. [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2003, p. 271)

É possível observar no texto esse movimento dialógico da linguagem, já que o sujeito-autor, em seu projeto de dizer, ele é ouvinte, mas também falante, ele ouve ao discurso, mas produz em sua resposta uma atitude ativa e responsiva sobre o discurso de outrem.

Outro aspecto em relação aos discursos de outrem no texto analisado é o discurso hospitalar do âmbito público, cujo sistema único de saúde é visto por alguns segmentos da sociedade como um sistema falido, onde se espera meses para realizar uma consulta ou cirurgia. Essa ideologia do cotidiano é explicitada quando ao necessitar de uma cirurgia, é usada a expressão *foi uma agonia!*.

Em relação ao interlocutor do texto, compreende que devido ao gênero, tal corresponde à comunidade em que a escola está inserida, pois o texto também é uma denúncia de um problema de determinada classe social. Assim, o texto até pode ser endereçado ao professor, aos colegas de sala, no entanto, seu principal interlocutor se encontra fora do ambiente escolar – é uma denúncia para toda a comunidade, uma denúncia pública que deve ser feita em praça pública, da mesma forma como eram realizados os repentes, os desafios; gêneros da oralidade que possuem, por causa de seu surgimento e desenvolvimento histórico e social, familiaridade com o cordel.

A breve compreensão aqui apresentada sobre o texto “Tinha um bar na esquina” produzido em sala de aula tentou associar o pensamento bakhtiniano às práticas em sala de aula apontando que os textos produzidos por alunos do âmbito público tem o que dizer e é um dizer constituído de muitos outros dizeres; não é um dizer vazio, é um ato responsivo a um discurso já produzido nesta cadeia de enunciados. Por fim, a partir do texto analisado foi possível compreender que é através da linguagem, na interação, que nos constituímos e construímos sentidos; é a palavra penetrando em todas as relações sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PADILHA, Simone de Jesus. **Gêneros poéticos da tradição oral**. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe UFSCar. *Questões de Cultura e contemporaneidade: o olhar oblíquo de Bakhtin*. São Paulo: Pedro & João Editores, 2011, p. 273-291.

Anexo:

Produção textual sob o gênero cordel do aluno Leonardo B. do sexto ano.

Tinha um bar na esquina
Que vendia pinga boa
Certo dia o velho comprou
E bêbado caiu na lagoa
Quase se afogou
E brigou com a patroa

Foi a pé para casa
Chegando lá bateu no filho
E a mulher e o filho fizeram se ajoelhar
Nos grãos pontudos de milho
Tropeçou na porta
E caiu de cara no ladrilho

Foi levado pelo SAMU
E parou no hospital
Ficou com a cara ralada
Ficou sabendo de um quebra pau
Sua filha estava no meio
O velho passou mal
Quando de lá saiu
Ele estava triste e abusou
Da pinga da esquina
Bêbado caiu se machucou
E com muita dor descobriu
Que uma costela fraturou

E de volta ao hospital
Foi para a cirurgia
Mas tinha que operar
Foi uma agonia!
Mas depois que operou
Deu-lhe uma alegria

Mas ainda estava bravo
Pois estava internado
Com muita dor
E com o corpo ralado
Mas feliz e assim acaba
A história do velho mal-humorado

CONSTRUINDO UM OLHAR PARA OS SUJEITOS DO COTIDIANO ESCOLAR:

contribuições de Agnes Heller e Mikhail Bakhtin

Renata H. P. Pucci²⁹⁴

“O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado”.

Mikhail M. Bakhtin

APRESENTAÇÃO

O histórico recente de pesquisas que estudam o cotidiano escolar²⁹⁵ e seus atores, a despeito do número expressivo de estudos, ainda impõe que a relevância destes seja sempre justificada, como se a instância do cotidiano fosse uma instância menor e, por sua singularidade, não representativa do contexto social mais amplo. Parto, porém, do princípio de que essa singularidade é construída histórica e socialmente, e, portanto, compreende a realidade social, como elucida Duarte (2013, p. 6) sobre a prática educativa,

A atividade educativa dirige-se sempre a um ser humano singular, o aluno; ela é dirigida por outro ser humano singular, o professor, e se realiza sempre em condições materiais e não-materiais singulares. Ocorre que essa singularidade não tem existência independente da história. A formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica um conjunto de elementos produzidos pela história.

O olhar em uma perspectiva histórica para o cotidiano escolar e seus sujeitos, especialmente professores e alunos, é o que venho me propondo em meus textos e

²⁹⁴ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba-UNIMEP.

²⁹⁵ A pesquisa de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, realizada nos anos 80, constitui a primeira pesquisa desenvolvida na América Latina com o objetivo de compreender o cotidiano escolar como realidade não documentada, porém histórica. Também a partir dos anos 80, no Brasil, ocorre a produção de um crescente número de estudos nos programas de pós-graduação em Educação que tomam a escola, seus professores, suas práticas e seus alunos como objeto de estudo privilegiado, como relatam Marin, Bueno e Sampaio (2005) no artigo “Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998”.

reflexões enquanto pesquisadora. Olhar para o cotidiano pelo viés da historicidade compreende a interpretação da realidade investigada dentro de uma concepção da realidade social onde a história se faça presente. Patto (1993) explica que quando nos propomos a analisar aspectos da vida social segundo conceitos e uma teoria determinados, não o fazemos separando a descrição da interpretação. “Por considerar essa realidade parcial reveladora da “sociedade”, sua análise não pode, segundo Lefèbvre e os filósofos da vida cotidiana, prescindir de teses e hipóteses sobre o conjunto da sociedade, de apreciações e concepções no nível do conjunto social” (Patto, 1993, p. 137).

Sem perder de vista que a vida cotidiana é representativa da realidade social e determinada por circunstâncias sociais e históricas, não podemos diminuir o fato de que esta é também uma instância de reação, da história de indivíduos concretos que interferem na sociedade, contribuindo para a sua transformação.

Destarte, o objetivo do presente texto, iluminado pelas perspectivas de Agnes Heller e Mikhail Bakhtin, é reunir subsídios teóricos que ajudem, para fins de análise, a ampliar a visão sobre os sujeitos do cotidiano, sujeitos não sujeitados, históricos e sociais, cujos contextos de vida são constituídos e constitutivos da realidade social. Neste esteio, procuro, a partir da contribuição desses autores, um modo de olhar para os sujeitos do cotidiano escolar mais minucioso e, por conseguinte, ainda que pareça paradoxal, mais amplo, pois adensamos a compreensão ao adentrarmos a *privacidade da miniatura*²⁹⁶ para estudá-la. Em comum, esses autores, de uma maneira ou de outra, promulgam que é na relação com o meio tenso da vida cotidiana, nas relações de dominação e de resistência, que os sujeitos se constituem, produzem e interferem na realidade social.

Para Heller, a vida cotidiana é o lugar onde a dominação e a revolução convivem dialeticamente. O cotidiano é o lugar das transformações sociais, que vão acontecendo lentamente. Segundo Patto, Heller “desvenda, nas sociedades da manipulação e da alienação, nas sociedades burocráticas de consumo dirigido [...] uma dimensão celular, cotidiana da exploração e da dominação” (1993, p.132).

²⁹⁶ Mitsi Pinheiro de Lacerda escreve o artigo “A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar”, publicado pela Revista Educar, da UFPR, em 2010, onde define o cotidiano escolar como um espaço de pequenas dimensões, que não reproduz a sociedade, mas que a contém.

Em consonância, Bakhtin também coloca o cotidiano como lócus de criatividade e caldeirão onde fervilham as mudanças. Bakhtin/Voloshinov (2012) aponta para a relação dialética viva e incessante entre os sistemas ideológicos constituídos e a ideologia do cotidiano. Essas instâncias se influenciam mutuamente. A ideologia do cotidiano submete-se à influência dos sistemas ideológicos estabelecidos, assimilando parcialmente suas formas, práticas e abordagens, ao mesmo tempo em que os “produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem (...)” (p. 123). Os níveis superiores da ideologia do cotidiano são mais móveis e sensíveis que as ideologias constituídas, por isso, na instância da ideologia do cotidiano repercutem mais rapidamente as mudanças na infraestrutura, é aí que se acumulam as energias criadoras, onde fervilham as transformações que posteriormente aparecerão no sistema ideológico oficial, invadirão a *arena da ideologia oficial constituída*.

Doravante, busco compreender os sujeitos da vida cotidiana, segundo Agnes Heller e Mikhail Bakhtin.

A VIDA DE TODO HOMEM, POR AGNES HELLER

Para Agnes Heller (2004, p. 17), “a vida cotidiana é a vida de *todo* homem”, pois todos a vivem e também é “a vida do homem inteiro”, uma vez que na vida cotidiana o homem participa com todos os seus sentidos e capacidades, paixões e ideologias, sentimentos e habilidades. Para a autora, a vida cotidiana compreende “a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação” (Heller, 2004, p. 18) e, portanto, absorve substancialmente a vida do homem. Sendo assim, a vida cotidiana é a vida do indivíduo, que, vale ressaltar, nasce já inserido em uma cotidianidade e vai, ao longo de seu amadurecimento, dominando as habilidades para viver a vida cotidiana da sociedade. A assimilação dessas habilidades, dos costumes, das normas e da ética ocorre através da mediação dos grupos sociais, família ou escola, por exemplo, e ganham valor quando o homem, fora de seu

grupo, é capaz de “se manter autonomamente no mundo das integrações maiores” (Heller, 2004, p. 19), ou seja, participar da sociedade em geral.

Heller se ocupa em delinear algumas características da vida cotidiana importantes para pensarmos o lugar do sujeito nesta estrutura na qual ele nasce, pela qual assimila a história dos homens e constrói sua própria história, ao mesmo tempo em que é construído por ela. São algumas características da vida cotidiana: a *espontaneidade*, a ação com base na *probabilidade*, o *economicismo*, a *ultrageneralização*, a *imitação* e a *entonação*, como procuro explicitar a seguir.

A vida cotidiana é preponderantemente espontânea, essa é sua característica predominante. A autora expõe que não é possível, na vida cotidiana, deter-se em uma reflexão sobre cada uma das atividades que realizamos, sob pena de não darmos conta nem mesmo daquelas imprescindíveis. A assimilação do comportamento habitual, das normas sociais, a regularidade das atividades, o ritmo definido da vida cotidiana implicam a *espontaneidade*.

Na heterogeneidade das atividades que constituem a vida cotidiana, também não é possível ao homem calcular com segurança científica suas ações, assim o homem atua com base na probabilidade. Na cotidianidade, o homem atua e se orienta tendo como parâmetro as avaliações probabilísticas, como ilustra Heller ao dizer que ao atravessarmos a rua “jamais calculamos com exatidão nossa velocidade e aquela dos veículos. *Até agora*, nunca fomos parar debaixo de um carro, embora isso possa ocorrer” (2004, p. 31 – grifo da autora), no entanto, o risco da ação baseada na probabilidade é, para a autora, um risco necessário para a vida. Na vida cotidiana, a ação e o pensamento não se manifestam com intensidade ou profundidade, manifestam-se apenas na medida necessária para a manutenção da vida cotidiana, e esse fenômeno indica o *economicismo* da vida cotidiana.

O pensamento cotidiano, voltado para a realização das atividades cotidianas, não eleva-se ao plano da teoria, nem tampouco da práxis, a atividade prática do indivíduo é somente

uma parte da práxis, “da ação total da humanidade que construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado”²⁹⁷ (Heller, 2004, p. 32).

É também característica do pensamento cotidiano a *ultrageneralização*, uma vez que para reagirmos às situações singulares com as quais nos deparamos, submetemos o singular, rapidamente, a parâmetros já assimilados. Ocorre, segundo Heller, “o *manejo grosseiro do singular*” (2004, p. 35- grifos da autora), que é característico da vida cotidiana. Para nos orientarmos, recorreremos, por exemplo, à analogia, em um primeiro momento, classificamos o novo em algum tipo já conhecido, para, depois, compreender o fenômeno singular. No entanto, o juízo provisório de analogia, alerta Heller, pode cristalizar-se em preconceito, caso, “submetidos à força de nossas próprias tipificações” (2004, p. 35), não consigamos captar o singular, o irreduzível de cada situação.

A *imitação* e a *entonação* encerram as principais características da vida cotidiana, sendo que a primeira é imprescindível na assimilação do conjunto da realidade em que homem se insere e a segunda compõe a individualidade do homem.

Devido às suas características, a vida cotidiana, ainda que exija a atuação de todas as capacidades do homem, não possibilita que este se dedique a uma só atividade com toda intensidade, de modo a elevar-se da vida cotidiana, ou abstrair-se totalmente dela²⁹⁸, isso pode ocorrer apenas momentaneamente, mas como vimos, as características da vida cotidiana limitam o comportamento não cotidiano. Isso não quer dizer que o sujeito viva tão somente dentro das formas da estrutura e do pensamento da vida cotidiana, sem uma margem de movimento. Embora a estrutura da vida cotidiana absorva o indivíduo com sua sucessão de atividades heterogêneas, com seus papéis e deveres, com a assimilação espontânea das normas e hábitos e, portanto, apresente-se propensa à alienação, Heller

²⁹⁷ Para Heller, uma ação que corresponda aos interesses de uma classe social e eleva-se ao plano da práxis supera a cotidianidade e então converte-se em ideologia, assumindo uma independência relativa da prática cotidiana e colocando-se em relação com a práxis.

²⁹⁸ Faz parte orgânica da vida cotidiana, também os momentos em que nos dedicamos com toda intensidade a uma atividade específica, como por exemplo, quando precisamos nos concentrar em uma nova atividade no trabalho, ou em uma importante tomada de decisão que exija concentração, onde há uma abstração *momentânea* de outros aspectos da vida cotidiana. A efetiva elevação da vida cotidiana, que permite ao homem penetrar na esfera do humano-genérico, segundo Lukács (apud Heller, 2004, p. 27) compreende: primeiramente, suspender toda atividade e concentrar-se em uma única questão, em segundo lugar, empregar a inteira individualidade humana nesta tarefa e, por fim, realizá-la de tal modo que toda sua particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica, e, portanto, segundo Heller, é algo totalmente excepcional para a maioria dos seres humanos.

pontua que a vida cotidiana não é necessariamente alienada. A autora elucida que a alienação ocorre quando há um “abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção”, situação essa aprofundada desmesuradamente pelo capitalismo moderno. A alienação da vida cotidiana é, portanto, consequência das circunstâncias sociais e não necessariamente de sua estrutura: “quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, tanto mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas”(Heller, 2004, p. 38). Ainda assim, para Heller, a vida cotidiana, sendo o lócus onde a sociedade adquire existência concreta, é também o lugar onde ocorrem as transformações sociais. Segundo Patto (1993, p. 131-132), na concepção de Heller,

a vida cotidiana é , dialeticamente, o lugar da dominação e da rebeldia ou da revolução. Em outras palavras, ela é partidária da tese segundo a qual não existe “perfeita submissão”, nem mesmo na sociedade administrada pela burocracia ou pela indústria cultural. Mais importante é que ao privilegiar a vida cotidiana como lugar onde a sociedade adquire existência concreta, Heller redefine o lugar onde se dão as transformações sociais [...] onde quer que existam relações de poder, existe a possibilidade de questioná-las e trabalhá-las.

Com base neste breve estudo do pensamento de Agnes Heller, concluo que o sujeito do cotidiano, ainda que absorto na trama pela sobrevivência na vida cotidiana, tomado pelos papéis que aí assume, não é sujeito passivo, conta com uma margem para criar, superar a alienação, transformar, impor a marca de sua personalidade. Heller, tem o cuidado de reiterar ao longo de suas reflexões sobre a vida cotidiana, sobre o preconceito e sobre os papéis sociais, a relativa autonomia do homem, as suas possibilidades de reação, como quando diz que “o homem é mais do que o conjunto de seus papéis [...] Assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tampouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizados absolutamente em papéis” (Heller, 2004, p. 106).

O SUJEITO SOCIAL, PELO CÍRCULO DE BAKHTIN

O sujeito em uma perspectiva bakhtiniana é social e historicamente situado, marcado pela produção ideológica de sua realidade social. Para compreender o que isso significa e quais as possibilidades que essa perspectiva oferece para adensarmos o olhar para o cotidiano, vários são os caminhos, pois muito rica e extensa é a contribuição de Bakhtin e seu Círculo²⁹⁹. Ponzio (2009) afirma que os intelectuais do Círculo de Bakhtin se destacaram pela dedicação ao problema da ideologia e o das ‘superestruturas’, ao papel dos signos, às peculiaridades da palavra, ao problema do sujeito e da consciência, entre outros temas igualmente importantes e pertinentes para um estudo do cotidiano.

Penso que iniciar discorrendo sobre a formação predominantemente social da consciência humana seja pertinente para a compreensão da base do pensamento bakhtiniano que permeará outros de seus conceitos. Bakhtin/Voloshinov (2012)³⁰⁰ compreende que a consciência humana se edifica quando se impregna do conteúdo ideológico (semiótico), o que só pode ocorrer no processo de interação social. O autor não admite que a consciência possa ser reduzida a um simples conglomerado de reações psicofisiológicas fortuitas (conforme a corrente positivista psicologista procurava explicar) ou, de outro modo, ser compreendida como uma entidade, situada acima da existência, determinando-a (segundo a corrente idealista). Para Bakhtin/Voloshinov, a *consciência individual* é social, uma vez que no conjunto das interações sociais, o sujeito apropria-se dos signos ideológicos criados pelo homem e “os signos são o alimento da consciência individual [...] Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo” (Bakhtin/Voloshinov, 2012, p. 36).

²⁹⁹ Augusto Ponzio, estudioso das obras de Bakhtin há quase quatro décadas, explica que na década de 1920, a produção teórica de Bakhtin se confunde com a de seus amigos e colaboradores e mesmo após a morte prematura de dois de seus mais importantes interlocutores, Medvedev e Voloshinov, “ainda seguiu-se ouvindo, na obstinada investigação solitária de Bakhtin até 1975 (ano de sua morte), suas vozes, em um diálogo ininterrupto” (Ponzio, 2009, p. 11). Os estudiosos contemporâneos desses teóricos, que partilharam muitas ideias, convencionaram identificar o conjunto da obra sob a nomenclatura de o *Círculo de Bakhtin*.

³⁰⁰ As contribuições teóricas para este texto partiram essencialmente do estudo do livro “Marxismo e filosofia da linguagem”, 13ª. ed., São Paulo: Hucitec, 2012. Em meio às controvérsias acerca da autoria do livro que originalmente foi publicado sob o nome Voloshinov, optei por incluir seu nome, junto ao de Bakhtin, ao fazer as referências.

É importante ressaltar que, para o Círculo, o sujeito é social e singular, sendo que a apropriação dos signos ideológicos nunca é mecânica, há uma interação viva entre os sujeitos e as vozes sociais que os constituem. Faraco (2009, p. 86-87) procura explicar:

Pode-se dizer que para o Círculo, o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa a consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser). O que sustenta esta alternativa teórica é a percepção de que o universo socioideológico e o mundo interior não remetem a estruturas pesadamente monolíticas e centrípetas (como se houvesse um único verboaxiológico), mas a realidades infinitamente múltiplas e centrífugas, e confrontando-se em uma intrincada rede de incontáveis entrechoques que vão ocorrendo numa dinâmica inesgotável.

No desenvolvimento da consciência, a palavra, por suas características³⁰¹, funciona como seu material semiótico fundamental. A palavra, dada sua flexibilidade, sua base social, pois nasceu no processo de interação social, e a dispensabilidade de recursos extracorporais em sua materialização, torna-se o material semiótico ideal para a estruturação da vida interior e, como instrumento da consciência, a palavra acompanha toda criação ideológica.

Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não-verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele (Bakhtin/Voloshinov, 2012, p. 38).

Assim, todo signo cultural é abordado verbalmente pela consciência e, uma vez compreendido, “torna-se parte da *unidade da consciência verbalmente constituída*”. As palavras, descreve Bakhtin/Voloshinov, “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos”, têm a capacidade de penetrar todas as esferas das relações humanas, transitam nas esferas da vida social, registram e retratam as transformações, mesmo as que estão apenas se formando e ainda não engendraram os sistemas ideológicos mais estruturados.

³⁰¹ A palavra é considerada por Bakhtin o fenômeno ideológico por excelência, devido a características suas tais como: a neutralidade que lhe permite assumir qualquer conotação de valores e preencher qualquer função ideológica, além de esta ser considerada o material privilegiado da comunicação humana, ligada à vida cotidiana e aos processos de produção e, por conseguinte, às bases das diversas esferas da ideologia.

Neste esteio, Bakhtin/Voloshinov estabelece que todo o signo, também o linguístico, é marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados, os signos emergem e significam no interior das relações sociais e, portanto, não podem ser estudados *separando-se a ideologia de sua realidade material, dissociando-os das formas concretas da comunicação social, tampouco dissociando a comunicação e suas formas da base material*. Esse caminho metodológico, a meu ver, é uma importante contribuição do Círculo de Bakhtin que pode nortear e ampliar o olhar para os sujeitos, nas pesquisas do cotidiano escolar.

Uma análise enunciativa dos discursos dos sujeitos, em consonância com os escritos de Bakhtin, implica compreender: que o indivíduo constitui-se discursivamente à medida que interage com as vozes sociais que constituem sua comunidade semiótica; que todo discurso é um discurso reproduzido, que se utiliza de outros discursos que o precederam e com os quais *dialoga*; que as palavras não nos chegam neutras, mas já valoradas, não tratam-se de formas abstratas da língua, mas de enunciados concretos com sentidos ideológicos determinados; e, ainda, que no espaço discursivo, criado na relação entre o eu e o tu, nos constituímos socialmente.

Para darmos conta de tal análise, primeiramente, é basilar a compreensão do conceito de *enunciação* em Bakhtin, conceito esse fundamental para direcionar nosso olhar aos sujeitos do cotidiano escolar a partir de sua perspectiva teórica. Bakhtin/Voloshinov (2012) explica que o centro organizador de toda enunciação é exterior, situado no meio social que envolve o indivíduo, ou seja, a enunciação é de *natureza social*, um produto da interação social “quer se trate de um ato de fala determinado pela situação social mais imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade” (Bakhtin/Voloshinov, 2012, p. 126).

Toda enunciação constitui apenas uma fração na corrente ininterrupta da comunicação verbal e não pode ser compreendida fora do vínculo com a situação concreta. Em palavras do autor,

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da

vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes (Bakhtin/Voloshinov, 2012, p. 129 – grifo do autor).

No excerto acima encontramos elementos importantes da perspectiva enunciativa bakhtiniana. Primeiramente, entendemos que a situação social concreta e, através dela, o contexto social mais amplo, determina a enunciação, a forma de sua expressão. Em segundo lugar, notamos a referência à alteridade. O outro, para Bakhtin, é aquele de quem recebemos as palavras, já habitadas, jamais absolutamente neutras, mas já cheias de intenções, de valores e impregnadas do conteúdo ideológico de um grupo social e de uma época, e para quem orientamos nosso enunciado, a quem respondemos. Assim, a constituição discursiva do sujeito se dá dialogicamente, quando ele penetra na cadeia da interação verbal e assimila outras vozes, fazendo suas as palavras proferidas pelos lábios de outros. Dessa constatação decorre que “uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem expressão verbalizada”, estamos imersos em um mundo de palavras dos outros, que se refletem em nossos enunciados. Desse modo, podemos afirmar que “o enunciado está voltado não só para seu objeto, mas também para os discursos dos outros sobre ele” (Bakhtin/Voloshinov, 2012, p. 58).

O sujeito do cotidiano escolar, assim compreendido, é constantemente afetado pelo enunciado dos outros, dentro das relações sociais, considerando o contexto imediato e o mais amplo em que está inserido, é constituído nesses termos e, portanto, um olhar para seu discurso deve considerar o emaranhado de discursos que reflete e refrata sua realidade social e que se volta para sua prática/vida cotidiana.

PALAVRAS FINAIS

Ainda que o presente trabalho não se proponha a uma análise dos sujeitos do cotidiano, acredito que as perspectivas teóricas apresentadas podem subsidiar olhares para esses sujeitos que ultrapassem a generalidade, ao considerá-los sujeitos circunscritos por sua realidade social, porém, que dentro do contexto e condições da vida concreta,

criam, (se) transformam, imprimem sua personalidade, seu tom valorativo expressivo³⁰² e interferem na realidade social que os circunscribe.

Munidos dos preceitos teóricos dos autores estudados, ao nos voltarmos para o sujeito do cotidiano escolar o compreendemos inseridos em uma realidade concreta, imerso nos discursos da/sobre essa realidade, e não ignoramos que a relação dos sujeitos com a estrutura escolar tal como se encontra organizada, não é mecânica, passiva, ou mesmo harmoniosa, mas se dá na tensão (nas relações de dominação e de resistência, de conformação e subversão). Assim como também é tensa a relação da instituição escolar com a estrutura social. Finalizo sugerindo que um olhar para a escola que a compreenda como “lugar de controle estatal e de apropriação desse controle pelos destinatários, como lugar de dominação e de rebeldia, de reflexão e de criação, levados a efeito por sujeitos individuais que tecem ativamente a vida na escola” (Patto, 1993, p. 120), é o ponto de partida para uma análise que conduza a uma compreensão particular e, ao mesmo tempo, ampla desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M. *Estética da Criação Verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M.M/ VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- HELLER, A. *O cotidiano e a história*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- PATTO, M.H.S. *O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação*. Perspectivas: Revista de Ciências Sociais. São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993.
- PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2009.

³⁰² Bakhtin (2006) explica que uma vez que tomamos a palavra, em uma situação concreta, real, com uma intenção discursiva determinada, ela é repleta de nossa expressão. “Neste caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.) como abreviatura do enunciado” (Bakhtin, 2006, p. 294).

A SUPERVISÃO DE ESTÁGIO...:

que raio de relação é essa?

Rita de Cássia Cristofoleti³⁰³

Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto³⁰⁴

Nos limites deste texto pretendemos suscitar uma discussão sobre a Supervisão de Estágio do curso de Pedagogia de uma faculdade particular na cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo, tendo como objetivo entender as relações que se tecem e que se constroem entre as alunas em formação e a professora supervisora de estágio, privilegiando as interlocuções que de fato se produzem nas supervisões, e a condição de produção dessas interlocuções. O texto que ora apresentamos para a discussão é o recorte de uma pesquisa mais ampla que está sendo desenvolvida na tese de doutorado de uma das autoras.

A concepção de supervisão de estágio adotada na pesquisa compreende a dimensão relacional do ensino como ancoradouro e eixo articulador da prática docente na medida em que é nos momentos de supervisão que as alunas buscam, junto aos seus pares e professora supervisora, um modo de compreender as práticas do cotidiano escolar.

Tal como nos explicita Fontana (2001, p. 34) professores e alunos ocupam lugares distintos na relação de ensino e, justamente por isso, formam, contraditoriamente, uma unidade social. Enquanto pares, as alunas sentem-se em relação de igualdade, enquanto supervisora, a professora é considerada por elas como o sujeito mais experiente, devido ao fato de já ter experimentado e vivido o cotidiano da sala de aula, junto as crianças. Essa distinção de lugares ocupados produzem sentidos mais ou menos legitimados para a interlocução, uma vez que a professora configura-se como "uma fala de autoridade [e] como lugar de autoridade, de saber legitimado".

³⁰³ Doutoranda em Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: ricacri@uol.com.br

³⁰⁴ Doutora em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. E-mail: cbometto@yahoo.com.br

São os lugares sociais diferenciados - o de professora e o de alunas (ambas marcadas também pelos enunciados proferidos na escola) - que marcam a forma como os enunciados são produzidos na dinâmica interativa da supervisão.

Segundo Bakhtin (2000), ao levar em conta o destinatário de meu enunciado, seleciono formas de dizer, o que determina também o gênero de meu discurso. "Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero". (BAKHTIN, 2000, p. 321).

Buscar as enunciações dos sujeitos implica, na perspectiva bakhtiniana, em localizá-las no amplo contexto da interação verbal, pois consistem em elos da corrente ininterrupta desta.

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 mais imediata. Com efeito, a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa deste interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao interlocutor por laços sociais mais ou menos estreitos[...]. Na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito [...]. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN, 1999, p. 112 e 113).

Os relatos das alunas nas supervisões de estágio tematizam diferentes situações vividas na escola e na sala de aula. É a estagiária falando da escola para a supervisora de estágio destacando pontos relevantes para ela, pois ao dizer da escola, não fala tudo, mas seleciona trechos de sua experiência.

O que as alunas trazem para a supervisão não é o que necessariamente acontece na escola, mas aquilo que apreendem estando lá. É o recorte das compreensões acerca das práticas escolares cotidianas, fragmentos e passagens do vivido. Suas percepções sobre a escola e sobre as relações de ensino vão sendo elaboradas a partir das histórias que surgem na dinâmica discursiva da própria supervisão e são marcadas pelos enunciados que indiciam o que pensam e sabem sobre a escola.

Esses fragmentos (dizeres) trazidos pelas alunas durante a supervisão de estágio têm a ver com a seleção que elas fazem a partir de um olhar construído sobre a escola. Olhar esse que é afetado pelas mediações da academia e também pelas experiências vividas por elas enquanto alunas, enquanto alunas estagiárias e enquanto professoras já atuantes. Um olhar que diz sobre a realidade a partir de diferentes papéis sociais e valores assumidos.

As elaborações das alunas sobre a escola nascem, então, das relações que são construídas **na escola**, tanto no âmbito da dinâmica interativa instaurada na sala de aula com os alunos e a professora, quanto da relação que as alunas estagiárias vão estabelecendo entre o que se produz na academia em termos de teorias e o que a escola produz em termos das práticas.

Na análise da relação entre a academia e a escola, reportamo-nos ao conceito de Schwartz (2000) no que diz respeito ao 'desconforto intelectual'. "Chamo de desconforto intelectual o sentimento de que o conhecimento é, no mínimo, defasado em relação à experiência". (SCHWARTZ, 2001, p. 10).

O desconforto intelectual definido por Schwartz advém da ideia de que tanto os saberes acadêmicos são insuficientes quanto a prática em si também é insuficiente. Nesse sentido, o desconforto é a constatação das insuficiências.

Os saberes dos protagonistas se distribuem diferentemente, de maneira não linear, não disciplinar e estão ancorados nas histórias e situações concretas. Podemos avaliar, então, a extrema dificuldade do encontro desses dois campos, notadamente aquela de traduzir em palavras a experiência. (SCHWARTZ, 2001, p. 13).

Ao enfatizar os saberes advindos da experiência, Thompson (1981, p. 17) nos diz que,

[...] fora dos recintos da universidade, outro tipo de produção de conhecimento se processa o tempo todo. Concordo em que nem sempre é rigoroso. Não sou indiferente aos valores intelectuais nem inconsciente da dificuldade de se chegar a eles. Mas devo lembrar a um filósofo marxista que conhecimentos se formaram, e ainda se formam, fora dos procedimentos acadêmicos. E tampouco eles têm sido, no teste da prática, desprezíveis. Ajudaram homens e mulheres a trabalhar os campos, a construir casas, a manter complicadas organizações sociais, e mesmo ocasionalmente, a questionar eficazmente as conclusões do pensamento acadêmico.

Ao participar das situações vividas na escola, a estagiária entra em contato com o fazer pedagógico e com o ser professora em acontecimento. Avalia aquilo que aprende na faculdade em relação ao vivido nas condições concretas de trabalho. Nesse movimento confronta-se também com muitas situações que ainda não foram estudadas, pois se configuram como situações da imediaticidade e urgência da prática cotidiana.

Nas salas de aula e em outros espaços da escola, vivencia episódios inesperados e se vê diante de modos de ensinar e de conduzir as relações de ensino que evidenciam escolhas e julgamentos, por parte dos professores em atuação e dos gestores das escolas que os recebem, que escapam aos modelos pedagógicos estudados, suscitando indagações e buscas de explicação.

Ao destacar essa relação entre a teoria e a prática, Smolka (1993) contribui dizendo que as práticas não são transparentes, homogêneas e coerentes. “Ela é permeada por contradições que impedem de identificá-la com uma única teoria”. “[...] As teorias constituem assim, um lugar do qual se olham as práticas”. (SMOLKA, 1993, p. 79). Diferente da aula em si, a supervisão de estágio se produz através de conversas. É conversa sobre a escola num determinado contexto de formação – o espaço acadêmico. Assim, a conversa se caracteriza como um gênero do discurso. (BAKHTIN, 2000).

Exatamente por ser conversa sobre a escola, os espaços de supervisão de estágio se configuram como espaços diferentes dos espaços instaurados na aula. Na supervisão, as alunas falam fragmentos de suas vivências sem uma preocupação conceitual com o conteúdo da fala. A conversa é uma interlocução face a face e se produz de maneira mais espontânea.

Segundo Bakhtin (2000), a conversa está situada no que ele chama de gêneros primários, que inclui os tipos de diálogo oral como a linguagem das reuniões sociais, dos círculos, da linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica etc. Pertencem à comunicação verbal mais espontânea e têm relação direta com o contexto social mais imediato.

Já a aula, por envolver uma formalidade maior com a questão conceitual, situa-se nos gêneros secundários. Os gêneros secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica. (FIORIN, 2006).

Porém, segundo Fiorin (2006), os gêneros primários podem ser influenciados pelos secundários: por exemplo, uma conversa entre amigos sobre um fato da vida pode ter explicações a partir de conhecimentos elaborados pela ciência.

Assim se configura a supervisão de estágio no entrelaçamento entre as conversas produzidas e o que a academia também produz com relação às explicações sobre a escola. Difere-se da aula, pois é um lócus de discussão das questões mais cotidianas sobre a escola entrelaçadas com as explicações elaboradas pelo conhecimento científico produzido.

Nos momentos de supervisão, ao relatar os episódios vividos na escola, a aluna estagiária espera da professora supervisora modos de interlocução que a auxiliem na compreensão do vivido e, porque partícipes desse movimento discursivo, a professora pode aproximar as construções teóricas - aprendidas e discutidas no âmbito da formação - da atuação prática dos professores - vividas no âmbito do cotidiano escolar - ao mesmo tempo em que possibilita aos discentes um distanciamento do cotidiano em direção aos constructos teóricos.

Sobre isso, nos ensina Bakhtin (2000, p.394-395) que "os problemas concretos dos estudos [...] vinculados à inter-relação do ambiente e do horizonte, do eu e do outro [necessitam, ao mesmo tempo,] a penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar) manutenção que assegura o excedente de conhecimento". Esse distanciamento parece-nos fundamental ao processo formativo das alunas.

Na supervisão de estágio, a formação inicial e a escola se (entre)cruzam, pois o modo de olhar para a escola tem a ver com a experiência das estagiárias como alunas de um curso de graduação, mas também têm a ver com a experiência delas como professoras (auxiliares), tem a ver com a expectativa da mãe que tem filhos e que agora, precisa lidar com as questões da escola. Todas essas esferas se entrelaçam no conteúdo de fala das alunas estagiárias.

Nesse contexto, a supervisão de estágio se configura como um lócus em que:

- a) Os participantes podem ter clareza e expressar o seu ponto de vista sobre o tema em pauta, compartilhando, ou não, do mesmo ponto de vista.
- b) A fala dos locutores não é disciplinada em função de uma única narrativa; caso uma expressão não seja compreendida pelo(s) ouvinte(s) é passível de ser substituída imediatamente.
- c) A ordem que porventura exista na conversação não obedece a regras formais, sendo estabelecida e reestabelecida no próprio curso da conversa.

- d) As pessoas sabem sobre o que estão falando, mas o assunto sobre o qual se fala e o modo como se fala, vão se desenvolvendo no decorrer das interrelações;
- e) O participante de uma conversa, por estar numa relação face-a-face, tem a possibilidade de observar o impacto (expressões verbais, corporais, silêncios etc.) de seu enunciado nas pessoas presentes. (MENEGON, 2004, p. 219).

Situar a supervisão de estágio no contexto da pesquisa, significa compreendê-la num jogo entre réplicas produzidas. Na conversa, [...] cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva*. (BAKHTIN, 2000, p. 294).

A atitude *responsiva ativa* acompanha, por assim dizer, a compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo. Toda compreensão carrega uma resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se, então, o locutor.

Na realidade, o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (BAKHTIN, 1999, p. 109).

Bakhtin destaca que os significados e os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são elaborados nas enunciações concretas, e nesse sentido “[...] o enunciado, reflete o processo verbal, os enunciados dos outros [...]”. (2000, p. 319).

Assim, toda palavra é perpassada pela palavra do outro e é inevitavelmente atravessada pelo discurso alheio. "Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico e expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva". (BAKHTIN, 2000, p. 294).

A réplica é a réplica em dialogia, ou seja, já é uma resposta ativa, responsiva aos outros enunciados, nessa perspectiva, nosso discurso não é propriamente nosso, mas sim o resultado das apropriações que fazemos dos signos compartilhados nos dizeres dos outros. Cada vez que se produz um enunciado participamos de um diálogo com outros discursos. Um enunciado não existe fora das relações dialógicas.

Nas supervisões de estágio, as conversas instauradas aparecem como réplicas em formas de concordância, recusa, dúvida, indagação. As réplicas também são marcadas pelo silêncio, pela indiferença, pelos gestos de baixar a cabeça e cochilar, sair da sala, mexer no celular... Réplicas que indiciam modos de compreensão, questionamentos, aceites com relação ao vivido e ao experienciado na escola.

A RELAÇÃO DE SUPERVISÃO E A ESFERA DA FORMAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na perspectiva de supervisão de estágio apontada consideramos que a articulação do Curso de Pedagogia com a Escola Básica, parceira necessária em todos os cursos de licenciatura, passa a ser uma ocasião privilegiada, não só para os discentes em formação desenvolverem aspectos importantes da etapa formativa, mas também um espaço para a reflexão dialógica entre esses e os professores da escola básica, mediados pelos momentos de supervisão na universidade, por entendermos que o processo de formação docente é aquele em que todos os sujeitos envolvidos (re)elaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares.

Historicamente o modelo de formação profissional tem se fundamentado, na sua origem, em pressupostos que separam as construções teóricas da atuação prática dos professores. Esse modelo, pautado em uma racionalidade técnica (PÉRES GÓMEZ, 1992) e em um modelo instrumental, ainda é vigente entre nós e prega a aplicação de técnicas aparentemente neutras sem que se considere a complexidade da formação e a especificidade da escola.

Contrapondo-nos a esse modelo entendemos que a formação docente é antes de tudo uma esfera da formação humana. "A condição humana do professor, deste ponto de vista, é a condição de um trabalhador, cujo trabalho tem uma finalidade; a finalidade é conhecida e antecipada; é sobre ela que ele determina o modo de operar e dirige sua vontade, sua força física e espiritual" (PADILHA, 2012, p. 2).

Essa compreensão de formação docente sustenta a tese de que o processo de formação deve estudar a produção escolar de professores e alunos considerando uma

metodologia que se aproxime de uma atuação sobre a realidade para conhecê-la, transformando-a em suas condições de produção. Esse pressuposto ancora-se nos estudos de Vigotski (1989) que insistia no fato de que os problemas centrais da existência humana tais como sentidos na escola, no trabalho, na clínica deveriam ser investigados nas condições concretas da existência, pois é a partir dessa expressão local e de suas circunstâncias que se realiza a educação.

Essa premissa vigotskiana parece-nos ser o caminho fundamental para a discussão sobre formação docente, em outras palavras, porque somos "partícipes incondicionais do drama humano somos as relações sociais encarnadas em nós; produzimos nossa história e somos constituídos por ela; modificamos a natureza das coisas com nosso trabalho e somos transformados por ele" (PADILHA, 2012, p. 3).

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- FONTANA, R. A. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**. v.7, n.39, mai/jun. 2001.
- MENEGON, Vera Mincoff. Por que jogar conversa fora? Pesquisando no cotidiano. In: SPINK, M. J. (org). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- PADILHA, A. M. L. Formação docente como esfera da formação humana. XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP: Campinas, 2012.
- PÉRES GÓMEZ, Angel. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Codex, 1992.
- SCHWARTZ, Ivez. A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. **Trabalho e Educação**: Belo Horizonte, NETE, n.7, jul-dez, 2000.
- SCHWARTZ, Ivez. Trabalho e Educação. **Presença Pedagógica**: Belo Horizonte, v.7, n.38, mar/abr. 2001.
- SMOLKA, A.L.B.; LAPLANE, A. F. O trabalho em sala de aula: teorias para quê? In: **Cadernos ESSE**. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, no 01, Novembro, 1993.
- THOMPSON, E. P. **A Miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

No ano passado observamos atônitos pela televisão ou mesmo presente, as manifestações que ocorreram nas ruas. Por mais que os sociólogos e especialistas tentassem uma explicação plausível para o fenômeno que ocorrera, não foi possível mensurá-lo com exatidão. As reivindicações propostas pelos manifestantes estavam acima de interesses partidário ou eleitoral.

O povo cansou das arbitrariedades dos governos e do desserviço que nos é prestado em todas as pastas. A luta nas ruas é legítima, fato que haviam pessoas de todos os segmentos, de diferentes movimentos sociais e muitos independentes. Prisões foram feitas por acusarem alguns manifestantes de vândalos, sem ao menos ocorrer uma averiguação justa. O despreparo do governo era tanto que até a imprensa chegou a “tomar pancada” por parte dos militares, nos lembrando da época da ditadura.

Segundo o jornal da Oposição Alternativa (corrente da APEOESP), em São Paulo, foram presos o estudante da USP Fabio Hideki Arano, que integra o sindicato dos Trabalhadores da USP e o professor de inglês Rafael Marques Lusvarghi. Os dois foram presos durante uma manifestação por policiais disfarçados em um carro que não tinha a identificação da corporação, sendo que no ato da prisão não foi encontrado nada com eles. Chega de desrespeito!

Diante desses fatos, nada mais atual que o legado deixado por Bakhtin, sua visão ajuda a entender o socialismo proposto por Marx. O pensamento individual não cria ideologia, é a ideologia que cria pensamento individual (Bakhtin 1895- 1975).

QUEM SOU EU, QUEM É O OUTRO?

Rosemary de O. S. Turkiewicz

Quem sou eu, quem é o outro
que fala, que provoca alterações, gerando a alteridade?
Qual é a minha consciência,
a do outro que me constitui e me concede a identidade?
Que acabamento é este que se dá a um enunciado?
Está dito! Pronto, acabado!
Ou a responsividade já é latente, como a outra face da palavra dita?
E quantas leituras, quantas palavras “mal ditas”
neste diálogo incessante,
em constante movimento,
não só dos enunciados, mas da vida...
Tudo está em constante embate,
relação nem sempre harmoniosa.
A interação se estabelece entre um e outro
pela negação ou aceitação da palavra alheia,
em um jogo de forças pela linguagem
ou pelo silêncio...Psssiu!!!!Será que quem cala consente?
Ou o silêncio também é um álibe,
uma fuga, uma palavra não dita
ou como dizem alguns: pode valer mais do que mil palavras?
De quem é essa palavra que expresso?
É minha ou de outrem?
Quem sou eu, quem é o outro?
Este diálogo interior que se agita em minha mente,

que refuta, grita, cala ou consente,
é monológico ou dialógico?
Quem será que deixei entrar em minha consciência?
Ah, mas as palavras que entraram,
tão rapidamente já se banharam nas águas de minha essência...
e agora, são minhas ou do outro?
Constituem minha identidade ou a minha consciência?
Quantos questionamentos!!!
Haja paciência...leitura...persistência!
Contudo, a resposta não está em mim,
mas no outro, que constitui a parte do meu ser inacabado...
Quem sou eu, quem é o outro?
A vasão deste diálogo monológico ou dialógico
pode seguir um fluxo incessante,
onde cada leitura, evento, ou instante
cria o movimento das certezas inacabadas
e como um vento em fortes rajadas tira tudo do lugar...
então me desafio a perceber-me como ser incompleto,
que precisa de um outro como constituinte da minha vida,
das minhas palavras, dos meus pensamentos, da minha consciência...
Neste pluralismo de minha identidade,
tenho que assumir minhas palavras,
entrar na arena, no jogo,
numa relação interindividual;
– Quem sou eu, afinal?
Sou o outro que me completa,
me constitui e também desperta
para que eu assumo o meu espaço
e faça o que me cabe fazer, ou dizer?
Este diálogo constante

com o presente e o passado,
construído nas relações de um eu com o outro,
em muitos momentos
lembra a letra de uma canção:
“Mesmo que esse cara seja eu!”
Tantas questões e tantas respostas,
tantas possibilidades...
É preciso ouvir!!!
Espere! Eu ouço...
são tantas... vozes!!!

O POETA COMO PROBLEMA SEMIÓTICO

Sandro de Santana Ferreira

O que é um poeta? O que faz um poeta? Essas duas perguntas amplas parecem nos levar a lugares diversos. Contudo, queria adicionar a elas mais uma pergunta: a poesia tem cor? Afinal, se existe poesia, como ela se comunica com uma relação que atravessa nossa sociedade: a cor?

Coloco tais dúvidas de tal forma, pois qualquer palavra sem contexto é um conceito amplo, pois sem seu respectivo tema, ela apenas flutua nas infinitas possibilidades de contextos. Se falo: “poeta”, aciono um turbilhão de impressões infinitas que extravasam o texto e me fazem navegar como um náufrago.

Afinal, a pergunta que inicia o texto é o que leva meu caminhar. Todavia, ela, por si mesma é pouco para tudo que pode implicar o sentido que imagino poder fluir dessas letras.

Assim, antes de mais nada, o que seria o nosso primeiro passo para a primeira pergunta? Bom, o poeta, aqui, assume em primeiro plano o atributo de ser uma palavra. Quando se faz um questionamento do tipo “O que é”, podemos tentar pensar no que seria a verdade-evidente sobre um evento ou coisa. Poderíamos querer saber a natureza-aparência de um objeto estranho. Entretanto, ao invés de pensar nisso, nós não procuramos a natureza do poeta, mas sim o sentido que podemos lhe atribuir de acordo com um contexto que tentamos pensar e criar aqui.

Por isso acho que o primeiro ponto sobre o poeta é entender que este, apesar de todo pesar, é um termo que assume certos elementos, ou melhor, diversas implicações próprias de cada signo. Afinal, a palavra, de uma forma geral, encara um entre lugar material (sensível, expressivo, repetível) e ideia (abstrato, intangível, traduzível), o qual atua numa relação entre receptor e enunciador e que por sua vez flui em movimentos que vão do exterior para o interior e vice-versa. (BAKHTIN, 1988, pp. 34)

Quando digo essa palavra, “poeta”, não me refiro apenas a uma pessoa que se dedica a árdua tarefa de transformar palavras em poesia. Se pensarmos bem, muitas vezes quando falamos “poeta”, acabamos falando de ninguém. Isso se deve ao fato de o termo poeta, na sua generalidade, divorciada de um ser vivo, acabar sendo uma abstração, pois assim assumimos que pensamos/enunciamos sobre todos os poetas por esse termo, mas ao mesmo tempo é uma impossibilidade traduzir neste a totalidade de todos os poetas em suas variedades, especificidades e diversidades.

Bakhtin (IDEM) sinaliza que a palavra é una, mas que essa pode assumir tantos sentidos quanto contextos possíveis existirem. Logo, a palavra tem um sentido de acordo com seu momento histórico e social em que ela renasce. Assim assumo que o termo poeta, também é uma própria mutilação de todos os poetas.

Logo, se escrevo poesia, de onde escrevo poesia? Que contexto me permite falar sobre isso? Porque enunciar isso? Pergunto por um sentido, que parece permanecer vazio, diante de certos pontos naturalizados e outros mal esclarecidos. Por isso não adianta apenas responder, como quem fecha um círculo. Lidamos com uma pergunta que não é apenas uma dúvida, mas um provocar.

Se falo da poesia, de seu lugar, do seu fazer, a partir do meu lugar, posso indagar um certo estranhar? Ora, quando se lança uma pergunta do que é feito um poeta, ou que faz de um poeta um poeta, o que invoco?

Posso dizer que imagens de uma vida particular se desenham em minha ou na sua mente? Ou que uma forma exemplar, quase um demiurgo, se desenha entre palavras inimagináveis?

Será?

Já viu o desenho de uma figura a se fazer?

Viu o quê?

Imaginou que imagino algo?

O que seria?

Talvez, uma pessoa em sua bancada... Entre seus textos e referências... Num quarto de uma taverna? Solitário, com uma mesa de madeira, uma garrafa de vinho, uma caneca. Quem sabe nesta figura vemos o mover das mãos e um semblante vívido de alguém que

transforma sofrer em palavras? Possivelmente... Um místico que de sua pena conduz a angústia para a forma. No seu silêncio taciturno, sofre o sofrimento sincero de quem espreme a realidade em versos e assim diz o indizível.

Agora me diga. Que cor tem essa figura? Qual o seu sexo? Qual sua idade? Em que país ele mora? Em que época ele vive?

Será que você desenhou uma mulher, lésbica, budista, negra, nascida na Austrália no século II A.C.?

Creio que talvez não.

Contudo, não vou dizer que sim, muito menos especular que não. Suas imagens, concordâncias e discordâncias, são coisa que não posso compartilhar aqui. Doravante, mesmo que surja em sua mente uma imagem lésbia-australiana da antiguidade relativa atividade poética, será que seus amigos íntimos compartilhariam esse desenho? Será que seus conhecidos fariam isso? Será que os cariocas fariam isso? Os estudantes de literatura fariam isso? Seu vizinho faria isso? Ou sua mãe? Ou seu pai? E se fizessem, como lidam com isso? Eles, ou elas, dão a isto o lugar único de um ponto de vista pessoal? Ou isso é incorporado num mero momento que ninguém acredita que será novamente? Ou mesmo com a verdade revelada do fazer poesia?

Entre o sim e o não, sei que posso confessar algo. Quando falo “poesia”, o desenho que me faz imaginar sua generalidade é exatamente diferente da provocação lésbica que fiz.

Se a pergunta lança para um lugar que não culmina com o que minhas perguntas perguntam, posso dizer que a forma deste ser na taverna, segundo o qual desenho toda tradição poética, seria para mim, um homem, europeu e branco.

Tanto como estilo, como levantamento de estereótipos, essa imagem foi a qual, a meu ver, melhor expressou esse mesmo ente. Foi seguindo tal estereótipo constituído a partir da minha produção textual que se denuncia a minha própria pretensão.

Não poderia dizer que tentei criar uma imagem que lhe gerasse empatia? Tentei criar uma imagem que parece a todos potenciais leitores uma forma que assumiria um poeta? Por que fiz isso?

Como disse, existe aqui uma certa pretensão, afinal, em cada palavra tento calcular possíveis efeitos e sentidos que meu interlocutor pode ter. Assumo que quero ter certo

controle do sentido que meu leitor criará. Assumo que não falo como mera expressão. Que planejo palavras e que procuro criar, em você leitor, certa impressão... mas por quê?

Antes de responder o porquê de qualquer coisa, acho mais prudente voltar ao fenômeno em questão da pretensão de minha escrita. Falar desta pretensão, não é algo aleatório, faço isso para pensar que cada palavra assume um lugar de disputa ideológica.

Por exemplo, fica claro que a invocação imagética no meu texto não surgiu para configurar ou sintetizar a pergunta inicial do texto: “O que é um poeta?”. Ela surgiu para criar uma espécie de movimento dialético de que, em certo momento sairia do familiar, depois passaria para o estranho e, talvez, possibilitar uma síntese.

Mas como posso tentar fazer isso? Bom, deixando de lado a falsa modéstia de indagar sobre a pretensão de minha imagem, posso dizer que se a imagem gerou qualquer um dos movimentos, que gostaria de se fazer pelo texto, é porque ela está ancorada em algo que eu e você, leitor, compartilhamos. Afinal, se não tivéssemos algo que nos aproximasse culturalmente, nem mesmo a palavra “poeta” seria comunicável.

Bakhtin (1988) sinaliza que para termos comunicação não é apenas necessário colocar dois *homo sapiens* diante um do outro. Estes precisam estar iniciados num sistema que é compartilhado pelos dois, para que possam se expressar um diante do outro. Entretanto, como chegamos a compartilhar esse sistema comum? Cada ser humano não constitui um ser único? Como com tantas singularidades podemos simplesmente de bom grado aceitar estar num mesmo sistema de palavras, gestos, ideias e ações, que nos permitam o mínimo de compreensão?

Aqui não vamos adentrar na mecânica da iniciação da linguagem, mas sim num fragmento das disputas dos sentidos que envolvem as palavras. Afinal, não é um fenômeno simples a iniciação a uma linguagem, muitos menos simples a naturalidade posterior que cada termo assume. Em cada palavra se assume uma história e por sua vez, como história está recheada de conflitos, arbitrariedades, aleatoriedades etc.

Assim, ao assumir uma imagem colocamos em evidência um lugar ideológico uma visão de mundo condicionada pela nossa própria história, a qual resumimos de forma grosseira num termo condicionado pela nossa história linguística.

Nosso enunciar não estranha a sedução dos arquétipos. É muito fácil traduzir o mundo como verdade por essa ou outra generalidade, afinal, ao dizer poeta, não acabo invocando um sentido que diz que todo um conjunto de coisas podem ser traduzidos por esse mesmo termo? Desta forma, cada poeta não deveria ter algo repetível em todos eles? Um poeta não é um ser que faz poesias? Ou alguém que só assume uma musicalidade da palavra? Ou simplesmente um alguém que tem o potencial de escrever conforme as condições em que ele se encontra?

Bom, podemos dizer que o poeta traduz uma ideia que serve de redução de uma infinidade de coisas em uma. Visto que, para serem o que são, “poetas”, dependem de compartilhar uma mesma potência de tradução, a qual reduz estes a uma mesma e única forma flexível. Ou seja, cada poeta potencial precisa ser passível de ser traduzido como tal, e muitas vezes unicamente como isso. Todavia, nem todo poeta potencial é traduzível e nem tudo que pode ser um poeta é um poeta. Da mesma forma que a ideia “poeta” não necessariamente usa o termo poeta para ser expressar. Posso falar do poeta sem o uso dessa palavra, assim como também posso usar a palavra poeta e não falar de um poeta, ou de todos os poetas.

A ironia, por exemplo, é um recurso que facilmente contorce e distorce o sentido que uma palavra pode ter. Isto possibilita usar um termo desvinculando ele do sentido mais comum e usual, contudo, esse sentido novo, se faz na negociação com o sentido mais cotidiano.

Por exemplo, o jogador de futebol Romário, ao rebater as críticas do ex-jogador Pelé, o qual acreditava que aquele deveria se aposentar, disse a seguinte frase: “Pelé é um poeta com um sapato na boca”. Tal termo, obviamente, soa como uma ironia sobre a opinião de Pelé acerca de sua carreira. É fácil visualizar que ao enunciar o termo “poeta”, Romário caracteriza Pelé como um anti-poeta, que não apenas seu silêncio seria suficiente, mas que a incapacitação do falar permitiria algo belo como a poesia.

Assim sendo, poeta não é um poeta, pois poeta não é uma pessoa, mas sim um signo, o qual ajuda a lidar com uma característica de uma pessoa, que tem um potencial, de acordo com nosso olhar, contexto e intenções de ser associado com este signo. O qual, por

sua vez, está associado a um conjunto de ideias que direta e indiretamente se associam a uma compreensão pessoal e social, que se edificam em relações dialógicas.

Estas potencias de uso se desenvolvem ao longo de diversas existências, e por sua vez acabam dando os possíveis contextos de sentido ao termo. É a partir de cada enunciador e receptor que a palavra poeta assume um sentido, o qual é sempre transitório e novo cada vez que é dita, ouvida, escrita e lida.

A chave para o sentido da palavra poeta se deve ao centro de valor do Ser-evento. O que poeta pode ser depende da relação que constituímos no momento do acontecimento da comunicação.

Planos que, do ponto de vista abstrato, são diferentes (determinação espaço-temporal, tons emocionais-volitivos, significados) contraem-se e concentram-se aqui para formar uma unidade concreta e única. “Alto”, “acima”, “abaixo”, “finalmente”, “não ainda”, “já”, “é necessário”, “dever”, “além”, “mais perto”, etc. — todas essas expressões adquirem não apenas um conteúdo-sentido, isto é, assumem um [caráter] imaginável apenas possível, mas adquirem uma validade ou eficácia real, experimentada, pesada e necessária, completamente determinada, do lugar único da minha participação no Ser-evento. (BAKHTIN, 1993, pp. 60,)

Desta forma o signo acaba por funcionar também como um intermediário entre a ideia e a vida. O signo permite o diálogo da vida com o espírito. Logo cada palavra é um *entre-lugar* de ideias para com experiências diversas.

Na palavra que nossas ideias assumem uma forma, não apenas no movimento de enunciação para o exterior do ser. As palavras dão forma ao pensar, e a partir delas podemos compartilhar algo interior, fruto de nosso espírito ao outro.

Por isso a imagem que surge em nossa mente, do poeta, demonstra uma certa ambiguidade. Vale ressaltar também que este signo, poeta, é um construto fruto das relações sociais, entre seres humanos que usam livremente e responsavelmente a língua. Não falo poeta por um esforço, apenas do meu próprio ser. O poeta que penso antes de tudo, assim como minha própria existência, foi condicionado socialmente. Existe uma arquitetônica que permite a tradução de diferentes fenômenos por uma coisa uma, sendo que esta não emana apenas de um ser (eu), mas do encontro dialógico entre seres (nós).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. **Para uma filosofia do ato**. Tradução Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza. 1993.

RABELAIS E A CULTURA POPULAR

Sheila da Silva Monte³⁰⁵

Kéfora Janáina de Medeiros³⁰⁶

Magda Renata Marques Diniz³⁰⁷

Para entender Rabelais³⁰⁸, segundo Bakhtin (2008), é necessário ir às fontes populares, que foram determinantes no conjunto de seu sistema de imagens e a sua concepção artística. Rabelais resiste em ajustar-se aos cânones da época e acaba por burlá-los, buscando nas fontes populares, a essência de que precisava para compor suas obras. E, para decifrar essas obras, precisamos ir ao encontro de tais fontes, tendo em vista que as imagens rabelaisianas continuam, em grande parte, enigmáticas. Conforme Bakhtin (2008, p. 3), “o romance de Rabelais deve ser a chave dos esplêndidos santuários da obra cômica popular, que permaneceram quase incompreendidos e pouco explorados. Antes de abordá-los, é fundamental possuir essa chave”.

De acordo com Bakhtin (2008), as múltiplas manifestações da cultura cômica popular podem subdividir-se em três grandes categorias: 1) as formas dos ritos e espetáculos; 2) obras cômicas verbais e 3) diversas formas e gêneros do vocabulário familiar e grosseiro. Tais categorias refletem um mesmo aspecto cômico do mundo e estão estreitamente inter-relacionadas, combinando-se de diferentes maneiras.

A primeira categoria faz referência aos festejos do carnaval, que ocupavam um lugar muito importante na vida do homem medieval. Além do carnaval, celebravam-se a festa dos tolos, a festa do asno, havia o riso pascal, as festas do templo etc. Nenhuma festa era realizada sem a intervenção dos elementos de uma organização cômica (eleição de rainhas e reis “para rir” para o período dos festejos). Todos os ritos e espetáculos organizados ofereciam uma visão do mundo, do homem e das relações humanas, bem diferente da

³⁰⁵ E-mail: sheilamontebr@gmail.com

³⁰⁶ E-mail: kefora.medeiros@gmail.com

³⁰⁷ E-mail: magdarmd@gmail.com

³⁰⁸ De acordo com Bakhtin (2008, p. 2), “Rabelais influenciou poderosamente não só nos destinos da literatura e da língua literária francesas, mas também na literatura mundial (provavelmente no mesmo grau que Cervantes)”.

adotada pela Igreja e/ou pelo Estado feudal. Com isso, parecia que havia sido construído um segundo mundo e uma segunda vida ao lado do mundo oficial (dualidade do mundo), aos quais os homens pertenciam em maior ou menor proporção.

Diferentemente de um espetáculo teatral, Bakhtin (2008) deixa claro que os espectadores não assistem ao carnaval, mas eles o vivem, uma vez que o carnaval existe para todo o povo, que também renasce e se renova. Durante a festa, o que vale são as leis da liberdade. Havia outros festejos de tipo carnavalesco, mas eram limitados e encarnavam a ideia do carnaval menos plena e pura. Mesmo assim, a ideia subsistia, configurando uma fuga provisória da vida oficial.

Nesse contexto carnavalesco, surgem os bufões e bobos, personagens característicos da cultura cômica da Idade Média. Essas figuras encarnavam uma forma especial de vida, ao mesmo tempo real e ideal. Segundo Bakhtin (2008, p.7), “situavam-se na fronteira entre a vida e a arte (numa esfera intermediária), nem personagens excêntricos ou estúpidos nem atores cômicos”.

De um lado, os festejos carnavalescos convertiam-se na forma de que se revestia a segunda vida do povo, o qual penetrava temporariamente no reino ilusório da universalidade, liberdade, igualdade e abundância. Por outro, as festas oficiais — tanto as da Igreja como as do Estado feudal — não retiravam o povo da ordem existente, não havia uma segunda vida. Elas apenas consagravam, sancionavam o regime em vigor, fortificando-o. Sendo assim, o tom da festa oficial era o da seriedade, sem falhas.

Essa festa tinha por finalidade a consagração da desigualdade, ao contrário do carnaval, em que todos eram iguais e onde reinava uma forma especial de contato livre e familiar entre indivíduos normalmente separados na vida cotidiana pelas barreiras intransponíveis da sua condição, sua fortuna, seu emprego, idade e situação familiar (BAKHTIN, 2008, p.9).

Dessa forma, a eliminação provisória das relações hierárquicas entre os indivíduos criava um tipo particular de comunicação, que não seria utilizada em uma situação normal. Eram elaboradas formas especiais do vocabulário e do gesto da praça pública, sem restrições, abolindo as distâncias entre os indivíduos, liberados das normas da etiqueta e da decência. A partir disso, surge uma linguagem carnavalesca típica, da qual Rabelais faz

uso primorosamente. Todas as formas e símbolos dessa linguagem estão repletos do lirismo da alternância e da renovação (mundo ao revés).

Nessa perspectiva, percebemos que há um riso festivo, carnavalesco, que é, em primeiro lugar, patrimônio do povo, tendo em vista que todos riem, o riso é geral. Em segundo lugar, o riso é universal, pois atinge a todas as coisas e pessoas. Com isso, o mundo inteiro parece cômico. Por último, o riso é ambivalente: alegre e desordenado, mas, ao mesmo tempo, burlador e escarnecedor, nega e afirma, amortalha e ressuscita, concomitantemente. O riso tratado aqui não é o puramente satírico, que apenas emprega o humor negativo, mas aquele que expressa uma opinião sobre um mundo em evolução no qual estão incluídos os que riem. De acordo com Bakhtin (2008), Rabelais foi o grande porta-voz do riso carnavalesco popular na literatura mundial.

A segunda categoria de cultura cômica popular diz respeito às obras verbais (em língua latina e vulgar). Essa literatura utilizava a linguagem das formas carnavalescas, em que o riso era ambivalente e festivo. Era uma literatura alegre e recreativa, típica da Idade Média. Nesse sentido, a influência da concepção carnavalesca do mundo sobre a visão e o pensamento dos homens era ousado: obrigava-os a renegar sua condição social e a contemplar o mundo de uma perspectiva cômica e carnavalesca. Os jogos monacais eram um exemplo de alegres distrações, que faziam os estudantes e os clérigos, além dos eclesiásticos de alta hierarquia e os doutos teólogos saírem de sua “piedosa gravidade”, mesmo que por alguns momentos.

A literatura cômica medieval sofreu mudanças muito substanciais. Surgiram gêneros diversos e variações estilísticas, mas apesar de todas as distinções, essa literatura permanece — em maior ou menor medida — a expressão da concepção do mundo popular e carnavalesca e emprega, portanto, a linguagem das suas formas e símbolos. Muitos manuscritos religiosos (os ritos) foram escritos do ponto de vista cômico e, assim sendo, observamos que o riso atingiu as camadas mais altas do pensamento e do culto religioso.

A última categoria refere-se a certos fenômenos e gêneros do vocabulário familiar e público da Idade Média e do Renascimento. Como já foi dito anteriormente, na época dos festejos carnavalescos criava-se um vocabulário particular, por não haver mais as distinções hierárquicas, todos estavam em um mesmo patamar. Esse novo tipo de relações

familiares estabelecidas durante o carnaval reflete-se em uma série de fenômenos linguísticos.

Dentre esses fenômenos, assinalamos primeiramente as grosserias, que seriam as expressões e palavras injuriosas, às vezes bastante longas e complicadas. Mas o que interessa, segundo Bakhtin (2008), são as grosserias blasfematórias, tendo em vista que eram ambivalentes: degradavam e mortificavam, mas, ao mesmo tempo, regeneravam e renovavam. Na sequência, temos os juramentos, que são similares às grosserias. Ao fim, temos as diversas formas de obscenidade, que assimilaram a concepção carnavalesca do mundo, assim como as duas primeiras. Segundo Bakhtin (2008, p.15),

a linguagem familiar converteu-se, de certa forma, em um reservatório onde se acumularam as expressões verbais proibidas e eliminadas da comunicação oficial. (...) todos os gêneros e formas dessa linguagem exerceram uma poderosa influência sobre o estilo de Rabelais (BAKHTIN, 2008, p. 15).

Todas essas características da cultura popular da Idade Média e do Renascimento, que vão coadunar com a mediação de François Rabelais, estão permeadas pelo princípio da vida material e corporal³⁰⁹, ou seja, ocorre um rebaixamento para o plano material e corporal de todas as coisas. Um fenômeno estético denominado por Bakhtin de realismo grotesco.

O princípio material e corporal é percebido como universal e popular, e como tal opõe-se a toda separação das raízes materiais e corporais do mundo, a todo isolamento e confinamento em si mesmo, a todo caráter ideal abstrato, a toda pretensão de significação destacada e independente da terra e do corpo (BAKHTIN, 2008, p. 17).

No realismo grotesco, o “alto” e o “baixo” possuem um sentido topográfico: o “alto” é o céu; o “baixo” é a terra; a terra é o princípio de absorção (o túmulo, o ventre) e, simultaneamente, de nascimento e ressurreição (o seio materno). Na dimensão corporal, o “alto” é representado pelo rosto (a cabeça), e o “baixo” pelos órgãos genitais, o ventre e o traseiro. Dessa forma, a degradação entra em comunhão com a vida. Essa degradação abre

³⁰⁹De acordo com Bakhtin (2008), o povo, que na sua evolução cresce e se renova constantemente, seria o portador desse princípio, que é o da festa, do banquete, da alegria, da festança.

o túmulo corporal a fim de dar lugar a um novo nascimento. Não somente um caráter destrutivo, mas também uma regenera o, a que denominamos ambivalência. Há uma nega o e afirma o ao mesmo tempo, diferentemente da paródia moderna, que também degrada, mas com um caráter negativo, sem a ambivalência regeneradora. “O realismo grotesco não conhece outro baixo; o baixo   a terra que d  vida, e o seio corporal; o baixo   sempre o começo” (BAKHTIN, 2008, p. 19).

Com isso, os traços constitutivos da imagem grotesca estão relacionados ao tempo,   evolu o e ao caráter ambivalente. Em Rabelais, as imagens grotescas conservam sua originalidade, diferenciando-se das imagens da vida cotidiana. Tais imagens são ambivalentes e contraditórias e, por vezes, monstruosas e horrendas. Em oposi o aos cânones, o corpo grotesco não está separado do mundo, não está isolado, mas ultrapassa-se a si mesmo. Essa percep o do corpo está baseada nas grosserias, impreca es e juramentos, que foram importantes para o entendimento da literatura do realismo grotesco.   época de Rabelais, tais grosserias ainda conservavam, no domínio da linguagem popular, sua significa o original e o seu polo positivo e regenerador. No caso, essas grosserias tinham um papel primordial em sua obra. Ainda hoje se pode afirmar que essa concep o grotesca do corpo sobrevive, menos atenuado, nas formas cômicas do circo e nas feiras.

Sobre o vocábulo “grotesco”, este surge em fins do século XV, a partir da descoberta, por meio de escava es, de um tipo de pintura ornamental, com formas vegetais, animais e humanas, confundindo-se entre si. Foi chamada então de *grottesca*, derivado do italiano *grotta* (gruta). Essa descoberta foi surpreendente por estarem ali demarcados os traços constitutivos de um jogo fantástico e livre das formas vegetais, animais e humanas. Não havia fronteiras que separassem esses reinos naturais. Há uma liberdade concebida como uma alegre ousadia, quase risonha. Conforme Bakhtin (2008, p. 29), “esse fragmento refletia os aspectos característicos desse imenso universo, o que assegurava a vitalidade futura e produtiva do novo termo e sua extensão gradual ao universo quase ilimitado do sistema de imagens grotescas”.

A partir da metade do século XVII, especificamente, há uma redu o, falsifica o e empobrecimento das formas dos ritos e espetáculos carnavalescos populares. A visão do mundo carnavalesco começa a transformar-se em um simples humor festivo. A festa quase

deixa de ser a segunda vida do povo. Segundo Bakhtin (2008), o uso do advérbio *quase* indica que o princípio da festa popular do carnaval é indestrutível. No entanto, ao perder seus laços vivos com a cultura popular da praça pública, ao tornar-se uma mera tradição literária, o grotesco degenera.

Dessa forma, o grotesco entra em numa nova fase de desenvolvimento (no pré-romantismo e Romantismo), servindo agora para expressar uma visão do mundo subjetiva e individual, bem distante da visão popular e carnavalesca dos séculos anteriores, é o chamado grotesco romântico. Este representou, em certo sentido, uma reação contra os cânones da época clássica e do século XVIII, apoiando-se, principalmente, em Shakespeare e Cervantes.

O princípio do riso sofre uma transformação muito importante. Certamente, o riso subsiste; não desaparece nem é excluído como nas obras “sérias”; mas no grotesco romântico o riso se atenua, e toma a forma de humor, ironia ou sarcasmo. Deixa de ser jocoso e alegre. O aspecto *regenerador* e positivo do riso reduz-se ao mínimo (BAKHTIN, p. 33, grifo do autor).

No grotesco romântico, as imagens são geralmente a expressão do temor, tendo em vista que as imagens da vida material e corporal: beber, comer, satisfazer necessidades naturais, copular, parir, perdem sua significação regeneradora, transformando-se em vida inferior. Bakhtin (2008) afirma que na obra de Rabelais não há espaço para o temor, pois a alegria percorre-o integralmente, excluindo esse temor. Vale salientar, nesse aspecto, que os motivos utilizados no grotesco da cultura popular e no grotesco romântico possuem diferenças como, por exemplo, a máscara, que, para o grotesco da Idade Média, significava o princípio de jogo da vida. Já no romântico, a máscara dissimulava, encobria, enganava. Há ainda as marionetes (exclusiva do Romantismo), a figura do diabo, a predileção pela noite (grotesco romântico), dentre outros elementos que caracterizavam os tipos de grotesco na época.

Mesmo assim, podemos considerar que o grotesco romântico trouxe contribuições importantes. Os românticos procuraram as raízes populares do grotesco, não se limitando a atribuir a este funções unicamente satíricas. Ou seja, o Romantismo fez a descoberta de um indivíduo subjetivo, profundo, íntimo, complexo e inesgotável. E isso só foi possível

graças ao emprego do método grotesco, de sua força capaz de ir além de qualquer caráter autoritário, que confina e limita.

A partir da segunda metade do século XIX, após o período do Romantismo, o interesse pelo grotesco decresce consideravelmente. Este é relegado às formas do cômico vulgar de baixa categoria. Sendo assim, toda a profundidade, todo o universalismo das imagens grotescas desaparecem. É observada a “modernização” desvirtuada do conceito de riso na história da literatura. Já no século XX, há o “renascimento” do grotesco. Podemos distinguir duas linhas principais: o grotesco modernista — que retoma as tradições do grotesco romântico; o grotesco realista — que retoma as tradições do realismo grotesco e da cultura popular, refletindo, às vezes, a influência direta das formas carnavalescas.

Bakhtin (2008), em sua tese, ainda faz uma análise da obra de Wolfgang Kayser, *O grotesco na pintura e na poesia*, e já discorda de sua concepção geral sobre o grotesco, afirmando que esta é “inaplicável aos milênios de evolução anteriores ao Romantismo: fase arcaica, antiga (...), Idade Média e Renascimento, integrados na cultura cômica popular”. Ainda, segundo Bakhtin (2008, p. 41), “lendo suas definições, ficamos surpreendidos pelo tom lúgubre, terrível e espantoso do mundo grotesco, que ele é o único a captar. (...) esse tom é totalmente alheio a toda a evolução do grotesco até o Romantismo”. Essas considerações, de acordo com Bakhtin (2008), estão fora de órbita, são apenas um aglomerado de curiosidades heterogêneas, impossível de incluir numa história séria. Há ainda alguns estudos de outros autores, em que Bakhtin (2008) não encontra a essência da cultura cômica popular, tendo em vista que o princípio material e corporal está empobrecido, uma ausência do desejo de renovação e de renascimento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. 6. Ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008, [1946/1965].

O GÊNERO FOFOCA: DA CONVERSA ESPONTÂNEA ÀS PÁGINAS DO JORNAL

Refletir sobre os gêneros discursivos conduz a observar o quão dinâmico é o processo que os envolve, pois, considerando sua imensa variedade, é possível vislumbrar as muitas possibilidades discursivas, dado o momento histórico, os pares envolvidos na troca verbal e a intencionalidade do dizer.

Na teoria bakhtiniana, os gêneros do discurso são contemplados em seu caráter, ao mesmo tempo, permanente (sua historicidade) e dinâmico. A historicidade dos gêneros discursivos diz respeito a sua evolução ao longo do tempo, o modo como este se encarrega de transformar cada um deles, ao ritmo das necessidades da sociedade em que circulam. São, pois, os funcionamentos sociais que fazem com que novos gêneros surjam ou simplesmente se transformem a partir de outros já existentes, num processo lento e contínuo. Um processo que passa, muitas vezes, despercebido.

Em Bakhtin (2000, p. 279), os gêneros do discurso são definidos como “tipos *relativamente estáveis* de enunciados” (grifos do autor), o que indica, desde o início, a possibilidade de que os gêneros variem e se transmutem em “novos” gêneros. Segundo o autor:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas de comunicação, 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,

³¹⁰ Mestranda no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras da UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande. Email: soniabatista0806@gmail.com.

³¹¹ Orientadora do projeto, Doutora em Letras, Docente nos programas de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande. Email: alinechaves@uems.br.

estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Nesta obra, o filósofo russo desenvolve com mais profundidade³¹² a formação dos gêneros, distinguindo-os entre *primários* e *secundários*. Segundo o autor, os gêneros primários “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (idem, p. 281). Os gêneros secundários, por sua vez, só existem porque são originados a partir dos gêneros primários. O autor os define como aqueles que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (idem, p. 281).

Esta definição nos habilita a dizer que a fofoca é um gênero primário, haja vista que, antes do aparecimento das mídias, este gênero se realizava, fundamentalmente, em situações de trocas verbais espontâneas, em linguagem falada, como em uma conversa de comadres, amigos em uma praça, nos bares da cidade.

No Dicionário Aurélio (2001), a fofoca é definida na relação de sinonímia com “mexerico”, “intriga”, “bisbilhotice”, com destaque para o registro popular de linguagem. E ainda, não longe dessa definição, recorremos a algumas citações bíblicas sobre o gênero, que corroboram com a definição bakhtiniana da palavra como gênero primário: Levítico 19:16a “Não propagarás mexericos no meio do teu povo”, Provérbios 26:20 “Sem lenha o fogo se apaga; não havendo mexeriqueiro, cessa a contenda”, Tiago 4:11a “Irmãos, não faleis mal uns dos outros”.

O que há de novo no gênero fofoca é sua transmutação em gênero secundário, como é o caso em nossa pesquisa, no discurso midiático. Com efeito, elementos como o tema, isto é, o universo de sentido da fofoca, são mantidos, mas, na medida em que o contexto se

³¹² Segundo Brait & Pistori (2012), já em 1920, 30 e 40 Bakhtin esboçava sobre o tema na coletânea “Questões de literatura e estética - A teoria do romance”, publicada em 1975; Problemas da poética de Dostoiévski, inteiramente dedicado ao gênero romance polifônico, cuja primeira edição, intitulada “Problemas da obra de Dostoiévski” data de 1929, e a segunda, modificada e aumentada, “Problemas da poética de Dostoiévski”, é de 1963; “O discurso no romance”, produzido entre 1934-1935, também inserido em “Questões de literatura e de estética - A teoria do romance” (BAKHTIN, 1988b, p.71-210), que recoloca a questão do gênero do discurso, apresentando e discutindo importantes aspectos acerca da ligação existente entre língua, gêneros e estilo.

altera (da conversa informal para as páginas do jornal, por exemplo), o estilo e a construção composicional também sofrem modificações substanciais.

Como consequência disso, a fofoca ganha uma nova roupagem, uma nomenclatura como forma de elitizá-la, passando a destacar não mais *aquela que fala*, o promotor da fofoca, mas *aquela de quem se fala*, o alvo da fofoca, por exemplo, em “Gente” (portal Terra e IG), “Celebidades” (portal UOL), “Famosos”, nomenclatura que aparece na busca do termo “fofoca” no motor de buscas Google, bem como em nomes de sites “Ego” e “O fuxico”.

Percebe-se que a mudança ocorreu em termos das finalidades/intenções pragmáticas da fofoca, bem como em seu quadro enunciativo (público restrito>grande público), em suma, uma apropriação desse gênero primário pela mídia. Dito de outro modo, o ato de fala permanece, isto é, falar sobre a vida alheia/sobre outrem. O que parece ter mudado é a forma de se fazer fofoca, com todas as implicações dessa transmutação para os efeitos de sentido ocasionados, levando-se em conta fatores como: público maior, lucros, exaltação da celebridade, entre outros.

Essa análise não nos limita apenas a esta observação, pois, mesmo que a fofoca continue dentro de suas características primárias, observamos que, ainda assim, formou-se através dela outro gênero. Temos, então, a transformação da fofoca nos gêneros midiáticos coluna social e notícia.

Ou seja, a fofoca em sua essência permanece, mas agora com outras intenções, um tanto mercadológicas, e ainda temos sua transmutação em notícia, uma operação que Chaves (2010), em sua tese sobre a co-presença de múltiplos gêneros discursivos em textos publicitários, designa “dialogismo intergenérico”, definido como “as diferentes modalidades de diálogo estabelecidas entre os gêneros publicitários” (Chaves, 2010, p.16), o que pode ser melhor compreendido nesta citação:

Designamos *dialogismo intergenérico* o diálogo entre pelo menos dois gêneros – enunciante e enunciado – na espacialidade do texto publicitário. Trata-se de um tipo particular de dialogismo, em que diferentes *vozes*, nesse caso, *gêneros* e não propriamente unidades linguísticas isoladas, oriundas de esferas discursivas não coincidentes – o discurso publicitário e os outros discursos convocados (imprensa, política, esfera profissional, literatura, entre *outros* – dividem o mesmo contexto enunciativo e se inserem na complicada trama semiótica do texto publicitário. (CHAVES, 2010, p.113)

Dialogando com essa definição de Chaves, nossas análises sobre as publicações no universo político-midiático encontram o gênero primário fofoca em uma relação intra e interdiscursiva.

Embora seja clara a distinção entre fofoca e notícia, os meios de comunicação se valem deste último gênero como um argumento para negar o gênero fofoca, tendo em vista sua avaliação negativa. A transmutação da fofoca em notícia constitui, assim, uma estratégia para que se torne hábito dos leitores, mas sem culpa.

Com efeito, enquanto gênero primário, a fofoca possui um caráter pejorativo, mal-intencionado e interesseiro, em muitos aspectos relacionados à carnavalização. Ao passo que o gênero secundário jornalístico “notícia” é positivamente avaliado na sociedade, julgado sério, verificado e confiável, não obstante tratar-se de notícias cuja temática está ligada à vida pessoal de personalidades femininas da política. Neste contexto, deve-se levar em conta o cunho ideológico e, não raras vezes, mercadológico de tais notícias, com as consequências que isso acarreta, em particular quando se trata de política.

A respeito do gênero jornalístico notícia, este pode ser definido como “puro registro dos fatos, sem opinião” (Manual da Redação da Folha de S. Paulo, 2001, p. 88). Referindo-se à notícia, Peucer (1690, apud SOUSA 2004, p. 5) diz que “os jornais contêm a notificação de coisas diversas acontecidas recentemente em qualquer lugar que seja”. Entendemos, então, que a notícia em sua essência tem o compromisso com a verdade dos fatos, sem esboçar opinião. Notícias diárias, cujo objetivo se traduz em sua relevância para a sociedade, de ordem local, nacional ou internacional.

Diferentemente da fofoca, a notícia é mais elitizada, por ser de melhor aceitação social, por não carregar sentidos pejorativos, e, ainda, por ser da ordem da escrita, ao passo que a fofoca origina-se do âmbito local/oral/restrito da comunicação em face a face. A notícia já não carrega o que há de pejorativo na fofoca, todavia, apropria-se de algumas de suas características fundamentais, o relatar³¹³ algo sobre alguém.

³¹³ Contar algo sobre alguém ou contar simplesmente algo é o que chamamos de narração e que muito se generalizou nos ensinamentos escolares sem especificação de gêneros. No entanto, na atualidade, mesmo que criticados, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), introduzidos em 1998 no ensino brasileiro, orientam quanto ao ensino das competências de leitura e escrita a partir dos gêneros. A passos pequenos, mas contínuos, o ensino dos gêneros já é uma realidade nas escolas brasileiras.

Dizer que a finalidade pragmática da fofoca é falar da vida alheia causa um sentimento de reprovação quase que instantâneo. O que não ocorre em se tratando de notícia, pois, antes mesmo de ler/ouvir tal texto, a informação sobre a vida alheia atinge o leitor-ouvinte de maneira mais suave e aceitável. Pois, como diz Bakhtin:

[...] aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo de fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKHTIN, 2000, p. 302)

É considerando a diferença de aceitabilidade social, associada ao prazer de fofocar, que a imprensa se apropria da fofoca em seu sentido primário, como pano de fundo para aproximar o leitor de um determinado produto ou celebridade, por exemplo. E, ainda, com o rótulo “notícia”, logra fazer “fofoca” sem ser julgada parcial. Dessa forma, a fofoca passa a ser utilizada como chamariz em propagandas de produtos de várias segmentações, servindo de alavanca para a carreira de celebridades no gênero coluna social e suas múltiplas denominações, mas também nas seções do jornal dedicadas às notícias de cunho político.

Corroborar-se, desse modo, a tese bakhtiniana de que os gêneros primários constituem a base dos gêneros secundários, mais elaborados e relacionados à escrita. Em outra leitura, também possível, temos que a mídia assimila a fofoca, extraindo-lhe seu caráter de carnaval, isto é, uma fala popular que se transmuta em gêneros sérios, notabilizados pelo ideal de objetividade da notícia no jornalismo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, n. 56/2, São Paulo, 2012, p. 371-401.

CHAVES, A. S. **Gêneros do discurso e memória: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário**. 366f. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.

MANUAL DA REDAÇÃO: FOLHA DE S. PAULO. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Publifolha, 2001.

MINI DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 4. ed. rev. e ampl. 7. Impressão. Rio de Janeiro: 2002.

SOUSA, J. P. **Tobias Peucer: Progenitor da Teoria do Jornalismo**. Biblioteca on-line de ciências da comunicação de 2004. Acesso em 21 de Agosto de 2014

APONTAMENTOS SOBRE A CONTEMPORANEIDADE E A CULTURA POPULAR:

muito siso e pouco riso

Tacicleide Dantas Vieira³¹⁴

“Rio e me sinto mar”

(Ana Jácomo³¹⁵)

O banquete, constitutivo da vida farta e celebrativa, foradisposto desiderativamente. Entre os aperitivos, havia a gulosa cosmovisão carnavalesca. Como prato principal, serviu-se *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. As sobremesas, por sua vez, não resultaram em menos excessos: a filosofia do riso, por assim dizer, e o princípio material e corporal do realismo grotesco arremataram osapetites. Formidável!

Esse *menu* faz supor que, se o cenário não fosse a praça pública medieval e renascentista, por excelência, poderia se tratar de uma manifestação da hospitalidade de Bakhtin na escritura desua tese de doutoramento. Por ela, o filósofo russo nos é anfitrião da obra de Rabelais ao analisar as paisagens linguística e cultural que penetram a criação do francês a partir da abordagem histórica, sociológica e valorativa que propôs em coesão com o Círculo de pensadores do qual foi partícipe.

Essas linhas pretendem ser abrigo fértil de uma leitura remissiva à “Apresentação do problema”, isto é, à introdução da obra de Bakhtin cujos sete vigorosos capítulos atravessam as sinuosas formas e imagens rabelaisianas, evidenciando no “mais democrático dos modernos mestres da literatura” (BAKHTIN, 2008, p. 2) o seu diálogo nutritivo com as fontes populares.

A escolha por escrever sobre a introdução da obra corre riscos. A penalização pelo pequeno fôlego do ensaio, que não abarca a totalidade do livro, suscitaria, talvez, a

³¹⁴ UFRN.

³¹⁵ “Blogueira” com inúmeras publicações na “praça pública virtual”.

primeira defesa. Na tese, um universo de informações, caracterizações, considerações e conclusões preliminares se aloca em cinquenta páginas introdutórias que parecem consumir centenas de outras lidas. Assim, a complexidade que subjaz toda a escrita de Bakhtin nos sugere investir em composições como essa, sobretudo se considerarmos o fato de que, muitas vezes, por se tratar de um livro, prevalece a prática de se ir direto ao primeiro capítulo, atribuindo a qualquer leitura inicial o estatuto de apêndice. Essa introdução é crucial, extremamente instrutiva e preparatória para a imersão na obra.

A imersão no trabalho de doutorado de Bakhtin mostra-se particularmente interessante tanto por ser modelar da escrita acadêmica na sua mais alta titulação institucional – concretizando o gênero tese –, quanto por eleger como tema de estudo matéria proteica, orgânica, viva, orientada na direção da realidade concreta, situada, histórica, axiológica, discutindo questões por muito tempo colocadas à revelia da academia, distantes dos interesses majoritários, numa via que se parenteia àquela seguida pela Linguística Aplicada, área do conhecimento a que nos afiliamos.

Além da lição metodológica de organização textual apreendida na introdução da tese, responsável pela apresentação do seu objeto, de seus objetivos, de suas justificativas e por um apanhado estruturador dos rumos tomados nos capítulos, a “Apresentação do problema”, com todo o potencial crítico, analítico e conclusivo que Bakhtin desenvolveu, nos ensina a lidar com o que pesquisamos de maneira ética.

Ao analisar a obra rabelaisiana, Bakhtin critica a descentralização dada à cultura cômica popular na Idade Média e ao próprio Rabelais, quem considera o grande porta-voz do riso carnavalesco na literatura universal. O início do texto revela que, na antiga União Soviética, Rabelais era “o menos popular, o menos estudado, o menos compreendido e estimado dos grandes escritores da literatura mundial”. (*Idem*)

A despeito do relativismo de algumas apreciações, parecia haver certa polêmica em torno da figura do escritor francófono. Se, por um lado, nomes consagrados o qualificaram de gênio, sábio e profeta, legitimando o seu lugar histórico ao lado de Dante, Bocaccio, Shakespeare e Cervantes na bancada estandardizada dos novos criadores da literatura europeia; por outro, “em nenhuma parte achamos formulada uma compreensão total de sua obra”; “não souberam encontrar a chave para decifrá-lo” (*idem*).

Tal incompreensão, que se travestiu em desdém frente a Rabelais ou ao que se (pre)conceitua como cultura popular, pode ser sintomática de posicionamentos conservadores não é, indubitavelmente, rara na contemporaneidade. Apesar disso, mesmo com juízos de valor controversos em relação ao procedente da praça pública, da periferia ou da multidão, no nosso tempo, na sua diversidade, tende a tornar cada vez mais porosas as fronteiras entre a resistência do erudito e a insistência do/ao popular, legitimando o fluxo dialógico entre os diversos campos da criação ideológica. Com o ciberespaço, os limites foram ainda mais superados, o que parece garantir o direito à voz do povo em livres tons.

Em sua época, Rabelais produziu um dínamo de alegorias com caráter fidedignamente popular, não oficial, visionário da unidade corporal, social e universal. Pintam as suas imagens tintas viscerais, em tonalidades dialógicas as mais diversas, sempre combinadas ao que é público e à cultura cômica de uma época que arquiteta a criação artística do francês e lhe dá um *status* de pertencimento ao povo que muitos escritores se despediram do mundo das letras sem ter. Apesar disso, analisa Bakhtin, um olhar enviesado parece ter desafinado os ecos da obra rabelaisiana e relegado ao artista certo *obscuriloquium*. Rabelais foi lido e compreendido por seus contemporâneos, prova de que o desprestígio que o perseguiu decorre de preconceitos fortalecidos nos séculos seguintes.

Em verdade, ao “colocar o problema da cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento, discernir e definir previamente suas características originais.” (ibidem, p. 3), Bakhtin ilumina reflexões sobre a multidão, a massa, o povo e a utopia da vida festiva, do espírito carnavalesco, do riso ambivalente. Segundo ele, o carnaval seria o núcleo dessa cultura e se situaria nas fronteiras entre a arte e a vida. “É a própria vida apresentada com os elementos característicos da representação” (ibidem, p. 6). Os bufões e os bobos são emblemáticos exemplos disso: encarnam uma forma especial da vida real e ideal, e são veículos permanentes do princípio carnavalesco na vida cotidiana; é o que são em qualquer tempo. A obra de Rabelais está imersa nas fontes populares e pode permitir, literariamente, alcançar os elementos da própria vida que representa e interpreta, durante o carnaval, outra forma livre de sua realização.

Embora relacionado às imagens do espetáculo teatral na Idade Média, esse carnaval ignorava o palco e a distinção entre atores e espectadores. O povo não assistia ao carnaval; ele o vivia. Era a vida extraordinária acontecendo com caráter universal, de renascimento e renovação do mundo.

Esses dados inspiram algumas ponderações do leitor. É sabido que o carnaval remonta tempos longínquos. Cada época produziu suas próprias criações carnavalescas e certas influências antigas permaneceram, refletindo e/ou refratando reminiscências que atestam a complexa dinamicidade dessa festa. O termo tem etimologia latina e significa: *carne vale* = adeus à carne. Como o período de sua realização corresponde, no calendário cristão, exatamente ao que precede a Quaresma, tempo de jejum e de sacrifício, a despedida da carne se dá na abundância dos desejos. Assim, os excessos são típicos do que é carnavalesco e, embora estejam presentes na contemporaneidade, se distinguem abissalmente do que é próprio da época medieval e renascentista.

O carnaval era uma festa sem classes. “Era a autêntica festa do tempo, a do futuro, das alternâncias e renovações” (*ibidem*, p. 8 - 9). Segundo Bakhtin, nela, os muros da condição, da fortuna, da idade e da situação familiar eram dissolvidos e a homogeneidade de tratamento, fundada. A alienação extinguiu-se provisoriamente.

Nesses aspectos, cabe-nos comentar, o carnaval contemporâneo se distingue claramente. A folia é produto transgênico daquela festa e dela participam blocos com identidades sociais nitidamente desiguais e demarcadas. A alienação é vistosa. Os camarotes são prova de que menos se vive o carnaval do que se assiste a suas manifestações. Nessas circunstâncias, *stricto sensu*, rir não é de graça.

O ânimo genuíno que impele as massas parece ter passado por uma espécie de metamorfose nos espaços em que o popular é criticado, subvertido, alijado. A desigualdade social, marca também de nosso tempo, parece ter se espreado para o carnaval e ressignificado a natureza do riso, caracterizado originalmente por três aspectos: o festivo, o universal e o ambivalente (*ibidem*, cf. p. 10). Inserindo o riso numa esfera filosófica, Bakhtin explica que ele é festivo porque é “patrimônio do povo”, não há isolamento diante do cômico; é universal porque atinge todas as coisas e pessoas, inclusive

as que participam do carnaval; e é ambivalente porque é alegre e alvoroçado, ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nele coexistem os pólos positivo e negativo.

Não é do riso puramente satírico(negativo) da época moderna – e da contemporânea – que se trata. Muito menos daquele que aparece,hoje em dia, na famosa sentença “Sorria, você está sendo filmado”. O riso a que o pesquisador se refere é o popular ambivalente, o que escarnece dos próprios burladores e faz quem ri encarnar a própria graça. A fisiologia do riso é preterida à sua filosofia na medida em que quem ri, o faz de forma ambivalente, universal e festiva.

A todo tempo, Bakhtin sentencia sobre a exegese relativa a Rabelais e sua obra ao longo dos séculos que os sucederam. Explica que toda a deformação interpretativa e analítica em torno da figura e das imagens do autor francófono resultam da incapacidade de observá-las a partir do prisma autêntico de suas origens populares. Os tons de outras épocas transformaram em sépia e preto e branco o colorido das imagens medievais e renascentistas. Hoje, o comportamento preconceituoso em relação ao signatário das praças públicas, o povo, tende a gerar distorções semelhantes às que Bakhtin problematizou sobre Rabelais.

Isso nos tem muito a ensinar,sobretudo como pesquisadores, pois sinaliza para o cuidado necessário ao se decidir olhar para um objeto de pesquisa. Esse olhar deve ser curioso, livre de preconceitos e de enquadramentos apriorísticos, que emudecem o motivo da análise e engessam a sua produção. É preciso uma atitude responsável, condizente com o espírito do estudo,ou incorreremos em falha similar a que cometeram os sucessores de Rabelais. Cabe-nos, portanto, atitude semelhante a do filósofo: ponderar a respeito dos juízos de valor da crítica institucional(izada) sobre o que destoa do cânone literário(beletrista) e cultural.

Bakhtin atua como um restaurador de obras de arte nas imagens de Rabelais ao reivindicar a visibilidade do seu lugar de direito: as fontes populares. Afora isso, elabora uma produção sustentada por uma consulta a trabalhos anteriores e contemporâneos que torna seu estudo enciclopédico.

A sua tese assinala a predominância excepcional que o princípio da vida material e corporal tem na obra de Rabelais. Imagens do corpo, da bebida, da comida, da satisfação

de necessidades naturais e da vida sexual são exageradas e hipertrofiadas, rendendo a Rabelais o atributo de *o grande poeta da carne e do ventre*; ou a censura por seu “fisiologismo grosseiro” – também houve quem julgasse ser uma “reabilitação típica da carne”, própria da época medieval ascética; ou mesmo uma manifestação do princípio burguês, do interesse material do “indivíduo econômico”. (*ibidem*, p.16)

Essas interpretações são apenas formas de *modernização* das imagens materiais e corporais da literatura do Renascimento, ressalta Bakhtin. Seus juízos provêm do sentido que a “matéria”, o “corpo” e a “vida material” adquiriram nos séculos posteriores. O teórico problematiza que isso não fideliza a herança da cultura cômica popular de um tipo peculiar de imagens, unitário na sua diversidade; nem é leal à concepção estética da vida prática que caracteriza essa cultura e a diferencia, ou seja, ao *realismo grotesco* (como é nomeada).

O real(ismo) grotesco transcende radicalmente o uso apelativo, não ambivalente, do corpo material como, muitas vezes, se vê no carnaval contemporâneo, em que a imagem do baixo-ventre é usada abusivamente. A compreensão do realismo grotesco pressupõe certo desprendimento das raízes temporais e históricas que nos situam. Sem essa atitude, torna-se inevitável incorrer no erro que Bakhtin tanto critica e adverte: o de acomodar formas específicas de uma época aos espaços rigidamente formatados de outra. É preciso prudência para se esquivar da tentação de distorcer a proposta de arte ora evocada e firmeza para aceitar o desafio de não banalizar ou obliterar as imagens apresentadas, tal e qual fizeram os “modernizadores” de outrora.

Bakhtin explica que, no realismo grotesco, isto é, no sistema de imagens da cultura cômica popular, o cósmico, o social e o corporal estão ligados indissolivelmente numa totalidade viva e indivisível, num conjunto alegre e benfazejo. O elemento material e corporal é um princípio profundamente *positivo, universal e popular*. Opõe-se a tudo que é egoísta, separado, isolado e confinado em si mesmo, a todo caráter de ideal abstrato, independente da terra e do corpo, sublinha o autor. (*ibidem*, cf. p. 17)

Nesse sentido, frisa que o povo é o legítimo porta-voz do princípio material e corporal. A fertilidade, o crescimento e a superabundância culminam no caráter alegre e festivo das imagens; e todo exagero do corpo popular, coletivo e genérico é extremamente positivo e afirmativo. “Esse aspecto subsiste na literatura e na arte do Renascimento, e,

sobretudo, em Rabelais.” (*idem*). Essa reiteração de Bakhtin justifica a plausibilidade do percurso de caracterizações e descrições construído em sua introdução. Todas elas estão a serviço da leitura do autor renascentista que o instiga como pesquisador.

O teórico russo ressalta que “O traço marcante do realismo grotesco é o *rebaixamento*, isto é, a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (p.17). Essa razão diverge de tudo o que admitimos ética e esteticamente na Modernidade Líquida. A cautela na apresentação didática desse paradigma cultural, tão díspar do que se encontrava Bakhtin e do que nós nos encontramos, cumpre o papel de facilitar nossa compreensão. O autor parece ter uma escrita preventiva e prospectiva porque, assim como os modernos lesaram a integridade diversa da cultura popular da Idade Média e do Renascimento, nós, herdeiros de uma tradição configurada durante séculos desafinados, também estaríamos fadados a fazê-lo.

Nesse sentido, urgem algumas reflexões. Olhemos para nossa época de modo ambivalente. De fato, são vistosas as distinções entre o espírito carnavalesco que penetra a escrita rabelaisiana e o que vivenciamos nos fevereiros recentes. O riso dos dias de festa em muito se reconfigurou e o real grotesco, até pela maneira grosseira com que fora interpretado, teria uma roupagem quase irreconhecível na atualidade. Contudo, esses traços da cultura popular tendem a se preservar no que é autenticamente do povo, da praça livre, da avenida festiva. Talvez assim, na utopia que essa percepção cumule, permaneçam as perspectivas de liberdade e de igualdade no mundo da vida que Rabelais representou no mundo da arte.

Em sua introdução, Bakhtin evidencia uma das maiores virtudes de Rabelais: a de ser franco. Não só por ser francês este adjetivo lhe pode ser endereçado. Sua obra é livre; sua escrita é verdadeira; suas imagens são festivas, universais e ambivalentes. O princípio da vida material e corporal do realismo grotesco emana uma variedade de formas extraordinárias que, advêm, precisamente, do comum, do trivial, do ordinário. O exagero, a abundância, a regeneração assumem-se entradas ao corpo popular e em nada tem a ver com um jogo escatológico sem propósitos.

Essa universalidade atrai uma atemporalidade que nos permite certas reflexões nesta época de muito siso e pouco riso. As exaustivas demandas contemporâneas, o estado líquido das relações (inter) subjetivas, a opressão relativa ao consumo na lógica das aparências vendidas pelos impérios mercadológicos, impregnam de ansiedade e inconstância nossas (re)ações e nossas experiências culturais como povo (des)igual. As multidões perecem em um isolamento grosseiro e estéril.

É por exemplificar a capacidade de pensar de forma nova e ampla que a incursão na introdução e na obra de Bakhtin como um todo vale a pena. Pensamentos como os seus podem ajudar a ler, a ver e a sentir a vida dialogicamente, integrando-a à arte e à ciência, como muito nos propõe a Linguística Aplicada, área do conhecimento que tem enveredado por temas e problemas marginais, práticas reais de linguagem, destronando o unilateralismo teórico de certas pesquisas e coroando uma transdisciplinaridade inevitável à complexidade contemporânea.

Para dedicar conclusibilidade a essa atividade - mas continuar a reflexão/refração da leitura da tese além daqui -, reproduzo, a exemplo de Bakhtin, as palavras de Leonardo da Vinci, as quais, poderiam responder à ansiedade prototípica de nossa época: “Quando o homem espera com alegre impaciência o novo dia, a nova primavera, o ano novo, não pensa que deste modo aspira à própria morte” (p.45). Eis o que é próprio do ser: a ambivalência em conciliar o presente e as memórias de futuro; a cultura popular e a erudita; o ato degradante e o seu entendimento como estágio para a renovação. Presumivelmente, é essa filosofia que anima e revoluciona a confraria entre mundo da cultura e mundo da vida, tornando o banquete do povo tão apetitoso e excitante.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Introdução: Apresentação do problema. In: BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais – 6ª edição*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo - Brasília 2008.
- 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 HIP HOP E SEUS DIÁLOGOS NO ESPAÇO URBANO

Tatiana Aparecida Moreira³¹⁶

“As palavras são sons transfundidos de sombras que se entrecruzam desiguais, estalactites, renda, música transfigurada de órgão”.

A hora da estrela, Clarice Lispector

Como a palavra é uma ponte lançada entre o eu e o outro na qual se cruzam vozes em embate, já que a palavra é uma arena de luta, com seus encontros e desencontros, a praça pública e as vozes que dela ecoam também podem ser comparadas a um Jano de dupla face: de um lado, o riso, o popular, do outro, o sério, o oficial. Tal qual Bakhtin discutia em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais.

Para Bakhtin (2010a), o sério estaria ligado ao oficial e ao autoritário, relacionando-se com a violência, as interdições e as restrições. O riso, por sua vez, se opunha a essa seriedade, já que libertava o homem das censuras interior e exterior, além de degradar o poder, sendo, portanto, social e universal.

É nesse sentido que o homem da Idade Média possuía duas vidas: a oficial e a carnavalesca, esta ligada ao riso. Assim, a carnavalescação do mundo, de acordo com Bakhtin (2010a, p. 239), possibilitava “[...] a libertação total da seriedade gótica, a fim de abrir o caminho a uma seriedade nova, livre e lúcida”.

Por isso que “[...] a destruição e o destronamento estão associados ao renascimento e à renovação, a morte do antigo está ligada ao nascimento do novo [...]” (BAKHITN, 2010a, p. 189). Dessa forma, o carnaval celebrava o triunfo do novo sobre o velho mundo e representava uma manifestação da cultura popular.

Assim, a cultura popular tinha como principal local dos acontecimentos a praça pública onde as pessoas se reuniam, principalmente, nos dias de festa, como o carnaval, e de feira para se confraternizarem. Esse território comum, no qual pessoas interagiam e

³¹⁶ Doutoranda em Linguística (UFSCar) / Bolsista FAPESP

respondiam de forma ativa e dialógica, “[...] constituía um segundo mundo especial no interior do mundo oficial da Idade Média” (BAKHITN, 2010a, p. 133).

Mesmo Bakhtin abordando o contexto da Idade Média e do Renascimento, é possível fazermos um diálogo, de alguma maneira, com as praças públicas da atualidade, nas quais as pessoas continuam se reunindo para encontrar outras pessoas, talvez não na mesma proporção que antigamente, seja como ponto de concentração para manifestações, seja para outros tipos de encontros, como os que podem acontecer no contexto do Movimento *Hip Hop* e seus elementos.

As praças e outros lugares, desde as primeiras manifestações do *Hip Hop*, em terras brasileiras, sobretudo no centro de São Paulo, foram o ponto de encontro para quem queria se expressar e/ou expor sua arte. Assim, locais como a Praça da Sé, a Estação São Bento do Metrô e, posteriormente, a Praça Roosevelt foram o palco de muitas reuniões de pessoas que iam fazer as suas performances, nos anos 1980 e 1990 (MOREIRA, 2009).

Elementos do *Hip Hop*, como o *break*³¹⁷ e o grafite, têm, no espaço urbano, principalmente o das praças e o das ruas, o lugar em que os dançarinos, chamados de *b-boys*³¹⁸ e *b-girls*, e os grafiteiros realizam suas atividades verbo-visuais, tendo em vista que “A dimensão verbo-visual da linguagem participa ativamente da vida em sociedade e, conseqüentemente, da constituição de sujeitos e identidades” (BRAIT, 2010, p. 193).

No caso do *break*, por meio de coreografias quebradas, o corpo, enquanto enunciado concreto, vai se caracterizar pela irrepetibilidade, por ser individual, singular, histórico e único, visto que a realização de passos da dança pelos dançarinos acontece de acordo com os contextos nos quais estiverem inseridos tanto o desempenho performático da dança, se é numa boate, na rua ou num outro local, quanto os *b-boys* ou as *b-girls*, enquanto seres concretos, responsivos, dialógicos e ideológicos. E isso afetará, conseqüentemente, a produção, a circulação e a recepção dessa dança, de acordo com o que expusemos.

Dessa forma, cada dança, cada performance, realiza um projeto de dizer, com suas particularidades, e que reflete e refrata a realidade concreta na qual cada dançarino está imerso e com a qual dialoga e responde ativa e responsavelmente, já que o ser humano

³¹⁷ O *break*, resumidamente, “[...] é a dança que apresenta coreografias quebradas, com muitos passos que surgiram em decorrência de se tentar imitar os feridos em combate na guerra do Vietnã” (MOREIRA, 2009, p. 10).

³¹⁸ Designação de *breaking boy/girl*.

não é um Adão mítico relacionado a objetos ainda não nomeados, de acordo com Bakhtin (2003), pois vive em interação com os diferentes outros que o constituem.

O mesmo pode ser observado no grafite, pois, de acordo com Duarte (1999, p. 20):

Tal como a dança, o grafite também constrói uma ponte entre o individual e o coletivo, como projeto e realização. Concretiza uma proposta de intervenção sobre o espaço urbano por meio da arte, fora dos circuitos consagrados da sua produção e circulação.

Assim como o *break*, o grafite, atualmente, também ocupa outros espaços, como as galerias de arte, mas é ainda na rua que se observam diferenciadas formas de expressão e de manifestação, como é perceptível ao se locomover nas ruas das cidades, com grafites feitos em muros, em trens e em outros espaços, como prédios. Isso pode ser relacionado à responsividade dos enunciados, já que “[...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 297).

E desse modo, enquanto enunciado concreto, o grafite, do nosso ponto de vista, também pode se relacionar com o que Bakhtin (2003) vai afirmar sobre cada enunciado ser determinado pelas distintas formas de relação com a realidade concreta, com os sujeitos falantes e com outros enunciados (BAKHTIN, 2003). E nessa inter-ação dialógica entre os sujeitos, cada um dá o seu acento apreciativo à palavra de outrem, pois “Cada forma de transmissão do discurso de outrem apreende à sua maneira a palavra do outro e assimila-a de forma ativa” (VOLOCHÍNOV, 1995, p. 190), com o enunciado sendo reelaborado e reacentuado a cada enunciação.

No caso dos grafiteiros ou de apreciadores e também daqueles que não gostam dessa arte, todos estão respondendo ativamente e dando a sua valoração, tanto do ponto de vista negativo quanto positivo, porque “Tudo isso com que tenho a ver, me é dado em certo tom emotivo-volitivo, já que tudo me é dado como momento do evento, do qual eu sou participante” (BAKHTIN, 2010b, p. 86).

E como participante, o homem, enquanto ser único e singular, refletindo e refratando a realidade concreta, interage de forma variada com os diferentes espaços que ocupa, sejam locais privados ou públicos.

Ainda no contexto do movimento *Hip Hop*, o *rapper* ou MC (Mestre de Cerimônia) e o DJ também têm sua relevância e são responsáveis pela produção da palavra cantada *rap*. Essa palavra assume tons e temas variados de acordo com o diálogo mantido com as diferentes vozes que os constituem, já que “[...] *A palavra, como qualquer signo ideológico, não reflete simplesmente a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social vivo, na interação verbal viva*” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 200, grifos do autor). Ou seja, essa palavra é realizada por sujeitos concretos que estão em interação com diferentes outros, sejam estas pessoas, objetos, pinturas, músicas, entre outros.

Essa relação que se mantém com esses outros se dá via alteridade, que emerge no devir, no movimento de embate, na arena de luta em que se manifesta a tessitura da minha palavra própria alheia e com a qual engendramos nossos diálogos na compreensão ativa, valorativa, responsiva e responsável que fazemos da palavra de outrem.

Assim, da rua, da praça pública e de outros lugares, emergem variadas vozes, nem sempre harmônicas, pois o não, o desencontro, também faz parte do cotidiano de todos, já que as idas e vindas, com suas partidas e chegadas, com seus inúmeros rostos, compõem a narrativa dos enunciados concretos da vida.

E nessa travessia polifônica da vida, nesse deslocar-se para e com outrem, que as manifestações do riso, mas também as da seriedade, no tempo grande, dialogam, tecendo suas palavras e contrapalavras em quaisquer segmentos da sociedade, como no caso dos elementos do movimento *Hip Hop*.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética de Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.
- BRAIT, Beth. *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- DUARTE, Geni Duarte. A arte na (da) periferia: sobre... vivências. In: ANDRADE, Elaine Nunes (org.). *Rap e educação, rap é educação*. São Paulo: Summus, 1999. p. 13-22.

MOREIRA, Tatiana Aparecida. *A constituição da subjetividade em raps dos Racionais MC's*. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NÃO SÓ DE PÃO VIVE O HOMEM, MAS DE TODO O RISO QUE PROCEDE DA BOCA DO POVO

Vanessa Alves do Prado³¹⁹

Com base no primeiro capítulo intitulado “Rabelais e a história do riso”, do livro *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (2010), de Mikhail Bakhtin, publicado pela primeira vez em 1965 como resultado de sua tese, busco discutir a importância do riso como fenômeno da MULTIDÃO, entendido aqui como cultura popular, gerado em PRAÇA PÚBLICA com objetivo REVOLUCIONÁRIO e por vezes, UTÓPICO.

De acordo com Bakhtin, foi no Renascimento que o riso adquiriu profundo valor com sua forma de exprimir a verdade sobre o mundo, a história e os homens. Isso trouxe para aqueles que riam uma nova concepção de mundo pela nova maneira de perceber os eventos da vida, diferente da julgada adequação do tom sério. Para a teoria do riso do Renascimento e para Bakhtin (2010, p. 61), “o que é característico é justamente o fato de reconhecer que o riso tem uma significação positiva, regeneradora, criadora, o que a diferencia nitidamente das teorias e filosofias do riso posteriores [...]”.

Foi por esse caráter regenerador e revolucionário que, na Idade Média, o riso foi proibido nas esferas oficiais da vida e das ideias, em compensação, adquiriu licença para viver sem punições nas praças públicas e festas, supondo que esse fenômeno jamais sairia dos limites populares e pudesse caminhar lado a lado com tudo o que fosse oficial. Por sua existência nas praças públicas e festas, julgado como de caráter inferior, o riso foi considerado vulgar porque vivia pelas periferias da vida, onde o sério não adentrava, nem sobrevivia.

O tom sério sempre caracterizou a cultura medieval oficial e afirmou-se como “a única forma que permitia expressar a verdade, o bem, e de maneira geral tudo o que era importante, considerável. O medo, a veneração, a docilidade, etc., constituíam por sua vez

³¹⁹ Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Filosofia e Ciências – Marília. Bolsista Capes. bivaprado@hotmail.com.

os tons e matizes dessa seriedade.” (BAKHTIN, 2010, p. 63). A unilateralidade e a seriedade deram origem ao que Bakhtin (2010, p. 65) chama de “segunda natureza humana”, isto é, o riso e a bufonaria (a brincadeira e a tolice) como força para continuar seguindo, para continuar vivendo. Por fugir ao tom sério, o riso foi considerado por muitos cristãos como forças vindas do mal e não riso divino. Assim, o riso teve de ser legalizado nas relações periféricas, em espaços onde a seriedade da ideologia defendida não pisava. Ambos os fenômenos passaram a caminhar lado a lado, mas não se cruzaram nos espaços oficiais até o Renascimento. De um lado, as formas cômicas se mostravam em público para a multidão, longe dos olhares fiscalizadores e dogmáticos das formas canônicas. Apesar das intenções de riso em cerimônias religiosas oficiais, o esboço de um sorriso deveria ser asfixiado como a dor do aperto da unha no dedo que sufoca um sentimento indesejado.

A multidão asfixiou o riso nos cultos da Idade Média e nos setores da ideologia oficiais, e formou seu próprio ninho em espaços quase legais, buscou abrigo nas festas populares e passou a viver da mistura entre o oficial e não-oficial, entre o que era considerado adequado por ser gerado no ventre dos dois poderes (o religioso e o estatal), com o que era popular, público e carnavalesco, criado pelo povo e para ele. Foi assim que o plano contraditório teve vida e, portanto, o aspecto carnavalesco, o povo ansiava pelo novo que deveria nascer em época de festa, nos momentos de alegria e riso. A renovação causada pelo nascimento de algo inexistente se opunha a morte do antigo. Na França, o Noël (festa religiosa a qual chamamos Natal no Brasil) adquiriu esse caráter e “pôde tornar-se um dos gêneros mais populares da canção revolucionária das ruas.” (BAKHTIN, 2010, p. 69).

Para além do Natal, outras festas populares eram organizadas para celebrar a alternância das estações e representavam, na Idade Média, um olhar para o futuro com expectativa de renovação, enquanto o olhar para o passado era o encargo da face oficial e religiosa que garantiria a consagração do regime existente. Não apenas o modo de conceber a celebração fazia da festa algo regenerador. Bakhtin (2010) explica que a fantasia era elemento obrigatório para da festa participar. A fantasia também renovava as vestimentas e os personagens sociais, o aspecto carnavalesco invertia os papéis e os sistemas hierárquicos: o bufão era consagrado rei e o arcebispo era eleito para rir. Segundo

Bakhtin (2010), outras formas foram encontradas para inverter o superior e o inferior e precipitar o que era considerado acabado e perfeito. As imagens invertidas serviam para compreender e fixar a transição, a mutabilidade e a alternância dos tempos e impedir qualquer forma de perpetuação. Essa forma de pensar e agir pelo riso e pela bufonaria era um modo de combater com ideias revolucionárias e, ao mesmo tempo, utópicas, a unilateralidade e a imutabilidade impostas aos homens ao longo dos tempos. Bakhtin (2010, p. 76) nos ensina que “O riso da Idade Média visa o mesmo objeto que a seriedade. Não somente não faz nenhuma exceção ao estrato superior, mas ao contrário, dirige-se principalmente contra ele. Além disso, ele não é dirigido contra um caso particular ou uma parte, mas contra o todo, o universal, o total.”

O riso levava para o povo a liberdade perdida no sistema autoritário que disseminava o temor, levava a verdade popular não-oficial. No momento das festas, a liberdade se expunha em contradição, ela era gozada na interrupção utópica do sistema oficial e, por mais efêmera que fosse, conquistava adeptos e espaço, gerava uma sensação fantástica que jamais pôde ser interdita, apesar da relatividade sempre imposta a ela. Bakhtin explica (2010, p. 78 – grifo do autor) que

Na cultura clássica, o *sério* é oficial, autoritário, associa-se à violência, às interdições, às restrições. *Há sempre nessa seriedade um elemento de medo e de intimidação.* Ele dominava claramente na Idade Média. Pelo contrário, o riso supõe que o medo foi dominado. O riso não impõe nenhuma interdição, nenhuma restrição. Jamais o poder, a violência, a autoridade empregam a linguagem do riso.

Para o autor, o homem medieval sentia exatamente isso com o riso: a vitória sobre o medo. Ao derrotar o medo, o homem percebia o quanto o mundo se revelava para si. Apesar da falta de medo atuar como um lapso, e o medo logo voltar a dominar, a consciência do homem se mantinha em processo de mudança, em busca de uma verdade não-oficial que degradasse o poder. O riso brincava com o temível e zombava dele, o riso transformava o medo em um “alegre espantalho” (BAKHTIN, 2010).

Na Idade Média, o riso não foi produto individual, de caráter subjetivo e biológico, mas resultante da produção social da multidão da praça pública e das festas

carnavalizantes. Foi na mistura com a diversidade, no contato com corpos de diferentes idades e condições que cada membro do povo se sentia em estado de renovação e crescimento. O sério jamais poderia ter o papel de substituir o riso, porque esse olha para o futuro e para a mudança, enxerga a verdade para além do sério e nunca foi “[...] instrumento de opressão e embrutecimento do povo [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 81), por relevar um mundo novo de modo alegre e lúcido, “Ninguém conseguiu jamais torná-lo inteiramente oficial. Ele permaneceu sempre uma arma de libertação nas mãos do povo.” (BAKHTIN, 2010, p. 81).

O riso como fonte de libertação (ainda que utópica) estava ligado ao amor, à renovação, ao novo, ao futuro, ao nascimento, à abundância e a fecundidade, enquanto a seriedade, na boca do poder, estava ligada à opressão, ao proibido, ao temor, ao terror e ao louvor. Nas praças públicas, durante as festas, o tom sério é que era mascarado, então, ouvia-se “[...] uma outra verdade que se exprimia de forma cômica, através de brincadeiras, obscenidades, grosserias, paródias, pastiches, etc. Todos os terrores, todas as mentiras se dissipavam, diante do triunfo do princípio material e corporal.” (BAKHTIN, 2010, p. 81-82).

Diferente da praça pública onde o sério e cômico conviviam em encruzilhada, nas instâncias oficiais, ambos não se confundiam nem se misturavam. O cômico vivia exilado da vida oficial como em pequenas ilhas, o que o impedia alçar voos mais longos e fecundar ovos para além dos limites da ilha. Somente no fim da Idade Média (por conta da queda do poder e controle canônico) é que a cultura cômica começa a ultrapassar as linhas da fronteira e atingir outras esferas da vida ideológica. A vida passa a renascer com mais de uma verdade e o movimento Renascença ganha vida. Foi no movimento Renascentista francês do século XVI que o riso ganhou seriedade, deixou de ser popular e vulgar e passou a frequentar a ideologia “superior” e a grande literatura (com a adoção das línguas vulgares que diminuíram as fronteiras entre o oficial e não-oficial) (BAKHTIN, 2010). A decomposição do regime feudal e teocrático da Idade Média serviu de válvula propulsora para a fusão entre o oficial e não-oficial, permitindo o rompimento de fronteiras; o riso pôde atuar em liberdade, sem véus, sem nada. Todavia, após a crise, a constituição de um novo regime oficial degenerou a criação popular não-oficial em novas ordens hierárquicas. A cultura popular se afastou da multidão e passou a pertencer aos espaços sérios.

Nos séculos seguintes, o riso foi associado a fenômenos negativos, sem nenhuma importância ou considerado apenas como divertimento sem essência.

CONCLUSÃO

No capítulo aqui exposto sobre a história do riso do livro intitulado *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto de François Rabelais, Bakhtin (2010) examina a obra de Rabelais para compreender o riso como manifestação popular, sua maneira grotesca (de baixo material e corporal) e cômica que se opunham ao tom oficial e dogmático das formas e manifestações conduzidas pelo Estado e pela Igreja. As manifestações revolucionárias representadas pela linguagem grotesca e cômica exerciam forças que combatiam o tom sério e oficial do sistema feudal e canônico unilateral e instauravam uma nova comunicação baseada na liberdade e na renovação, que aboliam as fronteiras das desigualdades e queriam revolucionar os modos de relações sociais com a inversão do alto e do baixo. No início, essas manifestações se expressam apenas nos guetos da cultura popular, nas festas, nas fantasias, máscaras e bufões. Ao adquirir reconhecimento oficial e entrar na grande literatura, introduziu uma nova forma de linguagem, adquiriu mais adeptos e passou a ser visto como riso sério, até ser rebaixado novamente.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento*: o contexto de François Rabelais. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

ACORDEI! ACORDEI! EU, O GIGANTE, ACORDEI?

Vanessa Pansani Viana

A Palavra

Já não quero dicionários
consultados em vão.
Quero só a palavra
que nunca estará neles
nem se pode inventar.

Que resumiria o mundo
e o substituiria.
Mais sol do que o sol,
dentro da qual vivêssemos
todos em comunhão,
mudos,
saboreando-a.

Carlos Drummond de Andrade

Em meio a tantas discussões e notícias veiculadas pela imprensa sobre os diversos protestos, considerados violentos ou não, que marcaram o Brasil recentemente, a primeira pergunta que nos vem em mente é: há possibilidade de alguma manifestação ser realmente pacífica?

O ato de nos manifestarmos carrega em si o nosso potencial de desacordo e, segundo as ideologias predominantes, no que tange o conceito de reação a alguma ideia que não concordamos, não há como pensarmos que todo e qualquer ato reacionário germina de uma ação que de certa forma nos é violentadora.

Uma vez que o pacifismo pregado por muitos grupos sociais é contrário a toda forma de violência, podemos dizer, sem dúvida nenhuma que uma manifestação puramente pacífica não existe, já que a violência é personificada de várias formas, não apenas de cunho aparente e, é neste tipo de definição que mora o grande perigo, a violência subjetiva é a que muitos chamam de relativa, pois partiria de um ponto de vista pessoal. A

tendência de nossa contemporaneidade é a de relativizar os processos sociais pela ótica do eu para o coletivo, e, no entanto, nos mostrou BAKHTIN que a forma oposta resolve uma parte do problema de modo mais sensato:

O signo ideológico tem na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico. A atividade psíquica é uma passagem do interior para o exterior; para o signo ideológico, o processo é inverso. O psíquico goza de extraterritorialidade em relação ao organismo. É o social infiltrado no organismo do indivíduo. E tudo que é ideológico é extraterritorial no domínio socioeconômico, pois o signo ideológico, situado fora do organismo, deve penetrar no mundo interior para realizar sua natureza semiótica. (BAKHTIN, 2014, p.65-66)

Se partíssemos do pressuposto inverso ao do autor, deveríamos rotular toda e qualquer forma de sentimento humano como relativo e não é essa nossa intenção, mas citar essa premissa é uma forma de nos alertarmos sobre os perigos de relativizarmos tudo o que escapa a reflexões simplistas. Desse modo, a violência está presente sim em qualquer tipo de manifestação social, seja de forma visível ou invisível, pois como a própria definição da palavra nos mostra: origem Latim “*violentia*”, que significa “veemência, impetuosidade, na sua origem está relacionada com o termo “violação” (*violare*), não sejamos ingênuos a ponto de mencionar que além da origem etimológica, cada palavra ou expressão tem sentido em seu determinado contexto e intenção comunicativa, como discorreu BAKHTIN, em sua *Estética da Criação Verbal*, há que levar em consideração quem emitirá e quem receberá a mensagem, todavia, neste caso, os dois preceitos encaixam-se nesta situação:

Naturalmente, há diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto [discursivo]. (...) Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa - a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso (BAKHTIN, 1992, p.46).

Portanto podemos afirmar que toda manifestação possui a intenção de violar um determinado pensamento ou ato já praticado, nesse sentido a palavra manifestação por si só carrega o valor semântico da violência.

Seguindo o fio dessa linha de pensamento podemos nos valer também da palavra “acordar”, quanto sua significação: Acordar (deixar de dormir; despertar), "Acordar" no sentido de "despertar" vem do Latim CORDATUS, "cordato, de juízo prudente", já que uma pessoa prudente se mantém desperta sempre que necessário. Por meio desse pensamento vamos citar uma frase que ficou muito famosa recentemente no Brasil: “O gigante acordou”. Aproximando o significado da palavra acordar aos contextos sintático e social surge outro questionamento: O gigante (Brasil) realmente acordou? Se nos valermos da definição citada, uma pessoa ou nação prudente se desperta sempre que está em desacordo com alguma atitude tomada, nos valendo da ideia será que podemos aplicar essa condição à população de nosso país?

Em meio a tantas manifestações ocorridas nos anos de 2013 e 2014 devido a vários fatores como a realização da Copa do Mundo, aos preços de passagens ou cobranças absurdas de impostos seria correto afirmar que o ponto culminante de tudo foi realmente os abusos cometidos há séculos em nossa história ou, poderíamos insinuar que a revolta poderia ser fruto de mais um modismo liderado pelas mentes manipuladoras de sempre?

Uma vez que a sociedade brasileira já está tão acostumada a servir como rebanho, assim como cantou o artista Zé Ramalho: “Êh, oô, vida de gado/Povo marcado/Êh, povo feliz!”, ou de modo semelhante como criticou tão duramente tal situação no cenário da cultura alemã (quanto ao cristianismo), o filósofo Nietzsche, evidenciando que, o indivíduo ao seguir o rebanho perde sua originalidade e poder de racionalização. Infelizmente a segunda hipótese seria mais plausível.

A música “O gigante acordou” composta por Mc Daleste, tão cantada pelas camadas populares em 2013 nos faz novamente pensar sobre a segunda opção, sua letra com argumentos tão nobres foi amplamente repetida por vozes e vozes, vezes e vezes, no entanto passado o momento de sucesso e agitação, tais vozes não voltaram a ecoar pelas ruas ou rumo a outros meios de comunicação para proferir tamanha insatisfação de outrora, através de sua tão aclamada letra: “Que país é esse que tem vários

interesses/Mesmo me sufocando com impostos/ Não vou desistir/ Deixei de última hora/Mas minha hora é agora...” No que diz respeito a esse pensamento, BAKHTIN reforça a ideia de que os indivíduos estão inseridos em um dado contexto histórico-cultural e dele também desprende-se sua forma de pensar e agir:

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, 2014, p.117)

O grupo dos Black Blocs que teve sua origem na Alemanha, na década de 1980, tinha por objetivo primordial a luta contra o neonazismo e, possuía como ideologia principal o mito da caverna do filósofo Platão, pois suas manifestações eram uma forma de vislumbrar à sociedade a possibilidade de um mundo melhor, onde as mudanças seriam possíveis.

Utilizando o preceito de Platão, cada sociedade e indivíduo precisa despertar de sua caverna para que consiga imaginar um horizonte diferente e, talvez melhor. A sociedade brasileira ainda necessita desconstruir muitas camadas de cavernas obscuras para começar a pensar e agir de fato, a fim de iniciar alguma mudança. Talvez por esse motivo, a ideia e materialização de grupos intitulados como Black Blocs não se cumpriu de forma bem sucedida, seja na sua organização ou imagem transmitida à nação. A violência ficou aparente e o objetivo central se perdeu. Com essa mesma tônica Robert Schwarz descreveu o comportamento social do Brasil no século XIX em relação aos processos culturais e influências literárias: “Ao longo de sua reprodução social, incansavelmente o Brasil põe e repõe ideias europeias, sempre em sentido impróprio” (p.29). Todavia, observamos que esse comportamento correspondeu não somente à literatura, mas também repercutiu em outros tipos de manifestações culturais e sociais, e, tal comportamento propagou-se até hoje.

Ao assistirmos ao filme “V de Vingança”, notamos um arrasto de multidões à luta por um ideal de liberdade em comum, contra a opressão de um governo absolutista. Tal impacto é presenciado hoje de forma oposta e mascarada em nossa realidade, pois assim

como várias personalidades ao longo de nossa história opressora ficaram conhecidas como símbolos de luta e ícones de desconstrução de mazelas dominantes do povo, podemos crer que, por esse mesmo caminho encontra-se uma das mais poderosas formas de controle das classes sociais, a velada soberania da imprensa guiada por interesses políticos escusos, que controla, manipula e subjuga a sociedade brasileira. Novamente BAKHTIN elucida esse tipo de comportamento de classes e sua repercussão no cenário social:

Se a fala é o motor das transformações linguísticas, ela não concerne os indivíduos; com efeito a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo no sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem. A comunicação verbal, inseparável das outras formas de comunicação, implica conflitos, relações de dominação e resistência, adaptação ou resistência à hierarquia, utilização da língua pela classe dominante para reforçar seu poder, etc. (BAKHTIN, 2014, p.14)

É através desse controle que são lançados os modismos, tão televisionados ou amplamente divulgados nas redes sociais, dessa forma, a sociedade brasileira continua sendo influenciada pela “síndrome de rebanho”, e, até mesmo quando grita que despertou de algum sono repressor, ainda sim continua sendo arrastada pela corrente do consumismo irreflexivo. Portanto permanece uma pergunta “puramente inocente” ao povo brasileiro: que gigante acordou?

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MALDONATO, Mauro. *Raízes Errantes*. 34 ed. São Paulo: Sesc, 2004.

OSORIO, E.M.R. (ORG.) *Mikhail Bakhtin e os Gêneros do Discurso na Educação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. 6 ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012.

Site: <http://www.vagalume.com.br/mc-daleste/o-gigante-acordou.html#ixzz3AN3xyxGU> (Acesso dia 18/08/2014).

A LEITURA DO GÊNERO DIÁRIO PARA A COMPREENSÃO DO (S) OUTRO (S)

Vania Grim Thies³²⁰

Eliane Peres³²¹

Você não precisa ser de um país que já experimentou um conflito para se sensibilizar. Um ser humano sempre pode entender outro ser humano. E diários, por serem um modo de comunicação muito pessoal, conseguem traduzir essa comunicação de perto.

Zlata Filipovic, entrevista "O Estadão".14/09/ 2008

INTRODUÇÃO

Memórias do holocausto, memórias da guerra: qual a impressão que temos quando lemos um diário 'real' produzido no contexto da guerra? Fenômenos como "O diário de Anne Frank" (2012) e "O diário de Zlata" (1994), "Com olhos de menina" (2011), trazidos pelo gênero diário nas escritas juvenis, demonstram as situações não ficcionais de guerra e o cotidiano de esconderijos de muitas famílias. Relatos da dificuldade de manter uma infância em seu curso normal de vida, sem o direito à escola e ao convívio com os colegas, a dificuldade das refeições e o racionamento dos alimentos básicos para a sobrevivência, a violência da guerra, as datas comemorativas entre outros tantos aspectos.

A escrita deste texto é motivada pelas discussões e reflexões de uma disciplina chamada de "Leitura, escrita e literatura: questões para a Educação" ministrada no Programa de Pós-Graduação em Educação (FaE/UFPel)³²². Sobretudo, as perguntas que permearam as leituras foram: como as pessoas mantêm suas práticas culturais em situações críticas da vida? Por que escrevem, o quê escrevem? Como os 'diaristas' mantêm

³²⁰ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Vice-líder do grupo de pesquisa HISALES – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (FaE/PPGE/UFPel).

³²¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, líder do grupo de pesquisa HISALES – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (FaE/PPGE/UFPel)..

³²² A disciplina foi coordenada pela professora Dr^a Eliane Peres e contou com a colaboração da professora Dr^a Vania Grim Thies.

a relação com os livros, cadernos e demais materiais do universo da cultura letrada e como fazem o uso destes materiais em tempos de guerra e em espaços de esconderijos compartilhados? Como retratam o mundo que está ao seu redor? O que podemos apreender com estas leituras retratadas pela escrita do dia-a-dia? Como a educação pode apropriar-se deste tema para pensar a formação de futuros professores?

Referindo-se à escrita dos diferentes diários de guerra, as palavras de Zlata Filipovic na apresentação do livro *Vozes Roubadas* (2008, p. 15) são profundas: “Às vezes temos a sensação de que estas vozes estão conversando umas com as outras, complementando-se e cantando juntas numa única voz, a voz da infância roubada e da juventude insubstituível”. Em momentos diferentes, em locais diferentes, as escritas são produzidas não para que sejam publicadas, mas sim, trazem as *confissões e os registros* nas palavras da autora, que ecoam sobre os mesmos temores, os medos e aflições.

Com as ideias bakhtinianas na cabeça e a procura de respostas para nossas perguntas encontramos o conceito de alteridade, entre vários outros que nos servem para a análise. A alteridade que nos coloca na posição do outro. Um ‘outro’ que viveu as situações concretas da guerra e que, agora, é constitutivo do ‘eu’ que lê o gênero diário nas situações mais efêmeras do mundo da vida vivida. O ‘eu’ e o(s) ‘outro(s)’ inacabados na incompletude da vida, traduzidas nas palavras do diário como gênero do discurso.

Dessa forma, entendemos a leitura deste gênero diário na literatura como uma possibilidade de compreensão do ‘outro’ (BAKHTIN [1919/20] 2010, [1981] 2010), muitas vezes, um ‘outro’ da própria pessoa que escreve. As palavras de Anne Frank servem para a refletir o diário como o confidente de si, como o ‘outro’ que temos de nós mesmos:

Espero poder contar tudo a você, como nunca pude contar a ninguém, e espero que você seja uma grande fonte de conforto e ajuda (Anne Frank, 2012, p. 13)

Nunca comento estas coisas com os outros, e é por isso que tenho de falar sobre elas comigo mesma (Anne Frank, 2012, p. 184)

Meus escritos, a melhor coisa que tenho, estão indo bem (Anne Frank, 2012, p. 221)

Nas palavras de Anne Frank é possível perceber que há um diálogo que ela estabelece com a escrita, uma interação permanente entre a pessoa que escreve e a pessoa que está em outro plano axiológico, ou seja, o 'outro' como autor-criador de sua própria autoria, de seu próprio autor pessoa (BAKHTIN [1919/20] 2010, [1981] 2010). Além disso, nos referimos ao 'outro' para pensarmos como a leitura dos diários de guerra nos constitui e nos constrói como sujeitos. Nas palavras de Miotello (2011, p. 25), "a construção da própria identidade vem pela alteridade", o(s) outro(s) que me constitui e é constituído pela leitura do diário como gênero do discurso.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, [1919/20] 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1981] 2010.

FILIPOVIC, Zlata. *O diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FILIPOVIC, Zlata. **Entrevista** "O Estadão". 14 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.livrariaresposta.com.br/v2/produto.php?id=3440>. Acesso em: 12/11/2013.

FILIPOVIC, Zlata. CHALLENGER, Melanie (Orgs.) **Vozes Roubadas: diários de Guerra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank**. Tradução de Ivanir Alves Calado, 17ª edição. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

MARTORELL i GIL, Encarnación. **Com olhos de menina**. Tradução de Joana Angélica d'Avila Melo. Rio de Janeiro: Record, 2011.

MIOTELLO, Valdemir. **Discurso da Ética e a ética do discurso**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

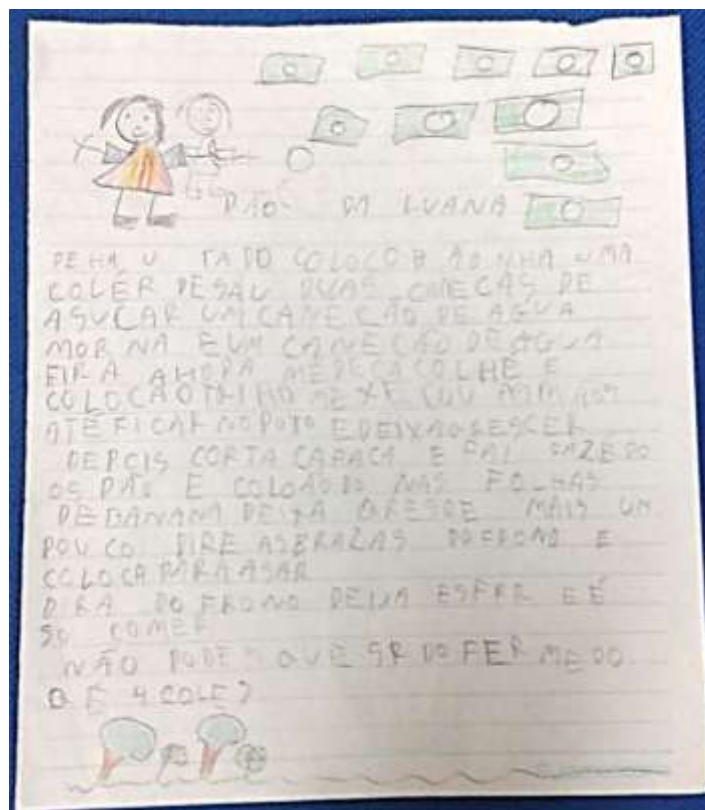
ENCONTREI SLOVO QUANDO ESCUTEI UMA CRIANÇA

Vanildo Stieg³²³
Philippe Domingos³²⁴

PALAVRAS INICIAIS...

Convidamos, você leitor, a entrar nesse texto se detendo, a princípio, na leitura do que está expresso na figura a seguir (em nota colocamos a transcrição):

Fotografia 01: Produção de texto (receita) “Pão de Luana”



Fonte: Arquivo Vanildo Stieg (2013)

³²³ Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/UFES, Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo - NEPALES/UFES. Formador do PNAIC/NEPALES (2014). Email: vstieg@gmail.com

³²⁴ Mestrando em Linguística pelo Programa de Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGEL/UFES. Tradutor e intérprete de LIBRAS no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/UFES. Email: phd.libras@gmail.com.

O texto³²⁵ acima, foi apresentado por uma Orientadora de Estudos (OE)³²⁶ do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (turmas da Educação do Campo) de nome Rosinéia Maria Bello³²⁷, em um encontro de formação³²⁸ de professoras/es alfabetizadoras/es em novembro de 2013. A OE, ao trazer esse texto, apresentou uma narrativa procurando descrever as condições de produção da receita do “Pão de Luana”. A seguir apresentamos as colocações desta OE por compreendermos que elas são preciosas para pensarmos, por exemplo, o que pode acontecer quando uma formadora/professora/**um ser humano** entra em dialogia com outro **sujeito**, no caso, uma criança de 9 anos. Esta é uma das questões importantes tratadas neste texto.

A ESCRITA DO “PÃO DE LUANA”

Luana, era considerada pela escola que frequentava como uma estudante bastante ausente, desinteressada, que não se esforçava para realizar nem as atividades na escola, nem as atividades propostas “para casa”, sempre desmotivada em produzir textos e participar de atividades de leitura.

³²⁵ PEHA U TADO COLOCO BÃO NHA UMA COLÉR DE SAL DUAS CANECAS DE
ASUCAR UM CANACÃO DE AGUA
MORNA E UM CANECÃO DE AGUA
FIRA AHORA MEDECACOLHÉ E
COLOCAOTRIHO MEXE COU AS MÃOS
ATÉ FICAR NO POTO EDEIXACRESCER
DEPOIS CORTA CAFACA E FAI FAZÉDO
OS PÃO E COLOÃO DO NAS FOLHAS
DE BANANA DEIXA QRESRE MAIS UM
POUCO DIRE ASBRALAS DOFORNO E
COLOCA PARA ASAR
DIRA DO FORNO DEIXA ESFRR E É SÓ COMER
NÃO PODE S QUE SR DO FERMEDO Q É 4 COLE

³²⁶ Nomenclatura assumida pelo PNAIC quando se refere às cursistas que recebem orientações nas universidades (que coordenam a formação) e retornam aos municípios para realizarem as formações diretamente com as professoras/es alfabetizadoras/es, atuantes em sala de aula.

³²⁷ Pedagoga Regional das Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF’s em Domingos Martins/ES. Sempre atuou como professora e pedagoga das escolas Unidocentes e Pluridocentes do município desse município.

³²⁸ Tal formação consistiu em uma das ações assumidas, em 2013, pela coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo – NEPALES da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Por meio desse núcleo e dessa universidade, ficou estabelecido um convênio com o Ministério da Educação (MEC) para se realizar a formação de professoras/es alfabetizadoras/es em decorrência do então denominado Pacto Nacional para alfabetização na Idade Certa - PNAIC, no Estado do Espírito Santo.

Rosinéia, ao saber deste perfil desta criança, (traçado pela escola), ficou instigada e por isso pensou em fazer visitas com certa frequência à escola, para poder conhecer Luana pessoalmente. Mas o que levou essa OE a se incomodar com aquele perfil? Como ela mesma narrou, foi o fato de se incomodar com tanta “passividade encarnada” na criança no relato escolar. Lembrou que havia lido e discutido textos (em encontros de formação anteriores naquele ano no PNAIC/NEPALES) que acenavam para que olhasse para o sujeito/criança como um **ser ativo**, que **tem sempre o que dizer**, que **dialoga** com a vida.

Entendemos que a OE se referia aos trabalhos do Círculo de Bakhtin, **A Estética da criação verbal** (Capítulo **Gêneros do discurso**), e **Marxismo e Filosofia da linguagem** (capítulo **A interação verbal**). Desse modo Rosinéia passou a não se conformar com qualquer olhar (teórico e/ou da cultura escolar) que pudesse considerar a criança como um **ser/alma mudo/a**³²⁹.

A guisa de esclarecer, lembrarmos que os Cadernos de Estudos advindos do PNAIC/MEC, orientam as professoras alfabetizadoras a avaliarem as crianças e proporem atividades em consonância com a perspectiva teórico-metodológica psicogenética, oriundas dos estudos de Emília Ferreiro. No entanto, a formação desenvolvida pelo PNAIC/NEPALES/UFES, buscando ampliar o olhar sobre como as crianças se relacionam com a leitura e com a escrita, incentivam as cursistas a estudarem textos produzidos pelo **Círculo de Vygotsky e pelo Círculo de Bakhtin**.

Em uma manhã, Rosinéia foi visitar a escola onde Luana estudava. Ao entrar no pátio, viu uma menina pálida, passando mal. Rosinéia perguntou: O que você tem? A menina disse que não estava bem e foi levada até a sua professora. Por sorte, aquela criança era Luana. Após o recreio, a OE pediu a professora para dialogar com a menina na biblioteca escolar. A OE procurou deixar a criança a vontade, questionando: Estou preocupada com você, está tudo bem? E sua mãe? Quem mora com você? Você fica com quem, em casa? Luana, não demorou muito para dizer: “Moramos eu, duas irmãs e meu pai. Minha mãe saiu de casa”.

³²⁹ Como exemplo de formações que pressupõem esse tipo de sujeito temos, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares – PROGESTÃO e o Programa Alfa e Beto (do Instituto Ayrton Sena) entre outros (STIEG, 2012).

Diante da fala da criança, a OE questionou como a família vivia, sem a mãe. A menina disse que ela e seu pai que faziam “tudo” em casa. Descreveu que levantava muito cedo, para fazer o café para seu pai tomar e ir para a roça. Depois acordava suas irmãs e dava café com pão para elas, e, antes de ir para sua escola, levava as irmãs para outra escola”. Falou que ficava cansada com a correria, e chegava atrasada na sua escola, “[...] pois as vezes alguma coisa dava errado”.

Rosinéia perguntou: mas quem faz o pão? A menina disse: Eu faço o pão, porque? A OE narrou que ao ouvir isso, já estava tão envolvida que disse à criança que gostaria que ela a ensinasse fazer pão. Rosinéia descreve essa cena do seguinte modo:

Luana, lindamente, me relatou o passo a passo da receita com tanta propriedade, que pensei: agora é a hora. Então lhe disse: “escreva essa receita, pois senão irei esquecer!” Ela disse novamente: “eu não sei escrever”. E eu disse-lhe que a ajudaria passando-lhe segurança. Ela ficou meio perdida não sabendo por onde começar, pois tinha dúvidas até no espaço do papel. Fui falando para ela... “o que você faz primeiro quando vai fazer o pão?” E ela começou a falar. Então eu disse: “é isso aí, é só escrever”, e ela começou. Fiquei encantada com o que vi, foi uma experiência que nunca irei esquecer, pois tudo o que aprendi com essa menina vai ficar registrado para sempre em meu coração.

Rapidamente, essa criança que era considerada pela escola como não escritora/leitora, pegou um caderno, um lápis e em poucos minutos havia produzido um gênero textual (receita) a qual denominou de “Pão da Luana” (fotografia 1).

ROSINÉIA, SLOVO, LUANA: A PALAVRA VIVA ROMPENDO COM SUJEITO ACABADO

Quando Rosinéia trouxe esse relato na formação, o grupo de professores do campo do qual faz parte ficou impressionado com o modo como ela modificou seu olhar/atitude em seu trabalho nas escolas. O grupo reconheceu o quanto as formações de professoras/es alfabetizadoras/es - promovidas pelo MEC até então -incentivavam a tratar a criança a partir de pré-concebidos que naturalizavam os processos de ensino e aprendizagem com foco meramente conteudista. Nessa direção, as enunciações, a voz, a vida das crianças,

ficavam subjugadas a abstrações desvinculadas da realidade. A partir daquele momento, percebeu-se que a “palavra viva” (*slovo*) passou a revolucionar a vida desses formadores.

Desse modo, as colocações do grupo de educadores do campo, nos remeteu a pensar o legado consolidado pelo Instituto Palavra Viva (*Institut Zhivogo Slova* - 1918), no tocante aos estudos e pesquisas em linguagem na Rússia, o qual nos foi ofertado pelos membros do Círculo de Bakhtin. Mas qual princípio sustentava esse instituto? Conforme aponta Brandist (2012, p. 138), na abertura desse instituto, o Comissário para a Educação, Anatoli Lunacharski (1975-1933), “[...] declarou que a revolução havia tornado possível e necessário ensinar todo o povo a falar publicamente, ‘do pequeno ao grande’. Estava assim proclamado o princípio da *isçgoria*, ou igualdade do discurso, base da democracia ateniense “[...] com referência à antiga Atenas, à inseparabilidade entre a palavra viva e a democracia” (*Institut Zhivogo Slova*, 1919, p. 8, citado por Brandist, 2012, p. 132).

Basicamente, será esse princípio que Bakhtin e seu Círculo assumirá para nuclear os trabalhos nos anos de 1920 a 1930. Bakhtin, nesse período, toma como base em seus textos o argumento de que, assim como na praça pública grega, que constituía o Estado e todos os órgãos oficiais, “não havia nada para ‘alguém sozinho’, nada que não estivesse sujeito ao controle e à causa do Estado público. Ali, tudo era inteiramente público”, conforme aponta Brandist (2012, p. 21-22).

É interessante pensarmos que a escola pública deveria ser concebida pelo discurso oficial como um espaço em que todos pudessem exercer sua voz em pé de igualdade, assim como na praça pública ateniense. No entanto, a nossa sociedade organizada por meio de um agendamento neoliberal (STIEG, 2012), não tem concedido a esse espaço oportunidade de exercer o princípio de *isçgoria*. Rosinéia foi submetida à perspectivas de formação emudecedoras ao longo de sua vida cidadã/profissional e por muito tempo não conseguiu pensar o sujeito além de sua forma “acabada”, “pronta”, “determinada”. No entanto, por meio da revolução desencadeada nos encontros de formação no PNAIC/NEPALES, pôde se enxergar enquanto sujeito vivo e, conseqüentemente, enxergar a vida na sua pequena interlocutora.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRANDIST, Craig. **Repensando o círculo de Bakhtin**: novas perspectivas na história intelectual. São Paulo: Contexto, 2002.

STIEG, Vanildo. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

NO ENTANTO, ELES FALAM!

Vilson Sebastião Ferreira

“Quanto a mim, em tudo ouço vozes e relações dialógicas entre elas”

(Bakhtin, 2011)

Inciuar a sistematização de uma ideia, de um pensamento, seja ele complexo ou simples, nem sempre é um momento dos mais promissores e tranquilos. Principalmente se o que tentamos articular é algo que vai na contramão de muito do que aprendemos a saber, a crer e a dizer.

Às vezes, o que temos é só o som do silêncio que disfarça nosso trabalho mental, muitas vezes monológico, que se põe a articular frases dogmáticas, que em breve sujarão a folha em branco e porão fim à mudez inicial. O grande desafio nesse caso é enfrentar e tentar superar o monológico próprio do discurso dogmático que nos atravessa, quase que invariavelmente.

Outras vezes, as vozes que nos habitam travam uma batalha pela primazia do olhar que atravessará as leituras e escolhas que faremos, determinando aquilo que virá a constituir-se no produto de nossas muitas reflexões em torno do conhecimento. Nesse processo, muitas vezes se anunciam promessas e projetos cuja declaração de intenções resulta numa dupla frustração: a do leitor, que esperava ver cumpridos os anúncios que despertaram seu interesse; e a de quem escreve, posto ter acreditado num roteiro que parecia tão fecundo, mas que resultou numa espécie de ficção pouco verossímil. A verossimilhança, nesse caso, não convence nem a quem ler nem ao dono da pena.

Diante e apesar de tamanho impasse, que se estabelece quando o corpo que escreve se vê confrontado pelos limites de uma razão que tudo pretende perscrutar, mas que muitas vezes se mostra raquítica e impotente frente às incertezas do ainda por pensar, do improvável, da distante utopia, é preciso materializar em forma de texto o que nos incomoda, mobiliza e nos faz caminhar. No entanto, já não poderíamos fazê-lo sozinhos, desacompanhados das muitas vozes que nos atravessam e fazem da caminhada um “ato

bilateral do conhecimento-penetração” (Bakhtin, 2011), num exercício que permite conhecer e exprimir-se no conhecido, no encontro de duas consciências que se combinam e se completam, onde existir só faz sentido para o outro, com a ajuda do outro.

Ora, dizer isso é mais que apontar um caminho que justificaria as escolhas metodológicas assumidas pelo pesquisador também implicado na pesquisa. No nosso caso é principalmente assumir o compromisso ético-estético do *ato responsável* (Bakhtin, 2010). O ato na acepção bakhtiniana deve ser compreendido como iniciativa, movimento, ação arriscada, uma tomada de posição, compromisso que nos torna parte consciente de um coletivo dinâmico e complexo, fazendo-nos cúmplices dos sujeitos que constroem esse coletivo.

Tal compromisso uma vez assumido (em sua radicalidade) pode provocar/produzir, pelo menos em quem o assume, aquilo que Milton Santos chama de *solidariedade de preocupações*, promovendo links entre projetos, sonhos, esperanças, e entre medos, frustrações e até a ausência de perspectivas em relação ao presente e ao futuro.

No entanto, vale destacar, nem sempre esse compromisso está muito claro. Por isso, buscar compreender melhor seus possíveis sentidos e significados precisa ser nosso mais urgente desafio, principalmente se acreditarmos que também estamos imbricados e implicados nas questões que as nossas preocupações trazem à tona. Nosso compromisso, então, residiria em assumir, ser responsável por aquilo que pensamos e acreditamos, dialogando com outras vozes e correndo os riscos de, quem sabe, revelar ou adivinhar o que se esconde nas dobras dos nossos discursos sobre o eu e sobre o outro.

Falar de solidariedade de preocupações, compromisso, responsabilidade, compreensão, de vozes que ressoam e, mais que nos habitam, nos incomodam e desestabilizam, é falar de alteridade. Nesse sentido, talvez a principal questão sobre a qual temos nos debruçado é o outro, que também inclui nosso controvertido “eu” e nossos outros “eus”, suas possibilidades, aprendizagens e suas formas múltiplas de comunicar-se e comunicar o mundo à sua volta. Mas também suas crenças e modos de pensar e agir que, via de regra, não coincidem com os nossos.

Viver essa empreitada de adentrar em terreno alheio, mas que também te constitui, requer cuidados e posturas que incluem deslocamentos, flexões e novas acuidades, movimentos que possibilitem desaprender coisas para aprender outras. Requer ainda uma

disposição sensível para ouvir as vozes que nos são estranhas, que quase sempre soam como meros ruídos que nada poderiam significar e que, muito por tomá-las assim, não conseguimos entender.

Então, é preciso admitir que apostar em possibilidades que são tomadas e se transformam em potências vivas para nós – vozes com cara, cor, nome, idade, suor, no tempo e no espaço – é abrir-se para aquilo que ainda estamos aprendendo a ouvir, a ver, a pensar sobre. Por isso, embora muito do que aqui se ensaia, em alguma temporalidade já tenha sido ensaiado, dito, redito, desdito, acreditamos que, na sua ressurreição, ao reencarnar-se nos sujeitos como unicidades irrepetíveis, novas perguntas são enunciadas, possibilitando outras respostas para nossos assombros e inquietações.

Porém, o que fazer quando não conseguimos pronunciar o que nos interroga? Como fazer para narrar o que se enviesa, que sai da linha, que foge dos enquadramentos, que ri do sério, que se faz inominável e por isso mesmo desnorteia nossa capacidade de dizer? Por outro lado, devemos admitir que muitas vezes, de muitas maneiras, noss@s alun@s nos mostram enquanto tentamos explicar.

Neste caso, talvez fosse desnecessário discutir a questão da delimitação do foco de pesquisa. Talvez. No entanto, a formação do nosso pensamento é algo que orienta os juízos de valor que fazemos, determinando nossa capacidade de reflexão e expondo a resistente veia cartesiana que nos atravessa. Por isso, como pesquisador@s, precisamos constantemente rever e por em questão o que sabemos, o que nos constitui e constitui nossa racionalidade. Afinal, muito da nossa crise de compreensão e de sentido pode estar ligada, entre outras coisas, a um certo desejo (in)confessável de fixar-nos em algo que já sabemos ver, algo que nos dê segurança para avançar, para, quem sabe, chegar a um *topòs*, a um lugar definido, que possa ser reconhecido como um ou o lugar. O contrário disso é a utopia, o não-lugar, o não-saber, o não-ser.

Estamos, portanto, apostando na utopia como combustível que, além nos fazer caminhar, nos aproxima dos muitos outros com quem *nos damos* cotidianamente, que nos ensinam a aprender, a ensinar, a viver; que nos ajudam a acreditar que não é por que as coisas são do jeito que nos acostumamos a vê-las que precisarão continuar sendo.

Apostar na utopia nos faz tensionar as críticas implacáveis que a escola brasileira do nosso e de outros tempos tem sido alvo. E a escola pública em especial é, sem sombra de dúvidas, aquela que mais sofre com as avaliações negativas, não apenas da sociedade em geral, mas principalmente daqueles que habitam e operam no cotidiano dos múltiplos espaços educativos do nosso país; ou seja, @s pedagog@s, professor@s, estudantes, pais e responsáveis por esses estudantes. Essas críticas dão conta e a apontam principalmente como o lugar (im)provável para se aprender/ensinar. Ora, ao optarmos pelo uso do prefixo *im* – e seu sinônimo *des* – entre parênteses, aqui e em outros momentos, nossa intenção não é enfatizar o significado da presença desse elemento na palavra que o sucede, determinando o seu contrário, o que caracterizaria invariavelmente uma dicotomia improdutiva; ao contrário, pretendemos construir e chamar atenção para a semântica dupla e simultânea de afirmação e negação, em presença e ausência.

Assim, entre as muitas coisas que não podemos ignorar está o fato de que aquel@s que se movem e se formam no dia a dia das escolas e da vida cotidiana comum são sujeitos sociais, culturais, de pensamento e de aprendizagens, processos esses inseparáveis dos contextos e das relações sociais de poder dominação/subordinação. Afinal, não podemos simplesmente esquecer do grande empreendimento histórico de produção dos outros como subalternos, oprimidos, colonizados, daqueles que, segundo Spivak (2010), por serem constantemente traduzidos/traídos e representados não podem falar por si, bem como do constante esforço de apagamento de suas culturas e memórias coletivas que o padrão de poder/saber impingiu. Ainda assim, mesmo que falte quem os ouça, não param de falar.

Além disso, reconhecemos, como bem nos ensinou Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, que apesar das experiências de dominação/subalternização os sujeitos lutam para produzir saberes, (re)lendo e (re)escrevendo o mundo.

Nesse sentido, nos propomos a empreender uma reflexão que busca investigar as (im)possibilidades de produção de saberes em meio às experiências de dominação/subalternização a que são submetidos cotidianamente, na escola e na vida, os filhos e filhas das classes populares, partindo de algumas das questões que têm mobilizado nosso pensamento e esforço de mediação como professor, que se assume e se vê como pesquisador, uma vez que compartilhamos o que aprendemos com Freire (1996) de que ser

pesquisador é um atributo que faz parte da natureza do ato de ensinar, não uma qualidade ou forma de ser e de agir que se acrescente à prática docente. Afinal, o que se espera e do que precisamos é de que todo professor assuma uma constante atitude de indagação, de busca questionadora, uma vez que “não há ensino sem pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 29).

Dentre essas questões, temos buscado refletir sobre as possibilidades da linguagem constituir-se como instrumento de luta na desconstrução das subalternidades. Em termos mais específicos, procuraremos nos deter sobre algumas resistências cotidianas ao ensino da *língua de poder* e como elas podem vir a configurar outras formas de aprender e de produzir conhecimentos.

Embora utilizemos essa denominação estereotipada e cristalizada – língua de poder –, não temos a alienação nem a pretensão de ignorar que a língua como código que legisla sobre a linguagem possa ser, por si só, o grande inimigo que combatemos. Nossa luta é contra um determinado poder que se expressa através da língua que, como queria Barthes (2007), obriga os sujeitos a dizerem e a pensarem de uma única forma.

Assim, ao nos determos para ouvir e compreender as (im)potentes vozes dos sujeitos subalternizados, na escola, nas ruas, nas redes sociais, temos aprendido a pensar sobre movimentos que poderiam vir a ser incitados por essas vozes, principalmente os questionamentos que elas poderiam suscitar ao pensamento discursivo hegemônico e às práticas pedagógicas que tratam a linguagem como um campo de questões resolvidas e consolidadas.

Desqualificados, tratados como ingênuos, ignorados por aquilo que Spivak chama de *violência epistêmica*, cuja tática de neutralização do Outro, seja ele subalternizado ou colonizado, consiste em inviabilizá-lo, expropriando-o de qualquer possibilidade de representação, silenciando-o. No entanto, eles falam. Às vezes, gritam. Porque se falar é da ordem do discurso e, portanto, do poder, o grito, o deboche, o palavrão, surgem como alternativas de expressão da rebeldia do sujeito colocado à margem desse poder. Assim, nossa preocupação e interesse tem se detido sobre a busca por espaços onde El@s possam articular-se, falar e serem ouvidos, dizerem-se e afirmarem-se a partir da elaboração própria com que constroem seus conhecimentos.

Pensar sobre o que noss@s alun@s nos propõem é enfrentar desafios e questões de várias naturezas: ética, estética e epistemológica. Eles fazem perguntas para as quais talvez ainda não tenhamos as respostas. Que representam problemas para os quais não temos solução, que ainda não tratamos nem consideramos quando nos propomos a ensinar.

Em meio a tais reflexões, vamos nos dando conta que muito por nos colocarmos do lado de lá da linha abissal que separa os sujeitos e seus saberes (SANTOS, 2010), nos desapontamos com o aquilo a que somos apresentados por noss@s alun@s. De alguma forma, esperamos que, ao nos deparar com o que ainda não entendemos, necessariamente é lidar com uma outridade alienígena, produzida num vácuo à parte dos processos a que são submetid@s cotidianamente, como se fosse possível produzir conhecimento fora das relações culturais. Cada ser é portador de uma visão de mundo única e seus conhecimentos dialogam com a cultura na qual ele está inserido. Então é relação e unicidade. Pensar epistemologicamente com esses sujeitos é perceber uma epistemologia concreta da existência, plural e dialógica. Sempre outra porque cada um é outro. Eles tecem a multidão de fios ideológicos e nos ensinam como ensinar.

Para aprender com eles, talvez fosse preciso admitir que, ao invadir as cercas que protegem alguns saberes e segregam outros, os sujeitos e suas experiências contestam o estabelecido e abrem caminho para se pensar o que ainda não fomos capazes de compreender, de ver com outros olhos o que nos acostumamos a reconhecer como o mesmo e, quem sabe, aprender o que ainda não sabemos.

Para tanto, nunca é demais relembrar o que Freire (1996, p. 17) nos ensina como atitude ética a ser adotada em relação ao conhecimento: “Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não se assumindo-nos como sujeitos éticos”.

Por assim compreender, o que aqui tentamos comunicar é uma tentativa de diálogo com vozes que nos ajudam a fazer perguntas que ainda não fizemos, a pensar o que ainda não sabemos, a ver com outros olhos o que pensamos já saber ver e a ouvir o que até então nossos ouvidos não conseguiram atentar. É enfrentar o desafio entendendo que ele faz parte da luta de muit@s professor@s que, como nós, portamos angústias e inquietações

coletivas, histórias que precisam ser narradas, esperanças e sonhos que precisam ser compartilhados.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARTHES, Roland. **Aula**. 3ª Ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

SANTOS, B. de Souza, MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. In: SANTOS, B. de Souza, MENEZES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed UFMG, 2012.

PRAÇAS PÚBLICAS EM PERÍODOS ELEITORAIS:

mundo da vida ou palco da vida?

Vivian Pinto Riolo³³⁰

As praças são locais públicos em que pessoas de diferentes culturas, costumes, credos e classes sociais transitam e interagem. Lugar para conversas fortuitas da vida cotidiana torna-se, também, espaço aberto para debates e embates das diversas esferas da sociedade em suas manifestações sociais e culturais. É local de passagem, de ir e vir, de diálogos, de encontro.

Nas praças, perspectivas, sonhos e ideais entrecruzam-se. Nelas, as palavras esbarram-se, tocam-se, colidem-se, enfrentam-se, mas, sobretudo, encontram-se. O encontro de palavras de sujeitos que falam e posicionam-se ativamente frente a uma demanda é ordinário, corriqueiro e notável nesse ambiente público de passagem.

A praça pública é o lugar em que as vozes sociais se fazem presentes; é o espaço dos idosos, das crianças, dos comerciantes, dos vândalos, da elite, dos excluídos. É um local em que os valores sociais são questionados, negociados e modificados na medida em que as ideologias são postas e impostas nas situações de interação.

O trânsito constante nas praças públicas torna esse *locus*, arena de valores ideológicos em dado tempo histórico e tal qual o cronotopo bakhtiniano tem como característica ser espaço sócio-historicamente situado, pois as relações que nela se estabelecem ocorrem em um determinado contexto específico. O cronotopo, nesse sentido, deve ser compreendido pela relação espaço-temporal em que ocorrem as manifestações sociais (em sua forma verbal ou visual). A palavra, enquanto signo linguístico mediador das relações humanas, também pode ser percebida como um cronotopo em que o tempo e o lugar de pronúncia podem, por exemplo, acarretar sentidos diversos.

³³⁰ Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e professora do ensino básico do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), e-mail: vivianpriolo@yahoo.com.br.

Ponzio (2013, p.42) diz que “cronotópica é a palavra enquanto capaz de conter significados espaciais transferidos para relações temporais”. Assim, a palavra é um lugar onde culturas e pensamentos diversos se encontram e é na interação que os sujeitos fazem suas avaliações respondendo ativamente a essas ideologias que os cercam. Bakhtin e Volochínov (2010) dizem a esse respeito que:

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2010, p.32)

Espaço das interações reais que se estabelecem a partir da palavra expressa em enunciados concretos, isto é, em que os gêneros do discurso circulam, segundo a concepção bakhtiniana, a praça pública é o mundo da vida. Nesse sentido, é o local em que as ideologias se apresentam, não, porém, em função de organizações culturais mais complexas, necessariamente. Mas como lugar de passagem, é espaço em que as conversas fortuitas comumente se estabelecem, às quais Bakhtin (2003) concebe a noção dos gêneros primários.

Em relação a esse conceito, o filósofo russo, em contrapartida, afirma que há ainda, os gêneros secundários. Estes podem incorporar os primários e, a partir de então, moldam-se em outra perspectiva, já não mais integrando as relações ordinárias, mas se transformam para atender a uma nova demanda, passando a integrar uma realidade mais complexa. Desse modo, servem a outro fim que não o inicial, podendo assumir, então, a ideologia à qual será incorporado.

A praça pública é o lugar do não oficial, do não institucionalizado, mas em período de eleições, contudo, torna-se um espaço em que os gêneros secundários se sobressaltam a partir de campanhas eleitorais em que diálogos corriqueiros se estabelecem entre candidatos e eleitores, mas de uma forma mais institucionalizada. Torna-se, também, espaço de manifestações sociais, da infestação de “santinhos”, de cartazes de protesto, dentre outros modelos de enunciados que são explorados na respectiva época, nas interações sociais dos espaços abertos.

É na interação que os sujeitos se constituem e pela ótica bakhtiniana da alteridade, isto é, olhar para o outro e em seu lugar colocar-se, é que se mobiliza a construção discursiva dos sujeitos. Assim, os discursos que movem esse momento político na sociedade em épocas de campanha, a fim de ganhar adesão, levam em consideração as diferentes ideologias que circulam nas praças públicas, bem como costumam atentar-se para a heteroglossia, isto é, a pluralidade das vozes sociais, a fim de obter êxito em suas construções argumentativas, levando em consideração a diversidade de ideologias que se evidenciam nesses espaços abertos.

Esse contexto de eleições torna os espaços públicos o *locus* de discussão do agir sobre o outro. Essa ação se dá, principalmente, pela palavra que, conforme Bakhtin/Volochínov (2010), é o indicador mais sensível das transformações sociais, em que o signo linguístico, carregado de ideologia, perpassa as relações das classes sociais na interação verbal, incorporando as mudanças provenientes dessas relações de forma imperceptível e contínua, produzindo a ideologia de cada época e as formas (tipos) como os discursos nelas se apresentam.

Em algumas cidades do Brasil, as praças públicas têm se tornado palcos de embates, diante da urgente mudança que se faz necessária frente aos problemas que a sociedade brasileira tem enfrentado. Cidadãos inconformados com as posturas governamentais têm se posicionado exigindo daqueles que deveriam ser seus aliados, posturas mais honestas e comprometidas com as necessidades públicas.

Àqueles que deveriam ter responsabilidade e propostas éticas para o serviço público ao qual foram confiados pela sociedade “dialogam”, especialmente em épocas de eleições, com a população nesses espaços abertos. Contudo, com discursos inflamados, demonstram apenas preocupação com a boa retórica em suas aparições públicas nos comícios e afins.

Os candidatos a representantes do povo, pela perspectiva bakhtiniana, deveriam comprometer-se com as demandas sociais. Seus olhares e perspectivas deveriam passar pela dimensão ética e comprometida com o outro, mas o que se percebe, contudo, é que se apropriam dos gêneros do discurso pertinentes à época de eleições tão somente com a finalidade de se promoverem e impor a ideologia de seus partidos. A boa retórica traz um

discurso mascarado a respeito de seus pensamentos egoístas o que nos remete à noção de carnavalização, também, proposta por Bakhtin (2003).

O travestimento de candidatos como homens do povo que sorriem e abraçam ricos e os pobres, bem como se “interessam” por suas causas, são, de maneira geral, algumas das características que se apresentam nos espetáculos carnavalescos que ocorrem nos locais públicos em épocas de eleições. Embora as praças públicas sejam o espaço da vida, parece que no período eleitoral tornam-se o palco da vida, em que muitos, com suas máscaras, representam personagens comprometidos, éticos, mas que ao serem eleitos não cumprem com os compromissos e não assumem sua responsabilidade respondendo ativamente às demandas postas em diálogos com a sociedade.

Como ocorre no caso dos candidatos a representante do povo, ao ocupar um lugar de confiança e reconhecer que os interesses do outro serão o seu objeto de atuação social, já que esses interesses também lhes trarão benefícios, Bakhtin (2010) pondera que:

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável e não a minha abstração. (BAKHTIN, 2010, p. 66)

Embora a teoria bakhtiniana aborde a questão do mascaramento pautada no Carnaval como festa popular, o uso de máscaras está longe de se percebido apenas como enfeite. É, ainda, a tentativa de apagamento e disfarce da real identidade, isto é, da imagem real que não é pertinente mostrar em épocas de eleições.

O que se percebe, de uma forma geral, é que a movimentação que se faz nesses espaços públicos em campanhas eleitorais torna-se a expressão de uma alteridade forçada na medida em que a palavra materializa tão somente interesses próprios travestida de necessidades alheias, fruto da elaboração argumentativa que vai desde a palavra aos comportamentos visuais dos candidatos. Alteridade essa, totalmente, fora dos padrões bakhtinianos em que a construção do projeto de dizer parte da arquitetura do *eu para o outro e do outro para mim*.

Longe estamos de encerrar essas considerações, mas elas já nos proporcionam uma reflexão daquilo que, de fato, é proposto nos espaços públicos em épocas eleitorais.

Tornando-se o entrelugar das promessas e esperanças, parece-nos correto percebê-la, também, como o espaço da utopia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* [1929]. Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

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

GEGe. *Palavras e contrapalavras: circulando pensares do Círculo de Bakhtin – Caderno de Estudos V*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. *Encontros de Palavras: o outro no discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

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