

**Da indiferença à não indiferença:
como viver a amorosidade?**



**IX Círculo Rodas de Conversa
VI Encontro de Estudos Bakhtinianos**

**Da indiferença à não indiferença:
como viver a amorosidade?**

**RODAS/EEBA
2023**

IX Círculo Rodas de Conversa
VI Encontro de Estudos Bakhtinianos

Da indiferença à não indiferença:
como viver a amorosidade?

RODAS/EEBA
2023



Copyright © Autoras e autores

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

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; RODRIGUES, Nara Caetano (Orgs.)

Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?
RODAS/EEBA 2023. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 1.131p. 16x23 cm.

ISBN: 978-65-265-0793-3 [Digital]

1. Rodas de conversa Bakhtinianas. 2. Viver a Amorosidade. 3. Grubakh. 4. EEBA. I. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio, com arte de Paulo César de Campos

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

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

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



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

CÍRCULO...

ONDE A PALAVRA CIRCULA

SUMÁRIO

PRA COMEÇO DE CONVERSA	23
EIXO 1 – VIDA E COTIDIANO	36
FORÇAS EM DISPUTA:	37
<i>O DADO E O CRIADO</i> NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	
Denise Santos LIMA	
O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO COMO ATO SOCIAL POLÍTICO-RESPONSÁVEL: PROPOSTAS DE PRÁTICAS DIALÓGICAS NO ENSINO MÉDIO	47
Mariana de Brito BATISTA Luciano Novaes VIDON	
VIVER AS BRINCADEIRAS NO RECREIO ESCOLAR: DA DIFERENÇA A NÃO-INDIFERENÇA NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS REVELADAS POR CRIANÇAS	57
Vania Maria Batista SARMANHO Rita de Nazareth Souza BENTES Simone de Jesus de Fonseca LOUREIRO	
DIVERSAS PERSPECTIVAS DA CONCEPÇÃO DO AMOR/ DA AMOROSIDADE	67
José Anchieta de Oliveira BENTES Rita de Nazareth SOUZA-BENTES Eliana de Jesus de Souza LEMOS Helen do Socorro Rodrigues DIAS	

PROJETO “NEGRA SOMOS: QUANDO ME DESCOBI NEGRA?”: A NÃO INDIFERENÇA COMO FORMA DE DESENSIBILIZAR DO RACISMO	80
Ana Lúcia Adriana Costa e LOPES	
AMOROSIDADE E DIFERENÇA NO ROMANCE "CAMINHO DO RIO", DE MARIA EMÍLIA CAIXETA.	87
Rosiane G. S. SANDIM	
AMOROSIDADE E RESPONSABILIDADE NO ATO DE LULA: AS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DE 2022	92
Helen do Socorro Rodrigues DIAS Eliana de Jesus de Souza LEMOS José Anchieta de Oliveira BENTES	
O MENINO E EU	105
Flávia Nunes de MORAES	
A CONVIVÊNCIA DE AMOROSIDADE NA FAMÍLIA: RELATOS DE MARCELO E GISELE	112
Eliana de Jesus de Souza LEMOS Helen do Socorro Rodrigues DIAS José Anchieta de Oliveira BENTES	
MULHERES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO À LUZ DE CONVERSAS BAKHTINIANAS	119
Ana Lúcia MACHADO	
A INDIFERENÇA EM “ESSE CARA”: REFLEXÕES BAKHTINIANAS ACERCA DA AMOROSIDADE NO/SOBRE O CORPO FEMININO	131
Paulo Everton Fernandes da SILVA Paloma Ferreira FERNANDES	

O SIGNO “PROTAGONISMO” EM DISCURSOS DIRECIONADOS PARA OS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARA UMA PARTICIPAÇÃO NÃO INDIFERENTE NA FORMAÇÃO DE PROTAGONISTAS	152
Daiane Pereira Fernandes da SILVA Marina Célia MENDONÇA	
O ENUNCIADO: UMA FORÇA SÍGNICA DE UM POVO	167
Angelica DOMINGAS	
CONFRONTOS DA VIDA E DA IDEOLOGIA: O ENCONTRO DE VOZES NA ESCRITA DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL	177
Daniela CAMPREGHER Fabiana GIOVANI	
NARRATIVA DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: AMOROSIDADE E A INDIFERENÇA.	190
Simone de Jesus de Fonseca LOUREIRO Vania Maria Batista SARMANHO Rita de Nazareth Souza BENTES	
AMOROSIDADE COMO LIGADURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ANDANÇAS, PARTILHAS E VIVÊNCIAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	205
Kallyne Kafuri ALVES Katielle Oliveira de Araujo da SILVA Vasty NUNES	

REFLEXÕES BAKHTINIANAS: UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS Gabriella Keren Silva AMARAL	220
VIDAS SECAS – SOB O FIO DA PALAVRA João Nilson P. de ALENCAR	228
ATRAVESSANDO A DOR ENTRE SIGNOS E INDIFERENÇA Icaro Cesar Cainan da Cunha Claro OLANDA	235
A PALAVRA DA CRIANÇA – TESTEMUNHO DO OLHAR NÃO INDIFERENTE AO OUTRO Nelita BORTOLOTTI Fabiana GIOVANI	244
PRODOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA Ana Lucia Gomes de SOUZA Alexsandra de Jesus SOUZA Isabela dos Santos SILVA	252
INTRODUÇÃO AO TEMPO BAKHTINIANO Alana DESTRI	267
COMO FLORES NO ASFALTO: SUBJETIVIDADES QUE RESISTEM AO COTIDIANO DA CIDADE Gabriela COSTACURTA Camila CARACELLI SCHERMA	275
SOMOS TODOS DIFERENTES! SEMPRE HÁ POSSIBILIDADES PARA DIALOGAR NA RELAÇÃO COM O OUTRO, EM ESPECIAL COM AMOROSIDADE. VIDA E COTIDIANO Arlete Ribeiro BONIFÁCIO	282

REGISTROS DE DIÁLOGO(S) COM UMA LEITORA DE BAKHTIN E SEU CÍRCULO QUE VAI NASCER	289
Érica Milani DELLAI Fabiana GIOVANI	
MULHERES: EM BUSCA DA DESCONSTRUÇÃO DE PENSAMENTOS SOCIAIS	307
Dilma Costa Nogueira DIAS Maria Catarina Wanzeler CARVALHO Anchieta de Oliveira BENTES	
METODOLOGIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DIALÓGICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	314
Luis Guilherme VIEIRA Camila Caracelli SCHERMA	
QUANDO É QUE A GENTE SE ESCUTA? DIÁLOGOS EM UMA RODA LITERÁRIA	324
Liliane NEVES	
A CORREÇÃO ESPETACULARIZADA DE TEXTOS ESCOLARES: A REDAÇÃO NA MÍDIA	331
Gabriel Marques SILVA Marina Célia MENDONÇA	
CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E DO CÍRCULO: O QUE ELE NOS DIZ SOBRE A PALAVRA	335
Márcia Bazhuni POMBO	
O COMENTÁRIO COMO LUGAR: A MUDANÇA DO GÊNERO DISCURSIVO JUNTO ÀS INTERAÇÕES SOCIAIS	347
Felipe Sousa de ANDRADE Marina Célia MENDONÇA	

“O QUE EU FAÇO COM QUE EU VEJO?”	367
Maria Natalina de Oliveira FARIAS Guilherme do Val Toledo PRADO	
MEMÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE - A NÃO- INDIFERENÇA AO OUTRO NA APRENDIZAGEM PARA DOCÊNCIA	379
Gracielle Boing LYRA Nelita BORTOLOTTTO	
EXISTE AMOR NA PÓS-GRADUAÇÃO: AMOROSIDADE E PARCERIAS EM PRÁTICAS DE PESQUISA	394
Gabrielle Leite dos SANTOS	
“QUINZE”: POR UMA ÉTICA E ESTÉTICA DA NÃO-INDIFERENÇA	406
Angélica Duarte	
IMPRESSÕES SOBRE O ENTERRO NA CULTURA ESCOLAR	414
Vitória Raquel Pereira de Souza Liana Arrais Seródio	
POLIFONIA DA AMOROSIDADE	421
Oldison de Moura KLOCK	
PROCESSOS FORMATIVOS EM DIÁLOGOS COM A VIDA: RODAS DE CONVERSAS ENTRE PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	430
Alessandra da Costa ABREU	
AMOROSIDADE EM TEMPOS DE HIPERCONNECTIVIDADE	442
Loraine Vidigal LISBOA	

- REFLEXÃO SOB A PERSPECTIVA DE BAKHTIN** 453
DA MÚSICA DE RITA LEE: DUALIDADE ENTRE
O MUNDO DA VIVÊNCIA E O MUNDO OFICIAL
EM “DESCULPE O AUÊ”
Milena da Cruz FERREIRA
Dinair Barbosa de FREITAS
- ENVELHECIMENTO E ALTERIDADE:** 461
CAMINHOS PARA UM DIÁLOGO AMOROSO
ENTRE GERAÇÕES
Larissa Picinato MAZUCHELLI
- SOB A VELHA FIGUEIRA: A CONSTITUIÇÃO DA** 469
IDENTIDADE DO HOMEM PANTANEIRO NA
CANÇÃO E NO NARRAR SUL-MATO-
GROSSENSE
Juliane Ferreira VIEIRA
Gisele Santiago Freitas MARIANO
Luciane Rodrigues do Carmo LIMA
- AS RELAÇÕES (DES)AMOROSAS NO** 479
COTIDIANO PANDÊMICO
Anna Paula de Souza Peres de ALCÂNTARA
Rita de Nazareth Souza BENTES
- É POSSÍVEL TATEAR O ICEBERG?** 493
Ana Cristina LIBÂNIO
- SOCIEDADE, VIDA E NASCIMENTO: RELEXÕES** 502
SOBRE GÊNERO E RAÇA A PARTIR DA OBRA
LITERÁRIA *OLHOS D’ÁGUA* DE CONCEIÇÃO
EVARISTO (2016)
Amanda da Conceição SANTIAGO

ENTRE ESCALER E BERGANTIM Isabella Ikeda LEITE	510
O ATO QUE (RE)LUZ VIDA E COTIDIANO Fernanda Camargo Dalmatti Alves LIMA	518
NARRATIVAS PEDAGÓGICAS: RADICAL ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DE SI Guilherme do Val Toledo Prado	526
RESPOSTAS ÀS PALAVRAS ESCRITAS Patrícia Yumi FUJISAWA	540
“FALA PATINHO”: CRIANÇAS PIPEIRAS EM DIÁLOGO Dilma Costa Nogueira DIAS Maria Catarina Wanzeler CARVALHO Anchieta de Oliveira BENTES	548
AMOROSIDADE: NÃO-INDIFERENÇA NO COTIDIANO DA ESCOLA Nara Caetano RODRIGUES Lygia N. ALMEIDA Flávia NUNES	554
A SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA AÇÃO DIALÓGICA DE RESISTÊNCIA E AMOROSIDADE Angélica Bittencourt GALIZA Ronielson Santos das MERCÊS José Anchieta de Oliveira BENTES	565
IDADISMO EDUCACIONAL: REFLEXÕES EM BAKHTIN E PAULO FREIRE Italo de Oliveira CHAVES	578

PALAVRAS REINVENTADAS: FORMAÇÃO, COTIDIANO E DIALOGIA Heloísa Helena Dias Martins PROENÇA	585
A CULTURA DA CONVERGÊNCIA E A APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DO OUTRO Vivian Pinto RIOLO	590
UMA CONVERSA ENTRE BEBÊS E BAKHTIN Ruy Braz da SILVA FILHO	599
O INAUGURAR POÉTICO DOS ACONTECIMENTOS: UM CONVITE AO ATO DE AMOROSIDADE Rosiane MACHADO Lilane CHAGAS	605
DA INDIFERENÇA À DIFERENÇA. E DA DIFERENÇA À NÃO-INDIFERENÇA Valdemir Miotello Maria Isabel de Moura	617
CRÍTICA DA RAZÃO DIALÓGICA: POR UMA SINGULARIDADE CONTRAINDIVIDUALISTA Fabrício Cesar de OLIVEIRA	622
REFLEXÕES SOBRE FAZER CIÊNCIA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS, DAS ATIVIDADES E DOS ATOS RESPONSÁVEIS E RESPONDENTES DO GRUPO DE ESTUDOS E DE PESQUISA BAKHTINIANAS Viktória Louise de Paula Santos CARMINATTI	628

UM OLHAR AMOROSO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA Nanci Moreira BRANCO	636
NÃO FAZER NADA – PERCEPÇÕES DO OUTRO André Braga B. de ALMEIDA	641
AMORIZAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER Waleska Maria Costa BETINI	647
EIXO 2 – HETEROCIÊNCIA E CIÊNCIA	657
A ARTE COMO CRÍTICA - FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORAS Marisol Barenco de MELLO	658
<i>POR ELA É QUE EU FAÇO BONITO:</i> UM COMEÇO DE CONVERSA SOBRE AS RELAÇÕES NÃO INDIFERENTES NA DANÇA, NA VIDA, NA EDUCAÇÃO Liana Arrais SERODIO	672
HUMANIZAÇÃO, LIVROS, LITERATURA E CRIANÇAS: DA DIFERENÇA À NÃO INDIFERENÇA EM AMOROSIDADE CONSTANTE Cynthia Graziella Guizelim Simões GIROTTO Érica Cayres RODRIGUES	691

- A LITERATURA COMO FORÇA DIALÓGICA** 710
PARA DEMOLIR MUROS, EVITAR OS GUARDAS
E GANHAR ACESSO AO TERRITÓRIO: AS
MUITAS RAZÕES PARA ENTENDER
BARGHOUTI EM EU VI RAMALLAH
 Camila CARACELLI SCHERMA
 Ricardo Alberto SCHERMA
- SOU HOJE UMA CAÇADORA DE INFÂNCIAS:** 723
CONVERSAS COM CRIANÇAS E REGISTROS
FOTOGRAFICOS COMO EXCEDENTE DE VISÃO
 Sáimita Braga Pereira DINIZ
- A MULHER CANGACEIRA EM VOZES** 737
POÉTICAS DE CORDELISTAS NORDESTINOS
 Cícero Barboza NUNES
- POR UMA ESTÉTICA DA ALTERIDADE NA** 738
ESCOLA E NA PESQUISA
 Márcia de Souza Menezes CONCENCIO
- A LITERATURA INFANTIL ENQUANTO ARTE** 751
CARNAVALESCA: UMA LEITURA DE DOIS
CONTOS DA OBRA “HISTÓRIAS DE BOBOS,
BOCÓS, BURRALDOS E PASPALHÕES”
 Ana Caroline Chepak de Souza FERREIRA
- ARTE E ENSINO: O QUINHÃO MOÇAMBICANO** 765
 Etelvino Manuel Raúl GUILA
 Nelita BORTOLOTTTO
- TECENDO FIOS POÉTICOS DE ARTE E VIDA:** 774
UMA ANÁLISE DE “FIANDEIRA” DE RAQUEL
NAVEIRA
 Alan SILUS
 Maria Leda PINTO

VOZES QUE SE CALAM: ESPAÇOS DA INDIFERENÇA COMO REPRESSORES DA POTÊNCIA CRIATIVA JUVENIL	785
Julianne Pereira dos SANTOS	
ARTE PERFORMÁTICA E VIVÊNCIA EMPÁTICA: ÉTICA, ESTÉTICA E ATO RESPONSÁVEL	793
Rafael da Silva Marques FERREIRA	
A CONTRIBUIÇÃO DA ESTÉTICA BAKHTINIANA NA CRIAÇÃO DE IMAGENS NA CULTURA	802
Miza CARVALHO	
O SUJEITO EM BAKHTIN É 100% INDIVIDUAL?	810
Lícia HEINE	
Myrian Conceição Crusóé R. SALES	
DA ESTÉTICA EXPRESSIVA A NÃO- INDIFERENÇA: AMOROSIDADE PARA VIVER A ESTÉTICA DA ALTERIDADE	823
Paulo Cesar de CAMPOS	
Liana Arrais SERODIO	
UMA PERSPECTIVA ALTERITÁRIA E AMOROSA NA CANÇÃO E NA ARTE	829
Natália de Abreu Nascimento	
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM CORPOS DISSIDENTES: ALTERIDADE, CRONOTOPO E AS PERSONAGENS DA SÉRIE “TODXS NÓS” (2020)	838
Thiago Henrique Nascimento VERGARA	
Marina Célia MENDONÇA	

EIXO 3 – ARTE E CULTURA	854
OLHA-ME E ME DIGA QUEM SOU: DEVANEIOS SOBRE NARRATIVAS, RELAÇÕES E CIÊNCIA OUTRA	855
Gabrielle Audrey de Sousa COSTA Liana Arrais SERODIO	
O PESQUISADOR E SEU OUTRO: O LINGUISTA FACE A FACE COM O VALOR-ALHEIO	863
Marina Célia MENDONÇA	
RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O GRUPO DE POLÍTICAS DURANTE O CONGRESSO NA ALEMANHA (ILMENAU), DE 02 A 11 DE JUNHO DE 2023	871
Manga SANÉ	
RELAÇÕES DIALÓGICAS EM FOCO: ANÁLISE DOS ELEMENTOS VERBO-VISUAIS NA CAPA DA REVISTA <i>LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL</i>	882
Maria Fabiana Medeiros de Holanda	
<i>A MENINA BONITA QUE CLAMA POR INTERAÇÃO: DA INDIFERENÇA À NÃO- INDIFERENÇA E/OU DE COMO VIVER A AMOROSIDADE NA SALA DE AULA?</i>	894
Fabiana GIOVANI	
PESQUISAS COM CRIANÇAS: FORMAS DE REGISTRO DAS VIVÊNCIAS ESPACIAIS	904
ROBERTI, Daniel Luiz Poio MARTINS, João Victor Gaspar	

O PROBLEMA DO TEXTO E A QUESTÃO DAS MIGRAÇÕES DO PENSAMENTO BAKHTINIANO	912
Nathan Bastos de SOUZA	
AMORIZAÇÃO BAKHTINIANA EM PRÁTICAS CONSCIENTES E REFLEXIONADAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA VOZ REVOLUCIONÁRIA, CONTRAPONDO-SE À TRADIÇÃO CIENTÍFICA	926
Ana Paula Munarim Ruz LEMOS Cynthia Graziella Guizelim Simões GIROTTO	
QUANDO COMEÇAMOS A CONVERSAR? CRIANÇAS E ADULTOS NO FLUXO DO VIVER, APRENDER E ENSINAR DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO	946
Ana Alice Kulina Simon Esteves SAMPAIO Caroline Martins dos Santos NUNES Janete Aníbal de OLIVEIRA	
UNESCO E SEUS DISCURSOS: EDUCAÇÃO MUNDIAL ORQUESTRADA	957
Polyanna Silva GORONCI	
AMOROSIDADE NA PESQUISA EM LIBRAS: HETEROCIÊNCIA COMO FAZER?	972
Hadassa Freire Gomes Rodrigues de ARAÚJO Maria da Penha Casado ALVES	
ENTRE O EU E O OUTRO À MARGEM: RELATO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO PARA OS JOVENS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO	980
Erica Poliana Nunes de Souza CUNHA	

ENCONTROS DE ESTUDOS BAKHTINIANOS E RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANAS: SENTIDOS E VIVÊNCIAS EM UM GRUPO DE PESQUISA	990
Kenia dos Santos FRANCELINO Maria Nilceia de Andrade VIEIRA Marcela Lemos Leal REIS Valdete CÔCO	
A ESCRITA INFANTIL NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO: ALTERIDADE E RASURA	998
Cristiane Carneiro CAPRISTANO	
PERCORRENDO O FIO INTEIRO	1011
Marcus Vinicius Borges OLIVEIRA	
MEDIR PARA ENTENDER O TEMPO ATMOSFÉRICO	1018
Maryelle Florêncio MARIANO	
"REVELANDO VOZES, SONHOS E EXPERIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM FOTOGRAFICA AO PROGRAMA INDIVIDUAL DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES"	1025
Márcia Alexandra LEARDINE Mariana Araújo DANTAS Paula Coelho SANTOS	
ANÁLISE DIALÓGICA DE DISCURSOS ANTIPROIBICIONISTAS NO BRASIL EM DIFERENTES REGIÕES DESDE A DÉCADA DE 1990	1041
Guilherme SIMBOLE	

O DISCURSO DO NEGACIONISMO CLIMÁTICO: EMBATE CONTRA O CONSENSO CIENTÍFICO	1049
Juliano Momenti BUSNARDO Marina Célia MENDONÇA	
O COMUNISMO DE CADA UM: O VALOR IDEOLÓGICO DO SIGNO E SUAS POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES	1061
Ellen Petrech VASCONCELOS	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO RESPONSÁVEL	1068
Marlúcia Corrêa Soares	
UM ESTUDO DO GROTESCO COMO MANIFESTAÇÃO DA ALACRIDADE NEGRA EM LIMA BARRETO	1074
Auristela Rafael Lopes	
A (IN)DIFERENÇA COTIDIANA QUE NOS AFETA	1079
Moacir Lopes de CAMARGOS	
A CHEGADA À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A NECESSÁRIA PRESENÇA DAS FAMÍLIAS	1093
Vanessa França Simas	
PALAVRA, IDEOLOGIA E DISCURSO CIENTÍFICO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE FILOSOFIA DA LINGUAGEM E FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS	1100
Geraldo Bull da SILVA JUNIOR	

QUANDO A RELAÇÃO TRANSBORDA AMOROSIDADE	1114
Lygia Nascimento de ALMEIDA	
RELATÓRIOS-NARRATIVOS: QUANDO UM CONTO NARRA UM PONTO	1120
Giseli de Souza LUCAS	
PÓS-FÁCIO - COMO VIVER A AMOROSIDADE?	1125

**IX CÍRCULO - Rodas de conversa bakhtinianas & VI EEBA -
Encontro de Estudos Bakhtinianos**

**DA INDIFERENÇA À NÃO INDIFERENÇA:
COMO VIVER A AMOROSIDADE?**

**2023 – 16 a 18 de novembro
Faculdade de Educação UNICAMP-Campinas/SP**

PRA COMEÇO DE CONVERSA...

A primeira edição do **CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana** aconteceu, em 2008, na Universidade Federal de São Carlos, de 07 a 09 de novembro, para comemorar o aniversário de nascimento de Mikhail Bakhtin e discutir o(s) Círculo(s) de Bakhtin, seus temas, suas filosofias, suas teorias, suas preocupações, e também se trouxe à baila a atualidade dos estudos bakhtinianos no Brasil. O sucesso do I CÍRCULO foi garantido pela participação ativa dos 180 estudiosos, de todos os níveis de formação, que se inscreveram com o objetivo de discutir variados temas que constituem a teoria de Bakhtin e do Círculo, a partir do ponto de vista singular de cada um. O I EEBA: “**A responsividade bakhtiniana**” foi realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, de 4 a 6 de novembro de 2011, com a intenção de levar a discussão de um evento sediado em São Carlos para outras partes do Brasil. Desde 2018, os dois eventos foram alternando entre **RODAS** e **EEBA**, sediados em diversas universidades do país: UFJF-Juiz de Fora/MG, UFES-Vitória/ES, /UFF-Niterói/RJ, UFPE-Recife e Olinda/PE, UNICAMP-Campinas/SP, UNIOESTE-Cascavel/PR, UFLA-Lavras/MG, UFPA-Belém/PA... Nesta edição, no ano de 2023, ambos se tornam itinerantes: somaram-se sem perder a singularidade. Resta saber

se serão anuais daqui para frente, portanto temos mais conversas para fazer, escolhas para tomar decisões...

Para esse momento, trazemos como tema uma questão – **Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?** – respondida em três frentes – **Vida e Cotidiano; Arte e Cultura; Heterociência e Ciência** – cada uma apresentada por convidados e debatida nas respectivas Arenas/Rodas de Conversas e Estudos, formato que o GECE criou debaixo da árvore, lá em São Carlos, e temos levado adiante.

Em um mundo onde a meritocracia, a competição e o individualismo se fazem princípios que, por vezes demais, orientam os movimentos das pessoas e das instituições, seriam a arte, a heterociência e as singularidades irrepetíveis das vidas nos cotidianos, alternativas para a construção de percepções outras, de uma “diferença de princípio”? Talvez esses campos nos ajudem a tirar o olho do umbigo, a transitar da indiferença a não-indiferença, a construir pontes onde hoje há um abismo, enfim, a enxergar além das visões oficiais, a criar “um segundo mundo”, “uma segunda vida”, uma “dualidade do mundo”.

Com a questão colocada, **Da indiferença a não-indiferença: como viver a amorosidade?**, convidamos todo mundo a contar como tem feito para **tirar o olho do umbigo**. Queremos, com o nosso encontro, contar como, com Bakhtin e Círculos, já andamos, às vezes esboçando, às vezes gritando que sim, **a não-indiferença pode “desensimesmar”!** Através do reconhecimento amoroso e não-indiferente do outro, algumas respostas surgirão!

Nesse caminho, que também é nosso estudo, é precioso lembrar-se do princípio arquetônico eu-outro do ato singular/responsável e das dimensões cognitiva/estética/ética nos atos responsáveis. Mas não podemos ser ingênuos/as. O percurso até tirar o olho do próprio umbigo será sempre o outro, será sempre com, mesmo que seja à distância ou em outro plano estético.

Questionamo-nos e convidamos você a também se questionar: como viver a amorosidade pelo outro que o/a constitui

dialogicamente, nestes tempos ensimesmados? Como encontrar caminhos desde a indiferença a quase tudo o que tem vida e em quase todos os modelos sógnicos veiculados para a principal não-indiferença em nossos atos responsáveis?

Sabemos que todas e todos já construíram ou viram outros construindo alguns caminhos. Pensando nesse **deslocamento** da indiferença a não-indiferença, buscamos **socializar as compreensões** que vimos construindo, **as maneiras** como aconteceram, **as condições** que as possibilitaram, **as vivências** que nos ajudaram a conhecer mais outros pensamentos **a respeito do que cada uma/um está pesquisando**, em três eixos temáticos de discussões, mobilizados pelas Arenas. Apresentamos a seguir, para consulta, embora também esteja disponível no site: <https://sites.google.com/view/rodaseeba2023/in%C3%ADcio>

Arenas

As Arenas são organizadas segundo focos de luz mais afinados, de modo a tentar desembaraçar os pensamentos e os desejos do que falar, em torno do tema central. São elas Heterociência e ciência, Vida e cotidiano, Arte e cultura.

Nelas, nesse ano, temos o diálogo amplo e inescapável entre duas pessoas – duas consciências – e suas áreas de atuação social e interindividual na vida. Uma vereadora, um ator/mímico e um educador. Mariana Conti tem uma trajetória de defesa das mulheres em situação de risco, mas não só. Rodrigo Nasser, com sua arte (quase) sem palavras, nos oferece a vida esteticamente formada a partir de seus olhos, seus gestos. Henrique O. Nakamoto tem todo um trabalho com africanidades, por meio da percussão, com jovens do Instituto Federal de Hortolândia, SP. Valdemir Miotello, Marisol Barenco e Guilherme Prado foram chamados e chamada a conversar com nossa convidada e convidados na Arena.

Vida e cotidiano

Viver em determinado cotidiano é sempre em alguma medida resistir a ele, pois a vida não se repete, clama pelo novo. Estamos pensando na vida singular em contraposição às concepções de cotidiano das diversas esferas de atividades humanas, pois a vida singular do “eu” com o “outro” em plena realização de seus afazeres cotidianos geralmente é omitida. Bakhtin mostra na literatura de Rabelais um cotidiano popular banido pela racionalidade moderna, que possibilitou a coexistência de dois mundos: o oficial e o paralelo. “O riso é um princípio universal de concepção de mundo que assegura a cura e o renascimento”, ele carnavaliza a vida de todas as pessoas de forma ambivalente: “amortalha e ressuscita simultaneamente”. Hoje, num mundo onde o individualismo, a meritocracia e a competição são princípios que, na maioria das vezes, determinam os cotidianos das pessoas e das instituições, como compreender que as mesmas pessoas singulares e suas relações não seguem um único modelo, mas ainda são e serão ambivalentes? A resposta está no outro, que escancara diversos lados de um eu, inclusive, e mais importante, o eu que sou porque o outro é. Nesse eixo, buscamos dialogar sobre como os encontros entre o outro e o eu, quando desafiam os princípios que vêm regendo nosso mundo, podem representar outra “forma livre de realização da vida”, fazendo, quem sabe, do riso individual destruidor, um riso coletivo destronador-não indiferente.

Heterociência e ciência

Em sua obra, Bakhtin assume as formas predominantes de ciência do seu tempo como compreensão monológica de saber. Vai contra a ideia de fazer ciência quando apenas um sujeito é cognoscente, e o outro é apenas cognoscível, transformando-o em objeto mudo. Hoje em dia, talvez ainda mais do que naquele tempo, fazer ciência requer objetivação e produção de verdades

absolutas e aplicáveis para uns que se impõem aos outros. Por outro lado, produzir conhecimento na perspectiva bakhtiniana é buscar, na ciência, uma ciência outra, que estabelece, em/no diálogo entre sujeitos, a equipolência entre consciências. Nesse eixo, buscamos construir compreensões sobre como podemos elaborar uma ciência na qual exista não somente “o ativismo do cognoscente”, mas também “o ativismo do que se abre”, do cognoscível, uma ciência não-indiferente aos sujeitos e às relações, uma heterociência.

Arte e cultura

A arte desafia as normas algorítmicas de captação de dados que nos transformam em mercadorias, por enfrentar a resistência dos materiais, portanto, também as estruturas de poder dominantes. Nesse sentido, pode atuar como força de resistência e luta contra as formas opressivas do capitalismo, permitindo a criação de alternativas e possibilidades para a construção de uma sociedade outra, de relações interindividuais amorosas. A arte não está na prosa cotidiana nem na ciência, mas ambas constituem o mundo da cultura, na posição arquitetônica das relações estético-amorosas entre os sujeitos e seus valores ético-responsáveis. A arte está na posição do sujeito em relação ao outro, na “consciência que ama e acredita em valor”, “consciência da consciência” do outro, ou “consciência estética”. E apesar de a arte nos proporcionar perspectivas e visões de mundo diferentes daquelas que estamos acostumados e, assim, ampliar nossa compreensão do mundo e de nós mesmos, ela só tem existência como arte, se estiver ligada à unidade da cultura humana – se conectar-se com o passado cultural na memória de futuro do autor. Nesse eixo, convidamos a todas e a todos a pensar a arte como uma das esferas de produção cultural, que ao mesmo tempo em que é um produto da cultura também vai modificando-a e, quiçá, possibilitando uma “dualidade do mundo”.

Os textos e os participantes

Os textos submetidos como condição de inscrição ao **IX Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana** e ao **VI Encontro de Estudos Bakhtinianos – Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?** – têm sido um valor, segundo nossa compreensão, para a participação no evento, quando os/as participantes ao escreverem tomam o tema sugerido no título do seminário para discutir suas pesquisas, seus pensamentos, suas práticas, suas emoções em relação.

No mês de setembro, foi feita uma leitura cuidadosa e responsiva, por parte dos/as integrantes do Grubakh/Bakhtiniando, de todos os textos submetidos. Entretanto, as revisões ficaram a cargo dos/as autores/as¹, quando foi disponibilizada uma versão preliminar desse e-book, para ampla leitura, de modo a compartilhar a singular visão de cada resposta ao tema. Participaram do mutirão de leitura: Guilherme, Liana, Vanessa, Ruy, Paty, Nara, Maryelle, Nat, Helô, Keka e Fernanda.

Como estamos procurando tirar os olhos do umbigo? Conseguimos? O que precisa é não desistir!

Durante o evento, quando acontecem as Arenas, ainda temos a oportunidade de (vi)ver como outras palavras conseguem provocar nossas palavras anteriores a se tornarem palavras outras, novos valores, outras tomadas de posição são possíveis.

Observamos que há muita discrepância de tamanho dos textos. Apesar de colocarmos um limite mínimo – 1500 palavras – há quem enviou textos menores. O que fazer? Que lógica seguir? Optamos por não recusar nenhum. Há também os que não estão envolvidos com o tema. Também não cortamos tais textos. Fica a dica para o próximo evento. Como já dissemos, pelo que notamos, as participações nas Rodas são maiores e mais intensas, quando os

¹ As revisões solicitadas foram encaminhadas aos editores e atualizadas na versão final do e-book.

meses que antecedem o evento, desde as primeiras circulares, passando pela produção do texto e chegando ao evento, nos fazem pensar e desejar vir conversar, alargar a corrente dialógica.

Histórico

A primeira edição do **CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana** aconteceu em 2008, na Universidade Federal de São Carlos, de 07 a 09 de novembro, para comemorar o aniversário de nascimento de Mikhail Bakhtin e discutir o(s) Círculo(s) de Bakhtin, seus temas, suas filosofias, suas teorias, suas preocupações, e também se trouxe à baila a atualidade dos estudos bakhtinianos no Brasil. As rodas foram organizadas com as seguintes temáticas: “Bakhtin e a dialogia”; “Bakhtin e a ideologia”; “Bakhtin e os gêneros do discurso”; “Bakhtin e a subjetividade”; “Bakhtin e estética”; “Bakhtin e a autoria e estilo”; “Bakhtin e cultura”; “Bakhtin e o marxismo”; “Bakhtin e carnavalização”; “Bakhtin e o círculo de Bakhtin”; “Bakhtin e a educação”; “Bakhtin e o humanismo”; “Bakhtin e a mídia”; “Bakhtin e os grupos sociais”; “Bakhtin e análise do discurso”. <http://circuloufscar.blogspot.com/>

Entre 6 e 8 de novembro de 2009, o **II CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: “O PENSAMENTO BAKHTINIANO NA ATUALIDADE”** manteve seu formato semelhante ao de 2008, mas com algumas pequenas alterações ponderadas pela experiência anterior. A segunda edição teve como subtemas ou provocações para as reflexões coletivas: “As ideologias contemporâneas com Bakhtin”; “O humano e as subjetividades na contemporaneidade”; “A educação e dialogia na atualidade”. Em relação à edição anterior, a inovação se constituiu a partir da produção escrita de todos os participantes do evento, gerando o Caderno de Textos e Anotações, em formato impresso, publicado pela Pedro & João Editores, com ISBN e disponibilizado para os conversadores. Os textos encontram-se disponíveis também em

<https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/circulo-rodas-de-conversa-bakhtiniana-2009-caderno-de-textos-e-anotacoes/>

Na sua terceira edição, em 2010, o **III CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: "BAKHTIN E A ATIVIDADE ESTÉTICA: NOVOS CAMINHOS PARA A ÉTICA"** marca a decisão pelo GEGê de que o evento seria realizado a cada dois anos, e deste modo foi criado o Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBA), como evento itinerante, a ser promovido por outras instituições, intercalado com o Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana (CÍRCULO), contemplando de maneiras outras as pesquisas e pensamentos do que hoje chamamos de Círculo de Bakhtin e os estudos bakhtinianos da atualidade no Brasil e no exterior. Para compor as Grandes Arenas, a partir desse momento, formou-se um intercâmbio significativo com as pesquisas da atualidade italiana, marcadas por diferentes perspectivas (dentre elas a Semiótica, Análise do Discurso e Sociolinguística). O tema principal, no intento de ‘intercruzar’ a esfera estética com a ética, a partir das imagens e da corporeidade que materializam os discursos, traduziu-se nos subtemas: “A estética contemporânea sob o signo das imagens” e “A corporeidade e as exigências estéticas nas relações no contemporâneo”. Os textos dessa edição encontram-se disponíveis em <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/circulo-rodas-de-conversa-bakhtiniana-2010-caderno-de-textos-e-anotacoes/>

De 4 a 6 de novembro de 2011, foi realizado o **I EEBA: “A RESPONSABILIDADE BAKHTINIANA”** na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Os textos foram produzidos e organizados segundo três subtemas motivadores: “Educação como Resposta Responsável”, “O Contemplador: vivências estéticas e responsividade” e “Política como Ação Responsiva” e foram disponibilizados em <https://eebaeducacao.blogspot.com/>

Entre os dias 15 e 17 de novembro de 2012, já bienal, o **IV CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: “NOSSO ATO RESPONSÁVEL”** aconteceu na UFSCar, em São Carlos, com poucas modificações no que se refere à versão anterior. O foco geral do evento girou em torno da obra de Bakhtin "Para uma filosofia do Ato responsável", publicada no Brasil pela Pedro & João Editores em 2010, que deu o tom às conversas nas 10 Rodas de Conversa e nas três Arenas Bakhtinianas, constituídas pelos 230 inscritos. Essa edição do evento foi pensada para produzir conversas que se interligassem a partir de um grande tema e dos eixos: "Sujeito contemporâneo no mundo contemporâneo"; "Mídia como lugar das novas estéticas"; "Ato político como ato responsável". Os textos dos inscritos podem ser encontrados em <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/iv-circulo-rodas-de-conversa-bakhtiniana-nosso-ato-responsavel/>

Em 2013, o **II EEBA: “VIDA, CULTURA E ALTERIDADE”** contemplou sua temática em três eixos: “A vida e as esferas culturais”; “Cultura e alteridade”; “Linguagem, educação e ética”. Foi organizado, em conjunto, pelo Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH), do Programa de Pós-Graduação em Linguística, e pelo NEPALES (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita), do Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). As áreas de Linguagem e Educação foram colocadas em diálogo com o pensamento de M. Bakhtin e seu Círculo dentro do atual círculo bakhtiniano, que se formou nessa sequência de eventos. Os cadernos gerados com a produção dos textos dos inscritos estão disponíveis em <https://2eeba.wordpress.com/cadernos-do-ii-eeba/>.

De 13 a 15 de novembro de 2014, o **V CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana: “PRAÇA PÚBLICA. MULTIDÃO. REVOLUÇÃO. UTOPIA”** aconteceu em São Carlos e reuniu 200 conversadores. Com o tema central se quis aprofundar a

compreensão dos seguintes trabalhos bakhtinianos: “Estética da Criação Verbal”, “Marxismo e filosofia da linguagem”, “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais” e “A construção da Enunciação e outros ensaios”. A estrutura seguiu a dos anos anteriores, com três Arenas e três sessões de Rodas de Conversa. Os textos dessa edição encontram-se disponíveis em <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/v-circulo-rodas-de-conversa-bakhtiniana-praca-publica-multidao-revolucao-utopia/>

Em 16 a 18 de novembro de 2015, o **III EEBA: “AMORIZAÇÃO: PORQUE FALAR DE AMOR É UM ATO REVOLUCIONÁRIO”** foi realizado pelo Grupo ATOS, na Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Campus do Gragoatá. Foram realizados encontros com convidados, os quais foram disparadores para os encontros nas Rodas de Conversa com retomada das discussões nos encontros subsequentes. Em forma de Arena, o primeiro encontro teve o tema “Amorização”; o segundo, também em Arena, “Da prosa da vida e da responsabilidade na arte”; o terceiro “Amorização e as festas de renovação”; o quarto, “Heterociência, uma ciência outra”. Depois das apresentações dos convidados, os participantes foram divididos em oito grupos que trataram o mesmo tema simultaneamente, cada um com ao menos dois Comentadores para refletir sobre o tema central e seus desdobramentos na cultura, na vida e no conhecimento. Ao todo foram Quatro Encontros Dialógicos. Os textos foram publicados dos participantes estão disponíveis em https://drive.google.com/file/d/0By5nl6V62AuSWkoydmxIXzNwdDA/view?usp=share_link&resourcekey=0-LhkEuGQNHgkXugIfYuqAkw

VI Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana: “LITERATURA, CIDADE E CULTURA POPULAR, realizado de 07 a 09 de novembro de 2016, em Pernambuco, nas cidades de

Recife e Olinda, no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. Essa edição foi organizada pelo Laboratório de Investigações Bakhtinianas Relacionadas à Cultura e Informação (LIBRE-CI/DCI/UFPE) em parceria com o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe/DL/UFSCar). As conversas das Rodas e Arenas giraram em torno de um tema central que foi desdobrado nos seguintes eixos: “A literatura na estética do cotidiano”; “O orbe estético como materialização da ética”; “A cidade como lugar de constituição dos atos dialógicos”; “Os espaços públicos na produção de sentidos e lutas ideológicas”; “As festas populares de renovação da vida”; “A cultura popular singularizada na concretude do existir”. Os textos dos inscritos podem ser encontrados em https://www.dropbox.com/s/1mktpaulxypar6o/VI_CIRCULO_2016_Literatura_Cidade_Cultura_Popular.pdf?dl=0. Nessa edição, tivemos o I LITERO-RODAS, um concurso literário de poesias, contos e crônicas.

IV EEBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos: “DAS RESISTÊNCIAS À ESCATOLOGIA POLÍTICA: risos, corpos e narrativas enunciando uma ciência outra” ocorreu de 16 a 18 de novembro de 2017, na Faculdade de Educação UNICAMP, em Campinas-SP. A proposta foi pensar a escatologia política a partir de manifestações humanas em quatro centros: “Narrativas”, “Corpos”, “Risos”, “Heterociência”. Os textos dos inscritos encontram-se disponíveis em

<https://drive.google.com/file/d/1hyn0j90syXrd1E1tmac6dQAjMNvh8BVm/view>

VII Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana: “FRONTEIRAS” ocorreu na UNIOESTE, em Cascavel, Paraná, de 12 a 14 de novembro de 2018. Em torno do tema central, as conversas abordaram “As fronteiras entre as classes sociais na sociedade neoliberal”; “O poder da literatura no apagamento das fronteiras entre as línguas”; “As fronteiras abertas/possíveis entre

a teoria bakhtiniana e o ensino da língua e literatura”; “As fronteiras entre os conceitos teóricos e o mundo real”. Os textos dos participantes encontram-se disponíveis em

https://drive.google.com/file/d/18waf2bJeUqsdB3r2KPEsEAyKl_S_Mtxy/view

V EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos, com o tema “**PALAVRAS: epistemologias bakhtinianas**” foi realizado nos dias 12, 13 e 14/11/2019, na Universidade Federal de Lavras/MG. Esse tema foi subdividido nos seguintes subtemas: “Palavra Outra: O pensamento do Círculo de Bakhtin”; “Palavra minha e palavra minha-outra: a palavra bakhtiniana como réplica ao contexto sócio-histórico-cultural brasileiro”; “Narrativa e memória sobre a palavra na heterodiscursividade”; “Palavra neutra da língua: a questão do ensino”. Os textos encontram-se disponíveis em Palavras: epistemologias bakhtinianas V EEBA (Encontro de Estudos Bakhtinianos). Volume Único – Pedro & João Editores (pedroejoaoeditores.com.br)

VIII Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana: “O GROTESCO DE NOSSOS TEMPOS” teve seu tema central contemplado em três eixos: “Vozes”; “Ambientes” e “Horizontes”. Devido à pandemia de Covid, essa edição ocorreu em ambiente online, porém foi organizado pela Universidade do Estado do Pará, pelo Grupo de Estudos de Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia [GELPEA] e Grupo de Estudos do Gênero do Discurso [GEGê], nos dias 15, 16 e 17 de novembro de 2021. Os textos dos inscritos encontram-se disponíveis em Caderno-de-textos-RODAS 2021 | PDF | Facebook ([scribd.com](https://www.scribd.com))

IX Círculo - Rodas de conversa bakhtinianas & VI EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos: “DA INDIFERENÇA À NÃO INDIFERENÇA: COMO VIVER A AMOROSIDADE?”. A temática central foi contemplada em três Arenas: “Vida e cotidiano”, “Ciência e heterociência” e “Arte e cultura”,

constituídas por uma conversa com pessoas da comunidade não-acadêmica, convidadas a contar como se colocam pessoal e profissionalmente, tecendo um diálogo com três convidados do Círculo bakhtiniano. Essa edição foi organizada pelo GRUBAKH e Bakhtiniando, atrelados ao NOZSOUTRES – Círculo Narrativo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Ocorre em Campinas/SP, de 16 a 18 de novembro de 2023, na Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, com o apoio dos Grupos ATOS (UFF), GELPEA (UFPA), NEPALP (UFSC) e a contribuição herança da forma principal do evento do GEGê (UFSCar), na época da criação e por várias edições, na pessoa de Valdemir Miotello. Os textos dos inscitos encontram-se disponíveis em MENU (google.com)

Essa trajetória de encontros, o giro das rodas de conversa e o desejo de estudar e aprofundar cada vez mais os estudos sobre o pensamento do Círculo de Bakhtin são sempre uma festa de renovação de sentidos, um diálogo que nos constitui e nos aproxima nesse tempo imediato do século XXI e quiçá continue encantando novos bakhtinianos e bakhtinianas no grande tempo.

Um pouco desse encantamento está nos escritos que constituem o presente e-book, que agora autores e autoras socializam e colocam na grande roda de conversa que constitui os estudos bakhtinianos de nosso tempo.

GRUBAKH/Bakhtiniando/Nozsoutres

EIXO 1

**VIDA E
COTIDIANO**

**FORÇAS EM DISPUTA:
O DADO E O CRIADO² NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Denise Santos LIMA³

1. Sistema capitalista e concepções de linguagem – uma breve reflexão

Ao longo dos séculos o sistema capitalista passou por algumas transformações, sem perder de vista suas principais características: controle dos sistemas produtivos, lucro e acúmulo de riquezas por parte de uma minoria de proprietários privados que, para tal, explora a classe popular, pelo trabalho servil e assalariado. Vivemos em um mundo degenerado pelo sistema capitalista, onde as relações de poder instituídas geram exploração do homem pelo trabalho; degradação da natureza em prol do consumo exacerbado, e intensificação das desigualdades sociais. Chegamos ao ponto de acreditarmos que o modelo produtivo do capital é o melhor para a sociedade. Não é de hoje que esse sistema ganha espaço no cenário social mundial. E existem concepções de linguagem que sustentam essa base opressora do sistema capitalista na atualidade. Transformam a linguagem em mercadoria, em “comunicação-produção”.

Na fase atual do capitalismo, caracterizada pela segunda revolução industrial (aquela da ‘máquina inteligente’), pelo mercado global (quantitativo – expansão planetária – e qualitativo – transformação de qualquer coisa em mercadoria), pelo consumo de mensagens-

² BAKHTIN, 2011, p. 326. “[...] alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.)”.

³ Doutoranda. Universidade Federal Fluminense. denisesl2020@gmail.com

mercadorias e pela penetração da comunicação no inteiro ciclo produtivo (produção, troca e consumo), a comunicação é empregada em função do lucro capitalista. Isso envolve o risco da destruição da própria comunicação (PONZIO, 2020, p. 35).

Em sua escritura, Augusto Ponzio nos remete à questão da dominação do sistema capitalista atual, sob o ponto de vista da comunicação. Nessa perspectiva, o princípio da funcionalidade é um fundamento que norteia as relações humanas e a comunicação, que passa a ser considerada como uma mercadoria, um objeto de valor no mercado. As concepções de linguagem que prevalecem são voltadas para a lógica da produção capitalista. Esse princípio da funcionalidade tem relação com o que “serve” ou não à concepção de linguagem como “trabalho que gera capital”, como “propriedade de troca e consumo”.

Augusto Ponzio constitui essa crítica em diálogo com as concepções do filósofo italiano Ferruccio Rossi-Landi. Em sua obra *A linguagem como trabalho e como mercadoria*, ele faz uma analogia do funcionamento da linguagem com o do sistema capitalista de produção. Rossi-Landi entende a linguagem como trabalho no sentido daquilo que gera riqueza, gera valor produzido pelo homem em sociedade.

A circulação e o acúmulo de mensagens no âmbito da “comunidade linguística”⁴ se faz pela comunicação. Entendemos que essa concepção de comunicação se avizinha com o que compreendemos por linguagem. Com isso, poderíamos dizer que a produção e a troca de mensagens se faz pela e na linguagem. No momento atual do capitalismo, caracterizado pela globalização, pela mercantilização das tecnologias de informação e o acúmulo de riqueza por meio do conhecimento, a comunicação, ou seja, a linguagem, é empregada em função do lucro capitalista, a partir do ciclo produtivo (produção, troca e consumo).

⁴ Segundo Rossi-Landi, entende-se por “comunidade linguística” a sociedade entendida globalmente, como uma comunidade falante (1985, p. 84).

Essa concepção de “comunicação-produção” remete à questão da linguagem como troca. Nesse dispositivo, trocam-se principalmente mensagens baseadas em códigos sociais de convenções comuns aos princípios capitalistas. A relação dessa concepção de linguagem com a economia política trazida por Rossi-Landi, ao que parece, está presente na teoria da Linguística Geral de Saussure.

Na época em que ministrou os cursos de Linguística Geral (1907, 1909 e 1911), Saussure revoluciona o campo da Linguística. Até então, ele considerava que um dos problemas desse campo era não possuir um objeto de estudo definido e chamava a atenção para o fato de que se estudassem a linguagem sob vários aspectos ao mesmo tempo, o objeto da Linguística apareceria “como um aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si” (SAUSSURE, 2006, p. 16). Sua preocupação era abrirem precedentes para que outras ciências (Psicologia, Antropologia, Filologia etc.) tomassem a linguagem como um de seus objetos de estudo. Como solução, estabelece a língua como um lugar primeiro, tomando-a “como norma de todas as outras manifestações da linguagem” (Ibid., p.16). Dessa forma, consegue criar termos e conceitos mais precisos ao seu objeto de estudo. Para Saussure, língua e linguagem são coisas distintas. A primeira é uma parte determinada e essencial à segunda. A língua é, “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. Com a primazia no estudo da linguagem, a língua é, para Saussure, um sistema fixo, estável, de representação entre o falante (o autor do discurso) e o ouvinte (o receptor do discurso); um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte. Em nosso entendimento, esse esquema é baseado em convenções sociais ligadas ao sistema capitalista.

E não é apenas Rossi-Landi e Ponzio que respondem à teoria estruturalista saussuriana baseada em trocas de mensagens, a

partir de classificações convencionais. Bakhtin também responde afirmando que em tudo ouve “vozes e relações dialógicas entre elas” (BAKHTIN, 2011, p. 409). E propõe o *enunciado* como uma contrapalavra a essa teoria. Para este filósofo, *enunciado* é um ato responsável (nunca fortuito), socialmente dialogizado, que se constitui na relação das três dimensões do discurso – validade teórica, fatualidade histórica e tom emotivo-volitivo.

O enunciado, para Bakhtin, é um lugar conceitual teórico que está para além do estudo das normas da língua materna e troca de mensagens entre emissor e receptor. Ele envolve a linguagem; o discurso; seus autores e interlocutores (falante, escritor, artista, autor criador, autor cocriador, ouvinte, ouvinte presumido, leitor e contemplador); os contextos; os gêneros de discursos; as dimensões da cultura e etc. Implica a escuta, a responsabilidade, o diálogo, em suma, a compreensão responsiva de um humano diante de outro humano, disputando vozes. Esse lugar conceitual teórico está presente na pesquisa que venho desenvolvendo sobre o ensino de Língua Portuguesa. Não somente como pressuposto teórico, mas como base metodológica.

Aprendemos com a filosofia da linguagem bakhtiniana que todo enunciado se constitui na linguagem, é sempre responsivo, expresso em um gênero, e tem uma dimensão ética e estética – tem um conteúdo materialmente enformado e ideologicamente valorado.

Apesar de vários estudos indicando a revisão crítica deste campo – sendo os de Bakhtin e de Charles Peirce os mais relevantes – essa ideia da comunicação como ação do ‘emissor’, que o ‘destinatário’ não pode fazer mais do que acolher passivamente, ainda é dominante na prática escolar de diversos países, e o Brasil é um deles.

Retomo a questão da comunicação-produção trazendo, novamente, Ferruccio Rossi-Landi para o diálogo. Desta vez para tratar do protagonismo da classe dominante no que este autor chama de “mercado linguístico comunicativo”. A referida classe opera com a língua, controlando a codificação, a decodificação e a circulação de mensagens. Com isso, “aumenta a redundância das

mensagens que confirmam sua própria posição e ataca com ruído ou, perturbando se necessário, a codificação e a circulação das mensagens que poderiam, ao contrário, desestabilizá-la” (ROSSI-LANDI, 1985, p. 240).

No entanto, como bem afirma Volóchinov, “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, quando enunciada, como o produto da interação viva das forças sociais” (VOLÓCHINOV, 2014, p. 67). Assim como existem as forças centrípetas e determinantes, com concepções de linguagem que estabilizam e sustentam essa base opressora do sistema capitalista – como a *comunicação-produção* – existem também as forças centrífugas dos processos instituintes, marcados por concepções de linguagem (verbal e não verbal) que, longe de serem um meio para aquisição do conhecimento e das competências de cada ser, funcionais à produtividade e à competitividade global, são um modo de agir capaz de criatividade, de invenção, de processos desviantes. Aprendi com Bakhtin que “(...) ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (BAKHTIN, 2014, p. 82).

Essa discussão me fez recordar da resposta de Ponzio à pergunta que ele próprio fez:

Como deveria ser o livro de Linguística Geral nessa perspectiva? Existem duas linguísticas: a da frase e a da enunciação. A diferença entre elas é que a frase tem significado, mas não tem um sentido, um contexto, um subentendido, entonação, direção. E a enunciação tem tudo isso. A frase pode ser repetida igualmente, a enunciação não. Cada vez que enuncio é diferente. Podemos transformar uma frase em enunciação. É uma linguística da escuta e não do “quero ouvir”. Nós que somos professores devemos ensinar com enunciação nas escolas⁵.

⁵ Esta fala de Augusto Ponzio ocorreu em março de 2021, ao participar de um

2. Um encontro auspicioso

Nos caminhos da pesquisa que ora desenvolvo no curso de doutorado, encontrei Cláudia Reis, à época, atuava como professora de uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, do Colégio Pedro II.

Na experiência vivida com Cláudia pude perceber que ela é uma professora que ensina com enunciação e atua contra as forças centrípetas da “comunicação-produção”. Adepta ao “riso ambivalente”⁶, essa professora desafia os princípios do sistema capitalista, que dominam as relações sociais no mundo, “samba na cara da sociedade” (fala da Cláudia). Um riso que degrada para renovar, põe em jogo e acende forças de transformação que, muitas vezes, estão apagadas.

Compartilho, a seguir, um trecho da carta que escrevi à Cláudia, ao fazer uma leitura, em bases bakhtinianas, de um dos momentos de sua aula em que estive presente e pude ver um ato de amor de Cláudia com as crianças. Aqui, não estamos falando do amor romântico e sim do amor político, aquele da não indiferença ao outro, que diante de nós pede resposta⁷. Nessa perspectiva, não cabe a indiferença da professora em relação às crianças, impondo-as conteúdos e dizendo o modo como devem aprender.

dos encontros da disciplina Tópicos Especiais em Linguagem, Cultura e Processos Formativos I – Processos cognitivos e Educação para a Linguagem, oferecida pelo Programa de pós-graduação em educação, no curso de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, do qual faço parte. A mesma foi ministrada pela professora Marisol Barenco de Mello e tinha como proposta a leitura e discussão da obra “Livre Mente: Processos cognitivos e Educação para a Linguagem”, de Augusto Ponzio.

⁶ Um riso que “(...) exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade sobre a história, sobre o homem; é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo, que percebe de forma diferente, embora não menos importante (talvez mais) do que o sério” (BAKHTIN, 2010, p. 57).

⁷ “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010).

Sabe, Cláudia, em uma de nossas conversas você me disse que trabalha com as crianças na perspectiva da escrita autoral, da autonomia na leitura e da oferta de textos diferentes. Sim, minha amiga, para a filosofia da linguagem bakhtiniana, que eu defendo com força, você trabalha o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do discurso, tem uma concepção dialógica entre os discursos, trabalha com tradução entre linguagens, com construção concreta do discurso visando o destinatário, e com a gramática contextualizada no texto. Isso é muito bom!

(...) Você entende que um texto escrito demanda o interlocutor ausente, ou seja, trabalha na construção da forma escrita em sua estilística específica, considerando o auditório ausente que pretende compreender as formas discursivas escritas, que carecem do contexto imediato que os gêneros orais possuem. Exemplo: “Então, vamos agora tentar escrever aqui no quadro um parágrafo sobre isso? Vejam! Vamos lembrar que a Denise não estava lá e vamos escrever para ela de uma forma que ela entenda. Se eu começar falando assim: Ontem o dia foi diferente, fizemos a agenda colorida. Mas por que que foi diferente? Qual foi o motivo para ele ser diferente?”

Com isso, está levando as crianças a pensarem na complexidade das vozes do texto, na diversidade de pontos de vista como forma de organização de um texto.

Outro ponto a se destacar é a forma como trabalha os elementos de sintaxe e gramática inseridos no texto. Você produz, com as crianças, sentidos gramaticais em um contexto de escrita concreta. Veja um exemplo: “Usamos uniforme de educação física, protetor solar, boné e a gente levou lanche, água e agenda. Vocês acham que tá bom assim ou a gente pode melhorar um pouquinho?” Algumas crianças deram a sugestão de trocar o termo ‘a gente’ por ‘nós’, e você aproveitou para falar da concordância verbal que precisaria mudar caso tirassem o ‘a gente’ e colocassem o ‘nós’. Vale mencionar aqui aquela proposta das crianças de votarem para decidirem o que a maioria preferia, se era o ‘a gente’ ou o ‘nós’. Naquele momento, vi o que Bakhtin considera como verdade: a verdade do ato que se constitui na relação viva entre você e as crianças. Elas, de fato viviam a autoria daquele texto porque você acredita e proporciona esse movimento. Na página 79 do livro Para uma filosofia do

ato responsável, Bakhtin diz que estão fadadas ao fracasso todas as tentativas de abstração da ação-ato singular, ou seja, ignorar o contexto do homem concreto na vida, que pensa, age e contempla eticamente, e inventar um contexto acreditando que este é o mundo da verdade. Um exemplo concreto disso, é quando achamos que estamos trabalhando a autoria das crianças em um texto coletivo, com 'sugestões' que refazem os enunciados das crianças de acordo com os conceitos da norma culta da língua escrita. Você caminha na contramão dessa perspectiva.

Os princípios de Cláudia, ao trabalhar com as crianças nas aulas de Língua Portuguesa, são pautados na filosofia da verdade da relação, defendida por Bakhtin. As crianças de fato eram autoras do texto coletivo em que relatavam o passeio ao Centro de Tradições Nordestina. Ela valoriza o contexto das crianças autoras que pensam, agem, contemplam e criam ética e esteticamente. Trabalhar com as crianças permitindo que criem possibilidades para a transformação e construção do mundo, e assim resistindo às formas opressivas do capitalismo, é um ato de amor.

3, A luta é por enunciados dialógicos

Vimos até aqui que o ser humano e o mundo se constituem na linguagem, e que ela se constitui no cotidiano da vida. Concepções diferentes de linguagem apontam para diferentes concepções de humano e de mundo. Nosso país é marcado pela colonização europeia e o sistema capitalista de produção e, talvez por isso, em nossas concepções de linguagem esteja tão entranhada a ideologia da produção e da repetição.

Ao tomar a escola como um lugar de produção de linguagens no cotidiano da vida, propus, nesse texto, uma reflexão a partir das relações ideológicas que constituem os enunciados presentes no ensino de Língua Portuguesa, à luz da concepção de linguagem bakhtiniana.

É possível, em um mundo baseado em forças individualistas e centralizadores, buscar relações sociais pautadas em forças de

abertura e criação capazes de transformar o *dado*? Com a filosofia da linguagem bakhtiniana compreendo que sim.

Bakhtin aborda a relação do *dado* e o *criado* no enunciado verbalizado quando trata do problema do texto a partir de uma abordagem filosófica. Ele diz que “o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.)” [BAKHTIN, 2011, p. 326]. Nessa mesma página ele faz uma crítica ao linguista afirmando que este “se habituou a perceber tudo em um contexto fechado único (no sistema da língua ou no texto linguisticamente interpretado, não correlacionado dialogicamente com o outro, com o texto não responsivo)”. E é nesse ponto que nos interessa pensar, quando o assunto é o ensino de Língua Portuguesa, as concepções de linguagem e as visões de mundo nele imbricadas.

Nossa luta é contra a estagnação da palavra no âmbito da representação – a redução ao que foi dado e preparado de antemão. Lutamos por enunciados, por textos, que tomam como princípio o dialogismo, ao lidarmos com o ensino de Língua Portuguesa, nas escolas. Enunciados que não estão vinculados apenas aos elementos repetíveis do sistema da língua, mas às relações dialógicas peculiares, a outros textos, outros contextos, *na arquitetura concreta eu-outro* (BAKHTIN, 2010).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: O contexto de François Rabelais. 7ª Ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: Hucitec, 2014.
- PONZIO, Augusto. **Livre Mente: Processos cognitivos e educação para a linguagem**. Tradução: Marisol Barenco e Marcus V. Borges. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio. **A linguagem como trabalho e como mercado: uma teoria da produção e da alienação linguísticas**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: DIFEL, 1985.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 16ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO COMO ATO SOCIAL POLÍTICO-RESPONSÁVEL: PROPOSTAS DE PRÁTICAS DIALÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

Mariana de Brito BATISTA¹

Luciano Novaes VIDON²

Resumo

O presente texto tem como finalidade apresentar as reflexões de um projeto de Mestrado em andamento, pelo programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo. Este trabalho baseia-se na análise da oralidade e do estilo, dentro do dialogismo *bakhtiniano*, para investigar a importância de tais aspectos na construção de propostas de ensino da argumentação no Ensino Médio, a partir de questões estilístico-discursivas, como o gênero discursivo, a relação autor-destinatário, o discurso de outrem, a construção retórica e o impacto da oralidade. Revisando descritores da atual BNCC (2017), serão elaboradas práticas docentes, privilegiando o modelo dialogal e o dialogismo, que descolem o processo de ensino-aprendizagem da argumentação apenas como parte do vestibular, mas como efetiva prática de cidadania e condizentes com o papel social da argumentação – ato político-responsável, que leva em consideração as diferenças e pluralidades do mundo social, sem reforçar as indiferenças para e por tal meio.

Palavras-chave: ensino; aprendizagem; argumentação; dialogismo; Bakhtin.

¹ Pós-graduanda da Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL – UFES), Vitória, ES, Brasil. Endereço eletrônico: mariana.batista_7@hotmail.com

² Professor da Universidade Federal do Espírito Santo, associado IV DLL/UFES, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Coordenador do Grupo de Estudos Bakhtinianos - GEBAKH/UFES. Endereço eletrônico: pfvidon@gmail.com

Introdução

O conceito de argumentação está presente na Base Nacional Comum Curricular por meio da Competência 7. Todavia, além de apresentar implicações genéricas para formação de professores – como analisado por Szundy (2017), ao afirmar que há um “locus ideológico incipiente no documento” (p. 93) – observam-se dilemas e contradições entre as documentações legais, como a BNCC, e o cotidiano do ensino, ainda muito assentado em uma prática de educação do tipo bancária (FREIRE, 2005 apud GONÇALVES-SEGUNDO e PIRIS, 2021, p. 137).

Diversos teóricos apontam as limitações de tais práticas educacionais. Em vista disso, Soares (1978 apud GONÇALVES-SEGUNDO e PIRIS, 2021) foi a primeira a apresentar as consequências do Decreto nº 79.298/77, que propunha a obrigatoriedade da prova de redação nos exames de vestibulares para entrada na universidade federal – seguida por diversos outros pesquisadores, entre eles o prof. Dr. Luciano Vidon (2018; 2019). Tal proposta legal promoveu o início de um ensino da argumentação pautado na mecanização do modelo dissertativo-argumentativo, com a finalidade única de sucesso nos exames. Sendo assim, toda a educação desta habilidade passou a ser fomentada de uma forma desgarrada da prática social, além de promover a mecanização da escrita argumentativa, restringindo questões do estilo discente e docente.

Diante disso, o projeto de pesquisa em questão busca a promoção de propostas linguístico-pedagógicas, por meio de análises dialógico-discursivas, para a transformação do atual ensino da argumentação – que é comumente ofertado pela produção de texto – a partir de metodologias que foquem a oralidade e o estilo, especialmente em situações de debates de temas concernentes aos interesses dos alunos e de suas comunidades. Nesse sentido, a hipótese central é que o ensino da argumentação pode ser, sim, favorecido pelo dialogismo, propondo práticas por vias orais (debates e assembleias, por

exemplo) como propostas metodológicas basilares. Logo, esse projeto busca ampliar as reflexões acerca do tema sugerido, promovendo, assim, maiores debates linguísticos e socioeducativos.

1. Por que pesquisar o ensino da argumentação?

É necessário, de início, destacar que o ensino da argumentação, como a maioria das outras aprendizagens previstas na BNCC, é afetado pelo processo educacional tecnicista, que só visa resultados contábeis. Visto isso, torna-se imprescindível apontar o papel crucial da Linguística Aplicada, que, de acordo com Moita Lopes (2013), diferentemente das linguísticas modernas, coloca o sujeito social como essencial em sua “subjetividade ou intersubjetividade, tornando-o inseparável do conhecimento produzido sobre ele mesmo assim como das visões, valores e ideologias do próprio pesquisador” (LOPES, 2013, p.16). Logo, no que tange tal caráter de análise, esta pesquisa objetiva a oferta de uma nova perspectiva sobre as práticas em sala de aula diante do ensino hodierno da argumentação. Destarte, pretende-se contribuir com projetos na área da Linguística Aplicada, junto à finalidade de aprimoramento do atual sistema de ensino brasileiro, relacionando-o com o exercício da cidadania.

Diante desse cenário, busca-se estender o ensino da argumentação para a esfera social, além de permitir o desenvolvimento discursivo dos alunos fora das garras dos “modelos nota 1000” e esqueletos prontos de redação³. Sobre isso, Golçalves-Segundo e Piris (2021) alertam: “a maneira como se percebe a argumentação impacta na maneira como se argumenta e

³ Azevedo (2015 apud GONÇALVES-SEGUNDO e PIRIS, 2021, p. 136) aponta o uso de estratégias argumentativas muito parecidas em redações modelo ENEM, entre 2004 e 2014, que expõem o impedimento à aprendizagem de procedimentos e estratégias mais variados.

também como se pode ensinar a argumentar” (p. 139). Tais preceitos são também confirmados na afirmação de Piris (2020) em seu ensaio sobre as (im)possibilidades de ensino da argumentação no Brasil:

O ensino da argumentação na escola só atinge seus objetivos de formar sujeitos com espírito crítico, autônomo, solidário e democrático, se, de fato, conseguir denunciar e banir a ideologia de mercado da educação bancária e se comprometer com o fortalecimento dos valores da educação emancipatória do ser humano, entendendo que os participantes da relação pedagógica são sujeitos envolvidos no processo de educação, não de indivíduos, mas de um povo. (p. 55, tradução nossa).

Ante o exposto, destacamos a importância deste trabalho para, além das análises de carácter linguístico, um olhar ampliado sobre o atual ensino brasileiro em relação a incoerência entre seus documentos legais (desde os PCN até a BNCC) – que, de alguma forma, apontam para uma natureza emancipatória da educação – e as reais práticas pedagógicas, que são, infelizmente, propostas pela maioria dos professores, especialmente nas séries finais da Educação Básica, para condizer com os sistemas avaliativos da maioria dos exames de grande escala.

Dentro de tal panorama, o objetivo basilar do projeto apresentado é construir propostas de ensino da argumentação pautadas no dialogismo, levando em consideração a prática social, as situações concretas de interação argumentativa e a valorização da educação emancipatória, descolados da mecanização da educação bancária na produção textual argumentativa.

2. As teorias por trás do estudo

Faz-se necessário destacar o papel da teoria dialógica na análise do trabalho em questão. Segundo Bakhtin (1988 apud FIORIN, 2020) o dialogismo é um fenômeno próprio a todo discurso, ele é “orientação natural de qualquer discurso vivo [...] o

discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (FIORIN, 2020, p. 21). Sobre o ensino, destaca-se sua obra “Questões de estilística no ensino da língua” (Bakhtin, 2019), em que defende ser impossível estudar a língua sem considerar a estilística⁴, pois, caso não haja um trabalho conjunto, pode-se correr o risco da prática cair no escolasticismo⁵. Em sua análise, é evidenciado que os docentes devem inserir o debate acerca do modo de seleção, apropriação e uso das formas sociais da linguagem – ponto proposto em centralidade no projeto pesquisa.

Partindo desta premissa, é observado que toda construção discursiva é ofertada por duas vozes. E, ao tomar a definição de argumentação construída por diferentes autores e apresentada por Gonsalves-Segundo e Piris (2021), que indicam o conceito como uma prática social do regime democrático que apresenta um enunciador e seu parceiro na troca argumentativa (adversários, mas nunca inimigos), nota-se um movimento dialógico já explícito na argumentação.

Sendo assim, para analisar a língua e seu ensino, é fundamental observar os movimentos dialógicos no discurso dos estudantes e do professor, e, conseqüentemente, relacionar tais composições com análises estilísticas, que promovem um parâmetro para entender escolhas linguísticas individuais. Além disso, a questão do gênero discursivo também engloba a estilística, já que ambos são inseparáveis: um ator da enunciação não formará seu estilo somente pelos influxos socioculturais e suas crenças, mas sofrerá influências do gênero a que responderá. Se serão observadas produções textuais argumentativas (sejam escritas ou orais), é necessário avaliar as escolhas linguísticas e o

⁴ O estilo é uma construção dialógica, que começa no ator enunciador e perpassa ao leitor, sendo um reflexo das relações sociais estáveis do falante (VOLOCHINOV, 2017).

⁵ Método dominante de ensino das universidades medievais, pautado na fé cristã e em normas, como as do bem falar e do bem escrever.

uso da língua em relação às estruturas propostas. Sobre isso, Guiraud (1978 apud DISCINI, 2004) explica:

A noção de gênero é, efetivamente, inseparável daquela de estilo. A cada gênero correspondem modos de expressão necessários e rigorosamente definidos, que determinam não somente a composição, como também o vocabulário, a sintaxe, as figuras, os ornamentos. (p. 21)

Ademais, questões de oralidade adentram a pesquisa, tomando os preceitos de Marcuschi (2001), em sua obra “Da fala para escrita”, em que é considerada a produção discursiva em seu todo como uma ação cultural e de rotina e analisa-se os contextos de produção, os usos e as formas de transmissão da oralidade e da escrita na vida diária. Para isso, o autor propõe uma distinção entre a oralidade e letramento como práticas sociais (realidade sociocomunicativa) e a fala e escrita como modalidades de uso (fatos linguísticos), aspectos que serão observados na análise. O interesse por essa abordagem se dá pela importância de tal modalidade no desenvolvimento de gêneros argumentativos dentro da escola, assim como na sociedade no geral – como evidencia a obra de Platin (2008 [2005]), sobre o importante papel da visão interacionista-dialogal no ensino.

Por fim, destaca-se que estão sendo utilizados os preceitos sobre a retórica apresentados por Ruth Amossy (2018), levando em conta a nova retórica de Perelman (1996) que oferta a análise do discurso em relação a um quadro essencial: pela abordagem dialógica, a argumentação deve ser avaliada junto a seus constituintes essenciais, como o contexto (condições de produção discursiva) e a troca entre parceiros. Logo, a argumentatividade retórica é consequência do dialogismo, que se relaciona com o estilo, já que há a constante troca e co-construção das formas linguísticas. E, dentro de tal panorama, o propósito basilar é construir propostas de ensino da argumentação pautadas nesse dialogismo, levando em consideração a prática social, as situações concretas de interação argumentativa e a

valorização da educação emancipatória, descolados da *indiferença* proposta pela mecanização da educação bancária na produção textual argumentativa.

3. Uma metodologia do ato ético-responsável

Por que fazer reflexões sobre o ensino é *científico*? Pois isso empreende uma investigação livre e crítica sobre o papel e a natureza da linguagem (no caso, analisando o ensino da argumentação e propondo novas metodologias) dentro do contexto do pensamento científico contemporâneo (que busca a investigação de dados empíricos e a divulgação de tais teorias e seus resultados).

Por que está pesquisa não é neutra e não deve ser neutra? Como ferramenta, a ciência é utilizada como um meio que reflete a construção de conhecimento, ela por si não apresenta posição. Mas, ao ser utilizada para algo, sobre ela exercem as crenças pessoais, os preconceitos, juízos de valor e ideologias do pesquisador. No caso da pesquisa descrita, ela se encontra numa perspectiva crítica ao dispor de um posicionamento explícito desde o título: o dialogismo de Bakhtin já expõe que a linguagem é um fenômeno dinâmico e socialmente construído, em que um falante (por movimentos dialógicos com o mundo ao seu redor e com si mesmo) exprime seus horizontes, estes que estão situados em determinados contextos políticos, culturais, sociais. Logo, para pensar o ensino da linguagem, é essencial pensar em questões além do linguístico, o que englobam (por exemplo) a prevalência/privilegio de certas formas linguísticas e o reforço das desigualdades por um ensino normativo e antiquado.

Por que descrever e não prescrever? Pois o objetivo do fazer científico neste trabalho é propor metodologias que melhor representem os pressupostos de uma ética responsável, que leve em consideração todos os estilos, não apenas um. Não ditar uma regra, não ditar uma forma de ensino, não ditar um “tipo” de discurso. Mas propor novas opções metodológicas, buscando a

contínua evolução da educação, ao considerar que o meio social é formado por diferenças, e a argumentação (como parte do regime democrático) reflete tal diversidade e deve ser fazer parte do processo educacional levando em consideração sua totalidade na prática social.

Considerações finais

No contexto educacional, a teoria de Bakhtin se traduz em um chamado para que os professores e demais profissionais da educação atuem de maneira ética e responsável, cultivando a consciência crítica e o comprometimento com a verdade e a justiça. A argumentação, como ato político responsável, deve ser ensinada não apenas como uma habilidade retórica, mas como um meio de promover o diálogo construtivo e a busca pelo bem comum, desconstruindo – assim – a indiferença que a educação tradicional pode criar.

É essencial que os professores não só respeitem os documentos legais propostos para a educação básica, como também apliquem os conceitos de Bakhtin (2010; 2016; 2019) em suas aulas e propostas didáticas, incentivando os alunos a valorizarem e respeitarem as diferentes formas de expressão, os diferentes repertórios que a pluralidade social traz consigo, enriquecendo o ensino em todos os contextos em que ele se apresenta. Ou seja, é vital considerar que a sala de aula é um lugar de encontro de diferentes vozes e que a aprendizagem é uma atividade social de co-construção (FIORIN, 2020). E, nesse sentido, as pesquisas em Linguística Aplicada permitem tal movimento ao se constituir como uma área de entendimento das questões linguísticas presentes em diferentes contextos, como no processo de ensino-aprendizagem, e apresentando na educação um papel fundamental para a formação dos cidadãos, não apenas transmitindo conhecimentos, mas também atuando no combate ao projeto de ensino antiético, que permeiam a educação bancária e tecnicista.

E para alcançar essa transformação, é preciso cultivar a amorosidade no processo educacional, através de movimentos de questionamento e de mudança, que levam em consideração os horizontes e repertórios dos alunos e dos professores que compõem tal cenário. Portanto, a partir de tais reflexões e pressupostos teóricos, buscam-se propostas de ensino que melhor fomentem os descritores da base curricular permeados pela teoria bakhtiniana, e que, dessa forma, auxiliem na construção individual e coletiva no ambiente escolar. Ao adotar uma abordagem amorosa, ética e responsável, os professores podem contribuir para a formação de cidadãos críticos, engajados e conscientes, que são essenciais para uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso** / Ruth Amossy; coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira; tradução de Angela M. S. Corrêa [et al.]. – São Paulo: Contexto, p. 15-47, 2018.
- BAHKTIN, Mikhail (1895-1975). **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, ed. 2, 2019.
- . **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- . **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- DISCINI, Norma. **O estilo nos textos**. São Paulo: Contexto, 2004.
- FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin** – 2. Ed., 5ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2020.
- GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (Orgs.). **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2021.

- LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift Para Antonieta Celani**. 1. ed. [S.l.]: Parábola Editorial, 2013.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PERELMAN, C. e OLBRECHST-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PIRIS, Eduardo Lopes. **(Im)Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela**. Revista Iberoamericana de Argumentación, Madrid, n. 20, p. 30-56, 2020.
- PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008 [2005].
- SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; **"A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens)"**, p. 77 -98. In: Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. São Paulo: Blucher, 2017.
- VIDON, L. N. A permanência da dissertação escolar nos exames vestibulares: o caso do Enem. In: AZEVEDO, I. C. M. de; PIRES, E. L. **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares**. Vol. 2. 1a ed. Coimbra, Portugal: Grácio Edições, 2018.
- . O ensino de língua portuguesa no Brasil e as concepções de língua(gem) e de texto nos anos de 1970: condições sócio-históricas de inserção do pensamento bakhtiniano no contexto político-educacional brasileiro. In: VIDON, L. N.; ZANDWAIS, A. **A pesquisa sob o enfoque dos estudos do Círculo de Bakhtin**. Vitória, ES: EDUFES, 2019.
- VOLOCHINOV, V. (do Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VIVER AS BRINCADEIRAS NO RECREIO ESCOLAR: DA DIFERENÇA A NÃO-INDIFERENÇA NAS RELAÇÕES DIALÓGICAS REVELADAS POR CRIANÇAS

Vania Maria Batista SARMANHO¹

Rita de Nazareth Souza BENTES²

Simone de Jesus de Fonseca LOUREIRO³

O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em tomo destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir. (Bakhtin, 2017)

Resumo

Baseado em Bakhtin (2017) e o Círculo. O artigo analisa posição valorativa e responsabilidade da criança como sujeito histórico atribuídas às brincadeiras no recreio em textos do 3º ano do ensino fundamental. Tendo o objetivo de analisar as brincadeiras no recreio a partir das posições emotivo-volitivas reveladas nas escritas das crianças. A análise revelou a marca da criança nas brincadeiras, como sujeitos que interagem socialmente, estabelecendo relações de alteridade de não-indiferença, em que a brincadeira como um ato de amorosidade é um fator importante para a criança na infância.

Palavras-chave: Criança na Infância. Brincadeira no recreio. Relações de alteridade de não-indiferença.

¹ Prof^ª Mestre da SEDUC/PA. E-mail:vsarmanho.ctae@escola.seduc.pa.gov.br

² Prof^ª Doutora do Departamento de Língua e Literatura-DLLT/UEPA/PA. E-mail: rita.bentes@uepa.br

³ Prof^ª Mestre da SEDUC/PA. E-mail:simone.loureiro@escola.seduc.pa.gov.br

Nossas palavras iniciais

Este estudo traz a valoração e a responsabilidade da criança como um sujeito social e histórico que marca o lugar que ocupa enquanto categoria social que é um participante ativo do cotidiano da vida real na sociedade de modo irrepetível e singular, que age, interage e estabelece relações sociais diversas e, com isso, vai criando formas significativas de viver, usando a linguagem nas suas mais variadas formas, e uma delas a qual damos destaque são as brincadeiras no recreio escolar.

O objetivo é analisar as brincadeiras no recreio a partir das posições emotivo-volitivas reveladas nas escritas das crianças, tendo em vista as posições tomadas pelas crianças de “caráter valorativo-sensorial e volitivo-realizador” (Bakhtin, 2017, p. 91), especificamente considerando a indiferença e não indiferença constitutivas da participação concreta das crianças no ato de brincar refratadas nas escritas por meio de suas valorações.

E são nessas posições emotivo-volitivas que as crianças revelam uma posição arquitetônica, a indiferença e não-indiferença na escolha das brincadeiras no recreio? Será que podemos criar a hipótese de que as crianças tomadas por suas posições emotivo-volitivas expressam posicionamentos e valorações sobre as brincadeiras no recreio escolar?

Para tal ação, vamos convocar Bakhtin e o Círculo, como também alguns comentadores, como lentes teóricas para analisar dois textos de crianças, do 3º ano do Ensino Fundamental, com base em três conceitos, à luz da filosofia do ato responsável do existir-evento - as brincadeiras no recreio escolar - da seguinte forma: (1) a arquitetônica do centro de valor; e, (2) o ato responsável e singular, considerando que a criança nesse espaçotemporal realiza relações dialógicas estabelecendo posicionamentos de indiferença e não diferença dada a sua consciência e responsabilidade sem álibi.

1. Nossas palavras em diálogo com as palavras de Bakhtin e outrem

A participação ativa e singular é o princípio basilar do ato dos sujeitos no existir-evento e sem essa posição de responsabilidade e de alteridade entre os sujeitos em qualquer tempo da vida não existirá a posição arquitetônica, garantindo as vozes de cada partícipe com seus enunciados próprios concretos da vida, como foi a atividade de linguagem sugerida pela professora “A hora do recreio” aos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Para compreender essas posições arquitetônicas da vida narrada nas escritas das experiências vividas na hora do recreio e o que acontece no cotidiano escolar com esses estudantes, Bakhtin nos orienta filosoficamente da seguinte maneira:

O mundo como conteúdo do pensamento científico é um mundo particular, autônomo, mas não separado, e sim integrado no evento singular e único do existir através de uma consciência responsável em um ato-ação real. Porém, tal existir como evento singular não é algo pensado: tal existir é, ele se cumpre realmente e irremediavelmente através de mim e dos outros – e, certamente, também no ato de minha ação-conhecimento; ele é vivenciado, asseverado de modo emotivo-volitivo, e o conhecer não é senão um momento deste vivenciar-asseverar global. A singularidade única não pode ser pensada, mas somente vivida de modo participativo. (Bakhtin, 2017a, p. 59)

O ato dos sujeitos é fundamental para a vida concreta e real nas relações estabelecidas seja em qualquer campo da comunicação discursiva. A experiência única, singular e consciente define o compromisso no ato real dado e recriado, considerando os pontos de vista dos partícipes, pois para o autor não existe nenhum ato sem responsabilidade e que:

Este existir não é definível pelas categorias de uma consciência teórica não participante, mas somente pelas categorias da participação real, isto é, do ato, pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo. (Bakhtin, 2017a, p. 59)

Não existe um ato responsável sem o valor da presença singular nem sem o caráter emotivo-volitivo para validar e posicionar-se frente às hipóteses que surgem nas interações do nosso cotidiano e especificamente neste texto que discutimos sobre a valoração e a responsabilidade da criança como um sujeito social e histórico no ato do espaço escolar, considerando que:

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular e, portanto, insubstituível. Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí; não posso agir, pensar, desejar, sentir como se eu não fosse eu, e cada identificação de si mesmo falha em sua pretensão de identificação com o outro. Mas, ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-álibi de cada um no existir (Bakhtin, 2017a, p.23)

A singularidade é peculiar principalmente na criança por estar aberta ao mundo porque compreende que este lugar dela específico já inclui o outro presente de forma amorosa. Ela não vê nenhum problema de confronto entre os partícipes nas interações concretas da vida quando age e interage nas atividades de brincar no espaço escolar, percebendo que:

Somente um amor desinteressado segundo o princípio "não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo", somente uma atenção

amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo. (Bakhtin, 2017, p. 129)

A criança estabelece suas relações durante suas posições emotivo-volitivas nos espaço-tempo permeadas de atividades artístico-culturais como as brincadeiras, como objeto de experiência social grandiosa, insubstituível, de educação social que, de alguma forma, provoca nelas o agir a partir de um compromisso com sua perspectiva do porvir que inclui o comportamento amoroso, respeitoso e consciente em que:

A criança vê no recreio a oportunidade de ser ela própria. Muitos aprendizados são partilhados, o companheirismo, a solidariedade, o afeto, a partilha, as emoções, o desabafo, tudo isso proporcionado pelo viés das brincadeiras. Pelo viés de quem precisa aprender a interagir com o outro, conhecer e estabelecer laços de afetividades e, muitas vezes, ir aos poucos aprendendo a conviver com colegas fora de seu círculo de amizade. (Sarmanho, 2019, p.73-74)

O ato de brincar é uma atividade valiosa em todos os espaços que a criança frequenta, e muito mais no espaço escolar, pois se ela brinca também imagina, cria, conseqüentemente realiza ações de linguagem para compreender mais ainda o mundo e as relações estabelecidas nele. Assim, a brincadeira se torna um constructo social e humano do existir-evento.

2. Apreciação de textos dos alunos: “A hora do recreio”

A apreciação de textos dos alunos sobre a “A hora do recreio” que foi uma atividade de produção de texto sugerida pela professora aos estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal, no ano de 2016.

O olhar analítico foi com base na compreensão do sujeito como objeto das ciências humanas tomado na condição de um “ser expressivo e falante” (Bakhtin, 2017b, p.59), uma criança

enquanto socialmente participa com voz no espaço do recreio escolar ao encontro de outras vozes.

Essa materialidade foi analisada à luz do conceito da arquitetônica do centro de valor, buscando revelar posições de indiferença e não-diferença na perspectiva do ato responsável e singular da criança por meio de suas escritas em sala de aula, conforme notamos a seguir:

Os dois textos são de Cristina– aluna matriculada na EMEFAP e Inaldo o aluno matriculado EMEFER – os escolhidos para esse estudo.

O texto de Cristina, de 8 anos.

Brincadeira favorita

Minha brincadeira favorita é pega pega, pé-sinhô separação, esconde-esconde e pira cola, mais a minha favorita é pira parede. E muito legal, esconde esconde esconde é assim uma pessoa conta até 10 (dez) ou 20 (vinte) e os outros que estão na brincadeira vam-se esconder, e a pessoa que estava contando vai atrás até achar os outros. pega-pega é assim uma pessoa tenta pegar uma, duas ou três pessoas. Quando pegar outra pessoa ela vai tentar pegar os outros e assim vai. pira parede e quase igual a pega pega mais você não pode pegar os outros quando estão na parede. (Texto escrito de Cristina, CFP, 26/10/2016).

O texto de Cristina narra e mostra uma parte da arquitetônica de seu cotidiano no recreio escolar. Vejamos que a aluna descreve em detalhes os tipos de brincadeiras favoritas – pega-pega, pezinho separação, esconde-esconde, pira-parede e pira cola. São brincadeiras de tradição cultural que valoram as relações do eu e

o outro, ou seja, estão repletas de dialogicidade, que como constatamos traz a não-diferença.

A narrativa da criança deixa evidente uma valoração expressiva de satisfação “*é muito legal*” de alguém que compreende a trama do brincar, dominando a dinâmica e as regras que propiciam a relação entre as crianças. Além disso, percebe as diferenças e nomeclaturas entre as varias brincadeiras do cotidiano, explicitando em seu texto um conhecimento do mundo cultural, ao mesmo tempo que seus pares vão recriando novas formas de brincar na perspectiva das brincadeiras populares.

Neste sentido, o texto da criança nos revela as brincadeiras que resistem no mundo da cultura trazendos uma característica do modo singular como se relacionam com o objeto, ora podem transgredir, dá novos nomes, resignificar alguma regra, mas percebe que a essência do brincar estimula o movimento do corpo, da linguagem, do pensar-agir.

Nota-se que a Cristina estabelece uma relação com o objeto com tanta propriedade que certamente essas brincadeiras estão impregndas no cotidiano das crianças, como o conhecimento de rua e o da comunidade. Tais conhecimentos estão em dialogo nos espaços e na comunhão de seus pares, dando tons valorativos. Uma experiência de vida que penetra na relação com tantos outros por meio das brincadeiras que estimulam a singularidade vivida de forma participativa e responsiva, valorando a não-indiferença.

Vale ressaltar que nas situações citadas no texto são brincadeiras coletivas que trouxeram uma relação entre as crianças motivadas pelo brincar, que propiciam um amor/ relação desinteressada quando inclui o outro na dinâmica do brincar, pois são brincadeiras que necessariamente exigem mais de um participante. As brincadeiras de rua tem essa composição de agregar pessoas de vários grupos e espaços, o que fortalece o tom emotivo-volitivo nas relações predominantemente amorosa plena de amizade.

O texto de Inaldo, de 8 anos.

A baderinha

A banderinha e uma bricadeira muito conhecida e as crianças brincavam de banderinha

a banderinha as crinças botava chinelo para fazer a bandeira e a linha Para poder brincar

a todo mundo brincava de banderinha e todo mundo ficou alegre da banderinha E Então a bricadeira ficou conhecida pelo Brasil todo e ficou conhecida Pela melhor bricadeira de todas as crianças!

Ficaram brincando felizes Para sempre.

(Texto escrito de Inaldo, Grupo Base, 26/10/2016).

O texto de Inaldo expressa uma identidade do existir. De um tom emotivo-volitivo muito forte marcado pelos enunciados “todo mundo ficou alegre”, “ficaram brincando felizes Para sempre”. Um texto, uma singularidade única do brincar, um fato real, vivido como um representante constitutivo de linguagem. Dessas valorações positivas percebemos que a brincadeira é um ato que traz amorosidade pela sua relação de cumplicidade, sociabilidade, popularidade e interação.

A brincadeira de bandeirinha representa uma atividade coletiva composta por dois grupos que dividem espaços iguais e opostos, e, que precisam correr para o campo do adversário para pegá-la sem que ninguém lhe pegue, e tentando chegar com a mesma no seu campo. Quem for pego deve ficar parado, no campo do adversário até que uma pessoa participante de seu grupo, consiga tirá-lo sem ser pego pelo adversário. Na verdade, a descrição da brincadeira que Inaldo se propõe a narrar tem um posicionamento do escritor-criança que deseja partilhar o modo de brincar como posicionamento cultural, divulgando a brincadeira de modo que seja “conhecida pelo Brasil a fora”.

Nas expressões “botar chinelo” e “a linha para poder brincar”, Inaldo se utiliza de uma representação simbólica. Quando Inaldo faz referência de uma demarcação do campo, ele demonstra uma atividade cultural que vivencia em sua comunidade, bem como demonstra conhecimento do objeto constituído de geração em geração, porém a forma como Inaldo narra e descreve a brincadeira acrescenta algo novo – o uso dos chinelos como demarcação de espaço –, de criar e reinventar a cultura, logo a atividade real em que a vida se mostra de forma concreta e partícipe.

Além disso, um fato de contribuição do aspecto dialógico na brincadeira são as posições valorativas das crianças por meio de seus textos, como o fazem Cristina e Inaldo, pois a relação estabelecida entre o eu e outro nessas brincadeiras, são marcas de alteridade e amorosidade que essas crianças julgam relevante experienciar quando se deslocam do eu para o outro e vice-versa.

3. Considerações finais

Nesse estudo, concebemos a escrita das crianças como um ato dialógico, em que a marca de sua autoria, de sua voz estão cravadas no seu cotidiano escolar e as principais brincadeiras de sua infância.

A arquitetônica das brincadeiras trazem as relações entre o “eu” e o “outro(s)”, revelam as posições emotivo-volitivas, isto é, da não indiferença, no caso das escritas que foram marcantes no cenário do recreio como acontecimento, e por consequência as brincadeiras como objetos de saberes culturais da não indiferença, pois o brincar expresso no cotidiano dessas crianças tem a valoração do agregar, do interagir e por fim da não indiferença.

Dessa forma, reiteramos que as brincadeiras contribuem para o processo de desenvolvimento intelectual, cultural, social, afetivo e emocional da criança, na infância, por meio das relações sociais consigo mesma e com o outro, pois, durante as brincadeiras, muitos posicionamentos são explícitos na escrita de crianças da

ordem do dizer, do fazer e do estar na companhia de amigos no ambiente escolar. Além disso, sinaliza para a escola a valorização do recreio como momento oportuno de múltiplas interações e desejos, capazes de proporcionar às crianças sentimentos de amorosidade e respeito.

O estudo da brincadeira no recreio aponta que as relações sociais que se estabelecem no convívio com o outro constroem sentimentos de amizade, solidariedade, respeito, companheirismo, reafirmando a não-indiferença, sendo nesse contexto a brincadeira na infância é propulsora de um ato responsivo de amorosidade.

Referências

BELÉM. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Formação de Professores. **Provinha Belém: teste leitura e escrita 2016/2**. Belém: SEMEC/CFP, 2016.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3a Edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco, São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017b.

SARMANHO, V. M. B. **As brincadeiras no recreio: ações volitivas nos textos escritos por crianças do terceiro ano do ensino fundamental**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém, 2019. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/vania_maria_batista_sarmento.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.

DIVERSAS PERSPECTIVAS DA CONCEPÇÃO DO AMOR/ DA AMOROSIDADE

José Anchieta de Oliveira BENTES¹

Rita de Nazareth SOUZA-BENTES²

Eliana de Jesus de Souza LEMOS³

Helen do Socorro Rodrigues DIAS⁴

Resumo

O presente texto tem objetivo mostrar um breve e provisório retrospecto da concepção de amor/amorosidade a partir de alguns teóricos.as, dos campos da filosofia, da religiosidade, da literatura, do feminismo, da academia e das lutas sociais. Assim, as concepções apresentadas serão a partir de dez teóricos.as do amor: Platão; Jesus Cristo; Karl Marx; Fiódor Dostoiévski; Sigmund Freud, Alexandra Kollontai; Mikhail Bakhtin; Simone de Beauvoir; Paulo Freire; e Linn da Quebrada. Tal roteiro nos possibilita uma pequena mostra da pluralidade de visões, abrangendo diversas valorações sobre o relacionamento, a ideologia, a alma, o casamento, a mulher, a luta, a sexualidade, a humanidade.

Palavras-chave: Amorosidade; Concepção do amor; Teóricos.as do amor.

Diálogos Iniciais

Pretendemos neste artigo fazer um breve e provisório retrospecto da concepção de amor/amorosidade a partir de alguns

¹ Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). anchieta2005@yahoo.com.br.

² Professora Assistente IV do Curso de Letras-Libras, do Departamento de Língua e Literatura da Universidade do Estado do Pará. rita.bentes@uepa.br.

³ Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Pará - UEPA. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). eliana.jcs@gmail.com.

⁴ Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Pará - UEPA. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). helensrdias@yahoo.com.br.

teóricos.as. Breve porque resumido, tentando identificar a origem atual do tema – em torno da pergunta: o que pensamos sobre o amor/a amorosidade? Sob que influências teóricas? E provisório porque, decorrente do fato de ser resumido, não queremos nem podemos apresentar uma visão definitiva sobre ao assunto.

Trataremos como um roteiro, um breve roteiro sobre alguns teóricos.as que discutem o amor/ a amorosidade, incluindo a concepção bakhtiniana. Os.as teóricos.as do amor que selecionamos são: 1) Platão; 2) Jesus Cristo; 3) Karl Marx; 4) Fiódor Dostoiévski; 5) Sigmund Freud, 6) Alexandra Kollontai; 7) Mikhail Bakhtin; 8) Simone de Beauvoir; 9) Paulo Freire; e 10) Linn da Quebrada. Nessa escolha temos os campos da filosofia, da religiosidade, da literatura, do feminismo, da academia e das lutas sociais.

A escolha leva em consideração uma evolução de concepções sobre o amor/a amorosidade que vai desde o amor como dádiva espiritual, passando como desejo de relacionamento concreto e corporal, até o amor como direito e de questionamento de imposições sociais. É preciso considerar que esses autores, essas autoras influíram na visão do amor, construído pela literatura a partir do século XII e pela visão sexualizada do amor a partir do dos anos de 1960.

Passemos aos autores e as autoras:

1. Platão de Atenas (428/427 a.C-348/347 a.C)

Aristócles nasceu “de linhagem ilustre e membro de uma rica família da mecênia (descendente de codro e de Solon) usufruiu da educação e das facilidades que o dinheiro e o prestígio de uma respeitada família aristocrática propiciavam” (BINI, 2015, p. 7). Na juventude recebeu o apelido de “Platão”, em razão de possuir muita musculatura nos ombros. Na juventude foi discípulo de Heráclito, de Crátilo, de Euclides de Megara, mas, especialmente, foi influenciado por Sócrates de Atenas – principal personagem de seus diálogos –, que aliás, pertencia a uma família modesta de artesãos. Mais adiante, em 385 a. C. provavelmente escreve a obra,

O Banquete e constituiu sua própria academia, tendo como pupilo Aristóteles de Estagira, “que chegou a Atenas em 367, com 18 anos” (BINI, 2015, p. 8).

Sobre o amor, retiramos um trecho de **O Banquete** que mostra a relação do amor com a espiritualidade, com a alma, que é fonte de beleza e da sensualidade corporal:

São esses então os casos de amor em que talvez, ó Sócrates, também tu pudesses ser iniciado; [...] deve ele amar um só corpo e então gerar belos discursos; depois deve ele compreender que a beleza em qualquer corpo é irmã da que está em qualquer outro, [...] e depois de entender isso, deve ele fazer-se amante de todos os belos corpos e largar esse amor violento de um só, após desprezá-lo e considerá-lo mesquinho; depois disso a beleza que está nas almas deve ele considerar mais preciosa que a do corpo, [...] contente-se ele, ame e se interesse, e produza e procure discursos tais que tornem melhores os jovens (PLATÃO, 2003, p. 44).

O trecho é uma amostra das posições socráticas de dar instruções aos jovens, de contemplar a beleza das mulheres, de várias, não se restringindo a uma só, relacionando ao eterno e a imortalidade da alma, origem e fim de todos os sentimentos do homem – note: apenas o homem poderia ter várias amantes.

2. Jesus Cristo (6 a.C. - 33/6)

Jesus Cristo é considerado um grande líder religioso. Ele nasceu em Belém, no período do reinado de Herodes I, que terminou finalizou esse reinado quando Roma dominou a Palestina, na cidade da Judeia, provavelmente no ano 6 a.C. Filho de José e de Maria. Enquanto um dos dogmas cristãos, Jesus foi concebido pelo Espírito Santo.

O dia do nascimento de Jesus não é registrado na Bíblia. A igreja escolheu a data séculos depois, para coincidir com as festas de final de ano. No dia 25 de dezembro era celebrado pelos

romanos a festa de “Solstício de inverno”, acontecimento comemorado desde o início da civilização (FRAZÃO, 2019).

Na sua infância e juventude Jesus foi levado para o Egito, junto com a família. Foi morar em Nazaré, na Galileia. Mateus relata que foi para escapar de uma sentença de morte a todas crianças de dois anos declarada por Herodes I, quando soube do nascimento do “Filho de Deus”.

Jesus iluminado pelo Espírito Santo e por seu pai Deus assumiu o projeto de lutar pela vida justa e pelo amor a Deus. Em nome desse amor espiritual, fez diversos milagres por todos os lugares que andou e convidou homens para acompanhá-lo e divulgar esse projeto por uma vida de irmãos com base na partilha, na justiça e no amor, conforme constatamos nos quatro Evangelhos Canônicos, escritos em diferentes épocas, por seus discípulos Mateus, Marcos, João e Lucas.

A passagem que escolhemos está em Mateus, 22:35-40:

³⁵E um deles, doutor da lei, fez-lhe esta pergunta para pô-lo a prova: ³⁶“Mestre, qual é o maior mandamento da lei? ³⁷Respondeu Jesus: *Amarás o Senhor teu Deus de todo o teu coração, de toda a tua alma e de todo o teu espírito.* ³⁸Este é o maior e o primeiro mandamento. ³⁹E o segundo, semelhante a este: *Amarás teu próximo como a si mesmo.* ⁴⁰Nesses dois mandamentos se resumem toda a lei e os Profetas (Novo testamento: BÍBLIA, N. T. Mateus, 2001, p. 1312).

O conflito dessa posição de amar o próximo do cristianismo está na competição na sociedade capitalista, em que o outro é uma ameaça para o crescimento econômico do indivíduo.

3. Karl Marx (1818-1883)

Teórico da primeira revolução proletária na Rússia de 1917 e de muitas outras, inspirador de revolucionários por todo o mundo, fundador do comunismo científico, Karl Heinrich Marx

nasceu a 5 de maio de 1818 em Trévers, província do Estado da Renânia na Alemanha.

Na coletânea de textos publicada em 1844, **A sagrada família**, Marx escreveu: “A paixão do amor é incapaz de angariar o interesse de um desenvolvimento interior, porque ela não pode ser construída a priori, porque seu desenvolvimento é um desenvolvimento real, que ocorre no mundo dos sentidos, entre indivíduos reais” (MARX, 2011, p. 33).

Com isso, afirma que o amor não é algo exterior, assimilado pelo ser humano, pelo contrário, é o resultado de relacionamentos concretos, entre pessoas, que em sociedades com desigualdades acabam por ser dificultados de se realizar, uma vez que o individualismo, a exploração do outro e a busca incessante pelo lucro acabam por transformar o amor em algo a ser comercializado.

4. Fiódor Dostoiévski (1821-1881)

A vida de Dostoiévski foi marcada por grandes adversidades:

nasceu em Moscou a 30 de outubro de 1821, num hospital para indigentes onde seu pai trabalhava como médico. Em 1838, um ano depois da morte da mãe por tuberculose, ingressa na Escola de Engenharia Militar de São Petersburgo. Ali aprofunda seu conhecimento das literaturas russa, francesa e outras. No ano seguinte, o pai é assassinado pelos servos de sua pequena propriedade rural (SANTOS, 2009, p. 89).

Abandona a carreira militar para seguir a de escrito. Nesse momento frequenta a círculos revolucionários de Petersburgo e é preso por fazer oposição ao czarismo, “preso e condenado à morte. No derradeiro minuto, tem a pena comutada para quatro anos de trabalhos forçados” (SANTOS, 2009, p. 89) na Sibéria.

O trecho que selecionamos para expressar um dos aspectos da concepção da Dostoiévski, foi retirada da obra **Os irmãos Karamázov**, após a morte do filho Aleksiei, de três anos,

publicado em 1880: “quanto mais amo a humanidade em geral, menos amo os homens em particular, em separado” (DOSTOIÉVSKI, 2008, p. 92), indicando um amor altruísta, pela humanidade, sem reciprocidade desta.

5. Sigmund Freud (1856-1939)

Sigmund Schlomo Freud foi um médico neurologista, fundador da psicanálise, cujos fundamentos teóricos e práticos contribuem até a atualidade na compreensão do psiquismo humano, alargando suas influências para diversos campos como a literatura, a arte, a psicologia e a sociologia. Freud nasceu no dia 06 de março de 1856, em Freiberg, na Morávia, região pertencente à época ao império austríaco e hoje, constitui a parte oriental da República Checa.

Pelo fato de a psicanálise tratar de questões voltadas para a subjetividade humana, o tema do amor se torna uma questão primordial no escopo da sua teoria. Não devemos resumir sua teoria ao contexto sexual genital, apesar de ter se dedicado ao tema do desenvolvimento da sexualidade. Como nos alerta o próprio Freud ao referir que “usamos a palavra ‘sexualidade’ no mesmo sentido compreensivo que aquele em que a língua alemã usa a palavra *lieben* [‘amar’]” (FREUD, 1910/2006, p. 234). E, portanto, “muito antes da puberdade já está completamente desenvolvida na criança a capacidade de amar” (FREUD, 1906-1908/2006, p. 125).

O tema do amor atravessa toda a obra freudiana. Por exemplo, quando aponta o amor narcísico, amor a si e o amor anaclítico, o amor ao outro cuidador ou protetor (FREUD, 1914-1916/2006). E ao discutir o amor pulsional no qual o sujeito direciona esse sentimento ao outro e se posiciona como ser amado, ou seja, permite-se amar e ser amado; no amor de transferência que é direcionado a figura do analista, parte fundamental da análise e da cura, já que “[...] devemos começar a amar a fim de não adoecermos [...]” (FREUD, 1914-2016/2006, p.

92), e ainda refere a “influência benéfica da simpatia amorosa” (FREUD, 1927-1931/2006, p. 215) ao citar o poema de Goethe, *Iphigenie*, como um notável exemplo de expiação do fardo do sofrimento, por meio do amor. Enfim, para a psicanálise, o amor é o que enlaça o sujeito com o semelhante, desde sua constituição até o desenrolar de sua saga de vida.

6. Alexandra Kollontai (1872-1952)

Kollontai nasceu em 19 de março de 1872, em uma família “da nobreza latifundiária, o pai, Mikhail Domontovich, era um general de origem ucraniana e a mãe uma finlandesa de origem camponesa” (https://pt.wikipedia.org/wiki/Alexandra_Kollontai), tornando-se uma das líderes do Partido Comunista Russo, fração Bolchevique, durante a Revolução Russa de 1917.

Como marxista, seus posicionamentos são de que o amor não está fora, como algo cósmico que se apropria, que se apossa, que dirige os seres humanos. É uma manifestação das relações entre os seres humanos, em situações concretas, atravessadas por relações de poder, de gênero, de raça, de classe, de sexualidade. Por conseguinte, escreveu em 1911; “se a humanidade não tivesse o amor, sentir-se-ia roubada, deserddada e desgraçada” (KOLLONTAI, 2023 [1911], p. 70).

7. Mikhail Bakhtin (1895-1975)

Bakhtin nasceu em 17 de novembro de 1895 em Orel ou Oriol, na Rússia. Do lado paterno, descendia de família aristocrática: seu avô era comerciante e banqueiro, o pai era funcionário de banco e “do lado materno, não há indícios sólidos” (Brait e Campos, 2016) para declarar sua classe social. Por conta do emprego do pai, viajou por várias cidades russas, particularmente Vilno, entre 1905 a 1912; Odessa em 1913, São Petersburgo de 1914 a 1918.

Posteriormente, em Nevel de 1918-1920, constituiu círculos de estudos com amigos, os que foram designados de “Círculos de Bakhtin”, quando realizaram intensas atividades intelectuais. O grupo ainda continuou em Vitebsk em 1920 e em Leningrado até 1929. Nesse período ocorrem a Primeira guerra Mundial (1914 a 1918) e a revolução Russa de 1917, quando, os proletários e camponeses russos tomam o poder na primeira revolução socialista no Mundo. Em decorrência disso, ocorre uma prolongada guerra civil (de 1917 a 1922) com ameaças de diversos países contra a referida revolução. Nesse ambiente de conflito e de adversidades Bakhtin e o Círculo produziram uma profunda teoria filosófica, tendo um dos temas a amorosidade.

Escolhemos um trecho de Bakhtin que ao nosso ver representa essa perspectiva de amorosidade que tende a respeitar o outro, reconhecer o outro em sua singularidade, ter um interesse desinteressado, a escuta do outro, o distanciamento, o diálogo e reconhecer que pode ocorrer situações de monologismo. O trecho remete a singularidade, a diferença, com paridade de igualdade e justiça: “a singularidade de cada um, a sua unicidade, a sua insubstituibilidade, a peculiaridade das suas relações, dos seus vividos, das suas coordenadas espaçotemporais e axiológicas, a irrevogabilidade da sua responsabilidade sem alibi” (BAKHTIN, 2017, p. 19).

8. Simone de Beauvoir (1908-1986)

Conforme a biografia extraída do romance **A convidada**, Simone Lucie Ernestine Marie Bertrand de Beauvoir, uma das mais representativas feministas,

nasceu em Paris, no dia 9 de janeiro de 1908. Sua família pertencia à alta classe média e ela recebeu uma formação católica, chegando a alimentar, na infância, o desejo secreto de tornar-se uma carmelita. Na adolescência, porém, abandonaria a religião e os valores burgueses. [Na faculdade de Filosofia, pela Sorbonne], conheceu

Jean-Paul Sartre (1905-1980), que veio a tornar-se seu companheiro de toda a vida, embora jamais tenham morado juntos (BEAUVOIR, 1986, p. 487).

Faleceu em Paris, em 14 de abril de 1986. Seu legado é forte para a constituição do movimento feminista, da luta pela igualdade de gêneros, pelo amor livre em uma sociedade socialista, pelo questionamento do amor e do casamento como contrato burguês.

9. Paulo Freire (1921-1997)

Paulo Reglus Neves Freire, que nasceu em Recife, Capital de Pernambuco, em 19 de setembro de 1921, é referendado como o patrono da educação brasileira, tendo bastante reconhecimento internacional e nacional. Sua família no Recife era de classe média, mas que entrou em declínio, em razão da crise do Capitalismo de 1929, ocasionando vivenciar a fome, na infância, e posteriormente fazer a escolha pela educação dos explorados pelo sistema capitalista brasileiro. Foi preso em 1964, no período da Ditadura Civil e militar brasileira; conseguiu exílio em países da América Latina e depois Europa, construindo nesse período uma extensa pesquisa e produção bibliográfica.

O amor/a amorosidade é um tema central em sua obra. Na *Pedagogia do Oprimido*, sua principal obra, está posto que o amor é

fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens (FREIRE, 1983, p. 94).

10. Linn da Quebrada (1990)

Conforme a Wikipédia (https://pt.wikipedia.org/wiki/Linn_da_Quebrada), Linn nasceu na periferia da cidade de São Paulo, em 18 de julho de 1990. Foi basicamente “criada por sua tia, dentro da religião testemunha de Jeová”. Posteriormente, rompeu com a família, sofrendo vários preconceitos por se identificar como travesti. No ano de 2016, se lançou como cantora e passou a ser conhecida por suas performances e suas militâncias nos movimentos sociais de pessoas trans. Em um de seus vídeos no *facebook* afirma:

Meu compromisso é com o erro...
não sou filho, nem sou filha.
Sou falha desse sistema!
Fracassei perante o gênero... não sou homem, nem mulher.
Sou uma TRAVESTI! E esse é o meu sucesso. O fracasso do gênero... o fracasso da raça. Nunca fui humana! Fracasso da humanidade... e o fracasso me trouxe até aqui.
Foi com o fracasso que eu.... almejei e alcancei tantas conquistas.
O fracasso é o que me conecta a tantas outras... nas nossas fragilidades transtornadas em potência." @linndaquebrada
(Lee da quebrada. 3 de junho de 2021. Disponível em:
<<https://www.facebook.com/ezatamentchy/videos/598659841098129>
>. Acesso 15 jan. 2021.

Diálogos finais

Diante do breve roteiro exposto, sobre o amor/amorosidade em que apresentamos com um parágrafo sucinto da biografia de cada autor ou autora, destacando seu nascimento, sua classe social e a seleção de um trecho para demonstrar parte de seu posicionamento sobre o tema. Sabemos que que corremos muitos erros ao fazer isso, mas é uma pequena mostra da pluralidade de visões, abrangendo diversas valorações sobre o relacionamento, a

ideologia, a alma, o casamento, a mulher, a luta, a sexualidade, a humanidade.

Do amor como algo imposto e divino, ao amor idealizado, e deste ao real, do aqui agora da relação entre duas ou mais pessoas. Sabemos que outros(as) teóricos(as), romancistas e militantes poderiam ser lembrados(as), também demonstramos essa incompletude, mas ajuda-nos a repensar a valoração do amor/ da amorosidade no pequeno e no grande tempo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3ª Edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco, São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BEAUVOIR, Simone. **A convidada**. Tradução Vitor Ramos. Editora Nova fronteira S.A. Editora gráfica Ltda. Rio de Janeiro 1986.

BINI, Edson. Sobre o autor. *In*: PLATÃO. **O mito da caverna**. Tradução e notas Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2015, p. 7-8.

DOSTOIEVSKI, Fiódor. **Os irmãos Karamázov**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Desenhos de Ulysses Bôscolo. São Paulo: Editora 34 Ltda. 2012.

FRAZÃO, Dilva. **Biografia de Jesus Cristo**. eBiografia: biografias de famosos, resumo da vida, obras, carreira e legado. 2019. Disponível em <https://www.ebiografia.com/jesus_cristo/> Acesso em: 15 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud vol. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1910/2006.

FREUD, Sigmund. **“Gradiva” de Jensen e outros trabalhos.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud vol. XI. Rio de Janeiro: Imago, 1906-1908/2006.

FREUD, Sigmund. **A história do movimento Psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud vol. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1914-1916/2006.

FREUD, Sigmund. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1927-1931/2006.

KOLLONTAI, Alexandra. O amor e a nova moral (1911). *In*: BONNET, Annabelle; MOREIRA, Renata; AMARAL, Máisa Prates do (Org.) **Kollntai e a revolução: escritos sobre amor e luta.** São Paulo: Expressão Popular, 2023, p. 55-74.

KONDER, Leandro. **Sobre o amor.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. O amor. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. Tradução Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 31-34

Novo testamento: BÍBLIA, N. T. Mateus. *In*: **Bíblia Sagrada.** Revisada por Frei João José Pedreira de Castro, O.F.M., e pela equipe auxiliar da editora. 141ª ed. São Paulo - SP: Editora Ave Maria, 2001.

PLATÃO. **O banquete.** Virtual Books Online M&M Editores Ltda. 2003. Disponível em <<https://revistaliteraria.com.br/PlataoOBanquete.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2023.

SANTOS, Nivaldo dos. Sobre o autor. *In*: DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Noites brancas.** Tradução de Nivaldo dos Santos Ilustrações de Livio Abramo. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009, p. 89.

WIKIPEDIA. A enciclopédia livre. **Linn da quebrada.** Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Linn_da_Quebrada>. Acesso em 13 de ago. 2023.

WIKIPEDIA. A enciclopédia livre. **Alexandra Kollontai**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Alexandra_Kollontai>. Acesso em 15 de ago. 2023.

PROJETO “NEGRA SOMOS: QUANDO ME DESCOBRI NEGRA?”: A NÃO INDIFERENÇA COMO FORMA DE DESENSIBILIZAR DO RACISMO

Ana Lúcia Adriana Costa e LOPES¹

Para começar esta conversa apresentarei o projeto cujo nome compõe o título desta escritura, seus objetivos e sua construção, para então compreendermos como ele se imbrica com os estudos da linguagem e se configura como um movimento da não indiferença no enfrentamento ao racismo, trazendo para a superfície a visibilidade de mulheres negras.

O projeto *Negra Somos: como me descobri negra?*² consiste em uma série de quatro entrevistas com mulheres negras da cidade de Juiz de Fora, quatro pessoas negras que se destacaram na sociedade pela academia, pela política, pelos movimentos sociais, por suas realizações na sociedade civil e que sofrem e enfrentam o racismo. Para esse diálogo utilizamos como mote a pergunta: Como me descobri negra? As entrevistas foram feitas e editadas mensalmente, transformadas em podcasts e divulgadas em plataformas gratuitas. Das narrativas destas mulheres tiramos um recorte sobre como se descobriram negras em suas infâncias, bem como os caminhos de enfrentamentos de cada uma, esses recortes foram transformados em quatro curtas de animação (audiovisual), para exibição em espaços de debate formais e informais de educação.

O Objetivo foi apresentar, a partir da discursividade destas mulheres entrevistadas, como compreenderam suas identidades

¹ Psicóloga, Professora da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora , pesquisadora do Grupo de Pesquisa e estudo Bakhtiniano – Grupo Atos da Universidade Federal Fluminense, Niterói.

² Projeto financiado pelo Edital Quilombagens 2021/ Funalfa/ Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Para conhecer o projeto: https://www.youtube.com/results?search_query=negrasomosjf

negras e de que forma atuaram para o enfrentamento do racismo na sociedade. Visibilizar a representatividade de mulheres negras nos diversos contextos da Cidade de Juiz de Fora, mobilizar a partir destas produções audiovisuais e podcast o debate de ser negra e se compreender negra, potencializando e fortalecendo efeitos significativos para jovens e crianças negras na afirmação de suas identidades. O projeto também contou com formas de acessibilidade como libras e audiodescrição.

Mas como este projeto se imbrica com a Filosofia da Linguagem?

Nenhum projeto sai de trás da orelha, por isso senta que lá vem história!

Em 2021, num cenário pandêmico, o Grupo Atos³ avançando em seus estudos, viu a necessidade de estudarmos sobre como era a visão da consciência nos estudos Bakhtinianos, para tal tarefa, nos dedicamos à leitura do livro *Freudismo: um esboço crítico*⁴, escrito por Volochinov em 1927 e iniciamos um debate sobre a temática nos perguntando: O que é a consciência?

Essa leitura *“nos fez refletir e retratar sobre nós mesmos, nossas próprias consciências cambiantes em encontros diversos. Uma viagem insólita para compreender os próprios pensamentos estudos e percepções a cerca deste tema tão caro à Bakhtin e seu círculo”*. (Grupo Atos 2021, p. 7)

Viagem esta que levou cada componente a se debruçar em uma escritura das reflexões que as provocações do texto de Volochinov causaram em sua área de conhecimento e estudo, entretanto, não fomos provocados apenas pelo texto do Círculo Bakhtiniano, mas também pelos textos de nossos colegas de Grupo dentro de uma estratégia metodológica que chamamos de

3 GRUPO ATOS – UFF. Grupo de pesquisas e estudos Bakhtinianos, coordenado pela Professora Dra. Marisol Barenco de Mello do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói /R J

4 BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O Freudismo: um esboço crítico. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. 110p.

fio solto, a medida que vamos escrevendo, os textos vão circulando e quem se sente provocado neste movimento alteritário, pega o fio que o colega deixou para continuar a escrita. Assim partimos para a produção de nossa terceira publicação com este mesmo título: *Fio Solto III: A consciência como enunciação e compreensão respondente*. Como dizemos na apresentação do livro, essa produção *intenciona provocar os sentidos e significados que a concepção de consciência evoca. Neste ensaio científico poético, a várias mãos e gêneros diversos, levantamos questões e convidamos à escuta das consciências junto com Bakhtin e o Círculo* (Grupo Atos, pág. 8 2021).

Algumas pessoas já haviam escrito e circulado seus textos, todos com diálogos interessantes a partir dos debates sobre consciência, Miza me enviou o seu escrito intitulado *Pela defesa de uma consciência social e dialógica*⁵, o título era amplo e não dava muito para saber o que abordava, então comecei a ler e se tratava de uma primeira carta a sua sobrinha nordestina, Marianna, que está ainda em tenra idade, mas agora pode ler. Neste texto, Miza defende, com Bakhtin, uma consciência social em contraposição ao modelo de consciência defendida por Freud e pensa no povo brasileiro dizendo para Marianna: *Comecei a reparar as imagens dessa tensa realidade atual e a perceber que ainda tem uma parcela gigante da nossa população que é colonizada. (...)Será que sou colonizada? Não pode ser! Não quero ser. (p. 71)*

Mas na sequência conta algumas histórias em que é pega nas armadilhas da linguagem:

Vou te contar umas situações que aconteceram comigo. Outro dia estava conversando com uma amiga negra sobre a problemática da negritude e, em uma determinada hora, eu disse a ela: é amiga, eu imagino como deve ser viver hoje essa história de vocês. Ela respondeu: minha história? Essa

⁵ Para a leitura integral do texto:

CARVALHO, Miza. *Pela defesa de uma consciência social e dialógica*⁵. In Grupo Atos. *Fio Solto III: A consciência como enunciação e compreensão respondente*. Editora Pedro e João, São Carlos, 2021.

história é nossa, Miza. Até quando eu vou me retirar da história da negritude e achar que não faço parte dela? (ibidem)

Miza continua sua carta ponderando sobre algumas teorias que precisam que ser colocadas em seus devidos lugares das pessoas não tomam posição na linguagem a partir de seu contexto e coletividade. E pergunta:

Pode você, Mariana, tomar posição desde sua tenra idade de 7 anos e afirmar a sua cultura nordestina e maranhense? Seu sotaque e singularidade podem compor e responder ao mundo?

Vou tomar nas mãos o problema da linguagem no contexto cultural atual e enfrentá-lo. Me interessa o humano diante da sua cultura singular dizer sua contrapalavra. E ela não virá de nossa consciência individual. O problema está no ponto de contato entre duas consciências, como defende o Círculo de Bakhtin.

Vejo muitos problemas e eu me importo com eles. Há o problema da minha própria alienação acerca de ter manejado também a língua portuguesa e não mais me ver herdeira da cultura indígena e negra. E essa alienação é socialmente construída. Em que língua você enunciará seus sonhos, Mariana?(Carvalho, 2021. p.76)

A carta me provoca, pergunto a uma amiga do grupo, Liliane, se leu a carta de Miza.

-Li sim, Ana.

Lendo a carta tantos pontos abordados me cutucam: a alienação, a não compreensão, o silêncio, a vergonha... rapidamente sou transportada para minha infância... como Miza, me interessa o humano diante da sua cultura dizer sua contrapalavra. E ela não virá de nossa consciência individual. Como diz a amiga dela, que sem saber, compreende Bakhtin: *minha história? Essa história é nossa!* O perigo da subjetivação torna individual o que pertence ao social, faz de mim responsável pela minha pele como se o outro nada tivesse com isso. Por isso, vou te contar um episódio que também me ocorre na mesma idade de Marianna:

Estou no pátio de minha escola, a professora, Irmã Mirian, propõe uma brincadeira, rapidamente as crianças se agrupam em pares e fico sozinha no meio do pátio, busco com os olhos, mas não há mais pares, a Irmã me toma pela mão e faz par comigo⁶.

São as palavras de Miza que me levam até lá, não era assim que me lembrava deste acontecimento, era apenas Irmã Mirian me segurando pelas mãos..., mas, agora lendo a carta, a pergunta de Miza para sua sobrinha ressoa como quando se coloca uma concha no ouvido e só me deixa ouvir o que preciso: *Ana, pode você tomar posição desde a sua tenra idade de 7 anos e afirmar a sua cultura ...sua singularidade podem compor e responder ao mundo?*

Não era assim que me lembrava deste acontecimento, mas, agora escutando a Miza, percebo que o desconforto já estava lá, o desconforto que estava no silêncio da não escolha, agora grita! Não por acaso me lembro do poema de Vitória da Cruz: *Me gritaram Negra!*⁷ Em um de seus versos ela diz: *Me chamaram negra, tinha apenas 7 anos...Negra! Vitória diz, na potência de sua voz, como descobriu que a conotação da palavra que lhe era dita era negativa e denota sua incredulidade e da crueldade... Se a alienação é socialmente construída, a compreensão de ser Negra vem desta consciência que também é socialmente construída, não me descubro negra sozinha, me descubro com todas as consciências que estão no pátio, não descubro o teor negativo que a palavra negra carrega na voz de Vitória, mas de todos que como ela compreendem o que é ser negra aos 7anos... Se há algo bom nisto, é que a contrapalavra também não virá de nossa consciência individual.*

⁶ LOPES, A.L.C, NEVES, L. In GRUPO ATOS-UFF. Fio Solto III: Negra Somos: a consciência no encontro eu -outro. Editora Pedro e João, São Carlos, 2021. (Esse é o texto que surge de meu diálogo com Liliane do fio que puxamos do texto de Carvalho).



⁷ Aponte a câmera do celular para ouvir. Vitória da Cruz: *Me Chamaram Negra*.

Tira o olho do umbigo! A não-indiferença pode “desenssimesmar” o racismo!

Agora que temos o contexto podemos voltar e *tirar o olho do umbigo, a transitar da indiferença a não-indiferença, a construir pontes onde hoje há um abismo*. Pois foi exatamente o que aconteceu na elaboração deste projeto em que a proposta surge dos estudos da linguagem sobre a consciência, no diálogo com o outro, neste encontro alteritário de acontecimentos, como com a carta de Miza, com o poema de Vitória, com os colegas do grupo, com minhas memórias em uma construção discursiva que possibilita a reflexão do perigo da subjetivação de torna individual o que pertence ao social, fazendo da pessoa negra responsável por sua pele como se o outro nada tivesse com isso.

Esse conjunto de enunciações suscita a construção do *Projeto Negra Somos*, na busca desta relação eu/outro, traz para esta proposta a reflexão de que a consciência é socialmente construída, que não me descubro negra sozinha, me descubro com todas as consciências que discriminam negros de brancos e se apresenta, ainda, como forma de não-indiferença ao lidar com a alienação da sociedade, desconstruindo a indiferença com a qual tratamos nossa herança da cultura negra e indígena. Pois se interessa ao humano diante da sua cultura dizer sua contrapalavra, *através do reconhecimento amoroso e não-indiferente do outro, alguma resposta surgirá!*

Nossa resposta foi, trazer no *Projeto Negra Somos: quando me descobri negra?* a contrapalavra destas mulheres para o entendimento de ser negra em uma sociedade racista, mas principalmente seus depoimentos de como se descobriram negras e como suas histórias ressignificam as histórias de outras mulheres, jovens e crianças negras. É essa contrapalavra que Vitória Cruz (e muitas outras) traz ao final de seu poema, quando compreende a necessidade do enfrentamento e de não se colocar neste lugar definido por uma sociedade racista. Esse projeto foi

nossa resposta a indiferença para “desenssimesmar” o racismo ao enunciarmos :Negra somos!

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **O Freudismo**: um esboço crítico. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. 110p.

CARVALHO, Miza. Pela defesa de uma consciência social e dialógica¹. In Grupo Atos. Fio Solto III: A consciência como enunciação e compreensão respondente. Editora Pedro e João, São Carlos, 2021.

GRUPO ATOS-UFF. Apresentação. In Fio Solto III: A consciência como enunciação e compreensão respondente. Editora Pedro e João, São Carlos, 2021.

LOPES, A.L.C, NEVES, L. In GRUPO ATOS-UFF. Fio Solto III: Negra Somos: a consciência no encontro eu -outro. Editora Pedro e João, São Carlos, 2021

AMOROSIDADE E DIFERENÇA NO ROMANCE "CAMINHO DO RIO", DE MARIA EMÍLIA CAIXETA.

Rosiane G. S. SANDIM¹

Início do diálogo

O livro é composto por treze narrativas (número de azar (?), político? semelhantes a contos ou crônicas) e um epílogo. Dissemos isso apenas para situar o leitor, mas não temos a pretensão de enquadramento da história em um gênero determinado com o intuito de analisá-lo, ou classificá-lo. O interessante nas narrativas da escritora é a riqueza da linguagem e reflexão que ela nos proporciona, o que também não conseguimos transmitir em um pequeno texto como este.

Cabe que para uma análise da obra que aqui apresentamos, devemos estar atentos às concepções de literatura, como nos apresenta Leite (2004). Dentre as várias possibilidades de entender o signo literatura, tomamos uma concepção que nos guia na leitura deste texto, a saber: *qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho com a linguagem e da imaginação, ou simplesmente este trabalho enquanto tal.* (LEITE, 2004, p.21).

Na segunda narrativa vemos a importância das concepções de língua(gem) no plano ético/estético como nos mostra Geraldí (2004):

a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a

¹ Graduada em Letras, professora de português da rede pública de ensino fundamental e médio. Integrante do GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa.

cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2004, p.41).

Então, a partir dessa concepção de linguagem, podemos nos perguntar a partir da leitura de Caixeta: O que uma professora, doutora em química aprenderia com um homem da roça – o Piaba? Dois sujeitos tão diferentes podem aprenderem/interagirem juntos? A resposta é sim, pois na interação via linguagem (como acontece no livro aqui apresentado), tanto falante como ouvinte oferecem suas contrapalavras e sempre saem enriquecidos a partir de seus encontros.

Ao ler essa obra de uma autora mineira, a sensação que tive, foi a de mergulhar em um universo completamente diferente e, ao mesmo tempo, muito próximo das lembranças e sentimentos que tenho, embora eu seja uma leitora gaúcha que vive em uma cidade do interior, próxima à fronteira com o Uruguai.

A narrativa é ambientada numa região distinta da que vivo, com uma geografia, uma linguagem e sonoridades linguísticas que me pareciam estranhas ao iniciar a leitura, mas que em poucas linhas lidas, se tornava cada vez mais suaves e familiares, plenas de brasilidade.

O "pequeninho", os causos narrados me trouxeram lembranças de uma infância que já se foi, pois vivenciei essas experiências de ouvir narrativas enquanto criança. Cresci ouvindo meu avô contando velhas estórias sobre fantasmas, carreiras, taperas e assombrações ouvidas por ele pelos rincões do Pampa. Os contos do "matuto" mineiro, trouxeram-me à lembrança, as estórias que ouvi, e nesse instante, se unem em um sentimento de simplicidade e amorosidade.

Os sujeitos/personagens apresentados ao longo da narrativa, em especial "Piaba", nos transmite uma ingenuidade e simplicidade quase infantil, mas plenas de ensinamentos. Sua forma de falar bem típica do homem do interior, do caipira mineiro, que com suas "reduções sonoras na fala" como, por

exemplo, Dona Maria que se transforma em "Domaria", ou ainda "Êz" em substituição ao pronome "Eles". Em um primeiro momento, talvez não compreendemos, mas ao se entregar ao diálogo com a mineiridade proposta pela narradora, percebemos a linguagem como carinhosa, autêntica, o que nos faz aproximarmos do personagem principal, sendo agradável ouvi-lo por meio dos signos.

Seus "causos", ora exagerados, ora profundos e realistas, carregam em si, a história de uma vida simples, humilde, mas rica em conhecimentos, reflexões e cercada pela natureza, tanto que Piaba se mostra um grande conhecedor das coisas da terra (e das que não estão mais nela também, como pude observar quando ele se ofereceu para dormir na casa junto com o pedreiro, afinal de contas, se tiverem duas pessoas juntas, os fantasmas não apareceriam).

Como não poderia deixar de ser, o humor leve -que nos parece inocente-, típico dos mineiros, se faz bastante presente na obra, como na passagem em que Piaba pergunta para "Domaria":

A senhora já viu a piada do gato?

Não!!!

Num vai vê! Gato num pia, mia!

Té logo.

O livro nos agracia com uma leitura extremamente saborosa como os queijos de Minas, de desenvolvimento fácil, com cheirinho de café "cuado na hora e pãozindiquejo" e gosto de quero mais ao final do último capítulo. A leitura deste livro nos transporta a um universo cheio de sentimentos e a aprendizagem com a diferença, enfim um verdadeiro exercício de amorosidade.

E para continuar nos caminhos do rio

Posso afirmar que se eu tivesse de definir a obra em duas palavras-chave, elas seriam: simplicidade e amor. Mas talvez,

para um leitor imaturo e desavisado, o texto pode passar a impressão de que essa simplicidade se reduz a uma mineiridade. A escritora não se reduz a este clichê do riso. Pelo contrário, o riso que a linguagem mineira nos provoca não exclui o sério, pois como nos explica Bakhtin (1987)

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. (Grifo nosso) (BAKHTIN, 1987, p. 105).

Assim, o riso presente ao longo da leitura do livro de Caixeta nos convida também a uma viagem profunda nas singulares humanas e na beleza da natureza. Tomando as palavras do pensador Antônio Candido (1995), os diálogos de Domaria com Piaba nos traz uma excelente dose de humanidade que carecemos nesses tempos sombrios de indiferença. Enfim, a capacidade de fabular que a escritora domina em sua escritura nos mostra em diversos tons, cores e matizes os signos banhados no/pelo caminho do rio que as personagens percorrem e nos levam a dialogar com seus causos.

Referências

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

CAIXETA, M. E. **Caminho do rio**. Belo Horizonte: Caravana Editorial, 2022.

CANDIDO, A. O direito à literatura. IN: CANDIDO, A. **O direito à Literatura**: Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (ORG.) **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, J. W. (ORG.). Concepções de linguagem. In: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

AMOROSIDADE E RESPONSABILIDADE NO ATO DE LULA: AS ELEIÇÕES PRESIDENCIAIS DE 2022

Helen do Socorro Rodrigues DIAS¹

Eliana de Jesus de Souza LEMOS²

José Anchieta de Oliveira BENTES³

Resumo

Neste texto, temos como objetivo, analisar como a amorosidade se dá no ato ético e responsivo de Luiz Inácio Lula da Silva em ter escolhido ficar e lutar junto com o povo brasileiro, nas eleições para presidência de república do Brasil no ano de 2022, em uma intenção de garantir que todos pudessem ser compreendidos como sujeitos da vida concreta. Podemos contemplar como as diversas formas de amorosidade como: a amorosidade de partilha e sacrifício, a amorosidade de engajamento social, a amorosidade de resistência, amorosidade parental, a amorosidade de forte aceitação e a amorosidade política confluem para que, no momento da incerteza e desafios para a democracia brasileira, haja esperança por dias melhores, permeada por uma amorosidade de respeito ao outro e de consciência que os sujeitos se constituem nas relações. A amorosidade de Lula se dá em seu ato ético e responsivo, ao escolher ficar e lutar com o povo brasileiro e contribuir para o rearranjo social e político de nosso país.

Palavras-chave: Amorosidade; Ato ético e responsivo; Lula.

¹ Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Pará - UEPA. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). helensrdias@yahoo.com.br.

² Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Pará - UEPA. Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). eliana.jcs@gmail.com.

³ Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). anchieta2005@yahoo.com.br.

Introdução

Somente um amor desinteressado segundo o princípio “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo”, somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo (BAKHTIN, 2017, p. 128).

A reflexão de Bakhtin (2017) apresentada acima, trata da força que o amor genuíno tem nas relações, que torna o outro “belo” nas suas nuances que estão presente em cada sujeito, em sua singularidade e em seus atos éticos e responsáveis que nascem em um cuidado amoroso e interessado no outro, que quer: escutar, saber, doar-se, abrir diálogo e articular a interação entre os mais diferentes indivíduos.

É uma amorosidade que se constrói a partir da relação entre os sujeitos, que podem ser somente dois ou muito mais. A partir dela se produz uma força que acolhe o outro, e que gera na fronteira discursiva novos significados, na intenção de fortalecer os participantes, sem os tornar menor. Dessa maneira, a amorosidade se fortalece no fronteiroço dialógico de natureza social.

Nesse sentido, ao falamos dessa amorosidade analisamos como ela se dá no ato ético e responsivo de Luiz Inácio Lula da Silva (doravante Lula) em ter escolhido ficar e lutar junto com o povo brasileiro, em uma intenção de garantir que todos pudessem ser compreendidos como sujeitos da vida concreta. Esse ato se dá em um momento em que o Brasil passa por um período em que o país é marcado pela ascensão da extrema-dierita em que sofremos uma ameaça à democracia, com consequências imagináveis de uma política necrófila instituída por este projeto de poder, criando uma “atmosfera progressivamente tóxica” (SEVERO, 2020, p. 19) com o crescimento do discurso de ódio, da intolerância, do ataque à democracia, do negacionismo científico, do anti-intelectualismo e da interferência nociva da religião nas políticas de estado.

No dia 7 de maio de 2022, ocorreu o lançamento oficial da pré-candidatura de Lula à presidência da República do Brasil, trazendo como *slogan* de governo “União e Reconstrução”, fato que retrata o posicionamento conciliador, a preocupação com a nação brasileira e a reponsabilidade social de reestruturação da democracia.

É importante destacarmos, neste artigo, o papel fundamental que Lula desempenhou nesse momento histórico, coerente com sua trajetória de luta em prol da classe trabalhadora, que se expandiu para todo o povo brasileiro durante sua gestão como presidente do Brasil. Não se trata de idolatrar uma figura individual, que certamente possui motivações pessoais e, por vezes, egoístas, mas sim reconhecer a sensibilidade, ética e compromisso que Lula demonstrou em sua trajetória política.

Nesse momento de grande incerteza e desafios para a democracia, as conquistas sociais e o exercício da cidadania no país, se faz essencial valorizar o senso de ética e compromisso como os de Lula, que permaneceu firme em sua luta. Ratificamos que o ponto em questão não é o enaltecimento da figura pessoal de Lula, mas a importância da sua figura política e sua disposição em continuar lutando, que se tornou crucial para este momento histórico no Brasil.

1. Amorosidade em Bakhtin e o círculo bakhtiniano

A partir do exposto anteriormente consideramos relevante compreendermos o ato de Lula em ficar e lutar junto com o povo brasileiro, para reestruturar a democracia no país. Para tanto, vamos iniciar o diálogo nesta seção, discorrendo acerca do conceito de amorosidade anunciados pelo filósofo Russo Bakhtin e o círculo bakhtiniano, que será base fundamental para a constituição da alteridade, que vai sendo construída mutualmente nas relações entre os sujeitos, em termos que “somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com o que se ama é possível a plenitude da diversidade” (BAKHTIN,

2017a, p. 129). A amorosidade é fecunda para frutificar as relações, possibilitar olhar para o outro e saber da relevância que “meu ato” com o sujeito vai refletir e refratar no “ato do outro”, ou seja, que pode permitir atos de união e reconstrução social.

Assim, “o amor acaricia e afaga as fronteiras, que assume um novo significado, o amor não fala do objeto na sua ausência, mas fala dele com ele mesmo” (BAKHTIN, 2019, p. 43). Essas fronteiras estão no limiar das diferenças e se estabelecem nas relações eu-outro, em termos que ambos serão considerados como centro de valor, que constitui a alteridade, alicerçados pelo amor e pelo diálogo. Nesse contexto, a dialogicidade junto com o outro, em projeto de escuta, valora e respeita as diferenças — consciente, inclusive, das possibilidades de tensões nessas relações de amorosidade — assumindo com responsividade e amor o posicionamento de cada um.

Portanto, o ato amoroso histórico e singular se dá na vida concreta e no seu existir. Nesse processo, esse ato leva em consideração todos os sujeitos que fazem parte desse projeto de viver, ou seja, nos atos de um político, por exemplo, este não pode considerar somente teorias, leis, documentos oficiais e a ciência, devendo também estar disposto a assumir uma responsividade que compreende o todo do existir, isso é, estar sensível aos sujeitos sociais.

Assim, ao nos apropriarmos dessas características, reconstituímos alguns marcos da biografia de vida do Lula, de modo a compreender os tipos de amorosidade que constituíram o seu ato responsável de ficar e lutar junto com o povo brasileiro para reestruturar a democracia no país, interpretando os eventos de sua vida que constituíram este ato. Para tanto, parte-se de um olhar meticuloso, que observa, não aprisiona e escuta de forma responsiva, por meio de relações de alteridade.

2. Lula: uma biografia e seus marcos de amorosidade

Traz-se, aqui, um breve histórico da vida de Lula, apresentado no livro **A verdade vencerá: o povo sabe por que me condenam**, de Ivana Jinkings (2018), bem como as diferentes formas de atos amorosos que marcam sua trajetória e que lhe conduziram para o momento responsivo socialmente de ficar e lutar junto com o povo brasileiro e se candidatar a Presidente da República do Brasil, mesmo diante do contexto de ascensão da extrema-direita, que polarizou a sociedade e criou um clima de ódio vivenciado na atualidade. Para tanto, a narrativa que se traz sobre a vida de Lula não objetiva mostrar uma bibliografia completa, mas sim ressaltar alguns marcos em que ficam evidentes as formas de amorosidade.

Lula nasce em Caetés, no estado do Pernambuco, no dia 27 de outubro de 1945, sendo o sétimo filho de Eurídice Ferreira de Melo e Aristides Inácio da Silva. Seu pai migrou para Santos enquanto sua mãe estava grávida de Lula; por isso, somente aos cinco anos de idade pôde conhecer seu pai. Aos sete anos de idade, a família migrou para Santos, local para onde o irmão mais velho, Jaime, já havia partido, dois anos antes.

Aos 18 anos, iniciou seu trabalho na Metalúrgica Independência, no turno da noite, onde foi explorado e obrigado a trabalhar por muito mais horas extras do que as permitidas por lei. Nesse período, Lula acabou sofrendo um acidente no qual perdeu seu dedo mindinho. Aos 20 anos, começou a perceber que, para a sua melhoria de vida e de seus companheiros de trabalho, precisaria lutar por melhores condições de trabalho e salários, o que lhe custou o emprego. Neste ponto, marcamos como ato de **amorosidade de partilha e sacrifício** a decisão de lutar, que constrói a partir da fronteira de interação com os companheiros de trabalho, mesmo sabendo dos riscos da perda do emprego.

Entre saídas e entradas em outros empregos, Lula foi trabalhar nas Indústrias Villares aos 22 anos e se aproximou do Sindicato dos Metalúrgicos, por influência de seu irmão de sangue

e de luta, Frei Chico, que na época já era sindicalista. Aos 23 anos, Lula se tornou suplente da chapa vencedora, ato que marca uma **amorosidade de engajamento social**, de quem se preocupa com o outro e reconhece a importância de se lutar com e pela classe trabalhadora.

Ainda aos 22 anos, Lula se casou com Maria de Lourdes, mas três anos depois ficou viúvo, em uma trágica perda de sua esposa e filho, pois, no momento da morte, Maria estava grávida de sete meses. Ambos faleceram na hora do parto, uma cesariana realizada na emergência de um hospital. Neste ponto de sua trajetória, as fronteiras de sua vida familiar e de trabalho passam por tensões, na medida em que Lula busca suporte na luta sindical para lidar com seu luto. Ainda assim, ele se mostrou muito habilidoso na luta e se reelegeu, agora como primeiro-secretário do sindicato. Essas marcas reforçam a construção de sua **amorosidade de resistência**, pois, apesar das dificuldades, seguiu lutando com a classe trabalhadora.

Aos 27 anos, conheceu Marisa Letícia, sua esposa e companheira por 44 anos, até sua triste morte em 2017. Ao conhecer Marisa, rompeu com sua então namorada Miriam; porém, ao descobrir que ela estava grávida de Lurian, a filha foi registrada no cartório pelo próprio Lula, em reconhecimento imediato de sua paternidade. Nesse mesmo período, Lula se casou com Marisa e adotou como seu filho o menino Marcos, filho biológico dela, na época com três anos de idade. Desta mesma relação, o casal teve mais três filhos: Fábio Luís, Sandro Luís e Luís Claudio. Observamos nos atos familiares de Lula seu ato ético nas suas relações afetivas, constituindo uma **amorosidade parental**, que não somente acolhe os seus, mas também se doa ao outro.

Em 1975, Lula foi eleito presidente do sindicato com 92% dos votos. Em plena ditadura militar, viajou para o Japão em um congresso da Toyota e lá ficou sabendo que seu irmão, Frei Chico, fora preso na Destacamento de Operações de Informação —

Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI)⁴, o que fortaleceu sua oposição à ditadura.

Aos 31 anos, em 1978, foi reeleito presidente do sindicato, com 98% dos votos, e assumiu a negociação das greves dos metalúrgicos, conseguindo um acordo com um aumento real de 15% dos salários. Ainda neste mesmo ano, Lula discursou na greve geral, que teve a adesão de 80 mil trabalhadores, no Estádio da Vila Euclides em São Bernardo, sobre uma mesa, no meio do gramado, sem megafone — seu discurso foi reproduzido pelos operários das fileiras de trás. Estes fatos marcam a construção de uma **amorosidade de forte aceitação** da pessoa de Lula por seus companheiros de luta.

Lula, com base nos muitos anos de luta no sindicato, percebeu que sem representação política em Brasília da classe trabalhadora, que lutasse por suas reivindicações, não haveria avanços. Assim, em 1980, decidiu ingressar na política, fundando o Partido dos Trabalhadores (PT), que inicialmente é formado por sindicalistas, estudantes, líderes de movimentos sociais, católicos progressistas e intelectuais de esquerda. Somente em 1982, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) reconheceu oficialmente a fundação do PT e o autorizou a disputar as eleições; na ocasião, Lula se candidatou ao governo de SP e ficou em 4º lugar. Neste ponto, ressaltamos a fronteira dialógica com diversos segmentos sociais, que constituem sua **amorosidade política**, em resposta as opressões vividas por essas camadas populares.

Em 1989, Lula se lançou, pela primeira vez, como candidato à presidência da república do Brasil, mas perdeu as eleições para Fernando Collor. Em 1990, Lula lançou o Governo Paralelo, iniciativa que ajudou a articular um movimento nacional de combate à fome. Esse movimento inspirou a Ação Nacional contra a Fome, a Miséria e pela Vida.

⁴ Órgão subordinado ao exército com função de inteligência e repressão, do governo brasileiro, durante a ditadura militar que teve início em 1964.

Em 1994 e 1998, Lula disputou, pela segunda e terceira vez, respectivamente, as eleições presidenciais, tendo como oposição Fernando Henrique Cardoso nas duas eleições e perdendo em ambas. Já em 2002, Lula disputou as eleições com José Serra, venceu o pleito e foi eleito presidente do Brasil no dia de seu aniversário.

Em 2003, primeiro ano de seu mandato presidencial, lançou diversos programas sociais: Fome Zero, Luz para Todos e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Em 2005, quitou a dívida do Brasil com o Fundo Monetário Internacional (FMI). Em 2006, Lula foi reeleito; em 2007, logo no primeiro mês do seu segundo mandato, lançou o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). A fronteira de **amorosidade de engajamento social** é completamente expandida a todo o país, pois seus atos sociais responsivos são muito claros em toda a sua trajetória como presidente a partir de sua luta ao combate à fome e aos programas sociais que favorecem a população brasileira.

Todo este processo colocado em prática pelo governo de esquerda de Lula teve sua continuidade ameaçada em 2014, ano em que se inicia a operação Lava Jato, que foi um conjunto de investigações de corrupção ativa, passiva, lavagem de dinheiro, entre outros crimes. Este momento da história serviria ao propósito de implantação da extrema-direita no país (SILVA, 2020). Segundo o autor, por trás da aura de promoção da transparência e da responsabilidade política no país, há, na verdade, uma ideia de perseguição aos “inimigos internos da nação”. Essa é uma retórica ideológica coincidente com a da extrema-direita, que também se apropria da narrativa da “luta anticorrupção” empregada pela operação.

Em 2016, a operação Lava Jato chegou a Lula, acusado de corrupção por lavagem de dinheiro e ocultação de patrimônio, especialmente de um triplex no Guarujá. A prisão de Lula, já

provada como injusta⁵, tem um marco simbólico em 2017: após as acusações de corrupção, Lula depôs perante o juiz da Vara Criminal de Curitiba Sergio Moro, em um interrogatório que durou cinco horas.

Em um processo de condução comprovadamente parcial e com objetivos políticos, Lula foi condenado por Moro a nove anos e seis meses de prisão. Em 2018, Lula foi julgado, em Porto Alegre, pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região, que confirmou, em segunda instância, a decisão de Sergio Moro, condenando-o a 12 anos e um mês de prisão, o que deixaria Lula inelegível para as eleições de 2018. Com atraso, o Supremo Tribunal Federal (STF) proibiu a prisão imediata de réus após condenação em 2ª instância. Para os ministros do STF, Moro foi parcial na condução do processo do tríplex do Guarujá, cuja propriedade, ainda que não houvesse nenhuma evidência, fora atribuída a Lula como parte de um suposto esquema de propinas.

Em março de 2021, o ministro do STF Edson Fachin decidiu que a Vara de Curitiba, que até então cuidava de todos os processos envolvendo a PETROBRAS⁶, não tinha competência para julgar os casos abertos contra Lula. Foram comprovadas as arbitrariedades e parcialidades nas decisões judiciais de Sergio Moro. Com isso, as condenações dele foram anuladas, e Lula foi automaticamente tornado inocente de três acusações: tentar comprar o silêncio de um ex-diretor da Petrobras, formar organização criminosa e aprovar uma medida provisória para favorecer empresas em troca de propina. Com isso, os autos foram

⁵ Esse fato é comprovado pelo vazamento de troca de mensagens realizadas por meio do aplicativo Telegram, entre o então juiz Sergio Moro, o então promotor Deltan Dallagnol e outros integrantes da Operação Lava Jato. A divulgação das conversas foi feita pelo periódico virtual *The Intercept Brasil*, a partir de 9 de junho de 2019, em uma série de reportagens que ficaria conhecida popularmente como “Vaza Jato”.

⁶ Empresa estatal de exploração de petróleo e de capital aberto, cujo principal acionista é o governo brasileiro.

remetidos a Brasília; os demais 23 casos são inquéritos arquivados e denúncias rejeitadas por prescrição.

Neste ponto de toda a trajetória de Lula, podemos notar seus atos responsivos interrompidos pelo descomprometimento amoroso de alguns representantes do judiciário, alguns setores da sociedade e pela gana de poder da extrema-direita, que tramaram uma verdadeira perseguição política contra Lula, levando a sua prisão injusta, o que não colocou em xeque sua **amorosidade política** com o povo brasileiro e fortaleceu a sua **amorosidade de resistência**, apesar das injustiças a que foi submetido.

Contudo, apesar desse contexto, Lula segue sendo a representação de milhares de brasileiros que tiveram a oportunidade de buscar conquistas de espaços na sociedade. Em 2019, brasileiros trabalhadores que se sentiam representados pela luta de Lula por um Brasil melhor realizaram uma frente de resistência, com o intuito de evitar sua prisão. Dentre as orientações, estava a de Lula sair do país. Porém, Lula não só não acatou os conselhos de amigos e aliados para pedir asilo, como ficou e aceitou a realidade que estava sendo imposta por compreender a luta como maior que ele. Este ato evidencia seu ato ético e responsivo, que intercrucza a **amorosidade de resistência**, **amorosidade política** e **amorosidade de engajamento social**.

Ao ser informado de que seria preso, falou: “resolvi levantar a cabeça”, durante seu histórico discurso que arrancou lágrimas e emocionou os milhões de brasileiros apoiadores em frente à sede do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC. Lula continuou: “Eles decretaram a minha prisão. E deixa eu contar uma coisa pra vocês: eu vou atender o mandado deles. Eu quero saber quantos dias eles vão pensar que tão me prendendo”.

Desde o dia 8 de novembro de 2019, quando sua liberdade foi reestabelecida e sua inocência reconhecida, Lula retomou seu lugar na vida política do Brasil. Se, na eleição de 2018, teve seu ato responsivo apartado, é notório que Lula seria o único candidato capaz de derrotar a ascensão da extrema-direita no país. Em 2022,

Lula pôde assumir novamente seu ato responsivo e se candidatou à eleição para presidência do Brasil.

A campanha de Lula para a presidência reflete toda a sua postura de múltiplas amorosidades que foram construídas ao longo de sua vida em relação ao povo brasileiro. Chama a atenção o seu ato ético amoroso de ficar e lutar! Toda a sua campanha se apresenta em torno de dois sentimentos importantes: o amor e a paz. Em diversos momentos de sua campanha, nos comícios por todo o Brasil, Lula pediu que seus apoiadores e eleitores adotem a cor branca em suas vestimentas e o slogan “pelo amor e pala paz”.

Por fim, no dia 30 de outubro de 2022, data do segundo turno das eleições, o povo brasileiro foi às urnas eleitorais e com 50,90% dos votos, que totalizou 60,3 milhões, Lula foi eleito pela terceira vez presidente da República do Brasil, tendo como slogan de governo “Brasil: união e reconstrução”, expressões intensamente usadas em sua campanha eleitoral, no discurso da vitória, durante a transição de governo e no discurso de posse. Esse fato marca o anseio de Lula por uma união que pudesse minimizar a polarização, uma das marcas do governo de extrema-direita fortemente instaurada no país, bem como promover a reconstrução de políticas públicas para todas as camadas sociais existentes no Brasil, evento que reafirma sua **amorosidade de engajamento social**.

Como podemos observar, a partir da trajetória de vida de Lula, demarcamos seis formas de amorosidade: amorosidade de resistência; amorosidade de partilha e sacrifício; amorosidade de engajamento social; amorosidade parental; amorosidade de forte aceitação e amorosidade política. Essas formas se verificam em cada ato da vida de Lula, nas relações de alteridade que foram sendo estabelecidas ao longo de sua trajetória, e que permitiram a construção do sujeito que se posicionou para ficar e lutar junto com o povo brasileiro, reafirmando o seu ato responsável junto à nação.

Considerações finais

Diante do exposto ao longo do texto, podemos compreender que o ato ético e responsivo de Lula de ter escolhido ficar e lutar junto com o povo brasileiro, nas eleições para a presidência de República do Brasil no ano de 2022, foi constituído ao longo de toda sua trajetória de vida, permeada por diversas marcas de amorosidade. Apesar de muitas nuances de sofrimento e de todo o contexto político dos últimos anos, ele seguiu lutando e reafirmando seu ato responsivo.

Neste sentido, a figura de Lula ressurgiu em meio ao caos instaurado pela asceção da extrema direita no país, com sua força emblemática na política do Brasil, à revelia de todas as injustiças que sofreu em muitos pontos de sua trajetória. A amorosidade de Lula se dá em seu ato ético e responsivo, ao escolher ficar e lutar com o povo brasileiro e contribuir para o rearranjo social e político de nosso país.

Em vista disso, assinalamos que a figura que Lula representa atualmente na sociedade, especialmente para a classe trabalhadora, é de esperança por dias melhores, permeada por uma amorosidade de respeito ao outro e de consciência que os sujeitos se constituem nas relações, a qual considera todos os sujeitos como belos e fundamentais para o país.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.

BAKHTIN, Mikhail. Por uma metodologia das ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017b, p. 57–79.

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

JINKINGS, Ivana. **A verdade vencerá: o povo sabe por que me condenam**. São Paulo: Boitempo, 2018.

SEVERO, Denise Osório. Impactos da ascensão dos movimentos de extrema-direita sobre os Direitos Humanos no contexto do Brasil: uma proposta de matriz de análise. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, v. 4, n. 1, p. 14–29, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/reis/article/view/12005>. Acesso em: 5 jun. 2023.

SILVA, Fabio de Sá e. From Car Wash to Bolsonaro: Law and Lawyers in Brazil's Illiberal Turn (2014–2018). **Journal of Law and Society**, v. 47, n. S1, p. 90–110, 2020. Disponível em: <https://online.library.wiley.com/doi/10.1111/jols.12250>. Acesso em: 5 jun. 2023.

O MENINO E EU

Flávia Nunes de MORAES¹

Introdução

O texto apresenta o encontro na leitura e a posterior retomada de uma narrativa realizada por mim, uma professora de educação infantil, e apresentada no GRUBAKH (Grupo de Estudos Bakhtinianos- FE/UNICAMP) no ano de 2022. No registro da apresentação, há marcas do fluxo do pensamento desse encontro, que na metanarrativa, deslocada do tempo do acontecimento em diálogo com as contribuições da filosofia de Mikhail Bakhtin, procuro dar conta. Esse tem sido um exercício constante, após retornar para a escola como professora de educação infantil, depois de um longo tempo atuando na gestão escolar, como diretora e supervisora.

A narrativa: O menino

Hygor, um menino inesquecível. Ele não demonstrava prazer em estar na escola, interagia pouco com as outras crianças, sempre quieto e observador. Gostava de brincar em um canto da sala com alguns brinquedos, mas gostava de estar só.

Na área externa, encostava-se no alambrado, observando o lado de fora. Eu o chamava, inventava uma brincadeira com ele. Ele até que gostava de desenhar no chão com giz, desde que fossemos nós dois, eu e ele. Se outra criança se juntasse a nós, já perdia o interesse. No parque brincava, mas logo estava p? de mim.

¹ Flávia Nunes de Moraes- flavianunesmoraes@gmail.com- Professora de Educação Infantil no município de Piracicaba, integrante do Grupo de Estudos Bakhtinianos – GRUBAKH-FE/UNICAMP.

No final da tarde, era o avô quem ia buscá-lo. Um homem tímido, não olhava nos meus olhos, conversava o mínimo, respondia minhas questões, quando surgiam, com poucas palavras, geralmente com um sim ou com não. Nas reuniões em que comparecia ficava de cabeça baixa e sentava-se longe dos outros pais. Os olhos eram parecidos com os do Hygor.

Conversando com a diretora, descobri um pouco mais sobre a vida desta família, eram assistidos por diversos setores sociais e tinham um histórico de muito sofrimento. Eu sabia dele. Mas sabia pouco.

.....

Era um sábado, sábado de final de ano. Mesmo a contragosto, fui para o centro da cidade comprar coisas: ruas lotadas, trânsito parado, lojas amontoadas. Uma loucura.

Parada no trânsito, de semáforo a semáforo, procurando uma vaga para estacionar e conseguir fazer o que havia planejado. Sem perspectiva nenhuma, já me sentindo extremamente cansada e muito desanimada, meus olhos viram a cena que me fez escrever, ela nunca mais saiu da minha cabeça.

Numa das paradas em um semáforo, estando próxima a faixa de pedestre observei as pessoas atravessarem, freneticamente, de um lado para o outro. No meio dessa confusão e pressas um senhor carregando com dificuldade um carrinho de mão, lotado de papelão e recicláveis, pesado e desajeitado. Reconheço-o. Era o avô do Hygor.

Dentro do carrinho, sentado e brincando com os materiais recolhidos estava o menino. Hygor lá dentro parecia feliz. As mãos interessadas na diversidade de materiais ali.

Observei-o passar lentamente pela faixa, com sacrifício o avô mudava de calçada e, já do outro lado, parou pertinho de um monte de caixas de papelão, em frente a um restaurante que estava lotado, na esquina da Rua Benjamim Constant. Começou dobrar as caixas, organizando-as meticulosamente no carrinho. O Hygor lá dentro continuou a brincadeira.

A metanarrativa

O tempo passou, o menino voltou em mim, na verdade ele ficou em mim. Deve ser essa minha mania, às vezes exaustiva, mas transformadora de ruminar o que, realmente, me acontece (LARROSA, 2002).

Hoje, novamente, é ele quem está me trazendo questões que, neste deslocamento no espaço e passagem do tempo, com sentidos ressignificados, me fortaleço apoiada de inquietações que, no retorno à escola como professora de educação infantil, depois de um tempo na gestão, me convocam diariamente à reflexão. Inquietações que permitem interrogar aquela professora, do passado, que estava com um olhar muito mais voltado aos registros administrativos da escola com excedentes de visão oferecidos nas relações vividas com as crianças. É como Walter Benjamin propõe, ao explorar a diferença entre voar e caminhar. A estrada, ao caminhar possui fendas não vistas quando se olha de longe, é muito diferente: “Somente quem anda a pé pela estrada conhece a força que ela tem ... ela desvenda distâncias, mirantes, clareias, panoramas a cada curva como um comandante posicionando soldados numa frente de batalha.” (BENJAMIN, 1979, p. 09).

Vislumbrei novos horizontes quando meu percurso passou a ser no interior das escolas e o olhar se alterou com as diferentes realidades que encontro. Este ano mudei de escola, uma nova realidade, mesmo em contextos parecidos com a anterior, quando me encontrei com Hygor. A escola deste ano, também, atende uma comunidade com um histórico de lutas e desafios. As histórias das crianças acendem um alerta constante, principalmente sobre a busca de um fazer que tenha sentido a elas e a mim.

Hygor é uma voz que ecoa aqui e agora me conecta a essas novas experiências. Nesse desafiador encontro da vida nova com o já vivido, vou me constituindo na singularidade de uma história única e irrepetível. Segundo Bakhtin:

Cada um dos meus pensamentos, com 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. Tal pensamento enquanto ato forma um todo integral (...)
(BAKHTIN, 2017, p. 44).

Ao me conscientizar da unicidade do que vivo e da complexidade que envolve meus atos no cotidiano escolar, sou levada a refletir com muito mais profundidade cada passo que dou na escola. Assim, tocada pelo Hygor e pela contagiante necessidade de olhar para o cotidiano, proposta pelos encontros no GRUBAKH, já não me passam mais despercebidas sensações e histórias cotidianas. Pequenos pedaços do tempo, imagens que, inevitavelmente, me convidam a dialogar com o que faço junto as crianças.

A imagem das mãos pequenas do menino interessadas nas novidades daquele carrinho, provoca uma sensação de inquietação, sai da esfera de um olhar, talvez, até assistencial, que se choca, mas, que também pode se esquivar de um possível aprofundamento, podendo até estar embrutecido com tantas realidades. Encontra agora o olhar que convoca, o olhar que amplifica os questionamentos, expõe fendas e balança as certezas.

Voltando à estrada (BENJAMIN, 1979), meu andar é a pé agora e se traduz na busca de ver o cotidiano como caminho para fortalecer e legitimar minhas decisões na profissão. Agora, naturalmente, aquele menino reaparece para me ajudar a enxergar caminhos possíveis de uma estrada sinuosa, desconfiando de algumas sinalizações.

Ele voltou, justamente agora quando, pela primeira vez em vinte e cinco anos de profissão, recebi os livros didáticos para a educação infantil. Sim, foi nessa aparente transgressão de

contextos que me encontrei com ele novamente, produzindo um fluxo do pensamento necessitado de registro e de conexões.

As dificuldades que encontro agora com as demandas de um programa elaborado do lado de fora da vida cotidiana da escola, potencializa, diariamente, o chamado para escrever o que vivo com as crianças, fortalecendo assim, minha subjetividade diante das diferentes concepções de um coletivo imerso de humanidade e contradições. Assim, vou tecendo, junto aos outros, formas de compreender a vida na escola. Para Bakhtin,

para mim, eu sou o sujeito de qualquer espécie de ativismo: do ativismo da visão, da audição, do tato, do pensamento, do sentir, etc; é como se eu partisse de dentro de mim nos meus vivenciamentos e me direcionasse em um sentido adiante de mim, para o mundo, para o objeto. O objeto se contrapõe a mim-sujeito. (BAKHTIN, 2011, p. 36).

Sendo assim, ao buscar complemento no outro e tentando me afastar de qualquer ideia já formulada nesta nova configuração, o diálogo com algumas colegas de trabalho, as quais admiro muito e estão sendo companheiras fundamentais no meu processo de pensar, me traz enunciados evidentes de que o livro, para elas, pode produzir uma certa segurança no trabalho realizado. Algumas me falam da falta que sentem de um programa que auxilie no planejamento e impulse novas formas de trabalho que valide o que é realizado na escola por elas, com as crianças de quatro e cinco anos.

Conversamos muito e quando falei sobre as narrativas produzidas no GRUBAKH, Hygor foi meu companheiro no encontro de palavras para dizer que é necessário olhar mais e cada vez mais para as histórias reais da escola. Que, no exercício de contá-las e recontá-las, podemos encontrar os nossos caminhos, considerando cada sujeito e reconhecendo as diferenças e possibilidades.

Fico pensando o quanto essas histórias que vivo na escola me ajudam a escapar de uma certa naturalização da vida e me chamam para a responsabilidade de pensar a partir delas, a partir do meu olhar para elas. Também fico pensando que as crianças, diariamente, nos trazem uma profusão de palavras para serem ditas e mundos para serem planejados. Nem sempre tão ordenados, mas mundos nossos, onde reconhecemos nossos sentimentos.

Percebo que entre nós, educadores, existe o medo. O medo de não atender as expectativas de uma escrita padronizada que nos foi apresentada neste mesmo lugar que estamos hoje, a escola. Quando apresentei uma de minhas narrativas para minhas colegas, foi perceptível o espanto: *é só isso? Pode ser assim?* Me parece que a escrita tem um lugar que não pode ser nosso e sair dessa concepção é transgredir a ordem, como relata Augusto Ponzio:

Esses atos de esquivar-se, subtrair-se ao seu papel, indicam uma revolta contra o signo escrito que é subordinado, funcional a reprodução, à transmissão, à re-citação de textos preditos, previstos, pre escritos, passando a ser, ao invés, escrita infuncional. (PONZIO, 2015, p 33).

Para contar uma história única, eu preciso levar a escrita para além de suas funções estabelecidas. Os olhos expressivos do Hygor e de seu avô são presentes que ganhei para me reconhecer ainda mais responsável nos desafios diários. Esses olhos se entrelaçam com os olhos preocupados das minhas colegas de trabalho que, muitas vezes, sentem-se culpadas por não darem conta das entregas documentais e escritas padronizadas, achando que não fazem o suficiente e que são incapazes. Compartilho com elas desses sentimentos, também fico assim, mas acredito que o foco pode estar no esforço de pensarmos juntos em maneiras de contar o que vivemos na escola, validando nossas histórias.

Assim, guardo comigo Hygor e as diferentes narrativas que escrevo para me certificar de que estou vivendo a realidade, com

as subjetividades e as diferentes concepções de mundo que, nas tensões cotidianas, vão me constituindo, me transformando e me ajudando a tecer novas e novas histórias.

E neste ano, o evento Rodas de conversa bakhtiniana, junto com o VI Encontro de estudos bakhtiniano, trouxe como tema o caminho da indiferença para a não indiferença. Mesmo que inacabado, trazer meu fluxo de pensamento em um texto, a partir de um acontecimento provocativo e único, me fortalece para que eu encontre sempre, junto ao outro, as possibilidades de viver a vida da escola com amorosidade e respeito.

Referências

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

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

BENJAMIM, W. **Rua de mão única**. Trad. Ed. João Barrento. São Paulo: Autêntica, 2013.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, p.20-28. ISSN 1413-2478.

PRADO, Guilherme Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; PROENÇA, Heloisa Dias Martins; RODRIGUES, Nara Caetano. **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

A CONVIVÊNCIA DE AMOROSIDADE NA FAMÍLIA: RELATOS DE MARCELO E GISELE

Eliana de Jesus de Souza LEMOS¹
Helen do Socorro Rodrigues DIAS²
José Anchieta de Oliveira BENTES³

Resumo

Neste texto, trazemos um excerto da narrativa ofertada a nós por Marcelo e Gisele, durante um acolhimento no CAPS III, em Belém/PA. Em sua narrativa, Gisele e Marcelo trazem uma trajetória marcada pela exclusão e indiferença social, que retirou de Marcelo a oportunidade de estudos e de decidir sobre alguns rumos de sua vida. Porém essa indiferença não foi sustentada pela família de Marcelo, que a partir de atos responsivos de sua mãe, sua avó, seus tios e sua prima Gisele, conviveram com ele com amorosidade que se apresentou de várias formas: amorosidade maternal, amorosidade filial e amorosidade parental.

Palavras-chave: Amorosidade maternal; Amorosidade filial; Amorosidade parental.

O amor acaricia e afaga as fronteiras, que assume um novo significado, o amor não fala do objeto na sua ausência, mas fala dele com ele mesmo” (BAKHTIN, 2019).

Como vemos, falar da amorosidade na perspectiva bakhtiniana é compreender que ela se estabelece em fronteiras que estão nas diferenças, situada nas relações eu-outro, em termos

¹ Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Pará - UEPA. eliana.jcs@gmail.com

² Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Pará - UEPA.. helensrdias@yahoo.com.br

³ Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; atua no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). anchieta2005@yahoo.com.br.

que ambas serão consideradas como centro de valor, que cultivam a alteridade, alicerçada pelo amor e pelo diálogo. Trata-se de um conceito que está muito além do filosófico, é constituído nas relações concretas da vida cotidiana. Nessa direção, este texto busca compreender e evidenciar as marcas da amorosidade a partir de um pequeno “recorte” da história de vida de Marcelo. Nossos caminhos cruzaram-se a partir de um encontro com ele, quando chegou a Casa Mental do Adulto (CAPS III), situado em Belém do Pará, em busca de acolhimento para tratamento no contexto da saúde mental. Fomos cativadas pela sua trajetória de vida, marcada de momentos difíceis, mas também com vivências de encontro relacional com o outro repleto de amorosidade.

À época de nosso contato, em 2022, Marcelo tinha 34 anos de idade, havia perdido sua mãe tinham dois anos, veio acompanhado de sua prima Gisele, com a qual estava morando e se apresentou como atual cuidadora. Marcelo porta um laudo médico, que apresentava o diagnóstico de deficiência intelectual e que descreve impossibilidades de produzir, de aprender, de se cuidar, entre outras formas de incapacidades, ou seja, um documento carregado de exclusões, que acabaram ditando alguns rumos de sua vida.

Marcelo, acompanhado de Gisele, procurou o CAPS III para o acolhimento no serviço com o intuito de buscar “tratamento” e “laudo” renovado para o Instituto Nacional do Seguro Social - INSS na intenção de obter o Benefício de Prestação Continuada - PBC. Ele já havia sido acolhido no CAPS III no ano de 2017 e já possuía um laudo atestando deficiência intelectual assinado pelo psiquiatra do serviço, entretanto ainda não recebia o referido benéfico e não estava sendo assistido ou acompanhado por serviços de assistência social e saúde pública.

O acolhimento no CAPS III, no geral, é realizado a partir de uma postura que favoreça uma relação de confiança e compromisso com a pessoa que busca os serviços de Saúde no Sistema Único de Saúde – SUS, contribuindo para a promoção de uma cultura de solidariedade nos serviços em saúde. Ele favorece

a relação entre os usuários, trabalhadores e gestores dos dispositivos de saúde, essencial para o fortalecimento dos laços e oferta de serviço humanizado, e o Marcelo recebeu essa acolhida, que aqui vamos denominar de acolhimento amoroso, por considerar o outro em sua singularidade.

Acolher é receber, aceitar, agasalhar, escutar e é expresso por uma ação de aproximação, de “estar com”, “estar perto”, de uma atitude de inclusão. Foi a partir desta escuta sensível da vida de Marcelo, que pudemos ter contato com sua história e com todas as nuances de sua vida, sem levar em consideração somente sua “demanda por um laudo” que nos oportunizou contemplar acolhimentos outros, vivenciados nas relações de amorosidade que atravessam a história deste sujeito.

Assim, para Bakhtin (2017, 128) “somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo”, ou seja, é um ato abnegativo de interesse e que torna cada sujeito ao qual nos relacionamos bonito, único e singular em suas diversidades, e que pode ser constituído nas mais diversas relações/interações sociais vivenciadas em nosso cotidiano.

Marcelo, durante seu “reacolhimento” no CAPS III, e na companhia de sua prima Gisele, que atualmente é sua cuidadora, relataram um pouco da trajetória da vida de Marcelo, narrado as interações de amorosidade constituídas no âmbito familiar: suas convivência e circulação nas casas de familiares, da convivência com mãe (também deficiente), com os irmãos, com a avó materna, com tios maternos e primos maternos. Em certo ponto de suas falas é apresentado que:

Entrevistadora: quanto tempo ele está morando contigo Gisele?

Gisele: tem 1 ano. Ele estava com a minha tia e depois que a mãe dele faleceu, ele esteve um tempo com a minha tia e teve toda aquela confusão de pandemia... tudinho. Minha tia já é idosa e ela tem um esposo que também é idoso. Aí ele ficou um tempo lá e foi

que nós conversamos né, e aí tinha que ver quem ia ficar para ajudar ele. E como eu lhe falei, tinha aquela questão que a minha mãe conversou quando ela era viva aí eu fiquei pensando... pensando nele, eu disse: “é Marcelo” (risos), “eu vou te adotar agora, tu vai ser meu filho”. Foi isso, eu estou fazendo o que eu posso por ele. Aí ele está comigo e assim... ele é bem família, ele vai na casa da tia. Se ele já era de lá aí ele vai lá. E é isso, eu estou fazendo o que eu posso por ele. Mas assim... tem que estar aquela pessoa com ele que bota para frente, porque elas já são idosas, elas têm a casa delas, tudinho a vida delas, mas é assim, aí eu deixo ele um pouquinho com a tia e ele fica circulando entre a família, mas... assim para ficar responsável mesmo vai ser eu por ele, enquanto eu estiver viva. Que Deus me ajude para que eu tenha bastante saúde, pra eu poder cuidar dele. (entrevista com Marcelo e Gisele, em 25/04/2022).

O excerto apresentado acima, da narrativa de vida de Marcelo, através da resposta de Gisele, podemos de imediato contemplar formas de amorosidade constituídas no âmbito familiar, as quais podem ser compreendidas na vivência de Marcelo com sua família. Vale ressaltar, que os laços consanguíneos nem sempre garantem que as relações serão estabelecidas por atos de amorosidade, pois podemos testemunhar através de experiências relatadas dentro do próprio CAPS III ocorrências de abandono e negligência por parentes de pessoas em situações similares a de Marcelo. Além de casos em que o interesse em cuidar destes sujeitos está vinculado ao desejo de posse do benéfico de prestação continuada.

Na cronologia de vida do Marcelo, temos primeiro a relação de acolhimento oferecido pela sua mãe Antônia, com apoio da avó materna Raimunda, que também cuidou de todos os irmãos de Marcelo, uma vez que Antônia não estabeleceu vínculo forte de proximidade e cuidado com eles, somente com Marcelo, ato que categorizamos como **amorosidade maternal**. Marcelo recebeu estes cuidados por parte da avó Raimunda, até o ano de 2013, quando esta veio a falecer. Depois disso, Antônia, passou a residir com Fátima,

mãe de Gisele, que também faleceu em 2016. Antônia passou a morar sozinha com Marcelo, até o seu falecimento em 2018.

Após a perda de sua mãe, Marcelo foi acolhimento pelos tios (irmã e cunhados de sua mãe), sendo este um ato que categorizamos como **amorosidade filial**, pois Marcelo foi acolhido como um filho na casa deles, que mesmo com a idade avançada, cuidaram e oferecendo um lar para Marcelo e se responsabilizavam por seus cuidados, independente deste estar ou não recebendo o BPC. Este fato fica evidenciado na narrativa de Gisele e Marcelo quando dizem: “ele esteve um tempo com a minha tia e teve toda aquela confusão de pandemia... tudinho. Minha tia já é idosa e ela tem um esposo que também é idoso” (entrevista com Marcelo e Gisele, em 25/04/2022). Porém, devido a idade avançada, os tios tiveram agravos em seus adoecimentos que impossibilitou que pudessem continuar os cuidados prestados a Marcelo.

Com a impossibilidade dos tios de continuar os cuidados cotidiano de Marcelo, Gisele, sensível as necessidades de ambas as partes, dialoga com os tios sobre a questão e todos decidem que Marcelo passe a residir com ela, e Gisele, sua prima materna, então se torna sua principal cuidadora, ato que categorizamos como **amorosidade parental**, por ser um ato não só voltado para Marcelo, mas para os demais membros de sua família. Este ato está colocado no excerto da narrativa, a seguir: “Mas assim... tem que estar aquela pessoa com ele que bota para frente, porque elas já são idosas” (entrevista com Marcelo e Gisele, em 25/04/2022),

A mãe de Gisele, Fátima, tinha um grande afeto com sua irmã Antônia, tanto que quando Raimunda, mãe de ambas, falece é com Fatima que Antônia e Marcelo vão residir. Gisele e Fátima, em suas preocupações com Marcelo, dialogam sobre seus cuidados futuros e Fátima pede a Gisele que não abandone Marcelo. Em meio a todas as perdas e adoecimentos, Gisele, rememorando suas conversas com a mãe, busca atender ao seu pedido: “E como eu lhe falei, tinha aquela questão que a minha mãe conversou quando ela era viva [de que ela cuidasse de

Marcelo], aí eu fiquei pensando... pensando nele, eu disse: ‘é Marcelo’ (risos), ‘eu vou te adotar agora, tu vai ser meu filho.’”, que ressalta e evidencia o seu **ato responsável**, em que Bakhtin (2017, p. 99) pronuncia acontecer “no fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, [...] ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade”.

Assim, Gisele passa a gerenciar os cuidados principais da vida de Marcelo, buscando por ajuda e colaborações de como realizar e oferecer melhores condições de acesso e qualidade vida a Marcelo, fato presente na narrativa: “Foi isso, eu estou fazendo o que eu posso por ele” (entrevista com Marcelo e Gisele, em 25/04/2022). Este ato, inclusive possibilita novas oportunidades de vivências extrafamiliar no âmbito da saúde, lazer, educação, por meio dos atendimentos oferecidos no CAPS III e em outros dispositivos de saúde e assistência, bem como buscar o recebimento do BPC, pode proporcionar a Marcelo garantias de subsistência que são essenciais a manutenção da sua vida, como alimento, vestuário, entre outros.

Assim, mesmo Marcelo tendo sofrido muitas exclusões e indiferenças provocadas por preconceitos quanto as suas capacidades, que lhe retirou a oportunidade de ir à escola, aprender a ler, pronunciando o fato em sua narrativa com certo pesar na fala e no olhar, sua família nas figuras de sua mãe, sua avó, seus tios e sua prima Gisele, não sustentaram essa indiferença e ofereceram em sua vivências com ele, diversas formas de amorosidade como as que categorizamos acima: **amorosidade maternal, amorosidade filial e amorosidade parental.**

Referencias

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

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

MULHERES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO À LUZ DE CONVERSAS BAKHTINIANAS

Ana Lúcia MACHADO

Introdução

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade (BAKHTIN).

O IX Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana e o VI Encontro de Estudos Bakhtinianos – que versam sobre a temática **“Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?”** me levaram a pensar sobre uma pesquisa que fiz ainda no século passado em que pautava meu olhar para a construção da identidade e sexualidade de mulheres em vulnerabilidade social. Mulheres que, naquele momento, enfrentavam limites econômicos, sociais e culturais e que, dividiam com outras mulheres, formas de ser e de pensar.

Embora tenhamos alcançado avanços sociais, econômicos e tecnológicos, pensamos que certas questões ainda se encontram presentes na contemporaneidade entre mulheres de distintas camadas sociais e que a não indiferença a estas questões se faz um desafio ainda mais premente tanto aos pesquisadores quanto aos legisladores que, de posse destas pesquisas, deveriam pensar

novas políticas públicas que pudessem amainar, ou melhor, superar tantas indiferenças às diferenças de todas as ordens.

Marcadas por seu sexo biológico, por suas questões socioeconômicas, por seus limites culturais, por ideologias tão contextuais, as informantes do estudo anteriormente citado apresentavam ambiguidades em suas falas, como também desejos e visões de mundo bastante difundidas de forma geral. Hoje, duas décadas depois, podemos cotejar suas falas com algumas categorias bakhtinianas e ampliar as nossas análises ancoradas agora sobre categorias como ideologia, alteridade e dialogismo.

Sexualidade e corporeidade em foco

A sexualidade enquanto uma dimensão humana é também uma estrutura interior que determina e, também é determinada por formas de agir, pensar, educar, enunciar, enfim, formas de ver o mundo muitas vezes inconsciente, mas também consciente. É na relação com o outro e com o próprio corpo que expressamos nossa concepção de sexualidade, de corpo e de leitura de mundo.

Minha imagem de mim mesmo. Qual é a índole da concepção de mim mesmo, do meu eu em seu todo? Em que ele se distingue essencialmente da minha concepção do outro? A imagem do eu ou o conceito, ou o vivenciado, a sensação etc. A espécie de ser dessa imagem. Qual é a composição dessa imagem(...). O que compreendo por eu quando falo e vivencio: “eu vivo”, “eu moro”, etc. (...) Eu-para-mim e eu-para-o-outro, o outro-para-mim. O que em mim é dado imediatamente e o que é dado apenas através do outro (BAKHTIN, 2017, p.382).

As contradições entre o dito e a ação se fazem presente em todas as camadas sociais. Um discurso dito emancipado, apesar de toda onda conservadora que tomou o universo planetário, não é difícil de ser encontrado e, em alguns casos, “clichê” de pertencimento ao que é moderno e atual. Porém, as práticas ancoradas sobre um trabalho de domesticação, submissão,

docilização e negação ao corpo, traem esse discurso e revelam outras dimensões dos sujeitos. Nos percursos bakhtinianos que fazemos entendemos que a ideologia do cotidiano está muito impregnada em cada ser:

Estabelecemos o acordo de chamar de ideologia do cotidiano a todo conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas. A ideologia do cotidiano dá significado a cada ato nosso, a cada ação nossa e a cada um de nossos estados “conscientes”. Do oceano instável e mutável da ideologia [do cotidiano], afloram, nascem gradualmente as inumeráveis ilhas e continentes dos sistemas ideológicos: a ciência, a arte, a filosofia, as teorias políticas. Esses sistemas são, no fim das contas, um produto do desenvolvimento econômico, um produto do enriquecimento técnico e econômico da sociedade. Por sua vez, esses sistemas exercem uma influência fortíssima sobre a ideologia cotidiana e na maior parte das vezes lhe dão o tom dominante [...]. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 151-152).

Highwater (1992) autor de “Mito e sexualidade”, expressa em sua obra que, embora, durante os séculos XIX e XX, muitos avanços científicos tenham se dado no âmbito da sexualidade, pouco estudo foi realizado sobre a sexualidade feminina, considerando que o objeto primordial de estudo era o homem “este ser dotado de qualidades jamais vistas em qualquer mulher”. Estes estudos científicos encontravam suporte sobre uma ideologia machista/produtiva de uma época e, que no século XX, começou a se consolidar o mito do corpo como produto e consumo, corpo como máquina e como mercadoria numa sociedade dita pós-moderna, uma sociedade fortemente orientada pela indústria cultural e pelo consumo de massa.

Neste contexto de mercantilização e desumanização do mundo, os ditos ideais acerca da sexualidade e dos corpos são forjados sobre predicados como exuberância, onipotência, riqueza e poder. Diz Highwater, ainda sobre o século XX, que a

brutalização e sexualização da violência se vincula ao mito do corpo masculino como arma. Neste sentido,

[...] Sabe-se que, numa sociedade de consumo, a agressão é provocada pela sensação de inutilidade – venha ela do tédio, da emasculação, da pobreza, da ignorância ou da brutalização. No entanto, somos constantemente bombardeados por mensagens de opulência, triunfos sexuais, riqueza e poder. William Faulkner preferia que prevalecêssemos, em lugar de sobrevivermos, pura e simplesmente, mas a verdade é que a sobrevivência é o máximo que a maioria das pessoas pode esperar. Esse destino talvez seja a trágica e definitiva condição de nossa vida, respondendo acaso pela mitologia que atualmente define nossa sexualidade: a tensão entre a passividade melancólica e a agressão violenta (1992, p. 179).

Couto (1995) fundamentando sua análise no contexto da segunda metade do século XX, afirma que o corpo foi docilizado ao longo da história, em nome da civilização, do trabalho e da produção. A deserotização do corpo é realizada também pela família, pela escola, pela igreja e pelos meios de comunicação que perpetuam valores burgueses e ideal de consumo.

Na segunda década do século XXI, vivemos em um contexto que se relaciona de forma ambígua, contraditória e dialética com o que se configurou, ao longo dos séculos, sobre a sexualidade e a corporeidade. Ao mesmo tempo em que muitos grupos como a comunidade LGBTQIA+, as mulheres, distintos grupos étnicos lutam e conquistam espaços nas diferentes esferas da sociedade, discursos violentos e conservadores brandam a necessidade de um retorno sectário à moral, à religiosidade e da conservação de uma certa tradição social de familiar nuclear.

Os discursos, as massificações e os consumos embricados às relações de classe e poder foram se associando às mediações pautadas sobre as tecnologias digitais e a internet. Em artigo publicado recentemente, “Vazamento de Nudes: da moralização e violência generificada ao empoderamento”, artigo em que as autoras discutem os diferentes impactos do vazamento da nudez

nas redes sociais, tendo em vista as diferenças sociais, de sexo e gênero e de classe, afirmam as autoras que:

A “esfera de intimidade”, reconhecida como espaços fluídos de enunciação do self, se apresenta cada vez mais mediada por uma rede sociotécnica, revestida de novos significados e leituras nos jogos amorosos e de sedução vivenciados por meios digitais. Nesse contexto, a “apresentação de si” será performada nas fronteiras do corpo e do digital, numa cultura da conectividade, cujas premissas de “espetacularização do Eu” e de hiperexposição são marcas emblemáticas (DESLANDE; SILVA; REEVE; FLACH, 2022, p. 3.959).

Para as autoras, questões como nudez, audiência, violência, sofrimento e humilhação são questões vividas de forma distintas entre os contextos socioeconômicos, os sexos e as diferenças etárias. Se quisermos realmente avançar nas análises sobre a questão, sugerem ainda as autoras, há a necessidade de pesquisas interseccionais para a melhor compreensão acerca da sexualidade e corporeidade em tempos de profunda conectividade e de relações mediadas pela cultura digital.

Novas reflexões sobre uma pesquisa

Mulheres marcadas pela exclusão, muitas vezes pelo abandono, pelo periférico, pela pobreza, pelo condicionamento à questão socioeconômica e cultural da qual desfrutavam. A sexualidade e a corporeidade e mesmo suas noções sobre si, não passavam ao largo deste condicionante socioeconômico, ao largo da condição de mulher, filha, esposa, mãe. Nas palavras de BAKHTIN (2019):

Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras

ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la [...] (p. 38).

Durante as interações, as mulheres demonstraram certa necessidade em falar sobre questões relativas à afetividade, à vida conjugal, à relação com os filhos. Entretanto, muitas revelaram não terem nada a dizer sobre seus corpos. A grande maioria, vitimada, naquele momento pela mídia televisiva já que a mídia digital não parecia estar no horizonte, dizia querer ter um corpo esbelto e bonito; outras diziam querer apenas um corpo saudável para poder realizar muitas tarefas e assim ser feliz. A esperança última, naquele momento e contexto, parecia estar na prosperidade dos filhos homens. Já para as filhas, esperavam um bom casamento, um bom marido e a felicidade na maternidade e na condição de esposas apesar de muitas terem revelado que se encontravam na segunda e, até mesmo, terceira união conjugal. Como já assinalamos, entendemos esses discursos marcados por um tempo e contextos específicos e que:

[...] ao mesmo tempo que os enunciados, do ponto de vista da eventicidade, são únicos e irrepetíveis, do ponto de vista da historicidade, eles são dialógicos, pois como unidades concretas de comunicação, dialogam constantemente na concretude das interações com outros enunciados (já ditos e pré-figurados), “tecendo sentido(s).” (PEREIRA; RODRIGUES, 2010, p. 150).

Nossas informantes não explicitaram planos, preparação ou previsão. Suas vidas pareciam, a seus olhos, uma sucessão de acasos. Desejos e sonhos anulados por fatos fortuitos que frustraram as aspirações idealizadas em relação ao casamento, ao amor, à família. Problemas financeiros, necessidades de mudança, perda de emprego, gravidez precoce, abandono dos bancos escolares, do ex-marido e de familiares eram questões presentes nos discursos quando se pensava sobre si.

Entretanto, na perspectiva de Vaitsman (1997), a pobreza não elimina a possibilidade de projetos, novos valores e sonhos e “a noção de indivíduo – enfeixando valores de privacidade, autonomia, autodesenvolvimento e igualdade” não está ausente do imaginário e da constituição das mulheres de baixa renda. Novas perspectivas de vida, discursos ambivalentes e até mesmo contraditórios, valores de gênero tradicionais convivendo com valores modernos e transformações nas concepções de hierarquias são algumas das questões que apontam para uma ausência de significados fixos, o que existe é uma pluralidade de mundos simbólicos. Já no final do século passado, assinalava a autora:

Estamos não apenas diante de continuidade e ruptura, mas também de convivência de vários mundos. Não existe o discurso unificado segundo um único referencial quanto ao “lugar dos sexos”, pois esse referencial único – se é que algum dia existiu – está hoje em franca desagregação [...]. Seria preciso um novo vocabulário para se falar sobre a condição atual dessas mulheres, que participam simultaneamente de um mundo onde o cotidiano é marcado peça pobreza, exclusão e ausência de direitos, não deixa de ser interpretado por aspirações e valores modernos (VAITSMAN, 1997, 315-317).

Grande parte das entrevistadas, disse ter iniciado sua vida sexual antes dos dezoito anos e, dentre elas, algumas tornaram-se mães e esposas ainda na adolescência. A grande maioria não tinha companheiro fixo, não vivia uma união “legalizada”, mas o valor dado, naquele momento era o mesmo. O contrato civil, apesar de não ser usual e de não ser imprescindível para que as uniões regulares e fixas existissem, mostrou-se como fato de grande importância para o grupo. Algumas mulheres do grupo reconheciam a infelicidade como algo constante nas relações homem-mulher que desfrutavam, porém esperavam ansiosas pelo dia em que poderiam tornar a união legal.

“Meu maior sonho é casar na igreja, eu não tenho religião mas já frequentei várias igrejas. Mas meu maior sonho é se casar na Igreja e no

cartório, meu sonho não é o véu e a grinalda! Acho que é coisa difícil de explicar. Eu não me casei ainda porque ele acha que não é papel que vai fazer a gente feliz” (Roberta).

“Eu acho importante casar no papel; eu pretendo me casar com ele no papel e ele também fala que quando sair da cadeia a gente vai se casar no civil, porque ele acha que se ele morrer eu vou ficar com alguma coisa e eu acho que é importante e não sei explicar porque é importante” (Flora).

“Acabei tendo um filho cedo, aos dezesseis anos de idade, quando eu deveria retomar meus estudos, eu já era mãe com um filho no colo. A experiência sexual para mim foi ruim. Quando o meu marido está normal, a nossa vida sexual é ótima, mas quando ele está bêbado, eu tenho nojo, eu quero distância. Em estado normal, às vezes ele é carinhoso e eu até gosto de transar com ele” (Alice).

“Ser mãe é tudo que uma mulher possa querer ser nessa vida, para ser realizada a mulher tem que ser mãe” (Cleusa)

“Os meus sonhos são: ver minha filha estudando. No futuro, arranjando um bom marido e a gente vivendo bem até quando Deus desejar” (Catarina).

“O meu sonho é ver meu filho jogando, tenho o sonho de ver ele jogando na seleção brasileira” (Kelly).

“A minha vida sexual com o meu marido foi meio assim na base da ignorância, mas foi! Ele mais procura as outras! Eu não fui ligada muito no sexo, eu, não! Eu só não vivo bem com incomodação, mas sem sexo eu passo, é uma beleza, não me faz falta! Hoje em dia, a gente deve pensar que não é só sexo que leva a gente em pé. Já faz seis anos que, Graças a Deus, não tem mais sexo” (Rosinha).

Em muitos dos discursos, encontrava-se presente um certo desconforto quanto a seus corpos e suas vivências sexuais. Aprisionadas, naquele momento da história, ao ideal de mulher – mãe e santa, não se permitiam entender que as insatisfações não eram questões prontas e acabadas. Ruptura e mudança assombram os sujeitos de diferentes contextos e camadas sociais.

As condições dadas de falta e exclusão não eliminaram as perspectivas que se construía sobre os filhos e filhas. Na verdade,

nos pareceu não haver muito o que esperar para si em termos de satisfação sexual e reconhecimento da corporeidade plena: o marido bom companheiro e bom trabalhador tornara-se ainda melhor se não cobrava “obrigações sexuais” de sua companheira. Nos discursos, os ideários da mídia televisiva se faziam presentes: ideal de corpos, de família nuclear, de marido provedor, de prosperidade e final feliz. Na vida real, exclusão, repressão, ausência, insatisfação e falta.

Precisaríamos de um novo estudo para entender em que sentido as novas mediações que se dão através das redes sociais, da internet e dos diferentes meios digitais, bem como, as novas conquistas sociais e sexuais, têm interferido nas sexualidades e corporeidades das mulheres de diferentes contextos socioeconômicos, e têm interferido nas suas compreensões e enunciados acerca das mesmas questões.

As protagonistas do estudo aqui apresentado, viveram trajetórias de vida muito semelhantes: experiências como retirantes, iniciação sexual e maternidade ainda na adolescência, pouco ou nenhum estudo, o desejo de sair da comunidade tão carente, o sonho da casa própria, de ver os filhos prosperarem e de, enfim, terem cumprido com seus desígnios de ser mulher: esposa e mãe. Nos discursos, as representações femininas giravam em torno do lar, da família e sua manutenção.

Como, em termos de humano, nada é eterno e definitivo, identidades criadoras, práticas tradicionais, discursos contraditórios, resistência e naturalização até podem ser ambiguidades da cultura já que, a “Ambiguidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. A ambiguidade é a forma de existência dos objetos na cultura[...]” (CHAUÍ, 2018, p. 103). E segue a autora:

[...] as interpretações ambíguas, paradoxais, contraditórias que coexistem no mesmo sujeito, criando a aparência de incoerência, na verdade exprimem um processo de conhecimento, a criação de uma

cultura ou de um saber a partir das ambiguidades que não estão na consciência dessa população, mas na realidade em que vivem (p. 131).

À guisa da conclusão

A vida doméstica, a rotina diária, a fluidez do trabalho da casa, a falta de boas oportunidades de emprego, condições muitas vezes impostas para que a mulher seja aceita socialmente, levou muitas das entrevistadas a se enquadrarem enquanto não sendo alguém dotado de valor, a reconhecerem que os homens já nascem levando vantagem só porque são homens enquanto as mulheres já nascem em desvantagens só porque são mulheres. Os discursos e as estruturas sociais pareciam assegurar aos homens determinadas vantagens e às mulheres, determinadas desvantagens. Décadas de avanços sobre os estudos feministas, de avanços em direitos decorrentes de muitas lutas e perdas, muitas vezes nos deparamos com discussões que se pautam apenas sobre a condição de consumo e representatividade.

Para além da superação da invisibilidade de mulheres que se encontram em estado de vulnerabilidade socioeconômica, para além das discussões que se pautam no individualismo, no basta de si para si, muitas questões encontram-se sem respostas e sim, é preciso uma outra busca e metodologia científica que não esteja centrada em objetividade e universalidade de dados e sujeitos.

Em tempos de fanatismo religioso, de expropriação intelectual em todos os contextos, de gritantes desigualdades de todas as ordens, é preciso rever os vieses metodológicos que, para além de fazer a constatação e denúncia, nos aponte possibilidades de novas anunciações, novas possibilidade de efetiva alteridade e dialogismo. Retomo, neste sentido, o escritor Amós Oz (2016) escritor israelense que ao final de sua obra “Como curar um fanático”, nos assinala que:

[...] nenhum homem e nenhuma mulher é uma ilha, mas cada um de nós é uma península, metade ligada à família e amigos e cultura

e tradições e país e nação e sexo e língua e muitos outros laços. E a outra metade quer ser deixada só e ficar voltada para o oceano. Creio que devíamos ter permissão para continuarmos a ser penínsulas. Todo sistema social e político que faz cada um de nós ser uma ilha darwiniana e o resto da humanidade um inimigo ou rival é um monstro. Mas, ao mesmo tempo, todo sistema social e político e ideológico que quer fazer de nós não mais do que uma molécula do continente também é uma monstruosidade. A condição de península é a própria condição humana (p.82).

Nossa condição de península nos mostra que ao mesmo tempo que vários dispositivos, perspectivas ideológicas e sistemas nos prendem e tentam a toda força nos ligar a ideais e práticas culturais pré-estabelecidas, ao estar no mundo como indivíduo, como ilha por si, ainda assim há um oceano de possibilidades a nos afetar e mostrar que novas possibilidades de viver a condição humana é possível. Alteridade e dialogismo, categorias fundantes para a compreensão da perspectiva discursiva, se fazem mais necessárias do que nunca.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- _____. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Editora 34, 2019.
- CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência**. São Paulo: Autêntica, 2018.
- COUTO, L.N. A deserotização do corpo: um processo histórico-cultural. In: **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995.
- DESLADES, S. F.; SILVA, C. V. C. da; REEVE, J. M.; FLACH, R. M. D. **Vazamento de Nudes**: da moralização e violência generificada ao empoderamento. In: Revista Ciência e Saúde Coletiva, vol.27, nº10. RJ: ABRASCO, 2022.

HIGHWATER, Jamake. **Mito e sexualidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.

OZ, Amós. **Como curar um fanático: Israel e Palestina: entre o certo e o certo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica do Discurso do Círculo de Bakhtin**. 35 Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147–162, jan./jun. 2010.

VAITSMAN, Jeni. **Flexíveis e plurais: identidade, casamento e família em circunstâncias pós-modernas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

A INDIFERENÇA EM “ESSE CARA”: REFLEXÕES BAKHTINIANAS ACERCA DA AMOROSIDADE NO/SOBRE O CORPO FEMININO

Paulo Everton Fernandes da SILVA¹

Paloma Ferreira FERNANDES²

Resumo

Neste texto pretende-se abordar os conceitos de indiferença, não-indiferença e amorosidade e seus desdobramentos no processo de análise a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin (2017a, 2017b, 2020), somando-se a isso um breve exercício de análise dialógica do texto/letra da canção “Esse cara” de Caetano Veloso. A pergunta de pesquisa é: quais discursos são produzidos, veiculados e materializados no texto/letra da canção “Esse cara” de composição de Caetano Veloso e sua relação com a representação e concepção do corpo feminino? Com o objetivo de analisar os movimentos discursivo-enunciativos presentes na canção.

Palavras-chave: Amorosidade; Indiferença; Análise dialógica

Introdução

Iniciamos apresentando uma proposição sobre discurso: entendemos o discurso como processo de interação entre locutores, tendo em vista os sentidos que são produzidos simultaneamente pelo locutor, interlocutor e público, isto é, um “Eu”, um “Outro” e um “Terceiro”, considerando também os aspectos linguístico-sócio-ideológicos em que estão historicamente inscritos. A isso, chamamos de Discurso”. Nesse ensejo, enfatizamos uma máxima dos estudos linguístico-discursivos: o fenômeno discursivo, isto é, o próprio “discurso” é

¹ Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: pauloevertonf.d.s@gmail.com

² Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: palomapaulynahaniel@gmail.com

constitutivo das relações entre sujeitos, logo, está imbricado em todas as esferas de atuação humana como na sociedade e cultura, por exemplo. Concluimos a partir disso, que não existe sociedade sem cultura e, de igual modo, não existe sociedade e cultura sem discursos, assim, os discursos veiculam sentidos em todos os ambientes humanos. Em outros termos, o discurso está em tudo. O discurso está em todos.

O discurso está na Música Popular Brasileira, por exemplo. O que estamos enfatizando aqui é o fato de que os discursos produzidos pela/na sociedade também estão presentes nos ambientes culturais, pois espelham, necessariamente, o seu extrato, como é o caso do discurso racista, do discurso machista, do discurso autoritário, etc. Siqueira (2014), em sua tese de doutorado, por exemplo, aponta o discurso machista-autoritário contra o corpo feminino presente na MPB, a autora pondera,

A observação dessa cultural subserviência e a vivência mesma desta maneira de ser tratada como ‘apenas uma mulher’, tal como nos canta o poeta Caetano Veloso (1998), sempre nos causavam indignação e o questionamento sobre esse comportamento e o posicionamento ideológico de superioridade inserido nele [...] (SIQUEIRA, 2014, p. 15).

A proposta de Siqueira é, basicamente, analisar os discursos de mulheres enquanto vítimas de violência doméstica em um contexto de sulbalternização no relacionamento “amoroso-afetivo”³ protagonizado por seus parceiros e/ou ex-parceiros.

Assim, a autora chama atenção para uma realidade: existe um forte movimento machista-autoritário (discursos e práticas) que violenta o existir do corpo feminino e que, por consequência, está imbricado na sociedade e cultura, a isso a autora denomina

³ Utilizamos aspas porque entendemos que não há, de fato, uma verdadeira relação amorosa, mas um contexto machista, autoritário e controlador do corpo feminino, portanto, trata-se de uma relação de violência contra as vozes, corpos e identidades femininas, isto é, contra a sua própria existência.

“visão de dominação na relação homem-mulher”. Com o intuito de consubstanciar seus argumentos, Siqueira (2014) menciona a letra da canção “Esse cara” de Caetano Veloso, ao categorizar o estado subalterno do corpo feminino, “apenas uma mulher”, diz a letra da canção. O que está reverberando, neste verso, é a superioridade masculina em detrimento do existir feminino. Siqueira analisa e propõem reflexões a respeito dessa temática.

Dessa forma, alinhados à uma perspectiva discursivo-enunciativo-dialógica de base bakhtiniana e imbuídos da problematização presente na tese de Siqueira (2014), propomos analisar, dialogicamente, a letra da canção “Esse cara” de composição de Caetano Veloso, afim de verificar os discursos produzidos e veiculados e sua relação com a maneira de conceber o corpo feminino.

Nossa pergunta de pesquisa é a seguinte: quais discursos são produzidos, veiculados e materializados no texto/letra da canção “Esse cara” de composição de Caetano Veloso e sua relação com a representação e concepção do corpo feminino? Com relação aos objetivos, apresentamos o geral: analisar os movimentos discursivo-enunciativos presentes nos discursos materializados no texto/letra da canção “Esse cara” e sua relação com os conceitos de indiferença, não-indiferença e amorosidade. Quanto aos específicos, nos propomos em: 1) apresentar conceitos bakhtinianos de indiferença, não-indiferença e amorosidade e suas possibilidades de análises a partir das relações entre sujeitos e, 2) verificar, a partir da materialidade proposta como *corpus*, as regularidades nos discursos materializados no texto/letra da canção “Esse cara” de Caetano Veloso e sua relação com a indiferença, a não-indiferença e a amorosidade. Nosso percurso metodológico abarca os seguintes passos: 1) escolha e composição do *corpus* de pesquisa que, neste caso, trata-se do texto/letra da canção “Esse cara” de Caetano Veloso; 2) verificação e exposição da teoria bakhtiniana a fim de respaldar a análise pretendida e, 3) veiculação e verificação dos conceitos bakhtinianos a partir da materialidade em análise.

Tendo em vista os objetivos propostos, o presente texto está dividido da seguinte maneira: 1) breve definição dos conceitos de indiferença e não-indiferença em Bakhtin; 2) breve exposição e análise do conceito de amor em Bakhtin; 3) uma proposta de exercício de análise dialógica a partir da materialidade elencada como *corpus* de pesquisa; 4) Da indiferença à não-indiferença: proposituras para a amorosidade e, por fim, nossas considerações finais.

1. Diferença, indiferença e não-indiferença

A princípio, evocamos a necessidade de conceituação dos termos. O conceito dicionarizado de “diferença” carrega definições como “falta de semelhança”, “desigualdade”, “alteração”, “falta de harmonia” e “divergência”⁴, assim, tais acepções caminham para a caracterização de algo ou alguém marcadamente distinto de outrem. Já o lexema “indiferença” é definido da seguinte maneira: “Ausência de interesse; falta de consideração, de preocupação: indiferença pelos sentimentos alheios”⁵, aqui, temos uma conceituação que leva em consideração aspectos comportamentais típicos das relações interpessoais. Com relação a propositura de uma definição para a “não-indiferença” não encontramos equivalência lexicografada, mas sim postulados teóricos bakhtinianos que compreendem relações dialógicas entre sujeitos marcadamente diferentes. A partir disso, abandonaremos as tentativas de definições dicionarizadas, pois entendemos que elas não dão conta dos desdobramentos e das relações com as proposituras teóricas bakhtinianas. Seguimos, agora, para uma concepção teórico-epstêmica.

Sobre a diferença, Bakhtin diz:

⁴ INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011. p. 303.

⁵ INDIFERENÇA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indiferenca/>. Acesso em: 27/08/2023.

De um ponto de vista "objetivo" existe o homem, a personalidade, etc., mas a diferença entre o eu e o outro é relativa: todos e cada um sou eu; todos e cada um são outro. Analogia com a distinção irracional entre a luva direita e a esquerda, entre o objeto e o seu reflexo no espelho. Todavia, o eu se sente uma exceção, o único eu no mundo (o restante são todos outros) e vive dessa contraposição. (BAKHTIN, 2020, p.55).

A respeito desse trecho, algumas considerações necessitam serem tecidas: a) Bakhtin destaca o "ponto de vista objetivo", aqui, o homem (ser humano) é classificado enquanto *persona* isolada de seu "Outro", isto é, contemplativo apenas de um "Eu" absoluto existente; b) o autor destaca ainda que, na relação Eu-Outro os aspectos da determinação da diferença, isto é, distinção entre o "Eu" e o "Outro", são relativos, para isso, argumenta que "*todos e cada um sou eu; todos e cada um são outro*", em outras palavras, ao mesmo tempo que "*todos e cada um*" formam uma representação do "Eu" impõem a necessidade de distinção do "Outro", o "Eu" está imbricado no "todos", com isso, "todos" sou Eu e não sou Eu, simultaneamente; e b) por fim, Bakhtin ressalta a perspectiva de um "Eu" que se qualifica como único no mundo, porém acrescenta que os sujeitos vivem da contraposição "Eu" e todos os "Outros". Assim, em Bakhtin, a diferença ganha conotações heterogêneas que são constitutivas das relações entre sujeitos.

Agora, a respeito da indiferença:

[...] A própria função biológica da indiferença consiste em liberar-nos da diversidade do existir, em nos fazer prescindir disso que é não-essencial para nós na prática: é uma espécie de economia, de proteção frente à dispersão da diversidade. É esta também a função do esquecimento total (BAKHTIN, 2017b, p. 128-129).

Aqui, o autor apresenta uma "função biológica" da indiferença, ao que parece compreende a realização concreta do ato indiferente, isto é, um ato físico, material e palpável no e sobre o corpo alheio de forma a desprezá-lo e/ou desconsiderá-lo. Em

outras palavras, a indiferença manifesta-se na concretude dos atos humanos, precisamente na relação não-amorosa entre sujeitos. Bakhtin diz que tal função está intimamente ligada ao “liberar da diversidade do existir”, o uso da preposição “de”, contraída com o artigo definido “a” (de + a= da), indica um sentido de lugar, este seria o lugar da “diversidade do existir”, um lugar onde o “Eu” e o “Outro” são qualificados pela diferença, isso seria o próprio existir humano, ou seja, constitutivo da existência, em outros termos, a função biológica da indiferença converge para a não-contemplanção da existência, compreendendo, assim, um ato mortificador. Em suma, o autor chama atenção para o “esquecimento total”, isso seria o resultado de atos com baixos níveis de alteridade, indiferentes, não-amorosos. Portanto, a indiferença em Bakhtin desdobra-se para a não-contemplanção do “Outro” e suas singularidades.

Por fim, a não-indiferença. Imbuído das reflexões bakhtinianas, Augusto Ponzio afirma que o “Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro [...]” (PONZIO; BAKHTIN, 2017b, p. 22).

A partir das leituras bakhtinianas, Ponzio distingue o “viver a partir de si” e o “viver para si”, a esse respeito propomos algumas observações, a saber: a) o “viver a partir de si” pode indicar a supervalorização da percepção do “Eu” absoluto e centralizador e a dificuldade de se identificar um “Outro” com a mesma equivalência; b) o “viver para si” diz respeito à autocontemplanção, pode ser a usurpação do lugar do “Outro” como na autoavaliação, “[...] Todos os elementos espirituais do amor a si e da autoavaliação (com exceção da autopreservação e etc.) são uma usurpação do lugar do outro [...]” (BAKHTIN, 2020, p. 47); c) do lugar singular do “Eu”, afirma Ponzio, é que é possível a constatação da “impossibilidade da não-indiferença”, ou seja, do meu próprio lugar singular, do viver a partir de mim,

sou levado à não-amorosidade, pois a minha percepção acaba sendo una, particular, absoluta, com isso, acabo desconsiderando o meu “Outro”. Portanto, entende-se que a não-indiferença seria um construto de atos e discursos contemplativos do amor, isto é, que considera o “Outro” e suas singularidades, não a partir de uma visão centralizador do “Eu”, mas de uma perspectiva humanizadamente amorosa.

2. O conceito de amor em Bakhtin

O conceito bakhtiniano de amorosidade nos é apresentado com características imanentes ao dialogismo, desse modo, o amor em Bakhtin só se torna possível em uma relação dialógica entre sujeitos e nunca em uma relação objetificada e/ou despersonalizada onde há declinações dos traços humanos. Em outros termos, o amor é classificado como constitutivo da relação entre um “Eu” para um “Outro”, isto é, quando o “Eu” reconhecesse o “Outro” como igual e diferente simultaneamente. Com isso, a amorosidade postulada pela perspectiva bakhtiniana não pode ser limitada ao mero conceito espiritual, isto é, ao campo sentimental subjetivo e abstrato dos sujeitos, mas na concretude de suas manifestações e interações, na verdade, o conceito se apresenta na realidade concreta e interacional da relação entre o “Eu” e um “Outro”. A respeito da relação Eu-Outro e da complexidade dos desdobramentos da amorosidade nessa interação discursivo-enunciativa, Bakhtin (2017b) diz que,

[...] O amor do outro por mim soa emotivamente de modo totalmente diferente para mim, no meu contexto pessoal, do que soa como o mesmo amor para o outro que o dirige para mim, e obriga a mim e ao outro a coisas absolutamente diferentes. Mas, naturalmente, aqui não existe oposição [...] (BAKHTIN, 2017b, p. 104).

O que Bakhtin está enfatizando diz respeito às percepções que se apresentam de maneiras distintas na relação de

amorosidade entre o “Eu” e o “Outro”. O amor direcionado a “mim” soa diferente para “mim” quando comparado com a perspectiva do “Outro” quando me direciona este mesmo amor, isto é, as percepções são dissemelhantes, diferentes, distintas. Tanto é verdade que Bakhtin diz que o amor “obriga a mim e ao outro a coisas absolutamente diferentes”. Porém, apesar da marcação da diferença, o autor esclarece que tal característica não é sinônimo de oposição e/ou divergência, pelo contrário, trata-se da manifestação heterogênea da relação amorosa. Assim, passamos a entender o amor bakhtiniano como imanente à natureza dos sujeitos e como característica constitutiva das relações humanas.

Outra questão importante é a definição reducionista de amor ao mero aspecto romântico, tal concepção propõe que as relações de amorosidade são manifestações apenas do contexto romanesco, o que não é verdade, pois se evocarmos a própria perspectiva histórica do amor, perceberemos que o amor-romântico é, no mínimo, uma perspectiva recente e que, em primeiro plano, abarcava mais conotações de equivalência erótico-sobrevivência do que de equivalência poético-romântica. A escritora Regina Navarro Lins (2012), por exemplo, em *O livro do amor, volume 1: da Pré-história à Renascença*, chama a atenção para o fato de que no período Paleolítico o que prevalecia nas relações afetivas era o extinto de sobrevivência, ou seja, as relações amorosas não eram românticas em si, mas sofriam fortes influências pela necessidade de sobreviver, além disso, eram tipicamente polígamas e não existia qualquer senso moral de fidelidade, por exemplo. O amor-romântico, por sua vez, tem sua origem apenas na Idade Média com a ascensão dos poetas que, em certa mediada, subvertiam o ideal eclesiástico de amar única e exclusivamente Deus (LINS, 2012). Desse modo, percebemos que em Bakhtin o ideal poético-romântico não define a integralidade do amor, mas que contempla uma de suas múltiplas facetas, isto é, o amor é heterogêneo. A respeito desse caráter e manifestação, Bakhtin afirma,

[...] A diversidade de valor do existir enquanto humano (isto é, correlato com um ser humano) pode apresentar-se somente à contemplação amorosa; somente o amor está em condição de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar, esta diversidade e multiplicidade, sem deixar atrás apenas um esqueleto nu de linhas e momentos de sentido fundamentais. Somente um amor desinteressado segundo o princípio "não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo", somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo [...] (BAKHTIN, 2017b, p. 128).

Aqui, Bakhtin chama atenção para uma "contemplação amorosa" que, segundo o autor, estaria intimamente ligada ao valor do existir humano, assim, Bakhtin qualifica o amor com características quase que divinas quando afirma: "somente o amor está em condição de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar, esta diversidade e multiplicidade". O recorrente uso do advérbio de exclusão "somente" ("*somente à contemplação amorosa*"; "*somente o amor*"; "*somente um amor desinteressado*"; "*somente uma atenção amorosamente interessada*")⁶ transmite a ideia de exclusão de outros meios pelos quais poderiam funcionar a contemplação amorosa da diversidade e multiplicidade que é o existir humano, em outras palavras, em Bakhtin o amor ocupa lugar de excelência nas relações dialógicas. O amor torna-se amorosidade.

3. Pequena análise de "Esse cara"

Para o nosso breve exercício analítico, escolhemos a letra da música "Esse cara" de composição de Caetano Veloso. A canção apresenta um eu lírico feminino que, a partir de nossa análise, identificamos como representação das vozes femininas vítimas de um contexto patriarcal, machista e autoritário, compreendendo

⁶ Grifo nosso.

assim, uma situação indiferente, isto é, não-amorosa. A nossa proposta é, em primeiro lugar, observar a letra da canção em sua superfície textual e, posteriormente, relacionar os discursos imbricados no texto/letra com as proposições bakhtinianas de amorosidade e indiferença. Segue o excerto a ser analisado:

Quadro 2 – Música “Esse Cara” de Caetano Veloso

Ah! Que esse cara tem me consumido A mim e a tudo que eu quis Com seus olhinhos infantis Como os olhos de um bandido Ele está na minha vida porque quer Eu estou pra o que der e vier Ele chega ao anoitecer Quando vem a madrugada ele some Ele é quem quer Ele é o homem Eu sou apenas uma mulher
--

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/144566/>, acesso em 25/08/2023

A fim de iniciar um empreendimento de análise, em primeiro lugar, focalizamos nossos olhares para o uso da partícula interjetiva “Ah!” que pode, pelo menos nesse primeiro momento, servir como fator orientador neste breve exercício exegético. Com relação a uma definição de interjeição buscamos, de maneira consisa, contemplar gramaticistas como Cintra & Cunha (2017, p. 605) que afirmam se tratar de uma espécie de grito que é traduzido por meios emotivos, Lima (2011, p. 240) que chama de “elementos afetivos da linguagem”, e Bechara (2009, p. 407) quando diz que “É a expressão com que traduzimos os nossos estados emotivos. Têm elas existência autônoma e, a rigor, constituem por si verdadeiras orações”. Além disso, deve ficar

claro que uma mesma interjeição pode servir de indicador para mais de um tipo de estado emotivo, como é o caso do “Ah!”, apontado em nosso excerto. Segundo a variedade de usos do “Ah!”, podemos citar as possibilidades de sentido: “alegria”, “alívio”, “dor”, “lástima”, “surpresa”, “espanto”, “admiração”, etc. Assim, com o intuito de contemplar uma interpretação coerente torna-se necessário analisar não só a ocorrência da palavra interjetiva, como também, o ambiente textual em que foi empregada. No final deste primeiro bloco de análise iremos expor o nosso ponto de vista quanto ao sentimento que é veiculado por tal palavra. Passemos a diante.

A primeira afirmação de que dispomos está no primeiro verso: “Que esse cara tem me consumido”, tal proposição é suficiente para esclarecer que se trata da relação de um “Eu” com um “Outro”, mais especificamente de um “Eu” que é consumido por um “Outro”. Assim, compreende uma relação coisificada e/ou objetificada, isto é, quando um “Eu” concebe um “Outro” como coisa e/ou objeto, em outros termos, esse tipo de relação não contempla a diferença, mas estabelece uma hierarquia desumana entre sujeitos dialógicos. Sabemos pelo todo exposto no excerto que se trata da relação “amorosa” entre um homem e uma mulher, porém, a pergunta que fazemos é: existe realmente amorosidade nesse tipo de relação? Vejamos. Ainda em nossa tentativa de perscrutação, analisemos o verbo “consumir”. “Levar à completa destruição”; “destroçar”; “extinguir”, essas são breves definições apontadas por Bechara (2011, p. 445), a partir disso, entendemos que em “Esse cara” está posta uma relação de amor possessivo, ou seja, que tem propósitos destrutivos para um “Outro”, uma relação não-amorosa. Fica evidente que a letra da canção contempla vozes femininas, precisamente de milhares de mulheres que sofrem em uma relação de abuso e subalternização, a isso chamamos de indiferença, uma relação não-amorosa e de coisificação do corpo feminino. Assim, a partícula interjectiva “Ah”, anteriormente citada, passa a designar um estado emotivo

de dor, isto é, dores materializadas no/sobre um corpo feminino subalterno a outro, a um “Eu” absoluto masculino.

Outro verso importante: “A mim e a tudo que eu quis”. Aqui, temos a complementação da afirmativa anterior, o “mim” e o “tudo que eu quis” são apresentados como objetos de consumo da figura masculina (Esse cara), isto é, de um “Eu” que detém o poder no e sobre um “Outro”. Vai ficando cada vez mais claro que a relação discursivo-enunciativa de que a letra da canção está imbuida contempla a descrição de posturas patriarcais que concebem o corpo feminino como propriedade, como objeto, como coisa. A respeito das relações entre objetos e entre sujeitos e imbuídos da perspectiva bakhtiniana, Silva e Fernandes (2022, p. 125) dizem que

[...] a relação entre objetos é caracterizada pelo aspecto inanimado, ou seja, não existe volição, não existe vontade, não existe liberdade em termos bakhtinianos, os objetos são desprovidos de dialogicidade. Já as relações entre sujeito e objeto qualificam-se pela supremacia da voz do “eu” em detrimento da voz do outro, isto é, relações entre sujeito e objeto são fortemente caracterizadas pela unilateralidade, pela homogeneidade, rigidamente hierarquizada e extremamente séria (SILVA; FERNANDES, 2022, p. 125).

A utilização dos pronomes pessoais do caso oblíquo “me” e “mim” por parte do eu lírico, reforça sua condição subalterna. A mensagem transmitida é: “Esse cara tem *me* consumido a *mim*”, a redundância gramatical e, por consequência, comunicativa tem motivos de corroborar a relação autoritária e violenta no e sobre o corpo feminino. Além disso, a continuação “tudo o que eu quis” sugere, pelo menos duas questões importantes: 1) essa mulher teve seu corpo, suas vontades, seus sonhos, seus projetos e sua vida consumida pela figura masculina (“Esse cara”); 2) o verbo “querer” no pretérito perfeito do indicativo “quis” revela que o eu lírico feminino (vozes femininas) não possui expectativas de mudanças, ou seja, o ato de consumir foi tão violento que destruiu

suas perspectivas. Esses e outros discursos fazem jus às recorrentes situações em que a voz feminina é invisibilizada, silenciada e/ou ignorada.

O eu lírico, aqui como representante das vozes femininas, elenca algumas características de “Esse cara” que, respectivamente representa vozes masculinas autoritárias, machistas e patriarcais. Uma delas já foi apresentada acima, cosumidor, ou seja, “Esse cara” consome com violência e poder destrutivo a vida de outrem. Nos versos seguintes outras características são apresentadas, vejamos: “Com seus olhinhos infantis / Como os olhos de um bandido”, aqui, “olhinhos infantis” podem apontar para um olhar de inocência como os olhos de um criança, porém, o contraste que o eu lírico esabelece é, no mínimo, antagônico, “como os olhos de um bandido”. Podemos analisar os pares a) “olhinhos”/“olhos” e b) “infantis”/“bandido”. Em “a”, temos o uso do diminutivo “inhos” para comunicar *ternura*, *carinho* e *afetividade*, características que são próprias das crianças, contrastando com “olhos”, aqui um uso sem diminutivo para comunicar a *não-ternura*, o *não-carinho* e a *não-afetividade*, ou seja, a passagem da ingenuidade para astúcia. Em “b”, temos “infantis” como antagônico de “bandido”, sugerindo dois momentos e/ou estados inversamente compatíveis. Talvez, o que o eu lírico queira expressar é que “Esse cara”, em um primeiro momento, se apresentou doce e ingênuo como uma criança, porém, com o passar do tempo se revelou um bandido. Esse tipo de descrição representa muito fidedgnamente as situações em que um “Eu”, corpo masculino, subjuga um “Outro”, corpo feminino, pensamos que isso resume a não-amorosidade, a indiferença.

Os versos subsequentes são ainda mais elucidativos, “Ele está na minha vida porque quer / Eu estou pra o que der e vier”. A disposição gramatical dos termos estão também a contemplar os desdobramentos práticos dos discursos que emanam da superfície textual. Por exemplo, o “Ele” cumpre papel de sujeito agente na medida em que se relaciona com o verbo “está” na voz ativa, isso

é exatamente o que o eu lírico quer transmitir, a agentividade por parte da voz masculina em detrimento da passividade da voz feminina expressa em “minha vida”, objeto para esse agente. Assim, a expressão “porque quer” apenas reverbera um papel de agência abusoluta, isto é, um papel autoritário, que silencia, que domina, que cala e que oprime um “Outro”, neste caso, o corpo feminino. Outra questão é que, por se tratar de dialogismo, necessariamente estão expressos dois “quereres”, um está no dito “porque ele quer”, o outro no não-dito, ou seja, o que está dito é apenas o “querer” masculino, já o “querer” feminino foi silenciado, foi mutado, não encontrando o seu espaço de expressão, nem por isso dizemos que não há expressão, pelo contrário, esse silêncio também se constitui como resposta, mesmo que seja uma resposta subalternizada. Por conseguinte, percebemos nessa relação a hierarquia distópica entre o “querer” masculino e o “querer” feminino.

Temos sugerido que a letra da canção evoca relações discursivo-enunciativas que descrevem bem as condições vivenciadas por muitas mulheres quando expostas a uma relação de abuso e violência da parte masculina, assim, os versos parecem caminhar para a não-amorosidade, para a indiferença. Seguimos em nossa tentativa analítica. Ainda sobre esses versos, podemos constatar a dualidade entre o “Ele” e o “Eu”, ou seja, a relação Eu-Outro. Se por um lado o “Ele” cumpre o papel de dominador, o “Eu” cumpre o de subalterno, não existe aqui a concepção do “Outro’ com traços humanos, mas com traços de coisa. A respeito da complexidade dessas relações, Bakhtin (2017a) diz que existem

Três tipos de relações:

- 1) Relações entre os objetos: entre coisas, entre fenômenos físicos, fenômenos químicos, relações cusuais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas, etc.
- 2) Relações entre o sujeito e o objeto.
- 3) Relações entre sujeitos – relações pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Aí se

situam quaisquer veículos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a aprendizagem, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc.

Mas, se as relações são despersonificadas (entre enunciados e estilos no enfoque linguístico, etc.), passam para o primeiro tipo. Por outro lado, é possível a personificação de muitas relações objetificadas e a sua passagem para o terceiro tipo. Coisificação e personificação (BAKHTIN, 2017a, p. 30-31).

Algumas considerações a respeito das proposições de Bakhtin. Em primeiro lugar o que está dito, existem três tipos básicos de relações, em segundo, tais relações podem sofrer alterações, isto é, converterem-se em outra. Bakhtin chama a atenção para o fato de que relações entre sujeitos podem sofrer a despersonificação, ou seja, a declinação dos traços humanos, e o oposto também é verdadeiro, relações personificadas podem converterem-se em relações entre objetos. Ao primeiro tipo, Bakhtin chama de coisificação, ao segundo de personificação. Em outros termos, a coisificação, se limita em declinar os traços humanos de um “Outro” dialógico. É exatamente o que ocorre na relação Eu-Outro em “Esse cara”. Por fim, o “estou pra o que der e vier”, além de corroborar para uma relação de coisificação do corpo feminino, demonstra sua total abdicação em favor dos caprichos masculinos.

Os versos seguintes dizem assim: “Ele chega ao anoitecer / Quando vem a madrugada ele some”, aqui, temos características importantes que envolvem os relacionamentos afetivo-amorosos, podemos extraí-las dos pares a) “ele chega”/“ele some” e b) “anoitecer”/“madrugada”. Em “a”, temos a centralidade do querer masculino com o duplo uso do pronome pessoal “ele”, ou seja, o querer de “Esse cara” é superior ao querer do eu lírico feminino, configurando assim, a subalternização do querer do corpo feminino, além disso, o “ele chega”/“ele some” reforça a postura patriarcal de autosuficiência masculina, pois é “Esse cara” quem determina quando deve chegar e quando deve sair, a mulher não,

ela é subserviente às suas vontades e caprichos . Em “b”, os termos “anoitecer”/“madrugada”, verbo e substantivo feminino respectivamente, servem de marcação temporal que especifica a entrada e saída de “Esse cara” em sua casa, talvez a questão de interesse para a nossa análise, aqui, seja o curto período de tempo que esse homem fica em casa. De posse dessa informação entendemos que haja a possibilidade interpretativa de infidelidade conjugal, esse pouco tempo em que “Esse cara” passa em casa pode ser compreendido dessa forma. A julgar pelas recorrentes situações em que mulheres são expostas à um contexto patriarcal e autoritário, tal interpretação é, no mínimo, razoável.

Já ficou perceptível que os desdobramentos de análise caminham para a descrição de posturas machistas e de violência contra o corpo feminino, e que, talvez sejam camufladas por um discurso de “amor”. Isso fica ainda mais claro nos três últimos versos: “Ele é quem quer / Ele é o homem / Eu sou apenas uma mulher”. Aqui, temos ainda a persistência da centralidade do “Ele”, precisamente 2 ocorrências do “Ele” e apenas 1 ocorrência do “Eu”, reforçando assim, os discursos presentes nos versos anteriores, a unilateralidade entre o “Eu” (“Esse cara”) e o “Outro” (eu lírico feminino). Ademais, temos novamente o verbo “querer” expresso. Esse verbo foi utilizado 3 vezes na superfície textual, 1 pelo eu lírico feminino (*A mim e a tudo que eu quis*), aqui, no pretérito perfeito do indicativo, isto é, apresentando uma ação que teve seu início e fim no passado, ou seja, não há mais o ato de querer no presente e nem no futuro, assim, o eu lírico feminino não possui liberdade e/ou volição para seus querereres; as outras 2 ocorrências contemplam a voz masculina de “Esse cara” (*Ele está na minha vida porque quer / Ele é quem quer*), aqui, o verbo está no presente do indicativo, ou seja, está no tempo verbal em que a ação ocorre no mesmo tempo em que se fala, em outras palavras, o querer de “Esse cara” é superior ao querer do eu lírico feminino pelo simples fato de ainda existir, isto é, o querer masculino existe continuamente, já o querer feminino não existe mais, foi mortificado.

Na continuação temos dualidades: “Ele é o homem / Eu sou apenas uma mulher”. Analisemos aos pares novamente: a) “Ele”/“Eu”, b) “o”/“uma” e c) “homem”/“mulher”. Em “a”, temos a questão da relação “Eu” e um “Outro” que já foi bastante discutida aqui, o que poderíamos acrescentar seria apenas a ordem de apresentação, na relação “Ele”/“Eu”, o “Ele” sempre aparece em primeiro lugar, atribuindo um papel secundário ao “Eu”, nesse caso a voz feminina. Em “b”, temos um dado novo, o uso dos artigos “o”/“uma”. Sabe-se que, gramaticalmente o “o” cumpre um papel de definição/designação, já o “uma”, o de indefinição/indeterminação, a partir disso, mais uma vez encontramos vozes unilateralizadas que concebem o corpo feminino como indefinição, isto é, como objeto e/ou como coisa. A indeterminação aqui, compreende características e traços da não-valorização, da não-amorosidade, da indiferença. Por fim, “homem”/“mulher” que, historicamente perfaz uma relação hierárquica de disparidade, isto é, cultural e historicamente a figura masculina sempre foi supervalorizada em detrimento da figura feminina. A exemplo desse tipo de relação, no último verso o termo “mulher” é antecedido pelo advérbio de exclusão “apenas”, indicando certa diminuição e desvalorização frente à figura masculina (“Esse cara”).

4. Da indiferença à não-indiferença: proposituras para a amorosidade

O excerto analisado enquadra-se, enquanto discussão proposta pelo **IX Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana** e o **VI Encontro de Estudos Bakhtinianos**, no eixo temático **Vida e Cotidiano**, pois apresenta como ponto nevrálgico a relação Eu-Outro regida pelo padrão centralizador do nosso cotidiano que privilegia um “Eu” em função do aniquilamento de um “Outro” pelas práticas e discursos predatórios. Em “Esse cara” encontramos discursos machistas e autoritários que subalternizam o corpo feminino, ou seja, são discursos que contemplam a indiferença e

não-amorosidade do “macho alpha” – Eu masculino – com relação à “fêmea” – o Outro feminino – a superioridade masculina em detrimento da existência redutora feminina, são discursos historicamente (re)produzidos. Assim, “Esse cara” reverbera discursos naturalizados na sociedade que apenas refletem como espelho na própria esfera artístico-cultural, como é o caso da Música Popular Brasileira. Não estamos querendo dizer que a canção é machista e autoritária em si mesma, como quem evoca características imanentistas, mas que, por se tratar de uma manifestação artístico-cultural, acaba por cristalizar discursos naturalizados na sociedade. Assim, na tentativa de responder a pergunta norteadora do evento, nos arriscamos em apresentar algumas proposituras que, segundo o nosso ponto de vista, podem contribuir para o movimento: **Da indiferença para à não-indiferença**, isto é, em direção à amorosidade. Para nossa tentativa, utilizamos as categorias propostas na 2ª circular do evento.

Propositura 1) *Tirar o olho do próprio umbigo*. Aqui, enfatizamos que as relações entre sujeitos não poderiam ser do tipo Eu-para-mim, mas do tipo Eu-para-o-Outro, não inferiorizando e/ou objetificando este “Outro”, mas o complementando e sendo complementado por ele simultaneamente nessa interação, isto é, viver amorosamente em função de um “Outro”. Amar o “Outro” com amor desinteressado. Sobretudo, amar o “Outro”. Considerá-lo em sua diferença. Desse modo, acreditamos que “Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade” (BAKHTIN, 2017b, p. 129).

Propositura 2) *Conjugar o verbo desensimesmar*. O “desensimesmar” é um termo composto pelo verbo “ensimesmar”, que significa aquele “que se volta para o interior de si mesmo; compenetrado em si mesmo”⁷, somado ao prefixo

⁷ ENSIMESMADO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ensimesmado/>. Acesso em: 31/08/2023.

latino “des” que, por sua vez, apresenta o sentido de “ação contrária” (FARACO; MOURA, 1991). Assim sendo, o desenssimesmar seria, literalmente, “uma ação contrária de se voltar para si mesmo”. Conjugado o verbo desenssimesmar, em nosso entendimento, contempla o olhar valorativo para o “Outro”, não um olhar de acabamento, não um olhar violento que desumaniza, que mortifica, mas um olhar que considera o seu corpo, sua identidade, sua voz, sua existência. Significa um olhar não-para-si, mas um olhar-para-o-Outro.

Propositura 3) *Reconhecimento amoroso e não-indiferente do Outro*. Por reconhecimento do “Outro” entendemos níveis altos de alteridades e amorosidades que permitem a relação de identidades entre o “Eu” e um “Outro”. O reconhecimento é o *me* identificar no Outro. É o *me* ver no Outro. É o *me* enxergar nesse Outro. É ser completado por ele. É entender que o “Eu” sempre vive amorosamente em função de um “Outro”. Reconhecer amorosamente o Outro é lhe conferir humanidade, existência. Isso chamamos de **amorosidade**.

Considerações finais

Como nossa abordagem tratou da violência no/sobre o corpo feminino, em nossas palavras finais, utilizaremos negativas: a) O corpo feminino *não* pode ser objetificado; b) o corpo feminino *não* pode ser mortificado; c) o corpo feminino *não* pode ser violentado; d) o corpo feminino *não* pode ser rebaixado ao aspecto animalesco; e) o corpo feminino *não* pode ser subalternizado; d) o corpo feminino *não* pode ser representado como inferior ao corpo masculino; f) o corpo feminino *não* pode continuar sendo assassinado pelo “amor obsessivo”. Agora, algumas afirmativas: a) o corpo feminino *tem* voz própria; b) o corpo feminino *tem* vontades e querer próprios; c) o corpo feminino *tem* existência própria; d) o corpo feminino *tem* identidade própria; d) o corpo feminino *tem* volição; e) o corpo feminino *tem* agência; f) o corpo

feminino *tem* vida própria. Desse modo, clamamos por amorosidade e não-indiferença no/sobre o corpo feminino.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa Serguei Botcharov. São Paulo: editora 34. 2017a, p. 21-56.

BAKHTIN, Mikhail. O homem ao espelho. **Apontamentos dos anos 1940**. Tradução para o português de Cecília Maculan Aclum; Marisol Barenco de Mello; Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Organização: Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores. 2017b.

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

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

ENSIMESMADO. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ensimesmado/>. Acesso em: 31/08/2023.

FARACO, C. L. MOURA, F. M. **Gramática: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, estilística**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.

INDIFERENÇA. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/indiferenca/>. Acesso em: 27/08/2023.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. **Dicionário Houaiss conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

- LIMA, Rocha. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 49ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- LINS, Regina Navarro. **O livro do amor, volume 1: da Pré-história à Renascença**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012. Não paginado. [recurso digital].
- SILVA, Paulo E. F.; FERNANDES, Paloma. F. Análise do Discurso a partir da perspectiva bakhtinhiana de alteridade e amorosidade. In: **IV Colóquio do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA), 2022, BELEM-PA. Alteridades e Amorosidades nas relações dialógicas**. BELÉM-PA: UEPA-CCSE, 2022.
- SIQUEIRA, Karina Aragão de. **Ortodoxia e heterodoxia nos relatos do sujeito coletivo mulher vítima de violência doméstica: amar a si mesmo como ao próximo**. 169 f. 2014, Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2014.

O SIGNO “PROTAGONISMO” EM DISCURSOS DIRECIONADOS PARA OS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA: PARA UMA PARTICIPAÇÃO NÃO INDIFERENTE NA FORMAÇÃO DE PROTAGONISTAS

Daiane Pereira Fernandes da SILVA¹
Marina Célia MENDONÇA²

Resumo

Este artigo pretende trazer para o *IX Círculo – Rodas de Conversa Bakhtinianas e VI EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos*, no Eixo “Vida e cotidiano” reflexões desenvolvidas sobre o signo ideológico “protagonismo” em dois enunciados direcionados a professores: o curso de Linguagens e suas Tecnologias do Educa Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta é discutir, por um lado, como esse signo ideológico (arena de lutas e conflitos), nesses enunciados, coloca em relação a escola, o estudante e a vida desse estudante e da comunidade a que pertence. Por outro lado, a proposta é, a partir da discussão da noção de protagonismo na escola brasileira, abrir um caminho para o professor participar de forma não-indiferente na formação de seus alunos.

Palavras-chave:

Introdução

Neste trabalho, resultado de pesquisa de doutorado financiada pela FAPESP (2021/10774-0), analisamos, por meio da metodologia do cotejo (BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2012), enunciados direcionados para professores de língua portuguesa

¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Araraquara, SP, Brasil. E-mail: daiane.pereira@unesp.br

² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Araraquara, SP, Brasil. E-mail: marina.mendonca@unesp.br

em que o signo “protagonismo” aparece. A proposta é a de observar a resignificação desse signo nos enunciados do curso de Linguagens e suas Tecnologias do Educa Brasil – plataforma de educação a distância que oferece curso de formação continuada para docentes de diversas áreas – e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na área de linguagens, especificamente na disciplina de língua portuguesa, interpretando como o sentido de “protagonismo” aparece no *corpus*, ou seja, se está associado, a título de exemplo, à criatividade, autoria, autonomia, empoderamento e/ou liderança para atingir objetivos pessoais e/ou liderança para atingir objetivos coletivos.

Ao desafio de sair do nosso próprio umbigo para uma participação não indiferente, este artigo responde, no interior do Eixo “Vida e cotidiano”, com tentativa de refletir sobre os conflitos ideológicos que o signo “protagonismo” traz para o interior da escola, colocando em relação escola e vida social. Entendemos que essa reflexão pode ser um ponto de partida para que o professor possa, de forma crítica, participar de forma não-indiferente na construção de uma sociedade mais justa quando da formação de seus alunos.

1. Subídios teóricos

O trabalho considera como embasamento teórico-metodológico as reflexões do Círculo de Bakhtin. Para o nosso trabalho, as contribuições feitas pelo grupo – composto, especialmente, por Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev –, acerca do aspecto dialógico da linguagem, são imprescindíveis para a análise. Brait (2006), em suas explanações sobre o construto difundido pelos teóricos, defende que as obras do Círculo suscitaram o aparecimento de uma “análise/teoria dialógica do discurso”. Para ela, não seria coerente apontar uma definição fechada do que trataria essa teoria da linguagem, posto que os estudiosos não criaram preceitos sistematicamente organizados para o funcionamento de uma perspectiva estanque

(BRAIT, 2006). Diante disso, Brait (2006, p. 10) propôs explicar o embasamento constitutivo dessa teoria que, segundo ela, é “uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados”.

Com base nisso, podemos notar que os autores desenvolveram um estudo da linguagem (das linguagens) que destaca as relações discursivas entre os sujeitos situados na história, já que a “realidade efetiva da linguagem é o acontecimento da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219-220). Essa teoria aponta que a interação entre os sujeitos acontece por intermédio da linguagem e essa relação discursiva reitera as interferências sociais, culturais e históricas dos enunciados. Nessa dinâmica, “a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220). Assim, entendemos que a língua é constantemente formada por meio da interação social dos sujeitos na cadeia discursiva (VOLÓCHINOV, 2017).

Volóchinov (2017) também aborda que, para a formação da língua, os valores de cunho social e ideológico são fundamentais e que a constituição da língua precisa estar relacionada às atividades dos sujeitos falantes. Com isso, compreendemos que é na relação com o outro, por meio do enunciado, que a comunicação social surge e se manifesta em uma situação discursiva com influência do contexto social, histórico e ideológico. Posto isso, pontuamos que é nessa concepção dialógica, que propõe as relações discursivas como fundantes da linguagem e do acontecimento comunicativo, que este artigo está situado.

Nessa perspectiva, a relação interlocutiva entre os sujeitos ganha uma dimensão central para a compreensão da linguagem. Sabemos que essa relação é mobilizada em discursos direcionados à educação no Brasil, em especial aqueles direcionados ao ensino de linguagens. Neste texto, nosso enfoque é na interlocução da

escola/do professor com o chamado sujeito “protagonista” – como ele é reconhecido-significado, como é chamado a levantar sua voz e agir no mundo?

2. Breves considerações sobre o protagonismo juvenil na escola Brasileira contemporânea

Neste momento, faremos uma breve descrição e discussão acerca do signo “protagonismo” nos dois enunciados selecionados – aula no Educa Brasil e BNCC. A ideia é cotejar os enunciados de ambos os materiais, visto que, para Bakhtin (2011), os sentidos de um determinado discurso só são passíveis de compreensão na correlação entre eles. Para isso, iniciamos os apontamentos com a videoaula do módulo 3, do Educa Brasil, chamada “Protagonismo Juvenil” – parte 1. Em seguida, discutiremos alguns aspectos da BNCC.

A aula, como uma formação continuada para os professores de linguagens do Ensino Médio, foi ministrada pela docente Lygia Santos – Licenciada em Letras e Bacharel em Comunicação Social. Ela também é, segundo dados da plataforma, Mestre em Educação, Gestora Pedagógica e Executiva; além de palestrante, consultora e Coach. Nesse módulo, a educadora fala por, aproximadamente, 20 minutos, de modo a explicar para o professor como estimular o estudante a ser protagonista dentro e fora da sala de aula. A seguir, selecionamos alguns trechos em que a docente desenvolve a sua aula na tentativa de responder a algumas questões norteadoras, dentre elas, a de explicar como o professor pode incentivar o protagonismo entre os estudantes.

Figura 1 – Incentivar o protagonismo entre os estudantes.



Fonte: Educa Brasil – Módulo 3 – Protagonismo Juvenil.

Podemos notar que a resposta da professora está dividida em cinco partes e será detalhada na transcrição de sua fala abaixo:

a gente vai trazer algumas possibilidades que, na verdade, elas não se esgotam, elas são apenas mobilizadoras. Exercitar a juventude: como seria exercitar essa juventude? Primeiro exercício do que é ser jovem. Ser jovem tem uma marca temporal, às vezes não tão definida, né, dependendo de qual a base que a gente busca, diz lá que o jovem tá de 12 anos, enfim, não vou entrar na faixa etária, mas entender o que o jovem espera. O jovem tem, se for entender no mundo da condição biológica, tem energia, se eu for buscar no mundo da autoestima, pode ser que ele não esteja utilizando essa energia tão bem, né? Quantas vezes a gente identifica temas transversais como depressão, o próprio suicídio? Será que não é o exercitar a juventude? É trazer à tona para que eles possam apresentar essas queixas, soltar o que incomoda? E essa questão, ela está muito relacionada ao socioemocional, ao sociointeracional, mas é, principalmente, ao eu, a esse indivíduo que tem coisas a colocar. Não se quer dizer que a voz é toda dele, mas que ouvir para que a gente possa conduzir, como educador, contribuir para que ele, no próximo passo, possa elaborar esse projeto de vida.

Então, elaborar projeto de vida, a gente vai ter um módulo específico para este fim, mas tem que trazer em abordagem, porque

projeto significa olhar para frente, lembrando do que eu estou agora, entendendo o que eu tenho. E o que esse jovem tem? 12 anos? 13, 14, 15? O que ele tem a construir, né? Ele não tem nada? Então, vem da fundamentação de se entender que ele não é raso, que ele tem algo a oferecer e tem muitas questões a serem, também, contempladas.

Proporcionar liberdade de expressão. E aí a gente entra, também, numa outra discussão forte. O que é liberdade, né? E liberdade de expressão? Possibilidade de se expressar entendendo que ele não vai se expressar sem entender que existe uma norma no ambiente que ele está, ele entender como as articulações de legislação existem, né? Até que ponto a liberdade dele é a liberdade do outro? Tudo isso a gente traz em tudo que é disciplina para ser trabalhada. Liberdade de expressão é explorar a possibilidade de, no mínimo, se posicionar, mas não necessariamente de ser ouvido como ele acredita que o seja. Porém, com condição de não ser convencido, necessariamente, mas pelo menos de se trazer a uma discussão.

Desenvolver o significado para a ação. Provavelmente, aí está o grande mérito de trazer o protagonismo para a escola. Entender que significado para o que ele estuda vai fazer toda uma diferença para ação. Não vamos trazer como se ele tem que fazer algo, agir também está relacionado a pensar, né? Eu posso agir pensando no futuro e não agir necessariamente porque eu fiz algo. Há uma confusão entre fazer e ser, que a gente vai ver um pouquinho mais daqui a pouco. Mas entender que dentro da escola precisa ter significado. O que ele vai produzir, né? O que ele vai produzir não é, necessariamente, um feito, mas até a leitura que faz aquele movimento, o momento porque aquela aula foi feita com o grupo, quantas vezes eles não entendem: “ah, meu colega está fazendo uma aula expositiva, vou aprender pelo que ele está dizendo e não é mais o professor?” Então, até essa discussão, entender essa transição, né, das metodologias. Até o próprio estudante pode se questionar, mas ele entendendo essa ação, ele vai entender o significado dessa construção.

Promover, portanto, o empoderamento. A gente traz a palavra “empoderamento” como ela é, está aí super à tona, né? Totalmente atual. Ela vem correlacionada, principalmente, às questões de sucesso, não é? Ela vem do mundo, justamente, das tecnologias e traz essa forte expressão das mídias digitais. Muito se fala de empoderamento feminino, do empoderamento de todas as vias e o jovem empoderado? Seria aquele jovem que está pelo menos na condição de sair do lugar que ele está, enxergando a possibilidade de seguir. Então, protagonismo juvenil e empoderamento, eles vão ganhar uma certa relação (SANTOS, PROTAGONISMO JUVENIL, EDUCA BRASIL).

Podemos observar nos trechos que a docente apresenta algumas possibilidades de incentivo que, de acordo com ela, são mobilizadoras e não esgotáveis de implementação do protagonismo juvenil. A primeira maneira de incentivar o protagonismo seria o exercício da juventude. A ideia de ser jovem, segundo Santos, tem a ver com a questão de o sujeito estar na idade de construir um projeto de vida para si e para os outros; no entanto, como o jovem pode ter dificuldade de autoestima e possuir transtornos psicológicos, o papel do professor seria o de ajudá-lo a superar essas dificuldades para que ele possa construir o seu projeto de vida. Em seguida, a docente discute a questão do projeto de vida – olhar para frente – refletindo sobre o momento atual e o que o jovem quer ser no futuro, de modo que os professores devem ter em mente que o estudante não é raso e tem muitas questões para serem observadas e discutidas.

Adiante, a professora mostra a necessidade de incentivar a liberdade de expressão, ressaltando que, para que o discente consiga se expressar adequadamente, ele precisa entender que existem normas no ambiente em que está inserido e ainda entender até onde vai sua liberdade em relação ao outro indivíduo que está no mesmo espaço que ele. Isso significa que a ideia de liberdade de expressão, em nossa leitura, está relacionada à linguagem – manifestação do pensamento, dos posicionamentos e das ideias por meio dos enunciados. Além disso, também está

relacionada à democracia, isto é, o direito de o sujeito expressar-se – um dos pilares do regime democrático – sem ultrapassar ou atacar o espaço do outro. Então, podemos pensar, a priori, a partir desse excerto, que o protagonismo juvenil está atrelado à autonomia, pois “o sujeito autônomo é aquele capaz de posicionar-se, de elaborar projetos pessoais, de participar cooperativamente de atividades coletivas, de organizar-se, de governar-se e de ter uma relação emancipada no contexto em que está” (CRUZ & MARTINS, 2021, p. 3). Diante disso, para Santos, a liberdade de expressão é a condição mínima de se posicionar, no entanto, não necessariamente de o discente ser ouvido como gostaria que fosse.

Em seu penúltimo ponto, a professora evidencia que esse seja o grande mérito de trazer o protagonismo para a escola, ou seja, desenvolver o significado para a ação. Para Santos, compreender o significado do que é estudado faz toda a diferença para a ação do estudante. Ela destaca que o discente pode agir, por exemplo, ao pensar em seu futuro e não agir simplesmente no sentido de fazer algo, visto que, dentro da escola, as aulas precisam ter significado e o aluno precisa entender a pertinência de cada uma delas – a aula em grupo ou a exposição de um colega precisa significar algo. Essas diferentes metodologias precisam ser compreendidas pelo educando como uma forma de aprendizagem e não somente a aula que é ministrada pelo professor, dando significado às ações.

Enfim, o último estímulo nos chama bastante atenção, pois a professora relaciona o signo “protagonismo” à ideia de empoderamento. Há aqui uma discussão sobre a possível origem e significação do termo. Para Santos, a ideia é a de que o empoderamento é uma noção atual e tem ligação com a questão do sucesso, vindo do mundo das tecnologias, e carrega uma carga expressiva das mídias digitais. A nosso ver, nesse trecho, há um conflito ideológico acerca do termo, pois empoderamento pode significar mudar a realidade social de grupos (mulheres, pretos, indígenas etc.) no seu sentido mais à esquerda política, mas aqui

está relacionado ao sucesso pessoal (mais à direita política, ao neoliberalismo). A proposta, segundo a professora, é a de que o estudante possa melhorar de vida, isto é, sair do lugar em que está e ver esperança no futuro, ampliando as possibilidades no seu futuro profissional, por exemplo. Ainda no mesmo trecho, a docente traz a discussão de que há várias formas de empoderamento – destacando o feminino – e questiona o porquê de não ter o empoderamento do jovem. Para Costa (2014, p. 9), temos que:

o empoderamento das mulheres representa um desafio às relações patriarcais, em especial dentro da família, ao poder dominante do homem e a manutenção dos seus privilégios de gênero. Significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes a autonomia no que se refere ao controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, bem como um rechaço ao abuso físico e à violação sem castigo, ao abandono e às decisões unilaterais masculinas que afetam a toda a família.

A partir da conceituação de Costa (2014), compreendemos que a ideia de empoderamento feminino apresenta uma transformação na estrutura patriarcal de dominação do homem na sociedade em suas várias áreas e coloca a mulher em uma situação de autonomia e de controle de sua vida, nas diferentes esferas da comunicação. A possível relação, portanto, feita por Santos quando trouxe a ideia de empoderamento feminino, seria a de que, assim como as mulheres empoderadas, os estudantes possam controlar e ter a autonomia necessária para construir o seu projeto de vida. Percebemos, diante disso, que a docente apresenta a definição e o exemplo de um dos tipos de empoderamento, como ela mesma diz, atualizando a noção de protagonismo, posto que o empoderamento feminino, na visão de Mosedale (2005 *apud* SARDENBERG, 2012, p. 4), “tem a ver com a questão da construção da autonomia, da capacidade de tomar

decisões de peso em relação às nossas vidas, de levá-las a termo e, portanto, de assumir controle sobre nossas vidas”.

Diante dessa explanação, a ideia de empoderamento assume um determinado *tema* no sentido de Volóchinov (2017), no entanto, a partir dos escritos de Souza (2006), podemos, em linhas gerais, compreender que o sentido de empoderamento pode estar atrelado ao âmbito empresarial. De acordo com Souza (2006), o empoderamento é um conceito muito comum nos discursos das ONGs, órgãos governamentais e empresariado, sendo assim, podemos pontuar, de forma preliminar, que a docente possa estar associando o termo protagonismo ao campo empresarial, sobretudo, quando destaca a questão do sucesso pessoal - discurso do campo empresarial e neoliberal.

Já no caso da Base Nacional Comum Curricular, encontramos alguns enunciados que trazem o termo protagonismo. Para a nossa reflexão aqui, selecionamos a noção na parte de Linguagens e suas Tecnologias (Ensino Médio) para discutirmos como aparece essa concepção na Base. Como o próprio documento nos diz, a área de Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, deve garantir aos discentes o desenvolvimento de competências específicas. Dentre essas competências, a de número três traz uma discussão a respeito de como fazer a utilização das diferentes linguagens – artísticas, corporais e verbais – de forma que o estudante possa exercer seu protagonismo e a sua autoria na vida pessoal e coletiva.

Figura 2 – Competência específica 3

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Essa competência específica focaliza a construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens.

No Ensino Fundamental, os estudantes já desenvolveram, em todos os componentes, habilidades básicas requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferências) e de produção (planejamento, organização das formas de composição de textos nas línguas, execução de movimentos corporais em Educação Física e Arte, execução de ritmos, melodias ou desenhos e pinturas).

No Ensino Médio, pretende-se que os estudantes ampliem o uso das linguagens de maneira crítica, levando em conta um aprofundamento da análise do funcionamento das diversas semioses para produzir sentidos. Os estudantes devem utilizar diferentes linguagens de maneira posicionada, assumindo uma ética solidária que respeite as diferenças sociais ou individuais e promova os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Fonte: BNCC, 2018.

Nesse trecho a respeito da competência três, observamos que a BNCC destaca o aspecto de o protagonismo estar ligado ao benefício da coletividade. Há todo um discurso relacionado à atuação social em que o protagonismo aparece associado – defesa de um ponto de vista que respeite o outro e promova os Direitos Humanos, o sujeito ter consciência socioambiental, realizar um consumo responsável em sua magnitude local, regional e global. No entanto, observamos aqui um conflito ideológico dessa associação do protagonismo, visto que ele também aparece em seu aspecto pessoal/individual – apesar de este aspecto não aparecer de forma tão expressiva no texto, pois volta-se mais à discussão de colaboração, de solidariedade e de ética, por exemplo. Essa consideração dos aspectos individuais do protagonismo é uma associação mais atrelada à direita política –

neoliberal – em que o resultado desse protagonismo é fruto do desenvolvimento e do esforço pessoal do estudante.

Ainda destacamos que a competência específica três é aquela em que o estudante deve fazer uso de diferentes linguagens e essa utilização, juntamente com a autonomia e a colaboração, possibilita a promoção do protagonismo e da autoria do sujeito-aluno. Além disso, essa competência enfoca a construção da autonomia do sujeito-estudante nas práticas de compreensão e de produção em diversas linguagens, como o texto aponta – observamos uma relação com as práticas de linguagem, por assim dizer. Diante disso, compreendemos, a princípio, que a noção de protagonismo está relacionada com as concepções de autoria e de autonomia, visto que é por meio do desenvolvimento das práticas de linguagens, em suas múltiplas manifestações, que o discente exercerá o seu protagonismo. Diferentemente do que foi visto no curso do Educa Brasil, aqui o termo protagonismo não está relacionado à ideia de empoderamento, mas às concepções de autonomia e de autoria, dado que o estudante deve, a partir de suas ações, dentro e fora da escola, por meio das práticas de linguagens, desenvolver ações, de forma pessoal e coletiva, que lhe possibilitem tornar-se protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem. No documento, as noções de protagonismo, autoria e autonomia são correlatas – a sugestão é a de que o docente estimule o estudante a ter uma postura autônoma e autoral no desenvolvimento de suas ações. Entendemos que essa concepção, como aquela que estimula o empoderamento juvenil para ação no social, sejam balizas interessantes para o trabalho docente na participação não indiferente na formação do estudante.

Destacamos ainda estudo de Ferretti, Zibas e Tartuce (2004), que aponta que o termo “protagonismo dos jovens/alunos” é passível de diversas interpretações e está imbricado com outros conceitos, como: “participação”, “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”. Os autores assinalam que o signo em pauta é relacionado à ideia de formação para a cidadania:

diversos autores consultados (Costa, 2001; Barrientos, Lascano, 2000; Konterlinik, 2003) vinculam o protagonismo à formação para a cidadania. Ezcámez e Gil (2003) discutem a questão da responsabilidade em uma abordagem que permite a aproximação do conceito de protagonismo tal como usado pelos outros autores antes citados. Por sua vez, Novaes (2000), em artigo que relata e analisa uma experiência de ação social organizada de jovens, não usa o termo “protagonismo”, e sim, “participação social”, ou “intervenção social”, ou “ação solidária”, relacionando essas expressões à “socialização para a cidadania”. Assim, parece que a “ação cidadã” e/ou a “preparação para tal tipo de ação” constituem o cimento semântico que une as diferentes expressões que diversos estudiosos usam para nomear e discutir o envolvimento de jovens em seu contexto escolar, social e/ou político (FERRETTI, ZIBAS, TARTUCE, 2004, p. 414).

Com base nessas definições e associações sobre o termo protagonismo, por um lado, parece-nos que se traz um valor positivo, na perspectiva política mais à esquerda, pois os autores o relacionam a aspectos vinculados ao “coletivismo” e à ideia de uma formação cidadã para o jovem e o seu desenvolvimento em contextos escolares, sociais e políticos. No entanto, Souza (2006), pensando em uma outra abordagem do protagonismo juvenil, mostra que a definição feita por esses estudiosos pode ser controversa, dado que, para ela, o jovem protagonista é objeto e não sujeito de políticas e medidas governamentais ou não-governamentais:

o protagonismo juvenil é um discurso de adultos, produzido e compartilhado pelos organismos internacionais, órgãos governamentais, ONGs, empresários e educadores, ou seja, pelos adultos que se dedicam à integração de juventude, considerada objeto de intervenção. O *jovem protagonista* é objeto e não sujeito de políticas e medidas governamentais e não-governamentais. Seu poder para agir limita-se aos aspectos técnicos e à execução dos projetos e políticas públicas. Os critérios técnicos (supostos reflexos diretos da realidade) esvaziam o poder de intervenção dos

agentes, reduzindo-os a instrumentos de uma racionalidade apresentada como objetiva, e a execução de projetos e medidas equivale ao *fazer*, atividade que acrescenta coisas ao mundo, mas não interfere no seu curso. Embora evoque as idéias da distinção e do destaque e, funcione, certas vezes, como uma espécie de símbolo de “avanço” pedagógico, político ou social, o *protagonismo juvenil* é um simulacro, posto que o jovem do discurso não é sujeito (SOUZA, 2006, p. 15-16, grifo da autora).

Assim, a autora defende que a proposta de integrar o jovem à sociedade é limitada, ou seja, o poder de ação do adolescente está pautado nos aspectos técnicos e na execução de projetos e políticas pedagógicas.

Escancarado esse leque de sentidos do signo, nesse novo *tema* da educação brasileira, e frente aos conflitos ideológicos que se materializam nele, o professor pode compreender, de seu horizonte de expectativas, as questões éticas e políticas que estão envolvidas no processo de formação de protagonistas. Uma participação não indiferente nesse processo pode ajudar a construir um futuro mais justo para esses jovens.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- COSTA, A.A. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. 2014. Disponível em: Acesso em: 29 jul. 2023.
- CRUZ, A. T. C.; MARTINS, R. A. **Da autonomia intelectual para a autonomia moral**. VII CONEDU - Conedu em Casa... Campina

Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80832>>. Acesso em: 31 jul. 2023.

FERRETTI, C. J; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo. **Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, 2004.

GERALDI, J.W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso) (Org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

SANTOS, Lygia. **Protagonismo Juvenil**. Educa Brasil, 2023. Disponível em: <https://educa-brasil.eadbox.com/courses/novo-ensino-medio-linguagens-e-suas-tecnologias>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SARDENBERG, C. M. B. **Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista**. Salvador, Bahia. 2012.

SOUZA, R. M. **O discurso do protagonismo juvenil**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VOLÓCHINOV. V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, ensaio introdutório, glossário e notas de S.V. C. Grillo e E. V. Américo. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2017.

O ENUNCIADO: UMA FORÇA SÍGNICA DE UM POVO

Angelica DOMINGAS¹

Em tempos invernais existe na serra uma vila que os moradores adormecem com o silêncio da estrada que passa do lado dela. Parece que não há vida no lugar. As pessoas são consideradas meia pacatas, meia sossegadas. Um lugar de tranquilidade, de paz e de sossego. Neste lugar a gente escuta, no alto do morro, um barulho de água de nascente. Água boa, geladinha da serra, hummm! Delícia. Direto da fonte, sem contaminação, água mineral. Tem gente que jura que é uma água milagrosa, daquelas que ao tomar direto da fonte cura um bocado os males da alma. Ué! Se existe um lugar desse tão bom assim, por que é que tu estás me dizendo que vai contar uma história de mexer com os nervos? Ora, Maria Flor, eu só estou começando a dizer. Na verdade, eu estou tentando contar algo pra tu prestares atenção, tu não queres dormir mesmo, não é? Posso continuar, Maria? Tá, mas vê se não enrola e conta logo essa história, mãe.

Maria Flor com seus doze anos de idade, desassossegada da vida, reclamou à mãe que onde morava, era um lugar sem graça. Lugar que nada acontece, dizia ela, como quem busca uma prosa para ficar horas a fio a escutar. Seus olhos atentos à mãe que tentava continuar com a história, pois então, Maria, antes do seu nascimento existia uma vila com muitas famílias. Essas famílias eram de pessoas que os adultos trabalhavam e as crianças

¹ Angelica Domingas Pacheco da Silva de Proença é diretora presidente da Associação de Pais e Professores da Escola Municipal Leonardo Boff, membro participante do Movimento das Comunidades Populares em Petrópolis, membro participante do grupo de pesquisa Atos- UFF, coordenado pela professora doutora Marisol Barenco de Mello, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em Niterói. Email: angeldomingas@gmail.com

estudavam na escola que tinham construído lá no passado, por muitas mãos de forma voluntária.

A escola foi construída a partir da organização dos moradores com alguns franciscanos² que aqui estiveram. Na época muitas crianças ajudaram a carregar material para fazer os tijolos. As mulheres faziam a massa de cimento com água, barro, areia e pedra. E aqueles que sabiam fazer paredes entravam com a mão de obra no mutirão até ficar da altura do telhado. Demorava para ficar pronto porque as famílias se reuniam somente no sábado ou domingo. Com o tempo, as pessoas foram se animando e se ajudavam para fazer a estrutura do telhado. Um trabalhão, Maria! Mas até aí todo mundo estava unido para conseguir a escola. Na época havia cantorias e, também, se rezava bastante. A ideia era boa porque todo mundo desejava uma escola na vila. O pão era repartido e todo mundo comia nos encontros dos mutirões. A senhora tá falando da nossa escola, mãe? Maria, em seu quarto, apontou na direção pra cima do morro, lugar que estudou desde a educação infantil até o quinto ano escolar. Sua mãe, quando criança também estudou. Por vários anos foi educadora com o projeto a arte de recrear enquanto fazia o curso de pedagogia. Hoje é a professora da turma do segundo ano escolar. Essa história que tu contas é de verdade, mãe? Tua pergunta tinha um tom de dúvida. Emily fazia tempo que não conversava desse jeito, tão cheia de detalhes sobre a história da escola e sobre a sua história junto quando veio morar na comunidade. É, sim, Maria, falou com um tom afirmativo e

² Fato histórico da criação das Comunidades Eclesiais de Base- CEBs em Petrópolis, nas comunidades periféricas, dentre elas, a Comunidade do Contorno, no ano de 1982. São Comunidades que se reúnem pela fé cristã com a intenção de viver em comum união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por terras, por melhores condição de vida, de anseios e de esperanças libertadoras. São consideradas eclesiais porque são congregadas na Igreja, como núcleos básicos da comunidade de fé. São de base porque são integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos, constituindo classes populares. (FREI BETO,, Comunidades Eclesiais de Base, o que é? 1981)

saudoso de quem tem muito a dizer. Escutes, já que tu não queres dormir a história que eu vou te contar!

Quando eu tinha uns nove anos sua avó veio morar aqui. Eu estava um pouco curiosa e cheia de perguntas: Como seria a nova escola que estaria estudando? A sua avó me matriculou na Escola Municipal Leonardo Boff³, achei esse nome um tanto esquisito, mas gostava de saber que ia estudar tão perto da minha casa que fiquei bastante interessada em conhecê-la.

Na época que estudei tinha uma diretora, que se chamava Angelica que conversava muito com a gente, reunia a gente no auditório e falava da luta que a comunidade vivia passando. Ela sempre passava fotos da gente na televisão contando como a gente se ajudava para vencer as dificuldades e como era importante a gente acreditar na união. Ela falava que todo mundo precisava dizer a tua palavra⁴, dizer a tua verdade⁵, dizer o que sentia, dar opinião e, assim, um escutar o outro. Eu não entendia muito o porquê tudo isso era importante, achava tudo legal, a

³ A escola foi construída em mutirão por homens, mulheres e crianças carregando material a pé, morro acima. Com a construção realizada a comunidade buscou uma negociação com o Poder Público para a criação da escola, o que ocorreu em 1986 com o nome de Escola Municipal Centro Comunitário do Contorno. Em 2002, a escola muda a sua denominação para Escola Municipal Leonardo Boff, em homenagem ao ecoteólogo, professor doutor, Leonardo Boff. Minha trajetória inicia quando eu conheço e participo dos trabalhos de mutirões com as crianças e as famílias aos finais de semana, em 1984.

⁴ Historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento e do ato (...). A expressão do ato a partir do interior e a expressão do existir -evento único no qual se dá o ato exigem a inteira plenitude da palavra: isto é, tanto o seu aspecto de conteúdo sentido (a palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade. (...)A palavra plena pode ser responsabilmente significativa (...). BAKHTIN, 2010, p.84.

⁵ A partir do lugar único que eu ocupo, se abre o acesso a todo o mundo na sua unicidade, e para mim, somente deste lugar. Para uma filosofia do ato responsável, Bakhtin, defende a verdade (pravda) que se adquire na relação singular e única entre duas consciências, o sentido de valor emotivo volitivo somente do eu e do outro (a humanidade social), o passado e o futuro das pessoas reais (da humanidade histórica real). BAKHTIN, 2010, p.106.

gente se divertia olhando as fotos e lembrava das travessuras. De vez em quando a gente fazia atividades de mutirões e a tia Angelica sempre incentivando as pessoas da comunidade a estarem participando, em reunião. Ela dizia que a nossa força estava no coletivo, na organização e que fora do coletivo a gente podia ser capturado pelo individualismo⁶.

Emily lembrou do professor Paulo⁷ nas aulas de xadrez e as suas reflexões peão que anda sozinho no campo de batalha fica vulnerável e, rapidamente, é capturado. A memória trouxe a voz do Paulo empolgado e ativo dizendo: por isso que um peão precisa dar cobertura a outro peão pra juntos conseguir uma vantagem, para planejar o xeque mate ao rei. Emily, em instantes, foi buscar as famosas aulas revolucionárias do Paulo Proença que fazia questão de tratar o jogo de xadrez como uma atividade de formação crítica e política. As peças se transformavam em atores sociais que Paulo fazia questão de explicar sobre cada uma delas contextualizando a história do jogo. O rei era uma figura invisível no tabuleiro, ele não existia, seu poder era absoluto. Com o tempo a figura do rei foi representada por esta peça, levantando a mão, mostrando-a para todos. O rei é a única peça que permanece no tabuleiro. Já a figura da mulher traz no presente o jeito que Paulo contava sobre a peça que era considerada a rainha, uma peça muito importante. Ela surge no tabuleiro na era renascentista, quando a rainha Isabel se torna destaque na atuação política na

⁶ MELLO, M.,2022, p. 223 a 229. Este texto refere-se da importância da relação dialógica, das interações e das vozes. Na tríplice composição arquitetônica bakhtiniana: eu-para-mim, eu-para-o-outro e o-outro-para-mim o sujeito está em uma relação responsiva. Ele, o sujeito do ato, encontra-se em diálogo constitutivo com o outro, frente a frente, igualmente posicionados e em oposição axiológica, numa disputa em arena. São pelo menos duas consciências a se confrontar e a enunciação faz parte do diálogo vivo que está posto ao redor de cada objeto do mundo. O eu, portanto, não pode existir isoladamente no mundo da cultura.

⁷ Paulo Proença. Foi um dos estudantes franciscanos na década de 80, manteve-se na comunidade como morador e fundador da Associação de Pais e Professores da Escola. Educador Pioneiro do Projeto educação enxadrística na escola.

Espanha. A rainha ou dama é a figura da mulher com o maior valor no jogo do xadrez⁸. Mesmo, as crianças não entendendo o que era o renascentismo com todas as explicações cuidadosas de Paulo elas entendiam quando ele explicava sobre dar importância a mãe que era quem cuidava da casa, de fazer a alimentação, lavar roupa, levar para a escola, conversar em casa sobre a organização de tudo que se faz etc. e etc. Emily lembrou da forma como Paulo contava sobre o poder do rei e como a humanidade sofria com este regime absolutista e patriarcal. Lembrou de como ele torcia para que as meninas quisessem gostar do jogo e, assim desfazer a história de que só os meninos ganhavam. Maria, qualquer dia desses a gente precisa jogar xadrez, hein! Me deu vontade. E continuando para não perder a linha do raciocínio sobre a história da comunidade lembrou de outra passagem muito importante, suspirando longamente.

Filha, a gente sempre lutou muito por este lugar, sabe?! Esta terra tem história, tem cheiro de gente. É por isso que eu preciso contar e, assim, tu passares adiante com a tua palavra. Ah, então fala, mãe, disse Maria atenta com a voz em um tom envolvente. Olha teve uma época que a gente ficou mais unido ainda, foi quando aconteceu uma tragédia em nossa comunidade.

Tudo começou quando a empresa que é responsável pela obra da nova subida da serra, com os diretores empresários responsáveis pela concessão da estrada, de maneira arbitrária, sem a participação das comunidades por onde passaria o traçado da nova pista vai retirando as casas ao longo do trajeto sem uma indenização justa. O plano era acelerar a obra para terminar na época da Copa em 2014. Mas de cara a gente via que não dava porque as obras tinham iniciado dois anos antes. Uma obra que impactou negativamente e devastava as áreas por onde a pista seria duplicada.

⁸ O valor do rei é infinito em virtude de ser a peça principal no jogo. Para a finalização da partida de xadrez a finalidade central é dar o xeque mate, que significa morte ao rei.

Como se não bastasse o pior ainda estava por vir! No novo traçado havia uma obra de quase cinco quilômetros de um túnel. A intenção, segundo os diretores responsáveis era que encurtaria o tempo de viagem entre a capital e a cidade de Petrópolis. Daí Maria, adivinhas por onde este túnel passaria? Eu me lembro um pouco disso, mãe. Me lembro que eu ia nas reuniões com a senhora e dormia no teu colo. É Maria, tempos difíceis, fizemos muitas manifestações na beira da estrada anos mais tarde porque a empresa não ouvia as comunidades. A gente precisava se reunir, conversamos muito sobre os perigos de um túnel passando embaixo da comunidade com uma região lotada de nascentes d'água e lençóis freáticos e decidimos juntos como fazer a empresa nos ouvir. Foi aí que Paulo e a tia Angelica lembrou de pedir ajuda ao Centro de Defesa dos Direitos Humanos de Petrópolis - CDDH.

As explosões do túnel começaram de forma abrupta, apavorando os moradores porque as casas tremiam a cada explosão que ocorria em dias seguidos com chuvas perdurando até nas madrugadas. Um pesadelo. Ninguém dormia direito. Rapidamente, o sossego que tínhamos no lugar foi transformado numa zona de guerra. O auditório da escola era o lugar onde a comunidade se reunia toda semana e decidimos levar uma denúncia no Ministério Público Federal. Com a aproximação dos advogados populares do CDDH compreendemos que a luta não era só no Contorno.

A Concer também havia prejudicado os moradores ao longo da estrada com processos individuais através de despejos alegando que não era permitido morar, mesmo que os moradores tivessem mais de 40 anos na terra ocupada. Uma injustiça sem tamanho, Maria. Isso se dava porque as pessoas não tinham a escritura da terra. A prefeitura não realizava a regularização fundiária para que as famílias pudessem garantir seu pedaço de chão. A tia Angelica contou para a gente como foi a luta dos moradores da BR. As famílias e apoiadores se juntavam no dia que o oficial de justiça estaria no local. A nossa

união era para não deixar cair uma casa. Mesmo com a ordem do juiz decretando a demolição da casa e despejo da família sem direito a indenização. Imagina, Maria, para onde as famílias iriam? Simplesmente, a família ia para debaixo do viaduto, sem que Maria pudesse dizer alguma coisa. Mas curiosa Maria perguntou: E aí a casa caiu, mãe? Ma-ri-a, falou pausadamente o nome dela, foram muitas reuniões com a coordenação dos advogados do CDDH e no dia determinado compareceram os moradores vizinhos e apoiadores. Muita tensão, os nervos aflorados. A guerra estava montada. Tia Angelica contou que os moradores decidiram que estariam enfrentando o problema. Mas não imaginavam que tratariam as famílias com tanto desrespeito, como se fossem coisas. As forças policiais chegaram intimidando os moradores. A tia Angelica contou o quanto foi difícil este dia. O enfrentamento era desigual com uma artilharia de muitas polícias juntas: militar, rodoviária, tropa de choque, enfim, um arsenal sem fim, respaldando as ordens do juiz representada pelo oficial de justiça, diga-se de passagem, não queria conversa, estava em missão: em nome da lei, apresentando a ação judicial, a casa será demolida. Mas os moradores não recuaram, ao contrário, mesmo com medo, se uniram com mais força. Lutaram bravamente! Este dia ficou marcado e todos compreenderam as forças em disputa: a ideologia dos opressores era de que pobre não tem direito a morar. Este dia tia Angelica, Paulo, Cristiano e seu Haroldo contaram para a gente aqui que a Concer não dorme de touca. Maria, se ajeitou melhor na cama. Ela nem piscava ouvindo a história.

Pois é Maria, voltando a nossa história, com esta passagem da experiência de nossos companheiros e companheiras da BR, vivendo este pesadelo começamos a compreender que a Concer tinha um plano de expulsar os pobres de suas moradias ao longo da estrada. Com as explosões a comunidade já começou a se organizar para exigir explicações da obra do túnel no MPF. E foi um tal de técnico pra cá e técnico pra lá, empresas terceirizadas,

afirmando teses e mais teses que a obra era segura. Um deles afirmou em reunião que após a execução da obra a comunidade ia ter qualidade de vida. É! Vais ouvindo, Maria. Não demorou muito e a obra foi interrompida por exigência do Tribunal de Contas da União. Quem, mãe? É gente do governo, Maria. Foi falando para não ser interrompida. Parou nesta hora e pensou alguns instantes em como retomar a história.

Passou um tempo, Maria, como tínhamos alertado as autoridades, o subsolo começou a se movimentar com a força das veias d'águas, do acúmulo de água no túnel, estávamos a perigo. Mas, no corre corre da vida não percebemos isso. E um dia, Maria, o túnel desabou abrindo uma enorme cratera e engolindo uma casa inteira de três andares. Maria estava totalmente imersa na história. Foi um acode aqui e acode ali. As crianças estavam na escola e tiveram que sair com as professoras pela estrada a fora procurando segurança nas proximidades, na área dos Kreischer⁹, onde se localiza a Igreja Nossa Senhora Aparecida do Contorno. Os moradores passaram o dia debaixo de chuva na estrada sem poder retornar as casas, sem poder se alimentar, com a roupa do corpo.

Filha, aqui começa uma longa história de muitas reuniões e documentações para dizer a verdade verdadeira. Para dizer a nossa verdade, foram dias a fio sem dormir, estudando, conversando, escutando, escrevendo e se reunindo com os técnicos, com os moradores, com as autoridades. Tia Angelica e Paulo em uma das reuniões lembraram a gente que um geólogo escreveu no seu documento oficial dizendo: me envergonho de falar o óbvio; a cratera abriu em virtude do abandono da obra do túnel, localizada bem abaixo dela, sem a devida manutenção pela empresa executora, o túnel inacabado e abandonado encheu-se de água e colapsou.

⁹ A Comunidade do Contorno possui seis áreas: área do Zizinho, área da escola, área do campinho, área do Sarney, área do morrinho e área dos Kreischer. Algumas áreas estão próximas no mesmo lado da pista outras havendo a necessidade de atravessar as duas pistas (sentido Juiz de Fora e sentido Rio de Janeiro- capital).

Emily falou algumas palavras que eram cruciais para dizer sobre o destino da comunidade. Dependendo em como dizer, o que dizer, está aí as narrativas do acontecimento, das vozes ecoando em tua memória. Resolveu dizer pelo lado mais amoroso que poderia narrar: Mas, sabes Maria, o que de melhor aconteceu em nossas vidas? O quê, mãe? Seus olhos eram duas jabuticabas redondinhas procurando os olhos dela, em uma energia recíproca de bem querer. Aprendemos a lutar ouvindo um ao outro, mesmo que não concordássemos, aprendemos a escutar e falar por vez com opiniões diferentes, aprendemos a digerir a verdade que a Concer queria que a gente acreditasse e a enunciar a nossa verdade, refletindo os fatos, estudando documentos, se reunindo na escola, organizando atos e manifestações. Falamos aos quatro ventos as nossas narrativas. Alguns moradores voltaram para a área e defenderam a terra como teu lugar sagrado de moradia, outros não, por várias razões. A escola, como tu sabes, retornou após uma reforma geral. É mãe, eu sei, estudei nela, não é mesmo! Mas, ainda tem algo mais maravilhoso que preciso lhe dizer. O que é dessa vez? Tu Maria Flor, nasceste junto com a minha vontade de ser mãe, de te colocar no meu colo, te abraçar, te cheirar e dizer filha, te amo! Tua existência me fez nascer naquele tempo difícil. O teu ser me deu a esperança de lutar e, assim, seguir forte, de mãos dadas contigo. Tu és a nossa força de viver, filha. Tu nos fortaleceste, querida, para as nossas vidas seguirem o curso dia após dia.

As duas abraçaram-se, em alguns minutos sentiam-se juntas com as batidas dos corações. A vida pulsando. Acontecendo!¹⁰

¹⁰ Esta história é um acontecimento. A organização social local traz um sentido outro à vida coletiva e comunitária, que traduz uma outra forma de ser e estar no mundo, em relação um ao outro, com constantes aprendizados. Emily compreendeu, na luta com tia Angelica e tantos companheiros e companheiras, que a cultura é feita por homens, mulheres e crianças, no dia a dia, com a existência de cada um como um dever a ser, reconhecendo seu lugar como único e irrepetível, se posicionando com a tua palavra em resposta abrindo novos sentidos, no aqui e agora, elevando para o grande tempo.

Referências

BAKHTIN, M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, Editora da Universidade de Brasília, 1999.

_____. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. O freudismo: um esboço crítico. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

_____. O autor e a personagem na atividade estética. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2023.

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

_____. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et ali. São Paulo: Hucitec, 2002.

VOLOCHÍNOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekatarina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

MELLO, Marisol Barenco de. O individualismo é uma ilusão fecunda. In: O individualismo como erro fundante. Palavras e contrapalavras. Cadernos de Estudos XIV. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CONFRONTOS DA VIDA E DA IDEOLOGIA: O ENCONTRO DE VOZES NA ESCRITA DE CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniela CAMPREGHER¹

Fabiana GIOVANI²

Resumo

Em consonância com perspectiva teórica de Bakhtin e seu Círculo, temos como proposta a investigação, guiadas pela metodologia do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), de como a ideologia emerge de produções escritas de crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, concebemos a linguagem como interação social e assumimos que a escrita se caracteriza como interlocução entre leitor e escritor. Partimos, assim sendo, do pressuposto de que os discursos, materializados em enunciados, sejam das esferas da vida cotidiana ou de esferas mais sistematizadas, são constituídos ideologicamente. A análise dos textos evidencia, por meio dos indícios deixados, a forte influência da ideologia cotidiana nos escritos, em contrapartida de, já na infância, ecoar vozes de estruturas mais complexas.

Palavras-chave:

Introdução

Um dos interesses de Bakhtin e seu Círculo de estudiosos era construção de uma filosofia da linguagem que se debruçasse sobre o signo ideológico. Isto posto, os teóricos buscavam compreender de que maneira os discursos, materializados em

¹ Graduanda em Letras- Língua Portuguesa e Literaturas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Bolsista de Iniciação Científica (CNPq). E-mail: danielacampregheferreira@gmail.com.

² Prof^ª Dr^ª da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: fabiunipampa@gmail.com.

enunciados, sejam das esferas da vida cotidiana ou das esferas mais sistematizadas, eram constituídos ideologicamente. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* essas inquietações são aprofundadas, chegando-se à não neutralidade dos discursos, dado que são marcados pela valoração de uma determinada ideologia e pela palavra, “o indicador mais sensível de todas as transformações sociais” (BAKHTIN, 2006, p. 40).

Deste modo, aflora no cerne de tais debates a concepção de *ideologia do cotidiano*, ou seja, à totalidade da atividade centrada sobre a vida mais imediata; e o conceito de *sistemas ideológicos formalizados*, organizações que partindo da ideologia do cotidiano, e uma vez constituídos, exercem forte influência sobre essa. Vale destacar que tais conceitos afastam-se de compreensões subjetivistas e/ou individualistas:

A estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social. Cada elo dessa cadeia é social, assim como toda a dinâmica da sua evolução (BAKHTIN, 2006, p. 124).

Tomando como base essa construção teórica, este trabalho tem como objetivo analisar de que maneira a *ideologia do cotidiano* e os *sistemas ideológicos formalizados* – a ideologia oficial – emergem das produções escritas de duas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, assumimos os pressupostos da metodologia do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), o qual preconiza que através de “pistas” ou “indícios” reveladores dos fenômenos da realidade, nos é permitido um olhar profundo sobre a vida e a linguagem. Os escritos analisados foram elaborados durante uma Oficina de Produção Textual, por meio da interação entre as pesquisadoras e os infantes, que primou pela autonomia das crianças, consideradas sujeitos inseridos em um contexto sócio-histórico-discursivo.

1. Breve panorama teórico

A ideologia percorre as discussões sobre linguagem no Círculo de Bakhtin. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006), em busca de uma construção teórica materialista de criação linguístico-ideológica (PEREIRA; RODRIGUES, 2014), uma das principais questões suscitadas seria de que maneira a linguagem se insere no quadro das relações sociais e das mudanças históricas. Ou seja, "a essência deste problema, naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber como a realidade (a infraestrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação" (BAKHTIN, 2006, p. 40).

Diante dessas discussões, chega-se à definição de sistemas ideológicos constituídos, referentes à superestrutura que corresponde às "esferas da criação ideológica" – a religião, a ciência, a filosofia, o direito, a arte, a moral etc., – sendo esses campos marcadamente mais sistematizados. Assim sendo, os fenômenos superestruturais representariam manifestações ou revelações da essência humana, formas de fenômenos sociais complexos em sua própria 'estrutura' interior, haja vista que se constituem de objetos materiais, organizações humanas, combinações de conceitos, ideias e sentimentos.

Vale salientar, entretanto, que em uma dada sociedade não existe apenas uma esfera ideológica assim como um conjunto único e indivisível de elementos, mas há uma tendência predominante, que, geralmente, é tomada pelas classes dominantes: a esta, chamamos de *ideologia oficial*. Deste modo, a classe dominante tende a conferi-la um caráter inatingível, "a fim de ocultar/abafar a luta dos índices sociais de valor que neles se travam e de apagar a plurivalência dos signos, apresentando-os como monovalentes" (PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 179). Portanto, a *ideologia oficial*, no sistema econômico em que nos inserimos – o capitalismo –, tende a ser produzida por aqueles que detêm o poder.

Já quando mobilizamos o conceito de *ideologia do cotidiano*, os teóricos a concebem como instância mais próxima das relações de produção e que se manifesta de maneira menos sistematizada. Nas palavras do Círculo:

Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ideologia do cotidiano, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência (BAKHTIN, 2006, p. 121).

Não podemos negar, porém, a forte influência que uma ideologia influi sobre a outra, numa troca dinâmica, constante e até mesmo conflituosa. Sendo assim, os sistemas ideológicos constituídos e a ideologia do cotidiano estabelecem uma relação de mão dupla:

Os objetos surgidos na ideologia do cotidiano constituem o material sobre o qual trabalham os sistemas ideológicos visando a sua sistematização, estabilização e acabamento. Por seu turno, a ideologia do cotidiano, recebendo de volta esses objetos sistematizados e acabados, é por eles determinada em algum grau. No entanto, esta última também atua como o lugar onde esses objetos são continuamente testados e avaliados, onde eles estabelecem vínculos com a consciência dos indivíduos (NARZETTI, 2013, p. 375-376).

Tendo em vista essas reflexões, os estudiosos russos defendiam que a palavra deveria ser o centro dos estudos da ideologia, dado que ao analisá-la se permite a observação das transformações que, provindas da infraestrutura, chegam às superestruturas e daí exercem efeitos. “Os signos são elementos constitutivos da ideologia, não são apenas uma parte da

realidade, mas refletem e refratam uma outra realidade, sendo que o campo ideológico coincide com o campo dos signos” (BAKHTIN, 2006, p. 93).

Posicionamo-nos, neste trabalho, diante de uma análise que vai para além dos enunciados de esferas mais sistematizadas – relacionadas à ideologia oficial – ao nos voltarmos para aqueles que nascem e se recriam na vida cotidiana. Por essa perspectiva, mergulhar no mundo da escrita de crianças – mais especificamente a escrita em constituição – é unir vozes, é buscar a alteridade, a relação constitutiva do eu-outro. “O sujeito que escreve não entra nesse espaço mudo, mas na sua singularidade, na sua alteridade como outro do outro, inscreve – como ser no mundo –, sua palavra ou contrapalavra, sem escapatórias. Dizer é, portanto, dizer com o outro, é embate de pontos de vista” (BORTOLOTTI; GIOVANI, 2023, p. 8749). Na próxima seção, delineamos brevemente nosso caminho metodológico.

2. Caminhos metodológicos

Acordamos que qualquer trabalho científico demanda um caminho metodológico a fim de guiar esta investigação. Para isso, em diálogo com a teoria bakhtiniana, o Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989) surge como um modelo epistemológico que volta-se aos indícios, cuja raiz se encontra no princípio das práticas humanas tais como a caça: “O caçador teria sido o primeiro a “narrar uma história” porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos” (GINZBURG, 1989, p. 152).

O Paradigma Indiciário refere-se, portanto, a uma metodologia voltada para a análise dos pormenores, que, primeiro, singulariza o objeto de pesquisa e constrói, com esse intuito, um caminho interpretativo partindo dos dados coletados. Ao adotá-lo como alicerce desta investigação, propomos buscar sinais da ideologia do cotidiano e das esferas mais sistematizadas através de marcas cronotópicas na produção escrita, e por meio da

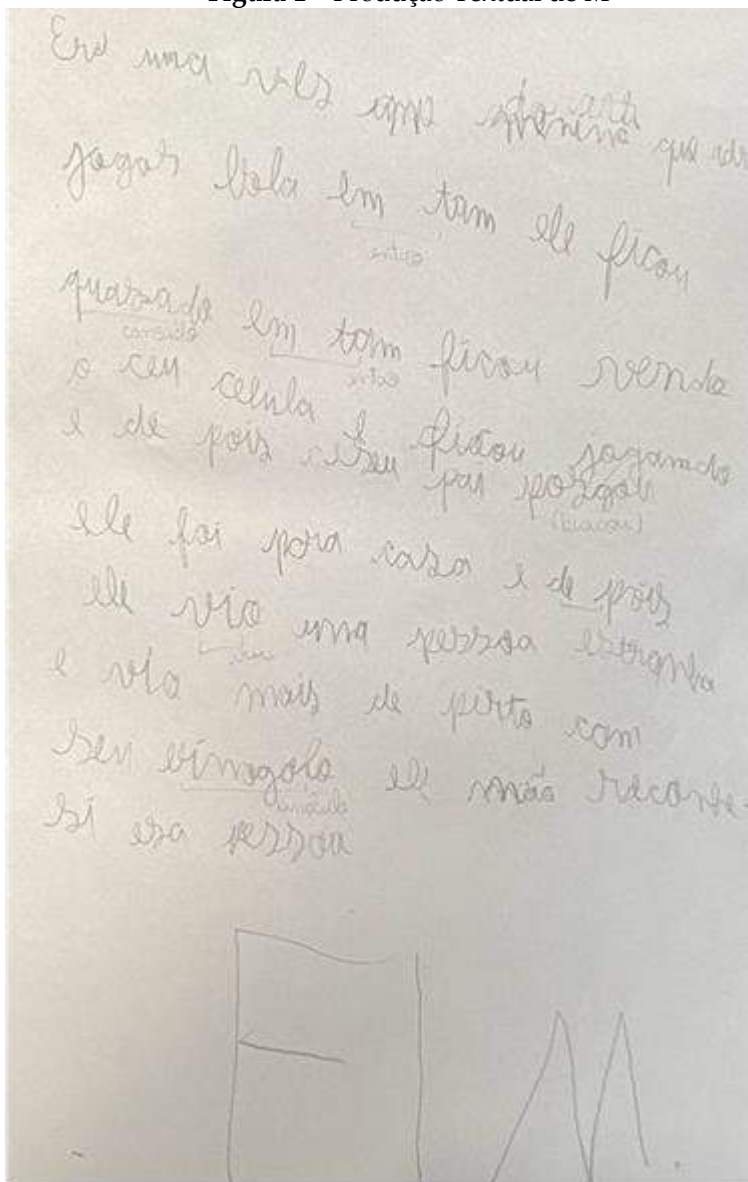
formulação de hipóteses, tecer sentidos provisórios para este fenômeno. Ressaltamos, porém, que em se tratando de indícios, não há como estabelecer um grau de rigor como preconizado nas ciências exatas/galileanas. Ademais, faz-se necessária a compreensão de que a escolha de trazer à tona um ou outro indício não significará a inexistência de outros também disponíveis nos textos estudados.

Face do exposto, contextualizamos brevemente nossos sujeitos autores. Partiremos em uma compreensão interpretativa de textos de duas crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma com 8 anos de idade e outra com 9 anos – no 3º ano e no 4º ano, respectivamente. Os escritos compõem uma atividade que consistia na criação de uma narrativa que contivesse, de algum modo, objetos sorteados de uma “caixa de surpresas”. A temática, a estrutura e o estilo dos textos ficavam sob autoria dos infantes, haja vista que poderiam se deslocar por qualquer gênero discursivo, desde que nele estivessem presentes os itens sorteados. Assim, quatro elementos foram selecionados: um celular, um binóculo, uma bola e um carrinho de brinquedo. Ambas as crianças, por meio da autonomia dada, aceitaram a proposta e elaboraram os textos que analisaremos a seguir.

3. O confronto do signo ideológico na escrita das crianças

A palavra enquanto signo ideológico que registra variações de relações sociais e indica mudanças ocorridas na sociedade (BAKHTIN, 1997) é um poderoso instrumento de análise, uma vez que age como uma memória social, tecida por milhares de fios ideológicos e contraditórios entre si, constituindo-se em todos os campos de relações dialógicas dos conflitos sociais (MIOTELLO, 2005). Deste modo, as produções escritas de crianças no início da caminhada no Ensino Fundamental não deixam de carregar material ideológico, de valoração, de determinação social e histórica. Segue a primeira produção:

Figura 1 – Produção Textual de M



Fonte: Própria das autoras, 2023

Primeiramente, chamaremos o pequeno autor de M, aluno do 3º ano de um colégio particular da cidade de Florianópolis (SC).

Salientamos que o seu texto³, pautado na atividade de sorteio da “caixa de surpresas”, foi produzido sem interferência e/ou mediação durante o processo de construção.

A história se inicia com um “Era uma vez”, estrutura composicional característica do conto de fadas. Aqui já remontamos sinais da relação de M com o universo literário: muito provavelmente, M entra em contato, seja na esfera familiar ou escolar, com histórias fantásticas como o conto de fadas. Ademais, construímos um caminho interpretativo que remete à familiaridade da criança com a composição desse gênero, uma vez que inicia e finaliza o texto, sem mediações, dessa forma.

M faz uma breve apresentação: um menino que adorava jogar bola. Em dado momento, M escreve que o menino “ficou vendo o seu celular e ficou jogando”. Diante da sua palavra, vimo-nos guiadas a olhar para as marcas cronotópicas, ou seja, do tempo-espço, que carrega seu dito. É impossível, assim, desvincularmos as experiências do infante do conteúdo de sua palavra. Acreditamos que a ideologia do cotidiano, aquilo que compõe sua realidade próxima, emerge da sua constituição enquanto autor, mostrando sinais de uma sociedade marcadamente tecnológica que é a nossa, uma vez que em suas práticas sociais, sejam domiciliares e/ou escolares, M depara-se com o uso de tecnologias, neste caso, jogos eletrônicos.

M continua o encadeamento da narrativa: “[...] e depois seu pai *posgou* [buscou] ele foi para casa [...]”. Faremos neste ponto uma breve ponderação: as pesquisadoras são próximas da realidade e da relação familiar do infante. Deste modo, pontuamos a relevância pela escolha especificamente da figura do *pai*, uma vez que esta é a realidade concreta de M, deixando explícita a ideologia enquanto demonstração do real:

³ “Era uma vez um menino que adorava jogar bola. Então ele ficou cansado então ficou vendo o seu celular e ficou jogando e depois seu pai buscou ele foi para casa e depois ele viu uma pessoa estranha e viu mais de perto com seu binóculo. Ele não reconheceu essa pessoa. Fim.”

[...] todo signo ideológico exterior, qualquer que seja sua natureza, banha-se nos signos interiores, na consciência. Ele nasce deste oceano de signos interiores e aí continua a viver, pois a vida do signo exterior é constituída por um processo sempre renovado de compreensão, de emoção, de assimilação, isto é, por uma integração reiterada no contexto interior (BAKHTIN, 2006, p. 57).

Outro indício interessante que nos trava reparo é que, ao questionarmos em qual momento da história está o carro, um dos objetos sorteados na “caixa de surpresas”, o infante diz de forma convicta “está na parte em que o pai buscou ele [o personagem].” Ou seja, para M o ato de buscá-lo está relacionado, intrinsecamente, a um carro (e não a uma moto ou ônibus, por exemplo). O vocábulo “carro” não foi corporificado em seu texto, mas afirmado de tal modo como obviedade, nos levando ao exposto por Bakhtin que “[...] o signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significativo” (BAKHTIN, 2006, p. 56). Defendemos, desta maneira, a relação inseparável entre o psiquismo e a ideologia, reforçando seu caráter histórico e social.

Chegamos à conclusão, na análise desta primeira produção, do quanto a ideologia cotidiana, isto é, aquilo que faz parte das trocas sociais mais próximas, é explicitada na escrita da criança através de uma consciência social, sendo realidades até então desconhecidas pelo infante desconsideradas. Em outras palavras, a criança escreve partindo de suas vivências e daquilo que está em seu entorno. Em consonância com o Círculo:

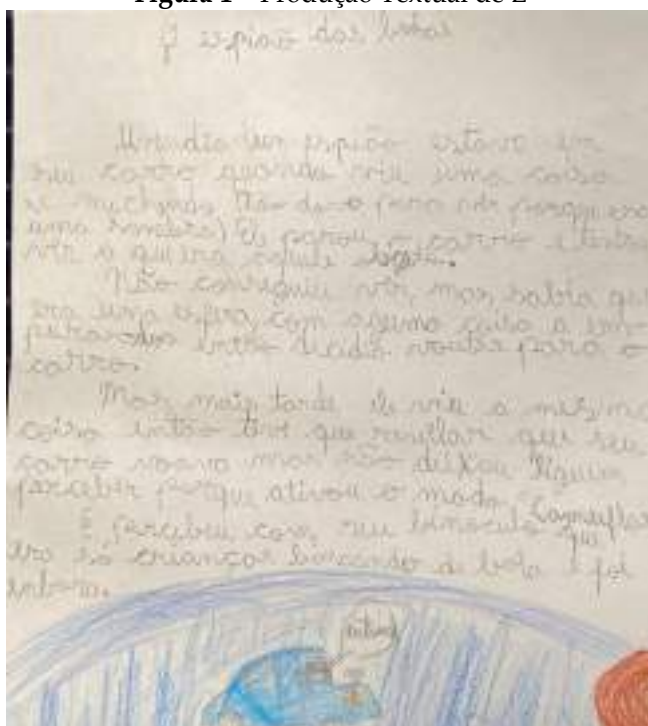
A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p. 96, grifos nossos).

Para finalizar, cabe-nos pontuar que durante a interação, o infante se constitui como autor de seus dizeres, posicionando-se

de forma autônoma em busca da escrita da narrativa. O texto de M carrega marcas de suas vivências, experiências, de seu olhar para com um mundo, apresentando-se como um sujeito em constituição.

Continuemos nosso percurso movendo nosso olhar para a segunda produção escrita:

Figura 1 – Produção Textual de L



Fonte: Própria das autoras, 2023

Seguimos nosso percurso ao explorar o Texto 2, escrito por L, também morador de Florianópolis (SC) e aluno do 4º ano de uma escola pública federal. Ao construir seu dito, no segundo parágrafo, L relata que o espião julgou ver uma “esfera”. O uso desta palavra nos fornece indícios de conceitos apropriados pela criança. Assim como M, nós pesquisadoras temos proximidade

com o infante, tendo conhecimento de que L “respira” futebol, o que se materializa em conhecimentos dessa atividade humana.

Outra marca de estilo que nos chamou atenção foi a construção “encontrando-a”: a criança demonstra o domínio de uma linguagem mais formal. Isto nos guia para a compreensão da linguagem em movimento dialógico entre cotidiano e dominância, através da plurivocalidade emergente das distintas esferas da atividade humana das quais o infante participa.

Novamente, acreditamos ser importante dizer que sabemos, ao menos um pouco, acerca da realidade sócio-histórica deste pequeno autor. Filho de uma professora de língua portuguesa, é cercado de influências literárias, sobretudo histórias infantis. Assumimos, pelos sinais deixados em sua escrita, que seu cotidiano aflora-se em seus dizeres, oferecendo combustível para sua imaginação. O tema da história mescla situações cotidianas a imagens imaginárias e fantasiosas. Como bem exposto por Geraldí (2010, p. 170) “A produção de um texto começa muito antes das atividades propostas em sala de aula. O convívio com o mundo da escrita, a leitura e a prática da discussão são elementos importantes no processo de constituição do sujeito autor de seus textos”.

O que a criança salienta, portanto, é seu modo único, irrepetível e genuíno de dizer sua própria palavra, palavra de um sujeito singular que buscou, através de suas próprias experiências sociais de escuta e de leitura da palavra estética, a sua vivência para com a escrita. L toma uma posição discursiva de um sujeito aprendiz de sua língua materna, o que culmina em suas contrapalavras. Acreditamos que L dá vida e voz, através do texto, às suas vivências com a literatura, uma esfera mais sistematizada, objetificando um outro mundo pela ficção, tendo também influência, inegavelmente, da ideologia cotidiana.

Considerações Finais

Como exposto por Geraldí (2010, p.169), “[...] nos textos se encontram os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos”. Sob a esteira da teoria bakhtiniana, nos propusemos, neste trabalho, a levantar o

encontro de vozes ideológicas ecoadas em escritos de duas crianças do Ensino Fundamental, trilhando os rastros deixados em suas produções acerca da ideologia cotidiana, sem, no entanto, negar o influxo de sistemas formalizados. Acreditamos que o sujeito, mesmo em sua fase inicial de vida, se inscreve como um ser individual e ao mesmo tempo como um sujeito histórico, permeado da sua realidade sócio- discursiva.

O nosso movimento interpretativo foi assumido através de um posicionamento heterocientífico diante do saber, seguindo rastros em busca do signo ideológico. Como postulado por Bakhtin (1997), concebemos que interpretar é correlacionar textos, compreendendo-os e colocando-os em relação a outros textos. Ademais, nesse movimento, realocamos os escritos em novo contexto, ou seja, o nosso contexto contemporâneo, do ato vivido das pesquisadoras.

A metodologia indiciária nos permitiu olhar, também, para enunciados carregados de experiências próprias e visões de mundo tanto do *eu* como do *outro*, deixando espaços abertos para interpretação. Em síntese, os textos aqui analisados estabelecem diálogos com o já vivido, a experiência e com as formas de interação humana, sobretudo no âmbito da esfera cotidiana, mas também na esfera literária e/ou escolar.

Não podemos deixar de concluir, para tanto, que mesmo crianças ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental já estão imersas numa relação dialógica e constitutiva de ideologias existentes em uma dada sociedade, sendo que o signo ideológico – a palavra – nos dá evidências, através de pequenos vestígios, de tais relações.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. BORTOLOTTI, N.;

- GIOVANI, F. **A criança em processo de alfabetização**: quando a criança teoriza a vida vivida pela linguagem. Florianópolis: Forum Linguístico, 2023.
- GERALDI, J. W. A aula como acontecimento. In: GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 8, p. 81-101.
- GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. **Bakhtin conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.
- NARZETTI, C. **A filosofia da linguagem de V. Voloshinov e o conceito de ideologia**. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 57, n. 2, 2013.
- PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. **O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, jan./abr. 2014.

NARRATIVA DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: AMOROSIDADE E A INDIFERENÇA.

Simone de Jesus de Fonseca LOUREIRO¹

Vania Maria Batista SARMANHO²

Rita de Nazareth Souza BENTES³

Resumo

Neste artigo, objetivamos analisar dialogicamente as relações de alteridade de um aluno com Deficiência Intelectual (DI) que frequenta uma escola pública estadual, matriculado na turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de uma análise minuciosa de sua narrativa. Nossa questão norteadora para o estudo parte do seguinte princípio: como o estudante com DI se constitui a partir da palavra do outro? A relação estabelecida é de amorosidade ou de indiferença? A pesquisa é fundamentada nos estudos de Bakhtin (2014) acerca de o conceito da não indiferença e da indiferença, em que a partir dessas relações os seres humanos são incompletos e vão se constituindo da relação entre o eu e o outro. Para a análise da narrativa do estudante, elegemos as três relações bakhtinianas: **eu-para-mim; eu-para-o-outro e o outro-para-mim**, principalmente verificando as relações de não indiferença e da indiferença. Ressaltamos que a análise dessas relações vai para além do plano pedagógico, pois a partir da convivência com o estudante percebemos que as experiências com as outras pessoas que estão fora do convívio escolar também contribuem na sua formação enquanto sujeito, por esta razão a escola necessita estreitar os laços com a família de seus estudantes e conhecer um pouco mais sobre sua vida.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência intelectual. Amorosidade. Indiferença.

¹ Prof^ª Mestre da SEDUC/PA. E-mail: simone.loureiro@escola.seduc.pa.gov.br

² Prof^ª Mestre da SEDUC/PA. E-mail: vsarmanho.ctae@escola.seduc.pa.gov.br

³ Prof^ª Doutora do Departamento de Língua e Literatura-DLLT/UEPA/PA. E-mail: rita.bentes@uepa.br

Introdução

Na arquitetura para Bakhtin aparecem os valores morais e físicos do homem estético, bem como os acontecimentos particulares, sociais e históricos, por esta razão em nosso trabalho ora se vê o sujeito em seu modo particular, ora se vê em um contexto mais amplo, isto é, de como se constituem historicamente, buscando ver a experiência real do 'eu' com o 'outro', ou seja, a arquitetura não é algo projetado ou pensado, é algo vivido. Nessa conjectura nossa análise dialógica tem como imprescindível a visão de que

[...] a arquitetura real do mundo realmente experimentado da vida - o mundo da consciência participante e realizadora. O que nós vemos antes de tudo é a fundamental e essencial diferença arquitetônica de significância entre minha própria única unicidade e a unicidade que qualquer outro ser humano - tanto estético como real, entre a experiência concreta de mim mesmo e minha experiência de um outro. O valor concretamente afirmado de um ser humano e o meu próprio valor-para-mim são radicalmente diferentes. (BAKHTIN, 2017, p. 171).

Para compreender a arquitetura em que se encontram o pesquisado foi necessário reconstruir o contexto em que ele está inserido, nesse caso, é um estudante da EJA, a qual é uma modalidade de ensino oferecida pelas escolas públicas e particulares com a finalidade de ofertar educação às pessoas que não concluíram seus estudos na idade estabelecida por lei em nível fundamental ou médio, estando fora da faixa etária para cursar as turmas do ensino regular. Sobre os jovens e adultos que frequentam a EJA, ressaltamos Jardimino; Araújo (2014, p. 175) ao afirmarem que "é preciso vê-los como integrantes de um determinado grupo com histórias e trajetórias plurais [...]". Para esses autores, essa modalidade de ensino deveria ter a preocupação com a formação social dos alunos, que trazem consigo saberes e experiências diversificadas.

Desse modo, a EJA é a modalidade de ensino marcada por um público bastante diversificado com jovens, adolescentes, adultos e idosos, dentre eles, uma parcela de pessoas que necessita do AEE. Esses sujeitos, por vezes, têm histórias de exclusão e abandono do convívio escolar; entretanto, o retorno destes para as salas de aula acontece como reflexo de nunca terem deixado de ser sujeitos histórico-sociais que, nesse contexto, estão em busca do reencontro com o espaço escolar: essa nova reinserção remete às novas oportunidades de experiências de convívio escolar e, por conseguinte, nova interação do 'eu' com 'outro'.

Nessa perspectiva,

A EJA não seria apresentada para os educadores e educandos como um tempo de recuperar percursos não feitos, mais seria o tempo-espaço de chegada de pessoas jovens e adultas, e até adolescentes, carregadas experiências sociais, econômicas, especiais de segregação e de resistências por direitos. (Arroyo, 2017, p. 113).

Ao estudar essas relações de alteridade na EJA com aluno do AEE é importante desconstruir as valorações negativas e da indiferença historicamente que lhes são atribuídas, que segregam e excluem, bem como construir valorações positivas e da não indiferença, isto é, relações de amorosidade que acolham, valorizem suas experiências e potencialidades. Essas valorações, em uma perspectiva bakhtiniana, são expressas por meio dos enunciados produzidos durante a interação entre o eu e o outro, ou seja, pelas relações de alteridade. Nesse aspecto, ao realizar a análise dos enunciados é importante compreender que

uma valoração saudável permanece na vida e já a partir dela organiza a própria forma da enunciação e sua entonação, apesar de estar distante de aspirar a uma expressão adequada no conteúdo da palavra. Tão logo a valoração migra das situações formais até o conteúdo, se pode dizer, com toda segurança, que se está preparando uma re-valorização. Uma re-valorização fundamentada

desta maneira não se encontra no conteúdo da palavra e não pode deduzir-se desta, porém, ao contrário, determina a própria seleção da palavra, assim como a forma da totalidade verbal; é na entonação que a valoração encontra sua expressão mais pura. A entonação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extra-verbal: a entonação viva parece conduzir a palavra além das fronteiras verbais (Volóchinov, 2013, p. 82).

2. Aspectos metodológicos e teóricos

A abordagem da pesquisa é qualitativa, sendo o lócus a uma Escola da Rede Estadual do Estado do Pará, a fonte de coleta de dados analisadas a partir de índices descritivos e interpretativos presente na narrativa de um aluno com DI. A pesquisa qualitativa, de acordo com Ludke e André (2006), está voltada bem mais para a investigação do processo do que para o produto, ou seja, centra-se no significado que as pessoas darão às coisas e a sua vida, isso será uma prioridade do olhar do pesquisador. Como, por exemplo, os posicionamentos de alteridade observados em seus discursos.

Ainda relacionado à abordagem qualitativa na pesquisa com a narrativa, percebe-se a importância tanto do pesquisado como do pesquisador, na medida em que enquanto o pesquisado narra, o pesquisador, a partir da transcrição, vai fazendo uma análise dialógica do discurso, que exprime e desvela as relações de alteridade que ora revela a indiferença e ora a não indiferença.

Ao estudar sobre pesquisa narrativa e a análise dialógica, torna-se importante compreender que, para Bakhtin (2011), a língua não é uma atividade individual, mas é o resultado histórico, social e cultural da humanidade. A língua evolui historicamente por meio da comunicação verbal, por meio das relações entre os sujeitos, a narrativa selecionada que chamaremos como ato comunicativo para esse estudo, focou-se na relação com a primeira namorada do educando.

Vale esclarecer que o sujeito da pesquisa é um ser humano falante, único e irrepetível, em um dado contexto dialógico, em que o discurso é produzido e dirigido a alguém, sendo assim, em uma narrativa se tem uma cadeia de outros discursos, pois aparecem durante a oralidade outras vozes, ou seja, essas vozes emergem por meio da linguagem. Portanto, “não há linguagem sem que haja um outro a quem falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar o que o outro disse” (AMORIM, 2004, p. 97).

No texto *Para uma filosofia do ato responsável*, as categorias do *eu-para-mim*, *eu-para-outro* e *outro-para-mim* aparecem de forma marcante como sendo os momentos básicos da construção do sujeito, em que as interações que movem o *eu* e *outro* são essenciais para análise das relações de alteridade, bem como para as relações da não indiferença e da indiferença.

A primeira categoria, *eu-para-mim*, está intimamente ligada ao *eu* viver dentro de mim, nesse caso, dentro de suas próprias atitudes, sendo que isso não significa que essa forma de viver leve ao seu próprio bem, pois, quando a categoria do *eu-para-mim* fica acentuada, a relação entre o *eu-outro* também fica enfraquecida, a possibilidade de transformação do sujeito se torna menor, porque assim como no reflexo da imagem do espelho descrito no texto *Apontamentos de 1970-1971*, novamente o *eu* estritamente na categoria *eu-para-mim* cai na falácia de um olhar de apenas um ângulo, quando o *eu* vê suas ações, vê só do seu ponto de vista, nessa perspectiva pode ter um olhar sobre si equivocado ou incompleto.

Por esta razão, ao estudar o *eu-para-mim* é importante compreender que quando me volto para “mim” tenho dois momentos: o primeiro é a tomada de consciência de quem *eu* sou para “mim”, sobre o meu olhar, sobre o meu juízo; o segundo momento é não considerar o olhar do *outro* sobre “mim” e assim desprezar o que *eu* represento para o *outro* e o que *outro* representa para “mim” o que traz a incompletude da identidade fechada considerando apenas o *eu*. Nesse sentido, sobre a relação

de alteridade *eu-para-mim*, “é preciso lembrar aqui: viver de dentro de mim mesmo, fluir de dentro de mim nas minhas ações, não significa de modo algum que eu vivo e ajo para meu próprio bem” (Bakhtin, 2017, p. 65).

O segundo e o terceiro momento da alteridade: o *eu-para-outro* e o *outro-para-mim* têm como ampliação a arquitetônica em que o *eu* não está voltado para “si”, mas considera a relação com o *outro*, então, o ato de viver parte desta vez da interação entre sujeitos distintos. A unicidade do evento vem a ser composto, pois parte da interação entre o *eu* e o *outro*, que incluem momentos comuns e concretos.

Analizando apenas a relação do *eu-para-outro*, nesse momento a relação de alteridade o *eu* se desloca até o *outro*, ou seja, cada ato é destinado para o *outro*, por este motivo sempre acontece o encontro com o *outro*, esta interação exige a responsabilidade específica que a “minha” relação com o *outro* produz. O *eu* se desloca até o *outro*, mas o *eu* não se desfaz, o *eu* continua sendo único do lugar que ocupa no mundo, ninguém pode executar uma atividade pelo *eu*. Entretanto, ao se deslocar até o *outro*, o *eu* não volta da interação com o *outro* sem ser modificado. Para melhor exemplificar, um pai que tem um filho deficiente tende a dedicar a sua vida para o filho, nesse caso, predominantemente vai exercer mais intensamente a relação de alteridade do *eu-para-outro*, ou seja, *pai-para-filho*, mas nesse processo o pai continua tendo o seu ato único no mundo, mas da relação com o filho sempre sai modificado, dessa experiência deste ato único de ser pai de uma criança que requer mais cuidados, tende a deslocar-se para o *outro*, tende o movimento da não indiferença, estabelece um ato de amorosidade.

No terceiro momento, a relação de alteridade *outro-para-mim*. Nesse o *outro* se desloca até o *eu*, então as atitudes do *outro* repercutem no *eu*; a postura do *outro* influencia, sobretudo, as palavras que remete ao *eu*. Por exemplo, a criança deficiente lembra que na sua infância não participava de eventos sociais, porque seus pais diziam que ele não poderia ser como as outras

crianças, nesse momento Bakhtin traz a teoria da indiferença, em que a criança deficiente por ter tido seus desejos de participação social limitados é prejudicada em seu desenvolvimento como ser humano, ou seja, a indiferença ou exclusão repercutira na fala do filho deficiente de não querer no futuro ir a lugares públicos ou interagir com outras pessoas. O inverso pode acontecer se desde cedo a criança foi incentivada pelo *outro* que deve superar suas dificuldades motivada pela não indiferença do pai, irá contribuir para que o *eu* tente uma maior interação no círculo social.

Esses três momentos básicos de alteridade vão construindo a identidade alargada pelo *outro*, isto é, pela alteridade. São três situações que o sujeito vai vivendo em suas experiências concretas simultaneamente, podendo algumas terem maior intensidade e influência no *eu*.

As três relações de alteridade são importantes. A primeira, o *eu-para-mim*, propicia a relação íntima do *eu* com o outro interior – consigo mesmo, sendo o *eu* o centro de valoração. Nesse processo é importante que o *eu* tome consciência de si, não como verdade única, mas como um posicionamento de si, em cada ato de sua existência e assim confrontar com as outras relações de alteridade. A segunda relação, o *outro-para-mim*, descreve o posicionamento do *eu* em relação ao *outro*. Como vejo o *outro*, como interajo com este *outro*, quais os meus juízos de valores em relação a este *outro*, como vou construindo essa relação no decorrer da minha existência. Na terceira relação, a do *outro-para-mim*, é a vez do *outro* que passa a expressar o que pensa sobre *mim*. Nesse processo, é a palavra do *outro* que repercute na minha vida; este processo, como nos outros anteriores, acontece de forma dialógica, requerendo pelo menos a interação entre duas pessoas.

As relações *eu-para-mim*, *eu-para-outro* e o *outro-para-mim*, na dinâmica da vida não acontecem de forma isoladas, mas anunciam a forma de como o *eu* vai se constituindo nas relações e a importância da interação do *eu* e *outro*. É por esta razão que o texto *Para uma filosofia do ato responsável* complementa as demais leituras, mas, sobretudo, esclarece como a partir das categorias básicas de

alteridade o sujeito vai se construindo na dualidade, seja do *eu* em relação a “mim” mesmo ou do *eu* em relação ao *outro*.

3. Análise de um aluno com DI: amorosidade e indiferença

Antes de abordarmos sobre esse tópico consideramos importante informar que os nomes usados nesse estudo são fictícios para preservar as identidades das pessoas que participaram do mesmo. Assim são denominados José (educando com DI), PE (pesquisadora). Ressaltamos ainda que a narrativa de nosso pesquisado, José é voltada para a sua relação afetiva com sua primeira namorada e será apresentada em ato, como se vê a seguir

Ato Comunicativo: primeira namorada

Relação de alteridade: amor versus traição

PE: Quantos anos você tinha quando começou a namorar?

JO: 22 anos. Ela era o primeiro amor da minha vida, mas não deu certo, tudo que Deus faz é bom, deixa que ele prepara uma pessoa certa. Como falei pro papai: Deus prepara. Aí a gente não deu, né? É... Não deu certo, não deu, não deu. PE: Mas o teu pai te proibia de namorar?

JO: Não. Sabe o que eu aprontava, professora?

PE: O que tu aprontavas?

JO: Uma vez eu pedi perdão pra Deus, ela não queria vir aqui em casa quando namorei com ela, ela queria que eu ia lá na casa dela que eu ia mais. Ela nunca vinha em casa, aí eu... na brincadeira, né? Eu fingi que tava doente. Sabe o que ela veio trazer pra mim? Um bolo de... Assim, aquele pudim né... de pão pra mim.

PE: Foi ela que fez?

JO: Não, a mãe dela.

PE: Então, a mãe dela gostava de ti?

JO: É... Aí depois... Não, logo de início ela gostava, aí depois que ficou nessa sem-vergonhice que a filha dela me traiu, daí começou a me tratar mal, aí isso que eu não gostei, né? PE: Mas tu não pensavas em perdoar ela, não? Tu não pensaste em perdoar ela da traição?

JO: Eu não sabia, pessoal que me contava como acontecia dentro da escola né? Ela me traiu com outro menino da escola.

PE: O pessoal já tinha te contado dela?

JO: É. Mas aí... ela queria que eu volto pra ela de novo, eu não quero voltar com ela de novo. Não quero mesmo. Ela não deixou de ir pra escola uma vez, em uma quarta-feira pra vir atrás de mim... Foi, ela e a mãe dela eu falei.... Já falei pra mãe dela que eu já não devo mais nada pra ela. Não devo mais nada também não me procura. Eu falei pra mãe dela: Eu amom outra pessoa, não me procura. Porque só da molecagem eu fiquei muito chateado, né? Por que qual pessoa que não fica chateado? Porque quando a gente ama a pessoa a gente vai da vida até a morte. Como um casamento, na alegria e no amor, na tristeza, na doença né? Tem que amar da vida até a morte a pessoa. Não é verdade?

PE: Ela te magoou, não foi? JO: Magoou. Não tem aquele quadro do Faro, "A hora do Faro: Quero de volta"? Aí tá a pessoa bem besta do "Quero de volta"... Porque é ruim quando uma pessoa machuca a gente.

PE: Você sofreu muito?

JO: Muito!

PE: Mas tu pensas em ter outra namorada?

JO: Esse negócio não, porque... Olha, esse negócio de namoro e trabalho

ele empata muito. Agora eu terminei o estudo, graças a Deus né?

Agora é

ruim pra mim encontrar outra namorada e atrapalhar muito o trabalho,

porque é ruim...

(GA, 15 jan. 2019).

No ato comunicativo, José relata o seu primeiro amor e o término do relacionamento. Ao dizer que não deu certo expressa não só em palavras, mas também na expressão facial, na entonação de sua voz a tristeza e decepção. Esse ato comunicativo pode ser dividido em três momentos: o primeiro em que acontece a alteridade do amor, quando ele afirma "ela era o primeiro amor da minha vida" (GA, 15 jan. 2019).

Esse título “amor da minha vida”, dado à namorada, é de alguém que marcou sua história; nesse trecho tem-se o eu-para-o-outro que demonstra José apaixonado pelo outro. José, no decorrer de sua narrativa, vai tecendo como essa alteridade de amor se constituiu quando relata o que era capaz de fazer para tê-la por perto. Nesse momento, ele sorriu e contou com entusiasmo: “Uma vez eu pedi perdão pra Deus, ela não queria vir aqui em casa quando namorei com ela, ela queria que eu ia lá na casa dela que eu ia mais. Ela nunca vinha em casa, aí eu... na brincadeira, né? Eu fingi que tava doente. Sabe o que ela veio trazer pra mim? Um bolo de...Assim, aquele pudim né... de pão pra mim” (GA, 15 jan. 2019).

Nessa circunstância, apesar de moralmente errado, ele mente que está doente para que o outro se importe, se preocupe e se dedique a ele; não deixou de ser uma estratégia para que a relação tivesse doação de ambos, já que ele, desde aquele momento, percebe que há muito mais doação do eu-para-o-outro. Dessa forma, chamando atenção com a simulação da doença, José provocou uma ação da namorada que evocasse o princípio do outro-para-mim, desvelando amorosidade da moça que em ato concreto demonstrou a não indiferença, que José era importante em sua vida, não foi apenas uma visita ou uma preocupação corriqueira, mas uma forma de levar o afeto por meio da sobremesa que José mais gostava.

Ainda nesse trecho percebe-se que essa ação, apesar de ter sido provocada ou simulada, gerou através do ato da namorada de ir à casa de José e levar o bolo- pudim a alegria dele em se sentir amado pelo outro na mesma proporção, então a alteridade do amor naquele momento era simétrico, ou seja, recíproco.

Nesse trecho em que aparece a alteridade do amor, de um amor recíproco, todos os atos emotivo-volitivos de José são voltados para esta relação com a namorada, por isso ele cria estratégias para fazer que a relação o outro-para-mim seja em uma proporção que ele se sinta tão amado o quanto ama.

Bakhtin (2011) remete a importância da constituição do sujeito, na relação entre o eu e outro que recebe a denominação de alteridade do amor que não é estabelecida apenas na relação na vida adulta entre casais, mas também na relação de amor genuína com a mãe, na infância, ou pelas pessoas que o criaram. Nesse ato narrativo enfatiza-se a alteridade do amor já na vida adulta entre o casal de namorados, mas vale ressaltar que a primeira forma de interação que dá origem a essa categoria da alteridade do amor é o da relação para com o outro desde o nascimento, com características específicas em cada fase – a infância, os familiares, os amigos, na adolescência ou vida adulta, os amigos, a namorada, a esposa e os filhos. O fato é que em todas as fases da vida, esta relação de alteridade vai deixando marcas no eu, já que eu experimento uma necessidade absoluta de amor, que só o outro pode realizar interiormente partir do seu lugar singular fora de mim; é verdade que essa necessidade fragmenta de dentro da minha autonomia, mas ainda não me enforma afirmativamente de fora. [...]. Esse amor da minha mãe e das outras pessoas, que desde a infância forma o homem de fora ao longo de toda a sua vida, dá a consistência ao seu corpo interior. É verdade que não lhe proporciona uma imagem intuitivamente evidente do seu valor externo, mas lhe faculta um valor potencial desse corpo, valor que só pode ser realizado por outra pessoa (BAKHTIN, 2011, p. 47, ênfase do autor).

O namoro, que a princípio parecia ser correspondido, na perspectiva de um amor recíproco, sofre uma ruptura. José relata que tudo ia bem entre o casal até o momento em que a namorada o traiu: “Eu não sabia, pessoal que me contava como acontecia dentro da escola né? Ela me traiu com outro menino da escola” (15 jan. confir2019). Aqui a alteridade de amor deixou de ser recíproca, pois para José a alteridade do amor ficou sendo apenas para ele em relação à namorada, ou seja, o eu-para-o-outro no sentido de uma alteridade de amor-doação-fidelidade aconteceu apenas para ele. Nesse sentido, a traição demonstrou para José que a relação da alteridade de amor se tornou assimétrica, apenas

uma das partes se doou e foi fiel; isso fica expresso quando José afirma que “quando a gente ama a pessoa a gente vai da vida até a morte. Como um casamento, na alegria e no amor, na tristeza, na doença né? Tem que amar da vida até a morte a pessoa” (GA, 15 jan. 2019).

Desse modo, o amor é doação ao outro, não sendo compatível com a mentira, assim, José ficou sabendo da infidelidade pelos colegas da escola, o fato ocorreu dentro do ambiente em que os dois frequentavam e isso o machucou muito.

Quando perguntado se perdoaria aquela traição, ele respondeu que “ela queria que eu volto pra ela de novo, eu não quero voltar com ela de novo. Não quero mesmo” (GA, 15 jan. 2019).

Nesse caso, a relação de alteridade tornou-se de desamor/deslealdade, não que de repente ele deixasse de amar, mas o episódio da traição gerou uma modificação na relação de alteridade entre o eu e outro, a questão de voltar a confiar, de dar uma nova chance. Dessa forma, a partir da traição surgiu a alteridade do desamor/deslealdade, pois a namorada, ao trair José, poderia até gostar dele, mas o enganou e decepcionou profundamente. Em outro trecho da narrativa, José explicita que sabe de sua dor, mas tem a consciência de que não foi única pessoa no mundo a ter uma decepção amorosa; ele cita um programa de televisão em que pessoas foram traídas e têm a chance de recomeçar: “Não tem aquele quadro do Faro, „A hora do Faro: Quero de volta“? Aí tá a pessoa bem besta do „Quero de volta“. Porque é ruim quando uma pessoa machuca a gente” (GA, 15 jan. 2019).

Nesse momento, o participante enfatiza que a ferida em relação à deslealdade marcou a sua constituição, porque fica difícil voltar a confiar na ex-namorada ou em uma nova pessoa. Isso fica explícito na sua fala quando diz “Olha, esse negócio de namoro e trabalho ele empata muito. Agora eu terminei o estudo, graças a Deus, né? Agora é ruim pra mim encontrar outra namorada e atrapalhar muito o trabalho, porque é ruim” (GA, 15 jan. 2019).

Na relação de alteridade da deslealdade, o movimento que mais se evidencia é o do outro-para-mim, José não consegue

perdoar a namorada, pois a ação dela para com ele causou muita decepção. Assim como na alteridade do amor, a alteridade da deslealdade, também de fora do eu, vai constituindo a forma de se relacionar emocionalmente nas próximas interações.

4. Reflexões finais entre as relações de alteridade de amor/desamor

A nossa questão desse estudo foi respondida à medida que José narra um episódio de “O primeiro amor” da sua vida em que o relacionamento de alteridade com sua namorada foi estabelecido por: amor versus traição. O José é estudante com Deficiência Intelectual (DI) da turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola pública. Sim, podemos afirmar com base nas reflexões dos autores postos para o diálogo que José se constitui da relação de alteridade/Amorosidade concretizada pela posição/contraposição do outro, ou seja: um amor recíproco e um amor desleal.

Essas reflexões foram realizadas à luz das premissas do centro de valor que estabelecem relações de alteridade/amorosidade: eu-para-mim; eu-para-o-outro e o outro-para-mim, principalmente verificando as relações de não indiferença e da indiferença refratadas na narrativa de José que extrapola o campo escolar, indo para o contexto extra verbal, ou seja, concretizando as palavras de José para além das fronteiras de sua narrativa.

Ressaltamos que a análise dessas relações vai para além do plano pedagógico do convívio de José e sua namorada, pois a partir da convivência com os estudantes percebemos que as experiências com as outras pessoas que estão fora do convívio escolar também contribuem na sua formação enquanto sujeito de posição aléfrica.

Por isso a defesa da escola estreitar os laços com a família de seus estudantes e conhecer um pouco mais sobre a vida e cotidiano dos estudantes de seus espaços porque a vida nos une nas relações

em diversos momentos da vida. Não vivemos isolados apenas na escola ou na casa dos pais ou que a namorada viva somente na sua casa. O José expressa seu desejo de que a namorada frequente também a casa igual como ele frequenta a dela.

No episódio da relação de José com a namorada em que aparece a alteridade do amor, de um amor recíproco inicialmente, todos os atos emotivo-volitivos de José postos nessa relação com a namorada, criando estratégias para fazer com que se estabeleça um equilíbrio e tensão na relação eu-para-outro e o outro-para-mim seja em uma proporção que ele se sinta tão amado o quanto a ama.

Mas nessa situação do namoro e rompimento entre José e a namorada, também podemos nos questionar se a relação estabelecida é de amorosidade ou de indiferença? Nossa pesquisa foi fundamentada nos estudos de Bakhtin (2017) acerca de o conceito da não indiferença e da indiferença, em que a partir dessas relações os seres humanos são incompletos e vão se constituindo nas diversas relações estabelecidas entre o eu e o outro.

A relação de alteridade posteriormente se tornou-se uma relação de desamor/deslealdade, não que de repente ele deixasse de amar, mas o episódio da traição gerou uma modificação na relação de alteridade entre o eu e outro, a perda da confiança na namorada alterou também José não especificamente sobre ter outra namorada e confiar nela ou não, mas a visão de ver o mundo e participar dele quando ele diz que precisa de mais tempo para estudar e trabalhar.

O rompimento da namorada de José com ele o alterou profundamente porque o modo como ela fez não indicou escuta, conversa ou um acordo sobre a relação e sim um rompimento por meio de traição sem dialogar com o seu parceiro como ele almejasse. Um ato de desamor, de indiferença com relação ao José.

Referências

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Tereza; JOBIM, Solange e Souza; KRAMER, Sonia. **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-25.

_____. **O pesquisador e o seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARROYO, M. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3a Edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco, São Carlos: Pedro & João Editores, 2017a.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Atlas, 2006.

VOLÓCHINOV, V. N. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 71-100.

AMOROSIDADE COMO LIGADURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ANDANÇAS, PARTILHAS E VIVÊNCIAS MUSICAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kallyne Kafuri ALVES¹

Katielle Oliveira de Araujo da SILVA²

Vasty NUNES³

Introdução

Ao ler o tema do evento do Rodas 2024, a trajetória de tudo que apostamos e acreditamos se revigora. De diferentes modos, temos investido em estudos do Círculo de Bakhtin (ALVES; CÔCO, 2016) e, os eventos que tratam desta perspectiva é uma possibilidade de nos reunir para amplificar nossas ações. Ações esta que vão desde a iniciativa de estudos individuais e coletivos, com propósitos que acreditam na prática transformadora e num mundo mais justo e igualitário por meio do diálogo. Por isso, apresentamos neste texto, nossas tentativas de, em meio à rede que compomos, continuar a acreditar que “só o amor está em contemplação de afirmar e consolidar, sem perder e sem desperdiçar, esta diversidade e multiplicidade, sem deixar atrás apenas um esqueleto nu de linhas e momentos de sentido fundamentais” (BAKHTIN, 2010, p. 128).

Nesse sentido, o trabalho focaliza a relação entre ensino, pesquisa e extensão para a produção de conhecimento. Se desenvolve a partir da problemática e indissociabilidade entre esta

¹Professora Titular da Faculdade de Música do Espírito Santo. kallyne.alves@fames.es.gov.br

² Graduanda do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo. araujokatielle@gmail.com)

³ Professora Dinamizadora da Prefeitura de Vitória. Prefeitura de Vitória. vastynunesp@gmail.com

tríade para a profissão docente, reconhecendo a amorosidade como ligadura necessária para a não interrupção de práticas que valorizam o diálogo em ações formativas na Educação Infantil (EI).

Tem como objetivo refletir sobre vivências formativas na licenciatura em música, com atenção à constituição da docência. Utiliza metodologia qualitativa exploratória, com recortes de diário de campo e análise das observações realizadas ao longo de um semestre de vivências com a disciplina de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Música. Sustenta as reflexões a partir de Freire (1993, 2013), considerando a amorosidade como ação necessária à docência (CÔCO, ALVES, 2018) e viabilizada pela dialogia, como nos possibilita pensar as obras de Bakhtin e o círculo com a compreensão das diferentes tonalidades que iluminam os momentos rítmicos e o centro de valores do humano (BAKHTIN, 2021). Como resultados reflete a importância da práxis e do diálogo como elementos para fortalecer os laços entre o tripé que constitui as universidades brasileiras.

Conclui demarcando que as experiências formativas no interior das instituições são necessárias, mas não podem ser isoladas, ou desarticuladas com estudos e pesquisas pautados pelo diálogo, sendo, encontros presenciais, reuniões, aulas e carga horária dos estágios equilibradas e articuladas nos currículos dos cursos de formação inicial. Nesse sentido, como informa a circular deste evento, em um mundo em que os processos de individualização e culpabilização do outro estão em cena, interrompendo diferentes formas de pensar, abafando individualidades dos coletivos em detrimento de individualismos solitários, marcamos a amorosidade como uma possibilidade de resistência e não interrupção da vida.

Este texto se desenvolve a partir da vida e do cotidiano de encontros, partilhas e cooperação entre Professora do Curso de Licenciatura em Música de uma Faculdade de Música da Região Sudeste brasileira, Estudante do 5º período deste curso e Professora de Música de uma instituição de Educação Infantil. Estes encontros se constituem pelo propósito de atender às

prerrogativas do curso de formação inicial, que determina o cumprimento de 90 horas de estágio em uma instituição de Educação Infantil. Portanto, temos como objetivo refletir sobre a amorosidade como ligadura na EI, especialmente via a rede dialógica, contra correntes individualizantes que tanto assolam o meio educacional.

Se sustenta na determinação da Constituição Federal, que determina o “tripé obrigatório nas universidades e são indissociáveis através do artigo 207 da Constituição de 1998” (BRASIL, 1998). Também se sustenta no Projeto Pedagógico do Curso, que regulamenta o estágio como lugar de observação interativa, com a dimensão da pesquisa demarcada (PPC, 2022) e, na compreensão da literatura, que já demonstra como a produção universitária, contempla o papel solidário, social e cultural para com a sociedade (MOITA e ANDRADE, 2005). Assim, podemos observar que embora o tema não seja inaugural, se faz relevante devido ao contexto de constantes desmontes e mudanças nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores, que alteram a carga horária das disciplinas teóricas e práticas, reduzem o tempo de pesquisa, avolumam a dimensão da carga horária em escolas, desconsiderando as prerrogativas do ensino reflexivo, político, responsável e balizado pela pesquisa (BRASIL, 2019a; ALVES; DUARTE, 2022).

Por isso, tomamos como referência teórica os conceitos de práxis, inspirado na perspectiva freiriana de formação por meio do diálogo, da partilha e da indissociabilidade entre pesquisa e prática. Assim, organizamos o texto em dois tópicos, após esta introdução. No primeiro, apresentamos as características do estágio e da instituição em que ocorreram os encontros. No segundo, a argumentação que ressoa na defesa da práxis e da formação alicerçada na amorosidade, sustentada pela perspectiva de que “Eu encontro a mim mesmo na voz inquieto-emocionada do outro, encarno-me na voz cantante do outro, encontro nela um enfoque autorizado de minha própria emoção interior; pelos

lábios de uma possível alma amorosa eu canto a mim mesmo” (BAKHTIN, 2011, p. 156).

Assim, concluímos com a demarcação do princípio do trabalho como eixo formativo, incluindo a relação com as interações extensionistas (CARDOSO, 2012, CÔCO, et. al, 2014; ALVES; CÔCO, 2022), apontando a pesquisa, a escrita e a mediação como necessários para o desenvolvimento de estudantes e professores, especialmente considerando as especificidades que guardam o trabalho docente na Educação Infantil e o ensino de música por meio do componente curricular de artes.

1. Experiências formativas no Estágio em Educação Infantil

Neste tópico iniciamos com a apresentação do contexto do estágio e na organização desenvolvida para a viabilização das ações. O estágio é um componente curricular obrigatório do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura. Foi realizado no primeiro semestre de 2023, contando com carga horária de 90 horas. O estágio supervisionado 1 é realizado nas escolas de educação infantil e em duplas. O estágio supervisionado tem como finalidade permitir a experiência na realidade da sala de aula e com o professor atuante, a fim de oportunizar o encontro de diferentes culturas, a provocar reflexões sobre o perfil de professor que se espera ser no futuro e quais práticas devem ou não ser utilizadas para que o ensino disponibilizado seja um ensino de qualidade e que tenha um alcance abrangente dentro da sala por meio de diálogo, problematização e reflexão. (DOTTO, 2017, P. 166)

Ao observar que o estudo da teoria contribui para pensar as ações práticas, entendemos o quanto o diálogo e a pesquisa são fundamentais, mas entendemos, a ligadura viabilizada pela amorosidade como aspecto fundamental, que contribui para não sermos interrompidos pelas lógicas individualizantes que tanto marcam a sociedade atual e que ressoam no ambiente educativo. Neste contexto, demarcamos a metodologia de estudo

bibliográfico para refletir sobre o objeto apresentado, levando em consideração a seguinte assertiva e bandeira de luta:

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (BAKHTIN, 2010, p. 129)

Neste processo marcamos o desafio desta ação, na medida em que foi necessário revisitar o plano de aula construído várias vezes, com muitos atravessamentos, questões institucionais, decisões da gestão, organização e clima institucional que moveram alterações sejam feitas quase sempre, como trocas de salas, passeios, alterações nos horários de janta entre atividades com professores regentes, ainda que dentro do horário dos encontros voltados à música. Assim, foi possível vivenciar aspectos da cultura institucional (JULIA, 2001), que decorreu em aprendizagens tanto na forma de dialogar, como vivenciar e negociar as atividades, haja visto que era preciso lidar com tais situações. Neste aspecto, observamos que, por vezes, os espaços de ensino aprendizagem de música não eram priorizados, embora sempre valorizados pela instituição.

O segundo apontamento que elencamos é sobre o acolhimento à estagiários. Ao longo das vivências, foi possível observar que a presença de estudantes de música revela desafios, seja pelo pertencimento à outra área, seja pela interação. Vale destacar a expectativa de aprender como dialogar e desenvolver atividades com crianças, de ampliar o repertório, as técnicas e metodologias para lidar com situações presentes no cotidiano da sala. Entendemos que esta relação é um aspecto muito importante na formação de estudantes, pois cada situação ocorrida na instituição, possibilitava refletir e confrontar tudo o que era discutido nas disciplinas da graduação.

Podemos citar como exemplo, os alguns planos de aula elaborados para alguma disciplina, que aos aplicados na prática não funcionaram como imaginado, seja por mudanças no público alvo, pela inexperiência com a faixa etária, ou pelas questões de tempo. Outro exemplo é que parece que temos uma visão romantizada da escola, ou seja, é complicado desenvolver a mesma postura em todo o tempo dentro da sala. Entendemos que as leituras e a postura docente exigem comprometimento, estudo e tentativas. Foi possível observar que não se trata de aplicar receitas ou métodos, mas exercitar o respeito, a escuta e a sensibilidade. Nesta referência de trabalho, observamos que a musicalização infantil é uma forte ferramenta de mudança (PENNA, 2012), pois, nas práticas com a música, foi possível acompanhar exemplos que valorizam o direito à infância. Isso nos motivou a exercer ações que compreendem a criança, a entende como ser humano que é, que sente as mesmas emoções que os adultos, ela brinca, constrói, fantasia. Tal como aprendemos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), como buscamos explorar no ambiente educativo.

Ressaltamos a premissa do direito à educação infantil com professores formados habilitados para o trabalho e as especificidades desta faixa etária como podemos encontrar na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (BRASIL, 1988; 1996; 2009; 2015). Tais documentos marcam a trajetória da educação e assinalam aspectos importantes sobre a formação de professores, precisando ser considerados em qualquer processo, decisão ou encaminhamento na área, com atenção especialmente ao cumprimento da Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos da educação básica.

Neste sentido, ao considerar os documentos oficiais como orientadores do trabalho, também demarcamos os desafios que se descortinam ao estudar documentos que problematizam os

aspectos de como esta oferta é realizada. Isso vai desde pontuar como os municípios e estados tem atendido a inclusão de artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos da educação básica até o cumprimento da formação continuada, do amparo e atenção à organização do currículo, de editais de chamamento de professores especialistas até às discussões sobre avaliação e qualidade desta oferta. Esta problemática nos possibilita questionar as condições de trabalho, as instalações e até mesmo os recursos disponíveis para atender ao Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, os Parâmetros de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2013, 2017, 2019b).

Neste contexto é que desenvolvemos o trabalho do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, ciente de que os desafios observados não nos impedem de olhar as potências e possibilidades de trabalho na escola pública. Partimos de um lugar do ensino aprendizagem em partilha entre professores, crianças e suas famílias, partilhando noções de cuidado e educação colocando em prática metodologias dialógicas. Assim, demarcando as problemáticas que urgem no tocante a esta temática, passamos ao próximo tópico onde apresentamos a defesa da práxis para analisar os dados produzidos ao longo do semestre.

2. Amorosidade como estratégia de diálogo e resistência

Para iniciar este tópico nos fundamentamos nos inspirando na perspectiva da filosofia da linguagem, especificamente Bakhtin (2011) com a noção de interação dialógica, em que exprime ideias, valores, posicionamentos em uma forma primária de nos comunicarmos, interagirmos e pensarmos. Sendo as expressões (escrita, oral, gestual) a oportunidade de estabelecermos comunicação e, na leitura deste texto, exprimimos diálogo e produzir conhecimento. Nesta concepção, o diálogo é possível por meio dos encontros que estabelecemos com diferentes interlocutores. A estes encontros imbuídos nossa responsabilidade de habitar o mundo e, pertencer a este diálogo, zelando pela

contribuição e participação no mundo de forma ética e responsiva. Além disso, de resistir às lógicas escolarizantes, que tanto assolam os espaços das instituições educativas, o que contribui para outras formas de significar a infraestrutura, as relações e os encontros formativos.

Nesta perspectiva, foi possível observar que questões e comportamentos problematizados no interior das disciplinas do Curso de Licenciatura em Música, habitavam a realidade dos estágios. Por vezes, é possível identificar aspectos que levam a questionar as ações docentes, possibilitando compor desafios e reflexões. Podemos citar como exemplo o seguinte evento: *No primeiro dia de intervenção proposta dentro do estágio para a turma, a professora regente nos sugeriu uma determinada sala porque, devido a sua organização de mesas e cadeiras, as crianças ficariam organizadas e quietas, porém explicamos para ela que em nossa aula usaríamos o chão da sala, todos em roda porque as atividades haveria movimentação, dança, pulo e por isso as crianças precisavam de espaço no chão. E com as crianças sentadas em roda, pudemos observar que elas se sentem livres para brincar sentadas ou ficarem de pé, durante as atividades todos se veem, interagem e se comunicam, observam como o outro colega usa um determinado instrumento, o ajuda a sanar dúvidas também.* (maio de 2023)

Isto, pois, sabemos que estes encontros são transformados ao vivenciar cada contexto. Na Educação Infantil este universo é amplo, pois envolve crianças e suas famílias, bem como diferentes educadores. As aprendizagens, por sua vez, se revelam eminentemente em coletivo, agregando à formação inicial, que mesmo sendo individual toma caráter ampliado. A contração (des) presente antes da palavra encontro se dá numa perspectiva de que ao compartilhar enunciados, pontos de vista são problematizados, questionados, avaliados e colocados em discussão.

Podemos citar aqui como a professora de música reagia às mudanças de sala durante o dia, observamos ações que buscavam entender as diferenças, aos ajustes necessários conforme as reações, gestos, olhares e manifestações orais. Neste escopo, entendemos que a composição de aprendizagens se dá com uma construção

dialógica a cada dia, em cada movimento de fazer acontecer a produção de conhecimento, sendo o laço estabelecido no diálogo um elo importante na construção do percurso formativo.

Esta concepção, ao nosso modo de entender, está relacionada com a amorosidade, no sentido de compreender as distâncias necessárias na relação com o outro, ciente de que neste exercício nos transformamos mutuamente (BAKHTIN, 2010; 2019). Ao expor o pensamento, foi possível estabelecer conexões entre teoria e prática, o que levava a outras problemáticas, temas de pesquisa e reflexões que certamente não seriam “resolvidas” em uma disciplina da graduação ou tempo de planejamento. Isso nos leva a estar na relação com diferentes outros, buscando sair de nossos individualismos, a pensar e compor em conjunto. Por isso, acreditamos que na trajetória de estar em formação na graduação e poder vivenciar estágios e projetos de extensão, é possível vivenciar a realidade escolar.

Com isso, aprender a estabelecer diálogos, desenvolver espírito do profissionalismo em sala e também na forma que ela nos ensinou e gerou liberdade para interagir em sala. Assim, é possível compreender que o estágio é um espaço de encontros, com ambiente convidativo a exercitar a dialogia e não individualização. Os recursos utilizados durante o tempo da pesquisa, do projeto e do estágio, informam que a comunicação é algo necessário, com anotações em diário de campo, no caderno de disciplinas, portões das instituições e até mesmo aplicativos de troca de mensagens via celular.

A rede dialógica, neste sentido, vai se constituindo como um espaço de resistência aos desafios e de formação coletiva. A partilha de pensamentos e reflexões possibilita, por sua vez, a refletir sobre a ação, chamando o conceito de práxis na perspectiva freiriana. Neste pressuposto teórico-metodológico das ações docentes, analisamos de forma indissociada o planejamento da ação pedagógica, ou seja, o que planejamos está intrinsecamente conectado com o que desenvolvemos. Conexão também tecida com silêncios, ruídos, mudanças de rota e ajustes.

Entendemos este desafio como presentes na vida docente, num movimento em que “a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática” (FREIRE, 2013, p. 73).

Considerações finais

Ao apresentar o objetivo de entender a amorosidade como ligadura para o exercício da docência, acreditamos que nos movemos a entender “um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (FREIRE, 2013, p. 325), aprimorando, conseqüentemente, nossas ações, nossa formação (tanto inicial quanto contínua). Esta postura pode ser lida como uma ação dialógica que move a formação humana, por meio do diálogo estabelecemos conexões e compomos análises por meio da interação dialógica (BAKHTIN, 2011). Nestas interações, nos permitimos partilhar o que era possível ser feito ou encaminhado. Por vezes, a sensação era de que por mais que planejamos ou estabelecessemos uma rota, o curso do trabalho fazia mudar (se não tudo), boa parte do que havia sido pensado, exigindo ações de imediato. Nestas ações, foi necessário confiar e fortalecer o diálogo (inclusive com olhares, gestos e diferentes formas de se comunicar), tendo um horizonte de não desestabilizar os processos de ensino aprendizagem.

Por isso, lembramos da canção Andança de Beth Carvalho quando pontua que “por onde for quero ser seu par”, que nos inspira a pensar no trilhar e fazer a andança entre casa, faculdade e estágio (somando 30 km semanais, ida e volta). Nestes intervalos valiosos era onde ocorriam nossos diálogos mais espontâneos, reconhecendo que fazer o estágio com mais uma outra pessoa gerava a possibilidade do encontro, de das mãos (tanto em metáfora, quanto para formar uma roda) para prosseguir. Assim conseguimos organizar o trabalho com as 46 crianças de quatro a seis anos, em duas turmas (uma turma com crianças de quatro a cinco anos e duas turmas com crianças de cinco a seis anos) que

esperavam de nós posicionamentos diante o trabalho pedagógico, sem distinção de quem era a professora e quem eram as estagiárias, tendo, mesmo com desafios, o mesmo objetivo em comum, vivenciar encontros!

Neste processo nos questionamos sobre o papel do estágio da formação de futuros professores, quando também refletimos sobre este mesmo papel na formação de professores que estão a algum tempo afastados da vida acadêmica, engolidos pelas atribuições e condições da profissão e da vida de mulher, mãe e docente (FINCO, et. al, 2015). Estes desafios revelam os propósitos da máquina individualista e mercadológica que assola a educação com trajetória de ataques, especialmente, à formação de professores (FREITAS, 2021). Mesmo com estes desafios, as possibilidades do encontro se desenvolveram, demandando a oportunidade de efetivar, neste mesmo espaço, projeto de extensão, trabalhos para disciplinas, eventos e artigos científicos. Isto possibilitou potencializar a carga horária de contato com as crianças, fortalecer o tempo de estudo e qualificar as ações realizadas - seguindo além do plano de estágio, o plano de trabalho do projeto, com aulas de flauta e ações com o plano institucional.

Além disso, a oportunidade de unir as três ações (graduação, estágio e projeto) ressoou na aproximação de estudantes da graduação e de professora já formada, com a escrita acadêmica, com a reflexão sobre a própria prática e os sentidos produzidos a partir dela. A sensação é de que há muito a ser feito, mas acreditamos que, "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." (GALEANO, 1994).

Então, nos atemos ao trabalho coletivo como um lugar de processos (para além de produtos), bem como de possibilidades, é que, sem valorar uma ou outra dimensão, tampouco dizer do lugar da teoria e da prática, equalizamos sem a pretensão de padronizar, o trabalho pedagógico. Pensamos que isto só é

possível por meio da valorização dos encontros, da ação dialógica e da prática transformadora.

Com as crianças aprendemos a beleza das ações em improviso, e, por isso, da necessidade de estudo, afinação entre pares e preparo para habitar a docência. Falamos de um lugar que exige uma performance equipolente, num malabarismo para não cairmos na certeza adulta, mas nos abrimos às possibilidades propostas pelas crianças. Entendemos que isso só é possível na compreensão de metodologias que possibilitam ler o mundo em uma perspectiva dialógica sem romantização da profissionalização docente, partindo de conhecer a realidade, para nela atuar com autonomia, consciência e valorização dos diferentes sentidos produzidos pelas pessoas.

Dessa forma, mediadas por possibilidades que a música oportuniza reunir, acreditamos, inspiradas na canção Enquanto houver sol (TITÃS) que mesmo com os desafios que assolam a formação de professores e a Educação Infantil, “ainda há de haver esperança”, pois “em cada um de nós, algo de uma criança” e, sempre foi possível reconstruir e fazer com nossas próprias mãos, geralmente, em roda, o mundo que esperamos. Neste processo, muitas serão as dúvidas, questionamentos e conflitos, mas, acreditamos que é desta forma que podemos prosseguir qualificando nossa formação, caminhando e fazendo nossos próprios caminhos.

Referências

ALVES, K. K.; DUARTE, A. L. C. Efeitos da BNC-Formação no curso de Pedagogia: Em defesa da gestão escolar e das infâncias. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. 00, p. e022132, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26i00.17222. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17222>. Acesso em: 17 jul. 2023.

ALVES, K. K.; CÔCO, V. . Dimensões da formação inicial e continuada no estudo dos contextos de atuação na educação infantil. In: "6º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), 2022, Belém. Política, formação e prática educativa na infância. Belém: EDUEPA, 2022. v. III. p. 845-854.

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

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

BAKHTIN, M. M. Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica. Pedro e João Editores. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2013. BRASIL.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso s de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário

Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: . Acesso em: 26 out. 2016.

CARDOSO, R. L. ; ALVES, K. K. ; COCO, V. . Interações extensionistas no campo da Educação Infantil: reflexões sobre a formação a partir de referenciais bakhtinianos. In: V Seminário Nacional de Filosofia, 2012, Santa Maria. IV Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências, 2012. v. 1.

COCO, V. ; ALVES, K. K. ; SILVA, L. S. R. Extensão, pesquisa e formação: Práticas de escrita na produção da oficialidade das parcerias institucionais. Revista FACEVV, v. 6, p. 149-162, 2014.

CÔCO, V.; ALVES, K. K.; FERREIRA, G. C.. Formação, pesquisa e extensão na inserção ao campo da Educação Infantil. Educaçao Unisinos (Online), v. 20, p. 87-95, 2016.

CÔCO, V.; ALVES, K. K.. Sentidos das famílias sobre o trabalho docente na educação infantil. Educação em Revista. Belo Horizonte. v.34. 2018

FARIA, A. L. G. et. al. Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

FREITAS, H. C. L. Universidades do RJ lançam o Fórum de Mobilização e Defesa dos Cursos de Pedagogia. Formação de Professores, abr. 2021. Disponível em:

Efeitos da BNC-Formação no curso de pedagogia: Em defesa da gestão escolar e das infâncias RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. 00, e022132, jan./dez. 2022. e-ISSN: 1519-9029 DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.1722221> <https://formacaoprofessor.com/2021/04/15/universidade-do-rj-lancam-o-forum-de-mobilizacao-e-defesa-dos-cursos-de-pedagogia/>. Acesso em: 21 jun. 2021.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. Olho d'Água, 1993.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALEANO, Eduardo. As palavras andantes. Rio de Janeiro, L & PM, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

MACHADO, Daniela Dotto. Estágio em Educação Musical: relatos de experiência e pesquisa. São Carlos, SP, 2017, p.161-175.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: o caso do estágio de docência na pós-graduação. Olhar de Professor, Ponta Grossa v. 8, n. 2, p. 77-92 Jul./Dez. Acesso em: 04 julho de 2019 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1441>>

PLANO PEDAGÓGICO DO CURSO. Faculdade (omitido por questões de proteção de dados de identificação). Cidade, Estado, 2022.

REFLEXÕES BAKHTINIANAS: UMA EXPERIÊNCIA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO CURSO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Gabriella Keren Silva AMARAL¹

Introdução

O presente trabalho busca (i) apresentar parte da trajetória de uma pesquisa de iniciação científica², ainda não finalizada, que trata das disputas de sentido em torno do conceito de soberania a partir dos Projetos de Lei 490/2007 e 191/2020, que versam sobre, respectivamente, a demarcação por via legislativa e a exploração de recursos em terras indígenas, e (ii) organizar reflexões sobre ideias do Círculo de Bakhtin que foram – e são – trabalhadas como fundamentação teórica-metodológica da investigação, salientando as repercussões na experiência de uma graduanda do curso de Relações Internacionais.

Soberania e Relações Internacionais: um olhar bakhtiniano

O curso de graduação em Relações Internacionais (doravante RI) é, de maneira geral, interdisciplinar, isto é, resultado da relação e diálogo – ideias caras para o Círculo de Bakhtin – entre vários campos de estudo. Ciência Política, Economia, Sociologia, Antropologia e Filosofia são algumas das áreas que estão presentes nos currículos dessa formação, que também se altera de acordo com a tradição e a historicidade do local em que estão

¹ Graduanda em Relações Internacionais. Universidade Federal de Uberlândia. E-mail para contato: gabriellakeren@ufu.br

² Iniciação Científica intitulada: “Soberania: uma análise dialógica das disputas de sentido”, com orientação da Profa. Dra. Larissa Mazuchelli (ILEEL/UFU). Processo PIVIC nº 23117.0888585/2022-93.

inseridos. Na Universidade Federal de Uberlândia, por exemplo, o curso possui uma íntima relação com os estudos econômicos, dado seu vínculo ao Instituto de Economia da instituição.

A interdisciplinaridade da formação é, muitas vezes, algo que chama a atenção dos ingressantes – são muitas possibilidades. No entanto, também é visível que, ao longo dos semestres, ela causa inquietação, ansiedade em relação ao mercado de trabalho e dificuldade em delimitar certa noção de pertencimento. Seja em maior ou menor grau, as discussões nas disciplinas, principalmente aquelas do núcleo específico das RI (como as teóricas), acabam remetendo à mesma pergunta: qual o objeto das RI? Ou, ainda, o que é o “internacional”? Há várias respostas a esses questionamentos, elaborações teóricas que buscam delinear um amálgama das RI, confirmando a legitimidade desse campo de estudos, na busca por uma verdade universal, isto é, “*istina*”³, segundo Bakhtin (2017).

Dentre as teorias clássicas da área, retomando Maquiavel, Hobbes e Tucídides, a tradição realista das RI, em linhas gerais, busca apontar o “internacional” como anárquico, em oposição à estabilidade interna, garantida pela centralidade do Estado. Nesse sentido, a ausência de uma instituição reguladora internacional implicaria na busca incessante pela sobrevivência, que só pode ser garantida pelo poder. Por outro lado, os liberais, numa perspectiva mais otimista, rejeitam a centralidade estatal e atribuem importância maior às instituições como instrumentos de governança global, assim como ao livre comércio e aos valores liberais, capazes de garantir um ordenamento cooperativo no sistema internacional (NOGUEIRA; MESSARI, 2005).

³ Nas palavras do autor: “É um triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reprodutível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio” (BAKHTIN, 2017, p. 92).

Dentre as muitas elaborações sobre o objeto de estudos das RI e seus principais aspectos, é necessário destacar a soberania, um "mito norteador" (WEBER, 2005). A ideia do Estado-nação, como um aparato instrumental capaz de mobilizar certa identificação e garantir estabilidade, é um contraponto importante às relações exteriores, que não dispõem de um agente regulador. Para Campbell (1992), a soberania se expressa justamente na necessidade de assegurar as identidades internas em contraponto com o que vem de fora, um perigo externo – mobilizando o *medo do outro* –, a fim de criar unidade, ou seja, uma identidade ancorada no antagonismo.

Essa discussão, embora marcada pelo que Bakhtin chamou de "mundo da teoria", recebe outras tonalidades ao se aproximar da discussão de Mbembe (2016) sobre a noção de necropolítica. Apoiado no conceito foucaultiano de biopoder – a maneira com que os corpos humanos são utilizados para o exercício e manutenção do poder –, Mbembe argumenta que a soberania se constitui, de fato, no poder e na capacidade de ditar quem vive e quem morre; isto é, na manifestação do poder por meio do controle do eixo de vida e de morte. É assim, portanto, que a morte é instrumentalizada e legitimada, fazendo com que os corpos tenham valorações diferentes segundo a atribuição de razão⁴.

Essas conceituações teóricas acerca do conceito de soberania, fundamental para o campo das RI, parecem prescindir, contudo, do "mundo da vida", isto é, do mundo da experiência ímpar e vivida, essencial na arquitetura bakhtiniana. No âmbito da pesquisa de iniciação científica que venho desenvolvendo, essa questão torna-se ainda mais relevante se considerarmos que restrição da discussão da chamada 'tese do marco temporal' a

⁴ Mbembe (2016) trabalha, a princípio, com a diferenciação entre razão e desrazão, fundamental para o surgimento da política que, por muito tempo, foi – e ainda é – vista como o exercício da razão. Nesse contexto, a liberdade individual só pode ser exercida politicamente a partir da capacidade intelectual de estabelecer um raciocínio. Assim, exercer a soberania seria o mesmo que exercer a liberdade; ou seja, raciocinar.

abstrações jurídicas e discursivas no tocante à transferência, para o legislativo, da demarcação, regulamentação e mineração das terras indígenas, consolida a manifestação do poder por meio do controle do eixo de vida e de morte de indígenas.

De maneira breve, o marco temporal é uma tese jurídica que argumenta que a demarcação de uma terra indígena só pode ser realizada se a comunidade indígena em questão estivesse ocupando a terra no ato da promulgação da constituinte atual, isto é, em 5 de outubro de 1988. Além de negar a história dessas comunidades antes da data determinada, apagando os costumes, tradições, culturas indígenas, além de reposicionar os ocupantes originais da terra como invasores, esquecendo da presença milenar desses povos e de sua memória (APIB, 2023), cabe destacar que a Constituição Federal data de cerca de três anos após o fim da ditadura militar brasileira, que perseguiu e expulsou povos originários de suas terras, o que intensificou os deslocamentos que já ocorriam por motivos diversos ao longo da história brasileira.

No âmbito legislativo, os PL 490/2007 e 191/2020 são importantes para essa discussão, uma vez que pautam sobre as ações demarcatórias e o uso da terra indígena. O primeiro projeto propõe a transposição do processo de demarcação de terras da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), um órgão administrativo, para o Congresso Nacional, sob justificativa da necessidade do Poder Legislativo dispor sobre as matérias da União, conforme art. 48 da Constituição (BRASIL, 2007, p. 2). Na prática, essa ação permitiria que o processo fosse influenciado por parlamentares contrários aos direitos e à vida indígenas, como aqueles que fazem parte da bancada ruralista⁵. O segundo projeto pauta a regulamentação da "lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos

⁵ Atualmente, a demarcação é realizada a partir de uma série de critérios estabelecidos pela FUNAI, considerando a cultura e outras especificidades dos povos indígenas; ou seja, a FUNAI realiza um trabalho importante de respeito ao "mundo da vida" dos indígenas para a demarcação.

e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas" (BRASIL, 2020, p. 1), o que evidencia o interesse nos potenciais ganhos econômicos no uso dessas terras e privilegia a perspectiva da mineração e exploração em detrimento dos indígenas.

Nota-se que a soberania é o cerne da discussão sobre o marco temporal. Ainda que brevemente desenvolvida, a discussão sobre o conceito, no seio da disputa pela demarcação de terras indígenas, está cercada pelas relações de indiferença, tão presentes nas RI: o perigo fundado no antagonismo, a morte como instrumento de poder, a sobrevivência como princípio norteador. A aproximação com as ideias do Círculo de Bakhtin, na minha posição de graduanda em RI, tem me feito pensar na possibilidade de uma soberania não-indiferente, fundada na alteridade e não na antagonização, de uma maneira empática e dotada de respeito, que reconhece o outro como diferente, mas o compreende como um centro de valor com o qual é possível – e essencial – estabelecer relações e, juntos, se constituir.

Apesar da interdisciplinaridade apresentada ao longo do curso de RI, ainda há dificuldade em se estabelecer diálogo entre as áreas e suas aplicabilidades no campo, o que resulta numa sensação de desnecessidade e superficialidade nos estudos, talvez típica do trabalho afastado do “mundo da vida”. Essa inquietação me cercou em vários momentos do curso, principalmente na dificuldade encontrada em definir o que era estudado e em quais carreiras o tema ou assunto seria relevante, qual seria a minha função como estudiosa das RI. O contato com os escritos do Círculo de Bakhtin, proporcionado pela iniciação científica, me fez repensar a relação com o meio acadêmico e a produção de conhecimento ao me ajudar a observar a singularidade da minha posição e a necessidade de responder com responsabilidade, de projetar minha voz nesse espaço.

Encontrei nos estudos da linguagem, em especial nos escritos do Círculo de Bakhtin, uma alternativa ao subjetivismo e teorismo que me cercou durante a graduação, uma possibilidade

de olhar para o plural, carregada das vozes que me constituíram e da minha própria, mas ainda incompleta, capaz de encontrar o outro e estabelecer novos diálogos – passível de enriquecimento. Também percebi que é possível olhar para as Ciências Humanas sem buscar por exatidão e resultados “práticos”, percebendo que essa incompletude é o que possibilita a pluralidade inesgotável de discussões e perspectivas, sempre em constituição a partir do diálogo com o outro.

A linguagem, mediadora entre sujeito e realidade, exposta como um campo conflituoso em decorrência do contexto ideológico e social, o que traz a impossibilidade da neutralidade, permitiu uma aproximação com a realidade estudada e, como consequência, com o outro. Ao romper com a necessidade de polarizar e fazer definições dicotômicas e excludentes, e compreender que a minha singularidade como "eu" não precisa subvalorizar ou subjugar o outro, que a resposta à diferença não necessita ser a homogeneização, que o outro não precisa ser combatido ou temido e antagonizado, me vi como parte constituinte das RI e não mais como uma observadora externa e indiferente aos fenômenos, não apenas um ser mecanizado capaz de opinar sobre questões geopolíticas com base numa ideia monológica de racionalidade.

Considerações finais

Desde o início da graduação, uma certa inquietação me acompanha. De certa forma, creio que acompanha todos nós, preocupados com os impactos de nossas decisões, carregados de noções do que é certo e errado, do que é sucesso ou fracasso. Mas, como forma de concluir esse texto, quero afirmar que o contato com as obras do Círculo, por mais inicial que seja, tem me permitido olhar para essas inquietações com mais empatia e buscar por respostas menos fundadas em uma perspectiva radical, dicotômica e indiferente. É impossível negar a beleza de perceber que a leitura, discussão e aprendizado de algo novo

transformou uma visão de mundo – o que tem acontecido comigo. Com essa experiência e toda sua singularidade, quero buscar, cada vez mais, o reconhecimento amoroso e não-indiferente, seja para pensar minha formação ou para tratar de temas fundamentais para o campo em que escolhi atuar.

Referências

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL (APIB). **Cartilha sobre o Marco Temporal**. 2023. Disponível em: <https://apiboficial.org/files/2023/06/marcotemporal_cartilha_v7.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2023.

BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3ª edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 191, de 5 de fevereiro de 2020**. Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas. Brasília, Câmara dos Deputados, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 490, de 20 de março de 2007**. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nºs 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Brasília, Câmara dos Deputados, 2007.

CAMPBELL, D. **Writing Security**: United States Foreign Policy and the Politics of Identity. 1st edition. Minnesota: University of Minnesota Press, 1992.

MBEMBE, A. Necropolítica. **Arte & Ensaios**, Online, Vol. 2, nº 32, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993>. Acesso em: 25 ago. 2023.

NOGUEIRA, J. P.; MESSARI, N. **Teoria das Relações Internacionais**: Correntes e Debates. 1ª edição. Barueri: Editora Atlas, 2005.

WEBER, C. **International Relations Theory**: A critical introduction. 3ª edição. Londres: Routledge, 2009.

VIDAS SECAS – SOB O FIO DA PALAVRA

João Nilson P. de ALENCAR¹

Resumo

Partindo da ideia de que o diálogo se dá entre um auditório interno e externo, ou seja, de que a noção de ser acontece no processo de constituição e reconhecimento da linguagem, esse texto tenta sondar a presença da articulação e consciência dessa linguagem através do personagem Fabiano, protagonista de **Vidas Secas**, de Graciliano Ramos. Precisamente com Fabiano, há uma luta entre o mundo “selvagem”, o do interior (sertão), o mundo dos bichos, representados na articulação de monossílabos e na sapiência de que outras pessoas possuem outras habilidades com a língua. Como não ser, portanto, indiferente a essa realidade tão presente entre nós?

Palavras-chave:

A paisagem-palavra de **Vidas Secas** inicia assim:

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala.”. (RAMOS, 1987, p.9)

Discutindo a questão dos signos e o poder semiótico das relações intra e extra-textuais, Décio Pignatari afirma, citando Tomas S. Knight (sobre Peirce) que “os artistas são observadores muito mais finos e precisos do que eles [os cientistas]”

¹ Prof. de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira – CA-UFSC. Integrante do NEPALP/UFSC. alencarjn@hotmail.com .

(PIGNATARI. 1987, p.63). Comentemos um pouco a construção desse artista chamado Graciliano Ramos dentro das **Vidas Secas** e das possíveis relações da proposta dessa roda, cujo tema gira em torno da indiferença à não-indiferença.

O grande pilar da vida cotidiana é a alimentação e a socialização, dois aspectos que serão profundamente trabalhados em **Vidas Secas**. O contraste inicial: a vermelhidão da paisagem, manchada por dois pontos verdes lança o leitor na montagem do cenário. Os “infelizes” estavam cansados e famintos. Caminharam muito. Haviam descansado nas areias de um “rio seco”. E viram os galhos pelados da catinga rala”. Espiemos os adjetivos: todos “secos”: galhos, caatinga, rio; cansados e fatigados... os retirantes. Graciliano “pinta” a paisagem, conduzindo-nos ao cenário do romance. Sob o signo da “falta” (no sentido negativo e não psicanalítico), os personagens se movem com dificuldade, como sua constituição, estando à beira de uma exaustão (e assim o será durante toda a narrativa). Essa exasperação acentuada pode ser lida conjuntamente com o que Volochínov aponta, ao discutir a relação do signo e as relações de classe:

(...) o falante pertence a uma *classe*, tem uma *profissão*, tem certo grau de *desenvolvimento cultural*. Enfim, ele pronuncia esta palavra (em voz alta ou para si mesmo) numa certa *circunstância* diante de um ouvinte, presente ou pressuposto. Graças a estas condições, a esta força (“fatores”) que organizam tanto o conteúdo quanto a forma da enunciação, as palavras do falante estão sempre embebidas de opiniões, de ideias, de avaliações que, em última análise, são inevitavelmente condicionadas pelas *relações de classe*. (VOLOCHÍNOV, 2013, p.196)

O que ocorre nesse romance é que existe um esvaziamento de determinadas características, a fim de reforçar o embate de classes (a miséria da família retirante), acompanhada por uma problematização da “língua”. É assim que essa “pronúncia” (mais uma voz para si mesmo), dirigida a um “ouvinte” quase ausente torna essa “fala” tão reduzida (para não dizer inaudível). O

embate se dá entre uma concepção civilizatória x outra mais próxima da barbárie. Esse embate trará consequências na fala do personagem principal, Fabiano. Em dado momento, Fabiano, refletindo sua identidade, de maneira silenciosa (Bakhtin dirá “auditório interior”), afirmará:

- Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta.

Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros. Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra.

Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando:

- Você é um bicho, Fabiano. (RAMOS, 1992, p.18)

A escrita de Graciliano é precisa, feito faca amolada. E mesmo afiada, a textura ronda a ambiguidade. No caso de “cabra”, há seu uso dúbio: o vocábulo, no nordeste brasileiro, tanto refere-se ao “animal” quanto ao fato de alguém ser considerado “homem”. Nessa toada imagética - terra vermelha (ele se considera um vermelho); contra os brancos (gente de posses) e os amarelos (as autoridades, em geral policiais), “cabra” resume a sua condição. Destaquemos o fato de que, da voz alta (“você é um homem”), o personagem, já em seguida, dando-se conta de sua condição social, “murmura[ndo]”: “você é um bicho”.

Em um estudo sobre a biopolítica e zoopoética, contendo diversos ensaios, Benedito Nunes afirma a respeito que:

Com o animal, as relações são, sobretudo, transversais, ou seja, o animal é considerado o oposto do homem, mas ao mesmo tempo uma espécie de simbolização do próprio homem. Na acepção comum, simboliza o que o homem teria de mais baixo, de mais instintivo [lembramos o “baixo” em Rabelais, via Bakhtin], de mais

rústico ou rude na sua existência. Por isso mesmo, o animal para nós é o grande outro da nossa cultura, e essa relação é muito interessante como tópico de reflexão. (NUNES, 2011, p.13)

Fabiano se orgulha desse “estado” animal, porque, para ele, isso é uma prova de braveza, de resistência, de vencer (aqui, no sentido de continuar vivo) as condições tão adversas de sua existência e de sua família. Nesse sentido, poderíamos pensar, com Jean-Luc Nancy, que o corpo funciona como uma “pro-posição”, em uma espécie de nudez, que borra os contornos do “dentro” e do “fora”. Essa nudez, para o filósofo, representa um despir-se da cultura, gesto que Fabiano conhece bem. Reorganizar a fala é, para ele, um constante movimento de adaptação (e apropriação – aqui na relação com o entorno de animais). Afirma Nancy:

O homem não é somente o animal dotado de linguagem, de razão, de vida política. É também o animal que conhece a nudez. (...)

Estabelecamos de início o seguinte fato: o homem é o animal que conhece a nudez. Dos animais pode-se dizer tanto que eles estão e são sempre nus ou então que eles nunca estão ou são nus. (...)

É preciso dizer ainda mais: os homens não existem apenas segundo o ‘com’, nessa ou naquela modalidade (povo, família, grupo etc.), mas existem *enquanto* esse “com”: à medida que existem, seus indivíduos só são independentes porque sua independência os separa como sujeitos da relação com todos os outros e com a coletividade. (NANCY, 2015, pp.13-15)

Se a relação de Fabiano e toda a sociedade passa por essa “nudez” permanente (ele mesmo se retrai, se censura, quando pronuncia que é um homem), os efeitos dessa consciência acelera, no personagem, a modulação de sua linguagem. É todo seu corpo que fala, em gestos, movimentos, sinais, mas, principalmente, na redução da extensão das frases, vistas por ele como desnecessárias. Assim, em uma tentativa quase intuitiva de relacionar o seu mundo ao mundo externo, Fabiano busca no encurtamento (lido aqui também como silenciamento) uma saída

para seu dilema (dilema de pertencimento, poderíamos dizer). Ele mesmo lembra, ao receber uma carícia de sua cachorra, chamada Baleia, (e não nos esqueçamos da reduplicação de categoria “animal” nesse nome), que ela é “um bicho”:

Vivia longe dos homens, só se dava bem com animais. Os seus pés duros quebravam espinhos e não sentiam a quentura da terra. Montado, confundia-se com o cavalo, grudava-se a ele. E falava uma **linguagem cantada, monossilábica e gutural, que o companheiro entendia**. A pé, não se aguentava bem. Pendia para um lado, para o outro lado, cambaio, torto e feio. (RAMOS, 1992, pp.19-20)

Longe de possuir o estilo do Romantismo, é possível destacar desse movimento a sincronicidade e coexistência da vida homem-natureza. No romance de Graciliano, a empatia (total) se dá com o toque, com a presença de um diante (ou sobre) o outro. Não é de estranhar que uma vez sozinho, “A pé”, sente-se “nu” e pende, “cambaio, torto e feio”.

Obviamente que o imaginário sobre o tema dos animais é amplo e, quase que imediatamente, recaímos na obra de George Well, **A rebelião dos bichos**. Mas a ideia de rebelião dos animais, segundo a professora e crítica literária Adriana Rodríguez Pérsico, aparece em outros escritores, como no conto de Amado Nervo, “La última guerra” e “Las fuerzas extrañas”, de Leopoldo Lugones. Sobre o primeiro, ela cita um trecho de Nervo:

El idioma surgió monossilábico, rudo, tímido, imperfecto, de nuestros lábios; el pensamiento se abrió como una celeste flor en nuestras cabezas, y un día pudo decirse que había ya nuevos diesos sobre la tierra; por segunda vez en el curso de los tiempos el Creador prununció un “*fiat*” et *homo factus fuit*. (PÉRSICO, 2008, p.249)²

² PÉRSICO, Adriana Rodríguez. “La rebelión de los animales” in **Relatos de época – Una cartografía de América Latina (1880-1920)**. Rosario : Beatriz Viterbo Editora, 2008, p. 249.

É interessante a citação, porque em **Vidas Secas** Fabiano vai se acercando cada vez mais desses seres todos – seres que estabelecem uma comunicação monossilábica – raposa, galinha, urubu, preás, bois.. e, claro, a figura clássica do “papagaio”, em um vocabulário que Fabiano mesmo considera “pobre”. Há apenas um “balbucio”, frases soltas, rugidos... Não por acaso há um processo de antropomorfização, como em “sonho de Baleia”. E até as roupas vão refletir esse estado *gauche* (para lembrar Carlos Drummond de Andrade): vestimentas “justas, tortas”, o que o leva a sentir-se inferior. Dessa forma, o sonho de Fabiano (e da família como um todo) reflete-se no desejo de mudar-se para a cidade. Ela, metonimicamente, representa a passagem para a “cultura” e passa pela elaboração de uma nova linguagem – o sonho para que seja mais rica, mais elaborada, mais articulada. Portanto, a amorosidade (o desejo de afeto e todo o bem-querer) em **Vidas Secas** tem a ver não apenas com a vontade de sair da miséria alimentar, física, mas, igualmente, ou mais ainda, sair da miséria cultural, entendida aqui como uma dificuldade de articular essa língua rude, quase monossilábica, do personagem principal.

Referências:

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. BH : UFMG, 2007.

NANCY, Jean-Luc. **Corpo, fora**. Trad. Márcia Sá Cavalcante Schuback. Rio de Janeiro : 7Letras, 2015.

NUNES, Benedito. “O animal e o primitivo : os outros de nossa cultura” in MACIEL, Maria Esther (org). **Pensar/escrever o animal – ensaios de zoopoética e biopolítica**. Florianópolis : Ed. UFSC, 2011.

PÉRSICO, Adriana Rodríguez. **Relatos de época – Una cartografía de América Latina (1880-1920)**. Rosario : Beatriz Viterbo Editora, 2008.

PIGNATARI, Décio. **Semiótica & Literatura**. 3ª.ed. de ordem. SP : Cultrix, 1987.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 63ª ed. SP: Record, 1992.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção do enunciado e outros ensaios**. Trad. João Wanderley Geraldi. São Carlos : Pedro & João Editores, 2013.

ATRAVESSANDO A DOR ENTRE SIGNOS E INDIFERENÇA

Icaro Cesar Cainan da Cunha Claro OLANDA¹

Os sobreviventes

Os sobreviventes
às vezes ainda aparecem
em busca de papo
ou qualquer coisa assim

Ainda trazem os cabelos compridos
duas ou três pulserinhas
alguns panos coloridos
ou um incenso nas mãos.

Só olhos mudaram.
Aquela loucura das pupilas
aterrozou, virou espanto
de ter virado espanto.

Pois um sobrevivente
nunca imaginou que pudesse um dia
virar sobrevivente de um tempo
e de si mesmo. Mas virou.

Pelas tardes, de repente,
os sobreviventes ainda aparecem

¹ Aluno do Curso de pós-graduação em Alternativas para um Nova Educação - ANE/UNIPAMPA. Licenciado em Letras Português/Espanhol e suas respectivas Literaturas, pela Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/RS. Membro do Gebap - Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa.

procurando nos meus olhos
o que nos olhos deles já não existe.

Mas nada encontram.
Faz tempo, rasguei as fantasias
pendurei os colares nas paredes
mandei o pano indiano pra lavanderia.

Nos reconhecemos assim
esbarrando pela noite ou pelas tardes
feito zumbis de almas para sempre perdidas
no sonho que se foi. E não volta.

O ofício agora é navegar sozinho.
Sem razão, sem porto, sem destino,
sem irmão nem mapa. Sobre-vivendo
à nossa própria morte. E isso é tudo.

Caio Fernando Abreu

Campinas, inverno de 2023

.....,

Não iria escrever esta carta, estava evitando ter que me enfrentar, mas hoje sonhei contigo. Estávamos em nosso primeiro apartamento; vazio, poucos móveis, a pintura cor de salmão descascando pelas paredes, as marcas de infiltrações no velho piso de taco. No quarto, deitados na cama que *eu* comprei para nós, te olhava. Você estava ao telefone com teu pai. Era de manhã, e sem cortinas a luz do sol entrava pela veneziana quebrada. Ao te olhar mais fixamente, me dei conta que nada iria ser diferente. Irrompi em soluços, queria sair dali, fugir de você, te esquecer, ser *indiferente*. Acordei chorando. Deve ter estranhado o local de onde escrevo, não?! Mas isso não importa. O que realmente importa é o

fato de que - e deve ter o perturbado – eu não saber mais como me referir a você, infelizmente. E saiba que isso me tirou horas, ou melhor, dias intermináveis de procura por uma palavra que ainda me ligasse a você. Eu não encontrei. Será que existiu mesmo uma ligação entre nós? Se alguém me perguntasse isso antes de tudo – mas tudo o que também, nem eu sei enumerar todos os fatores que nos trouxeram aqui - diria que sim. Agora não mais.

Hoje, findado os meus dias como Macabéa, personagem central de *A hora da estrela* (1977), de Clarice Lispector, não posso mais dizer que: “me doo dentro, não sei explicar”. Então, numa súbita coragem, como pontua Maria Homem, ao *reeacentuar* Jaques Lacan sobre o tema da angústia, me pergunto: afinal, por que me dói tanto a nossa relação? Consigo ser indiferente a você? Por que o desejo da indiferença é imbuído pela culpa? A indiferença é ilusória? Decidi, corajosamente, que:

Um jeito estúpido de te amar

Eu vou te contar que você não me conhece
E eu tenho que gritar isso, porque você está surdo
E não me ouve
A sedução me escraviza a você
Ao fim de tudo, você permanece comigo
Mas preso ao que eu criei
E não a mim
E quanto mais falo sobre a verdade inteira
Um abismo maior nos separa
Você não tem um nome, eu tenho
Você é um rosto na multidão
E eu sou o centro das atenções
Mas a mentira da aparência do que eu sou
E a mentira da aparência do que você é
Porque eu
Eu não sou o meu nome
E você não é ninguém
O jogo perigoso que eu pratico aqui
Ele busca chegar ao limite possível de aproximação

Através da aceitação da distância e do reconhecimento dela
Entre eu e você existe a notícia que nos separa
Eu quero que você me veja a mim
Eu me dispo da notícia
E a minha nudez, parada, te denuncia e te espelha
Eu me delato
Tu me relatas
Eu nos acuso e confesso por nós
Assim me livro das palavras
Com as quais você me veste

Como nos versos de Fauzi Arap, te escrevo por que “assim, me livro das palavras com as quais você me veste”. Dou minhas *contrapalavras* a você. Posso me refazer, juntar os pedaços, os cacos. Posso, assim, lavar, por exemplo, o signo *culpa*. Nossa! Como pesa forte sentir esse signo! Dói, te reduz ao sentimento de fracasso. A culpa foi o sentir que se apoderou de mim por um longo período de nosso relacionamento, em especial, quando terminamos sem a pronúncia de um acabamento explícito. Talvez, tenha doído tanto, pois esse ato de criação, o signo, “acabamos aqui” não foi pronunciado no mundo concreto. A questão, como disse, é que esse signo esteve presente em mim desde antes. Culpa por desejar outros corpos, por desejar ter um relacionamento aberto - meu *eu* não se comporta dentro de um modelo monogâmico cristão e ocidental -, por não me sentir capaz de te ajudar como você precisava, por ter me encontrado com outros homens, tuas narrativas, identidades, línguas, desejos e nunca ter te contado desses encontros. Puta, viada promíscua?! Coisas que você condenava, abominava. Eu escutava em silêncio. Culpa por não querer ser pai, como você desejava. Não há escapatória, não há alibi para minha existência. Desnudo-me aqui. Preciso falar comigo e contigo. Então digo que não foram poucas as vezes que uma angústia máxima tocou em mim. A angústia é, para Lacan, o único sentimento que não mente. Na presença da angústia, há um ponto de tensão insuportável. Maria Homem - você

provavelmente não iria gostar dela -, pontua que essa angústia está, em síntese, no medo do apagamento do sujeito.

Em alguma parte do nosso caminho comecei a me apagar, a me despedaçar para que você estivesse bem. Deixei de cantar, porque, para você, minha voz era horrível, te incomodava. Sim, eu não estudei canto ou o que seja. Eu cantava, pois a vida só não basta. Passei a escutar as músicas que gostava quando você não estava em casa. Minha voz fina/aguda/grave - não sei definir, mas você e outros família/escola/religião sabem, né - era/é é bem de viado, bem Pablo Vitar. E estragava as letras das canções, sobretudo, quando baixava em mim uma Maria Bethânia. Depois, passei a trocar meu horário que ia ao Restaurante Universitário - onde nos conhecemos -, pois você não queria encontrar com ninguém. Não demorou muito e passei a cozinhar em casa, pois você não queria mais ir comer. Do fogão fui para a limpeza do apartamento que dividíamos; ia às compras, lavava sua roupa e fazia alguns de seus trabalhos acadêmicos. Depois, você começou a reclamar quando ia visitar meus amigos. Outras vezes, enquanto estava no final da graduação, precisei me dividir em muitos para fazer todas as tarefas domésticas e, nos 20 minutos que tinha de intervalo do trabalho, esquentar a comida para você comer. Isso quando você não comia e passava mal. Nesses momentos, me sentia culpado, pensava no que mais fazer para te deixar mais confortável. Agora, olho e me lavo de toda culpa que sentia. Não vou mais sentir.

Estou escrevendo ao som de Angela Ro Ro. Com sua voz inconfundível, vou rememorando nossas narrativas. Estou bem naquela música “Balada da Arrasada”:

Entregou-se sem um zelo ao apelo de sorrir
Ofertou-se inteira e dócil a um fácil seduzir
Sem saber que o destino diz verdades ao mentir
Doce ilusão do amor
Doce ilusão
Arrasada, acabada, maltratada, torturada

Desprezada, liquidada, sem estrada pra fugir
Tenho pena da pequena que no amor foi se iludir
Tadinha dela
Tadinha dela
[...]

Lembro de quando você dizia que ela era apenas uma velha alcoólatra cantando com a voz ruim. Bom, antes eu tentaria justificar suas colocações, contudo, bakhtinianamente, não o faço mais. Você queria dizer aquilo. Era a sua entonação valorativa. Pois bem, transpassada a *culpa*, eis-me aqui escrevendo. Me deparo - sim, eu sei que pela gramática normativa não se inicia oração com pronome oblíquo - com o signo *amor*. Como refletiu Bajtin (1997): *El amor admira amorosamente y acaricia las fronteras; las fronteras adquieren un nuevo significado. El amor no habla de su objeto en su ausencia, sino que habla con el objeto mismo.* (Bajtin, 1997, p. 142). Não vou traduzir a citação, se você quiser, você traduz. Não sei até que ponto estou de acordo com a questão da amorosidade nas questões práticas da vida. Preciso me explicar. Só a amorosidade não basta para resolver as situações do cotidiano. A amorosidade não foi suficiente para estancar o rompimento profundo que tivemos quando você me deu um soco na cara. Muito tempo depois, ao contar para minha mãe, ela se revoltou e perguntou o que tinha feito. Minha ação foi paralisada quando você me socou. Foi um choque e tentei justificar para mim sua ação. Como alguém que dorme com você, compartilha os dias pode te agredir? Infelizmente, isso é muito mais comum do que se possa imaginar, mesmo em uma relação LGBTQIAPN+.

Enquanto te escrevo, vou pensando nos atos simbólicos explícitos pelas fotografias sorridentes, nos bilhetes que eu deixava ao lado da nossa cama. Nunca nenhum foi respondido a mim. Em como buscava fazer a comida que você gostava, em limpar seus sapatos, não deixar suas roupas secarem ao relento do inverno - você não gostava do cheiro à fumaça que ficava nas roupas -. Bom, outro dia você me escreveu uma carta dizendo ser

grato por termos namorado. Não sinto raiva de você, não mais. Mas me senti arrasada, tola, acabada. Fiquei com vergonha por ter feito tanto e não ter sido olhado com amorosidade por você. E em umas de nossas últimas conversas você me dirigiu palavras más, terríveis, usou os segredos que te confiei para me machucar, e disse que eu iria morrer sozinho. Saí desse amor sem rumo. Preciso reacentuar o signo *amor*. Lembrei do poema “Receita para Lavar Palavra Suja”, da poetisa Viviane Mosé:

Eu descobri que a palavra não sabe o que diz.
A palavra delira.
A palavra diz qualquer coisa.
A verdade é que a palavra, nela mesma,
Em si própria, não diz nada.
Quem diz é o acordo estabelecido entre quem fala
E quem ouve.
Se existe acordo, existe comunicação.
Quando esse acordo se quebra,
Ninguém diz mais nada,
Mesmo usando as mesmas palavras.
[...]
Tem gente que estraga tudo que usa,
E você,
Com algumas palavras você se despi.
E aí, eu fiz uma receita.
Se a palavra é uma roupa, podem pensar...
A palavra está suja demais!
A gente usa as mesmas palavras o tempo inteiro!
As palavras ficam engorduradas!
Então falei
Receita para lavar palavra suja.
Mergulhar a palavra suja em água sanitária.
Depois de dois dias de molho, quarar ao sol do meio dia.
Algumas palavras quando alvejadas ao sol
Adquirem consistência de certeza.
Por exemplo, a palavra vida.

Existem outras, e a palavra amor é uma delas,
Que são muito encardidas e desgastadas pelo uso,
O que recomenda esfregar
E bater insistentemente na pedra,
Depois enxaguar na água corrente.
[...]

Das coisas que fui pontuando ao longo dessa carta, fico a pensar sobre as questões que explicitarei no início: afinal, por que me dói tanto a nossa relação? Consigo ser indiferente a você? Por que o desejo da indiferença é imbuído pela culpa? A indiferença é ilusória? Respondo que me dói pelo sistema em que estamos mesmo antes de nascer. Apesar de ser um corpo indesejado pela cidade letrada (Rama, 1985). Não querem que eu exista fora das dicotomias estabelecidas entre masculino e feminino. Se for gay, que seja hetero-normativo, ou seja, tenha jeito e trejeitos, voz, pensamentos de “homem” branco, heterossexual e cristão. E eu não vou existir dessa forma. Não. Me recuso a viver em uma relação de micro ou macro violências. Até posso fingir, para sobrevivência no mundo, ser indiferente com pessoas que não tenho uma relação amorosa. Agora, com pessoas próximas, namorados, amigos ou pais não. A indiferença é uma invenção, em certo grau, para abstração de uma existência sem alibi. Contudo, como não há alibi para a minha, a sua existência, não posso ser indiferente. Não posso mentir e dizer que não me atinge. Como no poema do Caio, sou um sobrevivente.

Referências

- ABREU, C. F. **Poemas nunca publicados de Caio Fernando Abreu**. Rio de Janeiro: Record, 2012.
- BAJTIN, M. **Estética de la creación verbal**. Trad. de Tatiana Bubnova. México: Siglo Veintiuno, 1997.

HOMEM, Maria. [@maria.homem] (2023, 03 de setembro) **A angústia pode se tornar tão intensa que você anseia por um alívio e busca pelo seu próprio fim.** [Vídeo]. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CwvuQudPltA/?igshid=MzRIODBiNWFIZA==>. Acesso em 03 de ago. 2023.

RAMA, A. **A cidade das letras.** Trad. Emir Sader. São Paulo: Brasiliense, 1985.

A PALAVRA DA CRIANÇA – TESTEMUNHO DO OLHAR NÃO INDIFERENTE AO OUTRO

Nelita BORTOLOTTO¹

Fabiana GIOVANI²

Palavras iniciais

Os caminhos da escrita de crianças em processo de alfabetização, quando lhe é possível dizer sua palavra, perspectiva sua filosofia de mundo no dito. Todavia, a escuta interessada do outro, nem sempre atinge a compreensão profunda, horizonte das Ciências Humanas, como projeta Bakhtin (2003). Por que dizemos isso? A interpretação do outro cerca-se de complexidade pela entrada cronotópica do evento em vivenciamento. Quem escreve? Quem lê o escrito? Em que posição social um e outro (criança-leitor) agem e/ou interagem. No caso desse nosso ensaio, argumentaremos sobre sentidos da escrita de Lucca em seus 7 anos na sua passagem pelo ensino escolar, pondo em destaque sua convicção de uma ideia cravada em escritura.

Para isso, rastreamos a singularidade da escrita e produção de sentidos de Lucca, nesta sua entrada com relação a este

¹ Professora Titular da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/SC). Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/CED/UFSC). Coordenadora do Núcleo de estudos e pesquisas em alfabetização e ensino da língua portuguesa (NEPALP/CED/UFSC). E-mail: nelbortolotto@gmail.com

² Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UFSC). Pesquisadora dos grupos GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa; NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa; GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil; e NELA - Núcleo de estudos em Linguística Aplicada. E-mail fabiana.giovani@ufsc.br

conhecimento, ou seja, nesse seu caminho em que se investe do alheio e do que lhe é próprio no evento da experiência com a linguagem verbal escrita. Isto porque a produção de textos escritos por sujeitos iniciantes pode e deve ser considerada um mergulho na corrente verbal, cotejando textos e contextos passados, do presente e futuro, de modo singular (reforçamos!).

Conhecer o humano pelo seu texto, ou seja, pela aproximação ao objeto pensante e falante, o homem social, leva-nos a considerar a materialidade discursiva produzida no movimento em direção ao outro (no caso o leitor; o que escuta responsiva e responsabilmente).

Nesta paisagem desenhada, buscaremos interpretar sentidos contidos em evento específico de escrita de Lucca, este alfabetizando do segundo ano do ensino fundamental no período de pandemia, no qual as aulas se desenvolviam em ensino remoto. Rastreamos sentidos no palco dialógico dos encontros de valores de círculos sociais da esfera íntima ou pública, os quais podem potencializam ou restringir a relação da criança com seus escritos em aprendizagem. Neste atravessamento dos sentidos, a teoria de Bakhtin e Círculo fundamentam o olhar que não sabota a “escuta” interessada.

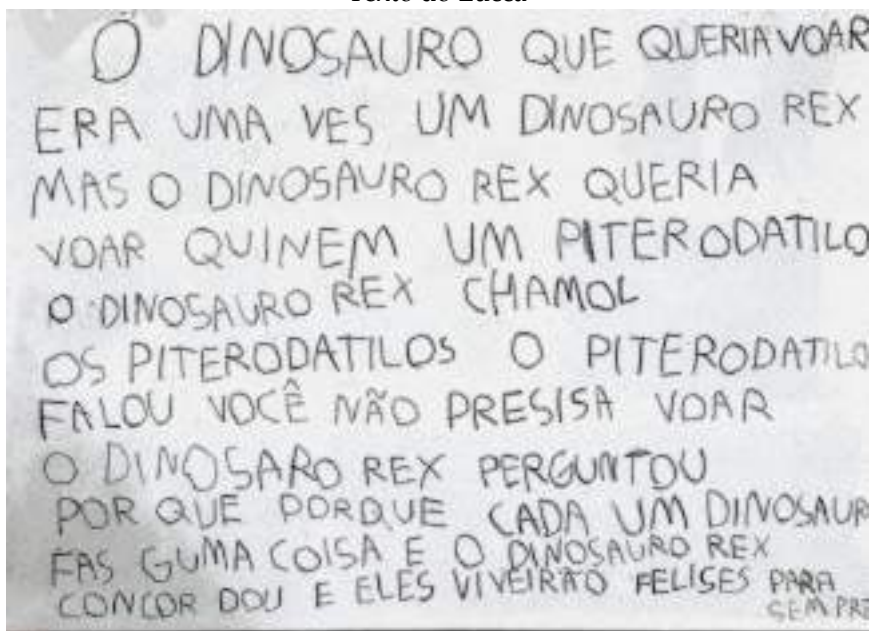
Com a palavra, a criança!

Indo para a descrição do evento relativo à produção da escrita de Lucca, a ser analisada, é importante contextualizar as circunstâncias em que a criança elabora o texto sobre o qual iremos desencadear posições interpretativas.

A professora, no período da aula on-line (atividade síncrona), planejou trabalhar com textos de caráter informativo. A temática dos textos selecionados por ela versava sobre os animais. Um deles trazia informações sobre leões e outro sobre dinossauros. Paralelamente ao trabalho específico com o texto informativo, a professora levava poemas para as suas aulas, incentivando a leitura e investindo na fruição estética dos estudantes da turma.

Algumas crianças tiveram a iniciativa de criar poemas³ sobre os animais mencionados no texto informativo e de enviá-los à professora que pedia ao autor para ler para toda a turma. Nesse contexto, a mãe de Lucca (pesquisadora do campo da alfabetização) lança proposta ao seu filho – integrante desta turma – para que ele também escrevesse um poema sobre “dinossauros” para enviar à professora e, possivelmente, ter o seu texto compartilhado com todos. A criança em questão, em processo de alfabetização, mas com autonomia para escrever, aceita a proposta e elabora o texto que segue:

Texto do Lucca



Fonte (própria das autoras, 2023)

Lucca produziu seu texto intitulado “O dinossauro que queria voar” em sua casa, sem interferência e/ou mediação de

³ Como o texto foi produzido na modalidade de ensino remoto, não sabemos o contexto de produção da escrita deste texto. Isso é importante para considerar que não temos informação sobre as interferências nessa escrita alvo.

adultos (no caso, seus pais). Como a escrita já é uma prática cotidiana na vida não só escolar, mas particular do Lucca, ressaltamos que não houve resistência e nem maiores problemas na execução do convite feito a ele, pela mãe. Escreveu o que desejou escrever, o seu poema, fiel ao tema “Dinossauros”, fiel aos seus conhecimentos sobre escrita até aqui. Todavia, é oportuno notificar que em nossa histórica caminhada teórica sobre estudos da linguagem e da compreensão de gêneros do discurso, não atribuiríamos essa escrita da criança como poema, a começar pelo modo como inicia e finaliza seu texto poético: “Era uma vez” e “eles viveram felizes para sempre”. Algo reconhecido em contos de fadas, diga-se.

Ainda, como algo característico de uma narrativa, temos uma situação inicial já que “UM DINOSAURO REX QUERIA VOAR QUINEM UM PITERODATILO. Diante da negativa do dinossauro voador há a crise no narrado, já que o Rex questiona o “POR QUE” de ele não poder voar ao modo que fazia seu companheiro de espécie. Crise que é resolvida com um desfecho “PORQUE CADA UM DINOSAURO FAZ GUMA COISA E O DINOSAURO REX CONCOR DOU E ELES VIVEIRÃO FELISES PARA SEMPRE”.

Ao ler o texto de Lucca, a mãe, imbuída de uma memória teórica sobre poesia e sobre teorias do gênero do discurso e ensino escolar, questiona-o perguntando se ele havia escrito um poema. Imediatamente a criança responde que sim. Intrigada, a mãe desafia a criança a lhe indicar na materialidade do escrito o porquê de considerar aquela produção escrita poesia (as pistas, enfim). A criança aponta as palavras “REX” e “PORQUE” nas ocorrências do seu texto:

“ERA UMA VES UM DINOSAURO REX, MAS O DINOSAURO REX... O DINOSAURO REX CHAMOL... O DINOSARO REX PERGUNTOU POR QUE PORQUE... O DINOSAURO REX CONCOR DOU”

Se por um lado é de alçada considerável o que se avançou no entendimento do processo de travessia da criança nesse domínio que é o da apreensão de leitura e da escrita, por outro, desafios perduram. Nesse lastro de caminhada, sem dúvida, a teoria do dialogismo de Bakhtin e Círculo é indicativo de virada de perspectiva. Orientação teórica que vem alicerçando nossa interpretação e que trazemos para escrutínio de relações dialógicas da vida vivida pela criança escritora e sua mãe, a qual ultrapassa o olhar do texto unicamente pela língua em sua imanência. Para os pensadores do Círculo, compreender as relações dialógicas pressupõe compreender o homem social, sua formação humana.

Se observarmos, o primeiro impulso da mãe-pesquisadora foi deixar sobrepor a voz da pesquisadora, voz social dos encaixes didático-escolares (de certo rito de ensino do gênero poema: ênfase na forma, pondo destaque a rimas), à escuta dos argumentos de um aprendiz da escrita, aprendiz de uma estética da palavra. Diante da mãe estava uma criança com posse da palavra, é certo, uma criança **com voz** e exerceu esse valor social apreendido em suas relações sociais (certamente mais da esfera privada que da pública). Recorreu ao uso da contrapalavra para argumentar à mãe-pesquisadora. Se rima é repetição, se eram rimas que a mãe-pesquisadora esperava encontrar em sua escrita, aí estava a rima: a repetição da palavra REX, que Lucca apontou rapidamente, sem hesitação. Ao invés de “encaixes” de certas regularidades encontradas em escritos de poesia (não necessariamente determinante do gênero em pauta), o que a criança salienta é seu momento genuíno de dizer a sua palavra, a palavra de um sujeito singular que buscou em suas experiências sociais de escuta da palavra estética (das narrativas) e a trouxe para a vivência da escrita dela.

Para além, então, de ficar no nível da superfície da compreensão do texto da criança e tentar enquadrar o texto em determinado gênero – é ou não é um poema? – temos na escrita de Lucca indícios da posição discursiva de um sujeito aprendiz de

sua língua materna que se posiciona como autor-criador e suscita contrapalavras de seus possíveis leitores. Com estilo próprio cria uma situação narrativa que o mostra para o mundo, pelo modo como diz o que diz, valendo-se de personagens do universo dos dinossauros – tema de aula síncrona com a sua professora.

Além disso, humaniza, pelos seus escritos, esses seres pré-históricos dando-lhes vida, voz, sentimentos, desejos, porque em suas experiências com literatura, vivenciou a possibilidade de ser outro ou outros em uma narrativa, de objetificar um mundo outro pela ficção. Na compreensão do que lhe foi possível movimentar nessa sua fase da infância e da aprendizagem da escrita, para esse ato seu que considerou poético, juntou à poesia da vida em conto de fada, em fábula. Mas a relevância desses seus escritos se concentra nesse impulso desejoso do dizer sua palavra, pois escolhemos o gênero desse modo mesmo, não?

A criança juntou seus conhecimentos e disse sua palavra, seguiu regras, reverteu regras pelo critério da sua compreensão criadora da relação dialógica com vozes que o vem constituindo (a mãe busca rimas e ele aponta as repetições do nome de uma das suas personagens “REX” e da palavra “PORQUE”. Reversão de compreensão de arte poética pela presença ou ausência de rimas, pois isso não cabe em seu projeto de dizer, não cerceia seu dizer ao outro (professora, colegas de estudo, mãe – a que lhe indaga pós-escrita). Sai de regras que engessariam seu projeto de dizer. E diz. Seguiu esse projeto e poetizou não por critérios formais da língua ou de certa teoria do ensino de poesia, mas porque poetizou a vida, as relações entre sujeitos em convivência (com vivência em partilha); filosofou sobre a vida, filosofou sobre um mundo com humanidade, ao olhar o outro como outro, com responsabilidade, com olhar não indiferente, interessando-se pelo outro por meio da palavra ficcional “CADA CADA UM DINOSAURO FAZ GUMA COISA E O DINOSAURO REX CONCOR DOU E ELES VIVEIRÃO FELISES PARA SEMPRE”.

A escrita de Lucca, particularmente o que ele, de modo autoral, dispõe sobre o “não-álibi no ser” diante da diferença lembra certa passagem de Bakhtin (2010) ao escrever:

Uma reação indiferente ou hostil é sempre uma reação que empobrece e desintegra o objeto: passa longe do objeto em toda sua diversidade, o ignora e o supera (p.128).

[...]

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (p.129).

Lucca, em sua pouca idade, testemunha e qualifica a responsabilidade da não-indiferença diante do existir como ser-evento, afirma valores de humanidade em sua estética ficcional. Ele pensa sobre o mundo, pensa sobre as relações entre os seres que, pela fantasia, humaniza o ato de conviver com o outro diferente de si (DINOSAURO REX/DINOSAURO PTERODATILO). O rumo dado ao embate entre o desejo de uma personagem ter o que o outro possui e o modo como a outra personagem (a que teria, no caso a condição biológica de voar) reage, dimensiona não apenas seu desembaraço com escritas narrativas, mas, sobremaneira a originalidade do autor-narrador na “solução do conflito”.

Estamos, nós, educadores, ainda com o desafio diante da escuta do outro, diante da escuta da voz da criança que teoriza sobre sua escrita, teoriza um devir com amorosidade, em tempos contemporâneos em que a indiferença ao outro tenta dar seu tom.

A (re)criação “teoripoética” da criança qualifica em escuta amorosa à vida, pela fricção das relações (humanas ou ficcional) interessadas na escuta do outro, na escuta, como dissemos, não indiferente ao outro; na (re)criação “teoripoética” que lapida a escuta responsiva e responsável diante dela, porque é aposta ao

dever da palavra outra, do outro, palavra interessada, a palavra em coexistência configurada no mundo da vida, da arte e da cultura, compondo a plenitude da diversidade, como nos ensina Bakhtin e companheiros do seu Círculo, em seus escritos.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo, Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção biblioteca universal).

Indicações de leitura

BORTOLOTTI, Nelita. **A interlocução na sala de aula**. 2ª. tiragem, São Paulo: Martins Fontes, 2001 – (Texto e Linguagem).

GIOVANI, Fabiana. *Coeduca - O enfoque prático da alfabetização como um processo discursivo*. São Carlos - PNAIC UFSCar, 2019.

PRODOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS DIALÓGICAS COM ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Lucia Gomes de SOUZA¹

Alexsandra de Jesus SOUZA²

Isabela dos Santos SILVA³

RESUMO

Nosso texto tem como tema os processos formativos de estudantes da escola básica e de estudantes de graduação vinculados ao Projeto Prodocência/UERJ. Trata-se de um texto narrativo, de caráter descritivo. O objetivo é compartilhar as experiências desenvolvidas no projeto a partir da relação amorosa com nossos sujeitos de pesquisa realizada no CAP-UERJ. Inspiradas em Mikhail Bakhtin, defendemos a pesquisa metodológica mantendo a dialogicidade, a escuta sensível e amorosidade na relação entre pesquisador e o seu outro. Como resultados destacamos a narrativa das docentes e sinalizamos o crescimento dos sujeitos de nossa investigação quanto às suas dificuldades de aprendizagens e a contribuição significativa do Prodocência para o processo formativo das bolsistas.

Introdução

Nosso tema são os processos formativos de estudantes da educação básica e da graduação. Fomos profundamente afetadas pelas circulares deste evento, em formato de cartinhas amorosas e aqui estamos para falar de nós, das nossas pesquisas e nossas vidas. Participamos de um programa de pesquisa da UERJ, o Prodocência, e o objetivo deste texto é compartilhar nossas vivências ao desenvolvermos a pesquisa no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, o CAP-UERJ.

¹ Professora Adjunta do CAP-UERJ. E-mail analucia.eja@gmail.com

² Estudante de Pedagogia da UERJ. E-mail alexiacdf19@gmail.com

³ Estudante de Pedagogia da UERJ. E-mail isabelasantos180@gmail.com

Metodologicamente nossa pesquisa prevê algumas ações, como: a construção de um referencial bibliográfico; a observação em sala de aula com registros num diário de bordo; o grupo de estudos quinzenal e o diálogo com os sujeitos da pesquisa

Defendemos a metodologia de investigação inspirada em Mikhail Bakhtin, entendendo que em Ciências Humanas nosso sujeito é o ser humano. Queremos ouvir as pessoas e com elas estabelecer uma relação de alteridade, de confiança e de amorosidade.

A dialogia é um dos princípios de Bakhtin (2011) que a interpreta como um fenômeno próprio de todo discurso. O dialogismo acontece no encontro do discurso com o discurso de outrem, estabelecendo sentido para ambos.

Compreendemos a dialogia presente também com os teóricos que lemos e estabelecemos, de certa forma, uma nova relação. Nossa intenção, ao visitarmos as teorias e mantermos diálogo com os autores é confrontá-las relacionando-as com a vida. Entendemos que não há sentido no texto se não os vinculamos com a vida, com as coisas e com o mundo. Essa é uma ação do sujeito responsivo em relação à pesquisa (BAKHTIN, 2011, p. 404).

Na organização deste texto, temos inicialmente a explicação sobre o nosso projeto – o Prodocência e o local onde a realizamos – o CAp UERJ, situando o leitor no nosso contexto educacional pós-pandemia. Neste tópico, já apresentamos alguns avanços da pesquisa, a partir das ações das bolsistas, em colaboração aos professores, sob a orientação da coordenadora do projeto. Quando a dialogia e a alteridade, elas são utilizadas como estratégia para alcançar o outro que nos afeta e nos atravessa com as suas dificuldades.

Em seguida, compartilhamos a experiência do grupo de estudos que se consolida com base no diálogo, estabelecendo gradativamente a relação de confiança tão necessária para o trabalho em equipe. A narrativa das prodocentes valida o

caminho construído e a oportunidade do crescimento das bolsistas através do projeto.

No tópico 3 apresentamos os primeiros resultados deste estudo em andamento, mas que já é possível mensurar o grupo de estudantes que mais prejuízos tiveram com a pandemia.

Por fim, trazemos nossas considerações sobre o trabalho de pesquisa realizado, ressaltando aspectos importantes sobre os processos formativos dos nossos estudantes, assim como das bolsistas.

Desta forma é que pretendemos que o nosso leitor se aproprie das informações mais importantes até o momento sobre o projeto que desenvolvemos.

1. O Prodocência no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/CAP-UERJ

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, conhecido como CAP-UERJ é uma instituição de ensino público, vinculada à UERJ. Junto a outras unidades da Universidade objetiva a promoção da educação básica de qualidade, da pesquisa em ensino e educação e da extensão universitária. Organizado em Departamentos, o CAP-UERJ atua desde o 1º ano do Ensino Fundamental à Pós-graduação.

A pandemia foi um período histórico a nível mundial e de grande importância para entender na prática, mesmo que infelizmente em um cenário indesejável, o papel fundamental da ciência e das suas consequentes pesquisas em diversos campos durante o seu ápice nos anos de 2020 a 2022. Ainda não temos ideia do quanto, todos nós fomos afetados pela pandemia COVID-19. No campo da educação, em especial, as pesquisas ainda continuam e o nosso projeto traz esta contribuição.

O projeto intitulado “Alfabetização e letramento no contexto de pandemia: implicações e desdobramentos do ensino remoto emergencial”, tem como objetivo olhar para as aprendizagens do campo da alfabetização e letramento dos estudantes das turmas dos

anos iniciais do CAP-UERJ, que se desdobraram após o período de pandemia.

A partir desses questionamentos, resumidamente o projeto pretende realizar estudos teóricos e produção acadêmica que aborde a investigação de experiências do processo de alfabetização de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental do CAP-UERJ durante o período remoto e no retorno escolar presencial. É nossa intenção identificar as práticas alfabetizadoras que ocorreram e refletir sobre as possíveis perdas pedagógicas causadas durante o tempo da pandemia.

Ao afirmar que a historicidade da alfabetização no país evidencia um cenário de constantes mudanças, Magda Soares (2004), significativamente, muito antes da pandemia, ressaltou o contexto da época como “um momento sem dúvida, desafiador, porque estimula a revisão dos caminhos já trilhados e a busca de novos caminhos, mas é também ameaçador, porque pode conduzir a uma rejeição simplista dos caminhos trilhados e a proposta de solução que representem desvios para indesejáveis descaminhos.”. O que pouco se difere do que pesquisamos.

Com Soares (2004) compreendemos que alfabetização e letramento são indissociáveis, na medida em que a alfabetização só tem sentido quando está articulada às práticas sociais de leitura e escrita. Não há como apartá-los sob o risco desse processo tornar-se mecânico e desinteressante para as crianças. Os espaços da escola são elaborados pensando sempre num ambiente alfabetizador e letrador. Assim, desde pequenas, as crianças têm acesso a diferentes leituras presentes no mundo.

No entanto, as vivências durante o Período Remoto Emergencial foram outras. E o processo de alfabetização e letramento ficou comprometido em alguns casos.

No CAP-UERJ, tivemos o Período Remoto Emergencial - PAR⁴, com afastamento presencial da escola e a realização de

⁴ No CAP-UERJ estivemos em afastamento presencial da escola por quase dois anos.

atividades síncronas e assíncronas para os estudantes. Percebemos que alguns estudantes participavam destes momentos de forma desigual. E esta dinâmica nos chamou à atenção para possíveis perdas pedagógicas e o comprometimento da alfabetização em curso.

De volta ao ensino presencial, tratamos de pensar em estratégias para dirimir tais desigualdades e potencializar a aprendizagem dos nossos estudantes.

Neste sentido, pudemos observar algumas crianças mais fragilizadas do que outras, quanto ao seu desenvolvimento cognitivo. Constatamos, por conseguinte que, durante o período pandêmico, houve pouquíssimo ou quase nenhum investimento no aspecto educacional. Ou seja, alguns estudantes quase não vivenciaram situações de aprendizagens e permaneceram, basicamente, afastados da escola. Ora, desta forma, retornaram ao ensino presencial com grande desvantagem em relação a outro grupo de alunos.

Quando investigamos os motivos desse afastamento educacional, constatamos que são inúmeros. Contudo, todos estão associados à situação financeira das suas famílias. Seja pela precariedade de condições de moradia, de não ter um espaço específico na casa para estudar ou realizar atividades, ou pela falta de acesso à internet banda larga, ou de dificuldade em realizar atividades sozinho (sem ajuda de um adulto), ou de participar dos encontros síncronos pelos mesmos motivos, ou ainda a dificuldade de possuir um equipamento para acesso online (geralmente, um único celular para todas as crianças da casa), dentre outras⁵.

Quantas questões surgiram a partir do afastamento do ensino presencial e o advento das atividades online. E a aprendizagem?

⁵ Cabe ressaltar que na UERJ os estudantes em situação de pobreza receberam doação de tablet e chip para acesso à internet. Ainda assim, tivemos notícias da dificuldade do acesso à internet em algumas de suas localidades de moradias.

Será que estaria assegurada a todos? Sobre o ensino online, Martins e Almeida nos fala:

A educação on-line não é compreendida exclusivamente pelas tecnologias digitais. Também é amparada pela interatividade, afetividade, colaboração, coautoria, aprendizagem significativa, avaliação adequada, mediação docente implicada, relação síncrono/assíncrono, entre outros, buscando a visão de que aprendemos qualitativamente nas trocas e nas construções conjuntas. Estabelecendo comunidades de conhecimento mediadas pelo digital em rede, mas não somente por ele, o que caracteriza a educação online é a arquitetura pedagógica e não a tecnologia digital em si. (MARTINS e ALMEIDA, 2020, p.8).

Boaventura Santos (2020) salienta as diferenças entre os estudantes, no momento da pandemia, por suas condições sociais. Corroborando o autor, pensamos também sobre o acesso do uso das tecnologias, assim como ao seu manejo com finalidades educativas e pedagógicas. E evidenciamos fragilidades acentuadas nesse sentido. O autor problematiza a forma como alguns grupos sociais são mais afetados do que outros e explica que alguns desses grupos padecem de uma “especial vulnerabilidade”. Na visão de Santos, a quarentena é sempre discriminatória, por se tornar mais difícil para uns grupos sociais do que para outros (SANTOS, 2020, p.15).

As desigualdades digitais também estão intimamente ligadas a barreiras socioeconômicas, estudantes de famílias com menor renda se deparam com dificuldades adicionais para adquirir dispositivos eletrônicos e acesso à internet, tornando ainda mais difícil acompanhar as aulas e completar as atividades escolares. Essas desigualdades digitais na educação exacerbaram as disparidades existentes na sociedade. Alunos de baixa renda, áreas rurais, comunidades marginalizadas e aqueles com necessidades especiais foram particularmente afetados, já que enfrentam maiores obstáculos para acessar a educação de qualidade durante o ensino remoto emergencial.

De acordo com Boaventura de Sousa Santos (2020), isso aprofunda as desigualdades educacionais, reforçando a perspectiva de uma "pedagogia cruel".

Por outro lado, considerando a heterogeneidade das famílias que recebemos no CAp-UERJ, há de se considerar outro grupo de estudantes que progrediu cognitivamente durante o Período Remoto Emergencial. Constatamos que este grupo, recebeu grande investimento da família, ao colaborar com o estudante e ajudá-lo a se organizar para a realização das atividades síncronas e assíncronas, ou preencher seu tempo ocioso em cursos formativos de matemática ou Língua Portuguesa, ou oferecendo-lhes a possibilidade de participação em atividades extras (como dança, música, artes, por exemplo) ou ainda proporcionando-lhe o acesso a leituras de diversificados gêneros textuais. Todas estas ações, certamente, auxiliaram no desenvolvimento de habilidades e competências importantes para consolidação da alfabetização durante o tempo em que estivemos em afastamento social. E, por isso mesmo, consideramos que este grupo de estudantes estava em vantagem em relação ao outro.

Diante desta realidade bastante heterogênea em nossas salas de aula, entendemos a afetividade como um caminho para alcançar aqueles que se encontravam em desvantagem. Passamos a pensar no ato educativo como um ato amoroso, responsivo e responsável.

Ponzio (2017), um estudioso da teoria bakhtiniana, nos explica sobre o ato responsável:

[...] caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsivamente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção. (PONZIO, 2017, apud BAKHTIN, 2017, p. 10)

Para Bakhtin (2017), o ato responsável é bem mais do que agir. É agir com intenção, com todo seu ser. É estar presente nessas relações entre professora, bolsistas e nossos sujeitos de pesquisa,

como um agir de dentro, dando um passo responsivo em direção a outro. Manter a conexão, sem abandonar o profissionalismo. Viver a experiência da escuta e atenção ao nosso outro.

E assim, através do movimento de escuta, do diálogo com o nosso outro, ao longo de seis meses fomos desvendando tais motivos pela ausência da escolaridade durante o período pandêmico. E à medida que nos aproximamos de cada um destes estudantes, fomos ganhando sua confiança para partilhar conosco suas verdades. Só assim compreendemos o quanto precisavam de propostas diferenciadas em atendimento às suas dificuldades.

Os professores se organizaram na tarefa de conciliar tarefas interessantes e desafiadoras para os dois grupos de estudantes que conviviam em nossas turmas.

Os bolsistas prodcentes, orientados pela coordenadora, foram fundamentais neste processo de consolidação de conceitos importantes, não trabalhados no período pandêmico, com o grupo que identificamos ter sofrido perdas pedagógicas.

Realizamos o que podemos chamar de uma verdadeira força tarefa com este grupo de estudantes, em média, cinco por turma, contando com a mediação e intervenção dos prodcentes, durante o terceiro trimestre, sempre sob a supervisão da coordenação do projeto.

Com esta colaboração valiosa, constatamos progressos consideráveis. Esta foi a ação necessária para o crescimento cognitivo destes estudantes, para então prosseguirem sua vida escolar, dirimindo os danos trazidos pela pandemia.

Ao mesmo tempo, notamos a evolução das bolsistas no modo de conduzir a mediação, a intervenção, o diálogo – todas estas ações propositivas no fazer pedagógico, que também favorece a vida profissional e acadêmica.

2. Caminhos amorosos e dialógicos na pesquisa

Como aliar pesquisa e amorosidade, sem que o estudo nos enrijeça e nos atropela em nossa humanidade? Construimos

ciência enquanto mantemos nossa essência humana e nos aproximamos dos nossos sujeitos – nossos outros?

Apostamos nos encontros de estudos, onde dialogamos e falamos sobre as dificuldades encontradas, traçando formas para alcançar o nosso outro.

O caminho encontrado por nossa equipe foi o de realizar encontros formativos, onde conversamos sobre as estratégias possíveis para o desenvolvimento do projeto. A dinâmica do diálogo entre nós, encaminha o nosso agir. Para além dos encontros com os teóricos que nos auxiliam a perceber as questões de nossa pesquisa e as intervenções necessárias, tínhamos também o encontro conosco mesmo, enquanto equipe composta por bolsistas e coordenadora, com toda nossa humanidade, fragilidade e incertezas.

Através do ciclo de estudos formativo, nos dedicamos à leitura de textos sobre a alfabetização e o letramento – tema do nosso projeto. Realizamos ainda alguns estudos sobre o modo de aprender e de ensinar. E as bolsistas foram apresentadas aos estudos bakhtinianos – linha de pesquisa da coordenadora do projeto.

O livro “Tem Heterociência na Baixada: produções bakhtiniana em territórios fluminenses” foi um subsídio interessante para pensar na metodologia de investigação com base na perspectiva bakhtiniana – considerando o diálogo e a aproximação com nossos sujeitos de pesquisa como princípios basilares para nossa equipe.

Reconhecemos a possibilidade de uma ciência outra, mais humanizada, possível e acessível a academia, sem nos apartarmos da cientificidade e do rigor que a pesquisa requer. Mas, contemplando aspectos singulares dos sujeitos e os diálogos vivenciados como um encontro de palavras que nos atravessam, que se coadunam e nos inspiram a pensar nos processos de aprendizagens (SOUZA, 2022).

Nestes encontros, onde nos sentamos em círculo e conversamos, enquanto estudamos, temos tentado estabelecer

uma relação de confiança onde podemos nos mostrar sem medidas, construindo textos que precisam ser apreciados, lidos, criticados, ajustados e até refeitos. Aprendemos a olhar para a dinâmica da sala de aula como eventos a serem refletidos à luz dos estudos que realizamos. Onde tudo importa.

Cada bolsista tem seu caderno de campo onde registram falas, atitudes, sensações, apostas e incertezas sobre o ambiente escolar. Este é um material rico que evidencia seu olhar sobre o ambiente alfabetizador na qual estão inseridas.

Pensamos no nosso sujeito de pesquisa como o outro encarnado que nos atravessa e nos afeta. Para o qual não há alibi para o meu não agir (BAKHTIN, 2017).

E por isso, o movimento é de entrega, de diálogo para saber do outro, de construção de saberes com intencionalidade e intervenção necessárias.



Entendemos o quão importante é o envolvimento das docentes na dinâmica da escola, seja na sala de aula ou em diferentes atividades que envolvam a produção de estudantes e professores.

Figuras 1 e 2. Bolsistas em atuação na sala de aula. À esquerda, mediando a produção textual. À direita, organizando um jogo didático

Fonte: Arquivo da coordenadora do projeto

Vejamos algumas narrativas das duas bolsistas sobre si mesmas e o Prodocência.

“Com o Projeto é possível buscar estratégias para lidar com algumas questões. Observar de perto as situações que surgem na

sala de aula, registrar eventos relevantes e refletir sobre eles, o que contribui para a compreensão dos desafios enfrentados pelos alunos.” (bolsista 1)

“Os impactos do Ensino Remoto Emergencial são significativos e abrangem diversos aspectos da educação. A ausência de contato presencial, a falta de socialização e a dificuldade de concentração nas aulas têm afetado o processo de aprendizagem da escrita e leitura.” (bolsista 1)

“Destaco, importância de compreender que o processo de aprendizagem pode acontecer por diversos caminhos e sempre por aquele que mais faz sentido para o estudante” (bolsista 2)

“As experiências práticas permitem a compreensão da dinâmica da sala de aula, dos desafios enfrentados pelos educadores e alunos, conjugando os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação.” (bolsista 2)

"Enquanto bolsista do projeto Alfabetização e Letramento, tenho visto se costurar em minha vida diversos aspectos que me atravessam enquanto mulher negra e periférica, que está recém-chegada no espaço acadêmico. Além do projeto contribuir muito para minha formação como pedagoga, vejo o projeto me direcionando como pessoa, como acadêmica e me descobrindo escritora.” (bolsista 1)



Assim, refletimos sobre estes enunciados das bolsistas, tão representativos para nosso estudo, constatamos o quanto estão relacionados à vida e ao que faz sentido para elas na pesquisa.

Para Bakhtin, toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva. Ele nos ensina que todo falante, por si mesmo é um respondente em maior ou menor grau. E cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2011, p.271 e 272).

Desta forma, compreendemos em Bakhtin os elos conectados nos enunciados das bolsistas que se complementam, enquanto demonstram o envolvimento de cada uma delas com a pesquisa. Suas narrativas são traduções sobre a representatividade deste estudo os seus participantes.

3. Primeiros resultados

Após um ano de desenvolvimento do projeto Prodocência no CAP-UERJ, temos os primeiros resultados de pesquisa, que nos chegam, principalmente, através do diálogo com as famílias e com os próprios estudantes.

Constatamos na última reunião que realizamos com as famílias dos nossos alunos em 2022⁶, que os responsáveis reconheceram os avanços dos estudantes que iniciaram o ano letivo com bastante dificuldades na leitura, interpretação de textos, inclusive nos textos propostos para os desafios matemáticos. Os últimos seis meses de atividades de apoio, mediação e intervenção com a colaboração dos bolsistas do projeto foram elementares para este avanço obtido.

Podemos afirmar que as estratégias dialogadas em nossos encontros surtiram efeito positivo na aprendizagem destas crianças. E elas prosseguiram para o 6º ano de escolaridade com

⁶ O CAP-UERJ o calendário letivo é diferente do calendário anual. Encerramos o ano letivo de 2022 em fevereiro de 2023. Foi neste mês que as conversas com as famílias aconteceram.

mais confiança no seu potencial para aprender. As relações construídas com os bolsistas e professores durante o 5º ano, ainda vigoram agora e vez ou outra somos surpreendidas com visitas, abraços e afetos. Eles demonstram se sentir à vontade para nos contar as novidades do 6º ano, seus avanços e dificuldades com as disciplinas que consideram mais difíceis.

As tardes de estudo do Prodocência representam o termômetro do projeto. As leituras compartilhadas e dialogadas têm se tornado o alicerce que conduz as estratégias alfabetizadoras que utilizamos. É importante ressaltar que a abordagem bakhtiniana os vislumbra os estudos teóricos como possibilidade de busca de respostas. Nossa intenção, ao visitarmos as teorias e mantermos diálogo com os autores é confrontá-las relacionando-as com a vida. Entendemos que não há sentido no texto se não os vinculamos com a vida, com as coisas e com o mundo. Essa é uma ação do sujeito responsivo em relação à pesquisa⁷ (BAKHTIN, 2011, p. 404).

A metodologia de pesquisa inspirada na dialogia é um caminho acertado a nosso ver. Pois, permitiu a proximidade dos estudantes com os bolsistas e suas professoras.

As narrativas das prodocentes também são retornos positivos sobre o seu próprio processo formativo e sobre as aprendizagens construídas através do projeto. Elas expressam como se sentem ao iniciarem o percurso da produção científica, com leituras e produções de textos. Entendem o percurso da pesquisa e o campo epistemológico do nosso trabalho.

Seus cadernos de campo também revelam destaques importantes do contexto educacional. Há de se ter olhos para ver os eventos em cada fala, olhar, atitude infantil ou da professora. Seguramente, estamos aprendendo nesta tarefa de observar e registrar. Seus registros têm sido discutidos nos encontros de estudos, quando buscamos as presenças teóricas para problematizar nossos fazeres.

⁷ Retomarei essa argumentação na primeira parte da tese

Não obstante, a questão social atravessando a escola, as aprendizagens e os processos formativos dos sujeitos da pesquisa, foi uma descoberta notável e que requer de nós um aprofundamento que ainda não realizamos, mas que elencamos como prioridade para o projeto, pois nossas bolsistas se identificam com o grupo de estudantes que teve perdas pedagógicas durante a pandemia, devido a sua condição social. Se sentem também elas, pertencentes a este grupo. Vejamos a fala de uma delas:

“[...] Enquanto parte da minha vida acadêmica me faz duvidar de que é meu lugar, dentro do projeto, em contato com minha coordenadora e outras mulheres negras, que também estão ocupando um lugar acadêmico e que vem de uma realidade parecida com a minha, me sinto extremamente motivada a continuar e não desistir do que estou buscando. Pude perceber que em devolutiva devo fazer algo pelas mulheres que tanto me sustentam nessa caminhada, e para as muitas que vão vir logo atrás de mim, aproveitar esse espaço de produção e incentivo, pois olhando a minha volta entendo que sou muito privilegiada.”

Considerações Provisórias

Nosso texto trouxe alguns aspectos importantes do projeto Prodocência desenvolvido no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, a partir das experiências dialógicas com os estudantes para minimizarmos as perdas pedagógicas com a pandemia. Entendemos que é possível trabalhar na perspectiva bakhtiniana, contemplando e respeitando a humanidade e singularidade dos nossos sujeitos, muito mais quando se trata de crianças.

A escuta sensível foi o elemento principal para a apreensão dos nossos primeiros resultados. Ao ouvir as crianças e os seus responsáveis, colocamo-nos em interação com eles, num diálogo respeitoso e produtivo.

Consideramos que o Prodocência tem permitido que olhemos para a Instituição CAp-UERJ e toda sua heterogeneidade e para os

eventos do cotidiano escolar como momentos únicos e irrepetíveis. E que por isso mesmo não podem ficar sem resposta.

Constatamos que as diferenças sociais entre o público que atendemos ficaram muito evidentes durante e após a pandemia. E se refletiram diretamente na aprendizagem do grupo mais vulnerável socialmente.

Ao refletirmos sobre nossas estratégias de atendimento a este público, reconhecemos que avançamos, estamos sensíveis às questões e somos afetadas por elas. Todavia, reconhecemos o quanto ainda precisamos trabalhar a superação das dificuldades.

O Prodocência no CAP-UERJ contribuiu significativamente também para o processo formativo das bolsistas, que avançam na perspectiva da produção científica se reconhecendo pesquisadoras.

Escolhemos trabalhar com uma pesquisa que faça sentido para nós e nossos sujeitos. O caminho da dialogia e amorosidade é uma proposta segura e incontestável por nossa equipe.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3ª. Ed. São Paulo: Pedro e João, 2017.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, 2004. Disponível em: 01d16t07.pdf (unesp.br), acesso em 13/06/2023.

SOUZA, Ana Lucia G. de. O estilo da escrita que se constitui em dialogia com o outro. In: MOTTA, Flávia Miller Naethe; SOUZA, Ana Lucia G. de (Orgs.). **Tem Heterociência na Baixada: produções bakhtiniana em territórios fluminenses** – São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

INTRODUÇÃO AO TEMPO BAKHTINIANO¹

Alana DESTRI²

Isaac Asimov, na importante obra de ficção científica *O fim da eternidade* (2019[1955]), apresenta ao leitor Andrew Harlan, um agente da Eternidade. Essa entidade fora do tempo edita e orienta a realidade de bilhões de pessoas ao longo do curso da história. A narrativa detém-se nas engrenagens de viagem no tempo que alicerçam o futuro cômodo e seguro escolhido para a humanidade. Como técnico que identifica as mudanças a serem feitas, Harlan acredita que possui liberdade de agência, afinal, lida com o destino dos milhares de séculos conhecidos. No entanto, em determinado momento da narrativa, o personagem descobre que ele próprio não passava de uma engrenagem – não só da Eternidade, como do tempo em si. Acostumado a modificar o tempo humano de modo linear, tecendo causas e consequências, acaba por perceber que ele mesmo tinha seus atos como antevistos, possuía um destino traçado: o de estabelecer a natureza cíclica do tempo na criação da Eternidade.

A simbologia de círculo é muito familiar para a comunidade de estudos bakhtinianos. Funciona como marca do libelo contra a unilateralidade ao passo que lembra o dialogismo, a amorosidade, a eterna recriação dos sentidos. Por outro lado, a ideia de tempo cíclico pode não ser a ideal para concebermos o tempo em uma perspectiva bakhtiniana. Este texto propõe, assim, introduzir em discussão teórica a noção bakhtiniana de tempo como podemos a compreender a partir do projeto filosófico do Círculo de Bakhtin.

¹ Este trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil.

² Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista - Unesp. E-mail: alanadestri@outlook.com.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, tratamos das duas formas culturalmente dominantes de perceber o tempo: a visão cíclica e a visão linear. Em seguida, as contrastamos com a visão axiológico-temporal do círculo de Bakhtin.

Todas as sociedades desenvolveram formas de sistematizar suas crenças, valores e comportamentos de modo a entender, interpretar e influenciar o mundo em que vivem. Cada uma dessas abordagens culturais, únicas, tiveram suas próprias interpretações do tempo em resposta à experiência humana vinculada à vida e ao mundo natural (Lamb, 2011a). Em todas as culturas se observa, inclusive nas menos aliadas ao místico, uma grande importância da religião na forma de abstração do tempo. O tempo sagrado inclui explicações sobre o início do universo e especula e/ou dá garantias sobre o seu fim. No aspecto crente, a vivência busca assegurar a graça divina individualmente ou coletivamente, posicionando Deus ou deuses como entes fora do tempo. No aspecto secular, o tempo sagrado não deixa de ser uma ferramenta imprescindível de união de comunidade ou de aceitar a vida como mais agradável e suportável (McFarland, 2011).

Em termos de categorização das formas de apropriação do tempo sagrado temos o tempo linear e o cíclico. O pensamento acerca de tempo linear é tido como majoritariamente Ocidental (dada a influência das religiões de origem semita) e o de tempo cíclico como Oriental (dada a influência de religiões como o hinduísmo e o budismo). Essa categorização, contudo, tem se mostrado cada vez menos precisa conforme novos estudos sobre arqueologia e antropologia religiosa de sociedades antigas são realizados (McFarland, 2011).

Desde que o homem nasce, os eventos de sua vida parecem acontecer sucessivamente, movendo-se linearmente para frente, até a sua morte. Em algumas culturas, esse aspecto do tempo é considerado parte de algo maior: o tempo circular ou cíclico abarca o homem como parte da natureza. No conceito de tempo cíclico, os aspectos da compreensão da realidade foram inspirados pelo ritmo da rotação da terra, do ciclo lunar e das estações do

ano, por exemplo. O homem deve fazer parte desse processo natural, adaptando-se, a fim de que sobreviva (Lamb, 2011a).

Essa ideia de tempo esteve presente, aparentemente, desde muito cedo na nossa história evolutiva, considerando que caçadores precisavam desenvolver métodos para observar ciclos de migração e agricultores precisavam estudar as estações para terem plantações frutíferas. As civilizações antigas da China e da Índia incorporaram notoriamente essa ideia, elevando a concepção cíclica do tempo e da realidade para além do homem e da natureza: para o mundo espiritual. Na Grécia antiga, Pitágoras propunha que o fim da realidade seria um retorno para seu início e os novos eventos aconteceriam exatamente como aconteceram os anteriores. Sabe-se também que as sociedades Maias e Astecas, em adição, concebiam o tempo como um grande círculo (Lamb, 2011a).

Enquanto o conceito de tempo linear estabelece que todo início assume um fim, o de tempo cíclico não. Isso não quer dizer que não exista início no tempo cíclico, assume-se que também ele faz parte de um ciclo. Dessa forma na concepção cíclica também existe, de certa forma, um fim: mas o fim tende a ser um retorno ao estado original. Nessa linha, a morte também pode ser entendida como uma transição para um novo nascimento, em algum outro lugar (Lamb, 2011a).

De modo diverso, a noção cristã de tempo é marcada pela linearidade. De acordo com ela, não há reencarnação, a vida humana é singular e dada apenas uma vez (Tomczyk, 2011). Além disso, essa perspectiva tende a conceber a existência do homem como separada da do mundo natural – e a tratá-la de modo distinto. Parte disso vem da concepção de origem semítica de que apenas a humanidade possui alma, a natureza não (Lamb, 2011b).

Devido a profusa influência do cristianismo, a maioria dos povos hoje é adepta da visão linear do tempo: o passado só existe na memória, a vida só pode ser experienciada no presente e o futuro é inevitável. Tomando essa compreensão de tempo, a vida do homem se organiza enquanto reflete o passado e faz planos para seu futuro, e a maioria das atividades são escolhidas de

modo a melhorar as possibilidades do devir. Assim, tal visão fundamenta conceitos básicos como crescimento, evolução e causa e feito (Lamb, 2011b).

O conceito de tempo linear é importante, inclusive, para a física e as ciências sociais contemporâneas. Isaac Newton, Immanuel Kant e Martin Heidegger, cada um a seu modo, embasaram seu pensamento no conceito linear para elaborar suas filosofias acerca do tempo. Valorizado como dotado de sentido racional empírico, o tempo linear reflete diretamente na organização da vida atual, no discernimento de fenômenos cotidianos e compõe uma concepção comum de realidade (Lamb, 2011b).

Como visto, esses entendimentos acerca do tempo tiveram influência real na história e estão arraigadas de forma indissociável de nossa realidade, seja no âmbito ético, estético ou cognitivo. É contraproducente negá-las ou tratá-las como perniciosas. Essa noção linear que reflete a percepção de nascimento, desenvolvimento e morte tem profunda influência na forma como historicamente estruturamos narrativas. Negar isso, por exemplo, seria rejeitar parte imprescindível da vida contemplada. Bakhtin não tratou diretamente de tempo, muito menos o conceituou. No entanto, os momentos em que tocou na temática são produtivos para compor uma noção coerente com o projeto filosófico do Círculo. Dessa forma, não buscamos substituir, mas sim adicionar uma perspectiva bakhtiniana ao conjunto de modos de se compreender o tempo – com destaque ao mundo ético, o da vida vivida.

O primeiro ponto a ser explorado em contraste com os conceitos de tempo já tratados é o de que o tempo bakhtiniano não é um tempo cronológico – o do calendário, o do relógio – é emotivo-axiológico – o do ser humano. Em “O autor e a personagem na atividade estética” (2011), Bakhtin diz o seguinte:

[e]u organizo essencialmente a vida do outro concreto e definido no tempo - onde eu, evidentemente, não abstraio seus afazeres de sua

personalidade -, não num tempo cronológico nem matemático mas no tempo emotivo-axiológico ponderável da vida, capaz de tornar-se rítmico-musical (Bakhtin, 2011, p. 100).

Nesse trecho Bakhtin trata da relação volitivo-emocional entre o eu e o outro em termos de acabamento. Ele afirma que o tempo da vida é o tempo emotivo-axiológico e que só nele é possível organizar a vida do outro em uma unidade de sentidos. Vê-se que o autor se importa principalmente com a experiência do tempo a partir de uma percepção axiológico-temporal própria e singular do sujeito – não em termos de uma reconstrução cronológica e neutra de acontecimentos. Assim, poderíamos dizer que o tempo bakhtiniano não tica em segundos, mas em atos e posicionamentos que desenvolvem a vida temporal interior do homem.

Se o tempo bakhtiniano não é tido como cronológico, cuja estruturação comumente se dá de modo linear, o tempo bakhtiniano também não é linear. Para continuar a discussão, selecionamos a noção de passado absoluto, presente no capítulo “Epos e romance” (1988):

[n]ão é sem razão que o passado épico é chamado “passado absoluto”; ele, que atua simultaneamente com o passado de valorização (hierárquica), está desprovido de qualquer relatividade, isto é, despojado daquelas transições graduais que o ligariam com o presente. Ele está isolado pela fronteira absoluta de todas as épocas futuras [...] (Bakhtin, 1988, p. 407).

O passado absoluto é uma noção inserida no contexto da composição genérica da epopeia. Para o autor, essa é uma característica fundamental porque estabelece, em uma visão épica de mundo, um momento fundador como fonte absoluta de tudo o que é bom. Estabelece, assim, não só uma hierarquia entre presente, passado e futuro, como também opera uma ruptura com as demais épocas. O isolamento ocorre porque é um passado “[...] absoluto e perfeito. Ele é fechado, como um círculo, e dentro dele tudo está integralmente pronto e concluído” (Bakhtin, 1988, p. 407).

Um passado como esse não poderia ser transportado para a vida vivida sem golpear a responsividade. Se alguma porção da história é tida como perfeita, não há espaço para o inacabado: ela não pode ser questionada, não pode ser ressignificada, não pode entrar em diálogo real. Nela não há mais enunciado algum a ser dito – o mesmo ocorre nas idealizações de futuros utópicos.

Em contraste com o passado absoluto, portanto, podemos tomar o tempo bakhtiniano como um tempo real e relacional, sempre pronto para que seus elementos recebam a festa da renovação. É um passado contrário ao esquecimento, acessível e intimamente ligado ao presente. Assim, do mesmo modo que, por cercear a responsabilidade, uma noção de tempo bakhtiniano não suporta rupturas emotivo-axiológicas, ela também não suporta a linearidade: cada momento deve estar livre para responder qualquer outro momento passado e do futuro, não apenas os temporalmente justapostos.

É válido remarcar que Bakhtin descreveu o passado absoluto como “fechado, como um círculo” (Bakhtin, 1988, p. 407). Isto é, tempo bakhtiniano também não suporta a estrutura circular se essa conferir-lhe caráter fechado. Mesmo que a perspectiva cíclica preveja um movimento perpétuo, o fim é tido como uma espécie de retorno ao estágio inicial. Assim, ainda que aparentemente dinâmico, é um produto: um todo fechado em si. Tempo bakhtiniano é um tempo aberto, e a responsabilidade exige o não-acabamento da vida vivida.

O mundo ético deve ser experienciado pelo sujeito como processo inacabado. O ativismo da autoconsciência “[...] revivifica as vivências que tendem a diluir-se e concluir-se: nisso está a minha responsabilidade, a minha fidelidade a mim em meu futuro, em meu propósito” (Bakhtin, 2011, p. 114). Isto é, o sujeito age com responsabilidade ao revivificar os sentidos do passado e ao entender-se como detentor de futuro. Vale ressaltar que, do mesmo modo que o futuro do sujeito da vida vivida não tem acabamento e é pleno de possibilidades, o futuro também não pode ser considerado aleatório, afinal, cada ato responsável de

seu passado e presente tem sido respondido e influenciará, de algum modo desconhecido, seu futuro.

Conceitos de tempo fechado não raro estão aliados à ideia de destino. Destino, entendido como uma ocorrência predeterminada de acontecimentos, aponta para um futuro inevitável e incontornável ou para um evento fixo a acontecer em determinado ponto do tempo. Acreditar no destino implica em acreditar que há uma força que influencia tanto os acontecimentos dos seres humanos quanto os do universo como um todo (Mebratu, 2011). A partir dessa concepção, todos os atos assumidos por um sujeito já teriam sido decididos por uma entidade superior e cada uma de suas suposta escolhas o levariam para o mesmo fim destinado a ser. Tendo já um fim determinado, o sujeito teria sua vida acabada, como produto. Ele viveria de forma indiferente, sem real agência. Sendo o ato responsável a realização de uma decisão própria, a responsabilidade não pode existir onde há destino.

O ato humano tem o tempo em sua essência: é histórico e, em sua situacionalidade, é único e irrepetível. (Morson, 1994). Por isso é indispensável que o tempo visto pela ótica bakhtiniana esteja alinhado com a responsabilidade e a responsividade. Em uma perspectiva bakhtiniana, o presente da vida vivida é um diálogo inconcluso não só com o futuro, mas também com o passado. Nenhum aspecto do tempo bakhtiniano é indiferente ou fechado. É uma visão de tempo que assume o desabrochar da existência singular do sujeito, em comunidade e em relação com seu mundo, sem que haja limites axiológico-temporais para que o ato responsivo e responsável de (re)criação infinita de sentidos aconteça.

Na inventiva narrativa de Asimov, cada ato poderia direcionar o tempo de milhares de formas diferentes – mas não infinitas. Tudo podia ser calculado e, no segmento final da história, Harlan conseguiu se colocar momentaneamente fora do cálculo. Distanciado de um tempo linear ou circular, o personagem pôde experimentar pela primeira vez a liberdade do

tempo aberto e seu primeiro ato verdadeiramente responsável foi encerrar o ciclo. Andrew Harlan encontrou um caminho para a não-indiferença, encontremos o nosso.

Referências

- ASIMOV, I. **O fim da eternidade**. São Paulo: Editora Aleph, 2019 [1955].
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. *In: Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 3-90.
- BAKHTIN, M. Epos e romance. *In: BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética (A teoria do romance)*. São Paulo: Hucitec, 1988. p. 397-428.
- LAMB, R. Cyclical time. *In: BIRX, J. H. Encyclopedia of Time: Science, Philosophy, Theology, Culture*. Thousand Oaks - US: SAGE Publications, 2011a. p. 1259-1260.
- LAMB, R. Linear time. *In: BIRX, J. H. Encyclopedia of Time: Science, Philosophy, Theology, Culture*. Thousand Oaks - US: SAGE Publications, 2011b. p. 1273-1274.
- MCFARLAND, D. V. Sacred time. *In: BIRX, J. H. Encyclopedia of Time: Science, Philosophy, Theology, Culture*. Thousand Oaks - US: SAGE Publications, 2011. p. 1319-1320.
- MEBRATU, B. K. Destiny. *In: BIRX, J. H. Encyclopedia of Time: Science, Philosophy, Theology, Culture*. Thousand Oaks - US: SAGE Publications, 2011. p. 298-299.
- MORSON, G. S. **Narrative and freedom: the shadows of time**. Londres - GB: Yale University Press, 1994.
- TOMCZYK, J. S. Christianity. *In: BIRX, J. H. Encyclopedia of Time: Science, Philosophy, Theology, Culture*. Thousand Oaks - US: SAGE Publications, 2011. p. 172-182.

COMO FLORES NO ASFALTO: SUBJETIVIDADES QUE RESISTEM AO COTIDIANO DA CIDADE

Gabriela COSTACURTA¹

Camila CARACELLI SCHERMA²

Resumo

Enquanto sujeitos inseridos em um sistema social, somos marcados pela linguagem, sendo que esta é tanto produto, como produtora dos dispositivos sociais - sendo eles de âmbito educacional, religioso, cultural, etc. Ao tomarmos a cidade como campo de estudo, devemos compreendê-la como campo relacional, composta por rígidas redes de força, transpassadas pela linguagem, que reiteram modos hierárquicos e hegemônicos de vivência do cotidiano. As forças de ruptura surgem como brechas diante a estes modos de viver a cidade, questionando a ordem já estabelecida. As experiências vividas neste contexto, mesmo que ocorram no coletivo, só tomam sentido na individualidade de cada sujeito, e incidem na constituição das subjetividades de cada um. Em vista disso, este ensaio busca refletir sobre como a linguagem age como marcadora das relações sociais que tomam espaço na cidade, e como as experiências vividas pelos sujeitos neste contexto incidem na constituição da subjetividade destes.

Palavras-chave:

A cidade, além de um espaço de passagem, é um local de encontro e de afecções. Nela, transitam diferentes realidades e diversas formas de vida. Em um contexto mais amplo, podemos visualizar modos hegemônicos de ocupar a cidade, que ditam e

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus Chapecó. E-mail: costacurtagabriela@gmail.com

² Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS - Campus Chapecó. E-mail: camila.scherma@uffs.edu.br

reiteram uma ordem social já estabelecida. Ao mesmo tempo, existem modos que se contrapõem a esta hegemonia. O contexto social, cultural, de classe, de raça e de gênero são marcadores importantes para a construção dos modos individuais e coletivos de ser e estar na cidade.

Este lugar, constituído a partir de seu contexto histórico, abrange uma pluralidade de grupos marcados por aspectos sociais, culturais e políticos. É, então, no cotidiano que se reproduzem discursos e enunciados marcados por estas ideologias que são constituídas socialmente (VOLÓCHINOV, 2021). Enquanto campo relacional, a cidade agrega espaços e modos sociais já estabelecidos, que se cristalizam e se repetem. Os processos de ocupação da cidade são marcados por uma nítida hierarquia, onde classes sociais dominantes ditam o que é aceito dentro destes espaços, estabelecendo rígidas redes de forças. Em resposta a essas redes de forças cristalizadas, emergem as “forças de ruptura” (SCHERMA, 2016, p.690).

Há um jogo, portanto, na concretude da cidade. Um jogo que permite que ela seja vivenciada em relações de consumo dos espaços já dados, já demarcados, moldados para atender a exigências hegemônicas, mas que, ao mesmo tempo, permite relações de intervenção e de criação nesses espaços, mesmo que muitas vezes essas possibilidades de intervenção sejam somente pequenas brechas que se forçam na disputa de forças. (ibidem, p.691).

Consideramos, nessa perspectiva, essas brechas como maneiras possíveis de questionar e provocar mudanças frente ao já estabelecido. Os encontros que acontecem *com* e *na* cidade, individuais ou coletivos, em sua experiência estética e criadora, podem provocar tensionamentos, expandindo as possibilidades de viver a cidade. “Certamente que esses encontros, sozinhos, não mudam radicalmente a realidade que se vive na cidade, mas vão engendrando provocações para a construção de olhares outros, de

jeitos outros de se conceber esses espaços e com eles inter-agir” (ibidem, p.698).

Dessa maneira, ao pesquisar (e viver) a cidade, não podemos nos colocar como meros espectadores, mas devemos conhecê-la, tocá-la, experienciá-la. Para isso, precisamos estar atentos. Ao mesmo tempo, devemos nos permitir flutuar, para que possamos nos encaminhar para espaços outros, novos, heterogêneos e, muitas vezes, ásperos. Para Moraes (2012, p.17), a cidade é “um mundo rico de sensações, povoado por cenas que se apagam nos automatismos do nosso frenético cotidiano (...)”, e, em decorrência disso, devemos olhar atentamente às redes de força que compõem a cidade. Compreendemos, então, que a cidade é ponto crucial na criação e manutenção de subjetividades e a diferença de acesso a diferentes dispositivos cria formas diversas de existir neste lugar.

É na cidade - e no encontro com esta - que as subjetividades são construídas. Neste contexto, subjetividade não assume um aspecto inerte, constituído de forma anterior às experiências do sujeito. Subjetividade, aqui, deve ser compreendida como uma processualidade, que se constrói e desconstrói no encontro do sujeito com a rede de forças em que está inserido. “Entendemos subjetividade como processos que atuam sobre os sujeitos cujas identidades, por conta da subjetivação, não são fixas” (RETTICH, 2021, p.22). Portanto, a experiência do sujeito com a cidade e seus dispositivos - educacionais, culturais, sociais - serve como caminho para a construção de sua subjetividade e para sua identificação com diferentes contextos e grupos sociais.

A produção de subjetividades, segundo Barros (2007, p.283), não segue uma linearidade, apresenta-se como um conjunto de fatores que circulam no social, mas que podem ser apropriados de forma singular. As subjetividades são produzidas através do cruzamento de forças, das relações de saber-poder, dos dispositivos e, especialmente, das experiências. Elas pertencem ao campo social e configuram-se como processos coletivos, constituídos a partir das vivências cotidianas de cada sujeito.

Em vista disso, compreendemos o dispositivo como um conjunto de linhas de força que transpassa a experiência do existir e marca o sujeito enquanto ser subjetivo. O cotidiano é, então, transpassado por inúmeros dispositivos, sendo eles educacionais, culturais, sociais, religiosos, etc, que se constituem através da linguagem. Ao atuar como uma máquina de fazer ver e fazer falar, estes dispositivos agem como marcadores dos modos de ser e estar no mundo, proporcionando ao sujeito diferentes experiências junto ao contexto em que este se insere.

Entendemos, então, que a linguagem age como marca da expressão da vida social, e se apresenta não só como produto, mas também como produtora dos contextos em que o sujeito se insere em seu cotidiano (VOLÓCHINOV, 2021). Tendo sua origem no entrecruzamento entre a experiência do sujeito e seu contexto social, o objeto - seja ele a palavra, a instituição, o dispositivo ou mesmo a cidade - tem relação interindividual. Todavia, ressaltamos que “[...] somente aquilo que adquiriu um valor social poderá entrar no mundo da ideologia, tomar forma e nele consolidar-se” (ibidem, p.111).

Nessa relação, o importante não é tanto a natureza sógnica da palavra, mas a sua onipresença social. A palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o indicador mais sensível das mudanças sociais, sendo que isso ocorre lá onde se constituíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam. (ibidem, p.106).

Em suma, tudo aquilo que transpassa a vida do sujeito enquanto ser social é marcado pela linguagem, sendo que esta é fruto das experiências do encontro entre o “eu” e o “outro”. Concordamos com Larrosa, quando diz que a experiência é “[...] aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma” (2022, p.28). Desta maneira, é no cotidiano, e no contato com os dispositivos, que as experiências transpassam a vida dos sujeitos. Elas não são necessariamente processos individuais - acontecem no coletivo - mas só tomam sentido quando significadas por cada um. A experiência é, portanto, o que acontece no âmbito de cada sujeito em sua relação com a cidade, com o coletivo e com o cotidiano. O saber da experiência é processo outro,

[...] é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. (ibidem, p.32)

Ao não poder ser universalizada, a experiência toca cada sujeito de maneira única e irrepetível, constituindo sua subjetividade no encontro entre a cidade e suas vivências cotidianas. Fortemente marcados por aspectos intrínsecos à sociedade capitalista, individualista e meritocrática, os sujeitos

podem tanto reproduzir silenciosamente estes modos cristalizados de viver a cidade, mas podem - de maneira individual ou organizados coletivamente - atuar como forças de ruptura. Cada experiência é, portanto, oportunidade de questionar, tensionar e transformar a realidade estabelecida, abrindo brechas na rigidez cotidiana, como flores que crescem no asfalto.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (ibidem, p.25)

Compreendemos, então, que há modos hegemônicos de ocupar a cidade, que ditam e reiteram uma ordem estabelecida. Há, também, em cada sujeito, a marca da diferença e desigualdade social, econômica e cultural. Mas também há, diante disso, formas de questionar e subverter esta ordem. A cidade, portanto, é ponto crucial na criação e manutenção de subjetividades e a diferença de acesso a diferentes dispositivos cria novas formas de existir neste lugar. Isto posto, ressaltamos a necessidade de conhecer a cidade, suas nuances e sutilezas. É necessário olhar para as experiências que transpassam o cotidiano. É fundamental olhar para aquilo que foge dos padrões. É preciso compreender a cidade como campo relacional e produtora de (des)subjetivações. É preciso olhar para aquilo que resiste, que questiona, que tensiona, e que, assim, cria novos possíveis. Particularmente, é preciso se permitir viver a experiência - e dar sentido a ela.

Referências

- BARROS, Regina Benevides de. Grupo: a afirmação de um simulacro. **Porto Alegre: Sulina**, 2007.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 1ª edição; 6ª reimpressão. 175p.
- MORAES, Marcia. Prefácio. In: BAPTISTA, Luis Antonio; FERREIRA, Marcelo Santana. **Por que a cidade?**: Escritos sobre experiência e subjetividade. Niterói: Editora da Uff, 2012. p. 11-19.
- RETTICH, Juliana Silva. **Cartografia das forças criativas de resistência**: escola e universidade como espaço de embate. 2021. 209 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- SCHERMA, Camila Caracelli. Olhares Enviesados: encontros ético-estéticos nos espaços da cidade. In: LIBRE-CI, Laboratório de Investigações Bakhtinianas Relacionadas À Cultura e Informação (org.). **VI CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana**: literatura, cidade e cultura popular.. São Carlos: Pedro&João, 2016. p. 689-699. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/1mktpaulxypar6o/VI_CIRCULO_2016_Literatura_Cidade_Cultura_Popular.pdf?dl=0. Acesso em: 15 jun. 2023.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2021. 3ª edição. 376p.

**SOMOS TODOS DIFERENTES!
SEMPRE HÁ POSSIBILIDADES PARA DIALOGAR NA
RELAÇÃO COM O OUTRO, EM ESPECIAL COM
AMOROSIDADE. VIDA E COTIDIANO**

Arlete Ribeiro BONIFÁCIO³

Palavras-chave: Relacionamento, professor, aluno, amorosidade, não-indiferença.

Neste ano de 2023, o IX Círculo-Rodas de conversa bakhtinianas e o VI- Eeba- Encontros de estudos bakhtinianos acontecerão no mesmo evento, trazendo para o diálogo três eixos: Vida e Cotidiano, Ciência e Heterociência, Arte e Cultura.

Em todos os eixos a proposta é a mesma, a valoração, em diálogo sempre com o outro, nesse evento a questão proposta é: da indiferença a não-indiferença: como viver amorosidade? Com essa “sociedade em que vivemos hoje, construída com base no conjunto de valores, saberes e conhecimentos que nos foram transmitidos, é cada vez mais excludente. E sendo excludente, cada vez é menor o número de sujeitos considerados competentes para calcular possibilidades.” (RODRIGUES, 2011, p. 196).

Eu sou Arlete, Pedagoga, faço parte do Grupo de estudos bakhtinianos (Grubakh) do GEPEC- da Unicamp.

Em todos os encontros do grupo de estudos (Grubakh), as narrativas que fazemos para trazer a vida da escola para falar do que vivemos na relação do eu com o outro, juntos na participação do acontecimento. Porque, para nós, essa é proposta do filósofo Mikhail M. Bakhtin: valorizar o outro para o eu em sua concepção das relações.

³ arletebonifacio@gmail.com. Grubakh/Gepec-FE/UNICAMP

Para a minha apresentação no Rodas e EEBA, eu trago a seguinte narrativa, em que será abordado o cotidiano na relação professor aluno. Para isso, vou abordar a minha vivência e alguns acontecimentos em uma sala de aula. E a seguir irei fazer minha compreensão dos meus atos responsivos, se poderiam se constituir em um percurso não indiferente, quando, se o outro me fosse indiferente, o acontecimento poderia ter sido outro.

Preparação de jovens carentes, para enfrentar o mercado de trabalho

O governo Federal em parceria com as prefeituras havia criado um programa de capacitação para jovens carentes, preferencialmente entre 16 e 24 anos, o ano era 2009. Esse projeto continua até os dias de hoje. São mais de trinta cursos gratuitos em diversas áreas, capacitando pessoas para o mercado de trabalho.

Aqui em Campinas, esses cursos são administrados pelo CEPROCAMP – Centro de Educação Profissional – de Campinas.

Na época, eu passei no processo seletivo de professora para ministrar aula em um desses cursos, porém eu não tinha nenhuma experiência em sala de aula.

Após muitos professores experientes receberem suas atribuições, foi ficando uma sala, que não fora escolhida. E quando chegou a minha vez, essa era a única sala que restava, considerada “uma sala da pesada”: alunos que, em sua maioria, já eram assistidos por outro programa.

Essa classe era composta por uma turma de trinta e seis alunos, dentre estes havia duas jovens, uma com trinta e dois anos e a outra com trinta e quatro anos e também havia alguns alunos que tinham passado pela FEBEM-Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor. Atualmente chamada de Fundação Casa.

Fui orientada pela coordenação que era uma classe desafiadora. Mas, eu sempre acreditei que o bom relacionamento é constituído a partir do eu para com cada indivíduo.

Acreditando que ninguém é desrespeitado se conseguir respeitar o outro em suas variadas dimensões, quando isso acontece o bom relacionamento naturalmente é construído. E com essa consciência equipolente, assumi o risco e aceitei trabalhar com a classe.

Percebendo a inquietude da coordenadora, a tranquilizei, dizendo que faria o possível para que aquela turma continuasse até a conclusão do curso. Isso porque havia um estigma sobre “esses” alunos não quererem saber de nada.

Naquela situação teria que funcionar o meu ato responsável. Enquanto professora, sabia que teria que dialogar bastante com a classe enquanto coletivo na valoração da oportunidade que eles estavam recebendo, mas também teria que compreender o lugar de cada aluno, especificamente a valoração individual de cada cidadão.

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi em seus confrontos, e por outro concreto, também singular, e, portanto, insubstituível. (...), Cada eu ocupa o centro de uma arquetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações (...), na qual se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações espaçotemporais. Esses são todos caracterizados em termos de alteridade e são: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim. (PONZIO, 2017, p. 22-23).

Diante do que eu pensava sobre a relação entre cidadãos ou indivíduos, não importando se professora e estudantes, aquela turma teria que dar certo até o final e orientaria cada ato responsivo meu. O fato de que eu não queria passar pelo constrangimento de ter uma classe esvaziada também me mobilizou. Ainda que, mesmo no silêncio da coordenação, tenha

“ouvido” que poderia ser um resultado esperado, eu consegui manter os estudantes.

Como eu tinha formação e experiência em contabilidade, assumi no curso de Departamento de Pessoal, mas a classe também tinha aulas com professores de português e de matemática.

Os cursos iniciaram e após dois meses começaram os rumores que muitos alunos estavam abandonando os cursos e muitas classes estavam ficando vazias. Comecei a ficar preocupada e todos os dias na hora da chamada estavam todos lá. Então respirava aliviada.

O abandono dos alunos se dava porque eles recebiam um incentivo do governo caso não tivessem nenhuma falta durante o mês. A única exceção era o atestado médico. Caso contrário eles recebiam apenas o passe do ônibus.

Quando faltavam por qualquer motivo, e alguns tinham faltas apenas porque o ônibus atrasava e eles ultrapassavam os quinze minutos de tolerância para entrar na sala, eram obrigados a retornar para casa. Então desanimavam e perdiam o interesse em continuar. Porque quando chegava o dia de receber o dinheiro alguns amigos ganhavam e outros não. Os alunos contavam com esse dinheiro para ajudar os pais nas despesas da casa.

A turma do curso de D.P. constituiu um relacionamento pessoal mútuo, deixaram de ser apenas alunos dentro de uma sala de aula, recebendo apenas conteúdo de uma apostila cheia de normas e começaram a interagir um com o outro.

Dentre as propostas de aulas havia uma que, era para fazer uma tarefa em grupos de até três colegas, eles deveriam criar uma empresa, então precisavam de muita discussão para chegar a um senso comum entre os pares, precisavam saber que tipo de negócio iriam montar, observar o capital disponível, quais eram as suas clientelas, em qual praça ficaria a empresa..., E isso era um falatório impressionante.

De repente alguém abriu a porta da sala e com muita raiva, disse: “professora coloque ordem nessa sala que está uma

bagunça". Todos nós ficamos olhando para aquela porta que se fechou imediatamente da mesma maneira que fora aberta. Eu disse para os alunos, continuem os seus projetos, quando terminar a aula eu resolvo isso.

Muitos eventos aconteceram durante o curso, que formaram memórias, porém, em todos os momentos que poderiam formar conflitos severos, foram sendo resolvidos com amorosidade.

Como, por exemplo, uma aluna para provocar o colega que estava em liberdade assistida. Gritou do meio da sala "dona: a senhora sabe que nessa sala tem alunos que estão em reinserção social"? "Eu respondi sim, eu sei", foi então que um garoto para se defender, também do meio da sala disse: "professora, eu nunca mais volto para aquele lugar" se referindo que jamais praticaria um ato que o fizesse voltar para FEBEM. Eu disse: "tenho certeza que não, porque o seu lugar não é lá, e sim aqui dentro de uma sala de aula".

Do meu excedente de visão, ali estavam alunos muito esforçados, faziam de tudo para não faltar nenhum dia para conseguir aquela ajuda de custo oferecida pelo governo. Os horários de ônibus eram demorados, os locais que moravam eram de difícil acesso para chegar. Não tinha asfalto, então precisavam enfrentar muita lama quando chovia, alguns usavam os sapatos e roupas que ganhavam.

Eram moradores de áreas verdes. Na época estavam acontecendo muitas invasões nas periferias de Campinas. Essa era a vida desses alunos que tinham vergonha de falar o endereço, geralmente diziam que moravam nos bairros vizinhos das invasões.

Na classe tinha um aluno muito dedicado, de repente ele começou a faltar, eu "perguntei, vocês sabem o que aconteceu com o colega"? Alguém respondeu "ele está doente professora", eu disse: vou visitá-lo. E alguns disseram "professora, a senhora não pode ir lá, porque ele mora em um barraco na favela".

Então eu disse: "ele é muito importante para cada um de nós, não é?"

Disseram “sim gostamos muito dele”. “Então o local que ele reside também é um lugar de muito valor para nós”.

Pedi para os colegas que moravam próximos dele avisá-lo que eu gostaria de ir visitá-lo, mas ele já estava melhor e dois dias depois retornou para continuar o curso.

Alguns cursos tiveram muitas desistências, porém o curso de D.P. continuou com quase todos os seus alunos, com exceção daquelas duas jovens que lamentavelmente desistiram porque começaram a se sentir desconfortáveis diante de uma classe que a maioria dos alunos tinha menos que vinte anos de idade.

Para mim foi uma experiência incrível e muito marcante, porque a única certeza que eu tinha para assumir aquela classe era que, no que dependesse de mim, aqueles alunos receberiam uma boa formação para concorrer ao mercado de trabalho.

Mas, para além da formação, eles seriam sujeitos com direitos, para conversar e compartilhar o dia-dia de suas vidas caso quisessem. E assim foi até o final do curso.

Porém existia uma proposta que não me agradou muito, que era premiar os três melhores alunos da classe, e na minha sala isso causou muito desconforto porque na minha visão todos eram bons alunos, cada um do seu lugar.

Não sou adepta de avaliações comparativas, porque os seres humanos são todos iguais enquanto espécie, porém todos diferentes com suas individualidades e particularidades.

Conclusão

Pensando vida e cotidiano sugeridos nesse evento para viver a indiferença e a não-indiferença, com amorosidade, sabe-se que é um processo que acontece de maneira diversificada na relação entre os indivíduos com cada singularidade e unicidade. Daí, o cuidado do viver na relação do eu-para-mim, o-outro-para-mim e eu-para-o-outro. Foi essa maneira de compreender as diferenças com amorosidade que contribuiu com a convivência na sala de

aula de departamento de pessoal, em que os alunos tiveram êxito, conseguiram superar muitos obstáculos e concluir o curso.

Referências

RODRIGUES, Nara Caetano. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 232 p.

CEPROCAMP.- Centro de Educação Profissional de Campinas- Disponível em <https://matriculafacilbr.com.br/inscricao-ceprocamp-cursos?gclid=> Acesso em 01/09/2023.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato com dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miottelo & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

REGISTROS DE DIÁLOGO(S) COM UMA LEITORA DE BAKHTIN E SEU CÍRCULO QUE VAI NASCER

Érica Milani DELLAI⁴

Fabiana GIOVANI⁵

No cronotopo de 4 semanas...

Semana 01 - (07/08 - 09/08) (Sexta)

Querido diário,

é muito esquisito escrever um diário sabendo que alguém, alguém específico, vai ler. Parece que deixa de ser um diário e vira uma carta. Só que não posso escrever uma carta porque é um diário, sinto que estou sendo testada. O que muda do diário pra carta? A falta de localização? Falta de assinatura? Parece tão pouco. Deveria mudar o modo de escrita do diário pra carta? E se eu fizer um diário em cartas? Tem um livro chamado "Cartas de amor aos mortos", que eu li há muito tempo, não me lembro bem certo, mas lembro que cada capítulo é uma carta para uma pessoa famosa contando a história, como um diário. É uma espécie de diário, mas cada dia é uma carta pra um morto diferente. Eu

⁴ Licencianda em Letras Língua Portuguesa e Literaturas. Integrante do GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa e do NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa e participante do grupo de pesquisa Estudos de Poéticas do Presente: Literatura Comparada na América Latina. E-mail: ericamdellai@gmail.com

⁵ Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UFSC). Pesquisadora dos grupos GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa; NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa; GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil; e NELA - Núcleo de estudos em Linguística Aplicada. E-mail: fabiana.giovani@ufsc.br

lembro que quando li fiquei muito intrigada com aquele livro porque cada capítulo era pra um morto (eles se repetiam), mas se cada capítulo era pra um morto como que o morto ia entender a história se só recebia alguns capítulos? Nunca tinha uma recapitulação dos acontecimentos para o novo morto. Era estranho. Lembrei também da Ana Cristina César. (É muito fácil lembrar da Ana Cristina César porque ela já escreveu sobre tudo no mundo e sobre todos os sentimentos que existem no mundo, inclusive o de escrever diários). Tem um texto que ela escreve um diário (e outro que ela escreve carta) e no que ela faz diário ela diz em um determinado momento *“Binder diz que o diário é um artifício, que não sou sincera porque desejo secretamente que o leiam”*. Sou eu agora. Tem também esse outro que cai muito bem:

“do diário não diário ‘inconfissões’

Forma sem norma

Defesa cotidiana

Conteúdo tudo

Abranges uma ana”

Mas eu queria falar mesmo era desse daqui. Esse que lembrei e que fui procurar e na procura encontrei esses outros:

“Agora percebo por que a grande obsessão com a carta, que é na verdade obsessão com o interlocutor preciso e o horror do ‘leitor ninguém’ de que fala Cabral. A grande questão é escrever para quem? Ora, a carta resolve este problema. Cada texto se torna uma Correspondência Completa, de onde se estende o desejo das correspondências completas entre nós, entre linhas, clé total. A outra variação é o diário, que se faz à falta de interlocutor íntimo, ou à busca desse interlocutor (‘querido diário...’ ou as tranças que denunciam o medo/ o desejo do leitor indiscreto)”

Eu lembrei de tudo isso porque eu fiquei triste que eu não escrevi uma carta na avaliação diagnóstico que teve na aula de segunda-feira. Fiquei tristíssima mesmo, arrasada, porque lembro que quando eu li que era pra escrever uma carta eu fiquei feliz. Fiquei tão feliz que escrevi NUMA CARTA que tinha ficado feliz que a professora tinha pedido pra escrever uma carta. E aí eu fiquei

tão feliz que não escrevi carta nenhuma!!! Percebe como o mundo é zoeiro, diário? Estava com medo que não desse tempo de terminar de responder todas aquelas perguntas. Achei muitas perguntas. Também fiquei pensando que podia ser um modo bonito de dizer, não que era pra escrever literalmente uma carta. Acho que foi isso que eu pensei. O mais triste de tudo isso é que eu escrevo cartas desde 2019 para uma pessoa (na verdade antes, mas oficialmente em 2019). É uma única pessoa. Outros já tentaram me fazer escrever para eles. Não consegui. Me entedia profundamente. (Além do mais, todo mundo adora receber cartas. Escrever ninguém quer. Sei bem...). Pra essa pessoa não. Pra essa pessoa eu escrevo trimestralmente (mais ou menos) cartas enormes de 30 páginas em que falo falo falo falo sem parar. Escrever essas cartas é uma das coisas que mais levo a sério na vida. São cartas sem respostas em carta (apesar de respondidas, às vezes, de outros modos), o que faz parecer um diário com interlocutor preciso, não uma carta. São cartas em que a cada nova "edição" tento inovar em algo, fazendo colagens, fazendo uma ordem fragmentada, fazendo divisão em capítulos, encadernadas, ou o que mais eu inventar. É uma tentativa de não entediar quem tão carinhosamente me lê há tanto tempo e também de me divertir, buscando outros modos de escrever carta. Ano passado eu ganhei uma Remington 22. Ela escreve em letra cursiva, o que é uma beleza! uma lindeza! Batizei ela de Elizabeth. Elizabeth certamente também mudou a minha forma de escrever cartas. Acho engraçado como a própria linguagem muda por conta dos materiais com que se escreve. Deixo Elizabeth para outro dia. Queria comentar também da dificuldade de enviar cartas por correio hoje em dia. Pouco se fala da demora de entrega das cartas em selo simples. Teve uma vez que mandei uma carta dos Ingleses para o Campeche (veja!! Campeche!!) em agosto e a carta foi chegar somente em março do ano seguinte. Lembro como sofri, achando que a pessoa tinha odiado a carta e que agora me odiava, e na verdade a carta nem tinha chegado. Esse ano fui viajar em janeiro e mandei cartões-postais. O que enviei para minha casa chegou um mês depois

(excelente!), o que mandei para o Campeche chegou em junho (perceba o problema postal que enfrenta o Campeche). As cartas registradas são mais rápidas, mas muito mais caras, principalmente para quem envia cadernos pelo correio (pesa). Mês passado eu também fui viajar (falando assim parece que sou muito viajada, mas foi um acaso feliz da vida). Queria enviar postais. Cheguei no correio e não pude enviar porque eles estavam sem selo. Um correio sem selo... Percebe, diário? O mundo tá virado e as coisas andam difíceis para os missivistas...

Diário, eu não te contei, eu tenho que falar aqui sobre a aula de Linguística Aplicada. É por isso que tô escrevendo você. A professora passou um texto pra ler falando o que era Linguística Aplicada. Eu não sei se eu entendi bem, bem, o que é isso, mas eu entendi mais do que eu entendia antes. Antes eu achava que era mais porradaria, fight fight, baixaria, com a formal, mas então parece que não é não. Nem todo mundo é assim (só alguns), o que é muito bom porque essas disputas teóricas são uma loucura e dão uma canseira. Na Teoria Literária é igual. O bom é que eu estudo as tretas, então eu pego uma pipoca e fico assistindo o quebra-pau. Eu fiquei pensando também no texto, nos momentos de institucionalização da disciplina, o fato de ter isso forte na PUC-SP e na UFRJ. Eu pesquisei no meu PIBIC a institucionalização da Teoria Literária nas universidades brasileiras (1970-2000), mas mais especificamente nesse momento estou pesquisando a UFRJ e a PUC-SP e eu fico procurando nelas discussões de reformas curriculares e coisas desse tipo e me chamou atenção o caráter "interdisciplinar" da Linguística Aplicada porque eu sinto que, pelo menos na literatura (que é o que posso falar) essa era a "palavra de ordem" da década de 90 nessas duas universidades. A PUC-SP com a Semiótica, que é extremamente interdisciplinar, e a UFRJ via Literatura Comparada, que também é interdisciplinar, principalmente a partir da chegada dos Estudos Culturais. Na UFRJ os professores falavam tanto que queriam criar um currículo interdisciplinar nas discussões de reforma, que me parece

extremamente coerente que seja lá um dos lugares em que a LA é mais forte. Fiquei feliz com a coerência.

A professora também falou de como a educação é vista como uma área menor e sim sim sim, muito sim, SIM EM CAPS LOCK, uis əp ɛəqɛə ɛɪd ɔxɪəq. Sinto isso na literatura, em especial, há muito tempo. É muito desconectado do ensino de literatura voltado, pensado, para o ensino básico. Geralmente se restringe a um aluno perguntando no meio da aula "tá, e como eu levo isso pra escola?" e um professor dando uma resposta enrolada que não ajuda muito. Com isso não tô dizendo que eles precisam ter respostas, tô dizendo que não é uma reflexão muito feita, que é um assunto extremamente escanteado e que não me espanta que cada vez Literatura tenha menos espaço no ensino básico uma vez que o ensino tem cada vez menos espaço na Literatura. Não temos força como profissionais da área pra defender a própria área. Eu tô fazendo esse semestre uma disciplina de Teorias da Educação na Matemática (porque não tem essa disciplina em Letras) e o professor é da Filosofia e disse que na Filosofia é a mesma coisa. O ensino de Filosofia sendo totalmente escanteado, tanto que a linha de pesquisa em ensino de filosofia surgiu no CED, no programa de pós em Educação, não no CFH, na Filosofia. Perceba, diário... nem a gente valoriza a gente.

Tá na minha hora.

Beijos, beijos

13/08

Olá Érica, tudo bem?

Uau, uau, uau, sua reflexão é genial... preciso lê-la muitas vezes para absorver e dialogar com tanta riqueza aí presente.

Vou cotejar o que vejo como inicialmente mais relevante. Veja que você destaca o hibridismo presente no formação dos gêneros do discurso. Um romance pode ser constituído por cartas. Temos aí um romance epistolar. Neste sentido, aconselho-a a tirar o gênero diário do lugar estereotipado... Por que preciso iniciar a escrita do mesmo como "Querido diário...". Não seria isto um lugar idealizado de olhar para o gênero? Ouso ir mais longe. A palavra "reflexivo"

adicionado ao diário, dá a ele um outro ao gênero. Desse modo, o diário reflexivo pressupõe um interlocutor. Eu sou a interlocutora do seu diário reflexivo. Estou, neste papel, à sua escuta e dialogando contigo a partir de minhas contrapalavras. As fronteiras dos gêneros não são tão rígidas... precisamos sair das caixinhas positivistas.

Gostaria que você me passasse a referência do livro (livros?) da Ana Cristina Cesar.

Adorei conhecer sobre a Elisabeth, sobre a sua troca de cartas, sobre a relação que estabeleceu com a sua pesquisa de IC. Lindo demais. Parabéns!

Abraços,
Fabiana

Semana 02 (14/08 - 16/08) (Quinta e Sexta)

Querido diário salafrário,

andei descobrindo que você é diferentão, que é diário sim, mas que por ser reflexivo também é fofoqueiro, reflexivo-fofoqueiro, e que andou contando pra professora tudo o que eu lhe disse. Sorte sua que ela gostou. Te deixo aí no meio então, de porta-voz, pombo-correio, corujinha-dos-recados e peço para que diga à professora algumas coisas, a começar pelos "donde tiraste" da ana c. Bom, tirei da Poética (2013), a bíblia da aninha, onde tem tudo, mas mais especificamente tirei o primeiro de Cenas de Abril (1979), na página 39. Quando digo que ela também escreve cartas, me refiro à Correspondência Completa (1979), livro de uma carta só. Há características epistolares por toda escrita da ana, mas em sentido mais escrito, literal, gênero-carta, é essa. A segunda eu tirei de Inéditos e Dispersos (1985), na página 149. O que eu queria mesmo, o terceiro, eu tirei da página 415. É um texto da década de 1980, inédito, só publicado na Poética.

Diário, essa história toda de gêneros desencaixotados me lembrou uma coisa que fiz em uma disciplina da pós da prof^a S. que fiz de ouvinte. Era uma disciplina voltada para a criação de

projetos de incentivo à leitura e cada pessoa-dupla tinha que pensar em um e fazer ele existir. Fiz o meu com minha amiga B.. A proposta era uma zine literária em formato de cartas trocadas entre duas personagens (Verônica, adolescente de agora não me lembro quantos anos, e Cecília, bibliotecária da escola de Verônica (personagem essa inspirada na bibliotecária da minha escola, minha melhor memória do fundamental)) e voltada para alunos do Ensino Médio/Anos finais. Era uma espécie de resenha de obras literárias, mas que vinha embutida na carta, e as cartas, se lidas em sequência, teriam também um enredo. A ideia é que pessoas também pudessem mandar cartas para as personagens indicando livros e essas cartas saíam em edições seguintes (teve uma pessoa que mandou!). Imagina a nossa felicidade enlouquecedora ao ver o tema da redação da UFSC menos de dois anos depois! Lendo hoje, penso que ela poderia ser menos confusa, mas a ideia do nome era justamente que fosse uma confusão. Infelizmente não tivemos pernas, braços, olhos, nem coluna, para mais que uma edição, mas deixo aqui a única edição que existiu.

<https://encurtador.com.br/gCGVW>

Tinha também um site (porque apesar das cartas a gente também sabia ser moderninha): <https://quiprocós.wixsite.com/quiprocós>

Lembrei da Quiprocós também por conta do conto do Machado de Assis que a professora está lendo na aula. Cada aula é um pedaço. Eu gosto que seja em pedaços, porque consigo acompanhar melhor, manter a concentração melhor, e gosto também porque até agora sempre faz sentido o pedaço lido com o tema da aula. Tem sempre um fio que liga uma coisa na outra e as coisas ficam muito bem encaixadinhas, coisa que dá muita satisfação para alguém que gosta de montar quebra-cabeças, acalma o coração. (Diário, pergunte à professora se ela gosta de montar quebra-cabeças). Eu gostei por muitos motivos, mas o principal deles é que em 4 anos de graduação (porque apesar de estar na sexta fase, eu já tenho quatro-quase-cinco), nunca

nenhum professor citou o nome literatura infantojuvenil, nem mesmo pra dizer que existe. E, apesar de Machado de Assis não ser o cara mais infantojuvenil do mundo (Clarice também não era e mesmo assim deu seus pulos), foi algo, e esse algo me deixou feliz. Esse semestre eu tô fazendo a disciplina Literatura e Ensino e, apesar de pensar que se tiver um lugar pra aparecer a palavra (só a palavra) infantojuvenil, esse lugar vai ser ali, eu não tenho esperança que apareça. Terei que buscar em outros lugares.

Mas falando ainda dessa matéria, por coincidência linda e cheirosa do universo, o texto dessa semana era “O fim do cânone e nós com isso - Passado e presente do ensino de Literatura no Brasil” do Luís Augusto Fisher, o que me caiu como uma luva, já que Português na escola né, Prof, digo, Diário. E é engraçado como a lógica é a mesma. Enquanto a disciplina de Português se institui por conta do Marquês de Pombal e a aquela coisa toda, o cânone literário brasileiro desponta nas primeiras décadas do Brasil independente, que é quando eles queriam estabelecer um ideal de nação, um ideal de Brasil, e é essa visão de Literatura que vai massivamente pra escola e que, conforme o tempo vai passando, vai se atualizando, mas ainda na mesma ideia e em concordância com a concepção de língua ensinada.

Entre os anos 1940 - 1970 o ensino de Literatura se voltava pra autores nacionalistas a partir de um endeusamento de uma “linguagem de excelência”. A partir da década de 1970, o modernismo começa a ganhar espaço na escola, muito por conta da USP que tá num processo de revalorização do modernismo paulista. Não por acaso, uma vez que a USP foi formada na década de 1930 por professores franceses através das “missões francesas” e aí essa segunda geração de professores quer agora abrigar as coisas (mas ainda de forma bastante conservadora). Além disso, é o momento da Tropicália (que mastigou o modernismo), é o momento da efervescência cultural da ditadura militar, é o momento também da televisão, da imagem, da semiótica, e claro, da Teoria da Comunicação que fez o seu estrago. Além disso, é o momento da expansão do ensino, tanto fundamental, médio,

quanto também universitário, e aí o Fisher fala sobre o impacto dos vestibulares no ensino de Literatura e posteriormente do ENEM, que ocupa o espaço dos vestibulares, só que o ENEM não tem Literatura. A Literatura no ENEM aparece picotada, em trechos superficiais e que talvez mantenham muito ainda aquela ideia da Teoria da Comunicação (?), se for pensar até no nome “Linguagem e suas tecnologias” (É um nome esquisito). E aí eu lembrei da minha professora numa aula de Teoria da Modernidade falando sobre essa ameaça da literatura, que provavelmente vai cair do currículo a partir do momento que não tiver mais vestibular, e na hora eu achei meio catastrófico, mas se for ver a BNCC é meio catastrófica! E aí no texto da Magda Soares falava dos “pilares” do Português, vou chamar assim, que era gramática, poética e retórica e aí retórica passa de falar bem pra escrever bem e aí vira no que seriam as aulas de redação, redação essa no modelo do ENEM, modelo esse que não serve pra nada.

Qual a concepção de linguagem do ENEM?

Quanto sofrer, diário... Feliz é você que não tem que se preocupar com isso. Beijos, beijos.

20/08

Olá Érica, tudo bem?

Um diário querido e saláfrario.. seria este um lugar de equilíbrio? hahahaha

Já fui espiar a Quiprocós e achei MUITO interessante a interação presente ali. Será que as autoras, na concepção do projeto, sabiam que há uma concepção de linguagem permeando as práticas envolvendo a linguagem? O seu codinome Cecília teria alguma relação com a outra, a Meireles? Curiosa...

Oh Deus, queria ter tempo para comentar tudo o que você escreve, mas por não conseguir, vou selecionar alguns pontos. Que bom que você tem costurado o que está sendo visto em disciplinas concomitantes. Se bem que acho que você costuraria qualquer coisa e em qualquer tempo. Se desse, te colocaria em potinho para carregar comigo, Érica, e a questionar/aprender sobre as costuras que faz no dia a dia... São riquíssimas, já vejo!

Falaremos sobre a BNCC... e também sobre o ENEM... mas já adianto que ele é concebido coerentemente como os documentos oficiais desde os PCNS e a concepção que circula por este documento é a última, como interação. Se de fato isso é colocado em prática é outra história...

Ps- Referências da Ana, Aninha, anotadas! Gracias

Abraços,

Fabiana

Semana 03 (21/08 - 23/08) (Sábado)

Querido palimpsesto de costura,

estou reescrevendo o dia de hoje arrasadíssima, porque eu tinha escrito lindamente e aí eu apertei em enviar e deu erro e eu perdi tudo. Você não salvou? perguntará a professora. E eu lá sou mulher de fazer backup, diário? Perdi tudo, foda-se eu!!!! Pobre de mim que agora vai ter que fazer ginásticas mentais para lembrar o que escreveu (rimou, além de burra é poeta). Eu lembro que eu falei de colagem. Não, eu comecei falando que eu tinha recebido os telegramas, que Cecília não tem nada a ver com a Meireles e que eu tinha achado fofa a coisa do potinho, mas que precisava confessar que eu não sabia costurar (rimou de novo, rap na veia), nem bordar, só cadernos, que sabia costurar cadernos, um tipo de costura só, fácilima que tinha aprendido no youtube (nada rima com youtube). Isso, foi isso que eu disse. Aí eu disse que sabia fazer colagens e eu acho que colagem também é uma boa analogia pra coisa da costura dos sentidos (Clube!! Clube rima com youtube). Eu falava que a colagem é a criação de algo novo a partir de diferentes materiais e imagens, porém, esse novo precisa dialogar com os sentidos anteriores das imagens utilizadas. O que que eu queria dizer com isso? Eu queria dizer que se eu for fazer uma colagem usando uma fotografia da Segunda Guerra Mundial, por exemplo, eu preciso saber que aquela imagem é da Segunda Guerra e eu preciso saber o que é a Segunda Guerra, porque se não, eu corro o

risco de tentar criar um sentido novo que seja de um tremendo mau gosto, talvez até desrespeitoso, e alguém que conheça a fotografia e saiba sobre a Segunda Guerra pode ler de um jeito nada a ver com o que eu pensei, mas não é culpa da pessoa, a culpa é minha, que quis criar um bordado novo, que não conversei com o sentido anterior, que não costurei os sentidos. Mesmo que eu quiser subverter o sentido da imagem, que é o que se faz na colagem, eu preciso fazer isso conscientemente, costurando com o sentido anterior. E aí eu acho que essa coisa de colagem me lembrou, na hora, de bricolagem do Derrida, porque pro Derrida, bricolagem é essa rede de hipertextos que existem em todo o texto e que, portanto, nenhum texto forma uma unidade, não tem uma estrutura, e não possui uma estabilidade de sentidos porque a linguagem é cheia desses subterfúgios, ela é muito escorregadia. E aí eu lembrei da aula de Teorias da Educação em que a gente está estudando os Sofistas, que basicamente são protoprofessores de língua, porque eles eram profissionais contratados pra ensinar a discursar (lembrar que é o momento de surgimento da Democracia), eram, portanto, professores de retórica, e os sofistas, diferente dos filósofos, tinham como base a persuasão, a sedução da plateia, dos ouvintes. Tinham uma preocupação em modelar o discurso pra quem estava ouvindo, um compromisso com quem ouve. Os filósofos não, o compromisso deles era com "a Verdade", com o problema filosófico. E professor é muito sofista né, ele tenta seduzir o aluno o tempo todo (pensei em você tentando despertar curiosidade pro texto) e nisso eu lembro do texto da Magda Soares falando de como a retórica, que era o ensino do falar bem, virou o ensino do escrever bem, da redação, ou, como quer Geraldi, da produção de texto, e aí Sofistas, Derrida e colagem tem tudo a ver porque pros Sofistas a linguagem (o tal do lógos) constrói o mundo, o mundo não está lá previamente, a linguagem, o discurso, o forma, e aí eu fiquei pensando naquilo da linguagem constituir os sujeito e os sujeitos constituírem a linguagem, ou seja Bakhtin, mas me parece de uma tremenda ousadia dizer que Bakhtin flerta com

Derrida, e com ousadia quero dizer um tremendo erro, mas talvez flertem, de longe.

Depois disso, eu fiquei pensando no texto do Geraldi, porque ele fala que, para produzir um texto, é preciso ter o que dizer, razão para dizer, alguém para dizer, locutor etcetc. e eu percebi que eu não sei qual a razão para escrever um conto ou uma crônica ou sei lá. Quer dizer, eu achei o que o Geraldi fala meio pragmático, contrário ao próprio ser da literatura que é não servir pra nada (nada dentro dessa lógica objetiva, claro que serve pra muita coisa e os textos nos falam sobre muitas coisas). Eu entendo que o que ele fala está se referindo a não pedir pro aluno escrever texto só pra corrigir ortografia, etc, mas que tenha uma interação. Só que do jeito que ele fala, fica difícil justificar pra que escrever um conto, ou o que quer que seja, porque às vezes a gente não tem nada pra dizer e nenhuma razão pra dizer e durante o ato de escrever a gente descobre o que dizer. Escrita às vezes é o caminho pra encontrar algo, é o próprio processo de pensar. Antes de começar a escrever, eu não queria escrever isso que eu escrevi, eu descobri o que dizer, escrevendo. E aí me causa um certo incômodo esse “ter o que dizer” e “razão para dizer” como pré-requisito pro escrever. Deu pra entender? É que talvez partir do “ter o que dizer” crie bloqueio na escrita, crie o medo de começar por não ter nada que valha a pena ser dito. Queria que os alunos vissem a escrita como processo, não como fim. (Não estou defendendo que se escreva aos outros enchendo linguiça, sem ter algo a dizer. Ter algo a dizer é importante. Pensar antes de dizer é importante. Estou apenas defendendo escrita como caminho)

Disso eu lembrei que eu tinha que dar o feedback pro menino Luiz Augusto e justamente eu não tinha nada pra dizer sobre o texto dele, mas descobri o que dizer enquanto eu escrevia, porque eu me dei conta do que eu tava falando e entendi o problema e consegui entender o que eu queria. Daria de perceber eu chegando na minha conclusão no texto perdido, mas não tem mais como, então não vou conseguir reproduzir. Eu tinha falado que a primeira coisa que salta aos olhos é a repetição do “e depois

e depois”, e que, num primeiro momento, o que dá vontade é corrigir e mudar os “e depois” pra outras palavras. Mas eu fui procurar outras coisas pra falar e percebi que Luiz Augusto é uma criança que tem uma rotina saudável, equilibrada, que sua infância parece ser vivida dignamente e que ele também possui certa disciplina, certas obrigações, ele arruma a cama, ele escova os dentes, ele faz a tarefa e ele almoça, e acho que saber que ele almoça é muito importante. Pelo texto dele eu também deduzo que ele não conhece como funciona, não entende pra que serve, as vírgulas e como elas podem ser utilizadas em contextos de “listagem”, como esse do texto. Também percebo que ele sabe que verbos no infinitivo terminam com R, mas às vezes ele esquece. Enquanto eu escrevia eu percebi que o recurso de utilizar “e depois e depois e depois” tem um efeito de repetição, de rotina, de monotonia, e que, dependendo de onde for empregado (texto literário, por exemplo), ficará bom, porque vai dar essa sensação de algo maçante, repetitivo, cansativo. Então o problema não é o “e depois”, é o efeito que isso dá e como, no texto do Luiz, há uma apatia diante dos acontecimentos narrados. Falta o Luiz aparecer, falta ele dizer o que ele pensa, se ele gosta de jogar bola, dizer o que ele almoça, se tem comida que ele não gosta, se ele come elas mesmo assim, por quê, se ele acha a tarefa difícil, se geralmente é fácil, essas coisas assim. Se ele desse mais as opiniões dele sobre as coisas, se colocasse mais, o problema do “e depois” se resolveria, pois mesmo que repetido, não causaria o efeito de monotonia. Eu faria o feedback devolvendo com perguntas que incentivassem ele a falar mais a partir de sua perspectiva sobre o dia vivido.

Eu queria muito falar sobre a coisa do afeto, porque há anos eu penso nisso e já escrevi cartas enormes falando-pensando sobre a questão da relação de afeto entre aluno e professor nos diferentes níveis de ensino da minha vida e a relação que eu vejo com gênero e como pra mim impacta se é um professor ou uma professora, mas ficaria enorme, e já está enorme e você tem muitas coisas pra ler nesse domingo, diário-prof, então vou apenas dizer

SIIM, afeto!! Afeto importa, afeto é chave!! Viva o Paulo Freire!! e dizer tchau, byebye, beijos beijos.

27/08

Oi Érica tudo bem?

Vou começar dizendo algo que faltou eu dizer a semana passada: amo quebra-cabeças e estou com uma apreço muito especial por este que estamos construindo juntas. Ou seria um bordado? Uma costura? Colagem? Um pouco de cada? Tudo junto e misturado? Acrescento a este caldeirão o cotejo de Bakhtin. É isso, estamos cotejando o nosso texto com outros textos e construindo mais textos...

Também quero lhe dizer que aconteceu algo parecido comigo esta semana em perder arquivos... Achei que tinha salvado, mas não. A tecnologia nos prega peças! Mas, botemos elas no nosso quebra-cabeça e está tudo certo! kkkkk

Como amante das metáforas - além dos quebra-cabeças - e dos cotejos, achei genial o diálogo que propôs com Derrida, com a Magda Soares (aliás, estou bem triste porque hoje perdemos a Emília Ferreiro, outra ícone da alfabetização... que ano!). Gostei até mesmo do cotejo com a disciplina da educação. Continuo querendo um pouquinho de você no potinho... <3

Então, mas dentre tantos caminhos interpretativos que abre, Érica, quero aparar uma aresta de interpretação... Geraldi ao propor este olhar para a escrita, especialmente no que tange ao contexto, rompe com a ideia de produto (da redação escolar) e enfatiza o processo! Você fala sobre isso e traz a escrita literária... talvez estes autores, em especial, tenham observado a importância do contexto muito antes do que a escola o tenha pensado. De qualquer forma, é interessante falar ainda mais sobre estas questões.

Sobre afeto... nossa interação está encharcada de... sorte a nossa!

Abraços,

Fabiana

Semana 04 (28/08 - 30/08) (Sábado)

Querido diário-prof,

hoje vou falar pouco. Preciso entregar meu relatório do PIBIC até dia 7 e tô bem malucona, descobri tarde demais que eu tinha muita coisa pra falar. Não consigo pensar em outra coisa. Eu abro a minha boca e só sai Haroldo Décio Lucrécia Semiótica Católicos PUC Estruturalismo Santaella e, portanto, não tenho feito grandes bordados. Citei LA no meu relatório por conta da pós em LA da PUC, que surge junto com a de Teoria Literária em 1969. Lembrei de você, vê só, tudo conectado.

Queria falar primeiro que agora eu entendi o negócio do processo pro Geraldi. Achei ótimo. Estamos de acordo, então. Quando você (perdão, diário, hoje saí do personagem) passa esses textos dos alunos pra gente analisar, eu acabo sempre tentando lembrar das aulas de uma disciplina que eu fiz que era “Tópicos Especiais em Fonética e Fonologia: aplicações ao ensino”, algo assim, onde a gente trabalhava os erros ortográficos e categorizava eles em erros fonéticos, fonológicos e ortográficos pra trabalhar as questões ortográficas em blocos. Então se, por exemplo, a maioria dos erros da turma derivavam de questões fonéticas, era a partir desse nicho que se pensava as aulas. Mas eu teria que revisar as coisas, tô meio esquecida já. A gente chegou a ir numa turma de terceiro ano do fundamental do Aplicação dar aulinhas com base nos textos que eles escreveram. Olhando agora, talvez a gente não tenha sido bons interlocutores, mas era tudo muito rápido também e a professora quebrou o pé.

Eu gostei muito do livro que a gente tá lendo agora, do carteiro. Conte pra um monte de gente. Achei genial e de um cuidado com os detalhes que me encantou muito. Contudo, na minha percepção, eles deslizaram em um ponto, o de colocar o cartão-postal dentro do envelope, coisa que eu acho criminosa porque aí o selo fica no envelope, não no cartão. Pra mim a graça é o selo no cartão e também pensar nessa correspondência que vai aberta pra qualquer um ler e que não pode ser muito pessoal, porque é uma intimidade aberta. Os dadaístas (que eram ótimos colagistas, diga-se de passagem) criaram a arte postal, que era grosseiramente falando, cartões-postais artísticos que eles

enviavam pra endereços que não existiam, só pro cartão-postal ficar trafegando nos correios e essa arte ser vista por essas pessoas, pelos carteiros, funcionários dos correios, enfim. Era mais uma das formas dos dadaístas questionarem a arte e a circulação dos objetos artísticos. No Brasil também teve uma galera que fez isso, mas enfim, não vem ao caso, só queria deixar registrada minha crítica.

Querida também comentar sobre sua sobrinha, a coisa do bilhete, da delação. Concordo com você, mas ainda acrescentaria mais uma coisa. Eu fico pensando se conversar com ela sobre como é ruim essa delação, dedurar as coisas, etc, também não é ruim, porque talvez iniba ela de denunciar coisas erradas que ela tá vendo. Acho que tem que cuidar pra não ficar a ideia de que a denúncia é algo ruim que não se faz. No caso era só conversa, mas poderia ser algo de fato sério, tipo um colega ofendendo outro, agredindo outro, coisas do tipo, em que um bilhete pra professora seria muito importante.

Ainda sobre o caso da sobrinha, sobre dar coisas mais difíceis pra estimular ela, concordo enormemente porque fica chato pra dedeu quando não é desafiador. Eu lembrei de um professor meu de Comandos Industriais II (eu fiz curso técnico em Eletrotécnica no IFSC). Essa disciplina basicamente ensinava a gente a programar através de comandos lógicos uns equipamentos que comandavam motores. Então, por exemplo um elevador, o que acontece com o elevador quando aperta cada botão, o que acontece se o elevador tá no segundo andar e o primeiro e o terceiro apertam ao mesmo tempo, de quem é a prioridade? Ou pensando numa indústria, fazer esteiras irem de um lado pro outro a depender do objeto que estava em cima delas, isso através da ativação de sensores, enfim, essas coisas, e aí a gente tinha aulas práticas em que ligávamos os fios elétricos nos motores e testávamos se funcionava a nossa lógica de programação. Eu AMAVA essa matéria e me dava muito bem, tanto eu quanto as outras pessoas do meu grupo. E aí um dia o professor fez uma proposta pra gente. Nas turmas de engenharia, os alunos

construíam miniaturas, maquetes, que reproduziam aquela situação do problema de programação, então tinha tipo um mini elevador que funcionava de verdade, por exemplo. Aí ele tinha uma maquete outra lá que funcionava com motor de corrente contínua (tipo corrente elétrica de bateria) e ele queria que funcionasse com motor de corrente alternada (tipo corrente elétrica de tomada) e ele propôs que o nosso grupo consertasse o aparelho e em troca, a gente não fazia mais prova o resto do semestre. Se no fim a gente não conseguisse arrumar, a gente fazia recuperação. Aceitamos. Lembro que a gente passava TAARRDES ao redor daquele troço e ia atrás de um monte de professor porque tinha um problema com os sensores e aí a gente tinha que reconfigurar os botões e as coisas todas, ENFIM, conseguimos arrumar o negócio, mas o ponto é que essa é uma memória ótima que eu tenho porque foi muito desafiador, muito envolvente e muito divertido todo o processo e com certeza a minha matéria preferida.

Por hoje é só, preciso continuar meu relatório, beijos beijos.

P.S.: Sobre as costuras-colagens-bordados, tem umas colagens que tem bordado junto. Coloquei em anexo pra você ver.

P.P.S.: Muito triste a perda da Emília, não conhecia ela):

P.P.P.S: Hoje não fui poeta nem burra, fiz backup. Perdi nada. Viva eu.

03/09

Olá Érica, tudo bem?

Primeiro, tenho que dizer que além de querer colocá-la num potinho, arrumei um codinome para você: fada. Só uma fada tem o poder de achar que vai falar pouco e falar MUITO como você faz neste registro no diário.

Vamos lá para as contrapalavras... Sobre o relatório PIBIC, só não aceito que falte de nossa aula para terminá-lo. Sim, já recebi este argumento esta semana. Seria imperdoável!!!

Ainda sobre esta fase da sua vida, quero saber, você já tem bolsa para este novo período do PIBIC? Foi estudante de escola pública? Se sim, quer abraçar uma bolsa PIBIC AF comigo, para nos

jogarmos nos livros de literatura infantil e na arquitetônica bakhtiniana? Eu ia ficar muito feliz em ter uma fada comigo... <3

Aproveitei MUITO da sua reflexão sobre o episódio da minha sobrinha/afilhada na escrita do texto que estou elaborando. Se quiser ler, me lembre por email que lhe envio.

Que genial a vivência que me conta do curso técnico. Isso me lembra um texto que vamos estudar ainda em LA. A aula como acontecimento. Adiantando, nele, o Geraldi vai defender que o ensino e aprendizagem deve partir das perguntas e não das respostas! Você teve a materialização dessa defesa.

Ai, tô quase sem fôlego, mas preciso dizer que, muito provavelmente, a interlocução ficou no saco na experiência no CA ao pedir o texto e ter o objetivo de categorizar os problemas... Talvez o texto tenha sido até sobre uns objetos retirados de uma caixa etc e tal... a interlocução, o posicionamento de leitor diante texto do aluno é o primeiro passo. O resto vem depois. É preciso ter tempo para a escuta se lanço uma proposta de interlocução.

Finalmente, sobre as "costuras-colagens-bordados que tem umas colagens e que tem bordado junto" que você colocou em anexo pra eu ver. Deveria saber quem é? Entendi que são diferentes gerações juntas. Falta peça neste quebra-cabeça para eu montar! Estou curiosa, me ajude!

Acabou o fôlego... espero não ter deixado passar nada!

PS- Em tempo: a crítica ao cartão postal foi ótima! Argumentos aceitos! ;)

Abraços,

Fabiana

Num diálogo não-indiferente... Érica aceitou o convite de Fabiana. Nasce uma nova leitora de Bakhtin e seu Círculo...

Referências

Todas as que constituíram ambas até o presente momento.

MULHERES: EM BUSCA DA DESCONSTRUÇÃO DE PENSAMENTOS SOCIAIS⁶

Dilma Costa Nogueira DIAS⁷

Maria Catarina Wanzeler CARVALHO⁸

Anchieta de Oliveira BENTES⁹

Resumo

Em um contexto que carrega marcas históricas e pensamentos machistas. Esse trabalho tem por finalidade desconstruir a ideia de que a mulher precisa ser guerreira o tempo todo. Para isso, apresentamos duas imagens utilizadas de um forma irônica para desconstruir o papel da mulher, em uma análise bakhtiniana tendo como teórico base Bakhtin e seus interlocutores. Como resultado precisamos ampliar esse debate, pois a mulher é um ser humano, e não uma super heroína, sua saúde precisa ser olhada com atenção.

Palavras- chave: Mulher, Enunciado Concreto, Saúde mental.

Introdução

Vivemos em uma sociedade capitalista em que a disputa do poder tem sido propagada em prol da visibilidade, é fato, que ainda carregamos marcas de uma sociedade machista, patriarcal, na qual a figura masculina determinava e dava a última palavra em tudo.

⁶ Agradecimento especial ao prof. Dr. Nathan Bastos de Souza pelas orientações e pela dedicação em sempre mostrar seus princípios e nos ensinar sobre os caminhos acadêmicos. Gratidão pelas trocas dialógicas!

⁷ Professora da Secretaria de Estado de Educação. SEDUC-PA. E-mail: dilmacndias@gmail.com

⁸ Professora da Secretaria de Estado de Educação. SEDUC-PA. E-mail: wanzelercaterina@gmail.com

⁹ Vice-corrdenador do PPGED-CCSE-UEPA. E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

Essas marcas históricas ainda estão presentes e se tornam cruéis quando indivíduos intitulados como “homens” veem as mulheres como propriedade privada, e obrigam que as mulheres façam e ajam de acordo com a sua vontade e se assim não fazem, são agredidas fisicamente, verbalmente, psicologicamente. Realidade essa que nos revoltam, porém precisamos desconstruir outras ideias concretas que colocam a mulher em uma sobrecarga de exigência como ser humano.

Ideias tem sido propagadas em que a mulher precisa ser “guerreira”, no sentido, de incorporar todas as responsabilidades para si e fazer com excelência. Será que estamos nos referindo a mulheres maravilhas com super poderes, com um laço da verdade? Ou mulheres feiticeiras que organizam todas as coisas com um pensamento, um estalar de dedos?

Quem dera termos super poderes como nas histórias em quadrinhos, nos filmes ou nos livros. Na realidade concreta, ser mulher é desafiador pelas tarefas excessivas que são colocadas sobre a responsabilidade do sexo feminino.

Desse modo, o objetivo desse trabalho é desconstruir a ideia de que a mulher precisa ser guerreira o tempo todo.

De tal modo, apresentamos como materialidade duas imagens que de uma forma leve, mas irônica pontua as inúmeras responsabilidades da mulher e abre para outras discussões como a necessidade de termos mulheres atuando nas esferas públicas, mas como atuar com tantas obrigações e excelência?

Essa pergunta é tão difícil de ser respondida, e as duas materialidades escolhidas abordam a discussão de enunciado concreto, na qual podemos discutir acerca da desconstrução da mulher como heroína. Para Geraldo Tadeu (1999, p. 91) aponta que:

enunciado concreto serve de base para que Bakhtin, Volochinov e Medvedev reflitam sobre a realidade da palavra-enunciado e os vários gêneros do discurso engendrados por ela no processo da comunicação verbal a partir de uma certa relação de comunicação

social: o enunciado poético, o enunciado prático, o enunciado cotidiano, o enunciado científico, o enunciado interior, etc. É considerando o enunciado concreto como uma unidade da comunicação verbal que podemos analisar cada uma dessas manifestações do material verbal, ou seja, cada um desses gêneros do discurso.

Então, o enunciado concreto é vivo, real e humano. Nesse sentido, iremos fazer a análise bakhtiniana nas duas imagens escolhidas para esse trabalho como forma de desconstruir a ideia de que a mulher é um ser humano e não uma super heroína.

Nessa perspectiva, temos a imagem 1 - Cansada do quê?

Imagem 1 - Cansada do quê?



Fonte: Pinterest. **Mamãe plugada. Era uma vez uma mãe real: verdades humoradas/ #site_title**. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/1059894093533850210/>> Acesso em: 02 set. 2023.

Essa imagem evidencia que para alguns, o fato da mulher ficar em casa, cuidar dos filhos é sinônimo de vida tranquila, o que é extremamente o oposto. É um trabalho infundável, desgastante e que não é reconhecido. Para Bakhtin (2020)

[...] o primeiro momento da atividade estética é a vivência: eu tenho de viver (ver e conhecer) aquilo que está vivendo o outro, tenho de me colocar no seu lugar, como se coincidisse com ele [...]. Devo assumir o horizonte vital dessa pessoa tal como ela o vive; dentro desse horizonte, contudo, há lacunas que só são visíveis do meu lugar [...] (2020, p. 46).

Nessa perspectiva, eu preciso ver e conhecer a rotina árdua da mulher. Na imagem 1, enxergamos uma ironia quando diz: “perguntou o ignorante para a mulher em licença maternidade. Depois disso nunca mais foi visto”. A mulher de licença-maternidade está recém parida, tem um bebê pequeno, não dorme direito, precisa amamentar, cuidar da casa, não consegue fazer uma boa higienização, enfim, são tantas demandas e tem um indivíduo que alega que a mulher não faz nada. Por não entender a rotina intensa da mulher, o sujeito sumiu e “nunca mais foi visto”.

É bom alertar as pessoas que a empatia é uma forma de amorosidade. Para muitas mulheres essa discussão provoca conflitos internos, como ser profissional, mãe, esposa, filha, estudante, pesquisadora, ir em busca de seus sonhos e fazer tudo com empenho? Há uma fórmula mágica, a resposta é não.

Nessa pluralidade de contextos sociais baseados nas vivências, a partir da perspectiva bakhtiniana, em que a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si, o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos do existir (BAKHTIN, 2020, p. 142).

Na concretude desses vários momentos de existir, não podemos deixar de apontar que cada indivíduo tem a sua singularidade, mas

para cada mulher essa exigência enfadonha tem sido cobrada, como mostra na imagem 2 - as responsabilidades da mãe.

Imagem 2 - As responsabilidades da mãe



Fonte: Pinterest. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/pin/1059894093533850210/>> Acesso em: 02 set. 2023.

A imagem retoma um comercial veiculado na televisão que remete agro é tech, agro é pop para evidenciar que o agro, é um agronegócio “envolve e movimenta diversos setores do país” (AGRÍCOLA, 2021, p. 1). Essa imagem mostra o envolvimento da mulher, mãe, dona de casa, profissional em realizar todas as coisas ao mesmo tempo. Mas, será que isso é saudável a longo prazo?

Em uma pesquisa realizada em 2022, pelo PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) do IBGE apresenta que:

as mulheres gastam 21,4 horas da semana em tarefas domésticas e do cuidado, os homens usam 11 horas. Já o relatório da Think Olga mostrou que a sobrecarga de trabalho doméstico e a jornada

excessiva de trabalho foram a 2ª causa de descontentamento mais apontada, atrás apenas de preocupações financeiras (BRASIL, 2023, p. 2-3).

Nessa perspectiva, percebemos a sobrecarga de trabalho doméstico e se grava quando a mulher trabalha fora. Miotello aponta que: “amar é sempre voltar-se ao outro (...). Quando se ama não se conclui o outro; não se acaba o outro, não se completa o outro”(MIOTELLO, 2013, p. 10).

Esse amor precisa voltar-se ao outro, para Bakhtin “somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade” (2020, p. 128-129).

E nesse encontro de existência, de palavras entre o eu e o outro que podemos alargar, ampliar a discussão de ideias e a desconstrução de pensamentos sociais que colocam a mulher em uma sobrecarga de trabalho.

Parafraseando a letra da música Dona, do Roupas Nova “não há pedra em teu caminho, não há ondas no teu mar. Não há vento ou tempestade que te impeçam de voar (...)”.

De tal forma, a mulher precisa ter a liberdade de fazer o que desejar, a mãe não é uma indústria brasileira, e sim um ser humano com emoções, razões, desejos que se dedica até a exaustão para propiciar um ambiente familiar e profissional de excelência, mas esse cuidado emocional com as mulheres precisa ser ampliado e discutido.

Considerações Finais

Percebemos que, a desconstrução do papel da mulher é necessária para sua saúde mental, na imagem 2, a mulher é comparada a uma indústria, a uma máquina que precisa exercer ao mesmo tempo diversas funções com excelência e ao retomarmos a imagem 1, ainda há indivíduos que entoam “Cansada do quê? Você só ficou em casa o dia inteiro!

Essas imagens apesar de serem uma forma irônica e até mesmo de levar com leveza as cansativas atribuições da mulher. Ela precisa ser olhada como um sujeito na sua singularidade, não só na busca de solucionar as problemáticas do outro, mas de que o outro precisa também compreender as necessidades intrínsecas da mulher. Por isso, a importância de desconstrução de que a mulher precisa ser guerreira em todos os aspectos, e sim, entender que esse ser humano também se cansa de tantas atribuições.

Referências

- AGRÍCOLA, Insumo. **Agro: entenda como funciona o setor que movimentou o Brasil**. Disponível em: <<https://agronegocio.insumoagricola.com.br/agro-entenda-como-funciona-o-setor-que-movimentou-o-brasil/>> Acesso em: 01 set. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- BRASIL, Notícias do. **45% das mulheres relatam transtorno mental pós-pandemia**. Disponível em: <<https://edup.ecowas.int/new/2023/09/03/45-das-mulheres-relatam-transtorno-mental-pos-pandemia/>> Acesso em: 01 set. 2023.
- LETRAS, Roupas Nova. **Dona**. Disponível em: <<https://www.letas.mus.br/roupa-nova/63824/>> Acesso em: 01 set. 2023.
- MIOTELLO, V.; MOURA, M.I. **Pensando questões de alteridade e a identidade**. In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (Org.) Caderno de Textos e Anotações. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 49-66, 2013.
- SOUZA, Geraldo Tadeu. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/ Volochinov/Medvedev**. São Paulo: Humanitas, 1999.

METODOLOGIA DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA COMO PROCESSO DIALÓGICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Luis Guilherme VIEIRA¹
Camila Caracelli SCHERMA²

Resumo

Este trabalho propõe-se a relatar o experimento da metodologia de orientação como processo dialógico de trabalho no componente curricular eletivo: Pesquisa de Campo e Intervenção Local, no terceiro ano do novo ensino médio, no município de São Domingos, do Estado de Santa Catarina, no primeiro semestre de 2023. Usando como base teórica as contribuições do Círculo Bakhtiniano no que tange os processos dialógicos como construtores de subjetividades e dos sujeitos. Sem pretender esgotar o debate, procurou-se demonstrar como estes processos dialógicos promoveram o deslocamento de um trabalho promovido em sala de aula, para um debate regional, que se encaminha a dimensões estaduais. Em consonância com a ideia de aula como acontecimento e valorizando as experiências discentes e docente.

Palavras-chave:

1. Introdução

Este trabalho visa encaixar-se no eixo 1 de pesquisa “vida e cotidiano”, para o “IX Círculo - Rodas de conversa bakhtinianas & VI EEBa - Encontro de Estudos Bakhtinianos | Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?”. Tendo como gênero textual o relato de experiência a partir do componente curricular

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: luis.guilherme.vieira@outlook.com

² Professora doutora de Língua Portuguesa e Linguística e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: camila.scherma@uffs.edu.br

eletivo de Pesquisa de Campo e Intervenção Local, no período de fevereiro de 2023 a junho de 2023, na Escola de Educação Básica João Roberto Moreira, no município de São Domingos, Santa Catarina. Como objetivo geral se pretende analisar como a metodologia de orientação em via de processo dialógico produziu uma pesquisa/crítica regional que alcançará o debate a nível estadual em Santa Catarina. Como objetivos específicos se propõe analisar como a curiosidade, o incômodo pode se converter em crítica mediante os avanços de um trabalho escolar, em consonância com ponderar a ideia de orientação como caminho dialógico da construção do conhecimento.

Nesse sentido, cabe apresentar uma breve história do município, o atual território do município de São Domingos pertencia em 1933 ao território do município de Chapecó sendo fixado a partir de 1948 como um distrito do município de Chapecó, posteriormente em 1955 este território é deslocado para o município de Xaxim, sendo elevado à categoria de município pela lei estadual nº 804 de 1962 desmembrando-se do município de Xaxim³. Nesse sentido, segundo o IBGE foram realizadas 318 matrículas de estudantes do ensino médio no ano de 2022 sendo que para atender estes discentes a única escola de ensino médio no município (de aproximadamente 9200 habitantes e economia voltada principalmente ao agronegócio) dispõe de 48 docentes⁴. No ano de 2022 a Escola de Educação Básica (estadual) Prefeito Arlindo Barbiero foi fechada, sendo parte estudantes, o corpo docente efetivo, os recursos materiais escolares deste local direcionados para a escola João Roberto Moreira⁵.

2. O componente curricular eletivo e a metodologia aplicada

³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/sao-domingos/historico>. Acesso em: 02/09/2023

⁴ *ibid.*

⁵ Fontes: <https://sinte-sc.org.br/Noticia/21836/governo-do-estado-quer-fechar-escola-em-sao-domingos> ;<https://clubesd.com.br/index.php/noticias/educacao/item/3515-escola-de-sao-domingos-recebe-parecer-de-desativacao>. Acesso em: 02/09/2023

Este trabalho foi desenvolvido no componente curricular eletivo “Pesquisa de Campo e Intervenção Local”, entre fevereiro de 2023 a julho de 2023. Ao elaborar o planejamento do componente currículo priorizou-se aos seguintes objetivos de aprendizagem, dispostos no PdECCE de 2020 ⁶.

- » Intervir com práticas criativas, dentro e fora da comunidade escolar, valorizando a diversidade presente nesses espaços por meio de processos colaborativos, promovendo ações que proporcionem o bem-estar da coletividade com base nos interesses dos(as) jovens.
- » Aprimorar a capacidade de reflexão e análise crítica para identificação de problemas e/ou de necessidades da comunidade escolar ou extraescolar.
- » Aprofundar os conhecimentos de pesquisa, de forma embasada, sobre as problemáticas presentes no seu espaço (escolar ou do entorno da escola e/ou na comunidade de forma mais abrangente), contribuindo com ações criativas e de transformação, a fim de amenizar e ou de solucionar os problemas identificados. (P. 263)

No que tange o comprometimento profissional docente, seguiu-se também os preceitos definidos pela proposta curricular:

- » Dialogar a partir da representatividade social e coletiva, ter consciência sobre as diversidades culturais, motivações, ritmos, saberes e habilidades dos(as) estudantes articulando estratégias para mediar possíveis conflitos.
- » Desenvolver o componente curricular por meio da aprendizagem baseada em projetos e outras metodologias ativas afins, despertando o interesse, a motivação e a participação dos(as) estudantes.

⁶ Portfólio dos(as) Educadores(as): Componentes Curriculares Eletivos. 2020). Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2070-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-portfolio-de-componentes-eletivos-da-rede/file>. Acesso em: Fevereiro de 2023)

» Fazer do estudo e da pesquisa importantes aliados para o trabalho com o componente curricular, considerando os interesses juvenis em relação às temáticas e os problemas atuais que envolvem questões dos contextos dos(as) estudantes (políticas, sociais, ambientais e histórico-culturais). (P 265)

Entretanto, devido estar-se-á a par dos debates referentes às políticas curriculares cada vez mais dirigidas por racionalidades neoliberais e neoconservadoras (Silva, 2017), e como estas rotineiramente tem uma tendência de culpabilização do fracasso escolar para o discente (Geraldi, 2010). Optou-se por seguir como proposta didático pedagógico os princípios de *maestria*, de cuidado de si, visando um caráter de orientação pedagógica como processo dialógico:

[...] três tipos de mestria, três tipos de relação com o outro enquanto indispensável à formação do jovem. Primeiramente, a mestria de exemplo. O outro é um modelo de comportamento, modelo transmitido e proposto ao mais jovem e indispensável à sua formação.[...] O segundo tipo é a mestria de competência, ou seja, a simples transmissão de conhecimentos, princípios, aptidões, habilidades, etc. aos mais jovens. Finalmente, terceiro tipo de mestria: é a mestria socrática, sem dúvida, mestria do embaraço e da descoberta, exercida através do diálogo. O que se deve observar, creio, é que estas três mestrias se assentam todas sobre um jogo entre ignorância e memória. (FOUCAULT, 2006, p 158)

Alinhando-se também com as perspectivas de Geraldi (2010), onde a sala de aula é concebida como um acontecimento, onde os saberes não são transmitidos nem as respostas são dadas, mas onde se constrói nas relações dialógicas entre docente e discente uma compreensão e um debate sobre os problemas, onde se formula perguntas e se constrói de forma coletiva as respostas ⁷.

⁷ Na trajetória de vida deste que vos escreve, o primeiro contato com a ideia de *maestria* se deu a partir da Hermenêutica do Sujeito de Foucault, sendo neste momento reencontrado em Geraldi e em Bakhtin, nesse sentido será usado o

Nesse sentido, alinhou-se a essa metodologia uma resistência ao discurso hegemônico conteudista e as relações de indiferença que por vezes percebem, tratam os estudantes como meros números no projeto neoliberal.

Em sala de aula, os discentes se dividiram em grupos segundo sua escolha e posteriormente o componente curricular foi desenvolvido em três momentos, no primeiro momento foi dialogado com os discentes sobre a proposta do componente curricular e qual seria o princípio de pesquisa a ser elaborado. Para tal utilizou-se como provocação a seguinte materialidade discursiva: *O que, na percepção de vocês gera incômodo, estranheza nos acontecimentos e práticas que vivenciam ou vivenciaram na cidade de vocês.* Nesse sentido, as provocações se apoiam como materialidade discursiva e encontrariam nos discentes significações próprias como aponta Bakhtin (apud Smolka, 1993).

É Bakhtin (1981, 1984) quem privilegia, teórica e metodologicamente, as relações dialógicas como lugar de análise e produção de significação. Bakhtin não concebe a atividade mental sem material semiótico, sem SIGNIFICAÇÃO, isto é, sem produção de signos. "Todo gesto ou processo do organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico" (1981, p. 52). A realidade do psiquismo é, portanto, a realidade do signo, mas os signos só podem emergir no terreno interindividual, no processo de interação social. Nesse processo, Bakhtin tematiza o problema da (inter)subjetividade, uma vez que a constituição do sujeito se realiza num jogo de reflexividade comunicativa. Quando os indivíduos penetram na tessitura da comunicação humana e mergulham na trama das trocas verbais, a consciência desperta e começa a operar. Nesse terreno interindividual, a *palavra* se caracteriza por uma "intensidade semiótica" na medida em que, produzida pelo corpo individual sem recurso externo (diferente de outros artefatos como o martelo ou a cruz) ela é "apenas e

conceito de princípio de maestria que busca sintetizar a ideia de escola dos sábios de Geraldi.

completamente" *signo*. No entanto, ela só tem vida no movimento de uma boca para outra, de um contexto para outro, de uma geração para outra. Assim, a consciência individual emerge numa relação de alteridade e numa realidade discursiva que Bakhtin caracteriza como fundamentalmente dialógica. Essa dialogia atinge o estatuto de princípio na sua perspectiva teórica, enquanto encontro de vozes que se realiza e acontece de diversos modos: seja no diálogo face a face, seja no inescapável, constitutivo "concerto polifônico" quando, nas palavras que falamos, ressoam as palavras dos outros. (SMOLKA, 1993, p 9-10)

Esse discurso buscou fomentar a curiosidade dos discentes, assim como objetivou-se que estes buscassem formas de representar sua pesquisa a partir de conhecimentos e objetos de seu interesse. O segundo momento planejado para as aulas foi o desenvolvimento da pesquisa⁸ relacionadas às inquietudes apresentadas pelos discentes, para tal os discentes foram levados à sala de informática onde tinham a sua disponibilidade computadores da escola com acesso à internet para mobilizarem informações, notícias, assim como o diálogo constante com o docente buscando a troca de ideias e o acompanhamento pedagógico. O terceiro momento se deu no laboratório maker da escola, onde os discentes foram orientados a buscar formas de representar a pesquisa desenvolvida. No que tange a representação os mesmos foram orientados a pensar como representar, apresentar a pesquisa de forma a cativar o outro, pressupondo que o outro não só desconhece a pesquisa elaborada mas também não necessariamente teria interesse por essa, portanto a representação deveria ser agradável aos olhos, deveria buscar um caminho lógico de conexão entre aquele que apresenta pesquisa e aquele que visitaria a culminância no dia da apresentação.

⁸ Esta pesquisa possuía um caráter introdutório, voltada ao reconhecimento dos objetos de suas inquietações, sendo problematizadas, debatidas e acompanhadas pelo docente.

Desta metodologia resultou, deste componente curricular, quatro trabalhos voltados às seguintes temáticas: violência contra a mulher, proposta da construção de um cachorródromo, crítica a poluição olfativa no município e as enchentes no bairro Santa Maria. Nesse sentido, como objeto deste texto que se destacou foi o projeto voltado às enchentes no bairro Vida Nova⁹, no qual os discentes desenvolveram um aplicativo que utilizou a tecnologia de realidade aumentada para simular a enchente ocorrida no município de São Domingos, Santa Catarina, no dia 11 de outubro de 2022 tendo objetivo geral conscientizar a população local dos riscos das enchentes em locais de risco.

Figura 1 - Culminância na EEB. João Roberto Moreira (29/06/2023)



Fonte: https://www.instagram.com/p/CuE9XeaO3W4/?img_index=1

Vale destacar que o aplicativo desenvolvido objetivou a priori ser apresentado em um evento escolar (culminância do Novo Ensino Médio, no dia 29/06/2023) no qual sua intenção era de chamar a atenção do público para o evento ocorrido, contudo, a comoção na comunidade escolar levou a gestão escolar a inscrever o trabalho na

⁹ Vale ressaltar que não houve demérito nos demais trabalhos desenvolvidos, porém, este que se tornou objeto deste texto se destacou não somente pelo “sucesso” contingencial, mas sim por transcender o espaço de sala de aula.

XV Feira Estadual de Ciência e Tecnologia da Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual de Santa Catarina (FECITEC/SC)¹⁰, levando a uma nova etapa do trabalho.

Nesse sentido, o trabalho necessitou ser repensado pois para a apresentação na primeira etapa da feira estadual¹¹ seria necessário desenvolver a pesquisa escrita e nos moldes acadêmicos, para tal mais uma vez foi utilizado o debate e a construção coletiva ao se reunir discentes e docente e ressignificar a materialidade do trabalho, tendo em vista que o mesmo representava não mais um evento ocorrido ao nível de comunidade escolar no município, mas para a feira representaria também a escola enquanto instituição. Esta ressignificação do trabalho resultou em uma pesquisa melhor elaborada e um novo objetivo geral: Demonstrar como a falta de planejamento do investimento público pode gerar prejuízos ao corpo social, além da elaboração de uma apresentação mais complexa na qual necessitou de uma dedicação maior dos discentes.

No dia 31/08/2023 ocorreu a primeira etapa da feira estadual, onde “modéstia à parte” a atuação docente se fez necessária principalmente na organização material do discurso a ser apresentado, no trato com o público e a postura de apresentação, haja vista o nervosismo, a ansiedade demonstrada pelos discentes. Estes saindo do evento com o 1º lugar na categoria ensino médio¹² e indo a Joinville/SC representar a CRE/Xanxerê a nível estadual em Outubro/2023 (dias 3-5).

Considerações finais

No relato desenvolvido acima buscou-se demonstrar parte das atividades desenvolvidas no primeiro semestre de 2023 a

¹⁰ <http://www.feiradeciencias.sed.sc.gov.br/>

¹¹ Esta etapa se deu ao nível da Coordenadoria Regional de Educação de Xanxerê/SC (CRE/Xanxerê)

¹² https://www.instagram.com/p/Cwp-IVLu76O/?img_index=1

partir do diálogo, debate e contribuições de ambas as partes. Destaca-se a partir do eixo temático proposto o cotidiano dos discentes, haja vista que para estes foi a primeira experiência em apresentar um trabalho fora do ambiente escolar, fora da sala de aula, fora da cidade de onde nasceram e onde se constituíram como sujeitos singulares até o presente. Além disso, enfrentaram o desafio de buscar os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do aplicativo, de dedicar-se a técnicas de apresentação e de trato com outro, de representar uma instituição em um ambiente desconhecido, de expor-se perante a autoridades como os membros da CRE/Xanxerê e é uma banca avaliadora.

No que se refere à vida destes discentes acredita-se, por compartilhar este momento com eles, que foi um instante singular onde se observou momentos de alegria e de ansiedade, de insegurança e de orgulho e que muito provavelmente modificou, e continuará modificando as percepções de realidade, de mundo. O trabalho desenvolvido por eles, por sua vez, ganhou vida própria, pois este que se iniciou como parte do processo avaliativo de um componente curricular avançou a uma crítica, a falta de planejamento do investimento público, e que agora levará os eventos ocorridos em uma pequena cidade do interior do oeste de Santa Catarina ao nível do debate estadual carregando consigo o prestígio da instituição a qual pertencem. No que se refere a experiência docente e a construção do perfil deste, agrega-se o valor de uma metodologia experimental que se apresenta como resistência ao discurso hegemônico conteudista, e que, jogando um pouco com as palavras e emoções, fornece uma fagulha de esperança ao cenário contemporâneo de mercantilização do sistema educacional e ao cotidiano escolar.

Referências

Portfólio dos(as) Educadores(as): Componentes Curriculares Eletivos. 2020). Santa Catarina. Disponível em: <https://www.cee.s>

c.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2070-curriculo-base-do-territorio-catarinense-do-ensino-medio-portfolio-de-componentes-eletivos-da-rede/file.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. 2ª ed. — São Paulo : Martins Fontes, 2006.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. EMOCIONALIZAÇÃO, ALGORITMIZAÇÃO E PERSONALIZAÇÃO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, 2017, p. 699-717.

SMOLKA, Ana Luiza B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. **Temas psicologia**. v.1 n.1 Ribeirão Preto, abr. 1993. p, 7-15.

GERALDI, João Wanderley. **Aula como acontecimento**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010, p, 81- 101.

QUANDO É QUE A GENTE SE ESCUTA? DIÁLOGOS EM UMA RODA LITERÁRIA

Liliane NEVES



Para entrar nessa roda trago a Lucy, personagem de Charles Schulz, com a percepção sobre a escuta, não para analisá-la, pois na via bakhtiniana entramos em diálogo com um enunciado respondendo a ele. E em resposta ao que ela me provoca quero tecer apontamentos com a experiência vivida com crianças que estão no 2º ano do Ensino Fundamental e com as quais eu trabalho. Algumas inquietações têm me movimentado na ciência e na vida, e a escuta é uma delas. A escolho para, neste texto, trazer

enunciados que me ajudem a alargar a minha compreensão de como a vivenciamos no encontro com o outro.

No trabalho com crianças alfabetizando-se ou com professoras em movimento contínuo de formação tenho me perguntado quando e como é que a gente se escuta. Em um cotidiano que parece estar em permanente disputa, em que há uma busca pela razão e poder nas mais diferentes esferas, sejam elas públicas ou privadas, perceber que o dialogismo é inerente às relações humanas é primordial. A compreensão de que o diálogo requer ao menos dois nos faz afirmar a pluralidade no mundo ao invés da monotonalidade. Na pluralidade encontramos os diferentes tons dos enunciados humanos, nela estão as múltiplas vozes de maneira equipolente, onde é possível o destronamento através do riso.

Bakhtin nos mostra com muita força a beleza do Ato responsável e nos diz que ele é este lugar em que o outro chega, seja ele querido ou não, em consenso ou dissenso, e a ele respondemos com a nossa vida; em *compreensão respondente* participamos desse grande diálogo. Sem enunciados isolados, a forma humana de agir no mundo é em resposta. E ela sempre pressupõe enunciados que a antecedem e a sucedem. *Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dela não pode ser estudado.* (BAKHTIN, 2011, p. 371). E quando miramos nossa escuta a um determinado ponto ouvimos mais vozes que já enunciaram antes de nós; que na história estiveram debruçadas sobre aquele tema e nos constituímos da esperança de que muitas outras vozes ainda enunciarão. Compreender cada enunciado como um elo nessa cadeia é agir contra a lógica individualista, da busca pelo sucesso individual, da hegemonia do eu.

A partir da provocação inicial deste IX Rodas e o VI Encontro de Estudos Bakhtinianos “Da indiferença a não indiferença: Como viver a amorosidade”? trago outras: É possível viver a não indiferença sem escutarmos uns aos outros? Escutamos a voz e os

sons da pessoa amada porque as amamos ou as amamos porque as escutamos?

Coisa de Menina

Na busca pela escuta na escola, encontro em uma das atividades que realizamos semanalmente, eu e as crianças dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, um lugar de vivência a partir da escuta: a Roda Literária. Na sala de aula há um bom acervo de livros de Literatura Infantil e cada estudante leva um livro para ler em casa e trazer na semana seguinte para nos sentarmos em roda, no chão, partilhar as leituras realizadas e escutar o que o outro leu. Entre poesias, rimas, enciclopédias ilustradas, contos, fábulas, livros científicos, histórias em quadrinhos, quadrinhas e parlendas nos constituímos leitores, conversadores e escutadores. Uma arena para que a palavra circule vai se construindo e com ela as relações de escuta e compreensão respondente.

Em uma dessas Rodas Ashia, uma estudante de 8 anos, apresenta para a turma a leitura que fez durante a semana: o livro “Coisa de menina”, da autora Pri Ferrari. Durante a leitura mostra para turma o que é cada “coisa de menina”: voar, ser astronauta, empreendedora, ser criativa, estudar o passado, entre tantas outras coisas. Depois de ler, uma outra estudante, Maria Clara, diz: “Eu concordo! Menina pode ser tudo isso aí! Não tem esse negócio de que menina pode algumas coisas só”. Nesse momento, um outro estudante, Arthur, que escutava entrou na conversa e disse: “Eu compreendo que menina pode fazer qualquer coisa, elas podem mesmo, mas é que o corpo delas é mais frágil do que o dos meninos, e aí tem coisas que não conseguem ter tanta força”.

Nesta hora me coloquei em uma escuta atenta, não passiva, mas do lugar de professora que supostamente deveria intervir e organizar, eu queria mesmo escutar como Ashia, Arthur, Maria Clara, Pietro, Júlia, Sara, Laura, enunciavam sobre o que era “coisa de menina”. Em resposta ao Arthur, Maria Clara diz que os

corpos são diferentes, mas não há fraqueza alguma em um corpo de menina, que elas podem movimentar-se e utilizá-lo com força também. Miguel questiona por que não há uma lei para proteger os homens assim como há a lei Maria da Penha, e Maria Clara diz que os homens agridem mais as mulheres do que o contrário.

No debate que se instaurou fui percebendo que cada um trazia em seus corpos uma enunciação sobre o tema, e eu não poderia dar acabamento, concluir, fechar com um discurso adultizado. Bakhtin faz um elogio ao dizer que *“Dostoiévski tinha um olho excepcionalmente penetrante e um ouvido sensível para ver e escutar essa luta sumamente intensa do eu com o outro em cada revelação exterior do homem (em cada rosto, gesto, palavra), em cada forma viva de convívio do seu tempo”*. (BAKHTIN, 2011, p. 351). E minha posição naquela arena dialógica não era de observador, porque eu não estava fora dela, eu era parte integrante que enunciava com a escuta. Nesta arena que partiu da leitura literária o diálogo intenso trouxe questões sobre a sociedade que se mostra estruturada a partir de um poder masculino que machuca as mulheres e por isso há uma legislação que precisa protegê-las. E vivendo-a mais com a minha escuta do que com meus acabamentos voltei à Lucy e à percepção de como nós adultos, podemos tornar o mundo um lugar tão cheio de problemas porque não nos escutamos. Queremos, muitas vezes, impor nossas opiniões, fazer do outro um ouvinte passivo das nossas verdades e um reprodutor das lógicas que acreditamos ser as melhores.

Na busca por uma incompreensível igualdade, nos incomoda a alteridade, a diferença e a chegada repentina de um outro que desestrutura as nossas verdades, e para isso a solução tem sido fugir da escuta.

No Ato...

Perceber os movimentos de escuta na escola e observar esses lugares onde estamos no cotidiano escolar tem me feito ver que o outro responde mesmo quando se cala.

No ato responsável, centro da ética bakhtiniana, está a tríplice relação da vida humana: *eu-para-mim, o-outro-para-mim e eu-para-o-outro*. A vida em seu pensar, falar, agir, entrar em contato com o outro ou apenas pensar nele, é esse conjunto de atos irrepetíveis, como nos aponta Bakhtin. E eles são realizados em resposta, diante de um não-eu alteritário e tenho uma responsabilidade ética nele. Posso criar álibis para os meus atos, mas Bakhtin nos diz que para viver a alteridade no alargamento que ela provoca, não tenho que tê-los.

O ato tem sentido emotivo- volitivo, é carregado de valores ideológicos que vamos constituindo ao longo da vida, da nossa própria formação humana. Nessa tomada de posição, em resposta, que cada um dá do seu lugar singular, único, irrepetível e em alteridade nunca é uma palavra inaugural, mas inédita, porque daquele lugar nunca ninguém enunciou assim.

Ao longo de seus escritos, Bakhtin faz uma crítica da validade teórica do juízo e as teorias que ao levarem em conta a abstração, recortam e suspendem um momento da vida para ao analisá-lo criar uma generalização e validade universal. Gerando uma indiferença ao autor do ato, o espaço-tempo, as circunstâncias e à unidade moral de sua vida. Essa validade teórica inventa um *sujeito puramente teórico, historicamente inexistente, uma consciência em geral, uma consciência científica, um sujeito gnosiológico*.

Nossas relações no ambiente escolar são, muitas vezes, produzidas a partir desse sujeito puramente teórico, fechado em uma identidade que o nomeia como aluno, professor, família, diretor, coordenador etc. Se nos relacionamos com essas identidades teóricas podemos não nos dar conta do humano singular com o qual estamos em relação. Essa identidade fechada e abstratamente colocada gera posições que definem quem escuta, quem fala, em quais momentos e sobre que assuntos.

Durante aquela Roda Literária a conversa sobre a força da mulher e seus lugares dentro da sociedade extrapolou o que o texto literário trouxe porque as crianças se sentiram provocadas a

dialogar sobre aquele assunto, pois como Medviédev sinaliza, “a literatura reflete, em seu conteúdo, um horizonte ideológico, isto é, as outras formações ideológicas não artísticas (éticas, cognitivas, etc.). Mas, ao refletir esses outros signos, a própria literatura cria formas novas e novos signos de comunicação ideológica. E esses signos, que são obras literárias, tornam-se elementos efetivos da realidade social do homem”. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 61). Considerando o dialogismo da nossa existência humana, considero a escuta um dos eixos fundantes do Ato responsável.

... a escuta

O quanto tornamos o mundo mais violento cada vez que lutamos violentamente para manter “os lugares de fala” de quem é autorizado? Que movimentos podemos fazer para que a escuta esteja verdadeiramente em nosso ato responsável no encontro com o outro?

Bakhtin elogia a pluritonalidade e critica a inadmissibilidade da monotonalidade. Para ele ela é séria, ameaçadora, padronizadora e não permite o riso. No livro *Estética da Criação Verbal* ele diz que “Na cultura de múltiplos tons até os sons sérios soam de outro modo: sobre eles recaem os reflexos dos tons cômicos; eles não perdem a sua exclusividade e singularidade, são completados pelo aspecto do riso”. (Bakhtin, 2011, p.370).

A pluritonalidade só é possível na escuta de mais de uma voz, e para que uma se apresente à outra a amorosidade do calar deve estar presente nas nossas relações. O calar é um movimento amoroso que coloca o outro na posição de importância que ele tem, sendo aquele a quem eu respondo, pois, sem ele a tríplice relação da vida humana não existe. É uma posição assumida, que não é neutra nem passiva, pois “A posição neutra em relação ao eu e ao outro é impossível na imagem viva e na ideia ética (BAKHTIN, 2011, p. 351), ela é ativa e amorosa.

Para isso, Bakhtin diferencia o calar do escutar. O calar é para escutar o outro, ele é consciente, é a pausa, a compreensão. O

silêncio é mecânico e fisiológico, sendo violado pelo ato mecânico de som, já a violação do mutismo vem pela palavra do outro *de modo pessoal e consciente: esse é o mundo inteiramente do outro*. E eles são relativos, ou seja, o contexto da relação dialógica é que pode nos apontar quando há o calar para escutar, para compreender responsivamente o outro que chega.

E assim, na vida humana, o calar e o escutar fazem parte da dialogia. Assumir essa posição na relação com o outro é afirmar essa posição ética, estética, cognitiva, amorosa e responsável. Nos problemas do mundo que a personagem Lucy anuncia, a escuta é a possibilidade de sairmos do ato mecânico de apenas ouvir, com Bakhtin, na filosofia da linguagem cotejamos que na pluritonalidade até o sério soa de outros modos, pois possibilita os muitos tons de diferentes enunciados e enunciadore. Na Roda, com muitos tons, nas leituras de diferentes textos esses tons surgem e afirmamos que escutando-nos possibilitamos a criação de um mundo novo.

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 Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GEge/UFSCar. A escuta como lugar do diálogo- Alargando os limites da identidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch, O método formal nos estudos literários. São Paulo, Contexto, 2012

A CORREÇÃO ESPETACULARIZADA DE TEXTOS ESCOLARES: A REDAÇÃO NA MÍDIA

Gabriel Marques SILVA¹
Marina Célia MENDONÇA²

Resumo

O presente texto possui a intenção de apresentar, de forma contextualizada, o projeto que está sendo desenvolvido pelo primeiro autor deste trabalho, sob orientação do segundo autor. A pesquisa tem por objeto comentários de redações submetidas a correção no site da UOL. O suporte teórico desta pesquisa é a Análise Dialógica do Discurso (ADD), que se apoia em escritos do Círculo de Bakhtin e seus comentadores. Serão mobilizados, principalmente, os conceitos de diálogo, enunciado, esfera de atividade, alteridade e interação social. A relação de tal pesquisa com o Eixo 1 - *Vida e Cotidiano*, do IX Círculo – Rodas de conversa bakhtinianas & VI EEba – Encontro de Estudos Bakhtinianos, se dá em função da discussão da “escolarização” do texto na escola, afastando-o das atividades interlocutivas de que participa o sujeito na vida.

Palavras-chave: Estudos Bakhtinianos; Educação e vida; Produção textual.

Introdução: linguagem e responsabilidade

Para os pensadores do Círculo de Bakhtin, viver é agir. Tal pensamento já é apresentado em um dos primeiros escritos do

¹ Graduando em Letras (Português, Francês e Alemão) pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (câmpus de Araraquara). E-mail: gabriel-marques.silva@unesp.br.

² Docente na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Araraquara. E-mail: marina.mendonca@unesp.br.

autor russo, *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. A partir de tal afirmação, Carlos Alberto Faraco — no curso *Bakhtin: Linguagem e Cultura*, disponível na plataforma da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística) — destaca que “cada sujeito é único, e não é possível, nem sequer por um momento, não ser participante na vida”, concluindo que “todo sujeito tem de agir, e agir responsabilmente”. A linguagem, para Bakhtin, também é atividade — logo, além de ser acompanhada de responsividade, também demanda responsabilidade.

O pensador russo e seu círculo, formado por discípulos e colegas, é utilizado como base para as reflexões feitas no presente trabalho, o qual é inspirado pelas últimas palavras do parágrafo anterior. A importância de ser responsável ao utilizar a linguagem, principalmente em espaços voltados para o ensino da escrita, é algo que nos levou a olhar, com um pouco mais de atenção, para um fenômeno recente: as correções de redações escolares que são expostas em meios midiáticos de grande acesso.

Com o advento dos chamados "cursinhos online" (cursos preparatórios para os vestibulares no formato digital) e com a rápida disseminação da internet, percebe-se que, cada vez mais, professores e corretores de redação passaram a utilizar esse meio para fomentar e divulgar os seus trabalhos. Tal acontecimento gera a criação de dois mundos: o oficial (espaço formal de ensino - as escolas) e o paralelo (os cursos preparatórios e sites de dicas da internet).

Isso não é algo necessariamente ruim, tendo em vista que pode ser crucial para a preparação pré-vestibular de uma parcela da população mais carente da sociedade brasileira. Contudo, por outro lado, essa passagem do ambiente escolar para o digital pode promover rupturas pedagógicas, as quais podem levar, conseqüentemente, a uma correção espetacularizada das redações - nesse caso, o discurso muda e pode ficar mais incisivo, alterando a relação dos sujeitos (mediada pela linguagem) na situação de ensino-aprendizagem. Assim, o professor-corretor não age responsabilmente no âmbito da comunicação, indo contra a

citação supracitada. Infelizmente, quando isso acontece, esquece-se, muitas vezes, do encontro amigável que deveria haver entre o *eue* o *outro*.

Um texto sem “sem sujeitos”: a redação e o professor na mídia

O orador que escuta somente sua voz, ou o professor que vê somente seu manuscrito, é um mau orador, um mau professor. Eles mesmos paralisam a forma de suas enunciações, destroem o vínculo vivo, dialógico, com seu auditório e com isso tornam sem valor sua intervenção. (VOLÓCHINOV, 2013, pág. 164).

Em suma, estamos começando uma pesquisa cuja intenção é analisar os comentários de professores de redação em uma aba de um site em que há correção de textos, em um portal regido pelo UOL (Universo Online). Tal site possuía (no passado, uma vez que não é atualizado há 3 anos) a finalidade de divulgar, todos os meses, temas variados de redação. Após o envio dos textos feitos pelos internautas, a correção de redações selecionadas era efetuada por uma equipe de professores do UOL e publicada no mesmo endereço eletrônico, com acesso público e, supostamente, com o objetivo de auxiliar indivíduos que estariam estudando para o vestibular.

Nossa pesquisa tem por objetivo compreender a constituição desses enunciados espetacularizados — uma questão que nos move é: como a correção de textos escolares no endereço eletrônico em questão se diferencia do que é feito nas instituições formais de ensino? Além dos comentários publicados pelos professores, a intenção do projeto também é analisar outros elementos do portal, como a apresentação dos temas de redação e a constituição da grade avaliativa.

Partimos do pressuposto teórico de que, de acordo com a proposta do Círculo de Bakhtin, todo enunciado é permeado por pontos de vistas sociais, históricos e culturais, o que promove um elo na cadeia enunciativa. Ao levar isso em consideração, pode-se

questionar quais são as linhas de pensamento sobre a linguagem que constituíram os professores do site e guiaram as suas respectivas formações. Em qual campo dos estudos sobre Letramento e/ou Produção Textual estão esses discursos? Qual é a influência dos guias de correção, como os documentos disponibilizados pelo ENEM para os educadores, na construção e concretização de tais enunciados? Quais são as vozes sociais que ecoam na constituição dos enunciados presentes no portal do UOL?

A pesquisa também é motivada pela proposta da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de trabalhar com a linguagem digital em sala de aula. Na contemporaneidade brasileira, a mídia e as ferramentas digitais estão muito presentes nas relações de ensino. Após a pandemia da COVID-19, as instituições responsáveis pela educação básica estão, cada vez mais, fazendo uso dos recursos tecnológicos. Nesse sentido, nos parece relevante discutir a especificidade dessas atividades em meios e suportes diferentes e a sua pertinência ou eficácia nas atividades de ensino/aprendizagem de escrita.

Uma abordagem inicial do site de correções em tela indicia que, se ele fosse utilizado como instrumento pedagógico para uma turma de ensino médio, poderia produzir discursos aos alunos que destoam do objetivo geral de uma aprendizagem saudável e progressiva — o comentário a seguir, por exemplo, feito por um dos professores da equipe do endereço eletrônico, pode ser um exemplo disso: “Os problemas de linguagem são de tal modo graves, que comprometem o texto como um todo. Quem corrige o texto não encontra nada que lhe permita atribuir qualquer pontuação acima de zero” (A CIÊNCIA..., 2019).

No comentário, o professor é enfático ao dizer que o texto não poderia receber nenhuma avaliação acima de zero. Tal enunciado pode ser questionado, uma vez que, apesar dos problemas com o uso da norma escrita culta e com a construção argumentativa, a redação em questão receberia uma pontuação completamente diferente no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), processo seletivo que inspira a grade de correção do site.

Além disso, não há um aconselhamento do que deveria ser feito para melhorar o texto, o que vai contra os princípios pedagógicos. Assim, caso esse comentário atingisse os alunos de uma turma de ensino médio, as consequências ruins para os alunos poderiam ser significativas, dificultando o processo de aprendizagem.

Da mesma forma, gostaríamos de destacar, aqui, a importância de estudar a singularidade deste site: quem é seu interlocutor? Aquele que enviou o texto para ser corrigido? Aquele que acessa o site no intuito de melhorar sua escrita, mas não enviou texto para ser corrigido? O professor de português em formação? Os aspirantes a corretores de texto escolar? Nossa hipótese é que uma das singularidades do site é esse movimento de um dizer “pedagógico” que não segue o caminho típico “do professor para seus alunos-estudantes”.

Considerações finais: o futuro

Em síntese, esperamos que a pesquisa, ainda em processo de desenvolvimento, auxilie professores e corretores de redação em suas atuações na internet, de forma que a correção de textos escolares deixe de ser tão espetacularizada no meio digital. Trabalhos sobre a produção textual desenvolvidos na esfera científica, por linguistas e lingüistas aplicados, e que influenciaram propostas de ensino-aprendizagem de escrita no Brasil a partir da década de 1980, destacaram a importância do processo de interlocução na escrita escolar, em que um eu se dirige a um outro. Esse processo define não somente a “qualidade” da argumentação e da coerência e coesão de um texto (PÉCORA, 1983; VAL, 1994), mas também é importante para situar o texto em um contexto preciso, de forma a “desescolarizá-lo”, aproximá-lo da vida (GERALDI, 1984, 1991, 2010). A espetacularização das atividades de ensino, em especial, da redação, seria mais uma “nova” forma de anulação da interlocução efetiva nas práticas de escrita, descolando-as da existência cotidiana. Por isso, é essencial

que caminemos, como professores e pesquisadores, na direção contrária disso.

Estamos convencidos do fato de que a linguagem humana é um fenômeno de duas faces: cada enunciação pressupõe, para realizar-se, a existência não só de um falante, mas também de um ouvinte. Cada expressão linguística das impressões do mundo externo, quer sejam imediatas quer sejam aquelas que se vão formando nas entranhas de nossa consciência e receberam conotações ideológicas mais fixas e estáveis, é sempre orientada para o outro, até um ouvinte, inclusive quando este não existe como pessoa real. (VOLÓCHINOV, 2013, pág. 157).

No mais, seguindo a citação e tomando a noção de diálogo como constitutiva da subjetividade, em que o outro é fundamental no processo de enunciação, a pergunta que fica (e que esperamos em breve responder) é: como essa relação eu-outro se dá no site em questão, em que o eu não é professor e o outro não é o aluno?

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov: introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. 5a edição - São Paulo: Editora WMF Martin Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b. 155p.

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

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. PÉCORÁ, A. B. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

UOL (Universo Online). UOL Educação: Banco de Redações, 2023. Disponível em:

<<https://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/>>. Acesso em: 30 de maio de 2023. VAL, M. G. C. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1. ed. Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. A construção da enunciação. In: VOLÓCHINOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E DO CÍRCULO: O QUE ELE NOS DIZ SOBRE A PALAVRA

Márcia Bazhuni POMBO¹

Resumo

O trabalho apresentado nos convida a nos aproximar de uma das contribuições de Mikail Bakhtin para os leitores que apreciam a arte, a comunicação, a Educação, os sentimentos em não menos importante, o ser humano. Surge pelo interesse do fazer em Educação, no cotidiano da vida da escola, da família e dos estudantes, com o objetivo de compreender este universo com seus sujeitos complexos e intensos, que nos provocam a estudar para que a prática e a teoria se entrelacem em um movimento com dinamismo, entre as pessoas e a convivência, na busca de um caminho para a paz.

Palavras-chaves: Educação. Cotidiano. Vida.

Introdução

Palavra é signo por excelência. (Bakhtin)

Escolhemos escrever sobre palavra em Bakhtin por entendermos que como seres humanos falantes, a palavra está inserida na sociedade desde quando nos entendemos como ouvintes e falantes. Ao estudarmos o autor a partir das aulas da professora Letícia e da professora Margareth nos sentimos motivadas a pesquisar Bakhtin e correlacionar ao nosso tema de pesquisa na época, como mestrandia da Educação, e mais ainda, o que pudemos refletir sobre as relações dos sujeitos no cotidiano da escola. Nos diz o autor a respeito da palavra:

¹ Professora. Educação Básica. Psicóloga da Educação. Doutoranda em Educação – UFF Rede Municipal de Educação Pública de Niterói – RJ

A palavra nativa é percebida como um irmão, como uma roupa familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente se vive e se respira. Ela não apresenta nenhum mistério. (Bakhtin, Volochinov, 2006, p.104)

Neste sentido, nos cabe afirmar que o autor foi um pesquisador da linguagem humana, seus escritos, e a variedade de assuntos, inspiraram aos estudiosos trabalhos em diferentes áreas e disciplinas que favoreçam os conceitos de Bakhtin na história, na psicologia, na filosofia, na crítica literária. Assim, entendemos que os estudos de Bakhtin pertencem a comunicação e compreender sua obra é dialogar com ele. O que estamos fazendo é produzindo um texto a partir da obra de Bakhtin. Vamos convidar o leitor para uma leitura sobre a vida de Bakhtin desde a data de seu nascimento até sua morte aos 79 anos em 1975.

Bakhtin nasce em 16 de novembro de 1895, em Orel, na Rússia, em uma família em processo de empobrecimento, embora aristocrata. Ele tinha um irmão que seria mais velho do que ele, de nome Nikolai. Por necessidade do trabalho de seu pai, gerente de banco, sua família mudava-se com uma frequência o que resultou uma infância movimentada de cidade em cidade. Cidades essas que eram próximas às fronteiras de vários lugares, favorecendo a Bakhtin e ao irmão uma oferta de variedades culturais e de línguas diferentes a deles. Em 1913 Bakhtin conclui a Educação Básica, matriculando-se na Universidade de Odessa, porém vem a se formar na Universidade de São Petersburgo em História e Filologia, no ano de 1918.

Em Nevel, Bakhtin torna-se professor e passa a integrar um grupo de intelectuais, que discutiam política, religião e literatura. Mas em 1920 ele se muda pra Vitebsk onde dá continuidade as reuniões já do Círculo. Em 1921, Bakhtin se casa com Elena A. Okolovich, porém não há registros sobre filhos nascidos desse casamento. Em 1923 foi diagnosticado com uma doença óssea denominada osteomielite e em decorrência da mesma uma de

suas pernas foi amputada em 1938, mas não há registro se houve necessidade da outra perna ser amputada. Em 1924 ele se muda para Leningrado, desempregado, vivendo do auxílio-doença. Em 1929, ele foi preso pela polícia da URSS por uma sentença de cinco anos de trabalhos forçados em Solovki. Por conta de sua doença, ele foi exilado no Cazaquistão. Passou seis anos em Kutanaï, Cazaquistão, e assumiu um trabalho de escriturário e ao mesmo tempo escrevia os ensaios de crítica literária. Em 1936, mudou-se para Saransk , Mordovian, para lecionar no Instituto Pedagógico de Mordovian. Em 1937, ele novamente se muda agora para uma pequena cidade de Kimry para trabalhar em um livro sobre um romance alemão do século XVIII.

Percebemos nesses registros da biografia de Bakhtin movimentos relevantes que nos mostram a dificuldade de uma coletânea mais regular da obra dele. Há textos onde o autor inicia sua escrita e observamos que há uma interrupção, para mais a frente continuar. Continuando esses registros, em 1940, Bakhtin mudou –se para Moscou para trabalhar em uma dissertação na tentativa de obter o diploma de Doutor em Ciências, o que lhe foi negado. Em 1945, retorna a Saransk, para assumir a posição de presidente do Departamento de Literatura. Onde em 1957 será nomeado chefe do Departamento de Literatura Russa e Mundial. Três anos após, ele se aposenta por motivo de sua saúde já deteriorada. Em 1969, ele voltou a Moscou para se tratar, buscando mais atendimento para sua doença. Em 07 de março, de 1975 morre aos 79 anos.

Dito toda essa biografia, nós podemos afirmar o trabalho desenvolvido em prol de um projeto intelectual ao longo da vida, e muitas polêmicas surgiram em torno de suas obras, o que gerou em algumas publicações com as assinaturas de seus amigos como V.N.Voloshinov e P.N. Medvedev ao longo de um tempo da censura stalinista. Por isso, conforme citei acima além das mudanças de locais em sua vida, também esta situação da censura fez com que sua obra, não seguisse uma ordem de publicação em que foi literalmente escrita.

Após sua morte, seus trabalhos foram descobertos, suas idéias ganharam popularidade, hoje é considerado um defensor da lingüística e da crítica literária. No ano de 1994, no Reino Unido, The Bakhtin Centre, na promoção de pesquisas sobre seus trabalhos e o Brasil é um dos países que mais produz trabalhos sobre Bakhtin e o Círculo. E conta com o periódico: Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, da PUC – SP. Portanto, nós conversaremos sobre a palavra, o diálogo que Bakhtin nos traz. Sobre o pensamento de Bakhtin diz Fiorin:

é para a existência do ser humano concreto que se volta Bakhtin. Sua filosofia primeira não construirá leis gerais, mas uma fenomenologia dos eventos. A unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e nisto é o outro. Eu e o outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos. As ações concretas realizam-se em contraposição de valores. (Fiorin, 2017 p. 20).

Portanto, a conversa com a obra de Bakhtin o eixo da relação eu/outro no discurso e o Círculo Bakhtin abordou as questões sociais e culturais colocadas pela Revolução Russa, e a centralidade das questões de importância na vida social em geral e a criação artística em particular, analisando pela qual a linguagem registrou os vários conflitos entre os grupos sócias. E desta forma, nos identificamos com o autor quando percebemos que para ele e os demais intelectuais do Círculo a ideia de que não existe a separação entre teoria vida, pois para nós pesquisadoras da Pedagogia Social acreditamos que não existe separação entre teoria e prática, porque a vida é a prática, são nossas ações para nós e para os outros. Eles acreditavam que esta separação não considera o ato singular e contrapõe o objetivo, o social ao individual, o universal ao singular.

Como nós das ciências humanas que acreditamos na diversidade histórica – social, no diálogo como mediação entre os sujeitos, a relação com a obra de Bakhtin nos diz que visões de

mundo não se desvinculam da linguagem e a ideologia é vista como algo imanente à realidade concreta do falante e é indissociável da linguagem. Ou seja, a linguagem e a comunicação como forma de viver a ética enquanto ato responsivo responsável, sem alibi, a partir da alteridade no e para o diálogo. Esse diálogo é de discursos produzidos por palavras que são signos sociais ideológicos.



Fonte: Coletivo de Leituras e Investigações em Pedagogia Social (2020).

Ou seja, como nos mostra o quadro acima, os discursos da vida cotidiana para Bakhtin estão compreendidos nas relações dialógicas que para nós educadores é um ponto de relevância, pois, a prática do social e da convivência na escola nos implica a análise no campo com os docentes e os estudantes . O estudo da palavra em Bakhtin vai nos remeter ao estudo da enunciação, que será a palavra no contexto da vida real do sujeito. Para ele:

A enunciação é o produto linguístico – discursivo que se constitui a partir da interação ente dois ou mais indivíduos socialmente organizados (1982, p.112).

Ressaltamos que os estudos de Bakhtin e do Círculo vem representar para a época século XIX início do século XX, nova análise, nova leitura a respeito da linguística no campo tradicional de sua interpretação. O trabalho do Círculo traz à discussão a manifestação dos textos literários, do discurso que até então estaria dissociado do homem e de sua história. Desta forma, ele não só contribuirá com a literatura, mas também uma abrangência em transitar para as ciências sociais. Para nós o que é relevante vem de encontro ao que ele considerava como integrantes dos dizeres dos sujeitos: história e experiência. Ou seja, a teoria e a prática caminhando lado a lado.

Portanto, nós educadores que levamos conosco o estudo das ciências em nossas práticas, consideramos de relevante importância os pensamentos e escritos do Bakhtin. Segundo a autora PIRES, Vera o importante para ele era a investigação do ser humano, social e público, em permanente relação intersubjetiva de alteridade, através da compreensão de seu discurso. Os seres humanos encontram nas relações uns com os outros o conhecimento que ampara e tem a capacidade de nos transformar. E nas palavras vamos tecendo os sentidos que os diálogos provocam. Bakhtin nos diz sobre as palavras:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (1929, p.95)

Sendo assim, por tudo exposto a produção de Bakhtin para os discursos do cotidiano estabelece com a realidade o essencial para a compreensão das vivências, e quando nos reportarmos ao cotidiano nos referimos aos diversos cotidianos das escolas.

Bakhtin afirma (1975²) uma mesma língua é (co)habitada por falares diversos, linguagens sociais e dinâmicas que se cruzam, atravessadas pelo social e pela história.

É nesse movimento linguagens sociais e dinâmicas que somos capazes de nos libertar para novos significados com a permanência de nos relacionar e experimentar transformações em nossas vidas cotidianas. Fiorin ((2018, p.64) nos diz que a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. Por isso, em Bakhtin o sujeito não é assujeitado, ou seja, submetido às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade. Ou seja, o dialogismo, a palavra ela se constitui enquanto discurso na palavra do sujeito com o outro, ele age para construir uma comunicação na sociedade.

O assujeitamento do sujeito não está inserido frente ao discursos sociais, para ele o ser humano encontra o espaço para a liberdade , e quando nos reportamos à Pedagogia Social sob o olhar freiriano em Educação como prática da liberdade vamos complementar o estudo sobre as palavras de Bakhtin, quando nessa obra Freire traz a importância do alfabetizar com o outro. A palavra como trampolim para a liberdade crítica da sociedade em que vivemos. Seria uma preocupação de se educar o sujeito para que ele tenha a responsabilidade social e política sobre suas ações no coletivo. Nos parece que ambos escrevem em espaços diferentes, porém muito eles têm em comum ao falar da importância do dialogar.

As palavras são expressões presentes nas práticas dos sujeitos e por assim dizer, vão construindo relações que atravessam a história de cada um. A realidade dos sujeitos também é levada em consideração nessa obra do Freire e a Educação para ele era a força de mudança e libertação, pelo uso das palavras, considerando aquela realidade apresentada por cada sujeito, cada estudante. O processo de despertar no outro suas potencialidades

² Os textos originais foram escritos em 1934 e 1935

se coadunam com os estudos das ciências humanas, que procura potencializar o sujeito naquilo que ele tem de melhor. Não podemos nos fechar diante de ações nos moldes antigos da Educação que não autorizava o outro a palavra.

No contexto que vivemos, e mais na Pandemia de COVID- 19 que assolou nossas vidas intempestivamente, traz o atraso na Educação para milhares de sujeitos que não conseguiram ter acesso a essas palavras no mundo tecnológico, sem possibilidades sociais que pudessem reverter esse quadro de gravidade no aprendizado em que se encontram. Como faz falta as palavras. Elas nos trazem o conhecimento, nos retiram da mesmice social e nos integram em diálogos que nos permitem transformações. Essas transformações nos causam participações coletivas mais conscientes, e o processo de desenvolvimento das identidades vão tomando rumos novos para nossas vidas. Nós e os outros.

Os autores escolhidos portanto, carregavam em suas escritas uma visão humanista do ser humano, onde ambos valorizavam as atuações dos sujeitos em sociedade, o os colocavam como centro da realidade , fazendo sua própria história.

Concluímos, chamando a atenção para o fato de que os estudos que envolvem o diálogo e a palavra são essenciais para as relações dos sujeitos sociais e históricos, colocando – os participantes nos discursos e contribuindo para que ambos se reconheçam em suas identidades. É através do outro que nos tornamos sujeitos, e como tal, somos sujeitos inacabados.

Referências

BRAIT, Beth Brait; CAMPOS, Maria. Inês Batista. “Da Rússia czarista à web”. In: BRAIT, Beth, Bakhtin e o círculo. São Paulo.: Editora Contexto, 2009.

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

_____, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. Marxismo e filosofia da linguagem (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p

_____, Mikhail. Questões de Literatura e estética: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec. 1975

_____, Mikhail. Os Gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34. 2016

_____, Mikhail. Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas. São Paulo: Editora 34. 2017

FIORIN, José Luiz. Introdução ao Pensamento de Bakhtin. 2 ed. Editora . Contexto, 2018

PIRES, Vera Lúcia. Revista do Instituto de Letra da UFRGS, Vol. 16. ano 2002

O COMENTÁRIO COMO LUGAR: A MUDANÇA DO GÊNERO DISCURSIVO JUNTO ÀS INTERAÇÕES SOCIAIS

Felipe Sousa de ANDRADE¹

Marina Célia MENDONÇA²

Resumo

Este artigo tem como intuito discutir a estabilidade de enunciados (em) comentários na revista eletrônica www.papodehomem.com.br e no Instagram, construindo a ideia de *comentário* como *lugar*. Os enunciados coletados da revista eletrônica foram trabalhados do período de mestrado em 2016 e os demais são análises feitas atualmente, consolidando um *diálogo* temporal importante na análise dialógica do discurso. Através de evidências estilísticas, composicionais e temáticas, os enunciados (em) comentários demonstram demasiada instabilidade, algo que pode ser provocado pela situação mais imediata de interação discursiva, o que demonstra a mudança do gênero. Para essas considerações, nos utilizamos da perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana de estudos do discurso, destacando principalmente o conceito de gênero discursivo.

Palavras-chave: comentário; Lugar; Gêneros do discurso; Diálogo.

Introdução

Quando estamos caminhando (já é algo tão corriqueiro que nem diríamos mais *navegando*) na internet, facilmente nos esbarramos em “maneiras de fazer”, como é o caso do fazer “comentário crítico”, um gênero discursivo (ou *textual?*) vez ou outra direcionado a provas de vestibulares.

¹ Doutorando em Linguística pela UNESP de Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras. Felipe.s.andrade@unesp.br

² Doutora em Linguística pela UNICAMP e docente na UNESP de Araraquara, Faculdade de Ciências e Letras. marina.mendonca@unesp.br

Se entrarmos no site www.maestrovirtuale.com , encontraremos um artigo intitulado “Comentário crítico: estrutura e como fazer”³ em que se propõe uma estrutura básica contendo: **a) introdução**, em que se alude ao autor, à data de criação, ao título, ao posicionamento negativo ou positivo e, principalmente, ao argumento principal defendido, tudo isso de maneira breve; **b) sumário**, em que se mostram os pontos principais do trabalho que serão abordados; **c) avaliação crítica**, em que se avalia pormenorizadamente o texto comentado, trazendo opiniões, argumentações, cotejamentos e tese; por fim, **d) conclusão**, em que se traz uma avaliação geral, podendo fazer indicações de melhoria, se for o caso.

Se entrarmos em qualquer perfil do aplicativo Instagram e analisarmos um comentário feito em uma postagem, no entanto...

Veremos que aí, nessa rede social, os comentários são constituídos muito diferentemente. “Título” para o comentário? Sumário? Estes dois pontos dificilmente são encontrados, principalmente o primeiro. A avaliação crítica através de argumentos por vezes é presente, assim como uma conclusão em que se traz uma avaliação geral, mas a sua composição é muito instável, podendo muito desses pontos estruturais aparecerem ou não.

³ Acesso: <https://maestrovirtuale.com/comentario-critico-estrutura-e-como-fazer/>

Figura 1 – Red Pill – Jornal Sensacionalista⁴



Nesta figura 1, temos a postagem do Jornal Sensacionalista fazendo uma sátira ao “influencer red pill”. Como neste momento não nos é importante retomar o contexto e o diálogo com outros enunciados para se entender a postagem do jornal, iremos direto ao que nos interessa – os comentários que se seguem ao lado da postagem não trazem toda aquela estrutura segundo os direcionamentos do www.maestrovirtuale.com; pelo contrário, eles são bem diferentes, são enxutos, e não necessariamente fazem uma crítica e nem pormenorizam conteúdo.

O primeiro comentário feito pelo perfil @coachdefracassos soa como um insulto. Ele traz um uma avaliação negativa, mas não necessariamente sobre a postagem, e sim sobre o “influencer red pill”. “Tem que acabar o COACHS” evidentemente mostra uma opinião, uma possível tese, mas ela não é fundamentada, ela não é embasada em “porquês”; “Redpill is my eggs.” evidentemente é um insulto, uma difamação e também uma opinião em que se lê algo como “redpill é uma porcaria” e não sucede a um sumário, a um título.

⁴ Acesso: <https://www.instagram.com/p/CpQ-rnjJ0Mf/>

No segundo comentário da figura, o perfil @heitor_amorim simplesmente “comenta” uma pergunta, “O que é redpill?”, não trazendo nenhum juízo de valor, não trazendo nenhuma avaliação, nenhuma introdução e muito menos conclusão.

Que estas colocações não sejam vistas como uma crítica sobre os comentários feitos no Instagram e principalmente sobre os desta figura 1. O intuito é justamente refletir sobre as maneiras como esses enunciados são criados dentro das suas peculiares situações que demonstram cada qual uma singular interação de sujeitos discursivos. Temos como objetivo neste artigo refletir sobre o gênero discursivo comentário, discorrendo sobre a mudança que ele sofre por conta de sua situacionalidade e sobre o seu aspecto de lugar. Para isso, abordaremos conceitos do círculo de Bakhtin como gênero do discurso, interação social e outros. Nos centraremos principalmente em comentários produzidos em artigos da revista eletrônica www.papodehomem.com.br e comentários da rede social Instagram. Evidenciaremos dessa forma, uma relação direta entre os enunciados analisados e o cotidiano, pois a mudança percebida só existe junto a uma mudança das interações vividas pelos sujeitos.

Interação social e gêneros discursivos

Para o círculo de Bakhtin, as situações mais imediatas determinam o enunciado, o que significa dizer que o sujeito é condicionado e condicionador, além de social. Ele, em sua enunciação, possibilita percepções políticas, econômicas, sociais, históricas e culturais.

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto

tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto de condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 125-126)

Se hoje referenciamos pessoas como “perfil do Instagram” e para indicar os seus contatos utilizamos o “@”, ao invés de algum outro modo, como pelo telefone, pelo e-mail ou pelo endereço residencial, é porque a situação mais imediata é a da comunicação *na* internet e não somente *pela* internet. Entre outros lugares, *no* Instagram. Essa nova forma de referência é o “puro produto da interação social”, como dito acima, pois é o exterior que determina a enunciação.

[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, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas. (VOLOCHÍNOV, 2009, p.43)

“...reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social...” nos leva a perceber e a entender por que o enunciado é tão relativamente estável (BAKHTIN, 2016), uma vez que reflete flutuações. Instagram, Twitter, Youtube, WhatsApp, Uber, Tinder, Zoom, Kindle, Ifood, todos esses aplicativos e muitos outros são atmosferas sociais diferentes. Se são acessados pelo celular, pelo computador ou por um tablet, mais flutuações ainda. Em cada um, uma forma de enunciação diferente.

Quando nos deparamos com o “comentário” no site www.papodehomem.com.br, por exemplo, e como veremos, ele adota aspectos de receitas, de dicas, de testemunhos, de tutorial, entre outros, pois a esfera da revista eletrônica (assim consideramos esse *site*) possibilita enunciados assim pela relação

com que o sujeito outro se insere lá. Sua forma de leitura, sua forma de escrita, sua forma de envolvimento, sua forma de coletividade e de unicidade faz dos comentários o que eles se apresentam.

Sendo a enunciação organizada pela situação externa mais imediata, essa “situação mais próxima e os participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado.” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 207).

Quando falamos de situações mais imediatas, de forma e estilo, caímos irremediavelmente na discussão de gêneros discursivos.

Gêneros discursivos são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2016, p.12, grifo do autor), destacando-se a ideia de *relativamente*, justamente por serem eles determinados pela esfera e sujeitos mais imediatos que interferem na sua estrutura.

Os enunciados

[..] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12)

Quando pensamos em estilo, consideramos as marcas no enunciado que evidenciam a singularidade e identidade do sujeito, algo que é seu, mas que também é social. Sendo o discurso criado na interação, cada escolha sígnica é influenciada pela suposta resposta alheia. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2021), Volóchinov reflete e discute sobre como o externo, o mundo objetivo, e o interno, a consciência, são concomitantemente responsáveis pela emancipação do outro. Não

existe primeiro um e depois o outro. Assim se dá a singularidade no estilo: ao mesmo tempo é singular e é social; é o “interno” junto ao “externo”.

Na figura 1 acima, temos no já referido comentário de @coachdefracassos, a escolha de um discurso que alterna entre uma língua portuguesa e uma inglesa e a escolha de um discurso ofensivo (“eggs”). Já no comentário de @heitor_amorim, em que se faz a pergunta “O que é redpill?”, não há alternância de língua e tampouco linguagem ofensiva. Cada um desses comentários demonstra estilo diferente e único. Ambos são condicionados pelo post do jornal Sensacionalista e pelas respostas dos possíveis leitores. Singular e social.

O modo composicional, por sua vez, trata da estrutura do enunciado, de sua forma. Podemos ver na sentença “Correios se recusam a transportar masculinidade de influenciador red pill porque é muito frágil!”, por exemplo, a típica construção de piada ou de um gênero humorístico que é “*headline* e *punch*”. A *headline* é a parte que prepara o auditório e a em que as informações se demonstram normais dentro da expectativa (“correios se recusam a transportar masculinidade de influencer red pill porque”); o *punch* é a quebra de expectativa, é a informação inesperada e que quebra toda a normalidade antecedente, é o ápice da ideia (“é muito frágil”). Para dar certo, o *punch* tem que ser geralmente a última informação (sucedida por uma pequena pausa, um silêncio na fala), caso contrário, perde-se o *timing* e, conseqüentemente, a graça.

O tema é a “expressão de uma situação histórica concreta” (CEREJA, 2010, p. 202) que se renova a cada enunciação. Ela deve ser entendida sempre junto à significação, que por sua vez é “abstrata e tende à permanência e à estabilidade” (CEREJA, 2010, p. 202). No comentário de @heitor_amorim, a pergunta que ele faz tem como significado um questionamento sobre o que é um red pill, evidenciando um não-saber do termo em questão. Podemos entender como o sentido literal do enunciado. Porém, a cada momento em que esse enunciado é enunciado, ele pode ter um tema diferente: pode ser entendido como um descaso (como se

dissesse “afinal de contas, quem ele pensa ser? Red pill não representa coisa alguma”); pode ser entendido ao pé da letra como uma pílula vermelha, um remédio (nosso tão popular “advil”, atualmente). Não simplesmente *pode ter*, mas *tem* um tema diferente a cada momento, pois a cada enunciação, o momento é outro; o sentido previamente concebido foi construído e serve de argamassa para a nova enunciação e novo tema. O tema “tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recria e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele” (CEREJA, 2010, p. 202).

Entendendo brevemente esses três elementos dos gêneros discursivos, consideremos agora a estabilidade do enunciado. Se há relatividade, que seja pouca a instabilidade a ponto de reconhecer um gênero ou outro. Se podemos falar de um gênero *propaganda de utilidade pública* (RODRIGUES, 2017), se de um gênero *meme* (LARA, MENDONÇA, 2020), podemos pensar em elementos que são mais estáveis a ponto de reconhecê-los. Bakhtin diz:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo de fala. (2016, p. 39)

Logo, se é possível adivinhar certo gênero, é porque há estabilidade. Por mais que não saibamos defini-lo ou categorizá-lo, reconhecemos sua *maneira de ser* que o molda e o estabiliza. Hoje, é muito comum vermos vídeos em aplicativos como Instagram que, quando querem vender cursos on-line, apelam para palavras ou sentenças que estão presentes em vários outros vídeos, como “*criei um novo método*”, “*seja um profissional de sucesso*”, “*melhore seus resultados*”. Quando vemos a repetição desses elementos, sabemos se tratar de um discurso de vendas, ao

menos. E mesmo que haja gêneros que sejam mais susceptíveis a uma estabilidade e gêneros que não, há ainda estabilidade.

Amarrando a interação social ao gênero discursivo, temos que:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2016, p. 37-38)

Ou seja, é a situação concreta, a situação mais imediata, o meio externo, que determinará o enunciado, o gênero discursivo. Quando o sujeito se coloca em interação com outros sujeitos, seja em um ambiente virtual ou real, ele levará em consideração, consciente ou inconscientemente, as demandas estilísticas, estruturais e temáticas do discurso naquele momento e lugar. Ele será condicionado pelo que já existe e também condicionará o que estará por vir. Mas toda a sua “escolha” será uma resposta às condições. Se um enunciado no Instagram se dá apenas com um “@” (seguido de um nome), é porque este lugar cuja condição que lhe é particular lhe promoveu essa possibilidade e essa demanda. Se se dá em um outro local com um vídeo ou com uma imagem, ou com os dois... é porque aquele lugar lhe exerce influência.

Partindo dessas concepções, *estabilidade, tema, modo composicional, estilo, situação imediata, gênero discursivo*, defenderemos uma não estabilidade do *comentário*, definindo-o, assim, principalmente como um lugar onde outros gêneros discursivos podem acontecer.

Não estabilidade do *comentário*

A postura que traremos aqui é a de cotejar enunciados a fim de evidenciar nossa ideia. Entendemos *cotejar* como *diálogo*, no sentido bakhtiniano, uma vez que

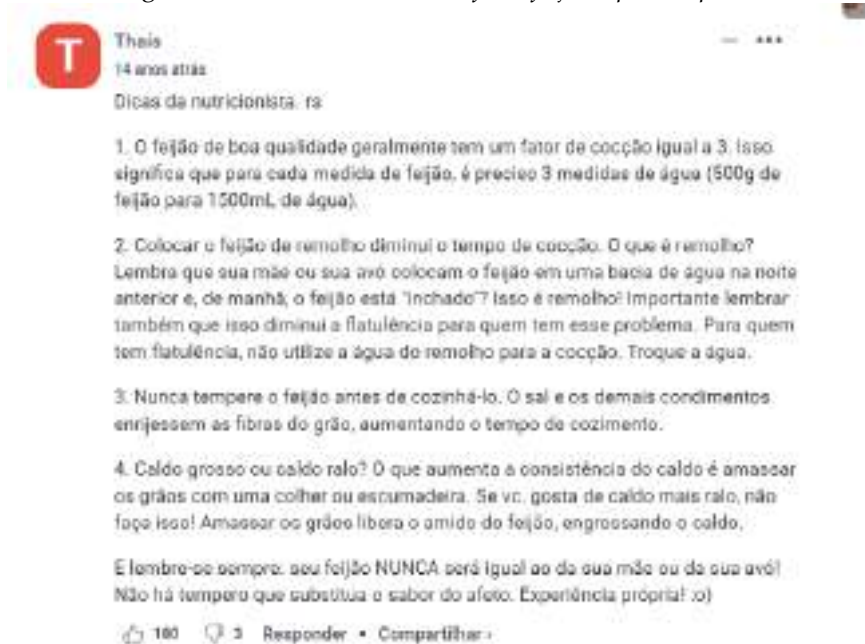
Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundezas do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro, do alheio, ou de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente. (BAKHTIN, 2017, p. 19)

O nosso cotejar é justamente promover a construção de sentido através dos discursos alheios e do nosso próprio. Enquanto sujeitos, não podemos nos abster de subjetividade perante o enunciado analisado. Se para Bakhtin, “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo* e *falante*”, (2017, p. 59), não podemos entendê-lo como algo fechado, como dando-lhe, ele mesmo, seu próprio sentido. Devemos no cotejar, no diálogo, ouvir o que os enunciados nos dizem tendo consciência de que ouvimos aquilo que estamos habilitados para ouvir, e nessa condição nos tornamos responsáveis pelo sentido que produzimos. Para Volóchinov, “a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos [...]” (2021, p. 95), ou seja, entendemos algo externo a partir do que já temos construído também internamente, condição que não nos permite sermos alheios ao mundo e nem o mundo alheio a nós, ou mesmo o mundo alheio ao próprio mundo. Dessa forma, em

relação a um enunciado, mantemos “a sua unidade e a sua integridade *aberta*”, enriquecendo-o, e não o fundindo ou o dividindo.

A partir dos signos já conhecidos, o que podemos ouvir do objeto expressivo e falante?

Figura 2 - Comentário de *Como fazer feijão – passo a passo*



Neste comentário, o enunciado é uma resposta ao artigo *Como fazer feijão – passo a passo*⁵, cujo modelo entendemos como um tutorial, que se encontra na revista eletrônica www.papodehomem.com.br. Alessander Guerra, autor do artigo, adota um estilo leve e intimista, trazendo aspectos de oralidade e de letramento: expressões como “vamos lá” traz leveza e interação; expressão como “Vai dar feijão pacas!”, intimidade e informalidade; “A partir do momento que a danada começar a

⁵ <https://papodehomem.com.br/como-fazer-feijao-passo-a-passo/>

fazer o famoso: chiiiiiiiiiiiiiiiiiii!, conte 30 minutos e desligue o fogo.” traz a oralidade no som da panela quando com pressão; e, em todo o texto traz a boa utilização da pontuação, o que demonstra aproximação de um discurso letrado. Além disso, o artigo traz marcas de uma receita, como enumeração das ações e discurso injuntivo. Essas mesmas características aparecem no enunciado da figura 2.

Thais inicia dizendo trazer “dicas da nutricionista”, mas vemos um modo de fazer bastante parecido ao de receita, pois também há a enumeração dos processos e uma cronologia. Sua primeira dica é um estágio anterior do preparo do feijão, ou seja, preocupação com a medição; a segunda dica, situa-se logo a pós a primeira etapa, que o preparo do feijão antes de cozê-lo; a terceira, basicamente se trata do momento de preparo, entretanto destaca-se o cuidado ao temperá-lo; por fim, a quarta dica também se trata do preparo, porém do caldo do feijão. É possível ver nessas dicas também o letramento a partir da boa pontuação, a oralidade através da risada “rs” e do “NUNCA” em caixa alta como se desse ênfase na fala ou como se falasse de forma firme, a informalidade na expressão “inchado” para se aproximar do leitor, e intimista através da memória dialogada “lembra que sua mãe ou sua avó colocam o feijão...”; a injunção aparece em “não utilize a água do remolho...”, “troque a água”, “nunca tempere o feijão...”, “... não faça isso!”

Entre as figuras 1 e 2 já podemos perceber características um tanto quanto diferentes.

Figura 3 – Comentários em *Instadoshivão* no Instagram



Na figura 3, podemos ver uma outra forma de enunciado, o compartilhamento de perfil: “@isisfrotta”, “@_evelinemaria_”, ambos produzidos pelo “instadoshivao”. Aqui, não vemos um estilo de informalidade e intimidade tal qual da figura 2, nem mesmo de oralidade. Também não vemos um modo composicional estruturado como uma receita com enumerações, cronologia e injunções. O tema nestes comentários seria o quê,

exatamente? Ao menos, eles não parecem se estender à temática do *post* a que respondem.

Esse aspecto nos comentários da figura 3 é interessante pois dialoga muito com a ideia de que é a situação mais imediata que determina as formas de enunciação, pois no Instagram é possível fazer esse tipo de enunciação. Ali, podemos simplesmente referenciar algum colega através de seu @ para que seja marcado e notificado de uma interação com o intuito de ver o post em questão. Ali, tem-se uma rede de contatos amiga, em que os sujeitos geralmente se “conhecem”. O aplicativo nos possibilita esse tipo de interação, pois foi construído para isso. Já na revista eletrônica www.papodehomem.com.br, isso não acontece. Nela, não há uma rede de interação tão direta e intimista como no Instagram; o recurso de marcar o @ de um perfil não é uma ferramenta possível.

Entretanto, no Instagram não é possível em um comentário enunciar um vídeo ou uma foto, algo que na revista www.papodehomem.com.br o é.

Figura 4 – Comentário em *Como fazer ceviche – passo a passo*



No artigo *Como fazer ceviche – passo a passo*⁶ da revista www.papodehomem.com.br, o autor Rodrigo Cambiaghi utiliza-se de enunciados verbais e não verbais para ensinar como fazer ceviche: a escrita lhe é de praxe, mas a principal fonte do ensinamento vem em vídeo. Esses mesmos recursos são utilizados no comentário da figura 4 cujo enunciado se compõe pela escrita linguística e pelo vídeo. O estilo, então, neste comentário se configura de forma mais pessoal, sendo utilizado a primeira pessoa do singular (“farei”), alternando entre a oralidade (som de risada “hahaha”) e o letramento, por exemplo, na forma contraída do verbo *fazer* no futuro (“farei”, ao invés de “vou fazer”), e sincrética por conter signos verbais e não verbais. O modo

⁶ <https://papodehomem.com.br/como-fazer-ceviche-passo-a-passo/>

composicional, por exemplo, se configura através do texto verbal antecedendo o vídeo, junto a um hiperlink no meio dos dois.

Neste mesmo artigo, podemos ver em um comentário a utilização de fotos como estilo no dizer.

Figura 5 – Comentário em *Como fazer ceviche – passo a passo*



Aqui, temos também a utilização de uma escrita em primeira pessoa, porém de maneira mais formal, mesmo que ainda intimista, mas não temos aspectos de oralidade. A composição também se faz antecedendo o texto verbal ao texto não verbal.

Há comentários, por sua vez, que são propagandas de serviços:

Figura 6 – Comentário em *poesiadasruas* no Instagram⁷



Interessante notar que o *post* é como se fosse um “patrocinado”, em que um determinado perfil paga para o perfil @poesiadasruas fazer propaganda de si. Vejamos que na parte inferior do post, da imagem, temos em letras pequenas “@sensitivo_salomao / 11 98768-6363 Leia legenda!”, o que nos indica que a frase acima contida possivelmente seja de autoria de @sensitivo_salomao, já que é costume fazer citações e logo abaixo ou a frente colocar o nome do autor. Interessante ainda refletir sobre: o que é “legenda”, o que é “comentário”, nesse caso? Pois o *post* pede para que leiamos a *legenda*, mas ela se encontra no mesmo local que os demais comentários.

Por fim, poderíamos pensar: “não podemos considerar o comentário como um gênero em que, independente de forma e estilo, mantém o mesmo tema ou significado que o artigo comentado?”. Primeiro, Bakhtin considera *estilo*, *tema* e *modo composicional* elementos que estão “indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo de comunicação” (2016, p. 12);

⁷ <https://www.instagram.com/p/CvGSactLTdq/>

segundo, caso fosse possível estabilizá-lo a partir dessa característica, isso nem sempre se dá.

Figura 6 – Comentário em *Como fazer feijão – passo a passo*



Nesta figura 6, o primeiro enunciado, por mais que se correlacione com o artigo *Como fazer feijão – passo a passo*, pois fala de aprender a cozinhar feijão, destaca o significado geral de *independência*. Mas já no segundo enunciado, resposta ao primeiro, ele simplesmente diz “Isso é vdd.”, reforçando a ideia de independência. Principalmente, no terceiro enunciado, resposta ao segundo, temos um significado de valorização e agradecimento, que já não se aproxima de *independência*. O mais engraçado é que este que valoriza e agradece não é o mesmo sujeito do primeiro enunciado, o que seria esperado.

Estes são apenas alguns poucos exemplos de enunciados em comentários que demonstram uma não estabilidade e assim o consideramos, então, como um gênero transformado; mais ainda como um *local* em que diferentes gêneros discursivos podem acontecer.

Conclusão

Esta análise que fazemos aqui põe em diálogo enunciados não apenas atuais, mas também passados. Se percebermos, o enunciado da figura 2 foi produzido há 14 anos; os das figuras 4 e 5 há 10 anos; os da figura 7 há 14, 11 e 9 anos; os da figura 3 há 4 dias; e, o da figura 6 há 15 horas. (Consideremos, claro, que esses tempos são de acordo com o momento de produção deste artigo.)

Para Bakhtin (2017), essa relação entre o passado e o presente é algo muito importante, pois somente assim é possível darmos melhor acabamento aos enunciados e obtermos melhores interpretações. Na perspectiva do *grande tempo*, percebemos o amadurecimento de uma obra: vão se adicionando, cada vez mais, mais sentidos. Se analisamos uma obra de 10 anos atrás, pode ser que a compreendamos a partir de leituras que foram feitas sobre si desde esse tempo até a atualidade. Assim, possuímos uma percepção mais acumulada de interpretações.

Nosso autor diz que “tudo o que pertence apenas ao presente morre com ele.” (BAKHTIN, 2017, p. 14). Entendemos, então, que nos foi importante analisarmos enunciados de momentos diferentes e até de lugares diferentes para entendermos sobre possíveis estabilidades. Como um determinado gênero se comporta não somente agora, mas em um intervalo de tempo? Como ele é constituído em esferas de comunicação em suas situações mais imediatas? Somente nessa comparação temporal foi possível que os enunciados produzidos em comentários possuem grande instabilidade.

Se durante o texto utilizamos expressões como “enunciados (em) comentários” ou algo como “nos comentários, os enunciados...” foi no intuito de demonstrar mudanças e firmar a ideia de que o *comentário* é, para nós, um *lugar*, incutindo nessas escolhas também certa temporalidade na produção deste nosso enunciado.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 1ª edição. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN/VOLÓCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 13ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução e organização de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- CEREJA, William. Significação e tema. In: *Bakhtin: conceitos chave*. (org: Beth Brait). 4 ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.
- LARA, Marina Totina de Almeida; MENDONÇA, Marina Célia. *O meme em material didático: considerações sobre ensino/aprendizagem de gêneros do discurso*. Revista Bakhtiniana, v. 15, n. 2, p. 185-209, 2020.
- RODRIGUES, M. N. A. *Investigando um gênero discursivo: a propaganda de utilidade pública*. Revista Diálogos Pertinentes, v. 13, n. 2, p. 129-135, 2017.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismos e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3ª impressão. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova América. São Paulo: Editora 34, 2021.

“O QUE EU FAÇO COM QUE EU VEJO?”

Maria Natalina de Oliveira FARIAS⁸
Guilherme do Val Toledo PRADO⁹

Resumo: Este texto tem por objetivo a participação no Rodas Bakhtinianas, nessa edição com Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBBA); O tema abordado no evento traz o princípio da amorosidade como motivo de uma não-indiferença. A participação no Grupo de estudos bakhtinianos, faz parte do Grupo de Estudos em Educação Continuada – GEPEC, da Faculdade de Educação, UNICAMP, possibilitou um contexto de produção oral, escrita e epistemológica a partir da referência da filosofia da linguagem, mediada pelos estudos dos livros: *Filosofia do Ato responsável* e *Cultural Popular da Idade Média e do Renascimento*, do filósofo Mikhail Bakhtin. O texto objetiva realizar uma elaboração a partir de duas narrativas escritas entre os anos de 2019 e 2022, no contexto de estudos do grupo. A escolha das duas narrativas teve a inspiração nas discussões a respeito *do que, o que* a cultura popular revelou da atuação profissional com os funcionários invisibilizados, ao mesmo tempo visíveis na escola. Perceber essa ambiguidade possibilitada pelos encontros, diálogos e conversas com outros participantes, na dinâmica de um cá e lá, da escola, e de Bakhtin na escola.

Palavras-chave:

⁸ Doutoranda em educação do Programa da Pós-graduação, Faculdade de Educação, UNICAMP. Professora-pesquisadora do Gepec – Grupo de Estudos em Educação Continuada, do Grubakh – Grupo de Estudos Bakhtinianos; participante do NOXSOUTRES – Círculo de Estudos Narrativos em Educação, Graduanda pela Univesp – Universidade virtual do Estado de São Paulo, no curso de licenciatura em Letras. Email: natalinafarias2203@gmail.com

⁹ Professor Livre-Docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenador do GEPEC – Grupo de estudos e Pesquisas em educação Continuada, participante do NOUZSOUTRES – Círculo de Estudos Narrativos em Educação. toledo@unicamp.br; gvptoledo@gmail.com

Palavras iniciais

“É mais fácil fazer da tolice um regalo do que da
sensatez. Tudo que não invento é falso.
Há muitas maneiras sérias de não dizer nada, mas só
a poesia é verdadeira.
Tem mais presença em mim o que me falta. Melhor
jeito que achei para me conhecer foi fazendo o
contrário. Sou muito preparado de conflitos. Não pode
haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique
desamparada do ser que arevelou.”
Manoel de Barros

“Eu não estou só quando me contemplo no espelho
estou possuído por uma alma alheia.”
Mikhail Bakhtin

Início esse texto de mãos dadas com a poética de Manoel de Barros e a Filosofia da linguagem de Bakhtin. Ciência e arte literária me convida a retirar os véus das aparências, ir mais fundo, e retornar a superfície. Ver de outro modo, e como lembro dos óculos para enxergar mais longe, mesmo de frente ao espelho. Bakhtin e Manoel de Barros faz com que os enunciados fiquem ecoando, *ecoando, ando, ando, ando, ando!*

Portanto, com aproximação do período de inscrição do evento Rodas Bakhtinianas junto nessa edição com Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBA), o tema da não indiferença impele a viver a amorosidade de onde e com quem estamos. Circunstanciada por esse enunciado, vejo-meimersa na coleção de narrativas de formação produzidas na pesquisa de doutorado para encontrar indícios de palavras ditas e escritas na relação com o outro, e essa oportunidade buscar uma temática para eventual participação nas arenas. O que estou vendo do que vi no evento/acontecimento contado nas duas narrativas que selecionei para conversar no tempo do agora? O que escuto do que escutei do acontecimento vivido e interpretado nas duas narrativas? O

que sinto do que senti que estimulou a escolha desse acontecimento/vivência na escola?

Esse texto objetiva realizar uma elaboração a partir destas duas narrativas escritas entre os anos de 2019 e 2022. Para Bakhtin um texto opera onde há dois sujeitos, duas consciências. Por isso posto, *são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos* (BAKHTIN, 2003, p.307). Tenho por objetivo apresentar uma discussão destas narrativas para participar de uma das Arenas, que em média tem 30 dialogadores. É um espaço de circulação de palavras, e faz todo sentido que esse texto se torne, se realize como um acontecimento na vida.

Nos encontros do 2. Semestre de 2022 e nesse ano de 2023, no Grupo de Estudos Bakhtinianos - Grubakh, coletivo que faz parte do Gepec – Grupo de estudos e pesquisas em educação continuada, estudamos os livros: *Filosofia do Ato Responsável* e *a Cultural Popular na Idade Média e no Renascimento*, e neles emergiram escritas narrativas dos/das participantes. Os encontros propiciaram a constituição de coleções de narrativas que apresentam para cada um, cada uma sentidos imanentes na relação arquitetônica bakhtiniana, nos contextos do trabalho educativo e pedagógica, portanto, consideradas por nós participantes do Grubakh, narrativas de escola, foi muito importante para mim.

Quando escrevo uma narrativa, as vivências/acontecimentos narradas em composição, estilo e conteúdo temático, realizam-se na unicidade do ato responsável, como Bakhtin ensina em Arte e responsabilidade. A escolha das duas narrativas teve a inspiração nas discussões a respeito *do que, o que a cultura popular revelou da atuação profissional com os funcionários invisibilizados, ao mesmo tempo visíveis na escola*. Perceber essa ambiguidade possibilitada pelos encontros, diálogos e conversas com outros participantes, na dinâmica de um cá e lá, da escola, e de Bakhtin na escola.

Essas escritas constituem materialidade para a pesquisa que desenvolvo em nível de doutorado, que nessa oportunidade foi

possível estabelecer uma conversa com essas escritas, ou seja, o que vejo do que vi e o que fiz do que pensei e vi¹⁰.

Apresento abaixo as duas narrativas, escritas num mesmo período, mas distinta no tempo profissional. Portanto, ao escrever essas duas narrativas queria entender como esses funcionários orientaram a minha prática profissional para aperfeiçoá-la adensando maiores conhecimentos ao meu fazer. Início com as versões revisadas das duas narrativas:

Narrativa 1:

José¹¹, e eu na coordenação pedagógica

José, homem preto, substituiu outro funcionário cujo cargo seria assistente de aluno. O assistente de aluno no ensino fundamental tinha como atividades substituir o professor quando esse precisava se ausentar da sala de aula. Nos horários dos intervalos era necessário estratégias diferentes, para combinar dois fatores: descanso do professor, e o brincar das crianças. Era aí que ele tinha uma atuação de coordenar junto com os estudantes atividades de recreação, artísticas e de leitura. Atividades essas que fomos pensando na medida em que o cotidiano colocava novos/outros desafios. Ele era importante no final do período as 18h, uma vez que comunidade em questão era comum crianças ficarem após o período sem que alguém fossem buscá-las. Chamado de o fiel escudeiro. José era visto todos os dias, no intervalo do seu almoço lendo livros. De fato, a surpresa foi grande, porque a simplicidade dele e nesse campo profissional ser algo raro. Ao perceber que era um ávido leitor, sugeriu-se responsável da organização dos livros da biblioteca. Um espaço privilegiado na escola: amplo, mesas redondas, e cadeiras, que cabiam uma sala com 32 alunos. Nas pontas, estantes com os livros. Não tinha como colocar esse espaço da biblioteca sem que ter alguém para organizar. Não precisa inferir que sendo leitor, a biblioteca obteve a melhor organização dos últimos anos., mais que isso a interação com os estudantes. (Escrita narrativa de 17/08/2020)

¹⁰Inspiração do livro “O mestre ignorante”, Jacques Ranciere.

¹¹Nome fictício.

Narrativa 2:

Joana¹² e eu para Joana

Na educação infantil, a presença de Joana estruturava a recepção, a chegada dos pequenos e das famílias no início do período. Mulher preta, servidora pública concursada, e zeladora na escola. Tinha como atividade abrir o portão em todos os horários. Mas entre abrir o portão, recebia informações, esclarecia outras para as famílias. Acompanhava os pequenos com maior dificuldade de adaptação no espaço escolar até o lugar da turma. Tinha conhecimento de toda a comunidade, as crianças do berçário ao jardim 2, professoras e educadoras. Incomodava o fato em evitar falar comigo, adotando um porta voz. Joana sofria violência de toda ordem: por ser preta, por ter um marido violento. A relação com hierarquia era uma dificuldade pelas experiências anteriores, sentia-se excluída e ignorada. Aos poucos tornou-se mais claro a posição de Joana na relação com as atividades de trabalho, a relação com as educadoras, as professoras, merendeiras e faxineiras. Aos poucos, fazia presente nesse espaço onde elas estavam – Joana, as merendeiras e as faxineiras - incluindo-as como participes das ações e tarefas simples: dialogar com elas sobre outras possibilidades, mudanças na rotina dos deslocamentos dos pequenos por exemplo, controle dos cardápios dos pequenos com restrições alimentar, no caso das merendeiras. Quando não foi minha surpresa, um dia chegando as 7h manhã, disseram: "Nat, ainda bem que você chegou!" (Escrita narrativa 26/06/2021)

As narrativas de formação

Que importa a paisagem, a Glória, a baía, a linha do
horizonte? - O que eu vejo é obeco.
Manuel Bandeira

Para minha consciência ativa e participante, esse
mundo, como um todo arquitetônico, é disposto em
torno de mim como único centro de realização do
meu ato; tenho a ver com este meu mundo na medida

¹² Nome fictício.

em que eu mesmo me realizo em minha ação-visão,
ação-pensamento, ação-fazerprático.

Mikhail Bakhtin

Manuel Bandeira em sua concisão poética demonstra o contraste do estreito em convivência simultânea com uma ampla visão de um horizonte. O poeta demonstra pela largueza e estreiteza dos próprios versos, do mesmo modo Manoel de Barros faz no poema em prosa da brincadeira dos meninos com as palavras, como representam a quantidade de letras pelo que se vê do objeto, inseto como grande e o sol como pequeno. Ou seja, a depender da posição que encontro terei determinada visão de mundo. E Bakhtin radicaliza essa posição quando confronta com a consciência participante neste mundo.

Na introdução do livro *Cultural Popular*, Paulo Bezerra indica que a maneira cômica de enfrentamento da realidade, era um modo de se relacionar com as formas sérias e cerimônias da Igreja do mundo feudal. Ofereciam uma visão do mundo, do homem e das relações humanas não-oficial; "...pareciam ter construído ao lado do mundo oficial um segundo mundo e uma segunda vida, criando uma dualidade do mundo..." (BAKHTIN, 2010, p.6).

A escrita de narrativas de vivências potencializa a percepção de mundo, das tensões e ambiguidades do vivido narrado, porque não enxergamos nem o estreito, nem a largueza como no dístico de Manuel Bandeira, mas a posição entre um e o outro orienta essa visão de mundo; o "entre" faz diferença do que vejo, do que faço daquilo que vejo.

Entretanto, desde a origem da filosofia, o questionamento como apreendemos a realidade esteve no centro dos embates filosóficos, parte da busca do sentido da própria vida da pessoa humana. Realizada por meio da linguagem, as narrativas orais e escritas aparecem como significado da construção da realidade (GERALDI 2015); uma realidade nos quais os sentidos são atribuídos pelo participante-narrador das vivências que acontecem no cotidiano das escolas. Portanto narrativas

pedagógicas ou narrativas de formação. Tem-se a possibilidade de estabelecer um movimento dialógico na prática de escrever as próprias vivências. O posicionamento do participante do evento que escreve as vivências as quais ele viveu, são distintas. A escrita narrativa possibilita objetivar, oferecer elementos para problematizar as situações vividas, ver de modo extra-localizado, situado num determinado plano estético. Nesse sentido, o ponto de vista do autor que enxerga, escuta, e ressoa a voz do personagem que será oferecida ao leitor da narrativa. Bakhtin traz o acontecimento sob o ponto de vista das relações humanas materializadas por meio da linguagem. Um acontecimento que se transpõe como transcrição pura para o plano de uma única consciência perde-se as forças criadoras que possibilitaram o surgimento do acontecimento. No entanto, minha compreensão será tanto criadora a depender da tensão da distância e do lugar único que ocupo fora de outros sujeitos. (BAKHTIN, 2003, p.80)

A coleção instalada no drive do gmail soma em média 80 narrativas, e a escolha destas duas narrativas se deram em função da minha posição oficial na relação com a posição de funcionários aparentemente *invisíveis* na escola. A época atuava na coordenação pedagógica e na direção da educação infantil. Funções tidas na hierarquia de liderança, de comando, de chefia, portanto oficiais e de poder. Concebo que por outro lado os usos que se faz da função pode favorecer processos formativos importantes a todos os participantes. Observava um paradoxo, se de um lado os funcionários em questão não aparecem ou não há visibilidade profissional, por outro as atividades que realizavam na escola eram engrenagens que estruturava o andamento da rotina escolar, sobretudo conhecimentos a respeito dos estudantes e das famílias.

Percebo que ambas as narrativas se assemelham, uma vez que tratam da posição da narradora diante dos funcionários com desejo de que seja uma posição de equipolência entre a sua e a consciência deles. Ainda hoje, ao reler, percebo que há um deslocamento de um lugar para o outro, da narradora e seus

funcionários, no horizonte social comum partilhado, ou seja, um fazer atuar favorável a aprendizagem dos estudantes. A narradora que é também a personagem hierarquicamente superior, seus funcionários, os estudantes se encontram nesse horizonte.

São semelhantes porque as condições sociais hierarquizadas entre a narradora e os funcionários não é critério e nem desfavorável para atitude da escuta responsável. Visto que, vivemos numa sociedade cuja herança do patriarcado, autoritária, violenta, e que as vozes nessa condição é de quem manda e o outro obedece.

Porque escutar implica disposição dialógica. No dicionário de verbete do Paulo Freire, reafirmam que a escuta é a premissa central na filosofia freiriana, uma vez que necessariamente constitui-se como um saber orientado ao diálogo, que difere da capacidade auditiva, com caráter comunicativo, e da pura cordialidade. Em Bakhtin, sua filosofia é radical e se fundamenta na dialogia, que se realiza na linguagem: as palavras e enunciados concretos tornam atos responsáveis. Diálogo e linguagem são/estão indissociáveis, que se estruturam na arquitetura das relações – eu-para-mim; eu-para-outro; o outro para mim; A posição que me encontro, favorece a escuta dialógica, responsável e participante. Com isso há uma transformação, mais sensível, humana e amorosa com o outro. Passo a enxergar melhor, porque o outro me dá visão/imagem do que ver/enxergar. Galeano é citado no *Dicionário Paulo Freire no verbete escutar*, uma vez que para ele a escuta é “condição essencial escutar as vozes jamais escutadas... das mulheres, dos negros, dos índios, dos pobres, dos civis [...] pertencemos a nações que nasceram mutiladas [...] elas têm uma cultura passada, literatura, que também está mutilada”. Por esses enunciados de Galeano compreendo na *Cultura Popular* a intencionalidade pelos olhos de Bakhtin na obra de Rabelais, de que as vozes das pessoas mencionadas pelo poeta, e nas narrativas personificadas no Jose e Joana, corresponde o

que/quem/como pode aparecer¹³. O termo aparecer e aparência tanto pode ser identificada como o que é revelado, como o que está oculta de forma premeditada ou não. A ambiguidade corresponde e habita os cotidianos escolares. Penso que essas duas narrativas subvertem o estabelecido, transfigurando o que não aparece, que não por coincidência, funcionários de pele preta, em funções na hierarquia considerada serviços, que obedecem. Uma das situações que consigo ver é de que esses funcionários eram aparentes e translúcidos para os estudantes. Essa relação direta e horizontal ensina aos professores e a gestão escolar.

Outra consideração importante a se pensar se relaciona com a filosofia do signo, nesse caso a filosofia da palavra, e a ideologia do cotidiano. (VOLOSHINOV, 2017; MEDVIÉDEV, 2012) responsáveis nessa reflexão do que é aparente e o que não está aparente. De outro modo, esses pensadores russos partem do materialismo dialético como um *campo concreto e material do mundo ideológico*. Argumentam que:

...todos os produtos da criação ideológica são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem...tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa...em algum material em forma de signo determinado..." (MEDVIÉDEV, 2012, p.49).

Para eles não dá para falar de ideologia, signo, consciência fora das considerações do mundo concreto material dos acontecimentos, que são expressos materialmente.

Essas referências auxiliam interpretar os sentidos da criação das consciências humanas, que geram e são geradas pelos signos. O

¹³Escovando a palavra aparecer que denota aparência, conforme dicionário de filosofia de Nicola Adgnamo, na história da filosofia há ambiguidade e contradição uma vez que: "... esse termo teve dois significados diametralmente opostos.: ocultação da realidade e manifestação ou revelação da realidade... Com base no primeiro caso significado, conhecer significa libertar-se das A.; pelo 2-significado, conhecer significa confiar na A., deixá-la aparecer... no segundo, é de semelhança ou identidade.

que eu vejo é um signo, e todo signo só se constitui um signo porque é ideológico. A consciência humana é constituída por signos, e pôr e com eles agimos e reagimos à vida. "...a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sgnico... (VOLOCHINOV, 2018, p.95), e a compreensão desse signo se dá na relação com outros signos já conhecidos e compreendidos, abarcando uma cadeia, um fluxo na compreensão ideológica entre as consciências individuais. Uma consciência é preenchida pela ideologia no processo de interação social. (idem, p.95). Como ocorre esse processo de interação social? Ocorrem por meio da palavra, que é ideológica! O modo como compreendo a realidade passa pela comunicação cotidiana, imbuída nas e pelas palavras que explicam as formas ideológicas dessa comunicação que é sgnica. "A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação." (idem, p.101).

As narrativas para mim oferecem uma segunda visão de mundo, uma segunda consciência, fornecem uma visibilidade das vozes que ressoam na voz do narrador, realizada por um processo de interação social. Lembrando de Paulo Freire, o homem se torna homem em comunhão com os outros homens. Nos fazemos em comunhão. Nas palavras de Medviédev:

...o homem individual e isolado não cria ideologia, a criação ideológica e sua compreensão somente se realizam no processo da comunicação social. Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes, e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que compreende como um todo... (MEDVIÉDEV, 2012, p.49)

Ao compartilhar a narrativa da Joana no Grupo de Terça do Gepec me dei conta que as relações com as pessoas, precisam ser realizadas em equipolência de consciências, não pela condição social, cargo que ocupam, mas por pessoas humanas que são. Ocupar o espaço da cozinha, e fazer um café, atuando na direção de

escola, causou espanto das funcionárias. Favoreceu um passo a mais na direção a elas, porque as atribuições que compete as funcionárias fazem parte prioritária do funcionamento da rotina escolar. Uma escola tem o seu funcionamento comprometido caso os funcionários/as não forem reconhecidos como parte de um todo igualmente fundamental. Essas lições ficarão para o grande tempo.

Enfim...

Num dos últimos encontros com participantes do Grubakh cheguei a expressar que a presença nos encontros traz um significado de vida. Quero dizer que minhas palavras singulares são produzidas habitadas pelas palavras dos colegas. Não é mais possível o isolamento, as telas, mas presença corporal. Não é agradecimento, mas um reconhecimento do espaço do diálogo, da escuta responsiva, dos embates, do estranhamento, da permanência e da desestabilização. Dia a dia lutamos para escutar o outro, nos escutando também ao mesmo tempo. Portanto encontros que são penetrantes para novas/outras visões de mundo.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Trad. de Ivone Castilho Benedeti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 31, 307, _____ . A *cultura popular* na Idade Média e no Renascimento: o contexto de. François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. Para uma **filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Org.)**. Dicionário Paulo Freire: ressignificando palavras, reinventando sentidos. 4. edição revisada e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; **GERALDI**, Corinta Maria Grisolia; **GERALDI**, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 17-44, jan./mar. 2015. <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. 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. p. 49.

RANCIERE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VOLÓCHINOV, Valentín Nikoláievitch (Círculo de Bakhtin). Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

MEMÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE - A NÃO- INDIFERENÇA AO OUTRO NA APRENDIZAGEM PARA DOCÊNCIA

Gracielle Boing LYRA ¹

Nelita BORTOLOTTO ²

Neste trabalho assume-se a escuta do outro como possibilidade de reconhecimento de históricas de vida, das marcas singulares, registradas em narrativas. O interesse assenta-se nas possíveis relações dialógicas que este público teve, em ambientes institucionais ou fora deles, com seus professores sobre docência. Pôs-se em mira a memória figurada em imagens semântico-valoradas nas dimensões cognitiva (conhecimento), estética e ética do ato da docência, inscritas nas experiências da vida e da cultura de sujeitos em formação e formados em Pedagogia. A orientação teórica e metodológica acolhe pressupostos da teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo. Procura-se, portanto, atravessar territórios singulares de sentidos da memória figurada em imagens semântico-valoradas nas dimensões cognitiva (conhecimento), estética e ética do ato da docência, inscritas nas experiências da vida e da cultura de sujeitos em formação e formados em Pedagogia. Mediante territórios deste percurso analítico, ponderamos serem eles espaços que permitem fornecer trajetos do objeto discursivo em escrutínio, visualizando paisagens da (re)configuração inerente à interpretação de

¹ Doutora em Educação – UFSC. Professora UNIAVAN. Membro Núcleo de estudos e pesquisas em alfabetização e ensino da língua portuguesa (NEPALP) e do Grupo de Professores de Língua Portuguesa (GPLP). Contato: gboinglyra@gmail.com.

² Doutora em Educação. Professora Titular PPGE-CED-UFSC. Coordenadora do Núcleo de estudos e pesquisas em alfabetização e ensino da língua portuguesa (NEPALP). Contato: nelbortolotto@gmail.com.

acontecimentos discursivos refletidos e refratados na memória do eu-para-mim, eu para-o outro e o-outro-para-mim de espaços da docência.

O curso universitário seria espaço para captura dos sentidos do diálogo eu-outro em toda a profundidade e complexidade que isso requer: pôr-se nesse diálogo interpessoal como força para a criação, para transgressão (minha, do outro) no acontecimento do existir. Nessas fronteiras da relação eu-outro, no colocar-se em posição de equipolência de voz, é possível e compreensível sobrevir o acontecimento de dentro de mim, como *eu*, em relação comigo mesmo (eu-para-mim-mesmo) e com o outro (eu-para-o-outro; outro-para-mim). Desse patamar (inter)ativo esculpe-se o entendimento de que o distanciamento em relação ao outro é ocorrência produtiva a ambos, *a mim* e *ao outro* com quem me relacione, desde que eu retorne ao meu lugar com alargamento de meu ponto de vista sobre o outro e sobre mim mesmo. Carece sobrevir a compreensão de que forças que se concentram na exterioridade se afiguram dentro mim. A isso Bakhtin nomina como *compreensão criadora*, essa arquitetônica do ato humano voltada ao real do processo de comunicação verbal. A consciência de si mesmo é momento de retorno pelo outro, pela voz do outro, pelas vozes dos outros (cultura, arte, vida).

Os enunciados³ apresentados, em seguida, concertam ângulos apreciativos relativos a escritas memorialistas produzidas por estudantes de Pedagogia. Este material condensa reflexões de matizes da memória de vivenciamentos desse público em

³ Dados referidos neste trabalho resultam de pesquisa de doutorado de Graciele Boing Lyra, efetuada de 2018 a 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Doutora Nelita Bortolotto. Os eventos discursivos que integraram o corpo de dados foram compostos por duas amostras, a escrita memorialística de estudantes de Pedagogia de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina, no ano 2018. A segunda amostra incidiu sobre memoriais produzidos pelo mesmo público, porém na condição de formados em Pedagogia – logo, em espaço e tempo distanciados do anterior, ano 2021.

diferentes fases da disciplina *Prática docente – projetos integrados*, a qual se estendida por todo o período da graduação, ou seja, do 1º ao 8º período. Também é parte desse acervo analítico, escritas desses mesmos estudantes na condição de pós-formados, elaboradas no ano de 2021, possibilitando-nos observar sentidos evocados como memória narrada quanto ao ensino e à aprendizagem da docência, nestes diferentes cronotopos. Os fios discursivos esquadrinhados registram posições valorativas, apuram sentidos do passado e/ou tensionam-se em singulares prefigurações quanto ao por vir.

Apreciemos um bloco de enunciados nas vozes de Marina (2018-2021), Daiane (2018-2021), Manoela (2018-2021) e Ieda (2018-2021)⁴, pondo em paralelo o dito em 2018, como estudante, e o dito em 2021, como Pedagogo(a):

Marina (2018-2021)

Todas as disciplinas foram de extrema importância para este curso e tiveram da minha parte uma compreensão melhor despertando novas ideias, fortalecendo de formas bastante significativas o meu futuro profissional. Mas sem dúvida a Prática docente - Projetos integrados tem o papel principal em toda a minha formação. (Marina, 2018).

Agora venho escrever sobre minha trajetória como professora recém-formada e atuante me exigiu uma ação de rememorar e lembrar, que me levaram a refletir sobre eu mesma e sobre minha subjetividade, em um espaço potencialmente interpretativo.

Todos os estágios foram de extrema importância para a minha atuação na área da educação, já que acima de tudo foi uma educação humanitária, onde mais que mediei conhecimento; aprendi. (Marina, 2021)

Daiane (2018-2021)

Contudo no ano de 2016 iniciei o curso de pedagogia na Univali e hoje estou no sexto período, já passou a metade do curso, posso dizer que agora meu coração está em paz e não mais confuso [reporta-se à escolha do curso]. Penso que o mundo é o reflexo da educação e quero me empenhar

⁴ Os nomes de estudantes de cursos de licenciatura em Pedagogia mencionados neste trabalho são fictícios.

ao máximo para ter um futuro melhor. Ainda não tive a oportunidade de trabalhar na área, mais com as experiências do estágio, percebi que estou no caminho certo e me familiarizei com o espaço escolar (Daiane 2018).

A certeza de que eu tinha acertado em cheio na escolha do curso de pedagogia foi no sexto período da faculdade onde tivemos a oportunidade de fazer o estágio da prática docente nos anos iniciais, na ocasião fiz na turma do segundo ano. Nas duas semanas em que estive com esses alunos pude acompanhar o desenvolvimento dos mesmos, e me senti parte de todo aquele ambiente naquelas duas semanas. (Daiane, 2021).

Manoela (2018-2021)

Ao caminhar do curso, com o auxílio das disciplinas, principalmente a disciplina Prática Docente- Projetos Integrados I, II, III, IV e V, foram dando suporte, auxiliando como fazer um bom planejamento, bem como quais materiais e recursos devem ser utilizados ao planejar, como é a rotina de uma instituição escolar, e esclarecendo nossas dúvidas, também contribuindo para a construção da nossa identidade profissional. (Manoela, 2018)

Ao decorrer do quinto período no qual iniciamos os estágios na educação infantil, agora não mais de observação e sim de intervenção aliando a teoria com a prática. Foi um estágio desafiador no qual preparamos as aulas, eu e meu querido amigo e companheiro de turma Leonardo em uma escola localizada na zona rural do município de Piçarras com crianças de 3 e quatro anos de idade. O estágio foi concluído com sucesso, contribuindo com o aprendizado das crianças envolvidas naquele processo e também o nosso aprendizado como acadêmicos em formação.

No sexto período iniciamos o estágio de intervenção no ensino fundamental, [...] Neste estágio eu pude observar os alunos como crianças que ainda brincam, e a importância do lúdico como ferramenta para que o aprendizado ocorra, tendo em vista que ainda são crianças e como tal, precisa relacionar a brincadeira com o conteúdo a ser aprendido.

Iniciamos o sétimo período com o desafio de desenvolver um planejamento com atividades de alfabetização e letramento, agora para adultos na EJA. Esse estágio foi realizado no (nome do local) por meus amigos acadêmicos Daiane, Leonardo e eu Manoela. [...] Este estágio foi realmente desafiador, tendo em vista que ao trabalhar com a alfabetização de Jovens e adultos é um processo muito diferente do trabalho com crianças, pois, temos que levar em conta que estes aprendem com as coisas relacionadas ao

seu dia a dia de trabalho e com o mundo adulto, respeitando as falas e relatos destes adultos. Ao mesmo tempo foi uma enorme satisfação e gosto poder estar ali aprendendo também com eles, ao ouvir sobre suas vivências, um estágio para mim realmente apaixonante.

No oitavo período nós, Manoela , Leonardo, Maria e Daiane desenvolvemos oficinas de leitura para os Alunos do Magistério,[...] Este estágio agregou muito para mim como profissional da educação ao perceber o quanto despertar o gosto pelas diversas leituras em seus alunos, contribui não só para o aprendizado, mas também forma cidadãos conscientes e participativos em todas as áreas da nossa vida, pois, amplia a visão de mundo [...] Foi muito gratificante contribuir para o aprendizado nesta modalidade de ensino, realmente foi apaixonante e contribuiu grandemente em minha formação. (Manoela 2021).

Ieda (2018-2021)

No 1º, 2º 3º 4º período da faculdade, nós tivemos muito conhecimento teórico e podemos aprender muito com as professoras, posso dizer que todas foram maravilhosas aos transmitirem seus conhecimentos que são muitos, aprendi demais, Prof.^a. (nome da professora), Prof.^a (nome da professora), Prof.^a (nome da professora), Prof.^a (nome da professora). A professora (nome da professora) me ajudou muito a lidar com crianças que querem chamar mais a atenção fazendo bagunça.

Tenho muitas expectativas na área de alfabetização vou dar o melhor para conseguir cumprir o papel de pedagoga. (Ieda, 2018)

6º Período do curso de Pedagogia

Professora Msc. Gracielle Böing Lyra foi sem dúvida um exemplo na formação da minha identidade pedagógica, suas aulas sempre foram prazerosas, didáticas, envolventes e estimulantes, seu conhecimento e experiências com a alfabetização nos Anos Iniciais foram imprescindíveis na orientação do meu estágio supervisionado, escolhi o 1º ano do ensino fundamental, quis o desafio de conhecer um pouco dos alunos que faziam a transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais.

Conhecer a professora da sala, ver a paixão dela por alfabetização, saber um pouco sobre suas experiências em sala de aula, ver a propriedade com que falava de cada aluno, consegui sentir em suas palavras o carinho que ela expressava por cada ser que estava sobre os cuidados dela. Isso sem dúvidas além de estimular, também motiva a fazer o melhor, a buscar o melhor. A escritora Cunha diz que a formação do professor é um processo

que atravessa sua constituição pessoal, social e histórica e sua atuação pedagógica reflete a realidade vivenciada em sua trajetória escolar, como aluno. Na formação inicial em curso de licenciatura, o Estágio Curricular Supervisionado surge como momento da descoberta, de expectativas, incertezas e confronto com a realidade do campo de atuação do professor. Estágio não é prática, mas teoria e prática, num movimento de ir e vir constante, relação dialética que permite ressignificar concepções.

7º Período do curso de Pedagogia

Msc. (nome da professora), foi a professora responsável pelos encontros presenciais, nos orientaria no estágio supervisionado da Educação de Jovens e Adultos (E.J.A.).

[...] O professor da E.J.A. contribui de forma decisiva para a formação dos alunos e para um ensino de qualidade, o professor deve sempre se atualizar, com novos métodos de ensino, tendo a consciência que ao mesmo tempo que ensina também aprende, [...] Foi uma experiência desafiadora [sétimo período, estágio na EJA] no meu processo de formação, permitiu que usasse dos conhecimentos teóricos em relação à prática docente.

8º Período do curso de Pedagogia

Chegamos ao final do curso de pedagogia, nesse momento concordamos com os veteranos que nos receberam lá no início de 2016, passou muito rápido...

Professora Msc. (nome da professora) é a professora encarregada de nos orientar nessa etapa final. Começamos os preparativos para elaborar oficinas pedagógicas para as alunas do magistério, foco principal na BNCC. Todos os encontros nas segundas feiras foram super aproveitados, tínhamos que planejar as oficinas e nos preparar para a apresentação do trabalho de final do curso. As oficinas pedagógicas são instrumentos poderosos para o aperfeiçoamento didático, é uma situação de aprendizagem aberta e dinâmica, que possibilita a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos. [...] A ideia principal foi envolver os profissionais de educação em um aprendizado que poderia refletir diretamente na prática em sala de aula, fornecer uma base teórica sobre a BNCC.

As oficinas foram um sucesso, para todos os grupos, todos se empenharam para desenvolver um trabalho voltado ao dia a dia das creches e escolas. [...] Ao final da oficina o sentimento era de orgulho. Orgulho por todos. (Ieda, 2021)

Marina, em 2018, ao escrever sobre experiências vivenciadas, neste excerto em particular, põe em destaque todas as disciplinas cursadas até a sexta fase, ano da solicitação da escrita memorialística, indicando que *tiveram da minha parte [eu-para-mim] uma compreensão melhor despertando novas ideias, fortalecendo de formas bastante significativas o meu futuro profissional*. Fica claro, portanto, que as disciplinas até então cursadas forneciam uma base para compreender constituintes da futura profissão. Registra ainda que, das disciplinas concluídas, Prática Docente – Projetos Integrados teve papel basilar – embora em momento algum tenha se referido a motivações que a levaram àquela afirmação.

No escrito de 2021, Marina faz apontamento sobre o sentido da escrita autorreferencial que foi desafiada a empreender. Exterioriza sentidos que ela dá à escrita do memorial. Como professora recém-formada e atuante, Marina indica ser esta uma ação, ação de *rememorar e lembrar em um espaço potencialmente interpretativo*, o da escrita sobre si. Mas cabe sublinhar que toda externalização é, antes, fruto do encontro das vozes internas que já foram de fora (vozes outras; vozes dos outros; vozes próprias). Como observa Petrilli (2019), alçando ideias de Bakhtin, “A palavra é já habitada pela palavra do outro, pela intenção do outro, pelo sentido de outro.” (p. 75). Segue, como fez em 2018, frisando que todas as disciplinas (estágios) foram importantes para sua atuação no magistério, avalia a educação que teve até então na academia e sua própria atuação: *onde mais que mediei conhecimento; aprendi*. (Marina, 2021). Como bem diz Bakhtin (2019, p. 74, grifos do autor), “o eu é dialógico contra a sua vontade, isto é, não como consequência de uma espécie de concessão feita ao outro, mas como seu envolvimento passivo com o outro, na palavra do outro”. Quando narra o que vivenciou em outro tempo torna-se o outro de si mesma, estranha-se, distancia-se de si e, com esse excedente de visão, volta-se para si para viver o acontecimento da escrita, atribuindo novos sentidos.

Para Bakhtin, (2018, p. 91):

[...] não se pode nem falar de reverberação de uma época fora do curso do tempo, fora de uma relação com o passado e futuro, fora da plenitude do tempo. Onde não há um curso do tempo, não há tampouco o elemento temporal na acepção plena e essencial desse termo. A atualidade, tomada fora de sua relação com o passado e o futuro, perde sua unidade, dissipa-se em fenômenos e objetos singulares, tornando-se um conglomerado destes.

O discurso de Daiane assemelha-se ao de Marina no que se refere à avaliação sobre si (eu-para-mim). Ao reportar-se à escolha do curso, enuncia que foi no sexto semestre que seu *coração ficou em paz*. Subentende-se, com esta posição de Marina, que até aquela etapa de sua vivência curricular tinha dúvidas sobre a escolha da profissão. Porém, à medida que se aproxima do cotidiano de um docente em serviço, alimenta sua afirmação quanto à escolha: *com as experiências do estágio, percebi que estou no caminho certo e me familiarizei com o espaço escolar*. Percebe-se que Daiane falava não mais sustentada pela memória de estudante do Ensino Básico que conhece tanto o ambiente escolar quanto a atividade de um docente, mas pela perspectiva de futuro profissional para si, o de professora.

Bakhtin (2019) destaca: “A objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, fora de si, em uma força efetivamente real, a partir de cujo interior eu possa me ver como outro” (BAKHTIN, 2019, p. 70). Foi necessário Daiane afastar-se dos sentidos desse lugar outrora conhecido, para estranhá-lo, e desse lugar extralocalizado (ato do estágio) familiariza-se novamente com o que é outro do mesmo, ou seja, o espaço da educação institucionalizada: *e me senti parte de todo aquele ambiente naquelas duas semanas*. Daiane manifesta sentir-se pertencente ao espaço escolar que futuramente se tornaria de convivência profissional. Reafirma o dito em 2018, pondo em evidência a aprendizagem pela interação (eu-outro) no tempo e espaço escolar do estágio, perseguindo escopos futuros para exercício da profissão magisterial (memória de futuro).

Os enunciados de Manoela e os de Ieda (2018) portam semelhanças. Assemelham-se porque ambas trazem, nos primeiros memoriais, enunciados cujos sentidos externam experiências vividas na disciplina Prática Docente, como colegas seus o fazem. Nos memoriais de pós-formadas (2021) descrevem essa disciplina que percorre várias fases do curso de Pedagogia, detalhando cada semestre cursado. Nesse espaço discursivo, acentuam a presença do outro (o outro para mim), cada uma delas, porém, de modo singular. Manoela põe em relevo a presença dos amigos universitários na trajetória de acadêmica, enquanto Ieda põe em proeminência o papel que os professores universitários tiveram nessa trajetória específica.

Minuciando: Manoela, em seu primeiro memorial (2018), registra que as disciplinas de prática docente deram suporte a sua formação, sinalizando ter compreendido objetivos da disciplina cursada em diferentes fases (Prática Docente – Projetos Integrados I, II, III, IV e V), com vistas à aprendizagem relativa à profissão. No entanto, ela não fala somente de si (eu-para-mim), ela considera o outro, seus colegas, incluindo-os em seu discurso memorialístico: *esclarecendo* [papel da disciplina no curso universitário] *nossas dúvidas* [do grupo de estudantes], *também contribuindo para a construção da nossa identidade profissional*.⁵ Neste traçado, Bakhtin (2017, p. 29) apresenta certa interrogativa: “O reflexo de mim mesmo no outro empírico, através do qual preciso passar para sair na direção do *eu-para-mim* (poderia esse *eu-para-mim* ser só?) (BAKHTIN (2017, p. 29, grifos do autor). E responde: “A liberdade absoluta desse *eu*. [...] essa liberdade não pode modificar um ser, por assim dizer, em termos materiais (aliás, nem pode querer tal coisa – ela pode mudar apenas o *sentido* do ser (reconhecer, justificar, etc.); é a liberdade da testemunha e do juiz. Ela se traduz

⁵ Cabe salientar que, dentre as orientações fornecidas por mim, como docente da VI fase, para a escrita do primeiro memorial, inseri a proposta de os acadêmicos avaliarem a disciplina Prática Docente-Projetos Integrados, referenciando seu percurso pelas diferentes fases daquela matéria.

na *palavra*. (BAKHTIN (2017, p. 29, grifos do autor). Na interpretação de Ponzio (2010), assumindo ideias de Bakhtin:

Viver a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular, assevera Bakhtin, não significa viver para si, por conta própria; antes, é somente de seu próprio lugar único que é possível reconhecimento da impossibilidade da não-diferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi em seus confrontos, e por um outro concreto, também ele singular, e, portanto, insubstituível. [...] cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos três momentos essenciais de tal arquitetônica [eu-para-mim, eu-para-o-outro-o-outro-para-mim], e portanto do eu, segundo o qual se constituem e se dispõem todos os valores, os significados e as relações temporais. (PONZIO, 2010, p. 22)

Neste jogo interacional, conforme diz Ponzio, a consciência se forma uma vez que o signo se constitui no processo da comunicação social, produzindo sentidos. Diante do que foi apresentado pelos autores antes referenciados, seguimos interpretando o enunciado memorialístico de Manoela, desta feita os escritos de 2021. Ela inicia seu memorial remetendo-se para a disciplina Prática Docente-Projetos Integrados, voltando ao quinto período. Contudo, apesar de haver cursado a quinta fase ao elaborar seu texto no ano de 2018, não assentou a mesma questão, que ora aborda acontecimentos ocorridos em 2021.

A acadêmica realça a experiência adquirida no estágio da quinta fase, bem como a presença de um dos colegas de turma, sua dupla de estágio, para enfrentar a ação – avaliada por ela – como desafiadora, mas superada em resultados venturosos: *o aprendizado das crianças envolvidas no trabalho do estágio curricular e o aprendizado do grupo como acadêmicos em formação*. Centra-se no sexto período, indicando que foi nesse ponto do estágio que [...] *pude observar os alunos como crianças que ainda brincam*. Tal descoberta auxiliou-a a relacionar o brincar com o aprender. Fala do sétimo período apontando novamente a importância do outro na formação profissional e cita seu próprio nome e os dos colegas,

pelo ponto de vista da alfabetização de jovens e adultos (EJA), referindo-se ao trabalho de maestria – de modo comparativo – entre ensino voltado a um público de crianças e a jovens e adultos: *Esse estágio foi realizado no [nome do local] por meus amigos acadêmicos Daiane, Leonardo e eu Manoela.[...]*; volta a citar-se ao enunciar a parceria com colegas: *No oitavo período nós, Manoela, Leonardo, Maria e Daiane, agora do oitavo período, exaltando como gratificante esta outra modalidade de atuação docente, isto é, a proposição de oficinas, em outro nível formação, Curso de Magistério.*

No caso do memorial de Manoela, sua arquitetura discursiva expressa, sobremaneira, o reconhecimento do outro (relação dialógica eu-outro) em sua constituição (em processo) para o exercício do magistério. É preciso “tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si com os olhos do outro; [...] através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência [...]” (BAKHTIN, 2003, p.13, grifo do autor).

Em sua escrita, Manoela assume a responsabilidade sobre o que é do outro e que está impregnado em si, levando-a a preocupar-se tanto com seu existir quanto com o do outro (colega de turma ou estudantes sob sua responsabilidade). Os enunciados de Manoela portam sentidos semelhantes aos de Ieda no tocante ao registro sobre a presença do outro; no entanto, diferentemente de Manoela, que ressalta relações interativas com colegas e estudantes de níveis de ensino diferentes, Ieda valora o outro pelo peso das relações que teve com seus professores. No primeiro memorial (2018) ela foi sucinta no que se refere à disciplina Prática Docente – Projetos Integrados. Em um único parágrafo inclui todos os semestres e não salienta especificidades da disciplina em questão. Aponta que teve conhecimentos teóricos – atribuindo a professoras da Universidade seu acesso, nomeando-as: *tivemos muito conhecimento teórico e podemos aprender muito com as professoras, posso dizer que todas foram maravilhosas ao transmitirem seus conhecimentos que são muitos, aprendi demais, Prof. (nome da*

professora), *Prof.* (nome da professora), *Prof.* (nome da professora), *Prof.* (nome da professora). Finaliza seu primeiro memorial registrando expectativas referentes à área da alfabetização, tema que seria dedicado ao semestre que então se iniciava (Prática Docente – Projetos Integrados VI): *Tenho muitas expectativas na área de alfabetização vou dar o melhor para conseguir cumprir o papel de pedagoga* (eu-para mim).

Já no segundo memorial (2021) incorpora, semestre a semestre, elementos que explicitam a presença do professor em sua formação para a docência. Olhando o que Ieda expõe nesse seu enunciado, pelo ângulo do centro de valor, o-outro-para-mim, percebe-se que a imagem que constrói da atuação da professora Gracielle na disciplina determinou, assim afirma, a escolha pelo estágio supervisionado no primeiro ano do ensino fundamental, como também a levou à acentuação de sentimentos tensos, como expectativa quanto à futura atuação profissional. Nesse contexto, assume a voz de uma autora (Cunha) como que para legitimar o vivido na VI fase, ampliando, para além de suas palavras, o aflorar da compreensão do agir docente.

São registros que flagram vozes que confluem para a constituição de conceitos como o de docência. Quando enuncia sobre o último semestre do curso, traz segmento discursivo que agrega sentidos em retrospectiva do vivido: *Chegamos ao final do curso de pedagogia, nesse momento concordamos com os veteranos que nos receberam lá no início de 2016, passo muito rápido...[...]; Ao final da oficina o sentimento era de orgulho. Orgulho por todos.* Ieda, ainda em tom avaliativo, alinha referências à experiência da última fase da disciplina Prática Docente-Projetos Integrados, pondo-se em relação com o(s) outro(s), seus colegas de turma: *as oficinas⁶ foram um sucesso, para todos os grupos, [referindo-se aos colegas de turma]*

⁶ Ieda define Oficinas Pedagógicas em seu memorial como: *“instrumentos poderosos para o aperfeiçoamento didático, é uma situação de aprendizagem aberta e dinâmica, que possibilita a inovação, a troca de experiências e a construção de conhecimentos. O foco dessa metodologia é a construção coletiva de conhecimento. Portanto, ela deve ser aberta a vivências, diálogos e a partilha.”* (Ieda, 2018).

todos se empenharam para desenvolver um trabalho voltado ao dia a dia das creches e escolas. Este processo de corresponsabilidade de vivenciamento em coletividade laboral de Ieda pode ser entendido pelo que alega Bakhtin (2010, p. 26):

O “não álibi” no ser coloca o eu em relação com o outro, não segundo uma relação indiferente com o outro genérico e enquanto ambos exemplares do homem geral, mas enquanto coenvolvimento concreto, relação não indiferente, com a vida do próprio vizinho, do próprio contemporâneo, com o passado e o futuro de pessoas reais.

Nos enunciados de Ieda percebe-se sua não indiferença com o outro, fazendo questão de descrever e nomear as contribuições de cada professor em sua aprendizagem da profissão, da mesma maneira que percebe, nesta conjuntura, o ocorrido com o outro, seus colegas.

Os enunciados de Ieda referindo-se a seus professores da Universidade instigaram-nos a voltar à escuta de seus primeiros textos, no tocante aos professores da infância. Ieda dizia em seu primeiro memorial que suas professoras eram carinhosas, calmas, com voz doce, pacientes, acolhedoras; também vimos outros colegas compartilharem o mesmo sentimento benfazejo com relação aos professores quando crianças. Já na posição discursiva que ocupa como pós-formada, Ieda lida com sentidos nutridos por vozes acolhidas na universidade, advindas das diferentes relações dialógicas em convívio. Constata-se, pelo que reporta, ter adquirido maior propriedade pedagógica quanto ao ato de evocar sua escrita em memorial, valendo-se de adjetivações para se referir ao agir docente, como: aulas prazerosas, didáticas, envolventes e estimulantes. No entanto, esta imagem do outro (docente universitário), Ieda acaba intencionando reproduzi-la para si “(nome da professora) *foi sem dúvida um exemplo na formação da minha identidade pedagógica*”.

Os memorialistas apontam para não indiferença ao outro, no entanto, como estudantes universitários, não apresentaram

indícios, nem singelos, nem contundentes de mudança de postura quanto a viver imagens da docência em espelho, quanto à reificação da figura do docente, aquele considerado “bom ou mau” – mesmo na posição de formados, voltando olhos para o tempo da graduação. Essa concepção de “imagem em ausência” é discurso encarnado, que comprime o homem e sua liberdade como um ser de relação. É certo que, em termos profissionais, nos valemos da memória que nos dá acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, todavia não podemos paralisar diante da imagem do outro ou de nossa própria imagem em espelho, mas investir na compreensão da relação eu-outro, com amorosidade, abrindo a possibilidade de provocar a consciência para o entendimento da constituição mútua, minha e dele – o outro; chegar ao homem, ser social, ouvindo-o, com responsabilidade, ouvindo-o como outro do outro, com humanidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução: Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; edição Russa: Serguei Bocharov. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; Organização da edição Russa: Serguei Bocharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018.

PETRILLI, Suzan. A visão do outro. Palavra e imagem em Mikhail Bakhtin. In: BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

PONZIO, Augusto. Introdução: A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

EXISTE AMOR NA PÓS-GRADUAÇÃO: AMOROSIDADE E PARCERIAS EM PRÁTICAS DE PESQUISA

Gabrielle Leite dos SANTOS¹

Introdução

Na trajetória acadêmica da pós-graduação, estudantes e pesquisadores embarcam em uma jornada de produção de conhecimento que, inevitavelmente, desdobra-se em crescimento intelectual e pessoal. No entanto, essa etapa desafiadora da formação também é marcada por um fenômeno preocupante: o adoecimento físico e mental que pode afetar todos os envolvidos no processo: orientadores, pesquisadores e familiares.

A pandemia de COVID-19, que impacta o funcionamento de Programas de Pós-graduação no Brasil principalmente entre os anos de 2020 a 2022, trouxe uma dimensão ainda mais crítica para as práticas inerentes à pós-graduação. Os desafios decorrentes das medidas de isolamento social, das incertezas quanto à continuidade de pesquisas e das preocupações com a saúde física e mental, de si e de entes queridos, exacerbaram os níveis de estresse e isolamento já existentes nessa etapa de formação.

A pandemia destacou a necessidade premente de promover a empatia e o apoio mútuo entre pesquisadores, evidenciando com mais assertividade como essa é uma atividade que não se realiza dentro da visão neoliberal do mérito individual e isolado do pesquisador, mas no diálogo amplo inerente a essa esfera de atividade humana, bem como na inteireza do ser e na sua

¹ Professora adjunta do Departamento de Linguagens e Ciências Humanas (DLCH) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Email: gabrielle.leite@ufersa.edu.br

experiência plena no mundo (BAKHTIN, 2010, 2011, 2012, 2016). Pesquisador também é gente — a despeito do que deseja a vaidade de alguns.

Não foram poucos os que enfrentaram dificuldades inesperadas em suas pesquisas, de ordem metodológica e prática, além de experienciar sentimentos de solidão decorrentes do distanciamento social e outros adoecimentos mentais graves, e mesmo adoecimentos físicos e/ou o luto pela perda de pessoas amadas. Nesse contexto, as práticas amorosas de parceria se tornaram não apenas desejáveis, mas vitais para a sobrevivência acadêmica tanto de pós-graduandos, quanto dos próprios Programas, cuja existência é condicionada ao cumprimento de prazos e à produtividade acadêmica de seu corpo docente e discente. Para ser possível lidar com as demandas acadêmicas e os desafios pessoais, as parcerias e a amorosidade responsável na pós-graduação mostraram-se como uma prática emergente e uma necessidade urgente.

Nessa problemática, a teoria de bell hooks (2017, 2021a, 2021b) sobre o amor e a pedagogia do cuidado ganhou uma relevância ainda maior, pois destacou a importância de considerar o aspecto humano e emocional da formação acadêmica. Da mesma forma, a teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2010, 2011, 2012, 2016) reforça como a responsividade ética e a dialogicidade se tornam cruciais para superar os desafios da pesquisa no árido ambiente da pós-graduação, sobretudo no período de pandemia.

Este ensaio busca explorar as complexas dinâmicas que permeiam o ambiente acadêmico da pós-graduação e os impactos que as relações de parceria de estudo e de pesquisa podem ter no bem-estar dos estudantes e pesquisadores. À medida que examinamos as experiências compartilhadas na pós-graduação, destacamos a importância de cultivar uma cultura de apoio e cuidado mútuo dentro das instituições de ensino superior. Abordaremos como essas práticas amorosas de parceria não apenas podem prevenir o adoecimento, mas também podem promover um ambiente acadêmico mais salubre e produtivo.

Ao longo do ensaio, verificamos, por meio do relato de experiência, o papel fundamental das relações interpessoais na pós-graduação, considerando a influência das amizades, colaborações de pesquisa e mentorias. Além disso, relatamos práticas que podem fortalecer essas parcerias, promovendo a empatia, a comunicação eficaz e o suporte mútuo. Acreditamos ser oportuna a memória de que a pós-graduação não deve ser uma jornada solitária e desgastante. Ao adotar práticas amorosas de parceria, podemos transformar esse período em uma experiência enriquecedora, em que o crescimento acadêmico anda de mãos dadas com o bem-estar emocional, resultando em uma comunidade acadêmica mais saudável e resiliente.

1. Construindo práticas de ensino-aprendizagem amorosas

Nossa análise sobre as práticas amorosas de parceria na pós-graduação encontra fundamento em conceitos e perspectivas fundamentais de dois aportes teóricos: bell hooks e Mikhail Bakhtin. Ambos oferecem insights valiosos para compreender como as relações interpessoais, a amorosidade e a responsabilidade ética desempenham papéis cruciais no contexto acadêmico e como podem ser ferramentas para prevenir o adoecimento nessa etapa de formação.

1.1 bell hooks e a Pedagogia do Amor

bell hooks, cuja voz expressa as suas experiências de mulher negra e educadora, é conhecida por seu compromisso com a justiça social, fundamentada no ativismo feminista negro e sua abordagem crítica da educação. Em suas obras (HOOKS, 2019, 2019, 2021a, 2021b), ela enfatiza a importância do amor, entendido como uma ação deliberada e comprometida, muitas vezes difícil e desafiadora: uma ideia que se opõe à noção abstrata e romântica do amor como sentimento. É essa potente concepção que ela

relaciona com o cuidado, empatia, respeito e autoatualização (HOOKS, 2017), no contexto educacional.

A pedagogia do amor em hooks (2017, 2019, 2021a) sugere que as relações de parceria na educação são fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal, cujo principal objetivo precisa ser sempre o bem-estar e a felicidade. Em seus escritos, ela revela experiências positivas de colaboração em vivências significativas com alunos, tendo como base a ideia da sala de aula como comunidade de aprendizagem (hooks, 2017, 2021b), bem como trocas com colegas professores, o que ela nomeia de comunidades pedagógicas (HOOKS, 2017).

Ela argumenta que o amor, quando incorporado ao ambiente educacional, pode transformar o processo de aprendizagem, tornando-o mais inclusivo e humanizado. No contexto da pós-graduação, as ideias de hooks nos lembram da importância de cultivar relações amorosas e solidárias entre estudantes, pesquisadores e mentores. Ao promover a empatia e o respeito mútuo, podemos criar um espaço onde as pressões acadêmicas são equilibradas pelo apoio emocional, ajudando a mitigar o sofrimento e adoecimento que muitas vezes acompanha essa jornada.

1.2 Mikhail Bakhtin e a perspectiva dialógica de linguagem

Mikhail Bakhtin (2010, 2011, 2012, 2016), cuja produção já se realiza, materialmente, em diálogo vivo com outros pesquisadores, dentro do hoje conhecido Círculo de Bakhtin (MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHINOV, 2017, 2019), defende, em sua obra, a concepção dialógica de linguagem, fundamentada, por sua vez, no pressuposto de que a produção e disputa de sentido, no campo da ideologia, materializada no signo ideológico (BAKHTIN, 2010, 2016; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHINOV, 2017) se dá numa interdependência entre os campos do estético, do ético e do cognoscível (BAKHTIN, 2010).

Para o Círculo, o cognoscível, o estético e o ético, isto é, ciência, arte e vida, são campos que dialogicamente constituem a unidade da cultura (BAKHTIN, 2010). Embora sejam campos que operem em diferentes instâncias, sua relação dialética e dialógica torna imperativo contemplar a plenitude de sentido de um objeto ideológico somente nas relações dialógicas que o inserem na unidade da cultura. Nessa perspectiva, ciência, arte e vida não são campos que operam isoladamente, mas campos que se atravessam e se interrogam mutuamente. Com isso, o Círculo aponta para a dialogia que constitui a produção de sentido em todos os campos da cultura, em sua retroalimentação ideológica, que adquirem coerência na unidade da responsabilidade de cada sujeito (BAKHTIN, 2012).

Nesse sentido, argumenta-se que todos os processos de produção de sentido mediados pela linguagem são essencialmente um processo dialógico, construído nas interações entre pessoas e condicionado às construções ideológicas inerentes aos horizontes que circundam o enunciado (BAKHTIN, 2010, 2016; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOCHINOV, 2017). A teoria bakhtiniana assim, nos convoca à ação ética e responsável, por meio da qual disputamos e construímos as nossas relações e a nossa realidade.

Na pós-graduação, a abordagem dialógica de Bakhtin nos lembra que a pesquisa e o aprendizado são atividades necessariamente coletivas. As parcerias de estudo e de pesquisa são, assim, oportunidades para criar diálogos ricos, nos quais diferentes visões de mundo convergem e se enriquecem mutuamente. Ao promover um ambiente onde as vozes são equipolentes, na perspectiva polifônica (BAKHTIN, 2011), podemos criar uma cultura acadêmica mais saudável e produtiva, reduzindo o isolamento e o estresse que frequentemente levam ao adoecimento.

Portanto, ao integrar as perspectivas de bell hooks e Mikhail Bakhtin, este ensaio busca destacar a importância das práticas amorosas de parceria na pós-graduação, reconhecendo que o

cuidado, a empatia e a comunicação dialógica e equipolente são elementos essenciais para promover um ambiente acadêmico onde o desenvolvimento intelectual coexiste harmoniosamente com o bem-estar emocional e social.

2. Vivendo a pós-graduação

Assim como sugere bell hooks (2017, 2021b), existem duas instâncias fundamentais que precisam impreterivelmente se consolidarem como comunidades colaborativas: a sala de aula como comunidade de aprendizagem e as parcerias entre professores como comunidades pedagógicas. Aqui, nesta esteira e apoiando-se fortemente nesses dois primeiros espaços, sugerimos pensar as parcerias entre pesquisadores de maneira aberta e honesta, dentro das perspectivas de hooks e Bakhtin, como uma reafirmação das comunidades científicas: não mais hipostasiadas, mas reconhecidamente constituídas de pessoas humanas, com corpos, histórias, ideologias, interesses, afetos e fragilidades.

Nesse sentido, as comunidades científicas aqui pensadas se organizam infraestruturalmente em pequenos grupos de afinidades, cuidado, de trocas: pequenas arenas dialógicas que funcionam de maneira ética e amorosa. Pensamos que é essa materialidade que se relaciona e retroalimenta uma comunidade científica maior, global, da qual nunca se pode abstrair a mulher/o homem concretos.

A partir disso, avalio minha própria trajetória e reconheço como são tais ideias que abrem possibilidades positivas e amorosas nas minhas vivências, tornando esse caminho menos solitário e muito mais potente, criativo. Essas vivências e suas afetações aprimoraram de maneira significativa minha formação enquanto pesquisadora e enquanto pessoa. Assim, narro brevemente minha relação com minha orientadora e com o grupo de pesquisa GEBAK-UFRN, bem como minha relação mais próxima com duas companheiras da graduação que tornaram-se companheiras de pós-graduação e de vida e que, na pós,

ensaiamos-fomos uma comunidade de aprendizagem, pedagógica e científica, com práticas de estudo e mentorias.

Minha trajetória na pós-graduação iniciou quando, sob a coordenação da Profa. Maria da Penha Alves, o Departamento de Letras do CCHLA-UFRN ofereceu, em 2012, uma especialização em Leitura e Produção de Textos, a qual tive a oportunidade de cursar como bolsista. Nela, foi quando fiz a minha primeira aproximação significativa com a Profa. Penha e com o grupo de pesquisa por ela coordenado. A especialização me ofereceu reflexões sobre concepções, abordagens, pesquisa, ensino e avaliação de leitura e produção de textos, sobretudo com base na perspectiva dialógica da linguagem. Como trabalho de conclusão de curso, encontrei-me com meu objeto de interesse de pesquisa que me acompanhou até o doutorado: a fanfic. Esse encontro, sobretudo com uma professora e com um grupo que assumia como objetos de pesquisas temas e práticas marginalizadas pela universidade, permitiu que eu me sentisse finalmente pronta para avançar para o mestrado, me submetendo à seleção daquele ano, marcando meu ingresso na pós-graduação *stricto sensu*.

Enquanto prática de escrita criativa, colaborativa, produzida no ciberespaço, a fanfic se tornou o foco do meu projeto de pesquisa de mestrado, submetido para orientação com a Profa. Penha, na área de Linguística Aplicada e na linha de pesquisa de Práticas Discursivas no PPgEL-UFRN. A excentricidade desse objeto para academia evidencia-se pela constatação de que se tratava do primeiro projeto, na UFRN, que tinha a fanfic como foco de investigação, de modo que precisei apresentá-la, em minha dissertação, enquanto prática discursiva contemporânea.

Orientada pela teoria bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2010, 2016; MEDVIÉDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2017), me dediquei, então, a compreender a fanfic como enunciado e suas particularidades enquanto gênero discursivo (Bakhtin, 2016). Aproximando-me também da teoria do carnaval bakhtiniano (BAKHTIN, 2013a), sustentei o argumento de que a natureza específica da fanfic era a linguagem carnavalizada que circula na

grande praça pública que é a internet. Tais ideias foram gestadas principalmente ao longo dos encontros de sábado do grupo de GEBAK-UFRN: tardes em que nos organizamos em verdadeiras arenas, regadas a café e lanches que colaborativamente organizávamos, nos quais responsável, ética e amorosamente, discutíamos os cabeludos textos do Círculo, na seriedade que não recusava o riso nem buscava dublar a teoria, mas reinventá-la ousadamente. Esses encontros e o pertencimento a esse grupo em muito e em tanto representam a pesquisadora que me tornei.

Cabe um comentário apreciativo sobre a mente visionária da Profa. Penha que, inquieta e antenada como poucos professores se dedicam a ser, sempre se propôs a pensar os usos contemporâneos da linguagem, acolhendo pesquisas de objetos marginalizados pela academia, ainda que isso implique se embrenhar, muitas vezes, por áreas ainda muito novas e objetos cuja literatura ainda não está consolidada. Sua receptividade e coragem impulsionam todo o grupo a desenvolver pesquisas inovadoras e a compreender, no processo, ou mesmo produzir, muitas vezes, apropriações teóricas e métodos que possam nos ajudar em nossas empreitadas.

Dediquei-me, na pesquisa doutoral, a investigar mais a fundo as comunidades de fanfic, observando como se davam, ali, as relações e o funcionamento, em torno da sua complexa economia da leitura e escrita de textos envolvidos em redes discursivas surpreendentes, ambientada na internet. Elaborei meu projeto focalizando o universo ficcional do Omegaverse (universo criado, mantido e disputado em comunidades de fanfic) e me submeti à seleção do PpGEL-UFRN ocorrida em novembro de 2017, sendo novamente acompanhada e orientada pela Profa. Penha e seguindo a mesma linha de pesquisa do mestrado.

Procurei elaborar, na tese, entre os anos de 2018 a 2022, a compreensão do Omegaverse como um produto dialógico das comunidades de fanfic e observar o coro de vozes e a arena discursiva (BAKHTIN, 2010, 2015b, 2016; VOLÓCHINOV, 2017, 2019) que constituem a produção crítica em fandoms, dentro da

lógica participativa, tanto no ambiente virtual quanto no ambiente acadêmico, para onde fãs pesquisadores levam, muitas vezes, tais discussões. Segui orientando-me pelo aporte teórico-metodológico do Círculo de Bakhtin, bem como pelos estudos sobre cultura de fãs e fanfic, e empreendi a investigação por meio do cotejamento de textos e do método indiciário — aspecto que ficou mais claro, para mim, durante a trajetória de pesquisa doutoral.

Os resultados a que cheguei apontaram para a expressão do Omegaverse em suas relações com uma *archaica* (BAKHTIN, 2015) principalmente ligada à ficção científica da década de 1970 e 1980, que, por sua vez, produziu muitos discursos sobre corpo, gênero e sexualidade, testados em seu limite imaginativo; e a constituição de uma grande arena de produção e disputa de sentidos ambivalentes sobre e a partir desse universo, que, ora reproduz, ora se coloca em polêmica aberta com sentidos sexistas que atravessam nossa sociedade — o que reflete a potência crítica e reflexiva das comunidades de fãs e sua posição ativa e responsiva de leitura-escrita.

Tais resultados foram, em 2020, colocados sob o grande risco de ficarem pelo caminho. O período pandêmico, que em muito nos tirou um chão sólido em que, olho a olho, construímos nossa arena colaborativa em grupo e em orientações, impactou gravemente nossos caminhos e pesquisas. Foi então que os encontros remotos e o mútuo apoio com minhas colegas e amigas, Julianne e Érica Poliana, que já atuavam no grupo maior, tornou-se fundamental. Nossa parceria, as leituras atentas e amorosas, nossas mentorias e trocas foram essenciais para que eu pudesse concluir essa etapa da pós-graduação. Foi a salvação de uma solidão esmagadora que poderia ter inundado tudo. O Google Meet, ambiente com o qual não éramos familiarizadas e ao qual tínhamos alguma aversão, foi o espaço que passamos a ressignificar, como caminho possível de encontro e de diálogo.

Com a conclusão da minha formação na pós-graduação, demarcada pela defesa do meu doutorado em outubro de 2022, pude avaliar importantes aspectos da minha trajetória formativa.

Em especial, muito do que aprendi e desenvolvi sobre escrita e metodologia lançaram uma nova percepção sobre a minha prática de pesquisadora e professora; tanto quanto a minha prática docente e a minha relação com meu colegas e, principalmente, meus alunos, determinaram, em grande medida, aquilo que produzi nas minhas pesquisas e publicações acadêmicas.

Sempre como interlocutores virtuais daquilo que escrevia, meus alunos (outra relação potente nesse caminho) também representavam forças que tensionavam o meu texto a ser mais claro, mais criativo, mais atrativo e mais produtivo, o que permitiu que minha tese não se fechasse em si mesma ou tivesse seu valor determinado pelo título que confere. Permitir todos esses atravessamentos me deu a possibilidade de desenvolvimento de uma maturidade intelectual e emocional que eu certamente não tinha.

Considerações finais

Este ensaio explorou a importância das práticas amorosas de parceria na pós-graduação, à luz das perspectivas teóricas de bell hooks e do Círculo de Bakhtin. Ao longo deste trabalho, destacamos como o cuidado, a empatia e a comunicação responsável e amorosa desempenham papéis fundamentais na promoção do bem-estar dos estudantes e pesquisadores nessa etapa de formação.

A pós-graduação é uma jornada desafiadora, repleta de pressões acadêmicas, prazos rigorosos e expectativas elevadas. No entanto, também é um período de autodescoberta, crescimento intelectual e criação de conhecimento. Por isso que, para muitos, essa jornada é profundamente solitária e desgastante, levando ao adoecimento físico e emocional, bem como ao divórcio inegociável com a pesquisa acadêmica.

As perspectivas de bell hooks nos lembram da importância do amor e do cuidado na educação. Ao incorporar a pedagogia do amor em nosso ambiente acadêmico, podemos criar um espaço

onde os estudantes se sentem apoiados, valorizados e capazes de enfrentar os desafios com mais resiliência. Essa abordagem não só previne o adoecimento, mas também promove um aprendizado mais profundo e significativo.

Por meio da teoria dialógica de Bakhtin, enfatizamos a necessidade de parcerias de estudo e pesquisa que valorizem a diversidade de vozes e o diálogo de diferentes perspectivas. O diálogo é uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento e para a criação de um ambiente acadêmico mais criativo, inclusivo e colaborativo.

Em última análise, este ensaio é um convite a repensar a cultura acadêmica, priorizando o cuidado e a solidariedade em igual medida com a busca pelo conhecimento. Devemos cultivar relações de parceria amorosa na pós-graduação, reconhecendo que, ao fazê-lo, não apenas fortalecemos nossa capacidade de pesquisa e aprendizado, mas também preservamos o bem-estar emocional dos envolvidos.

À medida que avançamos na jornada acadêmica, lembramos que o amor, a empatia e o diálogo verdadeiro são ferramentas valiosas que podem nos guiar rumo a uma pós-graduação mais saudável, mais enriquecedora e mais significativa. Cabe a nós, como membros da comunidade acadêmica, abraçar essas práticas amorosas de parceria e construir um futuro acadêmico mais humano e sustentável.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: **Questões de Literatura e de Estética**. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

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

BAKHTIN, Mikhail. **Por uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

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

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todos**: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Ventos, 2019.

HOOKS, bell. **Tudo sobre amor**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Elefante, 2021a.

HOOKS, bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021b.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

“QUINZE”: POR UMA ÉTICA E ESTÉTICA DA NÃO-INDIFERENÇA

Angélica Duarte¹

Quinze

A memória tem seu jeito próprio de funcionar, não nos lembramos de todos os dias da nossa vida, mas alguns dias são tão claros como uma manhã de sol, lembramos de cada detalhe. A grande questão é que nós não sabemos que o dia memorável está acontecendo, até que se passe algum tempo consigamos olhar para o acontecido de forma distanciada.

De início, pensei que ela não aceitaria. Ela era uma menina que tinha quatorze anos em uma turma em que os alunos tinham em média dez anos. Todos eram crianças, enquanto ela já era uma adolescente. Nenhum assunto daquele grupo a interessava. Diariamente era a última a chegar à aula, entrava e já ia direto para sua última cadeira. Ela se sentava no fundo da sala e lá ficava. Seguia a rotina da turma sem muito participar, às vezes uma risada, outras vezes eu percebia um olhar, raramente uma pergunta. As demais crianças tentavam puxar assunto, mas ela parecia não se interessar.

Tudo começou com uma frase desprezível:

- *Kamilly vai fazer 15 anos semana que vem.* Alguém disse no fundo da sala enquanto eu escrevia alguma coisa no quadro. Eu virei meu rosto de lado sem mover meu corpo, e comecei a prestar atenção.

¹ Angélica Duarte da Silva Araujo, professora da Rede Municipal de Niterói, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense, pesquisadora do Grupo de Estudos bakhtinianos Atos/ UFF.
E-mail: angelicaduarteas@gmail.com

- *Nós devíamos fazer uma festa para ela.* Outra criança responde enquanto eu me viro para participar da conversa.

- *Quinze anos pede uma valsa!* E assim começou um intenso burburinho na sala de aula.

De início pensei que ela não aceitaria, mas para minha surpresa ela se interessou. A turma se organizou, e logo já sabíamos quem iria fazer o bolo, quem contribuiria com os ingredientes, quem faria os docinhos e quem traria os refrigerantes. Todos concordaram que o evento pedia traje de gala.

A semana de organização passou, e enquanto todos estavam muito animados, eu ainda sentia medo que ela não comparecesse à sua própria festa de aniversário. Era uma aluna muito faltosa e as faltas eram o principal motivo para os repetidos anos na mesma série.

Como em um piscar de olhos o dia chegou. Eu lembro claramente. Era um dia ensolarado, uma sexta-feira que não tinha nenhuma nuvem no céu. Antes de sair de casa, peguei um vestido rosa e um par de sapatos altos e os coloquei em minha bolsa, que estava repleta de enfeites para colocar na mesa da ‘festa’.

Quando cheguei ao portão da escola a maioria das crianças já me esperava, me lembro de chegar bem cedo à escola e escolher várias folhas coloridas de cartolina, para montar um mural de flores e ornamentar a mesa. Todos estavam muito animados, as meninas levaram seus vestidos floridos, e eu me lembro da euforia na troca do uniforme pelos vestidos. Michael levou uma caixinha de som que cabia na palma da minha mão, meu celular foi colocado no canto da sala, no peitoril da janela, no único lugar onde pegava internet, e antes de cortar o bolo, para minha maior surpresa, alguém no meio do funk que acontecia, convocou:

- Vamos dançar a valsa. Eu prontamente respondi:

- Vamos!

Não havia casais. Todos dançaram com todos, era a valsa da troca, alguém gritava troca e os pares se modificavam. E assim seguimos até que a aniversariante dançou com todos os colegas

da classe. Foi um dos melhores dias da minha vida como professora.

Naquele dia, Kamilly usou o meu vestido rosa, calçou sapatos altos e dançou a valsa.

Inicio esse texto com um dos momentos mais significantes para mim, que enquanto professora de Escola Pública, que trabalha na busca por uma educação de qualidade para as crianças das classes populares. A partir deste texto que se pretende poético, e narra um acontecimento da vida cotidiana, tensiono aqui como podemos, enquanto educadores, ser não-indiferentes aos nossos alunos enquanto nos propomos a fazer da aula uma revolução.

Uma festa de quinze anos pode nos parecer banal, entretanto, durante muito tempo ela foi considerada como rito de passagem da infância para juventude. No Rio de Janeiro, a festa de quinze anos, principalmente das meninas, era planejada e celebrada com muito zelo. A festa englobava a parte do culto religioso, onde a aniversariante era apresentada oficialmente à comunidade, e o festejo, com o banquete, assim como em toda festividade.

Algumas características das festividades ainda persistem, carregando alguns aspectos do antigo e renovando a festividade com as características das festas contemporâneas. Em *Cultura Popular na Idade Media*, Bakhtin nos fala da importância dos festejos para a população e em como a carnavalização da vida salvava o povo do sofrimento de viver a dura realidade, "*Os festejos do carnaval, com todos os atos e ritos cômicos que a ele se ligam, ocupam um lugar muito importante na vida do homem medieval*" (BAKHTIN, 2013, p. 4), como relatado aqui os festejos ainda fazem parte, e conseguem unir grupos que pareciam antes distantes, por idade ou interesse. As festas ainda ocupam um lugar importante no imaginário de todos.

A problemática primeira da filosofia bakhtiniana é como podemos pensar a vida, e enquanto educadores, a nossa problemática se estende a como pensar a escola e as relações que

se estabelecem nela. Para Bakhtin *não há álibi para o existir-evento* (BAKHTIN, 2010, p. 111).

O mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivo-volitivos da validade de valores assumidos como tais. E isso que garante a realidade da singularidade unitária deste mundo - a singularidade não relativa ao conteúdo-sentido, mas a singularidade emotivo-volitiva, necessária e de peso - é o reconhecer-me insubstituível na minha participação, é o meu não álibi em tal mundo (BAKHTIN, 2010, p. 118).

Para Bakhtin, a arte é necessária como modo de pensar a vida. A arte é um lugar onde a arquitetônica da vida pode ser vista, capaz de revelar os sentidos da dinâmica do vivido, que na vida não podem ser vistos, pela orientação permanente e aberta da relação eu-outro.

Somente um ato responsável supera toda a hipótese, porque ele é - de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável - a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo que entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha uma vez por todas (BAKHTIN, 2010, p. 80- 81).

Seguindo a perspectiva da linguagem bakhtiniana, trabalhamos a fotografia como um enunciado que tem, ao mesmo tempo, gênero discursivo e renovação dos sentidos, a partir do enunciado singular. Buscamos as vozes, os seres humanos concretos, valorados e em disputa, que aparecem nos textos.

Cada gênero é capaz de dominar somente determinados aspectos da realidade, ele possui certos princípios de seleção, determinado

formas de visão e de compreensão dessa realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela (MEDVIÉDEV, 2012, p.196).

Um signo só significa na vida. Se eu não tomo em consideração a vida, toda interpretação, seja ela subjetiva ou objetiva, será uma leitura abstrata, parcial e objetificadora do outro. É a vida que traz o sentido extraverbal para o signo. Se excluirmos o signo da relação da vida da qual ele se gesta, o que temos é um traço morto.

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. É mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77).

Porém, conforme Bakhtin, esse lugar da ética, do ato responsável, do agir irrepetível, do acontecimento único, esse lugar da vida, é um lugar onde não conseguimos, de modo nenhum, dar acabamento. É o lugar do sujeito inacabado que vive no fluxo alteritário dos encontros. Esse não é um lugar propício para o sujeito do ato construir um pensamento acabado.

O ato responsável que compreendemos com Bakhtin é, antes de mais nada, um ato amoroso em que a forma (resposta criadora) exprime também a relação do autor com a personagem – uma relação em que a não indiferença é amor, *amor estético*.

A forma estética não pode ser fundamentada de dentro da personagem, de dentro do seu propósito semântico, material, ou seja, de dentro da significação puramente vital; a forma é fundamentada do interior do outro - do autor, como sua resposta criadora à personagem e sua vida, resposta que cria valores que por princípio são transgredientes à personagem e à sua vida, mas mantém com elas uma relação essencial. Essa resposta criadora é o amor estético (BAKHTIN, 2011, p.82).

Acreditamos, fundamentadas em Bakhtin (2010, p. XXXIII), que para respondermos uma questão artisticamente colocada, precisamos de uma resposta também ela estética.

Entendemos a escola como o lugar da relação amorosa em que se aprende a ser, através do outro, para o outro e para si. Você não ama um ser humano porque é bonito, mas ele é bonito porque você o ama. É nisso que está o caráter específico da visão estética. Entendo o ato estético como a valorização, a reflexão elaborada, com acabamento, acerca da ação ética realizada pelo sujeito. Estética é a forma do dizer na arte, a reflexão posterior e exotópica do ato, a fim de dar acabamento. Estética é como o humano enforma um conteúdo usando um material. Mas não a forma pura formalista, mas um autor enformando um conteúdo ideológico em um material em diálogo com o outro, para que um certo valor que ele tem seja ressaltado. Que valor é esse que a sua estética produz?





Fonte: Acervo pessoal da autora. Angélica Duarte, e seus 21 alunos na E.M Sebastiana Gonçalves Pinho em Niterói, no ano de 2018. Isabeli, Ana Carolina, Dayane, Ariela, Kayke, Calos, Isaque, Luiz Felipe, Gustavo, Kuan, Jean, Yuri, Michael, Jean, Luiz Felipe, Pietra, Juan, Miguel, Natália, Kamilly. E. M. Sebastiana Gonçalves Pinho.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Latud & Yara Viara. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. Tradutoras: Marisol Barencode Mello, Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

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

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução: Yara Frateschi Vieira. 8º ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MEDVIÉDEV, Pavel N. **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução: Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A Construção da Enunciação e outros Ensaios**. Tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

IMPRESSÕES SOBRE O ENTERRO NA CULTURA ESCOLAR

Vitória Raquel Pereira de Souza¹

Liana Arrais Seródio²

Neste texto explorarei alguns trechos de uma narrativa pedagógica intitulada “O enterro”, elaborada em 18.03.2023 no Grupo de estudos bakhtinianos (Grubakh) coletivo de formação docente vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Continuada (GEPEC) que compõe o Departamento de Práticas Culturais (DEPRAC) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). No primeiro semestre do ano de 2023 nos dedicamos ao estudo da obra “A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais” do escritor Mikhail Bakhtin (2010).

Durante o estudo desta obra que esclarece sobre elementos da estética literária com base no registro de fontes populares, me deparei com vários conceitos dentre eles ambivalência, carnavalização, baixo material e corporal (realismo grotesco), hiperbolização. Estes conceitos revelam uma concepção ampliada da realidade num jogo de sombras que ao mesmo tempo revela o sério e o riso de forma ambivalente. Este conceito de ambivalência é o que escavaremos a partir da análise do texto “O enterro”.

O enterro

Gritos e risadas. Muita correria. Pulos. Danças. Giros. Gargalhadas. A menina rodopiava um bambolê passando de braço

¹ Professora alfabetizadora e Supervisora Pedagógica da Rede Pública de Ensino em São Luís, Maranhão. Participante do Grubakh/Gepec-FE/UNICAMP. E-mail: vrp.souza@hotmail.com.

² Professora Doutora em Educação da universidade de Campinas. Coordenadora do Grubakh/Gepec-FE/UNICAMP. E-mail: serodio@unicamp.br

em braço. De repente vejo o padre passar correndo e dirigindo-se a mim falou: — Rápido. Ajude-me! E mais que depressa segui atrás dele para a pequena capela que havia no pátio central da escola. — Pegue ali, apontou para uma bíblia, enquanto colocava uma estola preta. Peguei a bíblia aflita e perguntei: — O que houve padre? Ele respondeu: — Não há tempo de explicar. Venha você ver. Saímos da sala do vestuário com passos aligeirados e cortando os gritos e risadas vindos do pátio no recreio fomos para o campo de futebol. Chegando lá estavam três meninas do 1º ano do Ensino Fundamental, da turma da professora Lúcia. Meu coração acelerou, em minha mente só passavam coisas terríveis. As meninas tristes, consternadas, o rosto vermelho de tanto chorar. Cada uma segurava pequenos buquês de flores colhidas do jardim. Soltando a bíblia no chão, eu as abracei o que houve? Por que estão aqui? Por que estão chorando? E Rafa, passando as mãozinhas pelo rosto tentando enxugar as lágrimas, soluçando muito apontou para um pequeno buraco cavado no chão. Me aproximei e olhando atentamente identifiquei um rato. Um respiro profundo de alívio, mas também de desespero me tomou. E, olhando fixamente para o padre eu disse: Padre, elas pegaram nesse rato morto. O padre sabiamente me respondeu: — Respeite a dor de Rafa, Leia e Val e me ajude a fazer o enterro do rato. Me reservei e fiquei próximo das meninas acompanhando o enterro do rato. O padre disse algumas palavras, elas pediram para fazer uma pequena oração. Cobriram o corpo do rato com terra e colocaram os buquês de flores sobre a cova. Val, olhando fixamente para o padre disse: — Está faltando a cruz padre? Não podemos deixar ele assim, alguém pode pisar nele, sem saber que aqui é um cemitério. O padre imediatamente concordou e com alguns galhos cercou o local e fez uma cruz. A partir daquele dia, durante o horário do recreio alguns alunos paravam com as brincadeiras por alguns minutos e dedicavam homenagens ao visitar o túmulo do rato e uma pequena romaria se formava naquele local. Alguns alunos levavam desenhos, outros flores, pequenos brinquedos e qualquer bichinho que se encontrasse morto pelo campo ou na escola era enterrado naquele local.

O texto é uma narrativa pedagógica que conta a história de três crianças do 1º ano do Ensino Fundamental que estudam em

uma escola católica, cuja narradora é a professora. As crianças, que durante o recreio encontram um rato morto, pedem ajuda para o padre enterrar o animal. Em sua correria para organizar o enterro do rato, o padre chama a professora para ajudá-lo, que então se torna participante do evento e, posteriormente, autora da narrativa. Diante desta síntese do texto, algumas questões a fizeram refletir: Escola é local de enterro? Parar o recreio para sepultar um rato é uma atividade pedagógica/social? Que conteúdos curriculares, sociais, emocionais estão contidos nesta ação? Devemos tratar de vida e morte na escola? É possível sorrir da/na/sobre a morte? Que ensinamentos foram desenvolvidos? Havia intenção de ensinar? Longe de ter resposta a todas estas perguntas destacamos que nesta história “o riso impede que o sério se fixe e se isole da integridade inacabada da existência cotidiana (BAKHTIN, 2010, p. 105).

No trecho da narrativa, a seguir, vemos uma descrição de um ato histórico, aqui materializado neste texto, e percebido pela narradora, coordenadora e autora como uma “tentativa de comentar” um acontecimento do qual ela participou. No processo de produção deste texto ela assume junto com a outra autora deste texto, que participar do acontecimento com os próprios atos e depois (d)escrevê-lo também participativa-responsavelmente, provoca durante a escrita um tipo de percepção que reflete diferentes direções, pois cada envolvido dá um sentido e extrai significados singulares em relação a quem lê e, para a autora, em relação ao lugar de professora que acompanhou e participou do evento.

Gritos e risadas. Muita correria. Pulos. Danças. Giros. Gargalhadas. [...]— Rápido. Ajude-me! E mais que depressa segui atrás dele para a pequena capela que havia no pátio central da escola [...] — Pegue ali, apontou para uma bíblia, enquanto colocava uma estola preta. Peguei a bíblia aflita e perguntei: — O que houve padre? Ele respondeu: — Não há tempo de explicar. Venha você verá. Saímos da sala do vestuário com passos aligeirados e cortando os gritos e

risadas vindos do pátio no recreio fomos para o campo de futebol (SOUZA, 2023, p. 1).

O imprevisto, o inesperado, o pedido, a situação surpreenderam a professora, pois geralmente nos recreios das escolas vemos risos, corre-corre, alguns choros resultantes de quedas ou brigas, é bem verdade, mas nunca – ou raramente – um enterro. E um enterro de um rato. Este conteúdo-sentido nos movimentou para acolhermos as crianças, abraçarmos suas dores e seus anseios, pois as meninas estavam

[...] tristes, consternadas, o rosto vermelho de tanto chorar. Cada uma segurava pequenos buquês de flores colhidas do jardim. Soltando a bíblia no chão, eu as abracei o que houve? Por que estão aqui? Por que estão chorando? E Rafa, passando as mãozinhas pelo rosto tentando enxugar as lágrimas, soluçando muito apontou para um pequeno buraco cavado no chão. Me aproximei e olhando atentamente identifiquei um rato (SOUZA, 2023, p.1).

É perceptível que a dor destas meninas com seis anos de idade a comoveu no momento do acontecimento, a ponto de levá-la a narrar ainda com a emoção do vivido e a omitir marcas linguísticas convencionais: *Soltando a bíblia no chão, eu as abracei. [e perguntei:] — O que houve?*. Além disso, a julgar por todos os elementos (a cova, o buquê, o choro, o pedido da presença de um padre com bíblia), a narrativa demonstra que já haviam vivenciado um enterro, portanto o momento vivido era de acolher e o momento de narrar era o de apresentar o vivido no plano estético-narrativo, porque sim, escola é lugar de discutir todas as temáticas vivenciadas na sociedade, uma vez que não há separação entre cultura e vida. E dar materialidade ao vivido permite estudar a riqueza das vidas em relação, por parte das maiores “especialistas” no assunto: as professoras, que sabem na pele, no corpo, que sem uma boa relação, não há aprendizado significativo, inclusive sobre a vida e a morte – de um rato. O que

torna tão dolorosa a situação para alguns e hilária para outros, como essa situação da morte? Quais ensinamentos nesta cena?

Bakhtin nos ajuda a responder em parte esta questão explorando que

Este existir não é definido pelas categorias de uma consciência teórica não participante, mas somente pelas categorias da participação real, isto é, do ato, pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo. (BAKHTIN, 2020, p. 59).

Este ato experimentado nesta vivência da escola – e posteriormente ao escrever a narrativa e este texto –, na hora do recreio traz à baila um fato: os conteúdos que a escola se omite a debater, se esquia de explicar inundam seus arredores e como um olho d'água minam no “território curricular” de um “cotidiano” por vezes excessivamente teorizado, estes temas sensíveis, que neste caso foi imediatamente tratado com a urgência e seriedade que despendia, pois

O padre sabiamente me respondeu: — Respeite a dor de Rafa, Leia e Val e me ajude a fazer o enterro do rato. Me reservei e fiquei próximo das meninas acompanhando o enterro do rato. O padre disse algumas palavras, elas pediram para fazer uma pequena oração (SOUZA, 2023, p.1).

O existir-evento era de consternação, mas sobretudo de respeito, de aprendizado, neste ato as meninas nos ensinaram a romper com a objetivação e a curricularização, pois não precisamos didatizar tudo. Foi e é necessário “[...] romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica” (FREIRE, 1996, p. 10). Visto que o verdadeiro aprendizado “[...] purifica o dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do despeito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade

e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único [...] (BAKTHIN, 2010, p. 105).

Não se trata de romantizar o existir-evento, trazendo-o para uma expressão exacerbada dos sentimentos do eu, mas de estar atento aos sentimentos provocados de maneira não indiferente e participante do acúmulo de conhecimentos produzidos historicamente pelo outro na vida, por homens e mulheres que ao apreenderem interferem na realidade de modo singular, irrepetível, como na narrativa e neste texto, pelo agir consciente das crianças na elaboração do luto e de toda a ritualística que envolve este processo.

Considerações Finais

Em uma sociedade onde o individualismo e a competitividade cadenciam as relações interpessoais, deixar de brincar para prestar homenagem a um rato, um ser para alguns adultos nojento, repulsivo para o olhar e a experiência cultural do adulto, não é o olhar da criança que viu ali, um ser que perdeu a vida. Este olhar da criança, este outro modo de ver, ser, sentir e agir, melhoraram o nosso, pois é o lugar da não indiferença. Lugar da amorosidade. Por que não parar a rotina massacrante para apreciar a natureza? Por que não parar para ajudar? Para enterrar? Para prestar uma homenagem? Para abraçar? Não é propósito procurar causas e efeitos, mas outros e outros modos de dizer e ver o mundo.

O olhar destas crianças e do padre enriqueceram o da professora que se mobilizou estética-narrativamente e estética-amorosamente, o nosso.

A emocionaram, a pararam. A fizeram ativar uma escuta. Uma escuta de respeito, de reciprocidade, de afeto, de amorosidade. Assim, é preciso estar atento e pensar de modo participante reconhecendo conscientemente o mundo das coisas, o mundo vivo onde circulam e se constituem as práticas sociais.

E fizeram uma professora, com sua carga horária semanal extensa e extenuante, a participar também de um grupo de formação docente, adentrar um programa de pesquisa e a narrar o vivido, compartilhando a “evidência científica” de que professoras são implicadas com sua profissão e só não são consideradas desse modo por um plano de depreciação do seu trabalho, o trabalho da única classe profissional que consegue atingir cada criança de cada família brasileira cotidianamente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 30ª. Edição. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 1996.

SOUZA, Vitória Raquel Pereira de. *O enterro*. Grupo de estudos bakhtinianos. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 18.03.2023.

POLIFONIA DA AMOROSIDADE

Oldison de Moura KLOCK¹

Introdução

A infinitude que a vida nos apresenta diariamente, nas mais diferentes oportunidades possíveis, como um ímpeto secreto do Todo que nos cerca de fazer com que nos sintamos vivos, há de vir sempre acompanhada de algo que, em distintas situações, não nos damos conta de sua presença. Presente tanto em nossas indiferenças quanto na não-indiferença, o que de fato é a amorosidade?

Para tecer uma melhor compreensão acerca desta palavra tão magnífica, cujo poder tem a capacidade de salvar todo um planeta, neste texto irei debruçar-me em compressões etimológicas, mitológicas, emocionais e dialógicas, a fim de que consigamos abarcar um entendimento capaz de, talvez, tocar com a ponta dos dedos a exatidão. Mas como uma simples palavra pode ter a capacidade de modificar realidades e, até mesmo, salvar um mundo inteiro? Não são muitas as oportunidades em que me aparecem para citar um filme derivado da minha série de livros ficcionais favorita, e eu certamente não perderia esta chance. No não tão distante ano de 2011, o personagem Alvo Dumbledore já cantava a pedra para cinemas lotados ao dizer: “palavras são, na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de formar grandes sofrimentos e também de remediá-los” (HARRY, 2011).

¹ Estudante da 6ª fase do curso de Letras - Português e Espanhol na Universidade Federal da Fronteira Sul - *Campus* Cerro Largo. Integrante do Grupo de Estudos Vozes (dis)sonantes: estudos em torno do pensamento bakhtiniano. E-mail: oldison.k@gmail.com

Quiçá através destas palavras nós possamos captar a real essência do poder da palavra, seja esta verbal, escrita, ou qualquer outra forma de manifestar-se. Nossas manifestações, sejam elas quais forem, estão sempre munidas de nossas intenções, polidas como uma porcelana que enfeitará o ambiente, ou afiadas como a faca que cortará em pedaços aqueles que receberem tais manifestos. Portanto, neste mundo de vozes em que vivemos, no qual nossas ideias são moldadas, e no qual moldamos novas ideias, ancoramo-nos em nós e no outro. E para Bakhtin (2017, p. 38):

[...] Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana.

O pensamento, lugar onde as palavras vivem, sejam elas minhas ou do outro, vivem, é a ilha na ilha. Neste processo, especula-se o fato de nós, humanos, sermos ilhas, e mesmo estando a um passo de formar continentes, vê-se na solidão insular privilégios do hoje permanecendo como ilhas. Onde antes viam-se continentes, agora se veem oceanos. Em que momento perdemo-nos a ponto de aquecermos nossos pés no calor do orgulho próprio? Quem sabe até o final deste texto possamos ter um vislumbre que nos direcione a alguma resposta mais assertiva.

1 .A.mo.ro.si.da.de

Trata-se de um grande mistério a origem exata e histórica da palavra “amorosidade”, mas começemos pelo que temos de fato. Juntando o adjetivo “amoroso” com o sufixo “idade”, o qual nos indicará uma qualidade, uma condição, chegamos a palavra cujo papel desempenhado neste texto é o de atriz principal. Mas em uma construção mitológica que podemos buscar da Grécia

Antiga, é possível que pensemos a amorosidade como uma elaboração de três personagens distintos: Eros, *Philia* e *Ágape*.

O primeiro, Eros, vem a representar uma parte incompleta do que podemos tecer a respeito da amorosidade. Caracterizado como a parte erótica do amor, o amor gerador de vidas, o amor do prazer sexual, Eros consegue nos dar uma faísca que só assume a forma de uma pequena chama quando pensamos em *Philia*. Esta, vem nos mostrar o amor de uma forma fraternal e companheira, o amor cujo prazer encontra-se no simples fato de estar na companhia da pessoa amada. E podemos complementar esta perspectiva mitológica com *Ágape*, o qual mostra-nos o amor em seu estado divino, virtuoso. *Ágape* não se apega à paixão ou amizade, ele é a aceitação do outro, seja amigo, inimigo ou indiferente (BIRCHAL, 1990; MARCONDES, 2008).

Assim sendo, se Eros, *Philia* e *Ágape* são personificações do amor, sob diferentes perspectivas, cujas ópticas permitem que o sentimento flua em diferentes e constantes direções, a amorosidade é aquilo que eleva o ser humano ao divino de nossas existências. Como certa vez nos disse Paulo Freire (1997, p. 65), “a amorosidade advém do fato de nos tornarmos capazes de amar o mundo, os sujeitos em sua verdadeira realidade [...]”. Desta maneira, a amorosidade não é o amor; embora por ele fertilizada e cultivada. Mas ao florescer, ela colore os campos com a pureza de cores que carregam o pólen que pode disseminar a paz e construir uma condição insubstituível para a felicidade.

Ao passo em que a amorosidade une, de tempos em tempos enfrentamos crises oriundas da indiferença, manifestação da apatia sentimental do estado de insensibilidade que o ser alcança. Tais crises separam o que outrora partilhava do banquete em uma mesma mesa. Será que a origem da indiferença na sociedade humana está ligada ao princípio da reciprocidade? O fato é que ao pensarmos na aurora da existência, é impossível não se questionar sobre em que momento a pureza do ser passou a ocupar um papel de coadjuvante em cada um de nós. Não se nasce indiferente, e não se nasce com a amorosidade embrenhada em nossa carne.

2. Amoroso + idade

Quando partimos para uma perspectiva emocional no que tange a amorosidade, pode-se ir muito mais longe nesta discussão. Pensar em algo tão grandioso e poderoso sempre requer reflexões profundas e constantes. Dentro deste ponto, é importantíssimo que recorramos a Maturana (2001, p. 15), quando ele sabiamente nos diz que:

Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos isso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que define nossas condutas como humanas é elas serem racionais. Ao mesmo tempo todos sabemos que, quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção.

Amorosidade, acima de tudo, é o empoderamento para si e para o outro, um diálogo de nossas emoções com tudo aquilo que desejamos. Colocar amor em cada ação, em cada passo, em cada pensamento, já é um ato de amorosidade. O Todo que nos cerca, em uma existência que precede tudo o que conhecemos talvez esteja imersa em uma constante e inconsciente bolha de amorosidade, e, portanto, justamente por isso a coexistência mútua de tanta vida tenha uma maneira de transcender nossa compreensão, que muitas vezes nos parece algo inalcançável. Nascido da inocência, o universo em que vivemos não chamamos de tal maneira a toa. O próprio nome deriva de *unus*, que refere-se a uma concepção de unidade, isto é, união.

Nascidos da inocência também somos nós, puros e crus no mundo a partir do momento em que somos concebidos, mas que no momento em que somos inseridos em um contexto social, acabamos corrompendo ou perdendo tal inocência, esta que

tornava-nos plenos de amorosidade em cada sorriso, a rostos conhecidos ou não. Não existia indiferença ou não-indiferença, pois nada nos diferia. A unidade na qual existimos nos credencia a ideia de sermos únicos, em termos que nos aproximam ou nos afastam.

O que vai tecendo a vida toda de qualquer humano são as relações de reciprocidade que cada um humano tem com a palavra de outro humano. Essas relações de alteridade em todos os campos da cultura e em todas as atividades vão nos tecendo numa incompletude sem cessar. Apenas a morte nos completa. O acabamento de nossa existência nem é dado a nós mesmos. É apenas dado ao outro e pelo outro. As relações de alteridades, desse encontro quase infinito de palavras, é que vão fiando os fios de nossa existência, dada sempre nas vivências com os outros. (MOURA; MIOTELLO, 2016, p.135)

Neste sentido, podemos pensar na existência humana na visão de nossas mãos, por exemplo. Para que duas mãos possam se segurar, é preciso que haja um encaixe, e para tal, aquele espaço entre os dedos que completamos e nos é completado ao mesmo tempo. E aí que mora a amorosidade, um passo de cada vez, um pouco de nós preenchendo os espaços que nos cabem preencher. Uma voz que se levanta em prol de outros, um abraço que deságua a tristeza do próximo, um olhar atencioso que muitas vezes traz o sentimento de importância e pertencimento para alguém. A amorosidade não é o impossível, ela é a inexistência física, sentimental e visual da indiferença. Mas também a inexistência nos mesmos moldes da não-indiferença. Somos nós na pureza de nossa existência, que perdemos ao crescer e que depois passamos anos nos exercitando a fim de que a recuperemos em tons de sinceridade por nossos corações. E ela pode ser espalhada das mais diferentes maneiras, nas páginas de um livro, nas ondas sonoras de uma canção, em um toque afetuoso e até mesmo em um respiro profundo cujos ventos tratam de levar até que, como um beijo do destino, os entregam para aquele que mais precisa.

3. O eu que vive em nós

No contato humano em que formamo-nos como somos, em nossas individualidades e particularidades, em constante construção, sempre há um pouco do próximo. No que toca ao círculo de Bakhtin, pensamos nas palavras, no pensamento, o dialogismo que nos constitui, isto é, “[...]um texto incluído na comunicação discursiva (na cadeia textológica)” (BAKHTIN, 2011, p. 309). Uma propaganda, uma pintura, uma canção, uma conversa, cada texto com que temos contato. Não diferente disso, a amorosidade também nos atinge em um contexto social, desde primeiro toque nossos rostos, recém saídos dos corpos de nossas mães, com o seio materno com o qual nenhum carinho jamais é capaz de repetir.

Nascemos da, por e para a amorosidade, predispostos a ela. Conhecimentos são construções, sentimentos também. Não nascemos sabendo odiar a algo ou alguém, bem como não nascemos sabedores da amorosidade. E, pensando no ser como evento único e irrepetível (BAKHTIN, 2010), os diálogos tecidos ao longo de nossas jornadas terrenas constantemente nos moldam naquilo que o mundo oferece, ou nos deixamos moldar para tal.

Quase toda palavra da nossa língua pode ter várias significações a depender do sentido geral do todo do enunciado. O sentido depende por inteiro tanto do ambiente mais próximo, gerador imediato do enunciado, quanto de todas as causas e condições sociais mais longínquas da comunicação discursiva (VOLÓCHINOV, 2019, p. 283).

Não à toa, em tempos tão sombrios como os que vivemos no Brasil nos últimos cinco anos, dos quais ainda tentamos nos afastar, este ritmo de múltiplas significações que toda palavra pode ter, gerou uma onda de indiferença e não-indiferença na sociedade na qual estamos imersos. Estes movimentos oscilam em um afastamento e aproximação da práxis de nossas vivências,

culminando em um cataclisma social no qual isolamo-nos próximos daqueles que possuem as mesmas perspectivas que nós, ao passo em que evitamos o contato com aqueles com que não partilham as mesmas ideias. E isto acaba se tornando um misto de indiferença e não-indiferença, afinal, que diálogos se constroem em uma mesma bolha? Por mais que cada pessoa tenha sua construção social individual, com distintas experiências vividas ao longo de suas vidas, não se muda o mundo por e para si, para um grupo seleto de pessoas.

Finalmente, o amor é a fonte da socialização humana, e não o resultado dela, e qualquer coisa que destrói o amor, qualquer coisa que destrói a congruência estrutural que ele implica, destrói a socialização. A socialização é o resultado do operar no amor, e ocorre somente no domínio em que o amor ocorre (MATURANA, 1997, p.185).

O mundo não sou eu e não vive no individual. O mundo somos nós e vive na unidade de todos aqueles que aqui estão. Então como mudar o mundo se não a partir da amorosidade? Eduardo Galeano (2014, p. 371) nos disse certa vez que “a primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la”. É no contato social da amorosidade, espalhando-a aos quatro cantos, através do canto, do texto, da imagem, da palavra e dos ventos, que havemos de vencer este agourento sentimento de insegurança com o futuro que nos atinge a cada segundo que se passa. Felizmente, a ilusória crença de existência do tempo pode tranquilizar a qualquer um que se desfaz de tal certeza, afinal, só existe um momento, e é o agora. Desfrutemos dele com a amorosidade que nos é possível para que o mundo não seja aquilo que queremos, mas aquilo que precisamos. E o que precisamos ainda é algo a ser descoberto, mas a amorosidade é um dos combustíveis que nos levará adiante nesta jornada.

4. Considerações Finais

O maior educador de todos os tempos talvez tenha antecipado a construção deste texto, pois suas palavras se encaixam perfeitamente neste momento em que busco a inspiração para engendrar o encerramento do mesmo: “o amor é um ato de coragem, pois está em comprometer-se com a sua causa. A causa da libertação. Mas, esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 1987, p. 78). Sou o que sou por tudo que vi e vivi, falei e escutei, li e escrevi, inspirei e expirei, e o mundo é a junção disso tudo, oriundo de cada alma que por aqui já passou. Não posso afirmar com toda a certeza de que há um caminho a ser trilhado para que cheguemos em um momento em que nossas preocupações sejam apenas o que faremos amanhã a fim de que tenhamos um dia ainda mais feliz que o anterior, mas há um segredo. Será que posso contar ou você, que leu até aqui, já descobriu?

Não é uma linha reta, uma estrada de pedras ou asfaltada. Há algo que mora no interior de cada um de nós, constituído de cada uma de nossas experiências, fruto do diálogo de nós com nós mesmos, com o outro, com o Todo. Nascido do carinho e do afeto, aprimorado com cada passo dado ao longo de nossas vidas, subestimado no poder financeiro, destruído ao longo das inúmeras guerras travadas ao longo dos séculos, mas que se perpetua naquele que persiste em sua jornada em busca da unidade: a amorosidade. E me despeço desta escrita, jogando-a para o mundo, fazendo-me outra vez valer das palavras de outro, mas que mesmo podendo escrever de diferentes modos, soa mais bonito quando acompanhado do seu nome citado: “Eu gostaria de ser lembrado como alguém que amou o mundo, as pessoas, os bichos, as árvores, a terra, a água, a vida” (FREIRE, 1997).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do Discurso**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 2017, p. 98-101.
- BIRCHAL, Telma. Eros e Ágape. *In: Síntese Nova Fase*. Belo Horizonte: FAJE, v. 17, n. 48, 1990.
- BRAIT, Beth. **Alteridade, dialogismo, heterogeneidade: nem sempre o outro é o mesmo**. Rev. bras. psicanál, São Paulo, v. 46, n. 4, p. 85-97, dez. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. Trad. Sergio Faraco *et al.* 1. ed. rev. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2014, p. 370-371.
- Harry Potter e as Relíquias da Morte Parte 2**. Produção de David Yates. Reino Unido: Warner Bros. Pictures, 2011. 1 dvd (130 min.), son., color.
- MARCONDES, Danilo. **Amor e Amizade Eros e Philia**. Rio de Janeiro: INAE, 2008.
- MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- MOURA, M. I. de; MIOTELLO, V. A escuta da palavra alheia. RODRIGUES, R. H; PEREIRA, R. A. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisa em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 129- 140)
- VOLÓCHINOV, Valentin. **A Palavra na Vida e a Palavra na Poesia**. São Paulo: Editora 34, 2019.

PROCESSOS FORMATIVOS EM DIÁLOGOS COM A VIDA: RODAS DE CONVERSAS ENTRE PROFESSORAS QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alessandra da Costa ABREU¹

Resumo

O artigo apresenta alguns resultados de rodas de conversas realizada com docentes que atuam na Educação Infantil em Unidades Municipais da Rede Pública de Educação de Niterói do Estado do Rio de Janeiro; teve como objetivo pensar modos de aproximação entre o currículo da Educação Infantil com o 1º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa-formação busca com base nas experiências vividas, no diálogo alteritário e responsivo com outros docentes, narrar as singularidades dos encontros com professoras, que através de rodas de conversas foi possível compreender que dialogar com o outro não significa buscar respostas àquilo que já se sabe, meramente comprovando/validando determinado saberes, mas entrar no campo do desconhecido. No entendimento que na medida em que pesquisador/a e sujeitos negociam sentidos a partir do intercâmbio de ideias, uma multiplicidade de novos sentidos se emergem e atuam na transformação dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a pesquisa compreende que o diálogo com o outro é um espaço de problematizações na produção de novos conhecimentos.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Rodas de conversas

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Almedre- Alfabetização, Memória e Formação de Professores e Relações étnico-raciais. UERJ/FFP. E-mail: alessandra.uerj2005@gmail.com

1. Iniciando a conversa

A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.
Manoel de Barros

Reconheço, em cotejo aos estudos de Bakhtin (2014), que é no diálogo com outros sujeitos que posso alargar o meu pensamento e compreender o que sozinha não seria possível perceber e também com a ajuda de Barros (2003) posso reafirmar que a minha maior riqueza é a incompletude. Com base nos ensinamentos desses pesquisadores busco ser uma professora atenta aos acontecimentos do meu cotidiano e pesquisadora na minha própria prática. Em 2021 recebi o convite para assumir a coordenação da Educação Infantil na Rede Municipal de Niterói e desde então venho trabalhando em parceria com outras Diretorias e Coordenadorias que atuam na SME/FME, também com os diretores, pedagogos, docentes, profissionais da educação e crianças que atuam nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Niterói.

A cada acompanhamento realizado em uma instituição de Educação Infantil muitos de aprendizados acontecem. Conheço novos sujeitos e nesse contato dialógico estabelecido posso ampliar o meu olhar para a educação e, sobretudo para o meu papel como professora. Nas Unidades de Educação Infantil da SME encontro crianças e docentes brincando no pátio, com a terra, com a bacia de água, com o chuveirão, com o lápis, o giz de cera, a tinta, a massinha, correndo livremente, escorregando no

parquinho, em conversas e isso enche o meu dia de encantamento. Mas encontro também crianças em salas de referências lotadas de mesas e carteiras com pouco espaço para brincar e correr livremente. Sei que em parceria com a Equipe da Diretoria da Educação Infantil, ocupo um lugar privilegiado, porque posso conhecer outras práticas, novas experiências e refletir com elas e pensar em como posso contribuir por uma educação melhor para as crianças. Uma educação numa perspectiva que investe no diálogo com as culturas e que entende a escola como espaço de novas oportunidades educacionais, políticas e culturais.

As conversas com as professoras realizadas durante os acompanhamentos nas Unidades de Educação Infantil da Rede Municipal de Niterói possibilitaram compreender como o trabalho docente precisa de escuta, parceria e investimento em políticas públicas. Muitos professores e merendeiras adoecendo, estressados pelas condições em que trabalham. No entanto, também conheci outros profissionais que percebem no ato docente o espaço para ser mais, atuam no protagonismo com as culturas das infâncias e que estabelecem uma escuta sensível com as narrativas das crianças para o planejamento e a elaboração de seus currículos e projetos. Um trabalho coletivo de qualidade que investe na construção de uma educação ampliada em diálogo com as crianças e suas famílias.

Na Diretoria de Educação Infantil da SME/FME acompanho o trabalho de 11 (onze) Unidades de Educação Infantil. 09 (nove) localizadas no Polo 02², destas 07 (sete) em horário integral (NAEI Vila Ipiranga, E.). M. Noronha Santos, UMEI Hermógenes Reis, UMEI Prof^a Marilza da Conceição Rocha Medina, UMEI Prof^a Regina Leite Garcia, UMEI Renata Gonçalves Magaldi, UMEI Marly Sarney e 02 no horário parcial (E.M. Ernani Moreira Franco e UMEI Julieta Botelho) 01 (uma) Unidade do Polo 03³ – UMEI

² Polo 2 – Fonseca e Santa Bárbara/Niterói – RJ.

³ Polo 3- São Lourenço/Niterói-RJ

Prof. Nilo Neves e 01 (uma) Unidade do Polo 05⁴ – UMEI Jacy Pacheco. Unidades localizadas em bairros populares em que o investimento público ainda não é suficiente para atender as necessidades das escolas. Todas as quartas-feiras são dedicadas ao acompanhamento e rodas de conversas com professoras, pedagogas, diretoras e demais profissionais que atuam na Educação Infantil na Rede Municipal de Niterói. As conversas com os/as docentes sempre acontecem na própria unidade em que essas/es profissionais atuam. Os temas dos encontros formativos buscam ampliar o olhar para as infâncias e romper com uma perspectiva de uma Educação Infantil que prepara a criança para o ingresso na escola. Nesses encontros também tem sido possível refletirmos sobre os processos educativos que envolvem a leitura e a escrita a partir da perspectiva discursiva com experiências lúdicas, culturais e autorais, entendendo que a criança não deixa de ser criança quando deixa a Educação Infantil e nem que o processo de Alfabetização se inicia no ingresso das crianças no Ensino Fundamental.

Enfim, existem ações, lutas e aprendizados que não cabem em uma folha A4, mas que nos conduzem a pensar e refletir sobre o papel social de cada profissional que atua com as infâncias e nos permitem compreender que planejamento, sistematização e o trabalho para/com as crianças exige muito estudo, empenho, compromisso, ética e respeito com as culturas das infâncias. Pois acredito, assim como defende Paulo Freire que a Educação pode mudar às pessoas e as pessoas podem transformar o mundo.

⁴ Barreto/Niterói-RJ

2. A busca pela aproximação entre os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Não é segurando nas asas que se ajuda um pássaro a voar.

O pássaro voa
Simplesmente porque o deixam ser pássaro
(Mia Couto)

Com a entrada das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, determinada pela Lei nº11. 274/06 (BRASIL, 2006), a preocupação com os processos de alfabetização sem que isso representasse uma ruptura do brincar na infância se tornou mais latente. No campo educacional, docentes que atuam no Ensino Fundamental se preocupam com o elevado número de crianças que fracassam no processo de alfabetização e na Educação Infantil emergem preocupações sobre como docentes podem contribuir para que as crianças tenham sucesso na primeira etapa do Ensino Fundamental e ao mesmo tempo consigam contemplar experiências, tendo como eixo, as interações e a brincadeira.

Corroboro com o autor moçambicano de que não é segurando as asas de um pássaro que se ajuda um pássaro a voar, porque entendemos que a educação escolar não pode segurar as asas da infância, pois é construindo experiências na interlocução entre a linguagem e a cultura, sem que haja uma ruptura, que se pode contribuir com a cultura da palavra e da escrita dentro e fora da escola.

Apresento neste texto algumas fundamentações com o propósito de problematizar e investir na discussão sobre os diferentes processos de transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

O objetivo dos nossos encontros foi pensar com os/as professores/as da rede municipal de Niterói políticas de formação continuada e levantar questões para a compreensão do processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano, garantindo o direito da criança de suas vivências e experiências significativas,

contribuindo para uma Educação Integral, em ambas as etapas: educação infantil e ensino fundamental e também conversar com futuras professoras, estudantes do curso de Pedagogia de modo a ampliarmos o olhar para as infâncias.

Com os docentes que atuam na Educação Infantil da Rede Municipal de Niterói as estratégias que busco elencar no que se refere ao estudo e a formação, visando a à articulação entre o Referencial Curricular (RCN) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições de Educação, respeitando sua legitimidade quanto as considerações, os direitos e as concepções, que são efetivados no cotidiano quanto a integração de experiências entre os profissionais da Educação, famílias e as crianças.

De modo a dialogarmos a respeito da necessidade de implementar uma política de integração, articulação, transição, travessia entre as duas primeiras etapas da educação básica, destaco que considero como infância a faixa etária de 0 a 11 anos, destacada no artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente e na qual se concentra a maioria das crianças atendidas pela Rede Pública Municipal de Niterói.

Com base nas minhas experiências de professora na educação infantil e na alfabetização e atualmente coordenadora de educação infantil na rede Municipal de Niterói, como também nos diálogos cotidianos que participo nas visitas de acompanhamento nas Unidades de Educação, posso afirmar que é frequente a visão de que as crianças oriundas da educação infantil da rede municipal encontram uma escola completamente diferente de suas vivências nas UMEIs – uma escola apartada da realidade das infâncias quando chegam ao ensino fundamental. No entanto, é preciso deixar claro que a escola do ensino fundamental também estranha à chegada das crianças da educação infantil da mesma rede no aspecto comportamental, cognitivo e na organização *espaçotemporal*.

Entendo em cotejo com os estudos de Walter Benjamin (1987) que a perda da experiência implica na transformação dos seres humanos em autômatos ou bonecos mecânicos, muito

semelhantes a tarefas de rotina desprovidas de sentidos para as infâncias ou gestos repetitivos e vazios no qual a criança muitas das vezes é submetida pelo adulto, sem a compreensão ou até mesmo, sem o direito de fala. Muito semelhante ao retorno ao reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir), contrariando essa perspectiva, defendo que o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino fundamental tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das relações estabelecidas com a cultura (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011). Ampliando os estudos Benjaminianos, Bondía (2002, p. 21), descreve que "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca". As vivências entre as crianças, docentes e o ambiente precisam se constituir na produção de sentidos, no diálogo alteritário e responsivo com a vida, numa concepção de experiências que atravessam todos os sentidos e que se alarga por meio de narrativas que podem ser ressignificados no encontro com discursos outros e novos sujeitos. Nessa perspectiva é que acredito que de forma integrada entre docentes e crianças é possível construir com as crianças experiências que contemplem as infâncias e seus saberes e que potencialize as suas múltiplas linguagens, reconhecendo a importância da perspectiva de formação docente contra-hegemônica a partir da compreensão de ato responsável e da linguagem, outro tema caro ao pensamento bakhtiniano. Reconhecendo que é papel da linguagem a negociação de significados, organiza as funções mentais do sujeito e permite o segundo nascimento do homem, para além do nascimento físico, como nascimento social (Volóchinov, 2014), sua relação direta com a educação fica aclarada. Desta forma, não nos parece ser possível pensar a formação docente sem refletir sobre o papel importante desempenhado pela linguagem nesse processo.

3. O que as professoras pensam sobre os currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Eu fico muito preocupada, porque na alfabetização muda tudo, tem que ficar sentado o tempo todo, tem que saber copiar do quadro, tem aprender a ficar quieto. É muito difícil para a criança se adaptar a tudo isso (Luana, professora da Educação Infantil).

As palavras da professora Luana expressam o quanto as professoras da Educação Infantil se preocupam com a transição da criança para o Ensino Fundamental. No entanto, porque precisam ser tão diferentes as metodologias de trabalho com as crianças de uma etapa para a outra? Tomando como ponto de partida que não existe muita diferença entre uma criança de 5 anos para uma criança com 6 anos. Porque as experiências que são planejadas com/para as crianças não se aproximam?

A aproximação entre os currículos da Educação Infantil e do ensino Fundamental pode contribuir para diminuir as dificuldades que muitas crianças enfrentam com o processo de alfabetização. Tomando como ponto de partida que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1992) e que o material privilegiado na vida cotidiana é a palavra e suas formas discursivas (BAKHTIN, 2014), não faz muito sentido existirem diferenças entre o cotidiano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em ambos espaços precisam ser construídas com as crianças experiências em que elas participem ativamente das decisões, como também de diversas situações em que a escrita se faz presente e necessária, de forma contextualizada.

Quando falo da aproximação entre os currículos, defendo que o Ensino Fundamental é quem deveria aprender mais com a Educação Infantil, buscar compreender melhor a forma como a Educação Infantil organiza os espaços da sala, a arte de ouvir e contar histórias, a prática da roda de conversas, a escrita espontânea, a escuta sensível na organização dos projetos, entre tantas outras ações que se fazem presentes no intuito de escutar

melhor as crianças e o cotidiano e assim, conduzir o planejamento do que será realizado na coletividade.

Outra pista importante, nos foi dada pela professora Renata que nos conta que:

Trabalhando na Educação Infantil com a Pedagogia de projetos venho aprendendo muito. Quando as crianças se interessaram em aprender sobre os animais, conheci novas espécies e características de animais que eu não sabia que existiam. Percebo que quando um tema de interesse das crianças se torna também o meu tema de interesse, elas sentem que o que elas sabem é importante e pode ser compartilhado. E quando tudo isso vira texto, vejo o orgulho que elas sentem ao ver que a sua narrativa se transformou em texto e depois poderá ser lido novamente (Renata, professora da Educação Infantil).

A narrativa da professora Renata nos convida a pensar em formas de organização do trabalho pedagógico que, respeitando as especificidades das infâncias, possibilite à criança o contato com os textos a partir da leitura, comentários, comparações e escrita da professora, escrevendo de forma espontânea, lendo e ouvindo histórias, enfim, que verdadeiramente envolva a criança na cultura letrada, trabalhando com a literatura sem perder de vista a imaginação, a ludicidade, as interações pessoais, enfim, as experiências significativas que garantam o direito de ser criança (PENA; AZEVEDO; OLIVEIRA, 2023 p. 03) e que isso pode ser significativo para ambas as etapas. Educação Infantil e Ensino Fundamental são espaços onde o aprendizado precisa estar articulado com a vida e não preocupado em dar conta do conteúdo estabelecido pelo livro didático. Estudos de Walter Benjamin (1987), apontam que o tempo linear não faz muito sentido, porque a viver é sempre um atravessamento de muitos sentidos que são construídos na relação com outros sujeitos.

Durante as nossas rodas de conversa, o conceito bakhtiniano de exotopia foi se constituindo referência estrutural na trajetória metodológica desta pesquisa; acredito, com base nos pressupostos

bakhtinianos, que o movimento exotópico concede lentes que por vezes aproximam e em outras distanciam o olhar do pesquisador de seu outro. Contemplando o outro e entrando em empatia com ele, possibilito-me a vê-lo em seu todo, com seus olhos; vejo o mundo do seu lugar: “o excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera de ativismo exclusivo [...] que só eu posso praticar em relação ao outro” (BAKHTIN, 2010, p. 22); no entanto, tudo que eu escrevo sobre ele é a interpretação que construí ao retornar ao meu lugar de pesquisadora/professora/estudante embebida de todo esse universo, porque tendo capturado o excedente de visão é que posso dar acabamento ao vivido a partir da minha leitura e interpretação. Com Bakhtin (2010), compreendo que esse movimento nunca é neutro, já que o acabamento é dado sempre a partir do meu olhar como pesquisadora. Uma pesquisa em Ciências Humanas é sempre uma pesquisa sobre o ser humano, seu tempo e sua cultura, mas por isso busco construir esse caminhar com os sujeitos, no tempo presente e na nossa cultura.

Para Bakhtin (2010), exotopia e alteridade são movimentos de aproximação e distanciamentos que necessitam ser pensados de forma responsiva. É a diferença de lugar que pode oferecer a compreensão necessária para que a alteridade possa acontecer por meio da relação dialógica e uma responsividade “enquanto compromisso firmado de modo a priori – como posicionamento ético e legítimo” (PEREIRA, 2015, p. 56). Para Bakhtin (2017), assumir uma compreensão responsiva é salientar a conexão entre compromisso e escuta. Não um ouvir simplesmente, mas assumir uma “escuta que fala, que responde, por meio da compreensão e do pensamento participante, mesmo que não imediata e diretamente” (BAKHTIN, 2017, p. 11).

4. Algumas considerações

Sem a intenção de fechar conceitos, mas na busca pela interlocução com os estudos bakhtinianos (2010; 2014) este texto

se pautou na filosofia da linguagem na percepção do ato de pesquisar como produções discursivas, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais. Nesse sentido, compreendo que pesquisar com o outro é reconhecer que não existe um objeto, mas um sujeito que tem voz e se coloca em diálogo. É a voz dos interlocutores - o pesquisador e os seus outros, que ocupa significativa relevância nos debates acerca da produção metodológica da pesquisa e dos princípios éticos que a sustentam.

Diante disso, através dos resultados iniciais das rodas de conversas com professoras foi possível compreender que dialogar com o outro não significa buscar respostas àquilo que já se sabe, meramente comprovando/validando determinado saberes, mas entrar no campo do desconhecido na medida em que pesquisador/a e sujeitos negociam sentidos a partir do intercâmbio de ideias.

As rodas de conversa têm proporcionado conhecer outras ressonâncias para a minha questão de pesquisa, pois conversar permite sair da perspectiva da busca pelo aprofundamento de determinado assunto, passando a “valorizar a produção de sentidos de seus participantes para as questões levantadas; conversa-se não tanto um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós, conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas essenciais” (SKLIAR, 2018, p. 12).

Nesse sentido, esta pesquisa compreende que o movimento da pesquisa formativa entre docentes constitui-se enquanto um espaço de problematizações para que o sentido possa ser construído numa perspectiva dialógica e alteritária, no entendimento de que produzir conhecimento com o movimento de pesquisar com outros docentes não implica necessariamente que haverá somente a partilha de ideias convergentes no movimento dialógico estabelecido entre pesquisador/a e sujeitos, mas poderá envolver conflitos e divergências nos diálogos tecidos.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação Verbal. Traduzido por Paulo Bezerra. – 5ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. Para uma filosofia do ato responsável. Trad. aos cuidados de Valdomir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHÍNOV. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª. Ed. – São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, Manoel. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BENJAMIN, Walter. Mágia e Técnica, Arte e Política. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. (Obras Escolhidas; v. I). São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em agosto/2022.

KRAMER, S. ; NUNES, M. F.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, V. 37, nº 1, 220 p. 69-85, jan/abr, 2011.

PENA, Selma Costa; AZEVEDO, Heloisa Helena de; OLIVEIRA, Douglas Almeida de. A criança da Educação Infantil e seu direito de pensar sobre a linguagem escrita. Revista Brasileira de Alfabetização, Número 19, 2023;

PEREIRA, R. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. Currículo sem Fronteiras, v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). Conversa como metodologia de pesquisa: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

AMOROSIDADE EM TEMPOS DE HIPERCONNECTIVIDADE

Loraine Vidigal LISBOA¹

Resumo

Pretendemos com o texto a seguir, dialogar sobre como a contemporaneidade consolida a instauração do neoliberalismo, sistema que esvazia as amorosidades entre as pessoas. As relações entre o eu e o outro via redes sociais, pode-se dizer, têm nos levado cada vez mais a uma solidão/indiferença disfarçada de visibilidade, *likes*, engajamento e patrocínio de marcas, produtos e serviços. Como traçar caminhos para que possamos resistir a um sistema tão perverso e possibilitar a constituição dialógica entre o eu e o outro pautada na amorosidade que tanto nos falta ultimamente? Acreditamos que seja por meio da própria amorosidade concebida como ato revolucionário, que transforma as relações alienadoras em relações de autonomia e respeito entre os sujeitos sociais.

Palavras-chave: amorosidade, redes sociais, o eu e o outro, neoliberalismo.

Ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida. (BAKHTIN, 2023, p. 59)

Sabemos que o homem é social e, para que possa sobreviver, precisa do outro. O desenvolvimento da nossa espécie se dá devido a necessidade e a possibilidade de estarmos em bandos, em grupos. Com o passar do tempo, o advento da indústria, o crescimento das

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Professora de língua portuguesa, inglesa e literaturas no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro *campus* Uberaba (IFTM). lorainelisboa@gmail.com

idades e o predomínio das tecnologias (especialmente as digitais) garantiram o contexto perfeito para que a maneira como nos relacionamos sofresse modificações rapidamente. Assim, hoje vivemos um paradoxo: estamos cada vez mais conectados, mas, ao mesmo tempo, cada vez mais sozinhos.

Ainda que a internet tenha rompido barreiras geográficas, favorecendo o encontro entre pessoas distantes, por outro lado, essa mesma internet nos afasta, pois quem passa muito tempo nas redes sociais pode não estar presente em seus relacionamentos pessoais, pelo menos não como poderia ou deveria. Dessa forma, as redes sociais têm um impacto significativo nos relacionamentos, tanto positiva quanto negativamente. No entanto, essa é uma maneira realista, mas, também, um tanto simplista de enxergar as redes sociais. Pode ser que, inicialmente, em seu surgimento, tais plataformas estivessem a serviço de conectar as pessoas, próximas ou distantes. Mas em um contexto de ascensão do neoliberalismo e célere aperfeiçoamento das tecnologias, o sujeito, provavelmente sem nem mesmo se dar conta, já está capturado nesta “rede” neoliberal, servindo e colaborando para a consolidação e permanência desse sistema.

Vale lembrar que o neoliberalismo extrapola o conceito de sistema econômico. A partir do momento em que suas práticas erigem novas subjetividades, ele passa a ser uma visão de mundo, uma nova racionalidade mundial, que ordena quem domina (e está à frente da sua implementação), assim como os sujeitos e as sociedades a ele submetidos, já que o neoliberalismo é um “sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (Dardot; Laval, 2016, p. 7). Dessa maneira, sujeitos sociais são concebidos e “dragados” para a lógica do mercado, tornando-se “empresas” em constante disputa, pois, “o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (Dardot; Laval, 2016, p. 322). Podemos entender, portanto, que se o homem neoliberal é um homem

competitivo, sua vida passa a ser um capital que precisa ser valorizado e disputado a todo momento.

Para o filósofo Byung-Chul Han (2018, p. 9), “também as redes sociais se mostram como espaços de exposição do privado. A mídia digital como tal privatiza a comunicação, ao deslocar a produção de informação do público para o privado”. Isso significa dizer que as redes sociais não são somente plataformas para o encontro, elas transformam os sujeitos em produtos, inseridos exatamente na lógica neoliberal conforme indicamos logo acima. Nesse sentido, não temos mais as mídias digitais somente como veículos de comunicação, canais de entretenimento e de informações de interesse público tais como notícias em jornais, matérias em revistas, campanhas de conscientização e publicização de empresas e marcas. Agora, as mídias digitais abrem as portas para que indivíduos comuns sejam produtores de conteúdo, assim,

Hoje não somos mais destinatários e consumidores passivos de informação, mas sim remetentes e produtores ativos. Não nos contentamos mais em consumir informações passivamente, mas sim queremos produzi-las e comunicá-las ativamente nós mesmos. Somos simultaneamente consumidores e produtores. Esse duplo papel aumenta enormemente a quantidade de informação. A mídia digital não oferece apenas uma janela para o assistir passivo, mas sim também portas através das quais passamos informações produzidas por nós mesmos. (HAN, 2018, p. 23)

Nesse viés, vemos que a produção de conteúdo não é mais de domínio das grandes empresas de mídia, que articulam e dissipam discursos nos canais de comunicação a partir seus interesses, assistimos, também, ao crescimento de mídias alternativas que nos dão novas perspectivas e múltiplos olhares a respeito do que acontece no dia a dia das pessoas, não mais baseados apenas nos interesses das grandes companhias que detêm o poder da comunicação. Nessa esteira, poderíamos dizer

que os sujeitos, ao terem espaço para produzirem seu próprio conteúdo, passam, também, a ter voz, ecoando múltiplas vozes no mundo virtual, visando a estabelecer a pluralidade de ideias.

No entanto, tal contexto nos leva a uma enxurrada de informações, consolidando, inclusive, as *fake news*, disseminadas sem nenhum tipo de regulamentação, trazendo inúmeros prejuízos para as sociedades e para suas democracias. Nosso país é um exemplo desse processo desenfrenado de produção de conteúdo no ambiente digital. As mídias digitais e as redes sociais, espaços onde poderíamos/deveríamos vislumbrar a chance de que vozes oprimidas e minoritárias pudessem falar e serem ouvidas, é o mesmo em que as palavras e os discursos são manipulados em prol de poder, principalmente político.

O neossujeito, capturado pela lógica neoliberal em que todas as relações podem e devem ser capitalizadas, também produz conteúdo, muitas vezes sobre sua vida privada, buscando visibilidade, engajamento, novas conexões, não apenas visando a estabelecer vínculos afetivos com quem interage em seus perfis, mas, principalmente, para gerar visualizações que levam à monetização e à gratificação instantânea. Nessa ambientação, ao nos tornarmos produtos, nos tornamos empresas em constante concorrência, seja de *likes*, de engajamentos, de patrocínios e, com certeza, imersos em uma grande disputa de discursos.

Assim sendo, as redes sociais via neoliberalismo nos tornam sujeitos-produtos. Ao mesmo tempo em que nossa produção de conteúdo é objeto de consumo, nossos dados servem para que empresas e marcas possam direcionar anúncios e mercadorias para adquirirmos, já que as *big techs* têm em seu poder um capital inestimável e muito valioso: nossos hábitos, nossas necessidades, nossas preferências, nossos gostos, nossas vontades e desejos, nossas emoções, afetos, sentidos e sentimentos, já que

A técnica digital da informação faz com que a comunicação vire vigilância. Quanto mais geramos dados, quanto mais intensivamente nos comunicamos, mais a vigilância fica eficiente.

[...] Paradoxalmente, é o sentimento de liberdade que assegura a dominação. (HAN, 2022, p. 9)

Estamos, portanto, inseridos em um processo que se retroalimenta e que define nossas existências por meios dos algoritmos. Podemos dizer que o que está em jogo, aqui, é a troca da esfera do coletivo e do bem comum em favor do consumo e da busca imediata por satisfação. No entanto, mesmo absortos nesses dispositivos que “descarregam” instantaneamente “satisfação” enquanto rolamos páginas e *timeline* em rede sociais, nos fazemos valer dos escritos de Bakhtin e do Círculo, acreditando que somente na relação entre o eu e o outro em que a amorosidade esteja presente é possível mitigar os efeitos que o neoliberalismo e as redes sociais exercem, hoje, nos sujeitos e nas sociedades, uma vez que, para Bakhtin (2023) “eu experimento uma necessidade absoluta de amor, que só o outro pode realizar interiormente a partir de seu lugar singular *fora* de mim” (BAKHTIN, 2023, p. 100, grifo do autor).

Nessa perspectiva, pensando na concepção bakhtiniana de relações de alteridade que nos constituem enquanto sujeitos sociais, responsáveis e responsáveis, como seria, então, amar em tempos de hiperconectividade nas redes sociais, ambiente no qual estamos inseridos diariamente e por onde vislumbramos uma nova visão de mundo em que os próprios sujeitos são produtos e consumidores, sempre em disputas entre si? Espaço onde nossas vidas são publicizadas e monetizadas, visando ao lucro e à busca de ideais inalcançáveis sobre saúde, educação, trabalho, maternidade, etc.? Por que buscamos o inatingível nestas redes, se o que realmente precisamos está bem na frente dos nossos olhos, em relações honestas e simples, de vínculos afetivos verdadeiros, em que a troca com o outro promove novos contornos para a sociedade em que vivemos? Será que mesmo submetidos a um sistema tão poderoso que interfere diretamente na subjetividade dos sujeitos é possível escapar, transgredir, enfrentar e seguir de maneira mais leve, mais amorosa, mais ética, menos indiferente?

Nesse sentido, Paulo Freire (1997), acredita que

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais. (FREIRE, 1997, p. 10)

Ainda que tais palavras tenham sido concebidas para se pensar o contexto educacional, Paulo Freire expande seus conceitos para a vida como um todo. Para o autor (1987), a amorosidade diz respeito à luta constante contra as opressões por meio do compromisso com a justiça, em que as relações entre os sujeitos devem ser igualitárias e democráticas, baseadas no diálogo. Para o autor, o amor promove a transformação social, indo além do conceito de amor como afeto e sentimento, mas, também, como um empenho com a liberdade e a humanização das pessoas. Dessa forma,

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo, daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. [...] Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é um compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de uma libertação. Mas este compromisso, porque amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1987, p. 45)

O pensamento bakhtiniano nos ensina que o sujeito se constitui dialogicamente em interação com o outro, independente se tal relação é convergente ou divergente. Tais relações se dão em momentos sócio-históricos, ou seja, em um espaço-tempo cravado de ideologias que se materializam nos discursos, nos enunciados, nas obras de arte, na música, na literatura. No entanto,

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade. (BAKHTIN, 2012, p. 129)

Pelas palavras de Bakhtin (2012), entendemos que somente a amorosidade e a não-indiferença permite uma relação em que o sujeito seja autônomo e responsável pelo seu agir no mundo sem (se) desfazer o ato-ação de outros sujeitos, que apenas a amorosidade é capaz de intermediar e, até mesmo, de suprir as necessidades e expor potencialidades emotivo-volitivas, seja do sujeito comum do dia a dia ou do artista/autor enquanto debruçado no objeto de seu trabalho, de sua arte, de sua palavra. Ao conceber sobre o amor, o autor assevera que, tanto o eu quanto o outro temos responsabilidade e posição singular nesta relação, isto é,

Eu amo o outro, mas não posso amar a mim mesmo, o outro me ama, mas não ama a si mesmo; cada um tem razão no seu próprio lugar, e tem razão não subjetivamente, mas responsavelmente. Do meu lugar único, somente eu-para-mim-mesmo sou eu, enquanto todos os outros são outros para mim (no sentido emotivo volitivo do termo). De fato o meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o que é condicionado pela unicidade e irrepetibilidade do meu lugar. O outro, na minha consciência emotiva volitiva participante, está exatamente no seu lugar, enquanto eu o amo como outro, não como eu mesmo. O amor do outro por mim soa emotivamente de modo totalmente diferente

para mim, no meu contexto pessoal, do que soa como o mesmo amor para o outro que o dirige para mim, e obriga a mim e ao outro a coisas absolutamente diferentes. (BAKHTIN, 2012, p. 104)

Para Bakhtin (2012), é no exercício da empatia e da exotopia que podemos olhar o evento da vida com nossos olhos e, por um momento, vislumbrar esse mesmo evento com os olhos do outro, mudando a nossa forma primeira de ver o mundo, pois, quem ama toma consciência de si mesmo a partir do momento em que toma a consciência de que é amado pelo outro, sem subordinações, sem subjugamentos, sem interesses, sem contrapartidas. Além disso, Bakhtin (2010), ao estudar sobre a cultura popular em seu célebre texto sobre Rabelais, discorre amplamente sobre o riso e seu caráter ambivalente e transformador, a respeito do carnaval, o autor afirma que

Esse contato livre e familiar era vivido intensamente e constituía uma parte essencial da visão carnavalesca do mundo. O indivíduo parecia dotado de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas, com os seus semelhantes. A alienação desaparecia provisoriamente. O homem tornava a si mesmo e sentia-se um ser humano entre seus semelhantes. (BAKHTIN, 2010, p. 9)

Ainda que as palavras de Bakhtin (2010) se refiram a um contexto sócio-histórico muito distante do que vivenciamos hoje, suas palavras, retomadas no grande tempo, ressignificam a importância de nos sentirmos humanos entre nossos semelhantes, por meio de relações de respeito, de escuta ativa e empática, distanciadas de relações alienadoras. Para ele, no entanto, se colocar no lugar do outro e exercer a empatia, não é anular-se, pelo contrário,

Eu vivo *ativamente* a empatia com uma individualidade, e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco o meu lugar único fora dela. Não é o objeto

que se apodera de mim, enquanto ser passivo: sou eu que *ativamente* o vivo empaticamente; a empatia é um ato *meu*, e somente nisso consiste a produtividade e a novidade do ato (BAKHTIN, 2010, p. 62, grifos do autor)

Os acontecimentos da vida cotidiana são infindáveis, vários mundos se entrelaçam, presencial e digitalmente, não sendo possível discernir cada um deles, pois todos são reais, decorrem da nossa vida diária. Vivemos em um momento na história humana em que as práticas sociais estão pautadas por relações que primam pelo consumo, pelo individualismo, pela opressão oriunda de sistemas que se autossustentam juntamente ao neoliberalismo, tais como o patriarcado, o capitalismo, o racismo.

A relação entre o eu e o outro, ao contrário do que Bakhtin assevera, muitas vezes não tem sido uma relação em que a autonomia e a responsabilidade estejam em primeiro plano, pois a busca por satisfação imediata e a monetização da vida privada promovem a construção de subjetividades individualistas e opressoras a todo o custo. Tais subjetividades, frutos desse ambiente, refletem e refratam esse sistema, no entanto, mesmo sendo tão difícil, na unidade da nossa responsabilidade, precisamos resistir e buscar nos transformar em subjetividades comprometidas com o bem-estar coletivo, com os interesses do outro pautados na amorosidade com fins de conceber o compromisso entre os sujeitos sociais, pois

O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade (BAKHTIN, 2011, p. XXXIV).

A amorosidade, o amor, transformam as relações e, com isso, transformam os sujeitos que transformam o mundo. O amor é ato revolucionário em tempos de egoísmo, narcisismo, de vozes não-equipolentes, de indiferença. É na partilha do cotidiano, com olhar

atento ao nossos atos, cientes de que não há álibi para a existência, sempre em busca do compromisso com a verdade e com responsabilidade que nos constituímos enquanto sujeitos e esse é o reflexo do que queremos (ou que deveríamos querer) enquanto sociedade. Resistir a práticas que individualizam os sujeitos, substituindo-as por práticas baseadas no respeito, na solidariedade e na empatia é crucial para que possamos continuar essa caminhada que é o existir-evento humano, já que “não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa” (FREIRE, p. 121).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1965). **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.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1952-1953). **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1920-1924). **O autor e a personagem na atividade estética**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2023.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. (1920-1924). **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ªed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

HAN, Byung-Chul. **No exame**: perspectivas do digital. Tradução de Lucas Machado. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia**: digitalização e a crise da democracia. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. (1925-1930). **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 2. ed. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

REFLEXÃO SOB A PERSPECTIVA DE BAKHTIN DA MÚSICA DE RITA LEE: DUALIDADE ENTRE O MUNDO DA VIVÊNCIA E O MUNDO OFICIAL EM “DESCULPE O AUÊ”

Milena da Cruz FERREIRA¹
Dinair Barbosa de FREITAS²

Resumo:

Este trabalho é uma reflexão a respeito da indiferença à não indiferença, tendo como objeto de análise, a música “Desculpe o auê”. Temos o objetivo de discutir, como nessa música podemos perceber o ato singular, de não-indiferença, num gênero pensado como um ato repetível. A base teórico-metodológica se funda nos estudos sobre a filosofia do ato responsável, no qual Bakhtin (2017) propõe o reconhecimento do outro como elemento fundamental no ato responsável sem álibi.

Palavras-chave: Ato responsável; eu-para-o-outro; vida, cultura

Considerações iniciais

A ideia dessa reflexão surgiu da curiosidade sobre uma atitude corriqueira na vida das pessoas, como o ciúme, poderia ser percebida na sua singularidade, como ato responsável da

¹ Graduada em Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) e membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). E-mail: milesferrei@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), Professora de Linguística na Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Coordenadora da linha de pesquisa “Ensino de Língua e Letramentos”, no Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). E-mail: dinair.freitas@uepa.br

indiferença na não-indiferença. Por isso, buscamos os estudos sobre a filosofia do ato responsável, Bakhtin (2017), como opção teórico-metodológica para discutir e refletir o reconhecimento do outro como elemento fundamental no ato responsável sem álibi. O objeto de análise é a música “desculpe o auê”, do disco “Bombom”, lançado em 1983. O álbum figura entre os gêneros do *Pop* e *Rock*, composto pela cantora Rita Lee e o instrumentista Roberto de Carvalho.

1. A (im)penetrabilidade entre o mundo da vivência e o mundo oficial na música

Ponzio (2017), discutindo “A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo”, fala de dois mundos existentes, o não oficial, da vivência de cada ser e o oficial que diz respeito à cultura, ao comportamento social. Segundo ele, existe uma frequente cisão entre esses mundos que, algumas vezes, por mais ligados que pareçam, se distanciam pela força da influência do grupo sobre o indivíduo. Essa cisão promove consequências:

Tudo o que tem valor formal e técnico, uma vez separado da unidade singular da existência de cada um e abandonado à vontade da lei imanente de seu desenvolvimento, pode tornar-se qualquer coisa de terrível e irromper nesta unidade singular da vida de cada um como força irresponsável e devastadora. (PONZIO, 2017, p. 22)

A formação da identidade cultural e social do sujeito é determinada pela singularidade das vivências, mas, conforme as relações sociais se desenvolvem pode ser que haja apagamento da unicidade e então, a sobressalência do genérico sobre ela. Por esse ponto de vista, as atitudes dos sujeitos podem ser percebidas como não sendo de inteira responsabilidade deles, porque possuem caráter tecnicista proveniente da responsabilidade especial.

Essa responsabilidade é “[...]delimitada, definida, referida à identidade reiterável do indivíduo objetivo e intercambiável”;

(PONZIO, 2017, p.21) retirando a singularidade, pondo todos da comunidade desse sujeito de maneira genérica, de modo que o ato em si, transfigura-se indiferente, os sujeitos perdem sua singularidade que os caracteriza como únicos, sem álibi.

Por esse motivo, somente a responsabilidade moral, indicada como “sem limite, sem álibi, sem desculpa, que por si só torna único, irrepetível o ato, enquanto responsabilidade não transferível do indivíduo” (PONZIO, 2017, p.21), configura a probabilidade da saída do genérico para o singular, do indiferente ao não indiferente.

Pensando na composição da música, é de conhecimento de parcela da população que acompanha o gênero musical versado por Rita Lee, seu relacionamento amoroso com Roberto de Carvalho. Então, o músico não é apenas o colega de trabalho da cantora, frequentador dos mesmos lugares que ela ou somente simpatizante dos mesmos gostos, está inserido tanto na vivência da artista quanto nas relações de identidade. Assim, é possível correlacionar, mais facilmente, vida e cultura na música.

O trabalho de composição de músicas autorais, mesmo baseadas em histórias reais, por exemplo, recorre ao trabalho estético para promover a emoção que o compositor intenciona causar no ouvinte. De acordo com Bakhtin (2017, p. 42), as imagens construídas por essa percepção “são objetivadas, ou seja, são retiradas, em seu conteúdo, do devir efetivo e singular”, assim, o evento narrado pode se tornar morto, vazio e irreal, visto que ocorre separação entre conteúdo-sentido e realidade histórica da vivência, em benefício da construção de um produto da cultura.

Nessa transformação se neutraliza a singularidade irrepetível da vida. Nas palavras do pesquisador

O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral), de modo que a responsabilidade

especial deve ser um momento incorporado de uma única e unitária responsabilidade moral. Somente assim se pode superar a perniciosa separação e a mútua impenetrabilidade entre cultura e vida (BAKHTIN, 2017, p. 43).

A solução desse problema é a aderência da responsabilidade especial, lugar da repetibilidade, da diferença à responsabilidade moral, lugar da singularidade. Na seção seguinte, vamos problematizar essa relação, partindo do processo sócio histórico de construção da música “Desculpe o auê”.

2. Reflexão sobre a música Desculpe o auê: da historia à não-indiferença

A música “Desculpe o auê” é uma das 13 faixas do disco da cantora Rita Lee, intitulado “Bombom”, lançado em 1983, figura entre os gêneros do *Pop* e *Rock*. Rita Lee relata em seu primeiro livro autobiográfico, o processo de composição dessa música registrada em seu nome e do multi-instrumentista Roberto de Carvalho. A artista revela que

Refeita de um ataque de ciúme im procedente, escrevi um bilhete a Roberto tentando negociar um perdão pelo barraco que dei, coisa e tal. Ele me respondeu musicando o tal bilhete e assim surgiu “Desculpe o auê” (LEE, 2016, p. 198).

A composição surgiu a partir da escrita de um bilhete após o desentendimento amoroso entre a dupla. A musicista escreve um pedido de desculpas ao Roberto, que transforma o escrito em uma grande obra musical.

Na narração da cantora, a música nasce da ação irrefletida o “auê”, seguida da ação de compensação pelo descuido com o

companheiro por meio do bilhete, ação de pedido de desculpas. Para visualização, observemos a letra na íntegra³

- 1 Desculpe o auê
- 2 Eu não queria magoar você
- 3 Foi ciúme, sim
- 4 Fiz greve de fome, guerrilhas, motim
- 5 Perdi a cabeça, esqueça
- 6 Da próxima vez eu me mando
- 7 Que se dane meu jeito inseguro
- 8 Nosso amor vale tanto
- 9 Por você vou roubar os anéis de Saturno

(LEE; DE CARVALHO, 1983)

Surgem a letra e melodia da canção que, mesmo depois de 40 anos, continua embalando a história de vida de novas gerações que se identificam com momentos de sua existência inédita nos vários desentendimentos. Na letra, encontramos o contato entre mundo oficial e mundo não oficial em diferentes versos, como por exemplo em:

- 3 Foi ciúme, sim/
- 4 Fiz greve de fome, guerrilhas, motim/9Por você vou roubar os anéis de Saturno

A música revela o contato desses mundos, o mundo da cultura de massa, da objetificação e o mundo da vivência no qual a ação, por exemplo, de ter “ciúmes” é ato irrepetível da Rita. A letra evidencia a relação do eu-para-o-outro, ação de indiferença para a não-indiferença.

Isso pode ser percebido, ao se pensar que temos em evidência dois sujeitos, que apesar de compartilharem o mesmo centro volitivo de valores, são diferentes na sua singularidade. As ações, no sentido de responsabilidade moral, o pedido de desculpas:

³ Os versos da música foram enumerados com o propósito de facilitar as retomadas dentro do texto

“1 Desculpe o auê”,

atitude sem limite:

“4 Fiz greve de fome, guerrilhas, motim”,

A atitude sem *álibi*, sem desculpa é o que torna o ato único, irrepetível, de modo que a responsabilidade pelas ações de realizar o “auê”, de “ter ciúmes” não são transferíveis da Rita, como saída da indiferença à não-indiferença porque

[...]não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-*álibi* de cada um no existir (Bakhtin, 2017, p. 23)

Na música, Rita Lee ao reconhecer culpa no confronto com o Roberto, 3“eu não queria magoar você” demonstra não-indiferença ao outro. Age com reconhecimento da responsabilidade sem *álibi*, ação responsável real na relação de eu-para-o-outro.

O eu de cada um é o centro de sua própria arquitetônica, por isso, entendemos que Rita e Roberto fazem um movimento considerado imprescindível, não se fecham somente no funcionamento do eu. Vemos, então, os três momentos da arquitetônica: eu-para-mim, o ciúme, o-outro-para-mim, 9“Por você vou roubar os anéis de Saturno” e eu-para-o-outro, 6“Da próxima vez eu me mando;

Temos, assim, a responsabilidade bidirecional na relação de Rita e Roberto, a responsabilidade especial se incorpora à responsabilidade moral e a música, o conteúdo em questão, é evidência da responsabilidade sem-*álibi* de Rita e Roberto, tal como seres únicos suscetíveis à falha, tanto quanto responsáveis pelas próprias atitudes e relacionamentos interpessoais.

Portanto, a separação entre conteúdo-sentido e realidade histórica da vivência, na letra de “Desculpe o auê”, não neutraliza

a singularidade irrepitível da vida, pois a composição a reflete e refrata no movimento de ouvir a canção. Apesar dos requisitos comumente objetivados na atividade estética para transformar a música num objeto a ser consumido como ato repetível, a composição mostrou-se viva, plena e existente pois a cantora e o instrumentista, ao musicarem uma ação irrepitível ultrapassaram a separação dos dois mundos, o oficial e não oficial, colocando em foco a importância do outro na vivência do eu.

Considerações finais

A reflexão acerca da indiferença à não indiferença, tendo como objeto de análise, a música “Desculpe o auê”, sustentou-se na abordagem teórica-metodológica dos estudos sobre a filosofia do ato responsável de Bakhtin (2017).

A discussão do ato responsável tem como foco o reconhecimento do outro como fundamental no ato responsável sem alibi. A proposta é de que não posso viver minha vida, vivência ignorando o outro. A música da Rita Lee e Roberto Carvalho, pode evidenciar essa relação do eu-para-o-outro porque ultrapassa a separação entre o mundo oficial, da cultura, relação intercambiável e mundo não oficial, da vida, singularidade e também, preocupação com o bem estar do outro.

Nesse sentido, saindo da diferença - ação de ciúmes, para não-diferença - se desculpar, o outro deixa de ser genérico, é um outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-alibi de cada um no existir.

A separação entre conteúdo-sentido e realidade histórica da vivência não ocorre em “Desculpe o auê” porque não neutraliza a singularidade irrepitível da vida, a Rita olha para o Roberto na sua singularidade, e a ação repetível se reflete e refrata a cada vez que a música é ouvida num momento histórico social.

Referências

BAKHTIN, M. M. Para uma filosofia do ato responsável. In: PONZIO, A. (org.). **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. cap. 2, p. 41-144.

LEE, R; DE CARVALHO, R. Desculpe o auê. **Bombom**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1983. Disco de vinil.

LEE, R. **Rita Lee**: Uma autobiografia. 1. ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2016.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: PONZIO, A. (org.). **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. cap. 1, p. 09-33.

ENVELHECIMENTO E ALTERIDADE: CAMINHOS PARA UM DIÁLOGO AMOROSO ENTRE GERAÇÕES

Larissa Picinato MAZUCHELLI¹

Não é incomum ouvir entre professores de línguas, em reuniões de organização e planejamento ou em conversas mais informais de corredor, *angústias* relacionadas às dificuldades de aprendizagem de pessoas em processo de envelhecimento. É também mais frequente encontrar estudos que buscam criar estratégias para *driblar as dificuldades* dessas pessoas do que trabalhos que versem sobre suas potencialidades e contribuições na sala de aula; ou seja, que vejam a diversidade etária no grupo como um valor a ser defendido no processo de ensino-aprendizagem. Uma de minhas experiências mais recentes com esse tema ocorreu em um grupo de professores em formação de um centro de ensino de línguas² em uma universidade federal brasileira quando, em uma de nossas reuniões, uma das professoras em formação solicita que conversemos sobre “como trabalhar com alunos mais velhos para que eles aprendam”, haja vista sua experiência predominantemente negativa com essas pessoas, por ela caracterizadas como frequentemente ‘indisciplinadas’. Algumas de suas queixas incluíam: “não fazem as tarefas”, “não levam o curso a sério”, “brincam demais”, “falam muito em português”.

Discursos como esses também ganharam destaque durante as eleições de 2022. De um lado, grupos progressistas clamavam à

¹ Professora Adjunta do Núcleo de Língua Inglesa do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: larissa.mazuchelli@ufu.br

² Vale notar que os alunos que participam dos cursos ofertados por esse centro de línguas fazem parte das comunidades externa e interna da universidade, sendo constituída por certa diversidade etária.

população mais jovem que ‘salvasse’ o país com seu voto³. Por outro, brincadeiras e memes sobre como ‘influenciar’ os idosos a votarem ‘certo’ circularam nas redes sociais. As longas filas nos locais de votação no primeiro turno, fruto de desorganização dos tribunais eleitorais, também recaiu, em grande medida, sobre os idosos, vilipendiados pela demora que, em diversas regiões do país, ultrapassou 3 horas.

De maneira mais intensa, mais recentemente, estudantes recém ingressas em uma universidade particular do interior paulista hostilizaram, em um vídeo publicado em redes sociais⁴, uma estudante também recém ingressa de 44 anos. As alunas mais jovens afirmam, no vídeo, que “com essa idade, ela deveria estar aposentada”, não em uma sala de aula.

Os três cenários envolvem expectativas e estranhamentos advindos do contato entre grupos etários diferentes. Há, contudo, uma distinção entre eles. No primeiro, a atitude dos alunos idosos, que poderia ser observada em estudantes de quaisquer idades, chama atenção da professora em formação por estar distante daquilo que ela imagina ser o comportamento esperado de idosos. Ao dialogarmos, em nossos encontros, sobre sua experiência e as

³ Ainda carecemos de estudos mais robustos sobre a relação entre processos ideológicos, faixas etárias e grupos geracionais, mas há indícios, durante as últimas eleições, de terem circulado leituras idadistas das intenções de votos. A título de exemplificação, dados do IPEC, de 17 de outubro de 2022, revelam que a diferença de intenção de votos, para Bolsonaro, entre idosos (60+) e jovens (16 a 24 anos), ficou dentro da margem de erro (41% e 40%, respectivamente). Quando observamos o interesse de votos desses grupos para Lula, a diferença, embora acima da margem de erro, não chega a ser significativamente maior (50% e 53%). Vale, ainda, destacar o interesse de votos entre Lula e Bolsonaro na faixa dos 25 a 34 anos: ambos com 47%. Entre a população na faixa de 45 a 59 anos, também chama atenção os 48% de intenção de votos para Lula em comparação com 43% para Bolsonaro. E entre 35 a 44, Lula chega a 50%, comparado a 42% de Bolsonaro. A faixa ‘média’, portanto, entre 25 e 59 anos, mostra que a divisão ideológica do país ultrapassa as fronteiras etárias, com a porcentagem mais baixa de intenção, para Lula, sendo a de 25 a 34 anos e a mais alta para Bolsonaro.

⁴ Uma reportagem sobre o incidente pode ser encontrada aqui: <https://shorturl.at/fBV03>

possibilidades de atuação em sala de aula, a professora em formação levanta a possibilidade de suas preocupações estarem, de fato, relacionadas à pouca vivência trabalhando, em sala de aula, com pessoas mais velhas. Esse estranhamento, fruto de uma formação que ainda não trabalha com temas relacionados à velhice de maneira sistemática nos currículos de letras, se soma aos mitos que circulam na sociedade, e pode explicar parte da apreensão causada pela presença desses alunos.

Os dois exemplos seguintes, contudo, indicam um acirramento entre grupos, especialmente entre jovens e idosos. Não é de hoje que reconhecemos a dificuldade de envelhecer em um país que cultua a juventude (NERI, 1991), mas os dois exemplos mostram uma tendência a sua supervalorização, em detrimento do envelhecimento, e se entrelaçam com o sistema capitalista em que impera o *novo*:

O sistema capitalista tem um poder tão grande de cooptação que qualquer porcaria que anuncia vira imediatamente uma mania. Estamos, todos nós, viciados no novo: um carro novo, uma máquina nova, uma roupa nova, alguma coisa nova. Já disseram: “Ah, mas a gente pode fazer um automóvel elétrico, sem gasolina, não será poluente”. Mas será tão caro, tão sofisticado, que se tornará um novo objeto de desejo (KRENAK, 2020, p. 61-62).

Nesse processo, a juventude deixa, mais uma vez, de ser uma fase da vida, com sua complexidade e imensa diversidade, e passa a ser representativa do imperativo do novo⁵, signo da mudança e do futuro. O marketing da juventude aprofunda o caminho da setarização identitária.

⁵ Basta ver que as redes sociais são valorizadas de acordo com os usuários jovens: “só velho usa Facebook” é um enunciado recorrente que sinaliza que se tornou ‘ultrapassada’.

Como resposta aos casos de vilanização da velhice decorrentes desse processo, há o esforço de fortalecimento de contra-narrativas. Diversas histórias de adultos e idosos, com as mais variadas idades, que iniciaram ou retornaram seus estudos repercutiram, por exemplo, após o episódio de preconceito etário no interior paulista. Movimentos crescem, nas redes sociais, para dar espaço a essas histórias de combate ao idadismo.⁶ Contudo, voltam, também, a circular e a ganhar força discursos como “idoso com alma de jovem” para referenciar idosos “com mais vitalidade”. No contexto das eleições presidenciais, um vídeo de Luí Inácio Lula da Silva fazendo musculação repercutiu nas redes sociais.

Figura 1 - recortes do vídeo de Lula fazendo exercícios de musculação



Fonte: Página @lulaoficial, 2022

A propaganda de Lula como um homem com vitalidade, “com muita disposição”, como a legenda de seu vídeo sinaliza, nos remete aos sentidos, colocados em disputa durante a eleição, sobre sua capacidade para ocupar o papel da presidência, sobre as inquietações populares a respeito de sua saúde e sobre o

⁶ Ver, por exemplo, o trabalho do Observatório do Idadismo, projeto de extensão da Universidade Federal da Bahia em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia, coordenado pelo Prof. Dr. Marcus V. B. Oliveira e por mim.

imaginário brasileiro acerca da presidência e do envelhecimento. Como o discurso de “idoso com alma jovem”, por um lado as imagens podem contribuir para uma abertura de sentido das experiências de envelhecimento. Por outro, a bússola continua sendo a de “oferecer à audiência uma impressão idealizada, uma versão ‘aprimorada’ do corpo, próxima à dos jovens, mais ao gosto de um padrão identificatório valorizado” (PY & SCHARFSTEIN, 2001, p. 124), o que o tornaria apto, portanto, para exercer o cargo por ele almejado.

A esse respeito, é interessante notar como a “descoberta de idosos como adultos capazes”, nessas investidas culturais e discursivas, não significa, necessariamente, uma reavaliação da velhice, na medida em que são os idosos saudáveis e capazes aqueles “autorizados” a se libertarem de estereótipos etários negativos: “Idosos dependentes de cuidados, que sofrem de demência ou doença crônica grave são mais marginalizados e estereotipados negativamente do que nunca” (VAN DYK, 2016, p. 02).

É esse cenário espinhoso dos preconceitos etários e de processos sectários de identificação que enfrentamos. Lutamos para que os idosos não sejam vilipendiados por viverem mais, para que velhices diversas sejam respeitadas e celebradas e para que discursos como “jovem com alma de velho” não signifique “falta de vitalidade” ou “ser ranzinza”⁷, mas, talvez, que nos remeta à abertura de sentidos de juventudes e de velhices possíveis, menos normatizadas.

Para isso, é fundamental estruturar caminhos de radicalidade da presença do outro em nossas vidas. Como argumenta Bakhtin (2023, p. 33): “o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a

⁷ Parece necessário lembrar que “ser ranzinza” não é uma marca etária, assim como a alegria não é constitutiva da juventude.

criasse". Recorrer às inúmeras histórias é um caminho interessante para possibilitar entrever possibilidades *outras* de vivência.

Reconhecer a radicalidade da presença inalienável do outro em nossas vidas traz o enfrentamento do preconceito etário para o "mundo real, não enquanto pensado mas enquanto vivido" (BAKHTIN, 2010, p. 115) e nos ajuda a combater a "palavra autoritária", ao redor da qual "não há jogo, emoções plurivocais, ela não é circundada de diálogos vivos, agitados e em múltiplas ressonâncias, em volta dela morrem os contextos, as palavras secam" (BAKHTIN, 2002, p. 144).

No contexto da luta por diálogos e experiências mais amorosas de envelhecimento, torna-se estratégico construir relações entre gerações que não partam de um discurso autoritário que "determina o que (e como) deve ser vivido em cada idade", da juventude que oprime os idosos e dos idosos que oprimem jovens. Um caminho mais amoroso, portanto, que pressupõe reconhecer a importância inestimável do encontro entre gerações e identificar a riqueza dessas temporalidades. Nesse sentido, vale notar, por exemplo, que a universidade se absteve de transformar o episódio entre as estudantes em um momento de aprendizagem para sua comunidade.

Isso também revela que, embora o ideal de juventude exerça papel opressor sobre o envelhecimento, os jovens também são vítimas, já que o preconceito etário também é experienciado pelas pessoas mais jovens⁸. Quando observamos, por exemplo, que a Base Nacional Comum Curricular invisibiliza tanto o envelhecimento quanto o idadismo (Mazuchelli, em elaboração), o que se faz é dificultar que os jovens possam aprender a reconhecer o preconceito que eventualmente perpetuam, que sofrem, e a

⁸ São inúmeros os casos de preconceito e violência, pautados na idade, que a população mais jovem também enfrenta. A resposta ao vídeo das estudantes universitárias é um exemplo para se pensar essa questão, já que a juventude é, muitas vezes, antes de ser ensinada, punida: uma das estudantes recebeu ameaças após a viralização do vídeo e as duas abandonaram o curso de graduação.

velhice, que, pelo menos em memória de futuro, já os acompanha (OLIVEIRA & MAZUCHELLI, 2021). O apagamento dessa discussão nos Ensinos Fundamental e Superior sustenta que diálogos entre gerações continuem sendo estruturados em um discurso etário autoritário, no estranhamento e na indiferença.

É somente em um diálogo fundado na alteridade bakhtiniana, que reconhece em mim e no outro a singularidade desse encontro e está, portanto, aberto para a transformação, que acredito ser possível encontrarmos saídas mais revolucionárias para nossos entraves geracionais e etários. Encerro essa breve reflexão, assim, com a lembrança de Bakhtin sobre a relevância do excedente de visão que o encontro com o outros nos possibilita:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro tal qual ele vê, colocarme no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 23).

Referências

- BAKHTIN, M. "O autor e a personagem na atividade estética." In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução e introdução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, pp. 03-192.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance. 5. ed. São Paulo, Hucitec, 2002.
- CHAUÍ, M. "Apresentação". In: BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. pp. 17-33.
- KRENAK, A. **A vida não é útil**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2020.

NERI, A. L. **Envelhecer num país de jovens**: Significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991.

OLIVEIRA, M. V. B.; MAZUCHELLI, L. P. "Responsabilidade intergeracional e pandemia de covid-19," **Bakhtiniana**, 16 (4), pp. 29-52, 20221.

PY, L.; SCHARFSTEIN, E. A. Caminhos da Maturidade:representações do corpo, vivências dos afetos e consciência da finitude. In: NERI, A. (Org.). **Maturidade e velhice**: trajetórias individuais e socioculturais. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VAN DYK, S. "The othering of old age: Insights from Postcolonial Studies", **Journal of Aging Studies**, 39, pp. 109-120, 2016.

SOB A VELHA FIGUEIRA: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO HOMEM PANTANEIRO NA CANÇÃO E NO NARRAR SUL-MATO-GROSSENSE

Juliane Ferreira VIEIRA¹

Gisele Santiago Freitas MARIANO²

Luciane Rodrigues do Carmo LIMA³

Resumo

Este diálogo pretende tecer algumas considerações acerca da identidade do homem pantaneiro do estado de Mato Grosso do Sul (MS). Para isso, cotejamos a canção *Portão Preto*, de Almir Sater, com a narrativa oral *A Mulher de Branco*. Ao realizarmos o encontro entre esses dois enunciados, notamos que a identidade do homem pantaneiro é constituída pela relação que esse homem tem com o espaço onde mora, ou seja, com a natureza com quem se relaciona durante sua lida diária. Do mesmo modo, a Guerra do Paraguai (1864-1870) também constitui a identidade, uma vez que o Pantanal foi palco de longas batalhas e da morte de soldados paraguaios e brasileiros. Nessa perspectiva, os seres sobrenaturais também constituem a identidade, pois muitos fenômenos vivenciados no Pantanal são explicados pela existência e pela influência que esses seres têm na vida do pantaneiro. Percebemos, assim, que a identidade do pantaneiro sul-mato-grossense é resultado da relação deste com o outro, seja o outro cenário, fatos históricos, viagens ou seres sobrenaturais. Desse modo, entendemos que a identidade em Bakhtin constitui-se na alteridade, ou seja, na relação ativa e espontânea com o outro.

Palavras-chave: Identidade; cultura regional; Pantanal.

¹ Professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e integrante do grupo *Vozes: grupo de estudos bakhtinianos*. E-mail: julianevieira1278@gmail.com

² Graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e integrante do grupo *Vozes: grupo de estudos bakhtinianos*. E-mail: gisele.s.mariano78@gmail.com

³ Graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS e integrante do grupo *Vozes: grupo de estudos bakhtinianos*. E-mail: lucianelima.lettras@gmail.com

Iniciando a prosa

O estado de Mato Grosso do Sul (MS) é conhecido por abrigar o bioma Pantanal, maior planície alagada do mundo e, também, por contar com rica fauna e rios de águas transparentes. É nesse cenário que o compositor, cantor e instrumentista Almir Sater nasce e ao qual suas canções remetem-se, seja quando trata das comitivas de peões que levam e trazem o gado de uma fazenda a outra pelo Pantanal, seja quando retrata as aventuras vivenciadas pelo homem pantaneiro pelos rios, estradas. Suas letras podem ainda tratar das festas nas fazendas, das dores e das alegrias vivenciadas pelo homem pantaneiro apaixonado, aventureiro ou não. É o vivido e a cultura do pantanal sul-mato-grossense transcritos em letras e melodias, as quais agradam diferentes públicos Brasil afora.

O vivido pelo pantaneiro remete-se ao seu encontro com a natureza: os rios, os corixos, as matas, os animais e, inclusive, com seres sobrenaturais que povoam a memória desse povo. Assim, trazemos à cena o homem real, social, como explica Bakhtin (2011, p. 319): “[...] O objeto real é o homem social (inserido na sociedade), que fala e exprime a si mesmo por outros meios”. Nesse sentido, voltamos nosso olhar para o homem que se relaciona com outros homens, mas também com o ambiente onde vive, de onde tira seu sustento, seu lazer, sua cura, suas crenças e hábitos.

É com este encontro que este estudo pretende dialogar, ao cotejarmos a canção Portão Preto e a narrativa oral A Mulher de Branco, buscando traços da identidade do homem pantaneiro tecida entre várias vozes.

Ao dialogarmos com Guimarães Rosa, pensamos ser, nesse sentido, Almir Sater um fabulista; o homem do sertão, que tem no sangue a vontade de contar histórias. Como um sul-mato-grossense que, desde sua infância, esteve andando pelas estradas do Estado, Sater pode ter sido o ouvinte de diferentes histórias, narrativas, lendas e pode ter criado mundos que se assemelham ao mundo do homem pantaneiro, tão ligado e dependente da natureza e a tudo

que a compõem. Seria o narrador-cantador, em que o “narrar estórias corre por [suas] nossas veias e penetra em [seu] nosso corpo, em [sua] nossa alma, porque o sertão é a alma de seus homens” (Guimarães Rosa). Da mesma forma, Almir pode ser o narrador que conta “[...] sua própria experiência ou a relatada pelos outros”, conforme Benjamin (1985, p. 201), as quais foram sendo ouvidas durante sua infância, nas rodas de conversas.

Na mesma perspectiva está o narrador pantaneiro, homem ou mulher, que nasce e cresce no Pantanal e trabalha nas fazendas, como peões, ajudantes de cozinha, pescadores, caçadores e sua lida diária o coloca envolto a situações ligadas a seres sobrenaturais ou a eles são confiadas nas longas prosas fatos ocorridos com outros. Esses fatos, na roda de tereré ou chimarrão, tomam vida e demonstram como se dá o diálogo entre o pantaneiro e o ambiente onde vive. Como Marchi e Ferreira (2001, p. 402) explicam: “A relação desses homens e mulheres com a planície pantaneira onde convivem e conviveram grande parte de sua vida é estreita e vai sendo mostrada em cada roda de tereré/chimarrão, momento em que a sua vida vai sendo contada”. Ao contar acerca do espaço, do tempo, das adversidades, conta-se também sobre si e a relação “[...] do contador com o espaço que lhe serve ou serviu de morada mostra, diz para o interlocutor/estrangeiro a importância desse espaço/paisagem no universo pantaneiro” (MARCHI e FERREIRA, 2001, p. 402).

As pesquisas de Marchi e Ferreira oferecem-nos um *corpus* de narrativas orais, coletadas por elas em seus projetos de extensão, desenvolvidos na Universidade Federal de Mato do Sul (UFMS), campus de Dourados. Na ocasião, as professoras percorreram as onze microrregiões do Pantanal sul-mato-grossense, onde se encontraram com peões, caçadores, pescadores, cozinheiras, trabalhadores do turismo que tinham em comum a vivência por mais de 50 anos na região. Os homens e as mulheres eram convidados a prosemarem, a narrarem suas histórias de assombração, de aventuras, de pescarias, de caçadas em uma roda

de conversa. É nesse cenário que as pesquisadoras ouviram a narrativa A Mulher de Branco, a qual será analisada por nós, em cotejo com a canção Portão Preto, de Almir Sater.

Uma de nossas premissas afirma que o homem e o local onde vive entrelaçam-se por meio de um emaranhado de fios e, nesse sentido, este estudo pretende buscar os fios constituintes da identidade do pantaneiro sul-mato-grossense, observando até que ponto a identidade é constituída pelo espaço.

Na roda: Portão Preto e A Mulher de Branco – a busca por traços da identidade do pantaneiro sul-mato-grossense⁴

A canção Portão Preto tem música e letra de Almir Sater e faz parte do Álbum Do Amanhã Nada Sei, lançado em 2022, a qual é transcrita a seguir:

Portão Preto⁵

Lá ia eu viajando pra mais de semana
Numa estrada de chão indo pra Aquidauana
Lua cheia no céu, entre nuvens de bronze
Tempestade cruel, já não vinha tão longe
Deu meia noite lá ia eu atrás de algum canto
Onde pudesse ao menos não me molhar tanto
Foi então que avistei, quase que por encanto
Um portão todo preto e uma dama de branco
Em sua simples morada, pediu que eu entrasse
Ficasse essa noite até que a chuva passe
Falou com jeitinho
Depois daquele instante eu só lembro do vinho
Das mais loucas danças e certos carinhos
Grudou na lembrança

⁴ Para este diálogo, buscamos desvendar fios da identidade do pantaneiro, homem e mulher, do estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que também há o Pantanal do estado de Mato Grosso, o qual não é nosso objeto de análise.

⁵ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/almir-sater/portao-preto/>

Não sei se foi sonho ou se foi esse tal de quebranto
Só sei que acordei ensopado sentado num banco
Sob a velha figueira que está pra cair
De uma curva qualquer na velha estrada dos Buritis
Sob a velha figueira que está pra cair
De uma curva qualquer na velha estrada dos Buritis
A velha figueira que está pra cair
Numa curva qualquer na velha estrada dos Buritis
Sob a velha figueira.

Já a narrativa oral A Mulher de Branco assim foi transcrita:

Um homem andava a cavalo e perto da meia noite, em noite de lua cheia, avistou uma mulher de branco ao lado de uma porteira que ele precisava abrir para atravessar. A mulher bonita chega até ele e o encanta. Passam a noite naquele lugar. Depois disso, o homem não se lembra de mais nada. Quando o homem volta a si, está deitado, sozinho e o dia já está clareando.

Ao dialogarmos com a canção, observamos que o encantamento inicia-se pela presença de um cenário ideal para o mistério: lua cheia e meia noite (marco temporal), o cenário perfeito para a aparição dos seres sobrenaturais. O espaço singular aguça a imaginação e aumenta o teor de mistério, de onde surge a figueira, como um elemento de destaque na paisagem. Como afirmam Marchi e Ferreira (2001, p. 402), o espaço “é tão importante na manifestação das lembranças de cada um, nos textos, que, mesmo quando ele não puxa o fio da narrativa, ele é cenário de sua realização”.

Igualmente na narrativa oral o espaço também é uma mola propulsora para o desenvolver da narrativa, uma vez que, primeiro, apresenta-se o cenário para depois trazer a personagem mulher de branco. Conta-se que na época da Guerra do Paraguai, o Pantanal foi um espaço de longas batalhas, o que acarreta até hoje diferentes histórias de seres lendários que remontam à época. A mulher de branco é um deles e pode estar nas porteiras ou nas

árvores, sendo temida por muitos pantaneiros, uma vez que pode enfeitiçar os homens e/ou assustá-los e, até mesmo, tirá-los do caminho certo. É uma mulher bonita que se veste de branco e aparece sempre na lua cheia, perto da meia noite. Por isso, os homens procuram não estar pelas estradas do Pantanal nesse horário, pois sabem que certamente encontrarão a mulher de branco e não sabem o que pode acontecer a eles.

Nesse sentido, observamos um diálogo entre a música de Almir Sater e a narrativa oral, pois o cenário em que a personagem da música encontra-se lembra o espaço em que a mulher de branco costuma aparecer: “Lua cheia no céu, entre nuvens de bronze/ Tempestade cruel, já não vinha tão longe / Deu meia noite lá ia eu atrás de algum canto”. Instaura-se o cenário perfeito para o mistério e o medo. Assim, observamos que o homem pantaneiro não conta o que está fora de sua realidade, mas sim o que está próximo a si mesmo e com quem tem relação direta. Por isso, o cenário por onde anda e vive é o espaço onde se passam suas aventuras e seus encontros com seres sobrenaturais ou não, demonstrando a íntima relação entre o narrador e o espaço ao qual pertence: “No desenrolar de cada história, a paisagem do Pantanal é personagem presente” (MARCHI e FERREIRA, 2001, p. 402), o que nos leva a entender que o homem busca perto de si o que contar e isso o constitui.

É nesse cenário que o encantamento vai se tecendo: “Foi então que avistei, quase que por encanto/ Um portão todo preto e uma dama de branco”. A lida do pantaneiro sul-mato-grossense pelas estradas possibilita o encontro com o sobrenatural, o que pode evidenciar o respeito que esse habitante tem para com seu entorno e com os seres que dele fazem parte, como ocorre com a mulher encontrada ao portão preto, referenciada como a “dama de branco”. Ela fala com jeitinho, a fim de conquistar o homem e fazê-lo passar a noite com ela. Há narradores que dizem que a mulher de branco pode levar os homens a uma “mansão”, o que na música aparece como uma “simples morada”, onde a mulher e o homem passam noite juntos, momento do qual ele se lembra

apenas “Das mais loucas danças e certos carinhos”. No outro dia, os homens não sabem o que aconteceu e aparecem em um lugar qualquer onde não há morada nem mansão, o que é explicado pela personagem da música que não sabe “[...] se foi sonho ou se foi esse tal de quebranto”.

O quebranto também é uma forma popular de explicar a relação entre o homem e o sobrenatural, pois pode ser o resultado de uma ação maléfica, de um feitiço dirigido à vítima, o que pode deixá-la fraca ou prostrada. Nesse sentido, inferimos que o homem pantaneiro pode explicar a sua situação utilizando-se também de uma força sobrenatural, contra a qual ele não tem forças, por isso respeita.

Não podemos esquecer da figueira (Figura 1), árvore frondosa que faz parte do cenário sul-mato-grossense: “Só sei que acordei ensopado sentado num banco /Sob a velha figueira que está pra cair”.

Figura 1 – Figueira no Pantanal



Fonte: Paulo Albuquerque Filho. Disponível em:

<https://www.flickr.com/photos/pantaneiro/747276655/in/photostream/>

Os pantaneiros dizem que a figueira sabe muito, pois sob elas inúmeros acontecimentos desenvolveram-se ao longo da história da região. Nesse sentido, a figueira, por ser centenária, pode ser testemunha de acontecimentos da Guerra do Paraguai, como

também pode ser local do “enterro” de tesouros, como uma forma de guardar a fortuna de alguém ameaçado de morte, por isso é um local onde o sobrenatural pode habitar, sendo também um local provável do encontro desses seres com o homem pantaneiro.

Por agora, finalizando a prosa: a constituição da identidade do homem pantaneiro na canção e no narrar

A roda do tereré vai se desfazendo, momento em que cada peão, cozinheiro, pescador ou caçador pega suas tralhas para (re) começar a lida do dia a dia no Pantanal. Entre nossos afazeres está a tarefa de mostrar traços da identidade do pantaneiro sul-mato-grossense na canção Portão Preto e na narrativa oral A Mulher de Branco. Observamos que as manifestações populares integram-se a um contexto sociocultural determinado sociohistoricamente, o que marca a identidade do pantaneiro. Percebemos que a identidade é constituída por experiências que se desenvolvem no próprio Pantanal, em suas estradas, matas, aos pés das grandes figueiras, o que demonstra que o narrador pantaneiro tem uma estreita relação com o local onde mora, pois este determina suas andanças por tempos de cheia ou de seca.

Ao viajar pelas estradas do Pantanal, vive-se experiências explicadas pela presença do sobrenatural e do respeito que se tem a essas entidades. Dessa maneira, a identidade também é marcada pelo sobrenatural que povoa o imaginário do povo da região, a quem se busca para explicar a razão “quebranto”. Na relação com o sobrenatural, o pantaneiro vai “[...] existindo pelas ofertas do Outro” (MIOTELLO e MOURA, 2014, p. 154), seja pelo medo ou pelo respeito. Da mesma forma, notamos que os acontecimentos da Guerra do Paraguai (1964-1870) também constituem a identidade do pantaneiro sul-mato-grossense, por ter sido a região palco de confrontos e batalhas que resultaram em muitas mortes, marcando historicamente lugares, os quais podem ser temidos ou podem ser evitados.

Ao cotejarmos Portão Preto e a narrativa oral *A Mulher de Branco*, observamos que a identidade do pantaneiro sul-mato-grossense está em constante movimento, sendo tecida na relação com o outro. O outro é espaço/cenário, meio ambiente, natureza. O outro está na relação com a história de confrontos vivenciados na região, como também na relação com o sobrenatural, a quem se busca para explicar o que acontece quando se perde pelas estradas ou matas pantaneiras, pois é no contexto que se explica e se torna possível a existência das práticas culturais populares e, à medida que ele se modifica, essas práticas também se alteram e o homem e o contexto são influenciados.

Como o contexto onde o homem pantaneiro vive é dinâmico e repleto de fatos históricos, também assim é a sua identidade. Ela está em constante movimento por acompanhar as heranças e as trajetórias futuras dos sujeitos. Como afirmam Moura e Miotello (2014), o outro é a outra pessoa, mas também é o mundo, ou seja, tudo o que está fora do eu e com ele tem relação. Essa visão aponta, portanto, que a alteridade é o eixo de constituição da identidade do eu homem pantaneiro sul-mato-grossense, uma vez que o eu é reconhecido pelo Outro: “[...] captamos os reflexos da nossa vida no plano da consciência dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 14), no plano da canção e da narrativa oral.

Podemos somar a isso que, aos olhos do Círculo de Bakhtin, a identidade do pantaneiro sul-mato-grossense constitui-se na alteridade, na relação com os outros, seja outro homem, outro espaço ou o próprio contexto sócio-cultural do qual faz parte. Como apontam Miotello e Moura (2014, p. 9), “[...] minha identidade é constituída nessa relação, a identidade é constituída com o outro”.

Nesse sentido, entendemos com Ponzio (2016) que o outro é um elemento primordial na construção da identidade de um sujeito; em que o outro não tem lugar central, mas é o eixo de todo trabalho de constituição do sujeito, logo de sua identidade. Desse modo, a identidade em Bakhtin constitui-se na alteridade, ou seja, na relação ativa e espontânea com o outro.

Nesse sentido, o outro é uma figura exigida pelo eu – pantaneiro sul-mato-grossense –, pois àquele cabe completar o eu, embora seja essa completude impossível, pois a interação verbal é dinâmica, constante e sempre pede outras completudes.

Ao desfazermos a roda de conversa, por hora, não podemos deixar de lembrar da amorosidade que se efetiva, aqui, pela gratidão às duas professoras pesquisadoras, hoje aposentadas, que desenvolveram o projeto de extensão para coletar narrativas orais pantaneiras. Elas se encontraram com peões, pescadores, caçadores, cozinheiras e se colocaram como interlocutoras de suas narrativas e, assim, puderam apresentar, na divulgação do projeto, o homem pantaneiro e sua relação com o outro. Às professoras Maria das Dores Capitão Vigário Marchi e Áurea Rita de Ávila Lima Ferreira, nossa gratidão, por proporcionarem que seus esforços e pesquisas chegassem hoje às orientandas de sua orientanda, que também se colocam nesse diálogo com as narrativas orais pantaneiras. Entendemos com Bakhtin que o eu não é constituído por ele mesmo, mas pelo outro. Consideramos, assim, este diálogo como um lugar de encontro de diferentes eus, os quais se constituem, completam-se e estão em constante construção. Sob a velha figueira, a amorosidade é a gratidão e a resitência.

Referências

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

MARCHI, Maria das Dores Capitão Vigário; FERREIRA, Áurea Rita de Ávila Lima. Narrativas pantaneiras. Histórias contadas. Histórias vividas. Projeto História. **Revista PUC**. São Paulo, 22, junho, 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10750>.

MIOTELLO, V.; MOURA, I. A identidade é uma armadilha. In: _____. (Org.) **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

AS RELAÇÕES (DES)AMOROSAS NO COTIDIANO PANDÊMICO

Anna Paula de Souza Peres de ALCÂNTARA¹

Rita de Nazareth Souza BENTES²

Resumo

Neste artigo, as autoras Anna Alcântara e Rita Bentes fazem uma reflexão sobre as relações (des)amorosas no cotidiano pandêmico. O referido trabalho tem por objetivo analisar uma campanha publicitária de um curta metragem nomeado “Call” postado no Canal do YouTube do Instituto Maria da Penha e uma charge de Nando Motta com o título “A gente denuncia!”. Essas duas instâncias genéricas se tornam espaços de denúncia para defender a mulher em situação de violência e de risco de morte. Na fundamentação teórica, usamos os conceitos de arquitetônica e valoração, especificamente a noção de alteridade e amorosidade (Ponzio, 2017; Bakhtin, 2017), a discussão da escuta como ponto de partida (Miotello, 2018) e da palavra como uma avaliação social ativa (Volóchinov, 2017). Na metodologia, a orientação em forma de questionamento: Quais relações (des)amorosas foram estabelecidas no período pandêmico e quais dessas as mulheres estabeleceram amorosidades entre elas? Essa questão nos orientou a reflexões com base em um vídeo e uma charge os quais o tema central é a violência contra à mulher. Além disso, usamos para a reflexão as manchetes do portal g1, que trata a mesma temática, inclusive essa discussão correlaciona com a data de aniversário de 17 anos da Lei Maria da Penha. Concluimos que os pensamentos de Miotello (2018), Ponzio (2017), Bakhtin (2017) e Volóchinov (2017) discutem a importância da discussão sobre as relações (des)amorosas no centro do debate que são fundantes na construção de uma relação recíproca, altérica e amorosa, uma vez que na vida as relações de alteridade/amorosidade são estabelecidas em reciprocidade

¹ Discente da Universidade do Estado do Pará - UEPA/CCSE/DLLT. E-mail: anna.pdspdalcantara@aluno.uepa.br

² Docente da Universidade do Estado do Pará – UEPA/CCSE/DLLT. E-mail: rita.bentes@uepa.br

com base no ato da escuta e da resposta. Ponzio (2017). As relações de alteridade/amorosidade se dão no deslocamento do reconhecimento da singularidade do outro nos alterando, na perspectiva de um projeto estético responsável da não-indiferença com relação às mulheres na sociedade e neste a linguagem é fundamental para a concretude dessas relações dialógicas e amorosas na comunicação discursiva.

Palavras-chave: Alteridade e Amorosidade; Escuta no ato responsivo; Violência contra à mulher.

Por mais que eu conheça a fundo uma determinada pessoa, assim como eu conheço a mim mesmo, devo, todavia, compreender a verdade da nossa relação recíproca, a verdade do evento uno e único que nos une, do qual nós participamos. (BAKHTIN, 2017).

Introdução

As relações na perspectiva dialógica só são possíveis com a existência de mais de um sujeito nas situações diversas de comunicação discursiva, ou seja, para haver qualquer tipo de relação, precisa de pelo menos dois ou mais sujeitos para participar de um acontecimento, que não ocorre sem a posição arquitetônica da valoração na relação eu-outro nem da posição social-histórica nem dos tons singulares de cada um na relação.

Essas relações entre os sujeitos foram fundamentais na pandemia da Covid-19, que foi um marco na história e principalmente na vida de cada um e com ela veio uma imensidão de sentimentos inconstantes no que tange à relação de casais na vida concreta. Antes da pandemia os casos de violência e feminicídio contra a mulher aconteciam assiduamente no país e, com o isolamento, os casos aumentaram e conseqüentemente, para as vítimas há traumas que precisam ser tratados e curados. Nesse aspecto, a relação eu-outro e escuta são pontos principais para que haja um resgate de pessoas que sofreram algum tipo de violência, seja física, verbal, psicológica e entre outras.

As mulheres que são vítimas de agressores, em maior parte, demoram um tempo para denunciar a violência e muitas vezes precisam de uma rede de apoio para que haja a iniciativa de se libertar do caos que é vivenciado diariamente. Existem percalços os quais impedem esse ponto de partida: dependência emocional e financeira, medo do parceiro(a), das agressões e interdições que possam acontecer caso haja uma reação contrária a submissão e a resistência com base nos seus direitos, principalmente sobre a Lei Maria da Pena.

A Lei Maria da Pena foi criada a partir da história e luta de Maria da Pena Maia Fernandes, que foi vítima de feminicídio e sobreviveu a duas tentativas de assassinato, sendo que uma dessas a deixou paraplégica. As agressões provenientes de seu cônjuge deixaram marcas físicas e psicológicas. Além de todo esse cenário de sofrimento e resistência, Maria lutou por anos e anos até que a justiça fosse feita.

A Lei nº 11.340/2006, sancionada em 2006 pelo presidente vigente da época, Luiz Inácio Lula da Silva, garante os direitos e proteção da mulher caso haja qualquer tipo de agressão, seja nos âmbitos doméstico, trabalhista, escolar e entre outros. Além disso, há a Delegacia Especializada ao Atendimento à Mulher (DEAM) e o Instituto Maria da Pena, que é uma Organização Não Governamental, criado em 2009 por Maria da Pena. Ambas as instituições tornam-se uma rede de proteção e apoio essencial à mulher que se vê desrespeitada em relações desamorosas sociais ou conjugais para denunciar um agressor ou desejar romper com um relacionamento abusivo.

Esse contexto exposto nos provoca questionamentos a saber: Quais relações (des)amorosas foram estabelecidas no período pandêmico e quais dessas as mulheres estabeleceram amorosidades entre elas?

Para isso, nos organizamos a fim de analisar uma campanha publicitária de um curta metragem nomeado “Call” postado no Canal do YouTube do Instituto Maria da Pena, que foi produzido em 2020 em parceria com a Empresa de Mídia B9

Company, e uma charge de Nando Motta com o título “A gente denuncia!” produzida em 2021, postada no site do Brasil247, ambas do período crítico da pandemia da Covid-19. Essas duas instâncias genéricas se tornam espaços de denúncia em prol da mulher em situação de violência e de risco de morte.

O nosso olhar se amplia frente a essas materialidades, tanto da campanha publicitária quanto o da charge, à medida que convocamos os autores que refletem conceitos os quais vão nos dar base teórica para pensarmos essas respostas. Esses conceitos correlacionados nos permitem perceber que para pensarmos e realizar os atos de alteridade nos revelam atos de amorosidade como Miotello (2018) defende que na vida as relações de alteridade/amorosidade são estabelecidas em reciprocidade primeiro no ato da escuta e segundo no ato da resposta; Ponzio (2017) nos diz que as relações de alteridade/amorosidade se dão no deslocamento do reconhecimento da singularidade do outro nos alterando, Bakhtin (2017) profere que as relações de alteridade/amorosidade são constitutivas de atos responsáveis da não-indiferença em relação ao outro e Volóchinov (2017) realça que linguagem concretiza nossos projetos sociais e reais na interação discursiva.

1. As relações estabelecidas no cotidiano durante a pandemia: reflexões à luz da concepção de Bakhtin e do Círculo e seus comentadores

A presente seção discute o ato responsivo baseado na escuta e resposta dos eventos (Miotello, 2018; Ponzio, 2017; Bakhtin, 2017; Volóchinov, 2017) que ocorrem nos dois espaços de denúncias de violência doméstica à mulheres escolhidos neste artigo: uma campanha publicitária de um curta metragem nomeado “Call” e postado no Canal do YouTube do Instituto Maria da Penha, produzido em 2020 e uma charge de Nando Motta intitulado “A gente denuncia!” produzida em 2021, postada no site do Brasil247. Esses espaços são fundamentais para

circulação e reflexões face à avaliação social (Volóchinov, 2017) dos sujeitos que vivenciam no cotidiano este tema polêmico.

Na pandemia, segundo a reportagem da empresa de mídia B9 Company³ (Maio de 2020), entre os meses de fevereiro e abril de 2020 “houve um aumento de 431% de relatos no Twitter sobre brigas entre casais”. E a partir deste dado foi possível filtrar mensagens desta mesma rede social e observar o registro de “5.583 menções que indicavam a ocorrência de violência doméstica”. No site também há a informação de que “a busca no Google por ‘Lei Maria da Penha’ teve um salto exorbitante de até 238%” o que significa que a busca pelo tema cresceu perceptivelmente nos primeiros meses de confinamento.

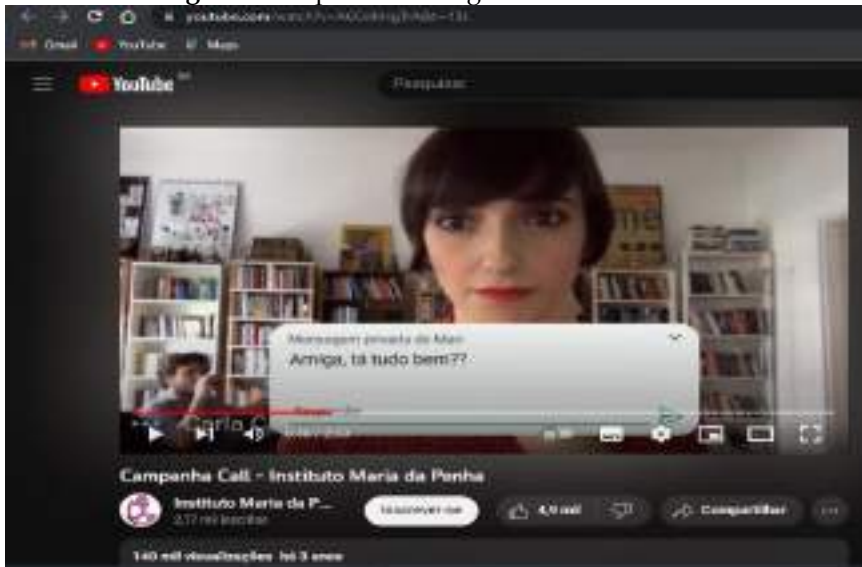
Com isso, o Instituto Maria da Penha contou com o apoio das empresas F.biz⁴ e Vetor Zero⁵ para a criação de um curta metragem nomeado por “Call”. No filme é possível identificar que uma mulher está sofrendo violência doméstica e usa o momento do trabalho - home office - via videoconferência para pedir ajuda, porém, apenas uma colega de trabalho percebe a mudança de comportamento da mulher.

³ Maior produtora especializada em podcasts no Brasil.

⁴ Agência de publicidade localizada em São Paulo.

⁵ Empresa de produção de vídeos localizada em São Paulo.

Figura 1 - Captura de imagem do vídeo “Call”



Fonte: Canal do YouTube do Instituto Maria da Penha, 2020

O principal objetivo da campanha é salientar a importância do apoio à vítima e como este apoio pode evitar uma tragédia, além de ser um espaço de denúncias contra o agressor, instaurando relações outras, como contrapalavra à violência, a relação de amorosidade.

No filme, o ato da escuta torna-se indispensável para que haja uma relação amorosa entre as duas amigas, fazendo com que a relação (des)amorosa da vítima com seu parceiro seja obliterada. Sendo assim, as relações estabelecidas tornam-se um ato concreto da vida real, já que a relação de amorosidade só pôde ser concretizada a partir do momento em que foi revelada a reciprocidade entre as partes envolvidas - vítima e rede de apoio por meio da amiga que estava à escuta, pois

Estar à escuta é a atitude mais fundamental do ser humano. [...] Estar na escuta. Eu não sou quem falo, sou quem escuta. O *outro* é quem fala, não o *eu*. Eu sou um escutador. E disso emana um segundo procedimento. O primeiro é me colocar à escuta; levantar

minha parabólica, botar a parabólica para funcionar; instalar pontos de contato com o mundo e com o outro; estar pronto para ouvir o outro. Mas disso decorre um segundo compromisso: e uma vez que eu escutei, uma vez que eu fui convocado, a minha segunda atitude é de resposta (MIOTELLO, 2018, p. 25).

A relação estabelecida entre as pessoas do trabalho da Carla é de alteridade concretamente pelo afeto, pela escuta e pela resposta, de posição contra o feminicídio, pois senão fosse o ato de amorosidade e responsabilidade de Mariana quando percebeu que sua amiga de trabalho tinha sido agredida, Carla teria sido possivelmente interdita definitiva por conta de um posicionamento excludente e discriminador por parte do seu marido, o Rafael, quando Mariana se desloca e se inteira do que está acontecendo se posicionando de forma altéica e amorosa, para evitar a interdição de Carla na sociedade, pois não podemos ignorar a presença do outro ou a minha

Eu não posso fazer como se eu não estivesse aí; não posso agir, pensar, desejar, sentir como se eu não fosse eu, e cada identificação de si mesmo falha em sua pretensão de identificação com o outro. Mas, ao mesmo tempo, não posso fazer como se o outro não estivesse aí, não um outro genérico, mas o outro na sua singularidade que ocupa um lugar no espaço-tempo e na medida dos valores que eu não posso ocupar, próprio pelo não-álibi de cada um no existir (PONZIO, 2017, p. 22-23).

A presença imbricada entre o eu e o outro é a premissa basilar no que se refere à alteridade na perspectiva da amorosidade, considerando as tensões existentes por conta de nossas singularidades, que nos faz ser consciente e nos altera nos lugares em que estamos e atuamos, nos fortalecendo e enfrentando projetos de indiferença, pois

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e

esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (BAKHTIN, 2017, p. 129).

Os espaços de reflexões e de denúncias sobre o feminicídio de mulheres na sociedade, seja este concretizado por violências ou interdições, que geram forças não altéricas, indo em direção contrária, vai ao desencontro da base filosófica e cultural de um projeto estético de alteridade baseado na amorosidade e na presença consciente nos momentos de interação discursiva, compreendendo esta como “a realidade fundamental da língua.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219), no sentido estrito do diálogo e do projeto de comunicação discursiva.

Dessa forma, um outro espaço para realizar denúncias de violência contra a mulher, são as charges postadas no site. O chargista Nando Motta faz um protesto tanto no título “A gente denuncia!” quanto na disposição dos desenhos, tendo como referência o ditado popular “Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”. A charge foi publicada em julho de 2021, época em que a pandemia e o confinamento ainda estavam muito presentes na vida e cotidiano das pessoas.

Figura 2 - A gente denuncia!



Fonte: Brasil 247, Nando MOTTA, 2021

Na charge é possível identificar que Nando faz uma quebra de paradigmas quando coloca a imagem da colher entre a briga do casal e o trabalho da mesma é colocar o agressor na prisão, deixando assim, a mulher livre para seguir seu caminho sem barreiras (des)amorosas. Nando transgride o dito popular quando apresenta a metáfora da colher em desenho não como uma barreira, mas como uma proteção jurídico-legal às mulheres e provocando abertura para o diálogo por meio da sua arte, como “entonação expressiva” que

caracteriza não apenas o objeto do discurso (ou melhor, nem tanto o objeto do discurso), mas o próprio falante: o seu modo de falar, individual ou típico (ou ambos), seu estado de espírito, expresso não no conteúdo, mas nas formas do discurso (por exemplo: fala entrecortada, a ordem das palavras, entonação expressiva e assim por diante), a sua capacidade ou não de se expressar bem etc (VOLÓCHINOV, 2017, p. 271).

Outro ponto relevante na charge são as cores usadas para a construção da trama. Os tons acinzentados da colher e das grades da prisão são um símbolo de resistência no que diz respeito à impunidade do agente que faz a ação, ou seja, o agressor. Além dos alertas repassados em vários riscos tonalizados em preto o que faz a relação de que a mesma intensidade força com que o homem iria bater na mulher, ele foi colocado na cela da prisão.

2. Discussões e considerações finais

A nossa reflexão finaliza provisoriamente com relação à pergunta posta neste estudo: Quais relações (des)amorosas foram estabelecidas no período pandêmico e quais dessas mulheres estabeleceram amorosidades entre elas? O projeto do ato responsivo baseado na escuta e resposta dos eventos que ocorrem nos dois espaços de denúncias de violência doméstica contra a mulher, postos à avaliação social como refração do que ocorre socialmente e, conseqüente, exige uma posição social.

Atualmente, os casos de violência contra a mulher ainda são uma constante. Em agosto de 2023 a Lei Maria da Penha completou 17 anos de vigência e ainda assim, muitas vítimas não conhecem seus direitos a fundo e nem imaginam como pedir ajuda.

Recentemente aconteceram dois casos de violência contra a mulher. Um no estado da Paraíba e outro no estado do Tocantins, com títulos “Preso por esfaquear ex-mulher no olho não queria que ela enxergasse outros homens” e “Homem é preso em flagrante por violência doméstica no interior do Tocantins”, respectivamente.

Na figura 3 é possível observar que a data na qual a notícia foi postada é exatamente a data em que a Lei nº 11.340/2006 completou 17 anos. Na reportagem completa, a delegada da DEAM afirma que a vítima já tinha feito boletim de ocorrência em 2020 e desde essa época já havia uma medida protetiva contra o agressor.

Figura 3 - Captura de imagem do site g1



Fonte: Site g1 Paraíba, 2023

Ainda na reportagem, a delegada diz: “Ele estava presente e não prestou socorro, viu ela sofrendo, sangrando e não fez nada para conter o agressor. Viu a mulher passando por tudo aquilo e não fez nada para impedir”. Esta fala diz respeito ao genitor do agressor, que não se posicionou contra à violência da sua própria nora que representa uma pessoa humana sendo agredida, porque

Somente um amor desinteressado segundo o princípio “não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo”, somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo (BAKHTIN, 2017, p. 128).

Podemos refletir que o ciúme, a marca da posse, exacerbado do ex-marido seja proveniente da relação estabelecida entre pai e filho, já que o pai do agressor não fez nada para ajudá-la. A postura de não responsabilidade dessa família como uma agência que produz agressão e consente com o fato, sendo muito comum na sociedade. Isso faz com que a impunidade daquele que agride seja mais efetiva, e assim, a vítima é vista como vilã, quando sobrevive. Assim a relação amorosa desinteressada pode ser “Eu amo o outro, mas não posso amar a mim mesmo, o outro me ama, mas não ama a si mesmo; cada um tem razão no seu próprio

lugar, e tem razão não subjetivamente, mas responsabilmente” (BAKHTIN, 2017, p. 104).

Na figura 4, que trata também de uma violência doméstica contra a mulher em que o agressor é preso em flagrante e imediatamente levado à delegacia local porque ele agredia e ameaçava ela de morte constantemente. Na notícia ainda há a informação de que existe um aplicativo que auxilia as mulheres a tirarem dúvidas sobre os diversos tipos de violência e explicando como ocorre cada uma delas. A ferramenta foi lançada pelo Governo de Tocantins, desenvolvida pela Secretaria de Segurança Pública do estado e é vista como um colaborador no combate à violência contra a mulher.

Figura 4 - Captura de imagem do site g1



Fonte: Site g1 Tocantins, 2023

O conjunto de materialidade posto para apreciação e os acontecimentos refretados histórico e socialmente sobre a forma desumana e (des)amorosa ocorrida com as mulheres tanto nas materialidades apreciadas como as que aparecem na periferia da discussão para mostrar o quão este tema e bandeira de luta das mulheres está na agenda atual, pois socialmente a participação é essencial para que proponha mudanças porque

Em cada palavra viva está contida uma avaliação social ativa. Justamente ela transforma toda palavra-enunciado (isto é, todo discurso verbal concreto) em um ato social significativo (por mais insignificante que ele seja, por exemplo, a importância de algum enunciado cotidiano). [...] Esses discursos verbais ativos se realizam em todas as esferas da vida social: na comunicação no trabalho e profissional, política, prático-cotidiana (na família, no círculo de amigos etc.), enfim, na comunicação ideológica no sentido estrito da palavra (VOLÓCHINOV, 2017, p. 343).

O espaço conquistado pelas mulheres socialmente é fundamentado na relação de alteridade/amorosidade que se contrapõe ao projeto de não diálogo presente ainda na sociedade. A ideia do Instituto Maria da Penha de criar campanha “Call” e a do chargista Nando Motta de criar espaços de denúncias e posicionamentos nas mídias abrem não só a palavra a todos como sustenta o debate em prol de um projeto estético da não-indiferença, da escuta e resposta e avaliação social, nas relações cotidianas da vida.

Referências

ALVES, S. **Campanha do Instituto Maria da Penha alerta sobre violência doméstica e mostra como pedir ajuda**. Disponível em: <<https://www.b9.com.br/126129/campanha-do-instituto-maria-da-penha-alerta-sobre-violencia-domestica-durante-quarentena-e-mostra-como-pedir-ajuda/>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 3ª Edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco, São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

g1. **Homem é preso em flagrante por violência doméstica no interior do Tocantins**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/to/to>

cantins/noticia/2023/08/12/homem-e-presos-em-flagrante-por-violencia-domestica-no-interior-do-tocantins.ghtml>. Acesso em: 12 ago. 2023.

g1. **Preso por esfaquear ex-mulher no olho não queria que ela enxergasse outros homens.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2023/08/07/preso-por-esfaquear-ex-mulher-no-olho-nao-queria-que-ela-enxergasse-outros-homens-diz-delegada.ghtml>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Campanha Call.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A6CslhHgTrA&t=13s>>. Acesso em: 12 ago. 2023.

INSTITUTO MARIA DA PENHA. **Quem é Maria da Penha?** Disponível em: <<https://www.institutomariadapenha.org.br/quem-e-maria-da-penha.html>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

MIOTELLO, V. **Por uma escuta responsiva:** a alteridade como ponto de partida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 84p.

MOTTA, N. **A gente denuncia!** Disponível em: <<https://www.brasil247.com/charges/a-gente-denuncia>>. Acesso em: 13 ago. 2023.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikahil. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** 3. edição. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGE/UFSCar. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. Plano de trabalho de Volóchinov. In: **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais no método sociológico na ciência da linguagem / Valentin Volóchinov; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo - São Paulo: Editora 34, 2017 (1ª Edição).

É POSSÍVEL TATEAR O ICEBERG?

Ana Cristina LIBÂNIO¹

Quem de dentro de si não sai
Vai morrer sem amar ninguém
(Vinicius de Moraes / Baden Powell, Berimbau)

Caro leitor, não consigo iniciar nenhum texto sobre o cotidiano escolar sem lembrar dos danos da pandemia aos alunos periféricos da escola pública de educação básica. Talvez isto justifique a contextualização, embora ainda superficial, dos desdobramentos deste vivido.

Ainda em 2023, percebemos no cotidiano escolar as consequências desastrosas da pandemia em um governo irresponsável em relação à gestão das políticas públicas de saúde e educação. Pela primeira vez, em 15 anos de trabalho como orientadora educacional, me deparo com uma grande quantidade de alunos do 5ºano ao 9ºano do ensino fundamental, com sérias dificuldades de leitura e escrita. Como participar efetivamente das aulas das diferentes disciplinas, se muitos alunos não conseguem ler e compreender os textos trabalhados? Os professores, de modo geral, reclamam muito da indisciplina em sala de aula e, acreditam ser ela, a causa do insucesso dos alunos. Para mim, a indisciplina é só a ponta do iceberg que eu pretendo tatear, levantando alguns pontos para reflexão durante a escrita deste texto.

Ainda percebo os adolescentes, vivenciando conflitos com colegas e professores, muitas vezes por motivos banais. Não é raro eu receber na sala da orientação, adolescentes do 5º ao 9ºano com crise de ansiedade, pânico, insônia, crise de choro e casos de

¹ Orientadora Educacional na Prefeitura Municipal de Pouso Alegre/MG. Membro do Grubakh/Gepec-FE/UNICAMP. kecalibanio@hotmail.com

mutação. Adolescentes que estão, na maior parte do dia, sozinhos e conectados ao mundo virtual, sendo bombardeados incessantemente por mensagens escritas ou visuais, sem a mediação de um adulto responsável.

Não posso deixar de pontuar também, a mudança de postura da comunidade escolar após este último desgoverno. Na esfera federal, um presidente completamente desprovido do senso de justiça e humanidade, no governo do meu estado, um dirigente que não vê a hora de privatizar toda a educação pública, tratando tudo e todos como um produto de mercado do mundo empresarial e no governo municipal, um coronel que apoiou as manifestações pro golpe na frente dos quartéis e aposta que as escolas cívico-militares são o exemplo de qualidade de ensino. Acredito que este contexto tenha influenciado a comunidade escolar (predominantemente evangélica) com a qual trabalho, encorajando a desconfiança dos pais e responsáveis no trabalho que os professores desenvolvem com os alunos.

Na cidade onde moro, no Sul de Minas, há os cargos públicos de supervisão escolar e orientação educacional. O primeiro, trabalha diretamente com os professores e tem em sua carga horária semanal, duas horas destinadas ao encontro com os professores, direção e orientação. A própria Secretaria da Educação do Município, neste atual governo, estimula a cisão do trabalho de supervisores e orientadores

educacionais ao prescindir a presença das orientadoras na maioria das reuniões pedagógicas.

O orientador educacional, não tem nenhum tempo na grade curricular para o contato direto com os alunos. Sendo assim, ou ele busca parcerias com professores, equipe pedagógica e outros órgãos de apoio (CRAS, Conselho Tutelar, SAAI, Grêmios Escolares, Representantes de sala)² ou ele cai na “síndrome do encaminhamento” sinalizada por Celso Vasconcelos e percebida

² CRAS – Centro de Referência de Assistência Social
SAAI - Serviço de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

por mim, prática de mandar o aluno para orientação ou direção para que se “dê um jeito” (VASCONCELOS, 2013). Todos estão, de alguma forma, à espera de um milagre.

O tema do evento deste ano do Rodas e EEBA, 2023 instigame a perguntar: Como eu posso viver no cotidiano escolar, sendo orientadora educacional, a não-indiferença como ato responsável na relação com os adolescentes? Penso que não é possível viver a não-indiferença sem esbarrar na singularidade dos sujeitos em relação. Ainda pergunto: como posso ser não-indiferente se eu não enxergar e nem escutar os adolescentes com os quais trabalho? Como conseguir construir brechas imersa em um sistema educacional baseado na padronização dos resultados, através das competências e habilidades, para o século XXI?

Freitas (2018, pp. 87-102), aponta que o padrão da reforma gerou efeitos negativos, entre eles, a demanda do tempo do professor para preparar os estudantes especificamente para os testes, gerou fraudes, manipulação e inflação das notas, além de um estresse entre professores, pais e alunos. E mais, ao contrário do anunciado, esta postura só fez aumentar a diferença de aprendizagem entre mais e menos favorecidos. (DUTRA, 2022, p.670).

Pensando na escuta dos meus adolescentes no cotidiano escolar como orientadora educacional, materializada nas pipocas pedagógicas escritas ao longo deste ano, apresento estas curtas narrativas ao leitor, no intuito de compartilhar e colher, nas nossas rodas de conversas deste evento, outros olhares, outros modos de ver e refletir o “vivido ético transformado em plano estético”³. Pensando na arquitetônica bakhtiniana eu-para-mim, eu-para-o-outro, e o outro-para-mim. O sujeito só é em relação com o outro, o outro me mostra o que eu não consigo ver sozinha. *“Consideramos que as relações entre alteridades constituem todas as experiências humanas vividas – inclusive aquelas que reconhecemos*

³ Conversa com a coordenadora do Grubakh Liana Arrais Serodio sobre narrativas pedagógicas em nosso grupo.

formadoras de nossa identidade. Só posso me voltar para mim depois de ter ido ao outro. Só posso me ver nos olhos do outro.” (SERODIO, PRADO, SIMAS, 2023, p.95). Ou na minha leitura das palavras de Vinícius e Baden Powell (BERIMBAU,1963)“*Quem de dentro de si não sai vai morrer sem amar ninguém”*”.

As pipocas pedagógicas?⁴ São pequenas narrativas do cotidiano escolar que contam um acontecimento que impactou de alguma forma o narrador, que faz parte do acontecimento narrado, embora não seja o principal centro de valor. Ele narra e compartilha sua narrativa com o seu coletivo (no meu caso no Grubakh)⁵ para conversarmos, refletirmos e buscarmos saídas possíveis para as questões levantadas sobre o cotidiano escolar à luz da teoria de Bakhtin e Círculo e outros autores que possam colaborar. Esta escuta atenta do nosso coletivo, não deixa de ser um ato de não-indiferença, de amorosidade.

Pipoca Pedagógica, nº1

Presente ou milagre?

Ana C. Libânio

18/8/2023

Naquele dia, no início da aula, o vice-diretor avisou que era meu aniversário. Durante toda a manhã ganhei manifestações de carinho dos alunos do 5º ao 9ºano. Já no final da manhã, quando fui pegar meu material para ir embora, um grupo de adolescentes foi à minha sala para me cumprimentar. Após os abraços eu disse a eles:

- Sabe o que eu gostaria de ganhar de presente de aniversário?

- O que? Perguntaram em coro.

- Que vocês melhorem enquanto alunos.

Neste momento, rindo respondeu Bárbara:

- Você disse que queria presente, não milagre, né Ana Cristina?

⁴ Para os que querem saber mais sobre este gênero textual sugiro o livro: *Conversando com pipocas pedagógicas: alguns ensaios*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

⁵ Grupo de estudos bakhtinianos ligado ao GEPEC/UNICAMP

Metanarrativa- parte 1

Nas minhas próprias palavras, o que eles pensam que eu penso ser um bom aluno? O que a pipoca diz do que o coro pensa de mim?

A cultura popular não oficial dispunha na Idade Média e ainda durante o Renascimento de um território próprio: a praça pública, e de uma data própria: os dias de festa e de feira." (Bakhtin, 2010, p.133) [...] Um ponto de convergência de tudo que não era oficial, de certa forma gozava de um direito de "exterioridade" no mundo da ordem e da ideologia oficiais, e o povo aí tinha sempre a última palavra. (BAKHTIN, 2010, p.132)

Quais os momentos de "festa" e de "feira" da minha escola? Onde é estimulado/observado o protagonismo dos estudantes? Onde eles gozam do direito de "exterioridade"?

O aspecto cômico sinalizado na pipoca pedagógica, especificamente na fala da Bárbara, nos mostra que o aluno bom que eu desejo que eles sejam, beira a fantasia, a irrealidade. O que eles pensam que eu penso ser um bom aluno? A que distância se encontra do que eles são ou são capazes de ser?

Pipoca Pedagógica, nº2

Que orientação é essa?

Ana C. Libânio

19/4/2023

Henrique, quase toda semana bate ponto na sala da orientação. Cada hora é por um motivo: briga com os colegas, desentendimentos com os professores, não acata as regras da escola cobrada pelos funcionários e por aí vai. Da última vez que estivemos conversando eu disse:

- Que história é essa Henrique? Se aqui você conversa com educação, por que na sala de aula você apronta esse tumulto?

- Todo mundo, quando vem aqui, fala mais educado, né? Até eu falo mais educado aqui!

- Por quê? Perguntei.

- Porque eu tenho medo e respeito de você. Quando você me chama, na minha mente vem na cabeça que vai dá m*rd@.

Ana C. Libânio

19/4/2023

Metanarrativa – parte 2

É possível carnavalizar a vida na escola?

O estudo que Bakhtin fez sobre a obra de Rabelais apresenta a praça pública como o espaço para a visibilidade da cultura popular, uma força de resistência ao poder instituído. Neste estudo, ele nos mostra o vocabulário da praça pública como um Jano de duplo rosto, e diz:

[...]O vocabulário da praça pública é um Jano de duplo rosto. Os louvores, como já vimos, são irônicos e ambivalentes, no limite da injúria: os elogios são cheios de injúrias, e não é possível traçar uma delimitação precisa entre eles, dizer onde começam umas e terminam os outros. [...] a fusão dos louvores e das injúrias é totalmente estranha ao tom da cultural oficial. Por outro lado, ela se presta perfeitamente n]ao da cultura popular da praça pública. (BAKHTIN, 2010, p.142-143)

As pipocas 1 e 2 tem um “Q” de humor, de risível. Estão os alunos sinalizando a resistência ao poder constituído na escola quando usam palavras de baixo calão entre os colegas em tom de brincadeira, de afeto às vezes, evidenciando esta ambivalência apontada por Bakhtin na obra de Rabelais? Será que o aluno quando conversa comigo, apesar de ter mais cuidado com as palavras, diz o que pensa? Que orientadora é essa que, quando o aluno é chamado ele só pensa que algo está errado? A orientadora só atua quando há algum problema? Quando ela será orientadora de todos os alunos? Até que ponto ela mesma não se engessa quando aceita a síndrome do encaminhamento sinalizada no início deste texto? Ela se vê capaz de um milagre?

“Pode ser a gota d’água”

Ana C. Libânio,

28/4/2023

No início do ano, faço alguns combinados com os alunos e digo: briga com agressão física eu chamo os responsáveis e é acaso de suspensão, pois vocês são pré-adolescentes e adolescentes e já conseguem questionar, refletir e pedir ajuda quando necessitam, não precisam resolver os conflitos na base da pancadaria. Mesmo cientes deste fato, às vezes não conseguem controlar a raiva ou pedir ajuda antes da última gota d’água.

Ana, uma menina do 5º ano, deu um tapa no rosto da colega em plena Ed. Física. Quando a chamei para conversar, no intuito de compreender a origem daquela raiva, a aluna foi desfiando o novelo das relações: a Beatriz fica falando que eu não sei fazer trança no meu cabelo, que meu cabelo é feio e que eu não posso conversar com nenhuma colega senão ela deixa de ser minha amiga. Perguntei a Ana se ela havia contado para alguém o que estava acontecendo, se pediu ajuda para algum adulto da escola. Entre soluços, ela sacudiu a cabeça de um lado para o outro.

Metanarrativa – parte 3

O que vejo do iceberg?

Ana só conseguiu dizer o que estava acontecendo, quando a situação se tornou insustentável. A aluna vivia uma relação tóxica com a colega de sala, que a proibia de ter amigas e criticava seu cabelo e a maneira de arrumá-lo, revelando uma visão estigmatizada pelo racismo ainda presente na sociedade brasileira. O cabelo é um símbolo forte do movimento negro e valorizar o cabelo impacta de forma positiva as crianças negras. Mas como orientadora não dá para pensar a situação vivida como se estivéssemos lidando em um filme de mocinhos e bandidos. Algumas perguntas se fazem necessárias: Qual o trabalho que devemos desenvolver enquanto escola pensando em uma

educação antirracista? Como ajudar as alunas a construir uma relação livre, de amizade, confiança e respeito? Os adultos que presenciam situações como estas não podem ser indiferentes, para que as alunas tenham confiança de nos contar o que se passa antes da última gota d'água.

Estas pipocas pedagógicas aqui apresentadas, são situações vividas por mim no cotidiano escolar, no mundo da vida profissional, o lugar da experiência como algo singular e único. “A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir.” (BAKHTIN, 2010, p.142) Ao narrar, organizo esta experiência esteticamente e compartilho com os outros construindo em mim enquanto narradora do acontecimento de que participo e no outro que lê, saberes transgredientes à participação ativa na vida e às narrativas próprias, produzindo em mim novos modos de ser e estar no mundo (SERODIO, PRADO, 2018). Mas porque então a angústia não passa?

O movimento coletivo de interpretação das pipocas pedagógicas, nos ajudam a olhar o vivido de um outro ponto, construir uma outra exotopia, outros excedentes de visão a partir do que narramos e metanarramos. Talvez seja isso: as narrativas possibilitam que façamos novas perguntas e que elas nos movimentem a responder em ato a não-indiferença vestida de amor.

Referências

Centro de referências em educação integral. Competências socioemocionais não resolvem os conflitos na escola; entenda. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/competencias-socioemocionais-nao-resolvem-os-conflitos-na-escola-entenda/>. Acesso em 05/06/2023.

Jornal da USP. Que fazer das emoções na escola? Disponível em <https://jornal.usp.br/artigos/que-fazer-das-emocoes-na-escola/>.

Acesso em 05/06/2023.

InfoEscola. Informando e aprendendo. Indisciplina na Escola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/indisciplina-na-escola/>. Acesso em 05/06/2023

SERODIO, Liana; PRADO; Guilherme; SIMAS, Vanessa. Da identidade à alteridade: um percurso para a compreensão dialógica da formação narrativa. In: MELLO, Marisol Barenco de; SOUZA, Nathan Bastos de; SCHERMA, Camila Caracelli. (Orgs.) Entre o efêmero e o duradouro. A escola de filosofia da linguagem de Augusto Ponzio no Brasil. São Paulo: Hucitec, 2010. BAKHTIN, M. M. A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. Tradução Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec/Brasília: Ed. UnB, 2008.

SERODIO, Liana; SOUZA, Nathan. Saberes Transgredientes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014

Formação em Movimento v.4, i.1, n.8, p. 668-673, 2022. *RESENHA*. A Reforma Empresarial da Educação, de Luiz Carlos Freitas.

SOCIEDADE, VIDA E NASCIMENTO: RELEXÕES SOBRE GÊNERO E RAÇA A PARTIR DA OBRA LITERÁRIA *OLHOS D'ÁGUA DE CONCEIÇÃO EVARISTO* (2016)

Amanda da Conceição SANTIAGO¹

Resumo

Várias mudanças aconteceram ao longo dos tempos, porém é possível notar que nem tudo acompanhou o processo de evolução da sociedade. De modo que, ainda é possível se deparar com questões como, o racismo, sexismo, machismo, dentre outras que permeiam os meios sociais, ainda que por vezes, de forma velada. Tais questões marcam a vida e o corpo das mulheres, em especial das pretas, visto que ocupam um espaço marginalizado dentro da sociedade, assim como é colocado por Bell Hooks (2022) ao descrever como é a mulher é vista na sociedade. Diante disso, tenho como objetivo analisar o conto “Quantos filhos Nathalina teve?”, presente na obra *Olhos d'água* de Conceição Evaristo (2016), afim de provocar reflexões que possam nos levar a um olhar crítico da sociedade contemporânea, na qual estamos inseridos. Para tal, me apoio a análise do discurso proposta por Mikhail Bakhtin (2016) com o intuito de realizar uma pesquisa qualitativa e reflexiva sobre os enunciados presentes no conto que ser analisado. Uma vez que, Nathalina veio de um ambiente marginalizado, sendo filha de uma mãe que trabalha como empregada doméstica, reproduz os enunciados que lhe são naturalizados. Trazendo em sua história a importância de compreendermos não só o nosso lugar de fala, mas o do outro também, para que juntos, possamos recriar, ou seja, dar um novo sentido a enunciados que carregam consigo estereótipos sociais.

Palavras-chave: Gênero e raça. Enunciados dialógicos. Estereótipos sociais.

¹ Amanda da Conceição Santiago - Graduada em Pedagogia, pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Crixás. Graduada em Letras – português/inglês, pela Universidade Federal de Catalão. Bolsista Capes pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid 2023. E-mail: amanda.santiago.cr@gmail.com

Leneares da vida

Vivemos e fazemos parte de uma sociedade que carrega consigo marcas de racismo, machismo, sexismo e preconceitos que são formados por meio de estereótipos sociais. Tais estereótipos definem o que é considerado aceitável dentro da sociedade, por meio do estabelecimento de regras e padrões que moldam o imaginário social.

Dentro dessa perspectiva, o meu intuito com esse trabalho – enquanto estudante, pesquisadora e mulher preta, é provocar reflexões sobre as demarcações de gênero e raça através da obra literária *Olhos d'água* de Conceição Evaristo (2016). De forma a promover por meio das reflexões, questionamentos que permitam um olhar crítico sobre os acontecimentos ao nosso redor.

Para tanto, lhe convido a pensar a respeito do papel que é designado para as mulheres, em especial as pretas, na sociedade como um todo. Visto que, viemos de uma sociedade escravata, onde as mulheres pretas eram levadas para trabalhar arduamente nos campos de plantações e na casa dos senhores como doméstica, cuidando da organização do lar e das crianças que ali habitavam, conforme explica Angela Davis em sua obra *Mulheres, raça e classe* (2016, p. 21):

Em geral, as mulheres eram uma força de trabalho completa – a menos que tivessem sido expressamente designadas para as funções de “reprodutoras” ou “amas de leite”, casos em que às vezes sua força de trabalho era classificada com incompleta.

Diante disso, entendo que há uma desigualdade presente no termo “mulheres”, uma vez que as vivências de um grupo racial (mulheres brancas) eram diferentes, se comparadas as de outro grupo (mulheres pretas), conforme aponta Angela Davis (2016, p. 45):

No papel de trabalhadoras, ao menos as mulheres gozavam de igualdade econômica, mas como esposas eram destinadas a se

tornar apêndices de seus companheiros, serviçais de seus maridos. No papel de mães, eram definidas como instrumentos passivos para a reposição da vida humana. A situação da dona de casa branca era cheia de contradições.

Sendo assim, considero extremamente importante iniciar essa análise, por meio de reflexões a respeito das problematizações que envolvem os papéis destinados as mulheres, bem como a problematização do termo “mulher”, levando em consideração que há varias formas de ser mulher, concordando assim, com o apontamento de Audre Lorde (2021, p.135) quando ela diz que “é uma arrogância particularmente acadêmica iniciar qualquer discursão sobre teoria feminista sem examinar nossas muitas diferenças, sem uma contribuição significativa de mulheres pobres, de mulheres negras [...]”.

Dessa forma, entendo que nós² mulheres pretas – por vezes, na maioria pobre, ocupamos um espaço marginalizado dentro da sociedade, não enquadrando assim dentro da hierarquização branca, dado ao fato, de que enquanto as mulheres brancas ficavam em casa administrando as economias domésticas, as mulheres pretas trabalhavam na plantação ou serviam como babá, empregadas, dentre outros. Marcando assim, uma das diferenças existente dentro da categoria “mulher”.

Dentro dessa perspectiva, é possível perceber que houve certos avanços sociais, como a presença da mulher em espaços que antes não lhes eram permitido, porém em um número muito menor do ponto de vista racial. Isso porque, ás mulheres pretas, ainda são destinados esterótipos que dizem que seu lugar – uma vez que é marginalizada, é nos afazeres domésticos. Onde cria-se a ideia de que a mulher preta é uma mulher amorosa que conseqüentemente possui muitos filhos, ao qual dedica-se ao máximo, como coloca Bell Hooks (2022, p.114) “as imagens de mulheres negras que são vistas como positivas, em geral, são aquelas que as retratam como

² Coloco a palavra no plural para reforçar o meu lugar de fala, enquanto mulher preta.

resignadas, religiosas, maternais, cuja característica mais cativante é se sacrificar e de se anular pelas pessoas que ela ama”. Reforçando assim, os enunciados - que rementem a inferioridade das mulheres pretas, produzidos no passado.

Gerações, gestações...

O conto de Nathalina presente na obra *Olhos d'água* de Conceição Evaristo (2016), apresenta a história de uma menina-mulher que se viu grávida aos treze anos, de seu amigo Bilico. Ao longo de sua trajetória, Nathalina, teve quatro gestações, na qual considerou como sua apenas a última. O conto, cujo título é “Quantos filhos Nathalina teve?” Inicia-se descrevendo o quão feliz Nathalina estava em sua última gestão. De modo que, alisava carinhosamente a barriga e sorria, sentindo o filho pular lá de dentro, respondendo ao catinho (EVARISTO 2016, p.43).

Sua primeira gestão veio carregada com os valores trazidos pela inocência de uma menina que se descobre mulher. Nathalina sentiu ódio e vergonha por estar grávida, apesar de apenas ouvir sua mãe em dialogo com as amigas, acreditava ser possível contornar e resolver a situação.

Nathalina sabia de certos chás. Várias vezes vira a mãe beber. Sabia também que às vezes os chás resolviam, outras vezes não. Escutava a mãe comentar com as vizinhas: - Ei fulana, o troço desceu! E soltava uma gargalhada aliviada [...] Uma coisa estava lá dentro da barriga dela e ia crescer, crescer até um dia arrebentar no mundo. Não, ela não queria, precisava se ver livre daquilo. (p.44)

A forma como Nathalina expressa sua gravidez, reflete o meio no qual convive, bem como as suas vivências. De modo a reproduzir enunciados que são naturalizados no meio em que está inserida. Ao se referir ao bebê como “daquilo”, ela está inconscientemente reproduzindo as falas da mãe, que se refere a menstruação ou possível aborto, como “troço”, evidenciando o

que é posto por Bakhtin em sua obra *Os gêneros do discurso* (2016, p.38):

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciados concretos que nós mesmos ouvimos e nós mesmo reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam.

Sendo assim, compreendo que os enunciados se formam por meio do contato da língua com a realidade, possibilitante ao falante aderir em sua fala referências do seu contexto de vida pessoal e social que atribuam sentido em sua fala. Já na sua segunda gestação, Nathalina tinha mais maturidade, porém não queria criar laços familiares, indo assim, contra os papéis sociais estabelecido como aceitáveis na sociedade. De forma, que deixou a criança com o pai e seguiu a vida. Explicitando assim a fala de Medviédev (2019, p. 183) de que, “a própria presença peculiar do enunciado é histórica e socialmente significativa. Da categoria de uma realidade natural, ela passa para a categoria de uma realidade histórica.”

Trazendo luz ao fato de que enunciados passados permeiam nossa realidade, possibilitando a manutenção de estereótipos que desenvolvem o papel de regressão social, por meio de padronizações. A forma como Nathalina nomeia seu segundo filho, diz muito a respeito de sua vontade em continuar sendo livre. Ao nomear o filho com uma extensão diminutiva do nome do pai, Nathalina corta simbolicamente os laços com a criança e com o pai. Deixa marcadamente, o fato de que não exercerá o papel de mãe e esposa esperado, tanto pelo parceiro, quanto pela sociedade.

Quando Toinzinho nasceu, ela e Tonho já haviam acertado tudo. Ela gostava dele, mas não queria ficar morando com ele. Tonho chorou muito e voltou para a terra dele, sem nunca entender a recusa de Nathalina diante do que ele julgava ser o modo de uma

mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho... Voltou levando consigo o filho que Nathalina não quis. (p.46)

Na terceira gestação, foi um ato de compaixão. Nathalina trabalhava como empregada doméstica na casa de um casal e se condeou ao saber que a patroa não podia ter filhos, não conseguindo assim, recusar o pedido da mulher para que se deitasse com o seu marido, afim de gerar um filho. Após engravidar Nathalina, foi muito bem tratada, uma vez que “a patroa fica o tempo todo com ela. Contratou uma empregada. Levava Nathalina ao médico, cuidava de sua alimentação e de distraí-la também.” (p.48), porém Nathalina carregava consigo o sentimento de veronha e não pertencimento aquela gestação, como fica explícito na seguinte frase: “O estorvo que ela carregava na barriga fazia feliz o homem e a mulher que teriam um filho que sairia dela. Tinha vergonha de si mesma e deles.” (p.48)

Ao chamar o filho de “estorvo” Nathalina transmiti a ideia de fardo, visto que já não aguentava mais aquela situação em que se encontrava, portanto, o contexto do momento – de se doar-se, deitando com o chefe, para gerar um filho que fora negociado, lhe leva a tal expressão, que provalvemente lhe erá familiar. Desse modo, que para execultar suas boas intenções, deixou-se de lado, criando assim, um embate entre os sentimentos que produziu diante da inter-relação que criou com o casal (BAKHTIN, 2016).

Considerações (nunca) finais

Nathalina, uma mulher preta, nascida e criada em periferia, iniciou sua vida sexual aos trezes anos de idade, enquanto imaginava estar brincando com seu amigo Bilico. Sua mãe era casada e trabalhava como empregada doméstica. Na casa moravam além dos pais, sete irmãs. Sendo uma delas, a própria Nathalina, cujo o nome nos remete a lembrança do Natal, que tem como símbolo o nascimento.

Para Bakhtin (2016, p. 54):

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos.

Levando-me a compreender que Nathalina não recebeu esse nome por acaso, uma vez que sua história está ligada as suas gestações e ao nascimento de uma mulher. Nathalina, nasce, cresce e transforma-se mulher, em meio as dificuldades geradas pela falta de oportunidade. Oportunidades essas que foram anuladas devido ao espaço que ocupa na sociedade, retomando a discussão aqui abordada inicialmente.

Sua última gravidez se deu como fruto de um estupro, expondo a forma como o corpo, ou seja, como a mulher preta é vista. Apesar, das condições em que o bebê foi gerado, Nathalina se alegrou com a gravidez, ao ponto de considerar o bebê como seu, pois não via está gestação com marcas provocadas por relacionamentos duradouros, não se sentia em dívida com ninguém. “Sabia que o perigo existia, mas estava feliz. Brevemente iria parir um filho. Um filho que fora concebidos frágeis limites da vida e da morte.” (p.50).

O conto da história de Nathalina nos deixa a reflexão sobre as questões que ainda precisam ser abordadas e trabalhadas na sociedade, afim de provocar não só mudanças necessarias, mas o entendimento de questões tão importantes, como, racismo, preconceito, sexismo, patriarcado, dentre outros esteriótipos que permeiam o nosso meio social.

Para Medviédev (2019, p.185):

Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem

tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-à um sentido de dicionário, desnecessário.

Diante do exposto, reforço a importância de buscarmos compreender de fato, as questões acima citadas, para que seja possível, reescrever e reformular os enunciados esteriótipados que chegam até nós. Para então transfirmos enunciados que possam agregar com a sociedade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. – São Paulo: Editora 34, 2016.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Herci Regina Candiani. – 1. Ed. – São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Palhas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

HOOKS, Bell. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo**. Tradução Bhuvi Libanio. – 11º ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2022.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Tradução Stephanie Borges. – 1. Ed. 2 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradutoras Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Volkova Américo. – 1. Ed. 1º reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2019.

ENTRE ESCALER E BERGANTIM

Isabella Ikeda LEITE¹

Primeiras milhas náuticas

Um emaranhado de cirrus pincelava o céu azul, com sol quente e vento fresco, quando iniciei minha exploração como pessoa adulta no mar da literatura infantil. Pés testaram a temperatura da água antes de mergulhar e decidir sair mar afora, ouvindo o chamado de livros nacionais e internacionais, livros de poesia, livros sem texto verbal, que formam ilhas que aos poucos estou desvendando. Foi em um dia de surfe que esbarrei no livro infantil “Suki's Kimono” e não tive escolha senão investigá-lo.

Acabei me reencontrando com a criança que fui e que, sem conhecer timão ou leme, navegou pelas correntezas da assimilação cultural² e da individualidade em busca de uma comunidade.

¹ Aluna de Graduação do curso de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e bolsista PIBIC 22/23 e orientanda da Profa. Dra. Fabiana Giovani. Participante dos grupos de pesquisa GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa e NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa

² Termo para ser revisto por uma perspectiva bakhtiniana, futuramente.

Figura 1 – Suki



Fonte: UEGAKI, 2003

Figura 2 – Eu criança



Fonte: Arquivo pessoal, 2007

A narrativa acompanha a menina Suki, canadense de ascendência japonesa, em seu primeiro dia de volta às aulas. Quando ela decide usar um quimono de algodão que sua *obaachan*³ lhe presenteou no verão, é criticada pelas irmãs mais velhas, Mari e Yumi, que lhe sugerem usar algo *new*, algo *cool*, para não ser zombada pelos colegas. Suki corajosamente ignora o conselho, decidida a vestir sua roupa preferida. A escolha da roupa é mais do que estética; ela veste as memórias das férias, com o *bon odori*⁴ e o som da música dos *taikos*⁵.

Chegando na escola, ela interage primeiro com a amiga Penny, que inicialmente estranha o traje, mas logo segue brincando com Suki. Os outros colegas têm um estranhamento maior, com risadas e brincadeiras, mas ela não se intimida e faz uma apresentação da dança que aprendera no verão e lhe enche de alegria de viver para a turma.

³ *Obaachan*: forma carinhosa de chamar a avó.

⁴ *Bon Odori*: dança tradicional em roda; festival de finados.

⁵ *Taiko*: tambores tradicionais japoneses.

A partir da iniciativa da professora, seus colegas, antes hesitantes, passam a aplaudir e celebrar a performance de Suki. Na volta para casa, o desejo das irmãs de serem notadas, ou mais importante, celebradas, é explicitado nas falas: “*No one even noticed my new sweater*” (UEGAKI, 2003, p. 32, grifo nosso) e “*no one even noticed my cool shoes*” (UEGAKI, 2003, p. 32, grifo nosso), enquanto Suki segue dançando alegremente.

Apesar do livro ser canadense, o contexto e os desafios da personagem principal são similares aos de tantas crianças nipo-brasileiras que crescem em um limbo do similar e do diferente. No contexto nacional, podemos perceber que, dentre as diferentes fases do processo imigratório, o nipônico aparece à parte, como revela a fala do professor e sociólogo Oliveira Viana:

O japonês é como o enxofre: insolúvel. É este justamente o ponto mais delicado do seu problema imigratório, aqui como em qualquer outro ponto do globo (VIANNA, 1934, p. 209).

Independentemente das questões políticas de imigração, olhando para o aspecto humano, seria dissolver-se a solução para integrar-se? Um marujo no cesto da gávea te adianta que não.

Aprimorando meu pequeno barco

Recentemente, aportada na segurança da baía universitária, encontrei uma outra embarcação, com uma comandante que me apresentou as leituras do Círculo de Bakhtin, e assim comecei a aprender o manejo da adriça. Não sou marinheiro de longa data, mas, através desse diálogo, avancei meus primeiros nós na reflexão de quem a Suki – e milhares de garotinhas *nikkei*⁶ – são no mundo, nesta constituição pela alteridade sem precisar abrir mão da singularidade, pela perspectiva de Bakhtin. Esse livro é a costa de um território muito maior, que explora questões da

⁶ *Nikkei*: descendentes nascidos fora do Japão; japoneses que vivem no exterior.

constituição da subjetividade *nikkei*. Sendo uma pessoa nipo-brasileira, essas questões me puxam como a maré de retorno e eu me encontro com duas possibilidades: o exaustivo trabalho de nadar contra a corrente, ou escutar a voz do mar e navegar por esse fluxo.

A filosofia de Bakhtin parte sempre do princípio básico da dialogia. É através da interação que a linguagem se constitui, dependendo sempre do encontro entre um “eu” e “outro”. Da mesma forma, a construção da identidade de um sujeito também depende da relação do seu “eu” com os “outros”. São as relações dialógicas que permitem a elaboração das respostas a que somos convocados a dar. Nesse sentido, um conceito fundamental é o da responsividade. Uma manifestação que é recebida com indiferença não se finda, pois é através de uma resposta ativa que se gera o diálogo e que a constituição dos sujeitos por meio da linguagem acontece. Por isso, vencer a indiferença é um ato de responsabilidade, de um colocar-se ativo no processo dialógico, ocupando um lugar da não indiferença.

O ato responsável é uma expressão recorrente no texto de Bakhtin. Ela indica, inclusive, um conceito central da reflexão bakhtiniana. Para o autor, responsável é compreendido também no sentido de “responsivo”. Nas palavras do autor, “tudo é um ato meu, também o pensamento e o sentimento” (BAKHTIN, 2010), o que nos mostra que envolvimento não indiferente que subjaz ao ato. Ainda na reflexão do autor, é possível compreender que a indiferença nunca gera força suficiente para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada detalhe e particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade. É este novo aporte que me faz compreender com Bakhtin que do lugar que ocupo, só eu posso responder.

Suki, assim como Mari, Yumi e todas as pessoas, quer (e precisa) dialogar com o outro. Ela depende da amorosidade e da não indiferença dos colegas. Como sujeito no mundo, eu não

tenho, portanto, álibi na existência. Não consigo escapar de dar as respostas e, da mesma forma que ora sou Suki, ora sou Mari, Yumi ou colegas, eu também sou leitora desse livro e sou convocada ao ato responsável não indiferente no momento em que a vida de Suki encontra com a minha.

Talvez, por estar no início das leituras de Bakhtin e seu Círculo, meu barco não esteja trimado o suficiente para ter condições de responder aos questionamentos que eu mesma começo a levantar, mas o meu ato responsável me impulsiona a iniciar esse caminho. Para a construção de respostas, partimos de uma afirmação bakhtiniana: “A unidade de uma cultura é uma unidade aberta” (BAKHTIN, 1997). Assim como a linguagem e o sujeito, também a cultura se constitui através do diálogo com culturas “outras”, ela nunca é estática, imutável ou vedada, ela depende de um contexto múltiplo e dos diálogos que forma com essas outras culturas. Desse modo, não é através da dissolução de uma cultura para integrar-se à outra que se busca uma harmonia social. A cultura nipo-brasileira é plural porque o *Nihon*⁷ já era plural quando se deslocou às Américas e se encontrou com a abundante pluralidade brasileira.

Na narrativa, o *yukata*⁸ serve como roupa-texto que anuncia: “essa sou eu” e liga o “eu” (Suki) ao “outro” (colegas). É através dessa expressão autêntica que desafia a expectativa das irmãs e dos colegas, que Suki se liberta da pressão de conformar e leva os colegas ao ato responsável. As primeiras reações que ela recebeu não foram positivas, experiência compartilhada por tantos *issei*⁹, *nissei*¹⁰, *sansei*¹¹ e *yonsei*¹² na infância e até na vida adulta, o que os leva, muitas vezes, a um enfraquecimento dos laços culturais, assim como Mari e Yumi naquele ponto da narrativa. Suki,

⁷ *Nihon*: Japão; Terra do sol nascente.

⁸ *Yukata*: quimono informal de verão.

⁹ *Issei*: primeira geração de imigrantes japoneses.

¹⁰ *Nissei*: filhos de imigrantes japoneses.

¹¹ *Sansei*: netos de imigrantes japoneses.

¹² *Yonsei*: bisnetos de imigrantes japoneses.

porém, vence o estranhamento, ela abre o diálogo e alcança ao final uma resposta amorosa, não indiferente, da turma.

Como leitor-interlocutor desse livro e sujeito no mundo real, minha resposta à Suki é a mudança de atitude no ato de me colocar no mundo. Suki abre para mim a questão de quais são os diálogos que eu quero iniciar com os “outros” com os quais me encontro. Passei anos cansada de me sentir alheia ao “daqui” e ao “de lá”, mas fui energizada pelo encontro tanto literário, quanto pessoal, com uma comunidade do “aqui” e do “nós”. Encontrei Suki paralelamente ao meu reencontro com a comunidade nipo-brasileira e precisei me rever dos pés à cabeça, os múltiplos diálogos que iniciei, ressoam e me reconfiguram a cada momento. Me sinto aos poucos mais confiante em levar meu barco para o mar aberto.

Considerações finais

Assim como a alegria da dança e a escolha da roupa para Suki estavam ligadas à sua *obaachan*, vejo da mesma forma a minha relação com a cultura nipo-brasileira, uma conexão dialógica com os meus antepassados. É através da língua, da música, da dança, da comida e da indumentária que construo uma relação com aqueles que vieram antes de mim, que, conseqüentemente, constroem quem eu sou (e que será a pessoa a conversar com os que virão). Através do diálogo com o livro, entendo a necessidade do meu posicionamento e de tomar tanto a decisão de iniciar uma conversa, como de me colocar como interlocutora e responder amorosamente aos sujeitos com que me deparo no cotidiano.

Figura 3 – Eu e minha mãe **Figura 4** – Suki e sua *obaachan* **Figura 5** –
Minha mãe e minha *obaachan*



Fonte: Arquivo pessoal, 2023 Fonte: UEGAKI, 2003 Fonte:
Arquivo pessoal, 2023

Começo agora a raspar o casco do meu barco e recosturar as velas, para, nesse lugar de levantar perguntas e poder, em breve, buscar mais a fundo as respostas; esse é apenas o começo dos meus estudos bakhtinianos. Iço minhas velas com mais terras mapeadas, mas ciente de que o mar é muito mais extenso e profundo. Quero uma embarcação mais forte, para navegar mais longe, com o desejo de aportar em outras ilhas que vibrem ao som do *taiko*, que dancem em celebração aos seus ancestrais, assim como na mágica ilha que me encontro.

Referências:

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

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

UEGAKI, Chieri; JORISCH, Stéphane (Ilustrador). **Suki's Kimono**. Toronto: Kids Can Press, 2003.
VIANNA, Oliveira. **Raça e Assimilação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.

O ATO QUE (RE)LUZ VIDA E COTIDIANO

Fernanda Camargo Dalmatti Alves LIMA¹

O ato na sua integridade é mais que racional – é responsável. Em se tratando da responsabilidade, a racionalidade é somente um momento seu <uma ou duas palavras ilegíveis>, uma luz que é como um brilho de ‘uma lâmpada em uma clara manhã’ (Nietzsche). (BAKHTIN, 2017, p. 81, grifos do autor).

Encontrei-me com Mikhail Bakhtin em 2019 ao ingressar no Grupo de Estudos Bakhtinianos, o GruBakh, coletivo pertencente ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Continuada (GEPEC/FE/UNICAMP). O primeiro livro foi a leitura de *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2017) e com a leitura compartilhada realizada no grupo de estudos bakhtiniano fui compreendendo o ato responsável, com muitas (re)leituras e escritas de narrativas pedagógicas para adensar a filosofia de Bakhtin, a responsabilidade do ato como uma *luz que brilha*.

Bakhtin (2017, p. 81) tem iluminado meus saberes e fazeres no cotidiano escolar, além dele, o coletivo de professoras e professoras que constituem o Grubakh também que proporcionam olhar, viver, narrar a escola de um modo *outro*.

Para esse texto, pretendo trazer para a roda, o percurso de como me encontrei com Bakhtin, tem transformado meu modo de ser, fazer, estar no cotidiano escolar, pois passo a compreender o ato responsável que (re)luz em minha prática do cotidiano com as crianças, que antes não era bem assim. Deste modo, apresento brevemente a minha trajetória profissional da mudança do ensino

¹ Professora de educação infantil na Prefeitura Municipal de Campinas/SP e mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, fernanda.dalmatti@gmail.com.

fundamental para a educação infantil, os (des)aprendizados no percurso do vivido com as crianças. Para *iluminar* compartilho duas narrativas que corroboram esteticamente para a compreensões, primeiramente da mudança para a educação infantil e a descoberta que Aurora me presenteia.

Em 2022 iniciei minha trajetória no mestrado profissional em educação na FE/UNICAMP e também comecei um novo percurso dentro da educação básica, como professora da rede municipal de Campinas, deixei os quase dez anos de ensino fundamental, para estar e ser professora de educação infantil. Foi um processo muito desafiador. Mas, o ato responsável estava pulsando dentro de mim, como *luz que brilha*, em meio a escuridão que o desconhecido que apresentava.

Nesse processo também narrei, como modo de esteticamente colocar na corrente verbal a espera, enquanto aguardava o final das férias escolares e todos os documentos serem aprovados para assumir o cargo de professora de educação infantil.

Por onde começa(r)?²

[...] Os dias vão passando.

A escola privada já retornou, desde o dia 26 de janeiro. E eu aqui, exames médicos, lendo o Diário Oficial, enviei documentos, aguardando resposta para tomar posse.

Enquanto isso, o coração pedagógico busca por compreender, é como se dentro de mim a Fernanda pedagógica me dissesse: “Você se atentou que será sua primeira turma da educação infantil?”. Detalhes. Ou “O detalhe”. Sou professora, sempre de Ensino fundamental, 1º ao 5º ano, Educação Infantil somente no estágio obrigatório, apesar de flertar, quando estive no 1º ano. Sensação de aprender muito mais quanto menores são as crianças. Elas ainda não se formataram no modelo aluno, estão livres e vivem intensamente suas experiências e compartilham o que lhes faz sentido. E agora, educação infantil. Começo a buscar referências, observo planos prontos. Isso não é novidade, sempre tem uma

² Um trecho da narrativa “Por onde começa(r)?” escrita em janeiro de 2022.

receita mágica no mundo do *fast food*. Algo do tipo, faça assim, recorte assim e *plum*, dá certo. Busco nas minhas memórias e questiono-me: o que foi mais marcante na minha educação infantil? Os desenhos, o parque, o colo da professora, as amigadas, as músicas. MÚSICAS! Uma voz dentro de mim grita, começo a buscar músicas no *Spotify*. Parece que isso me acalma. Quero ouvir músicas com as crianças, quero saber o gosto delas. Quais músicas gostam? Quais já aprenderam? Quais elas vão me ensinar? Não sei muitas músicas. Eu gosto de músicas, não é porque sou de Tatuí, ou fiz iniciação musical quando criança. Mas, gosto. Isso me torna mais humana, mais gente, ouvir... Quero ouvir as crianças. Aprendi com a Liana, o Adriano e a Camila, as músicas não estão para ensinar, mas para o sentir. Ele e elas não me disseram isso assim, com essas palavras, mas foi o que eu compreendi durante as conversas entre eles. A música do lanche, o trem que organiza, que de certa forma traz uma domesticação para as crianças. Não, eu quero fazer o exercício de ouvir. O que as crianças têm para me dizer sobre as músicas?

...

Enquanto eu escrevo, olho para o livro que separei está sendo o apoio para meu *notebook*. Quero tanto ler sobre a educação infantil. Pela manhã olhei para a Base Nacional Comum Curricular e vi também um vídeo da Camila sobre o planejamento escolar, que para mim ficou: conhecer as crianças e saber os objetivos esperados para aquela fase. Tem mais dois assuntos, mais esses dois estão circulando em mim. Quando penso no medo, na necessidade de ser autoridade da sala, lembro do Bakhtin, me aproximei mais do Bakhtin. Estou sendo responsável em começar ouvindo, em começar com as crianças e não fazendo por elas. Quero ter a oportunidade de levar tudo que sei, para aprender com as crianças pequenas. Medo. Ele também está aqui. Será que saberei falar a língua delas? Será que elas me ouvirão? Certamente aprenderemos, eu e elas, em/na relação. Diálogo e escuta. Responsabilidade. Assumir o meu lugar. Penso que estou assumindo um lugar único, uma comunidade escolar, o Agrupamento 3.

...

Começo por onde? Escuta, Fernanda. Você levará tudo que sabe. As crianças serão protagonistas. Aprenda a escutar a tudo que for

falado pelas crianças, misture as teorias e aprendizados do vivido, traduza na educação que você acredita: crianças aprendendo, faça o favor de não atrapalhar. Afeto. Você sabe que essas memórias são maravilhosas. Você será a professora delas, mas o segredo é que você aprenderá muito mais com elas em relação, na formação de ser professora.

E a pesquisa?

Fará ainda mais sentido agora. Do chão da escola pública para o mestrado na universidade pública. Sobre ser coletivo e colaborativo também com as crianças, assumindo seu lugar de parceira mais experiente das crianças. Não atrapalhe o fluxo. Não tenha medo se não sabe cantar, as crianças te ensinarão e as músicas não serão para ensinar a ficar em silêncio, mas para compartilhar o prazer de saber ouvir a música que meus outros têm a me ensinar. A professora também já foi criança. Mas agora professora aprenda com as crianças. Elas sabem.

Nessa busca narrativa, a tomada de consciência de processo de transformação profissional, haviam poucas certezas, quem evoco é o ato responsável bakhtiniano, o encontro com meu ato singular, não-indiferente, estavam lá, *brilhando*, me enchendo de esperança para me encontrar as crianças do Agrupamento III. Ao invés de procurar atividades prontas, me certificava da necessidade da escuta das crianças e continuar apostando na vida, em fazer junto, com as crianças e também, de certo modo, me acalmando para o que estava por vir.

E o encontro com a turma, do Agrupamento III foi um grande acontecimento! O agrupamento é multietário, com crianças de 4 anos até 6 anos de idade. Na prática, percebi que crianças com alguns meses antes de completar os 4 anos também são matriculadas e com o detalhe de não se ter outra profissional/educadora de apoio. O Agrupamento III é composto pela educadora e um grupo de crianças de 3 anos e 4 meses até completar 6 anos, caso não entre na regra de completar 6 anos até 31 de março (CAMPINAS, 2013).

Nas primeiras semanas com as crianças, o *brilho do ato* foi se apagando.... Era uma demanda intensa de trabalho, afinal, além de viver minha primeira experiência como professora de educação infantil, estava também acolhendo muitas crianças e famílias após um longo período de distanciamento social devido a pandemia de COVID-19. Em muitos momentos, me questionava sobre o meu lugar e comecei a buscar as referências mais próximas a mim, as professoras mais *experientes* que conheciam a comunidade escolar a mais tempo que eu. Comecei a olhar a sala ao lado e ao invés de melhorar, piorou.

No primeiro semestre adoeci muito! Gripe, virose, dengue... Até que um dia, durante um encontro do Grubakh conversei com a professora Liana, que está a frente dos encontros. Comentei que continuava escrevendo narrativas pedagógicas e que nessas escritas, encontrava meu excedente de visão, observava a professora que eu não queria ser e ao mesmo tempo, as crianças me presenteavam ao dizer que tudo estava caminhando bem. Mas, as professoras da escola faziam diferente. Liana parou, me fitou com seus olhos azuis e me disse, algo mais ou menos assim, para deixar de olhar para as outras professoras e escutar as minhas crianças, o que é valorativo para mim.

A nossa conversa foi *a luz que voltou a brilhar*. Relembrei das leituras de Bakhtin e me encontrei na crise contemporânea do ato, a separação entre a ação e a concreta motivação, tornando-se técnica e assim, perde o sentido (PONZIO, 2017, p. 24). Qual era a minha motivação, me relacionar com as crianças por meio do que elas e eles me mostravam no cotidiano ou *ser uma boa professora e dar aulas*, com propostas que *precisava ensinar* para as crianças?

Parei tudo. E novamente, me encontro com Bakhtin no Grubakh, quando alguma professora do grupo lê:

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorarmos sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em

correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade (BAKHTIN, 2017, p. 129).

Naquele encontro compreendi que precisava assumir o amor e a não-indiferença como princípios éticos, estéticos e políticos para ser uma professora *outra*. Consegui com-viver com as crianças naquele final de ano com mais leveza, aprendendo mais a olhar o cotidiano da escola com elas e eles, aprendi muito a escutar, a dialogar os conteúdos curriculares e projetos da unidade escolar, para os desejos das crianças, as brincadeiras, os momentos de parque, as rodas de conversa para ler histórias, resolver conflitos, organizar a rotina do dia. Um caminho sem receitas, mas com amor e não-indiferença.

Acendi a luz. Neste ano de 2023 me propus continuar nesse processo de escuta para as crianças e continue com o mesmo Agrupamento III. Algumas crianças seguiram para o ensino fundamental e outras chegaram a nossa turma. Mas, como saber se de fato tenho conseguido, apesar de meus esforços e (des)aprendizados para ser uma professora *outra* estão de fato acontecendo?

Isso, com irá contar  Aurora.

Mais um dia, até que...

Agosto de 2023

Organizando a nossa manhã, coloco os tapetes no chão com o nome e foto de cada criança, enquanto algumas estão brincando, outras estão lendo e um outro grupo desenhando. Criamos esse jeito nosso de organização.

Observo rapidamente as crianças presentes e separo os tapetes de cada uma, seguimos com o nosso ritual, elas e eles em seus afazeres e eu no meu, preparar o espaço para nossa roda de conversa matinal.

Quando é chegado o momento convido todos e todas para sentarem-se na roda, os pequenos grupos começam a se desfazer, alguns guardando brinquedos, outros correndo para procurar seu tapetinho organizado na roda.

Me dou conta que Aurora não veio para roda, ficou sentada na cadeira. Rapidamente pensei “Ah, deve ser porque o tapetinho dela hoje, não está do meu lado”. Sim, Aurora adora sentar ao meu lado...

Respiro fundo, chamo várias vezes, a turma também a convida, mas Aurora não vem. Pergunto se é sobre o lugar que gostaria de sentar, ela apoiada com a cabeça na mesa, como quem quer dormir, mexe sem tirar a cabeça do lugar dizendo que não.

Seguimos a roda, respeitamos a Aurora.

Ao término da roda, Aurora se aproxima de mim e diz:

- Sabe prô, eu não queria sentar do seu lado hoje, eu só estava muito cansada mesmo, precisava ficar sentada de longe vendo a roda.

O começo do ano, busquei seguir com os aprendizados do ano de 2022, parei de olhar para a sala ao lado, deixei a *luz do ato brilhar*, porém buscava nos indícios do cotidiano, por meio da fala das crianças, o que elas e eles me diziam. Ainda não havia escutado nada que respondesse ao meu desejo de saber se a *luz* também brilhava para as crianças. E sem querer, Aurora *clareia* e me diz, como temos feito um espaço *outro* em nosso agrupamento.

Tenho aprendido com as crianças o valor das relações não-indiferentes, a responsabilidade de meu ato, na busca de resposta singular a cada criança que se apresente a mim. São muitos desafios, dos burocráticos, até os desafios do choro para a partilha de um brinquedo.

Aurora me ajudou a ver que o cotidiano de nossa turma tem sido respeitoso com o tempo e espaço dela, a singularidade do sujeito, que deixa de ser um objeto, que precisa cumprir o combinado de estar na roda como todas as outras crianças. Aurora é sujeito, tem sentimentos, desejos. O ato brilha, responsabilmente, quando assumo a não-indiferença na relação de um para um, naquele dia eu poderia ter pego Aurora pela mão e ter feito ela sentar na roda, como todos seus colegas. Mas, não. O ato brilhou, o amor e a não-indiferença pulsaram. Aurora não estava fora da roda para chamar atenção ou desrespeitar os

combinados estabelecidos com o grupo, ela só precisava de um tempo para descansar. Singularidade. Cada criança é única e responder a isso é um desafio diário, vivido e respondido.

Estou em processo, sigo aprendendo com as crianças e com o Bakhtin, em rodas, a deixar *a luz do ato a brilhar...*

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil**. Campinas, 2013.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, MiKhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS¹: RADICAL ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DE SI

Guilherme do Val Toledo Prado²

Somos o relato que nós contamos
e que nos contam,
um relato inacabado,
que não se pode terminar.
Somos o relato que só finaliza com a morte.
A morte é o fim do trajeto,
o final da partida,
para dizê-lo como Samuel Beckett.
Porém, enquanto isso,
vivemos brincando,
narrando.
J. C. Mèlich

Para começo de conversa

O propósito deste texto é compartilhar breves lições aprendidas a partir de experiências de formação e de investigação desenvolvidas junto ao GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, em especial do NOZSOUTRES – Círculo Narrativo de Estudos em Educação, sediados na Faculdade de Educação da UNICAMP. Aprendizados relativos à produção de narrativas e sua circulação em um círculo de narradores, de alguma maneira – ou de várias, ligados à profissão docente.

A hipótese subjacente na apresentação destas lições é a de que somos todos narradores quando relatamos fatos que nos tocam

¹ Algumas idéias deste texto foram inspiradas no artigo: Nogueira, E.G.D; Prado, G.V.T.; Cunha, R.C.O.B.; Soligo, R.A. “A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação”, do livro organizado por Sousa, E.C.; Mignot, A.C.V. “História de Vida e Formação de Professores”, Editora Quartet, 2008.

² Professor da Faculdade de Educação da Unicamp.

aos outros que nos rodeiam, quando, de algum modo, registramos nossas memórias e contamos nossas histórias, preservando-as do esquecimento e criando a possibilidade de serem contadas novamente e de outras maneiras pela amorosa atenção de outros que nos rodeiam: os múltiplos sentidos que são possíveis de se construir são dádivas do atento olhar do outro, na relação com suas histórias e com outras histórias **como compromisso de quem participa do acontecimento, em um ato responsável** (BAKHTIN, 2017).

Tentando responder à questão “Como viver a amorosidade?” para pensar em uma compreensão da possível passagem de uma posição indiferente a outra, não indiferente... “Eu mesmo não posso ser o autor do meu próprio valor, da mesma forma que não posso levantar-me pelos cabelos” (BAKHTIN, 2003, p. 51). preciso do outro para me dizer se sou não indiferente, outros teriam que me dizer... Amor pelo que fazia, sim, eu tinha. Se o outro sentia meu amor, cabe a ele dizer. Também me importava pelas pessoas que trouxe para a pesquisa na narrativa. Então vou fazer o exercício de buscar nas narrativas essa resposta.

E para dizer da narrativa, nada melhor do que apresentar algumas para iniciarmos nossa conversa sobre elas e sobre um determinado conjunto dos narradores que cotidianamente as produzem: professoras e professores.

TRÊS NARRATIVAS DE UM PROFESSOR INICIANTE³

Uma primeira narrativa

“Na escola onde estou trabalhando, tem uma grande contadora de histórias. Os “causos” da vida simples e humilde ganham contornos faceiros e vivos na fala desta pessoa. E se não é

³ Essas narrativas são extratos de minha dissertação de mestrado livremente modificadas para o contexto deste texto. PRADO, G.V.T. “Da busca de ser professor: encontros e desencontros”. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas-SP, 1992.

pelo nome que a conhecemos, por Zezé é que ela nos conta sua vida e a vida que por ela passa nas histórias que outros contam a ela. Este “dom” de contar histórias, narrar fatos, é que procurei durante muito tempo me aproximar. Gostava muito de ouvir os avós e tios à noite contar suas lembranças e revelar algumas tradições familiares. E pensava: o que eles têm para contar histórias com um gosto tão doce e envolvente? Narrar a minha história de professor. Um professor - que foi se descobrindo e abrindo caminhos pela Educação. Estudando, pesquisando, trabalhando fui descobrindo e me descobrindo professor. Resolvi então tentar nesta oportunidade, contar uma história, relatar uma experiência. Enquanto estudante, conheci um autor que fala desta arte – a arte de contar histórias. Walter Benjamin (1987) era seu nome. E sobre narrar ele disse: “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros... O extraordinário e o miraculoso são narrados com a maior exatidão, mas o contexto psicológico não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge amplitude que não existe na informação” (BENJAMIN, 1987, p. 201-203).”

Outra narrativa

“Minha primeira experiência na docência. Fui trabalhar como professor auxiliar de 2ª e 3ª séries do 1º grau no período da tarde em uma escola particular. De manhã estudava, frequentava as aulas do mestrado e a tarde ia trabalhar. Foi um ano que me desestruturou. Novamente, um ano perturbador, bastante marcante, como aquele vivido no início da minha graduação em Pedagogia. A princípio, tudo novo. Fui me ambientando, conhecendo e reconhecendo os lugares da escola na escola. Estava muito ansioso. Nas reuniões, ficava preocupado em compreender e aprender tudo sobre a escola. Nelas fui descobrindo a diferença entre o discurso pedagógico e a prática pedagógica. De novo a contradição, o conflito de se querer trabalhar em uma perspectiva, mas ter sido formado por outra. Nas aulas, em alguns momentos via que as professoras lecionavam com

posturas tradicionais. Em outros momentos via que elas construíam determinado conhecimento a partir das colocações e dúvidas dos alunos. Algumas professoras, na maior parte das aulas, tudo explicavam e não davam chance de os alunos expressarem suas próprias opiniões (mesmo eu fazia isso!). Algumas professoras, em muitos momentos, depois de uma discussão cheia de opiniões, consensuais e até contraditórias, elaboravam um conjunto de conhecimentos sobre os assuntos discutidos, registrando-os através de um texto construído coletivamente. Pude perceber nesta multiplicidade cotidiana de posicionamentos docentes que o exercício de autonomia docente era muito truncado. Ora acontecia de as professoras construírem o próprio saber-fazer na dinâmica da aula. Ora acontecia de as professoras buscarem na coordenação ou orientação pedagógica da escola um ou outro encaminhamento para a classe, não como uma sugestão, mas com uma atividade, por não saber o que fazer. Isto me fez lembrar de um trecho do texto da Sonia Kramer (1989): “Expropriados de seu saber e seu poder, os professores e as crianças, ao invés de serem vistos como cidadãos que são, a partir de seus diferentes contextos sociais e culturais, de suas histórias de vida e de sua pertinência de classe, são expropriados até mesmo de sua identidade e transformados em “tias” e “alunos”. O gradativo esvaziamento e a perda de prestígio fazem com que os próprios professores percebam como natural o tratamento homogêneo e pseudo-afetivo de “tia” que recebem, substituindo até mesmo a identificação do seu nome que, por ser próprio, é posse e marca social de cada um” (p.193). E vale lembrar que eu chegava a brigar com algumas crianças – ali alunos – por me chamarem de “tio”! Vivia esclarecendo para eles que eu os chamava pelo nome, e que por respeito, gostaria, também de ser chamado pelo meu nome. No final daquele ano a maioria das crianças já me chamavam pelo nome”.

Mais uma narrativa

“A leitura acontecia muito. Muitos livros. Biblioteca de Classe. Biblioteca da Escola. Hora do Conto. Esses momentos eram muito

esperados pelos alunos. Em especial, a Hora do Conto (Por que era um momento de descontração? Por que eles se interessavam? Por quê?). Mesmo lendo um livro, contando o que estava escrito, as crianças – os alunos – se envolviam muito. Os ouvintes ficavam em silêncio-expectativa. E o leitor, contando a história, fazia e desfazia, com sua plateia atenta. O narrador...! Eu me lembrei do texto de Walter Benjamin (1987) sobre o narrador: “Por mais familiar que seja seu nome, o narrador não está de fato presente entre nós, em sua atualidade viva. Ele é algo distante, e que se distancia ainda mais... É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente... É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (p.197-198). Ainda que intuitivamente concordasse com os dizeres de Benjamin, nos momentos da Hora do Conto, eu achava que “o narrador” passeava na voz das crianças. Quase se materializava quando uma criança contava uma experiência, uma aventura ou algo parecido com o lido, que aconteceu com ela ou com algum conhecido seu. E eu ficava na dúvida: será que não é hora de eu propor que as crianças contem suas experiências? Troquem suas vivências, exponham suas dúvidas, intercambiem experiências?”.

Apresentadas estas três narrativas, procurarei discutir a potencialidade destas narrativas e as possíveis relações com a formação e a reflexão do ser professor a partir da narrativa de suas práticas e dos saberes e conhecimentos nelas presentes.

NARRATIVAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÃO E FORMAÇÃO NA PROFISSÃO DOCENTE

Ao narrar, visitamos o passado, na tentativa de buscar o presente em que as histórias se manifestam, trazendo à tona fios, feixes, fragmentos que ficaram ‘esquecidos’ no tempo. Para Benjamin (1987), a memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e

necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades narrativas, significando e ressignificando nossa história e produzindo novos sentidos para a nossa vida, porque as produzimos a partir e com a vida de outros. Isso possibilita que nos lancemos para o futuro de outros modos, de outras maneiras, ressignificando o próprio passado com nossa “memória de futuro” (BAKHTIN, 1992, p. 140) ativada e orientada a constituir novos sentidos para as ações presentes.

É a partir do diálogo com Bakhtin (1992) que compreendo as narrativas como gênero do discurso privilegiado para que professoras e professores produzam e se compreendam, produzindo saberes e conhecimentos relativos à profissão docente. Narrando sobre temas que os inquietam e/ou interessam, socializem suas opiniões, suas concepções e os sentidos atribuídos ao trabalho que desenvolvem e à própria reflexão – para que, com isso, narrem seu processo de formação pessoal e profissional. E entendo que o conceito de gêneros do discurso, tal como proposto por Bakhtin (1992): modos de utilização da língua, elaborada por tipos relativamente estáveis de enunciados, compostos por elementos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – que se articulam e são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação, é muito potente ao articularem-se a compreensão da narrativa sinalizada por Benjamin (1987).

Bakhtin distingue, no âmbito da comunicação verbal, dois tipos de gêneros do discurso. Os gêneros primários (simples), aqueles que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, têm uma relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. Podemos dizer que as narrativas orais, aquelas que constituem nossos discursos cotidianos, fazem parte da complexa trama discursiva dos gêneros primários. Os gêneros do discurso secundários (complexos) – tais como o romance, o teatro, o discurso científico e o discurso ideológico, manifestos na produção escrita artística, científica, sociopolítica – decorrem de circunstâncias de

comunicação mais complexas, sendo necessário o diálogo, a mediação de outras instâncias discursivas, para a produção da compreensão acerca do dito. O “intuito, o querer-dizer” (BAKHTIN, 1992, p. 300) do locutor/produtor do enunciado é que vai determinar o tratamento do tema, bem como a escolha do gênero em que o enunciado será produzido, uma vez que

o intuito, o elemento subjetivo do enunciado, entra em combinação com o objeto do sentido – objetivo – para formar uma unidade indissolúvel, que ele limita, vincula à situação concreta (única) da comunicação verbal, marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados (BAKHTIN, 1992, p. 300).

As narrativas escritas pelas professoras e professores, com o fim de compartilharem suas lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação das práticas, próprias e dos pares, da discussão coletiva, da leitura, do estudo e da pesquisa se configuram no que denominamos em nossos estudos de “narrativas pedagógicas”. O que são narrativas pedagógicas? São memoriais, novelas de formação, cartas pedagógicas, crônicas do cotidiano, depoimentos, diários, relatos de experiência e de pesquisa, dentre outros registros em que professoras e professores documentam o que fazem, o que pensam, o que pensam sobre o que fazem, assim como suas inquietações, dificuldades, conquistas, desafios e dilemas. São discursos que mobilizam o necessário diálogo entre os conhecimentos, saberes e experiências da formação e da profissão e que funcionam como plataforma de lançamento à reflexão sobre si mesmo e sobre sua ação profissional, constituídos em e a partir de uma comunidade de narradores (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008).

A perspectiva heterocientífica assumida na produção das “narrativas pedagógicas”, traduzida como “científica-diferente” em Bakhtin (1992, p. 402), pressupõe um sujeito autor de seu percurso

de formação e profissão nos diálogos que estabelece sobre sua atuação profissional junto à sua comunidade narrativa. Tal como afirmam – de formas diferentes, mas, nesse caso, convergentes – Benjamin (1987) e Larrosa (2002), entendo que a vida não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos como professores e professoras: narrar nossas histórias para outras e outros é, portanto, um modo de dar a nós mesmos uma identidade, pessoal e profissional – ainda que seja provisória e em constante transformação. E as experiências que narramos neste trabalho e deste trabalho nos dão, também elas, uma identidade que se revela em nossos dizeres e nas demais decisões que tomamos nas relações estabelecidas como nossos outros e com outros que nos rodeiam. Elas mostram como diferentes sujeitos em diferentes lugares – tanto do ponto de vista geográfico como institucional ou temporal – trazem à tona suas memórias mais significativas, relacionadas aos acontecimentos que lhes foram relevantes, carregados de sentidos, porque construídos na relação entre os outros que nos constituem. Em todas essas experiências, uma mesma convicção: o registro narrativo é um poderoso exercício de metarreflexão e, portanto, de tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões culturais e ideológicas da nossa existência, seja como professores, seja como pessoas. Deste modo, as “narrativas pedagógicas” podem assumir o propósito de contribuir de algum modo para o aprofundamento das abordagens de formação e pesquisa que reafirmam a importância do exercício de autoconhecimento mobilizado pelo registro narrativo para os outros e para si, colaborando indiretamente, para construção de um olhar mais sensível para a escola, potencializando as aprendizagens dos alunos.

As narrativas apresentadas neste texto foram o registro das minhas vivências e de minhas experiências enquanto uma ferramenta que possibilitou compreender os limites, os contornos e os diálogos estabelecidos entre questões da minha vida pessoal e profissional e da minha vida escolar, quando estabelecidas em uma comunidade narradora. Estas “narrativas pedagógicas”

foram importantes para eu compreender as bases teórico-metodológicas que me constituíram e fundamentam minhas atitudes e reflexões para pensar o que penso e fazer o que faço no âmbito das práticas pedagógicas e das práticas educacionais no âmbito da formação de professores.

A experiência pessoal do registro de minhas vivências e experiências nos anos iniciais do meu exercício profissional gerou em mim a convicção sobre a importância das professoras e professores narrarem suas histórias para outras e outros, assumindo-se como responsáveis pelas mudanças necessárias à educação. Na pessoa da Zezé enxerguei as potencialidades destas narrativas, que não somente atualizavam valores e crenças em relação a determinadas práticas pedagógicas como também ressignificaram para o presente da narrativa os sábios conselhos que levaram um jovem professor, como eu, a pensar em novas possibilidades para a atuação docente junto aos estudantes da escola.

Isto, futuramente, possibilitou que logo no início do meu trabalho docente na universidade convidasse professoras a fazer um exercício de reflexão sobre e com o que as constituíram como profissionais da educação, nesta mesma perspectiva narrativa. Mais tarde, outra experiência deu continuidade a esta proposta de escrita dos memoriais como “narrativas pedagógicas”, conforme ficou registrado em Prado e Soligo (2007)⁴, visando a construção do diálogo entre o processo de formação e a prática docente.

As múltiplas reações advindas deste movimento foram diversas: algumas professoras alegaram que não se sentiam

⁴ Este trabalho de orientação para a produção de memoriais de formação inscreve-se no âmbito do PROESF – Programa Especial de Formação de Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Região Metropolitana de Campinas, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, desenvolvido entre os anos de 2002, 2003 e 2004. A apresentação, princípios e organização do programa encontram-se no link: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>

capazes, outras argumentaram que tinham pouco tempo disponível para a escrita, outras disseram que não tinham nada relevante para contar, outras ainda declararam que isso era tudo o que elas gostariam de produzir: uma escrita reflexiva sobre suas práticas e sobre si mesmas. As manifestações dessas professoras, no âmbito de um programa de formação de professores como aquele, dialogavam com minhas próprias vivências no cotidiano escolar, narrativamente registradas enquanto emergência dos múltiplos posicionamentos decorrentes das tomadas de decisão, das situações contraditórias vividas, dos momentos em que coerentemente associávamos, eu e minhas colegas professoras a teoria e a prática, dialógica e coletivamente, assumidas em relação ao trabalho pedagógico.

Neste contexto narrativo, um aspecto extremamente relevante é que escrever um texto narrativo pressupõe expor-se ao outro, narrar para o outro. E a necessidade de abordar reflexivamente uma experiência significativa que remete a lembranças nem sempre agradáveis (quando desagradáveis, muitas vezes é negativa), ou a um sentimento de nostalgia (quando foi muito boa, mas ‘passou’), ou à recordação de períodos difíceis da vida, coincidentes com o tempo dos acontecimentos relatados, constituindo sentidos outros porque construídos na relação com outros que me constituem... Enfim, esse é um tipo de situação que pressupõe a ‘organização’ dos dados de uma experiência para o qual nem sempre as pessoas estão afetivamente disponíveis em determinados momentos, mas que ao narrar em e com uma comunidade de narradores, essa disponibilidade se apresenta responsavelmente...

O que pude compreender, a partir das minhas próprias narrativas e acompanhando o processo de produção narrativo com professoras e professores, é que quando “a outra professora”/“o outro professor” que é o destinatário do texto, é alguém que o sujeito-autor tem como referência e há uma relação de confiança, como aquela estabelecida entre mim e Zezé, e a clareza do quanto essa narrativa é importante para a formação

pessoal e profissional. É neste contexto narrativo que se estabelece uma relação de cumplicidade que permite o tratamento de questões pessoais e informações da maior relevância para o trabalho formativo na narrativa. Registrando narrativamente nossas práticas, procurando compreender os fatos e acontecimentos do nosso cotidiano escolar, tornamos as “narrativas pedagógicas” um importante instrumento formativo nesta perspectiva.

Admitindo, portanto, que somos esses “outros” de nossos alunos e alunas e sujeitos de histórias de aprendizagens singulares, a elaboração de “narrativas pedagógicas” que tem como objetivo proporcionar um contexto de produção que instigue cada professora/cada professor a rever seu percurso formativo, rever sua trajetória escolar vivida e refletir sobre o desenvolvimento profissional em curso, pareceu-me uma experiência importante para ressignificar algumas memórias escolares e pensar as aprendizagens e suas condições de produção.

Concordo com Bakhtin (1992) quando afirma que o tema de estudo das Ciências Humanas “é o ser expressivo e falante”, e que a narrativa deste indivíduo situa sua vida com e para o outro, como uma aventura a ser inventada. Sendo assim, produzindo suas “narrativas pedagógicas” professoras e professores podem se reconhecer na condição dos tantos outros que os constituem – seus alunos e alunas, e assim inventar outros modos de ser professora e professor. A escrita de “narrativas pedagógicas”, portanto, constituirá uma oportunidade para cada professor/cada professora inventar a própria vida, pessoal e profissional. Falar de si nas narrativas pode apresentar, para cada um, uma possibilidade de reconstruir o mundo que o cerca – o mundo da escola – e a si mesmo, nesse mundo, e assumir um devir em relação à ele na relação com os muitos outros que os constituem.

Ao narrar minhas vivências e experiências por escrito, pude vivenciar este processo de busca de coerência interna na relação com outros próximos fisicamente ou distantes temporalmente,

pois na medida em que narrava, possibilitava-me certa reflexão do vivido, produzia uma releitura de situações conflituosas, apresentando-me com certo distanciamento do acontecido, assim como, buscando fundamentação teórica, a partir das situações potencialmente significativas, dadas as decisões prático-teóricas feitas, como foi o caso do trabalho com a Hora do Conto.

ALGUMAS LIÇÕES A PARTIR DAS “NARRATIVAS PEDAGÓGICAS”

As “narrativas pedagógicas” a favor da formação reafirmam nossa convicção do quanto as narrativas potencializam uma outra interpretação sobre si mesmo, sobre o processo pessoal de aprendizagem e sobre a prática profissional, no âmbito de um círculo de narradores. As experiências narradas confirmam que esse tipo de escrita é um exercício poderoso de metarreflexão e de tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa existência, no intenso diálogo estabelecido com os outros que nos constituem e nos cercam...

Benjamin (1987) nos lembra que a ligação que o narrador tem com sua matéria – a vida humana – é uma relação artesanal e que sua tarefa é trabalhar a matéria-prima das experiências – as dos outros e as suas próprias – de maneira a transformá-la.

O exercício da produção narrativa é uma tarefa complexa, pois exige que, além do registro da própria trajetória pessoal e profissional, cada autor reflita a respeito do que viveu – o que nem sempre é prazeroso e habitual – mobilizando conhecimentos, saberes, crenças, emoções e o estabelecimento de relações não necessariamente percebidas até então, na tripla arquitetônica bakhtiniana – eu para mim, outro para mim e eu para outro (BAKHTIN, 2017)

Nesse contexto, meu entendimento é que o resultado desse processo vai muito além do que é revelado na narrativa – com certeza quem o experimenta aprende mais sobre si mesmo do que deseja ou consegue demonstrar. Além do mais, o que cada um

expõe sobre si depende das circunstâncias de produção do texto, a que propósitos ele serve e a quem se destina dentro da comunidade de narradores de que faz parte.

A escrita de “narrativas pedagógicas”, seja na formação inicial ou na formação continuada, permite que aquele que escreve reconheça o seu “saber que sabe”, isto é, a percepção crítica das possibilidades, limites, implicações e compromissos. Se considerarmos, enquanto profissionais da educação, que o desenvolvimento pessoal e profissional são processos inter-relacionados, as “narrativas pedagógicas” nos processos formativos apresentam-se como uma atividade privilegiada, porque potencializadora do conhecimento do outro e de si, da própria vida e do próprio trabalho, na relação com muitos outros que nos constituem.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, Editora Pedro & João, 2017.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIM, W. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**, v. 1, 7 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.
- PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: quando as memórias narram as histórias de formação... In: PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. A. (orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas-SP: Editoria Alinea, 2007. p. 47-62.

PRADO, G.V.T.; CUNHA, R.C.O.B.; SOLIGO, R. Memorial de Formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In PASSEGGI, M.C.; BARBOSA, T. M.N. (org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008, p.135-152.

RESPOSTAS ÀS PALAVRAS ESCRITAS

Patrícia Yumi FUJISAWA¹

Uma introdutória narrativa

Rolou

Hugo é estudante na Turma dos Aleatórios/as. Acompanho os pesados comentários que ele carrega na mochila desde o primeiro ano quando entrou na escola de ensino fundamental: “ele não consegue decorar o alfabeto”, “não memoriza nada”, “ele não se envolve em nenhuma atividade, só quer ir ao banheiro para passear”, “ele precisa passar por uma avaliação com a psicóloga, porque deve ter ‘alguma coisa’”.

No início deste ano, no 5º ano, Hugo escrevia palavras formadas por sílabas simples, compreendia as sílabas complexas, mas não sabia qual letra usar para representar seus sons, acabava que, na dúvida, sempre colocava o “H”, não arriscava a leitura de palavra nenhuma. De início fui pedindo que ele fizesse cruzadinhas com banco de palavras, lista de palavras de um mesmo tema, caça-palavras e outras atividades de reflexão da escrita que não tinham propriamente relação com nenhuma outra e, mais, com nenhuma proposta realizada para os/as demais estudantes da turma. Logo percebi que “ele não se envolvia em nenhuma atividade e só queria ir ao banheiro para passear”. Fui mudando as táticas e de uns tempos para cá Hugo começou a firmar a hipótese alfabética de escrita. Tem conseguido grafar as sílabas complexas com autonomia, ler textos bem curtos e realizar interpretações com coerência.

¹ Professora de Ensino Fundamental. Secretaria Municipal de Louveira. patyfujisawa@gmail.com

Outro dia a turma estava produzindo textos e o Hugo na minha mesa com aquela enrolação de escreve-não-escreve-não-sei-o-que-escrever. E eu com aquele velho discurso insistente de “escreve-algo-que-você-quer-contar-para-os-seus-colegas”. Foi para a sua mesa um tanto ressabiado e voltou pouco depois com um texto de duas linhas. Aliás, um texto, não, o seu primeiro texto na minha aula.

Li sua produção e fiquei sabendo do dia em que ele tropeçou, rolou na quadra da escola e todo mundo riu dele. Rasguei elogios para a sua produção que, com exceção de algumas palavras que não estavam ortograficamente grafadas e/ou segmentadas, estava perfeitamente compreensível. Fiquei muito empolgada com a escrita de Hugo e, como não podia perder a deixa de um momento importante de produção do aluno (ou podia?), pedi para que escrevesse mais, que contasse o que aconteceu depois da queda, se alguém foi ajudá-lo, se ele havia se machucado. Mas para todas as minhas tratativas, ele só respondia sem ânimo: “pra quê?”.

Entendendo que ele não queria mais desenvolver o texto, mas sem me dar por vencida, resolvi mudar a tática. Mirei o olhar no primeiro estudante que passava: “Leonardo, você poderia ler o texto do Hugo? Depois diga se ele ainda pode melhorar alguma coisa”.

Leonardo, pego no susto com o meu pedido, sempre muito tímido e de pouquíssima conversa, segurou o caderno e leu o texto na nossa frente. Leu e deu risada.

Uma metanarrativa possível

A produção escrita tem sido muito presente este ano na sala de aula. Escrever textos foi um dos caminhos que encontrei para que os/as estudantes pudessem compartilhar com a turma os acontecimentos vividos.

Serodio e Prado (2015) me lembram que texto e gênero são termos distintos. O primeiro corresponde a materialidade do desejo de expressão e comunicação dentro de um determinado

contexto social. O segundo é o propósito dessa expressão circunstanciada e envolve o enunciar-se para alguém. “Sem o texto não há gênero, mas sem relações sociais não há desejo de comunicação que se estabeleça tipicamente dentro de uma esfera social e que possibilite a produção textual” (SERODIO; PRADO, 2015, p. 94). O que quero neste primeiro momento de contato com a escrita de textos narrativos é que os/as estudantes sintam-se à vontade para narrarem os acontecimentos dando-lhes materialidade textual e, caso queiram, compartilhá-las com os/as colegas da turma, definindo assim um gênero.

Petrilli (2013) coloca que

Graças à relação peculiar instaurada com o outro, de distanciamento redutível, de efetiva alteridade, o deslocamento da lógica da identidade à lógica da alteridade torna possível a condição de extralocalização, o encontrar-se fora em relação ao evento do qual se fala, em relação à própria palavra e, enquanto tal, impede a reconstrução da totalidade (PETRILLI, 2013, p. 82).

Para que seja possível comunicar o acontecimento, os/as estudantes precisam colocar-se como outro na escrita, extralocalizados. A identificação do eu na escrita faz com que às vezes os acontecimentos narrados soem, para os/as leitores como faltantes de explicação e detalhamento para que sejam de fato compreendidos. A alteridade que desloca o centro de valor de um texto ensimesmamento da compreensão da situação vivida pelo/a autor/a para o centro de valor que compreende o outro, o/a leitor/a, me parece importante para a criação estética nos textos dos/as estudantes.

(...) em relação ao pensamento tanto o sentido quanto o fato histórico individual (factual) da sua presença são elementos unitários inseparáveis daquele pensamento como meu ato responsável. É o evento único e irrepitível do ato único que une o mundo da vida e o mundo determinado de acordo com os campos nos quais se articula a cultura (PETRILLI, 2013, p. 99).

A compreensão de que os/as leitores/as não estavam com os/as autores/as no momento do acontecimento e, sendo assim, os/as autores/as devem narrar de modo a escolher as melhores partes, de modo a fazer com que os/as leitores/as tenham elementos para interpretar mesmo sem que estivessem na situação, constitui-se um ato de amorosidade. O exercício de escrita é trabalhoso, mas tenho Hugo e muitos/as estudantes cada vez mais empenhados nessa escrita de si para o outro de modo que, muitas vezes, como em “Rolou”, o que salta aos olhos dos/as leitores/as não são as partes “faltantes”.

Quando dão acabamento ao texto, muitos/as estudantes têm gostado de fazer a leitura em voz alta. Ora eles/as mesmos fazem, ora requisitam um/a colega para fazer isso enquanto são ouvintes de suas produções. Em roda, são muitas as respostas que os/as autores/as recebem: risadas, palmas, muitos olhares e gestos que dão a ver para o/a autor/a os entendimentos. Os/as colegas vão tecendo comentários, suas interpretações daquilo que ouviram. Às vezes orientam o autor/a a escrever um parágrafo contando mais detalhes, ora dizem que uma parte não lhes fez sentido. Comentários como “eu queria saber mais sobre aquela personagem, a Ágata, fiquei curiosa”, “parece que você esqueceu de escrever alguma coisa ali naquela parte”, “você vai escrever uma continuação?” e “está muito repetitivo: tem muito ‘aí’, ‘aí’, ‘aí’”, ou ainda, gestos de aflição, “nossa” e “que brincadeira besta” como em “É parecido” me mostram que não sou apenas eu que preciso do outro para pesquisar meus escritos.

A possibilidade de estar frente a frente com o/a autor/a do texto permite com que os/as estudantes leitores/as exerçam essa atividade de interpretação e compreensão levando em consideração o que o/a autor/a quis dizer. O/a autor/a, por sua vez, tem a possibilidade de experimentar a escrita tendo as respostas de seu auditório social a oferecer sugestões e críticas. Esse movimento assemelha-se a prática que desenvolvemos no Grubakh no primeiro semestre de 2022 em que cada autor/a lia uma narrativa do cotidiano escolar e os/as participantes podiam

tecer comentários dando a ver suas interpretações, evidenciando os pontos que mais chamaram a atenção e aproximando o narrado das leituras bakhtinianas.

Foi escrevendo que Hugo com toda a pesada bagagem de supostas falhas e faltas que o acompanham desde o início da escolarização, encontrou mais uma maneira de se fazer entender. O que me salta aos olhos é a presença do outro para que Hugo assuma sua posição de autor e sujeito produtor de cultura.

Hugo, sem, talvez, compreender os motivos que me levavam a pedir que escrevesse mais, que desenvolvesse mais sua narrativa, quando teve como resposta da professora mais demanda de trabalho, não pareceu que teve a resposta que queria. Entretanto, com a resposta do riso de Leonardo, será que surtiu o mesmo efeito? Um colega da mesma turma compreendeu seu texto na função primeira de comunicar. Não tenho alcance sobre os motivos que levaram Leonardo a rir. Se lembrou do dia em que Hugo rolou na quadra, se recordou uma situação semelhante, mas, com certeza, compreendeu da sua maneira o que Hugo havia escrito.

Penso que uma coisa sou eu, professora, sempre lendo e tentando compreender o que Hugo escreve. Mesmo quando ele não escrevia convencionalmente, meu esforço de entender e inferir sentido nas palavras que ele havia escrito era um esforço de professora que não queria proferir palavras que não valorizassem sua produção escrita, que não o agredissem. Mas outra coisa é o Leonardo, um colega da mesma turma, ler e rir ao que foi lido em sinal de compreensão.

Mello (2013) me lembra que “olhar o outro como a fonte onde começa minha existência: se tu falas comigo, então eu sou” (p.24). Se o Leonardo ri do que o Hugo escreveu, Hugo se fez compreender de alguma maneira para Leonardo. Fico pensando nas tantas vezes que vi Hugo ao lado de colegas da turma que soletravam letra por letra o que ele deveria escrever. Até mesmo em momentos em que ele deveria se posicionar, sua posição passava pela curadoria de seus amigos. Acredito que a partir do momento que um dos colegas que o ajudava leu seu texto, não

questionou “não entendi”, “o que você quis dizer aqui?”, mas, no lugar, ofereceu um riso de compreensão ao que foi narrado, as possibilidades de fazer, agir e pensar de Hugo foram alargadas. E muito.

Isso me faz pensar que “a concessão da existência do eu é dada pelo outro, a quem respondo” (MELLO, 2013, p. 24). Parece-me há tempos que Hugo sabe que tem dominado a escrita convencional, mas é o outro, Leonardo, quem confirma, que ri e com o riso dá a ver o seu entendimento.

Penso em quantas vezes eu neguei ao Hugo a aprendizagem das letras pela escrita de textos com função social. Priorizei com exclusividade atividades de reflexão da palavra escrita, da ortografia, da formação de sílabas complexas, de treino, de mecanização. Não que esse tipo de atividade não seja importante, mas acredito que são importantes quando não são as únicas atividades oferecidas ao/às estudantes em processo de alfabetização. Retirar a função social das atividades, destituí-las da vida vivida não é um pré-requisito para que Hugo pudesse, de fato, vivenciar a escrita. Muito pelo contrário.

Bakhtin me ajuda quando diz que

O todo de uma obra artística é o todo verbalizado no essencial? É claro que ele deve ser estudado também como todo verbalizado, e isto é assunto para linguista; mas desse modo esse todo verbalizado, interpretador como verbalizado, não é artístico. No entanto a superação da língua enquanto superação do material físico é de natureza de todo imanente, não se supera através da negação mas do aperfeiçoamento imanente em um sentido determinado e necessário (BAKHTIN, 2010, p. 178-179).

Hugo, em processo de alfabetização, desenvolvendo autonomia e confiança na escrita, quando teve seu texto lido por um colega, não foram as palavras sem segmentação, a ortografia que chamaram a atenção do Leonardo. Leonardo riu da situação narrada, compreendeu o narrado e respondeu se atentando ao

conteúdo, a forma e ao material. Conteúdo, forma e material que Hugo, estudante dos muitos “nãos”, produziu.

Uma breve despedida

Hugo e os/as estudantes ao oferecerem respostas ao que foi narrado por seus/suas colegas, oferecem a mim outras maneiras de olhar as escritas narrativas deles/as e minhas. Eles/as me mostram na sala de aula um dos caminhos que escolhi percorrer: compartilhar as narrativas dos acontecimentos vividos e receber respostas verbais e não verbais que os outros me oferecem pode ajudar a dizer o que quero dizer do modo que quero dizer. O outro me dá a oportunidade de sair da “abstração descontextualizada, forma pela qual se crê ser o conhecimento científico, tomou a forma mesma das relações, sob o pretexto do desinteresse e da indiferença” (BARENCO, 2017, p. 17). Ou, na situação da narrativa e em outras palavras, Leandro vai muito além da minha protocolar fala de professora e, rindo, alarga as compreensões do texto de Hugo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

MELLO, Marisol Barenco de. Ao dar um passo, levo comigo meu coração. In: MELLO, Marisol Barenco de. **O amor em tempos de escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

PETRILLI, Susan. A filosofia moral como início da reflexão sobre a linguagem sobre a palavra literária. In: PETRILLO, Susan. **Em outro lugar e de outro modo**. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva

do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo (et al)(orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

“FALA PATINHO”: CRIANÇAS PIPEIRAS EM DIÁLOGO

Dilma Costa Nogueira DIAS¹

Maria Catarina Wanzeler CARVALHO²

Anchieta de Oliveira BENTES³

Resumo

Esse trabalho tem como objetivo discutir um diálogo cotidiano, no ato de empinar pipa, em uma concepção bakhtiniana a partir da materialidade de vídeo intitulado “Fala Patinho” que circula nas redes sociais. Nas falas dos participantes encontramos a riqueza de saberes em uma relação dialógica em que os participantes dizem suas palavras por meio do ato responsivo e, também, o uso de diversidades, gírias como dialetos socioculturais que desempenham um papel na relação dialógica. Nessa construção cotidiana o amorosidade e a indiferença são antíteses presentes na relação cotidiana. Contudo, o respeito, o escutar o outro é essencial em qualquer relação seja formal ou informal.

Palavras-chave: Amorosidade, Indiferença, Relação dialógica.

Introdução

A busca pela fama nas plataformas digitais vem aumentando muito nos últimos anos, isso faz com que cada vez mais pessoas queiram participar e fazer parte desse mercado, para esse campo, alcançar a fama subentende-se gravar e postar a sua rotina pessoal com intuito de conquistar reconhecimento público, carreira e sucesso.

¹ Professora da Secretaria de Estado de Educação. SEDUC-PA. E-mail: dilmacndias@gmail.com

² Professora da Secretaria de Estado de Educação. SEDUC-PA. E-mail: wanzelercatarina@gmail.com

³ Vice-coordenador do PPGED-CCSE-UEPA. E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

De tal forma, as mídias sociais vêm ganhando de forma acelerada, espaço na vida das pessoas e trazendo em seu arcabouço, o surgimento nos gêneros discursivos que se propõe a atender o dinamismo e o imediatismo dessa esfera, a mídia social. Essas novas textualidades são potencializadas pelas plataformas digitais, e se materializam a partir de novos gêneros discursivos como memes, vídeos, fotos que são produzidos atendendo o imediatismo dessa esfera, além de fomentar discussão e debate histórico social, cultural e linguístico.

No entanto, tem aqueles que conseguem se inserir com apenas um vídeo, foi o caso da postagem “Fala Patinho”, em que um garoto de apenas sete anos repentinamente ganhou milhares de seguidores após a publicação e viralização do vídeo. Nele mostra um momento de descontração em que o menino brinca com o colega e cria gírias próprias, mostrando sua principal habilidade, empinar pipa.

O conteúdo desse vídeo exhibe o diálogo entre dois meninos, no ato de empinar papagaio, que na descontração exercitam seu ato responsivo, em um duelo de pipas, no qual conversam por meio de dialetos regionais e demonstram um comportamento que pode revelar uma relação de amorosidade ou de indiferença.

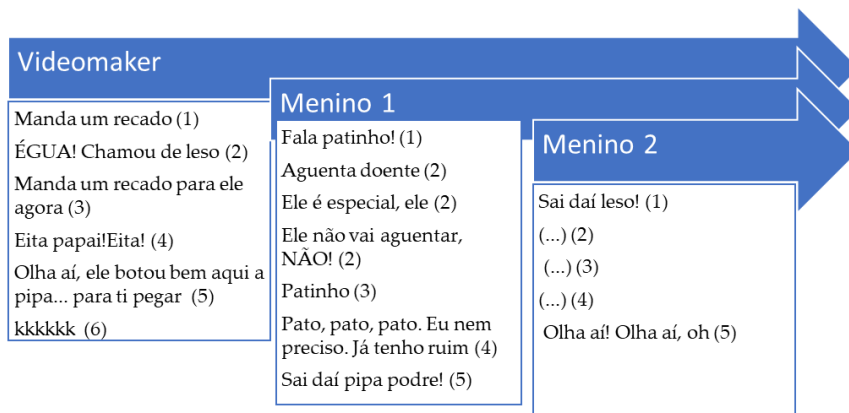
Nesse viés temos a finalidade de discutir o conceito de amorosidade ancorada na concepção bakhtiniana a partir da materialidade discursiva vídeo “Fala Patinho” que circula nas redes sociais. Para isso, nosso intuito não é discutir o conteúdo ideológico da materialidade. Mas, analisar a presença no ato responsivo na relação de amorosidade ou indiferença no diálogo das crianças.

Como forma de analisar, em uma perspectiva bakhtiniana, o vídeo intitulado "Fala Patinho", optamos em descrever o ato dialógico entre os meninos como mostraimagem 1 - Diálogo do vídeo.

Como forma de esclarecimentos, a imagem 1, utiliza o termo videomaker no sentido de ser aquela pessoa que produz o vídeo sozinho, de forma rápida e sem robustos instrumentos para gravação. Esse sujeito que apontamos no diálogo realiza a gravação do vídeo. Outro ponto importante, é que as numerações

utilizadas ao lado das conversas transcritas indicam o diálogo que ocorreu no vídeo.

Imagem 1- Diálogo do vídeo



Fonte: elaboração das pesquisadoras, 2023.

Na imagem apresenta três (3) pessoas anônimas dialogando. Diálogo esse, que acontece na beira de um canal na periferia de Belém, em que duas crianças pipeiras estão dialogando numa batalha de empinar pipa.

A conversa inicia com os participantes não identificados, em que o videomaker pede para mandar o recado, o menino 1 manda a mensagem para o outro colega (menino 2) que está empinando pipa, no outro lado do canal dizendo “Fala Patinho”, o menino 2 grita “sai daí lesão”. Em seguida, o videomaker retoma a expressão “ÉGUA! chamou de lesão”, o menino 1, por sua vez, fala “aguenta doente”, “ele é especial”, “ele não vai aguentar, não”. O menino 2 não responde.

O videomaker continua “manda um recado para ele agora”, o menino 1 entoia “patinho”, o menino 2, também prefere não responder. O videomaker fala “eita papai! Eita”, o menino 1 repete “pato, pato, pato. Eu nem preciso. Já tenho ruim”, o menino usa o vocativo “fala patinho”. A outra criança responde:

“sai daí leso!” Podemos continua soltando sua pipa e não responde até que grita “olha aí! olha aí, oh”, o videomaker informa “olha aí, ele botou bem aqui a pipa... para ti pegar”, o menino 1 se posiciona sai dá pipa podre”, e por fim, o videomaker dar várias risadas.

Nessa interação discursiva encontramos dialetos regionais como o égua, que é uma expressão que pode indicar admiração, raiva, alegria. A compreensão do indicativo do sentido acontece conforme a pronuncia do sujeito.

De tal forma esse vídeoestabelece uma relação de escuta de responsividade em que há a ingenuidade da criança na forma como utiliza as gírias ou sentido é a indiferença. Ao analisarmos a expressão "fala patinho", esse termo tem o sentido de bobo, de ingênuo, pessoa que sempre é enganada. Já o enunciado “sai daí leso” é o mesmo que: sai daí bobo, retardado.

Percebemos que alguns termos são utilizados de forma pejorativa. Sendo assim, "o que unifica os dois mundos é o evento único do ato singular, participativo, e não indiferente" (Bakhtin, 2020, p.21).

Então, por mais que a intenção não seja a utilização dos termos pejorativos, mas sim, o uso de expressões cotidianas que são expostas em brincadeiras com colegas. De tal modo a relação amorosa com o outro me completa ou incompleta?

Bakhtin (2020) chama atenção para o deslocamento da indiferença a não diferente

inevitavelmente é no mundo vivido como singularidade, no mundo da *vivência* única, que cada um se encontra quando conhece, pensa atua e decide; é aqui que participa do mundo em que a vida é transformada em objeto e situa a identidade sexual, étnica, nacional, profissional, de status social, em que setor de determinado trabalho, de cultura de geografia política, etc. Por isso, o que unifica os dois mundos é o evento único do ato singular, participativo, não indiferente. (2020, p.22).

Dessa forma, a concepção bakhtiniana apresenta a relação entre sujeitos em que o amor circula na relação dialógica onde acontece a alteridade. Para isso o 'outro' não pode ser "coisificado". Nesse sentido, o outro se constitui na relação com o outro, em um evento irrepetível, que se coloca na escuta e que depois responde por meio da palavra que serve de ponte entre o eu e o outro.

Nessa perspectiva, Miotello (2018, p. 25) afirma que a concepção bakhtiniana rompe com a maneira de pensar o outro, tem que se colocar na escuta do "outro" para e depois "eu" como responsivo trazer a resposta desse lugar único, na relação que aproxima o "eu" para o "outro".

De tal modo, percebemos no diálogo do vídeo que o menino 1 fala "aguenta doente", em seguida, minimiza a entonação e explica "ele é doente", nos dá a impressão que o menino 1, por segundos reflete sobre a condição do menino 2. Mas, com a fala do videomaker que diz: "manda um recado para ele agora", o menino 1 grita "patinho", no sentido de perdedor, contudo a palavra assume a ambiguidade que pode ser entendida como perder a pipa, mas também pode significar uma rotulação de ser perdedor por conta da condição humana, que alegam no vídeo. Dessa forma, Bakhtin (2020) afirma que:

Cada um dos meus pensamentos com o seu conteúdo é um ato singular, responsável meu; é um dos atos 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 (2020, p. 44).

Sendo assim, a sua palavra encontra com a minha e me altera. É evidente que o videomaker estava ali para fazer o registro momentâneo daquela batalha de pipa, mas nunca imaginou que o vídeo viralizasse. Contudo, o diálogo daquele momento nos ensina em como existem dialetos regionais que podem ou não

apresentar a indiferença, no sentido, de diminuir o outro, mas também pode apontar uma forma "normalizada" de expressão diante daquele contexto.

Então, fica a dúvida. Para muitos, o "politicamente correto" é chato, mas esse diálogo a partir dessa concepção pode ser considerado capacitista, porém para outros essa forma de comunicação seria apenas uma brincadeira entre meninos.

Considerações Finais

Desse modo, a palavra circula para que qualquer pessoa independente de idade, gênero, etnias, possa na sua singularidade, se constituir como sujeito. Que nós, sujeitos sociais, políticos e culturais possamos dizer nossa palavra, exercer nosso ato responsável e principalmente oferecer nossa escuta, pois nessa relação dialógica há um diálogo que leve em consideração, a indiferença que singulariza cada indivíduo. Sendo assim, a intervenção respeitosa é essencial em qualquer relação seja formal ou informal.

Referências

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

MIOTELLO, Valdemir. **Por uma escuta responsiva: a alteridade como ponto de partida**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2018.

FALA PATINHO! MENINO PARAENSE DE 7 ANOS VIRALIZA NA WEB. [S. I.: S. N], 2023. 1 vídeo (35 segundos). Publicado pelo canal O BLOGUEIRO OFICIAL. Disponível em: <https://youtube.com/shorts/MG12bOdLS00?si=7114qaX-3BafKTLj> . Acesso em; 6 de set. de 2023

AMOROSIDADE: NÃO-INDIFERENÇA NO COTIDIANO DA ESCOLA

Nara Caetano RODRIGUES¹

Lygia N. ALMEIDA²

Flávia NUNES³

Grupo de estudos bakhtinianos: lugar de encontro

Pra começo de conversa, podemos nos apresentar dizendo que somos professoras/pesquisadoras/formadoras/narradoras, que buscam (re)significar os acontecimentos da escola, com um olhar empático e com uma postura responsiva ativa (BAKHTIN, 2003). Nosso encontro, no sentido bakhtiniano, tem sido viabilizado por um coletivo que se reúne quinzenalmente para estudar os textos do Círculo de Bakhtin, no grupo de estudos bakhtinianos/GRUBAKH-FE/UNICAMP.

Nossa inserção no GruBakh ocorre em diferentes momentos de nossas vidas, mas a participação nesse grupo nos aproxima, nos transforma e passa a nos constituir, porque nos sentimos tocadas pelas leituras e reflexões que acontecem em cada encontro. Situamos, a seguir, o momento em que cada uma passou a participar desse grupo de estudos.

Nara - Há dez anos, tive a oportunidade de iniciar um estágio pós-doutoral na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a supervisão do professor-pesquisador Guilherme do Val Toledo Prado, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em

¹ Professora aposentada Colégio de Aplicação/UFSC e ProfLetras/UFSC. E-mai:l naracr2015@gmail.com

² Professora do Ensino Fundamental I no município de Sorocaba/SP. E-mail: lygiavecina@gmail.com

³ Professora Educação Infantil no município de Piracicaba/ SP. E-mail: flavianunesmoraes@gmail.com

Educação Continuada/GEPEC, composto por professores/as e pesquisadores/as da FE/UNICAMP e professores/as de redes públicas municipais. Dentre os vários grupos de estudos vinculados ao GEPEC, nessa época foi criado o Grupo de Estudos Bakhtinianos/GRUBAKH, coordenado pela professora-pesquisadora Liana Arrais Serodio, com o objetivo de contribuir com os estudos na formação de professores/as.

Lygia - Iniciei os meus estudos no Grubakh- Grupo de Estudos Bakhtinianos, no ano de 2019, quando ingressei no Programa de Pós-Graduação da FE/Unicamp, sendo orientanda da Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão. A partir dos encontros e diálogos, comecei a aprofundar meus estudos acerca dos conceitos de discurso e linguagem em Bakhtin e logo utilizaria como referencial na minha pesquisa de Mestrado.

Flávia - Me aproximei do GRUBAKH, Grupo de Estudos Bakhtinianos da FE/UNICAMP, em 2019, em um momento de profundas inquietações no meu trabalho enquanto supervisora de educação infantil. Naquele momento, tomada por um desejo de retornar para a escola como professora, passei a buscar diálogos e leituras que pudessem me fortalecer para viver a profissão com mais prazer e sentido. Foi neste contexto que me identifiquei demais com as possibilidades formativas das narrativas do cotidiano no movimento dialógico, proposta pelo grupo. Como professora de educação infantil, os estudos das obras de Bakhtin na relação com os acontecimentos da escola fortalecem a consciência do que vivo com as crianças e ampliam as perspectivas de compreensão dos meus atos.

Em 2022, nos encontros do Grubakh, a leitura principal foi a obra “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010), cujo manuscrito data dos anos 20 do século passado. Já, em 2023, a obra de referência para as reflexões no grupo foi “A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento” (2008), cujo original russo fora publicado em 1965. Essas leituras foram significadas pelas/os participantes do Grubakh em diálogo com outras obras do Círculo de Bakhtin e de seus comentadores, bem como por

textos produzidos pelas/os participantes do próprio grupo e de outros grupos de estudos do GEPEC. Dentre os textos trazidos à arena dos encontros, há uma centralidade nas pipocas pedagógicas, narrativas pedagógicas e metanarrativas, que tanto são produzidas e compreendidas à luz das leituras realizadas quanto constituem os sentidos atribuídos a tais leituras.

Inicialmente, consideramos relevante trazer o que dizem os/as participantes sobre o que é entendido como narrar nesse processo autoformativo, desencadeado nos encontros do grupo de estudos bakhtinianos:

Narrar por escrito é um exercício para todas nós e só é possível narrar, narrando. E, ao narrar nossas experiências que são vividas por cada uma de nós, com o todo de nosso ser, essas narrativas revelam nossa relação não indiferente com os dizeres da vida, formação, cotidiano escolar. A partir da escuta das narrativas e da resposta responsiva aos nossos outros que nos compõem nesse percurso, vamos, juntos com os/as participantes dos grupos, sugerindo as leituras que fazemos, os autores que lemos e vamos produzindo a nossa materialidade — narrativa — do vivido. (PROENÇA, LIMA, FARIAS, 2021, p. 945-946).

A temática central desse Rodas-Eeba, “Da indiferença à não-indiferença: como viver a amorosidade?”, encontra-se contemplada na essência da compreensão das professoras sobre o ato de narrar em toda a sua complexidade, como pensado e materializado no grupo.

As narrativas como materialidade da singularidade do vivido na escola

A seguir, trazemos para reflexão duas narrativas, produzidas por duas das autoras desse texto, no processo de autoformação, que se constitui nos encontros do Grubakh, como materialidade de experiências vividas na singularidade das relações com seus/suas estudantes, na esfera da escola.

Professora, sabe do que eu preciso?

Lygia N. Almeida

Eu estava em sala, com a minha turma do 2º ano, um dia bem agitado, olhava para o semanário, um roteiro onde fazemos os registros das atividades programadas na semana, e percebia que estava atrasada na apostila. Olhei novamente para o semanário e via que não daria tempo de sair no pátio para realizar uma atividade ao ar livre, sabia que as crianças iriam gostar de brincar, porém tinha que seguir o roteiro.

Percebia os alunos, além de agitados, cansados e num movimento de impulsionar, dar um ânimo nas crianças, falei que assim que terminássemos de realizar aquela página, desceríamos no pátio para fazer uma brincadeira bem legal!

Nesse momento, a July sai do seu lugar e vem até a mim toda feliz e fala que eu sou a melhor professora do mundo! Eu respondi pra ela:

- Por que July? - E ela me responde:

- Porque você é a única professora que entende o que eu preciso.

O GRITO

Flávia Nunes

“Não grita aqui na sala, Matheus”. Esse pequeno fragmento do dia deu início a um grande e, até mesmo, desconfortável processo de reflexão.

As crianças pequenas. Tão atentas aos detalhes. Sim, elas sempre estão à altura deles. Quando passam despercebidos, são elas que encontram uma forma de mostrar que eles se conectam no cotidiano e dão vitalidade para tudo o que produzimos nesta jornada. Coisas aparentemente tão pequenas, mas grandiosas no tempo desse lugar fascinante que é a escola, a escola de educação infantil.

Matheus gritou na sala e me causou um desconforto enorme. Imediatamente pedi que não gritasse, complementei dizendo que poderia gritar o quanto quisesse lá fora, no parque, pois já estávamos indo pra lá. Foi assim que Matheus me “derrubou”. *“Mas...”* (ficou um

tempinho pensando, parecia medir as palavras) ... *você também falou aquele dia pra não gritar no parque*".

Pronto, a palavra na hora certa, denunciando contradições.

Eu falei mesmo. Nem me lembrava mais disso, mas no exercício provocativo do Matheus retomei a cena e me vi, chamando sua atenção, no parque, quando escutei aquele grito. Por que mesmo que pedi silêncio? Ah tá...quando estava ouvindo um recado de uma outra professora e ele gritou do meu lado.

Arrebatador... tudo o que passou pela minha cabeça.

Quantas vezes mais essas lógicas, minhas lógicas, se sobressaíram? Quanta coisa dita por mim que não se conectou com eles? Quantas vezes mais as crianças perceberam as contradições e não disseram?

O cotidiano deste coletivo é intenso, muita coisa acontece e muitas vezes a palavra chega para as crianças e tomam outros lugares "o horizonte alheio" ... Um segundo do acontecimento provocou diferentes sentidos e nos levou para tantos lugares...

Abracei o Matheus... *"me perdoa meu querido... se não tiver lugar para gritar o que vamos fazer???"* Fomos para o parque.

Amorosidade no acontecimento da aula presente nas narrativas

A leitura das narrativas traz o relato de acontecimentos que tocaram as professoras nas interações com a aluna July e com o aluno Matheus, sujeitos únicos, aos quais as professoras respondem de modo não-indiferente. Vemos, assim, que as professoras-pesquisadoras em suas narrativas personificam o/a aluno/a, singularizam o/a aluno/a e cada enunciado que ocorre no acontecimento da aula.

A professora Lygia narra o momento em que se sente provocada a dar uma resposta ao que as crianças estão dizendo com suas atitudes: "Percebia os alunos, além de agitados, cansados e num movimento de impulsionar, dar um ânimo nas crianças, falei que assim que terminássemos de realizar aquela página, desceríamos no pátio para fazer uma brincadeira bem legal!"

Sua postura não-indiferente é sentida pela aluna July, que vai ao seu encontro e retribui com uma fala também carregada de

amorosidade, numa postura quase “cúmplice” em relação à professora: “- Porque você é a única professora que entende o que eu preciso.”

Ao olhar para sua narrativa, a professora traz seu excedente de visão para seu modo de ver e sentir os acontecimentos na escola e sua relação com os estudantes, a partir das leituras e reflexões realizadas no grupo de estudos, bem como de seu próprio ato de narrar, como podemos ver a seguir.

Um dos livros que estudamos do autor “Para uma filosofia do ato responsável” nos trouxe outros modos de se viver a vida com a linguagem e outros sentidos a minha formação, discutir e problematizar o cotidiano escolar nas nossas rodas de conversa contribuíram para as reflexões da prática escolar.

Lygia narrou:

“A materialidade narrativa, da comunicação dialógica, está presente nos valores que damos às relações. Eu vivo a vida vivendo na relação com o outro. Então, quando eu narro esse acontecimento vivido em sala com a July eu consigo olhar para o ato. O ato responsável (ético) supera a hipótese, ele é o resultado final.

Dessa forma, a materialização desse acontecimento em sala, me faz compreender as relações com meus alunos no cotidiano escolar de uma outra maneira sendo assim, uma atividade estética.

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é - de um jeito inevitável, irremediável, irrevogável - a realização de uma decisão; o ato é o resultado final uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas*. (BAKHTIN 2010, p. 80-81, grifos do autor)”

Na sua narrativa, Flávia narra a interação ocorrida com o aluno Matheus, que, mesmo que suas palavras se torçam para que consiga dizer o que sentiu, sente-se encorajado a explicitar a contradição que percebeu nas atitudes da professora. Ela é tocada pela fala do aluno e sua não-indiferença pode ser percebida nos questionamentos que se faz: “Quantas vezes mais essas lógicas, minhas lógicas, se sobressaíram? Quanta coisa dita por mim que não se conectou com eles? Quantas vezes mais as crianças perceberam as contradições e não disseram?”. Ela não só acolhe a fala do aluno como responde com amorosidade e humildade: “Abraçei o Matheus... “me perdoa meu querido... se não tiver lugar para gritar o que vamos fazer”??? Fomos para o parque.”

Flávia narrou:

“Ao escrever sobre o que aconteceu, na busca e no encontro das palavras consideradas, por mim, imprescindíveis para resgatar aquele pedaço do tempo na escrita, experimento outras emoções, novas percepções e compreensões que naquele instante do vivido, com as pressas e as demarcações de tempo da escola, podem ficar ocultas. A narrativa ocorre a partir de um olhar mais apurado para as relações que estabelecemos com as crianças e colegas de trabalho. Uma profusão de pensamentos, relações e conexões importantes no percurso formativo; chamar a atenção por um grito dado em um momento em que a professora considerou inadequado é algo que pode passar despercebido em um ambiente escolar, porém Sentir-se incomodada com aquele momento revelador das contradições faz parte de algo muito profundo, faz parte de um olhar que já não consegue se desviar do outro, um olhar responsivo que, compartilhado no GRUBAKH, recebe dimensões para além do que pode estar disfarçado de óbvio”.

Trouxemos aqui parte das reflexões produzidas por Lygia e Flávia em suas elaborações pós-escrita. Nas metanarrativas produzidas pelas professoras, são desenvolvidas outras reflexões que não foram apresentadas aqui, tendo em vista o recorte que fizemos para o presente texto.

Vale ressaltar que, em uma das reuniões do GruBakh, a partir das elaborações produzidas no grupo sobre narrativa e metanarrativa, registramos que a narrativa discursiviza a experiência vivenciada pelo/a professor/a, o que não deixa de ser uma forma de materializá-la. Já, na metanarrativa, o/a professor/a distancia-se axiologicamente de seu texto, na medida em que olha para seu discurso, não mais para a experiência em si, mas para o que registrou do vivido e para os sentidos possíveis para esse registro, a partir do excedente de visão proporcionado pelo diálogo desse texto-enunciado com os demais, quando entra na corrente da comunicação discursiva.

Na escolha que as professoras/autoras das narrativas fazem das palavras que vão compor seu texto, vão agenciando discursos que estão na sua constituição como sujeitos que falam de uma posição sócio-axiológica, em um tempo e espaço que as fazem as pessoas que são e não outras. Como destacam Prado et al,

Ao narrar esses acontecimentos situados e contextualizados, não só no tempo e espaço, mas nos valores envolvidos no vivido, enquanto leitores e leitoras, podemos ver e dar valor a cada vida humana em sua vivência irrepetível, ensinando-nos que é possível, mesmo nas circunstâncias instituídas, fazer valer a força das relações humanas solidárias e respeitosas. (PRADO et al, 2023, p. 14).

Lygia e Flávia atribuíram valores a partir do vivido e do narrado, procurando não só construir relações solidárias e respeitosas, como também amorosamente estabelecidas com seus alunos e alunas.

Considerações finais

Primeiro levaram os negros
Bertolt Brecht (1898-1956)

Primeiro levaram os negros
Mas não me importei com isso

Eu não era negro
Em seguida levaram alguns operários
Mas não me importei com isso
Eu também não era operário
Depois prenderam os miseráveis
Mas não me importei com isso
Porque eu não sou miserável
Depois agarraram uns desempregados
Mas como tenho meu emprego
Também não me importei
Agora estão me levando
Mas já é tarde.
Como eu não me importei com ninguém
Ninguém se importa comigo.

Quando falamos da não indiferença ao outro, trazemos para compor esse texto o poema de Bertolt Brecht. Sua narrativa nos mostra o que vamos descartando, porque não nos interessa ou porque acreditamos que não nos atinge, que não faz parte de nossas vidas, porém, quando dialogamos com os conceitos em Bakhtin, tomamos consciência de que o outro nos constitui e que somos constituídos na relação. Como destaca Prado (2008, 135), “é na relação com o outro (e outros!) que nas narrativas se torna aparente o quanto empaticamente reconhecemo-nos e reconhecemos esse outro (esses outros!)”.

O autor esclarece que esse reconhecer-se e reconhecer o outro ocorre quando nos mantemos em resposta ativa e responsável, sem que haja uma resposta adequada única para cada momento, assim “modificando e modificando-nos na responsabilidade única do evento consciente vivido junto ao acontecimento narrado e à narrativa de experiência manifesta.” (PRADO, 2018, p. 135).

Quando narramos acontecimentos do cotidiano escolar na perspectiva bakhtiniana da amorosidade e da não indiferença ao outro, estamos rompendo com a lógica do sistema educacional que aprisiona corpos e mentes, porque podermos olhar para a materialidade do que vivemos é olhar para as singularidades, o

sentido já não está nas palavras, mas no enunciado (BAKHTIN, 2003).

A partir do momento que o outro tem valor para mim, ele pode se sentir amado, caminho que também queremos para nós. Os atos que motivaram o exercício de autoria e que se materializam nas narrativas pedagógicas, aqui tratadas, constituem-se nas interrelações o-outro-para-mim e o eu-para-o-outro e são constitutivos do eu-para-mim (BAKHTIN, 2003).

Referências

BAKHTIN, M. M. (1946/1965). **A cultura popular na idade média e no renascimento**: o contexto de François Rabelais. 6.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

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

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

PRADO, Guilherme do Val Toledo. O trabalho com narrativas e a perspectiva heterocientífica – uma aposta dialógica! In SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa França; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SILVA FILHO, Ruy Braz da [Orgs.] **Narrativas. Corpos e risos anunciando uma ciência outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, p. 125-139.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França; CAMPOS, Cristina Maria; FARIAS, Maria Natalina de Oliveira; BRAZ, Ruy [Orgs.] **Pipocas Pedagógicas V**: narrativas outras na escola. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p 11-14.

PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; LIMA, Fernanda Camargo Dalmatti Alves; FARIAS, Maria Natalina de Oliveira. Narrando as ambivalências da vida e nosso processo formativo. In **O grotesco de nossos tempos: vozes, ambientes, horizontes. VIII**

Rodas de Conversa Bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SERODIO, Liana Arrais; FUJISAWA, Patrícia Yumi; Prado, Guilherme do Val Toledo. O ato responsável é responsável pelo quê? In PRADO, Guilherme do Val Toledo; SERODIO, Liana Arrais; SIMAS, Vanessa França; CAMPOS, Cristina Maria; FARIAS, Maria Natalina de Oliveira; BRAZ, Ruy [Orgs.] **Pipocas Pedagógicas V: narrativas outras na escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 145-174.

A SEXUALIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA AÇÃO DIALÓGICA DE RESISTÊNCIA E AMOROSIDADE

Angélica Bittencourt GALIZA¹

Ronielson Santos das MERCÊS²

José Anchieta de Oliveira BENTES³

Resumo

O pensamento de Bakhtin nos provoca a pensar a singularidade e a certa regularidade que atravessa a questão da sexualidade da pessoa com deficiência, materializada há tempos pelos discursos sociais como um problema, ou algo impossível de ser vivenciado. Desse modo, o trabalho traz ao debate a reflexão em desconstruir as visões tradicionais sobre o sujeito com deficiência e que assim, como todos possuem seus direitos sexuais, buscando apresentar a potência dessa subjetividade humana como elemento constituinte da vida social e cultural das pessoas com deficiência. Para dialogarmos sobre os conceitos de sexualidade da pessoa com deficiência como uma ação dialógica de resistência no contexto escolar, optamos por fazer uma análise dos estudos dialógicos do filósofo Mikhail Bakhtin e demais integrantes do Círculo de Bakhtin, que nos leva à compreensão de que esses conceitos dependem do ato protagonizado pela ação humana, do espaço, do tempo e dos interlocutores envolvidos, sendo que cada um possui mais ou menos regras e princípios éticos envolvidos, ou seja, vão além de meros espaços físicos ao analisarmos o que eles e elas de fato vivenciam referente à sua sexualidade, e a escola enquanto espaço de ação dialógica de resistência e amorosidade.

Palavras-chave: sexualidade, deficiência, ação dialógica de resistência

¹ Professora. Secretaria Estadual de Educação do Pará. E-mail angelicagaliza@yahoo.com.br

² Professor. Universidade Federal de Roraima. E-mail roniuropa2020@gmail.com

³ Professor Dr. Universidade Estadual do Pará - PPGED. E-mail anchieta2005@yahoo.com.br

Introdução

Os estudos sobre a sexualidade das pessoas com deficiência tornou-se maior a partir da propagação dos conceitos de integração, na década de 1979, e, posteriormente, de inclusão, na década de 1990, com a superação de crenças antigas, de que as pessoas com deficiência não têm necessidades e nem experiências sexuais, julgando-as assexuadas, enfrentando-se a necessidade de lidar com a sexualidade das mesmas, buscando respeitá-las e compreendê-las, ao invés de negar sua existência ou julgá-las diferentes (GLAT, 2007).

A propósito, grande parte da literatura a respeito da sexualidade afirma que a pessoa com deficiência é vista como desprovida sexualmente seus desejos, impulsos e manifestações sexuais, construindo-se socialmente o imaginário de que a pessoa com deficiência é excluída, é apartada da sexualidade, que seus comportamentos sexuais expressados não correspondem a sua condição de deficiência, quer dizer, as mesmas não se comportam de forma análoga às pessoas sem deficiência em suas características sexuais.

A falta de conhecimento em relação à sexualidade de pessoas com deficiência, muitas vezes, se ignora o potencial de se relacionar com outras pessoas sem deficiência, porque não foram estimuladas a pensar sobre a sua própria sexualidade, ficando sob o julgo preconceituoso da sociedade. Isto posto, em decorrência de tal ignorância, as pessoas com deficiência não devem ser consideradas como assexuados/as ou hiperssexuados, devido ao seu comportamento, que não corresponde aos padrões capacitistas, heteronormativos, dogmáticos e sexistas exigidos pela sociedade.

Desta forma, este trabalho busca ampliar o debate sobre sexualidade da pessoa com deficiência, tendo o contexto escolar como um espaço possível de práticas de ação dialógica de resistência, pois reconhecemos que há necessidade também de rompimentos paradigmáticos no âmbito das relações humanas

como uma ação dialógica de resistência, em olhar o outro, reconhecer o outro em suas singularidades, e portanto, reconhecer a sexualidade desses sujeitos nos diversos espaços que participam e atuam.

Assim, defendemos que a sexualidade é uma das dimensões fundamentais na vida humana. Não podemos ver uma pessoa ou uma cultura sem que vejamos também a sua sexualidade (VIDAL, 2017). A pessoa com deficiência, como todo ser humano, vivência as mesmas mudanças corporais e tem seus desejos sexuais, ainda que sejam diferentes. Todos têm a necessidade de expressar os seus sentimentos (FERNANDES; OLIVEIRA, 2017).

Portanto, é preciso desconstruir o pensamento que se propaga na sociedade de que as pessoas com deficiência não sejam dotadas de sexualidade, julgamentos estes que ocorrem tanto na família, quanto na escola, por serem frutos desse processo repressivo que se torna historicamente estruturado na sociedade.

Neste sentido, buscou-se analisar a problemática sobre a sexualidade da pessoa no contexto escolar, como um possível espaço de resistência em suas ações e amorosidade, pois o que defendemos é que esses sujeitos sejam vistos como seres humanos que têm direitos sexuais comuns a pessoas sem deficiência, que não podem ser repelidos, mas sim orientados em tratar e respeitar seu corpo, bem como, o corpo do outro.

1. A sexualidade da pessoa com deficiência no contexto escolar

A sexualidade humana deve ser compreendida em várias dimensões: sociais, biopsicossociais e culturais que redimensionam as manifestações biológicas, sociais e psicológicas dos sujeitos, como afirmam Maia e Aranha (2005), pois a sexualidade compreende um conjunto de entendimentos e valores que dependem da intenção de cada ser humano e as expressões de afeto que são aspectos sociais e históricos.

As emoções, a afetividade, os desejos e os impulsos das pessoas com deficiências evidenciam que a condição sexual é

inerente a todas as pessoas, e isto significa que elas não devem ser estigmatizadas, tolhidas, cerceadas de manifestarem sua psicossocio-afetividade na escola e/ou entre espaços sociais.

Nos estudos de Denari (2002), a autora esclarece que a temática da sexualidade deve ser ensinada da mesma forma que se ensina os conteúdos pedagógicos: de forma transversal, abordando conforme as consonâncias com as especificidades de cada sujeito sobre a problematização da biologização da sexualidade da pessoa com deficiência. As escolas devem promover um debate aberto e contextualizado com as questões sociais que despertam as vivências, curiosidades e necessidades dos sujeitos com deficiência.

Neste sentido, pensamos que as crianças, jovens e adultos devem ter acesso à informação e comunicação que permitem que sua performance da sexualidade seja expressada pela consciência de que suas escolhas e vontades podem ser vistas como curiosidade, não dando margem a questionamentos sobre a constituição do seu papel social e sexual a partir da liberdade se apresentar ao mundo com suas vontades.

Desta forma, concordamos com Maia (2004) quando diz que a educação sexual está presente na vida das pessoas o tempo todo, por meio da TV, comentários, comportamentos dentre outros, informando sobre sexualidade, criando valores e regras sobre o comportamento sexual, sob a ótica da repressão. As pessoas com deficiência passam pela mesma situação, contudo, as regras ficam mais difíceis de serem compreendidas. Portanto, a responsabilidade pela educação sexual deveria ser tratada pela família assim como pelas instituições escolares, uma vez que este assunto atinge a todos.

Assim, Glat e Freitas (1996) ressaltam que para a pessoa com deficiência ter uma vida social é necessário incluir na vida dela as atitudes sociais, o relacionamento com estranhos, a independência de locomoção, a profissionalização, a participação política e a cidadania no programa de educação sexual; ressaltam que “começamos a perceber que antes de serem pessoas com deficiência,

eles são pessoas, com necessidades, interesses e aptidões individuais como qualquer um” (GLAT; FREITAS, 1996, p. 12).

Ao refletirmos em Bakhtin (2004), ao pensar sua teoria que se constrói no convívio social, dá ênfase à constituição natural do ser social, como fonte de discurso, no ponto que contempla um determinado eu falante que, fora do convívio social, está condenado a um isolamento mudo. Portanto, a necessidade do eu de interagir com o outro, de completar-se no outro.

O posicionamento de Bakhtin ancora-se na perspectiva marxista de compreender o fenômeno na visão das contradições, ou seja, toda sexualidade está constituída de uma ideologia, que representa o sujeito, o contexto, a ação, o lugar, a fala, o tempo e o espaço que apresentam a concepção de pessoa situada historicamente em uma sociedade, cuja constituição é um traço importante a ser considerado nas interpretações da sexualidade humana, construído pelas relações intersubjetivas, expressadas nos discursos como elemento da narrativa entre eu e o outro na consciência de expressão filosófica da palavra, resgatando as dimensões ontológica do sujeito.

A respeito da sexualidade, também devem ser incluídas as questões ligadas às relações sociais, cidadania, direitos humanos e ética.

os direitos sexuais podem ser resumidos nos seguintes pontos: direito à liberdade sexual, à autonomia sexual, integridade sexual e segurança do corpo, à privacidade sexual, à liberdade sexual, ao prazer sexual, à expressão sexual, à livre associação sexual, a escolhas reprodutivas livres e responsáveis, à informação baseada no conhecimento científico, à educação sexual compreensiva e à saúde sexual. Baseados nesses direitos, defendemos a educação sexual na escola como uma prerrogativa fundamental visando ao atendimento global e íntegro do ser humano em formação (MAIA; RIBEIRO, 2010, p. 81).

No contexto escolar, há possibilidades de se desenvolver atividades que possam dar oportunidade aos alunos(as) com

deficiência se reconhecerem em outras pessoas para se constituírem sexualmente. “Para cada indivíduo, todas as palavras se dividem em suas próprias palavras e nas palavras do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolver-se uma tensa luta dialógica” (BAKHTIN, 2011, p. 379).

O eu nos remete a reflexão sobre a fronteira bakhtiniana que não é fronteira que fecha, mas a que abre para o contraditório, para o debate entre dois pontos de vistas que se entrelaçam, porque o gestor na posição de oficial, aquele que representa aquela instituição, abre e entra nesta própria tensão dialógica, e quando se fala de dialógica bakhtiniana, estamos justamente falando desta tensão dialética em outros discursos e em outras áreas.

Do ponto de vista do que é pensado objetiva e subjetivamente do que é escola, analisamos que para Bakhtin pode-se fechar os dois pontos de vistas e descobrir uma terceira que será a tensão em uma dimensão dialógica.

Para Bakhtin (2020) o homem é um ser social, o discurso é uma prática social, nos diálogos estamos interagindo com o outro como um processo dialógico, portanto, enxergar o outro, escutar o outro é também enxergar o outro pela amorosidade estabelecidas na escola, portanto, pode pensar nessa fronteira não para limitar, mas chamar para o debate, para o confronto, dentro da esfera oficial, com os atos singulares do cotidiano, que são das relações entre as pessoas. Assim escola avança, vai para além, estabelece uma relação inclusiva e dialógica.

Portanto, nessa dimensão, acreditamos que é possível as escolas ao reconhecerem os direitos sexuais, culturais, sociais e políticos, que isso também, faz parte do processo educativo da pessoa com deficiência.

Em síntese, pensamos que a escola pode então, possibilitar uma quebra de regras e valores opressores que impedem as pessoas com e sem deficiência de poder manifestar seus gostos, vontades e impulsos sexuais pelos pares com os quais estabelecem relações sociais e culturais que permitem novas fronteiras de

tensão da subjetividade, como fator da condição de existência das diferenças individuais.

Segundo Denari (2006), ressalta que as famílias e as instituições de ensino precisam de ações pedagógicas de orientação progressistas e libertadoras para lidar com a sexualidade dos adolescentes com deficiência intelectual, fomentando discussões amplas que alcance a sociedade sobre a insurgência das pluralidades sexuais existentes, as quais necessitam ser reconhecidas e valorizadas, entre as quais, as pessoas com deficiência, que já defendemos, é uma sexualidade específica e singular no meio social e educacional.

Nos estudos, o Círculo de Bakhtin tem como ponto de partida a concepção marxista de ideologia, concebida como uma forma de “falseamento da realidade” ou “falsa consciência”, vista como um disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento, desenvolvido pela classe dominante como instrumento de dominação. Todavia, para os membros do Círculo, havia uma evidente limitação na conceituação teórica de Marx, e

a queixa inicial era a de que a produção teórica marxista, até aquele momento, não havia colocado o problema do estudo da ideologia no lugar certo, e o tinha tratado de forma mecanicista, ou seja, segundo Bakhtin e os membros do seu Círculo, os teóricos marxistas procuravam estabelecer uma ligação direta entre os acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e sua repercussão nas superestruturas ideológicas (MIOTELLO; BATISTA, 2013, p. 167).

Para Bakhtin se faz necessário ir além da fronteira de uma mera crítica à concepção marxista, trata-se de desenvolver e reconstruir o conceito de ideologia enquanto um fenômeno social que se constrói em todas as esferas públicas e privadas relacionais da sociedade.

O Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE (2010, p. 16) foi também muito feliz quando nos presenteou com uma formulação primorosa acerca da reconstrução bakhtiniana do

conceito de ideologia e da importante transformação epistemológica que Bakhtin dá aos estudos linguísticos e da compreensão do que ele chamou de ideologia do cotidiano, afirmando que

é essa ideologia que o diferencia de Marx. Marx acreditava que a ideologia fosse uma ferramenta que a Burguesia utilizava para concretizar a dominação dos proletários. Ideologia era, portanto, homogênea e servia apenas a uma classe social. Já em Bakhtin vemos a distribuição da ideologia para os outros grupos sociais dominados. Portanto, ideologia não é mais um modo de opressão, mas também de libertação. Se para Marx a ideologia apenas escondia a realidade, agora para Bakhtin a ideologia também denuncia. Ideologia do cotidiano funcionando enquanto resistência ao poder hegemônico [...] (GEGE, 2010, p. 16-17).

Na visão de Ponzio (2016, p. 159), “Bakhtin chama de ‘ideologia cotidiana’ o discurso interior e exterior que acompanha o comportamento prático”, e que, do ponto de vista da tensão entre a ideologia cotidiana e a oficial em uma sociedade na qual a contradição de classe não existe ou é reduzido ao mínimo,

não existe nenhuma quebra entre ideologia cotidiana e ideologia oficial, ao ponto de não existir uma distinção entre oficial e extra-oficial no plano ideológico. [...] nas camadas mais altas [...] apresenta-se em uma relação de adequação e, no máximo, de identificação com a ideologia vigente nas instituições, impostas pela classe dominante; nas camadas mais baixas a ideologia cotidiana vai aos poucos se destacando da ideologia oficial até resultar em pleno contraste com essa (PONZIO, 2016, p. 159).

Desta forma, cabe ressaltar que a ideologia do cotidiano é, portanto, o elo entre a infraestrutura econômica e os sistemas ideológicos constituídos, que ocorre por meio da linguagem verbal, dos signos verbais, pois estes estão presentes em todos os lugares na sociedade e neles se expressam todas as mudanças que

ocorrem na sociedade. Esse pensamento nos faz refletir que a sexualidade das pessoas com deficiência, independentemente de sua classe social, sofre as mesmas repressões e preconceitos vigentes na sociedade, considerando que o princípio religioso é predominante, não importando a classe do indivíduo.

Conforme os estudos à luz da obra de Volóchinov, “Marxismo e filosofia da linguagem”, é possível fazer um recorte metodológico nos permitindo incluir aspectos importantes neste debate como: a chamada ideologia formada, especializada, oficial; a ideologia do cotidiano; e a tensão entre essas duas ideologias, por ser revelador de uma interrelação tensionada pelas contradições de classe resultando em pleno contraste, funcionando a ideologia do cotidiano como um modo de resistência e ruptura ao poder hegemônico da nossa sociedade. Desse modo, é neste recorte do momento ideológico dialético da fronteira tensionada que nos permite extrair a concepção que neste trabalho chamamos de espaço da ação dialógica de resistência.

2. O princípio da Carnavalização como rompimento de regras e tabus

Para dialogarmos sobre os conceitos desses espaços e a relação deles com a sexualidade das pessoas com deficiência no contexto escolar, optamos por fazer esse resgate teórico entre os conceitos presentes nos trabalhos do filósofo Mikhail Bakhtin, que, por mais que não trate especificamente dos temas supracitados, apresenta uma aproximação com os mesmos, e nos leva à compreensão de que esses conceitos dependem do ato protagonizado pela ação humana, do espaço, do tempo e dos interlocutores envolvidos, sendo que cada um possui mais ou menos regras e princípios éticos envolvidos, ou seja, vão além de meros espaços físicos.

Encontramos uma presença marcante nesses conceitos, o destaque está para o de carnavalização, que nasce da relação conflituosa entre palácio e praça pública como rompimento de

regras e tabus: “É a partir dessa interação entre Palácio e praça pública, as festividades e rituais rodeados de imagens trágicas que surgiu um movimento que Bakhtin nomeia carnavalização” (PAJEÚ; BOMBONATO; BORGES, 2012, p. 77).

Pressupõe termos em mente que os festejos carnavalescos se aproximam do que vamos chamamos nesse trabalho de integração entre o oficial e o cotidiano como espaço de ação dialógica de resistência, que estabelece uma fusão entre os dois e a quebra das regras estabelecidas pela sociedade capitalista.

Torna-se válido esclarecermos, que a opção por designar esse espaço de ação dialógica de resistência ocorre por se tratar de um acontecimento único, em um único espaço, a partir de participantes que assumem posições e papéis definidos, sem intencionalidade de prejudicar um dos participantes, com características específicas de rupturas com as regras tanto do espaço público, quanto as do privado.

Nesse sentido, nossos questionamentos em realçar esse espaço como de ação dialógica de resistência é para expressar o momento em que se dá a resistência e ruptura das regras protagonizadas pelos setores minoritários que compõem a sociedade civil contemporânea, considerando para tanto o ato ou ação humana praticada, o lugar ou espaço em que ocorre esta ação humana, os sujeitos protagonistas da ação contestadora e de transformação das regras coativas de natureza moral, social, legal, religiosa e dos “bons costumes”, existentes nos espaços, sem a intenção de causar prejuízos aos outros.

O sentido do debate em questão perpassa por um conceito moral e pela questão ideológica, porque ideologicamente, foi estipulado que a sexualidade não pode ser vivenciada por pessoas com deficiência.

Portanto, essa questão é um outro conceito no cotidiano; não está escrito em lugar nenhum que não se pode exercer de suas vivências sexuais, mas socialmente, ideologicamente está estipulado moralmente, e muitas vezes de maneira excludente, e com atitudes capacitistas. É neste sentido, nos faz refletir a

possibilidade de atravessar a interação e manifestação sexual dos alunos com deficiência, seja na escola ou em casa, demonstrando que as práticas sexuais externalizadas no cotidiano constituem-se por meio do discurso e do sentido das palavras.

Considerações finais

Este estudo adiciona-se a aspectos teórico que trazem a reflexão da escola como um possível local de conflitos – um local de convivências –, e que pode ser, sim, um local de transformação social. Podemos inferir aqui, a escola com o papel de transformadora, libertadora dentro de uma realidade, e, assim, o sujeito não como um ser pacífico, mas que sempre pode romper com ela, como uma ação dialógica de resistência, bem como, um princípio dialógico para reconhecer a totalidade da sexualidade da pessoa com deficiência nos aspectos multidimensional na sua forma de ser e de viver como sujeitos na dimensão da diversidade.

Nesse sentido, a escola tem a missão de articular ações e promover a defesa dos direitos sociais, políticos, sociais e sexuais das pessoas com deficiência intelectual, assim como a prevenção, orientações, prestação de serviços, apoio à família, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Entendemos que a escola desenvolve um relevante papel na desconstrução de estigmas, rótulos e mitos que circundam a sexualidade humana das pessoas com deficiência e portanto, a importância quanto à implantação da educação sexual e educação especial para as escolas dos sistemas de ensino brasileiro, em especial, ressaltando a valorização e o reconhecimento das diferenças individuais como sujeitos referenciais na construção de uma política educacional que contemple as questões da sexualidade da pessoa com deficiência.

Contudo, percebemos que é possível pensar novos rumos de relação, de interação e constituição das palavras de grupos sociais

por experimentar metodologia outras no processo educativo que envolve a educação sexual baseada no lazer e na liberdade de expressão, além de proporcionar a pessoa com deficiência intelectual experimentar e ampliar seu universo de conhecimento, valorizando-se e beneficiando-se da cultura de sua comunidade para viver com qualidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **O Homem ao espelho**. Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João, 2020.

DENARI, Fatima Elizabeth. **Sexualidade e deficiência mental**: reflexões sobre conceitos. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 8, n. 1, p. 9-14, 2002.

DENARI, Fatima Elizabeth. **A adolescência e deficiência mental**: desvelando aspectos de afetividade e sexualidade. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al (Orgs.) **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006, p. 191 – 205.

FERNANDES, A. P. C. S.; OLIVEIRA, I. A. Práticas Pedagógicas com Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual: Limites, Desafios e Possibilidades. In: CAIADO, Kátia.R.M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M.de (Orgs.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017, p. 287 – 302.

GEGE. **Palavras e contrapalavras**: conversando sobre os trabalhos de Bakhtin. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GLAT, R; FREITAS, R. C. **Sexualidade e Deficiência Mental**: pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. Questões Atuais em Educação Especial, Vol. II. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1996.

GLAT, R; F, Rute C. F. **Sexualidade e deficiência mental:** Pesquisando, refletindo e debatendo sobre o tema. 7. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. 88p.

MAIA, Ana Cláudia Bortollozi. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, Paulo, Rennes. M. (Org.). **Sexualidade e Educação:** aproximações necessárias. São Paulo: Arte e Ciência, 2004, p. 171- 186.

MAIA, A. C. B.; ARANHA, Maria Salete Fábio. **Relatos de professores sobre manifestações sexuais de alunos com Deficiência no contexto escolar.** Interação em Psicologia, jan./jun. 2005, p. 103-116.

MAIA, A. C. B.; ARANHA, Maria Salete Fábio; RIBEIRO, P. R. M. **Desfazendo mitos para minimizar o preconceito sobre a sexualidade de pessoas com Deficiências.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.16, n.2, p.159-176, Maio - Ago. 2010.

MIOTELLO, Valdemir; BATISTA, Helder Marques. A pintura hiper-realista como signo da realidade social. In: MIOTELLO, Valdemir; SILVA, Caroline Veloso; FABRI, Damares Carvalho Santos et al. **Um ser expressivo e falante:** Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013, p. 125 – 138.

PAJEÚ, Hélio; BOMBONATO, Pedro Guilherme O. BORGES, Rosângela Ferreira de Carvalho. Sendas investigatórias em A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais. In: GEGE. **Palavras e contrapalavras:** enfrentando questões da metodologia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 70-79.

PONZIO, Augusto. **No círculo com Mikhail Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João editores, 2016.

VIDAL, Haroldo. **Crianças e sexualidade:** saberes-fazeres produzidos dentro e fora das escolas. Vitória, ES: Cousa, 2017.

IDADISMO EDUCACIONAL: REFLEXÕES EM BAKTHIN E PAULO FREIRE

Italo de Oliveira CHAVES¹

Introdução

Vivemos em uma sociedade altamente gráfica que exige de cada indivíduo o domínio das habilidades de leitura e escrita, da mesma forma, temos hoje uma revolução etária em curso, os idosos que antes constituíam a menor parte da população tem visto sua expectativa de vida crescer cada vez mais, de tal modo, chegar à velhice atualmente é uma realidade mesmo em países mais pobres. Nesse sentido, Martins et al. (2007) afirma que:

Em todos os países do mundo é fato concreto a modificação do perfil etário, pois historicamente o homem nunca teve tanta chance de alcançar a terceira idade. Os fatores determinantes deste fenômeno são cada vez mais estudados e conhecidos, e nos permitem entendê-lo em sua complexidade e magnitude, merecendo ainda maior atenção daqueles que dedicam suas atividades profissionais em prol da promoção, proteção e recuperação da saúde do idoso

Assim, envelhecer não é mais privilégio dado a poucos indivíduos. O prolongamento da vida é uma aspiração de qualquer sociedade, que segundo Veras (2009) só pode ser considerada uma real conquista se não for apenas um período de sobrevida, mas uma vida plena com qualidade.

¹ Mestrando do Prorama de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), membro do Observatório do Idadismo e Coordenador de práticas de alfabetização do NIEFAM. E-mail: italochaves@ufba.br

Trazendo foco ao Brasil, temos posto um processo demográfico que se avulta dia a dia em números de pessoas idosas. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- PNAD (BRASIL, 2018) a nível nacional, entre pessoas de 60 anos ou mais a taxa de analfabetismo chegou a 20,4%, apurando o olhar para a região nordeste segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC) de 2019, no estado da Bahia mais de 1,5 milhões de pessoas de 15 anos ou mais não sabiam ler nem escrever um bilhete simples, esse número tende a crescer ainda mais quando se coloca em foco a população idosa. Nove em cada dez analfabetos têm quarenta anos ou mais de idade (89%), e pouco mais da metade (54,8%) são idosos (60 anos ou mais).

É válido salientar a inexistência de políticas públicas de alfabetização para a população idosa em nosso país, como afirma Peres (2011):

As principais leis da educação, como a LDB (Lei 9.394/96), também citam, no máximo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como única alternativa educacional destinada à população “fora da idade escolar”. Contudo, essas leis não tratam da diversidade existente entre os indivíduos que compõem a categoria de adultos. Por exemplo, há muita diferença entre um adulto de 25 ou 30 anos e um “adulto” (ou idoso?) de 50 ou 60 anos. E isso em nenhum momento é levado em consideração na LDB, lei que, aliás, nem sequer cita a velhice, ignorando-a totalmente.

Conforme afirma Goldani, “como o racismo, o preconceito etário (idadismo) depende da estereotipagem. Sente-se o seu impacto destruidor em três áreas principais: preconceito social, discriminação nos locais de trabalho e tendenciosidade no sistema de saúde” (GOLDANI, 2010. p.413). Vale destacar também o preconceito etário presente nos contextos escolares, onde a dificuldade de inclusão de pessoas com mais de 60 anos torna-se fator primário de exclusão, em que a escola com seus sistemas

estruturais voltadas a um campo normativo, por vezes, não dá conta de combater.

Essa discriminação encontra eco para se fortalecer ainda mais quando bate de frente com falas como as da Pesquisadora do IBGE, Marina Aguas em entrevista à “O Globo” (2017)

Há uma questão estrutural do analfabetismo. Ele está muito mais presente entre a população idosa. O que vemos é algo histórico, mais concentrado em uma população mais velha. **Vamos diminuir o analfabetismo à medida que essa população mais velha for morrendo** [grifo meu], porque atualmente há mais crianças na escola. Basta olhar os percentuais por faixa etária para comparar isso.

A fala idadista em voga deixa explícito um pensamento que mostrou-se “comum” durante a pandemia e reverbera encontrando ecos até hoje, onde idosos são vistos como fonte de despesas públicas e incapazes de aprender. Neste sentido, a necessidade em alfabetizar a população idosa vai além do anseio por superar números e taxas, é garantir a população o acesso a diversas esferas públicas e políticas que só são garantidas aqueles que possuem o domínio da leitura e escrita, o domínio da palavra seja ela oral ou gráfica, assim, considerando as particularidades dos alunos, suas realidades objetivas respeitando e compreendendo as suas limitações e dialogicamente construindo saberes-fazer. Trata-se de uma estratégia sensível e inclusiva que privilegia a educação emancipadora, indo ao encontro do que nos orienta Freire:

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. [...] implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel

do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar (FREIRE, 1989, p.72).

O ato de ler expressa uma análise profunda e crítica dos aspectos sociais, culturais e econômicos, possibilitando as pessoas observarem o contexto social que os cerca e ainda que “por menor que seja” ou mais simples que pareça às pessoas que já possuem domínio das técnicas de leitura e escrita, a ação de ser alfabetizado para o idoso que passou a vida na dependência de outros, que dependia de terceiros para ler os rótulos dos remédios, das bulas e das prescrições médicas, as placas dos ônibus e de sinalização no trânsito, sua escritura de representatividade religiosa, entre outras ações tão simples aos que já estão no centro do processo de leitura e escrita traz impacto direto em sua autoconfiança, redimensionando uma melhor qualidade de vida e independência.

Tal afirmação acaba corroborando ao pensamento de Bakhtin (2010, p.41) ao explicar sobre o sentido social da palavra /língua escrita e falada:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. **É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais,** [grifo meu] mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que não abriam caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de mudanças sociais.

Neste sentido, garantir que as pessoas idosas tenham o acesso a uma educação pública e de qualidade faz com que esses

indivíduos assumam uma postura singular de reflexão e ação transformadora da realidade (FREIRE,1989), neste aspecto, favorecedor da não discriminação da pessoa idosa e o respeito ao seu direito de sujeito-cidadão, um ato político que reeduca a todos os sujeitos, para assumir uma postura e atitude diante do mundo e do outro, transformadora da realidade e capaz de promover emancipação política, social e pessoal (FREIRE, 1999).

Para Freire (1989), a alfabetização supera a simples decodificação das palavras a uma compreensão e reflexão muito mais complexa do sentido do mundo. Segundo Freire (1987, p.72)

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. [...] **implica uma auto formação da qual se pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto** [grifo meu]. Para isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente diálogos com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhes os meios com que os quais possa se alfabetizar.

A palavra não é apenas um conjunto de letras ordenadas ou sons emitidos, a palavra em nossa sociedade é uma criatura viva e mutável, dotada de caráter e que carrega em si a identidade e valores daqueles que a emitiram, dos que as receberam e irão repassar adiante, para Bakthin (2008, p.231-232):

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável da comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, **de uma geração para outra.**

Compreender o idadismo como um fenômeno a ser superado é essencial para que alcancemos parte de uma plenitude em nossa sociedade, onde a palavra faz parte do cotidiano de todas as pessoas, independente de classe social, gênero ou escolaridade. Respeitar a vida e mutabilidade da palavra

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. ed.4 Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2016-2017**. IBGE, 2018.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019**. IBGE, 2019.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GOLDANI, A.M. Desafios do preconceito etário no Brasil. **Educação Social**, Campinas, v.31, n.111, p. 411-434, abr-jun, 2010.
- LAVOR, T; FERREIRA, P; BLOWER, A.P. Analfabetismo no Brasil tem taxas maiores entre pessoas com mais de 60 anos. **O Globo**, São Paulo, 22 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/analfabetismo-no-brasil-tem-taxas-maiores-entre-pessoas-com-mais-de-60-anos-22220487>.
- MARTINS, J.J et al. Políticas públicas de atenção à saúde do idoso: reflexão acerca da capacitação dos profissionais da saúde para o

cuidado com o idoso. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, Rio de Janeiro, v.10. n.3, 2007, p.371-382, set./dez. p. 374.

PERES, M.A.C. Velhice e analfabetismo, uma relação paradoxal: a exclusão educacional em contextos rurais da região Nordeste. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 26, n. 3, 2011, p.631-661, Set./Dez.

VERAS, R. Envelhecimento populacional contemporâneo: demandas, desafios e inovações. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 43, n.3, 2009, p. 548-554, mai./jun.

PALAVRAS REINVENTADAS: FORMAÇÃO, COTIDIANO E DIALOGIA

Heloísa Helena Dias Martins PROENÇA¹

O que interessa não são os “grandes” contrastes, e sim os contrastes dialéticos, que frequentemente se confundem com nuances. A partir deles, no entanto, recria-se sempre a vida de novo.
(Walter Benjamin, [1928 a 1935], 2009, p. 501)

São justamente a diversidade de sujeitos e de experiências que nos possibilitam aprender mais sobre a vida, o trabalho, a profissão. E são os contrastes, como enunciado por Walter Benjamin na epígrafe escolhida, prenes de outras elaborações. Diante do desafio de produzir conhecimentos nos processos formativos, em parceria, nos arriscamos a construir um trabalho de formação continuada de educadores em diálogo com a crença de que a produção de conhecimento pode resultar de um processo coletivo e colaborativo, colocando em discussão nossos saberes individuais com os saberes de outros sujeitos, para que, em dialogia, possibilitem reflexões mais aprofundadas, uma vez que na relação com outros é possível um aprofundamento e um processo de interpretação mais adensado desses saberes, ora reafirmando-os, ora contestando-os, ou ainda, produzindo novas elaborações. Os saberes e conhecimentos produzidos a partir da reflexão do que vivemos na prática profissional, contribuem para o aprofundamento das aprendizagens de todos os sujeitos envolvidos na experiência, numa relação de equipolência entre as consciências, porque todos os saberes importam para a tessitura das compreensões possíveis dos contextos que vivemos, para

¹ Doutoranda. Gepec, Faculdade de Educação, Unicamp. heloisamartinsproenca@gmail.com

podermos construir outras culturas e outras possibilidades de intervenção.

Assim, ler narrativas produzidas por profissionais da educação, que compartilham experiências e saberes construídos a partir do que vivem, me mobiliza a dizer o quanto é fundamental compreender que na relação com o trabalho, refletindo sobre o que fazemos e tomando decisões a partir do vivido, desenvolvendo um processo de formação que tem como lócus o próprio trabalho e, portanto, é transformador da prática. Enquanto o profissional narra sua experiência, vivencia um processo de organizá-la, torná-la acessível a outros sujeitos e, portanto, é necessário articular a experiência com os saberes construídos e os que poderão configurar como consequência. Além disso, ainda acontece um processo de sistematização e organização da experiência para que ela possa ser compreendida por outros interlocutores, favorecendo a sistematização desse vivido. A palavra organiza o pensamento e a produção escrita, mas também chama outras palavras em réplica, tréplica, alimenta o diálogo entre diferentes vozes, diferentes sujeitos.

Quando a experiência não é compartilhada, perdemos a possibilidade de interlocução com outros sujeitos. São a conversa, a troca, a relação entre as pessoas que nos possibilitam excedências para ampliar nossas compreensões.

A palavra precisa circular e ao dizê-la, ao interagirmos com essas palavras, nossas e de outros sujeitos, produzimos processos de reflexão, estudo e interpretação que nos formam, que contribuem para nosso jeito de viver a vida e a profissão. Vejam bem,

O sentido e o significado que o enunciado tem na vida (independente de como sejam) não coincidem com a sua composição puramente verbal. As palavras ditas são repletas de subentendido e do não dito. Aquilo que é chamado de "compreensão" e de "avaliação" do enunciado (a concordância ou a discordância) sempre abarca, além da palavra, também a situação extraverbal da vida. Desse modo, a vida não influencia o enunciado

de fora dele: ela o impregna de dentro, enquanto unidade e comunidade da existência que circunda os falantes, e enquanto avaliações sociais essenciais geradas por essa existência, fora da quais não é possível nenhum enunciado consciente (VOLOCHINOV, [1926], 2019, p. 129).

Ao desenvolver situações formativas que fortalecem a troca oral e escrita entre os sujeitos, acreditamos que possibilitamos acessar processos interpretativos mais aprofundados e esse movimento pode exercer transformações na formação de todos os sujeitos envolvidos. Também, porque acreditamos que estamos, constantemente, em desenvolvimento profissional e pessoal, defendemos processos de formação continuada que se pautam na construção de espaços de conversa (Pierini, 2014) que potencializam o pensar e o fazer de profissionais da educação. Assim, partindo do reconhecimento e afirmação das práticas docentes, procuramos construir em diálogo com as equipes municipais, possibilidades para um trabalho pedagógico focado no desenvolvimento de competências leitoras e escritoras, mas que considere uma formação humanizada dos estudantes, bem como o respeito às suas singularidades, para produzir coletividades que respeitam a diversidade e possam enfrentar as situações de desigualdade, não apenas nos aspectos econômicos, mas também nos campos sociais como um todo.

Desta forma, é possível reafirmar a potência formativa do ato de escrever a partir da experiência vivida, pois, quando escrevemos sobre uma experiência, assumindo nossa condição de autoras e autores dessa escrita e quando o fazemos em primeira pessoa, podemos afirmar que escrevemos COM a experiência e a própria escrita se transforma e se consolida como ato participativo e responsivo de cada sujeito, pois como enuncia Paulo Freire (1994, p. 9)

A cultura letrada não é invenção caprichosa do espírito; surge no momento em que a cultura, como reflexão de si mesma, consegue dizer-se a si mesma, de maneira definida, clara e

permanente. [...] A essência humana existência-se, autodesvelando-se como história.

Compreendendo que todos nós somos sujeitos históricos e culturais (Vigotski [1956], 1999) e com o objetivo de buscar a afirmação da autoria de professoras e professores, a proposta é a de dar a ver uma produção que revele diálogos possíveis entre o percurso formativo, as experiências dos sujeitos ao longo da trajetória profissional e as reflexões possibilitadas nesse processo.

Nas atividades desenvolvidas em projetos de formação continuada, ao possibilitar a materialidade das produções desenvolvidas nos contextos formativos, relacionando teoria-prática-teoria, é possível reafirmar a valorização dos percursos de autoria e pesquisa, na relação com os participantes dos encontros formativos, num movimento de partilha do processo de desenvolvimento profissional, porque acreditamos que o conhecimento partilhado é ressignificado por cada sujeito que fala e escreve sobre o que pensa, sente e realiza nas ações profissionais, mesmo que isso ocorra de forma mais tímida, para alguns dos participantes, pois a rede formativa se constitui na troca e na relação entre todos nós, sujeitos da vida e da experiência, que partilhamos o campo da educação.

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI [1956], 1999, p. 103).

A partir da experiência como formadora, posso dizer que, quando os sujeitos escrevem, partilham seus escritos, é necessária uma certa organização do pensamento e, além disso, o deslocamento de si, na relação com os outros sujeitos que participam do mesmo movimento, o que provoca a necessidade

de uma certa estruturação das ideias. Esse movimento de organização e estruturação do pensamento provoca a aprendizagem de cada um e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional.

Refletir “sobre e com” as experiências que vivemos em nossa atuação profissional, seja na escola ou na secretaria de educação, possibilita olhar para as práticas curriculares com deslocamentos, contribuindo na construção de um “outro” processo de ensino e, acreditamos, “outro” processo de aprendizagem para todos os envolvidos no campo educacional, sejam os profissionais ou os estudantes.

Referências:

BENJAMIN, Walter. Passagens. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

PIERINI, Adriana Stella. Os espaços de conversa: a orientadora pedagógica e a formação com o cotidiano - com prosa e com verso, a experiência de ser ex de si. 2014. 333 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

VIGOTSKI, Lev Semenovich [1956]. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin [1926]. A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019

A CULTURA DA CONVERGÊNCIA E A APROPRIAÇÃO DO DISCURSO DO OUTRO

Vivian Pinto RIOLO¹

Resumo

O objetivo deste capítulo é contribuir com as discussões bakhtinianas a respeito de como a realidade da infraestrutura penetra as superestruturas por meio da palavra e perceber as ressonâncias ideológicas que resultam dessa interação. Resultante da pesquisa de doutorado (Riolo, 2022) a análise proposta parte de um enunciado-resposta veiculado no *Facebook*, a saber: uma postagem de um sujeito da internet que se posiciona sobre a temática da autoaceitação de si. Ao mesmo tempo, tal enunciado faz reverberar um discurso institucional, ao se valer de *hashtag* #OcupeSeuCorpo, promovida pela empresa Natura em função de uma lógica de mercado. A Filosofia da Linguagem bakhtiniana (Bakhtin, 2010 [1920-1924]; Volóchinov/Bakhtin, 2018 [1929-30]), a *Análise do Discurso Digital* (Paveau, 2017) e os estudos em *Marketing* (Kotler et al, 2012; Jenkins, 2012) dão embasamento para as discussões levantadas.

Palavras-chave: Cultura da convergência. Alteridade. Discurso do outro.

Introdução

A discussão proposta neste capítulo está em diálogo com as reflexões bakhtinianas sobre o valor do signo linguístico e seu potencial de onipresença social na infraestrutura e nas superestruturas orientando e transformando a realidade (Volóchinov/Bakhtin, 2018 [1929-30]). Nesse sentido, buscamos nas mídias digitais emergentes pontos de contato entre a cultura

¹ Professora do ensino básico e integrante do Grupo de Estudos Bakhtinianos – Gebakh. Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: vivianpriolo@yahoo.com.br.

dominante e a cultura popular, buscando perceber na arena da palavra a disputa pelo sentido.

A relação entre identidade e alteridade, tal como a arquitetônica proposta por Bakhtin (2010 [1920-1924]) do eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-o-outro, norteou nossa reflexão teórica e análise que se estabeleceu a partir de enunciados publicitários que convocavam a participação do consumidor por meio de *hashtags* (#) que amplificam o discurso institucional. Assim, a resposta dos sujeitos da internet a essa convocação das *hashtags* é que nos interessa na análise aqui proposta, sendo o enunciado publicitário primário apenas o mote para a reflexão que apresentamos.

A *hashtag* é conceituada por Paveau (2017) como um tecnosigno de valor discursivo que possui natureza linguageira e tecnológica, pois pode veicular valores ideológicos, tal como qualquer palavra, e é, também, um elemento clicável no contexto digital, direcionando para um fio discursivo de afiliações. Vale destacar, portanto, que o recorte de análise se coloca como um elo na cadeia do discurso institucional, podendo validá-lo ou contestá-lo.

Nesse ponto, os valores sociais que estão disseminados na palavra do sujeito que assume um discurso como palavra-própria, compõe, na prática, o projeto institucional que agrega a palavra do outro para repercutir os valores ideológicos que a empresa pretende fazer reverberar (Riolo, 2022). Assim, apesar das marcas que evidenciam a subjetividade de um sujeito poderem estar presentes em um enunciado, é necessário perceber o cenário em que essa palavra é incorporada. Portanto, tomando por base o discurso publicitário que fomenta a *hashtag*, uma leitura mais criteriosa se faz necessária para pensar as ressonâncias ideológicas que reverberam na adesão ao convite do discurso publicitário.

Vale mencionar, ainda, que a integração do discurso do outro ao projeto institucional é resultado de um constructo de linguagem e de uma abordagem contemporânea do *marketing* 3.0 que se vale do potencial interativo da chamada *Web 2.0*, na qual os

sujeitos cooperam para a disseminação de valores (Kotler et al, 2012). Assim, partindo da *hashtag* #OcupeSeuCorpo, veiculada inicialmente em uma campanha publicitária da empresa Natura, lançada em 2017, propomos a análise de uma postagem realizada na rede social *Facebook*, publicada no mesmo ano. O enunciado-resposta em questão foi selecionado pela ferramenta de filtro da rede social, visto que no corpo do texto apresentava-se a *hashtag* que move a campanha.

A integração do discurso dos sujeitos da internet ao discurso institucional não é fortuita, resultante apenas de um interesse de falar sobre questões do cotidiano, mas resultam de uma cultura de mercado capitalista que se vale das narrativas do cotidiano (Riolo, 2022). Trata-se de um movimento de convergência da tecnologia, do mercado e dos consumidores, tal como proposto por Jenkins (2012), que molda a sociedade no que se refere à noção de influência, tanto no consumo de conteúdos quanto na sua promoção.

Os aportes teóricos de nossa proposta de estudo estão, portanto, assentados no campo da Filosofia da Linguagem bakhtiniana, na Análise do Discurso Digital e no *Marketing*.

1. A cultura participativa e a correlação entre a infraestrutura e as superestruturas

Os estudos em mídia nas suas diferentes abordagens de *marketing*, percebidos em um processo histórico, nos permitem perceber o modelo cultural contemporâneo de participação ativa dos sujeitos em suas redes de relacionamento, que coloca a tecnologia, o mercado e o consumidor em correlação na disseminação de um projeto discursivo (Kotler et al, 2012). Tratada por Jenkins (2013) como cultura da convergência, tal modelo obedece a uma lógica de mercado, na qual a interação social se coloca como pilar, a partir de regimes de colaboração, em que a produção e disseminação de conteúdos é vislumbrada. Entendida, ainda, como cultura participativa, tem em seu bojo

uma dinâmica pautada nas possibilidades que as mídias possuem na amplificação de valores sociais no que se refere aos modos de ser no mundo (Riolo, 2022).

Em uma sociedade conectada, a participação dos sujeitos nas mídias digitais faz repercutir rapidamente as ideologias que permeiam as superestruturas e as infraestruturas em questão de segundos. Diante desse cenário em que a tecnologia se insere, a fluidez em que os modos de ser em sociedade transitam pelas redes sociais de forma mais acelerada traz nossa percepção sobre o outro de modo também mais ágil. Em um mercado globalizado, no qual as diferentes culturas se entrecruzam, o olhar para o outro, para seus modos de ser e agir no mundo, para suas conquistas e mazelas, para suas vivências positivas e suas dores permite que as identidades e as perspectivas de si sejam fortemente questionadas e (re)valoradas a todo momento.

Tratar da cultura de convergência nos leva necessariamente a pensar em como as ideologias se tocam e se interpenetram, pois em meio aos regimes mais centralizados na disseminação de conteúdos da grande mídia, pautados em decisões político-institucionais, as mídias emergentes resultantes das novas tecnologias que permitem a participação mais descentralizada na divulgação de ideias surgem em uma dinâmica de tensão, na qual pode haver disputa e colaboração, simultaneamente, na promoção dos valores presentes tanto na infraestrutura quanto na superestrutura.

Volóchinov (2018 [1929-30]) aponta que a palavra, ao circular em sociedade, traz as ressonâncias ideológicas socio-histórico-cultural do sujeito que a emprega, e nessa dinâmica interativa das novas mídias digitais, portanto, valores aparentemente estabilizados na palavra da cultura dominante são postos à prova pela cultura popular de modo mais rápido, visto que esse modelo da cultura da convergência abre espaço para a expressão e integração da palavra do outro nos próprios moldes de interação que as mídias digitais trazem em seu bojo.

Os avanços tecnológicos alargam as fronteiras da interação e incorporam novas formas de agir em sociedade. Além disso, a internet permite a percepção do outro em uma proporção que acompanha a lógica do mercado globalizado. Portanto, a correlação dialógica entre infraestrutura e superestrutura, bem como as diferentes culturas em contato, têm nas mídias digitais um terreno fértil e propício para a disputa pelo sentido.

2 A cultura participativa e a incorporação da palavra outra: a diferença não indiferente

Nas diversas esferas da sociedade, conforme Bakhtin (2011 [1952-3]) nos ensina, enunciados relativamente estáveis circulam, de acordo com a complexificação desses campos de atividade humana. A possibilidade de um sujeito expor sua opinião em redes sociais como o *Facebook*, por exemplo, não se trata de um mero pronunciamento do cotidiano transposto para a esfera digital. Para ter alcance, por exemplo, não basta que seja feita determinada postagem em uma rede de relacionamento, é necessário se ajustar às especificidades do espaço midiático. Os algoritmos que operam na esfera digital precisam reconhecer o potencial de um discurso para que ele possa ressoar e estar em evidência. As *hashtags*, nesse sentido, permitem um amplo alcance de uma temática. Por isso, a campanha publicitária Vista sua pele #*OcupeSeuCorpo*, de Natura, repercute em discursos outros que estão nas redes, e que muitas vezes não dialogam diretamente com as publicidades da campanha, mas engajam na essência do discurso nela propagado.

A campanha em questão², voltada para a discussão da autoconfiança feminina em relação aos seus corpos, traz mulheres

²Todos os vídeos da campanha Vista sua pele #*OcupeSeuCorpo* podem ser encontrados no canal empresa naturabrofficial no YouTube, por meio do filtro do ano de publicação 2017. Também podem ser encontrados diretamente pela busca do YouTube por meio da *hashtag* da campanha.

de natureza étnica variada, com belezas diversas que fogem ao estereótipo da beleza feminina representada unicamente por uma mulher branca, magra e de cabelos lisos. Em todas as publicidades de Vista sua pele *#OcupeSeuCorpo*, as mulheres aparecem se despindo ou desnudas, evidenciando que estão confortáveis com quem são e que estão desapegadas de tudo que as colocava em posição de pessoas inseguras. Mulheres fora da estética padrão, tatuadas, com doença de pele, brancas e negras apresentam suas narrativas mínimas explicando a trajetória de autoaceitação.

Nesse sentido, conforme Bakhtin (2010 [1920-1924]), a arquitetônica da alteridade do eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-o-outro revela os valores que se consagram na cultura dominante e que projetam identidades, mas que na interação dessas mulheres foram reformuladas. Isso porque, a identidade é provisória e se reestabelece na relação com o outro. Desse modo, o processo de autoaceitação do outro pode ser resultado do próprio sujeito que olha pra si de forma exotópica e amorosa e que, em um processo de (auto)reconhecimento/reavaliação de si, percebe-se como outro.

Nessa perspectiva, no ano de veiculação da campanha, uma mulher negra faz uma postagem em seu perfil pessoal do *Facebook*, e que por meio da *hashtag* *#OcupeSeuCorpo*, conforme Paveau (2017), entra no fio discursivo da campanha de Natura e ao mesmo tempo que contesta valores sociais faz reverberar um discurso capitalista que tem origem em na campanha publicitária. A postagem tem um discurso forte de autoaceitação e de repúdio à cultura da estética padrão e à machista que valorizam a beleza estética em detrimento da capacidade intelectual. Sua palavra participa nessa interação como contrapalavra aos discursos da cultura dominante sobre corpos femininos, ao mesmo tempo que retroalimenta a campanha de Natura por meio do uso da *hashtag*.

A narrativa verbal da postagem ganha o reforço visual com uma fotografia que entra em diálogo com o enunciado verbal e com o projeto de dizer da mulher que faz a publicação. Um corpo negro, de cabelo curto e crespo, com uma blusa que “deixa ver” as

curvas desse corpo que não obedece ao padrão estético dominante. A imagem do rosto, para os fins de pesquisa, é borrada para não causar constrangimento ou embaraço, mas os olhos da mulher estão fechados como de quem olha para si, e contempla o eu-para-mim revalorado.

Figura 1: Postagem com a hashtag #OcupeSeuCorpo



Fonte: Publicação em perfil pessoal do Facebook (2017).

Ainda que na campanha que origina *hashtag* a empresa tenha um discurso de inclusão e diversidade, promova o discurso do outro por meio da cultura participativa orientada pela tecnopalavra que envolve sua campanha de *marketing*, e dialogue, mesmo que indiretamente, com a fala da postagem do *Facebook*, sua lógica é mercadológica. Em ambas as situações a palavra se ajusta e se adéqua à ideologia e aos objetivos de quem a convoca.

A empresa Natura não é indiferente aos diferentes discursos presentes na sociedade e à diversidade de seu público consumidor, mas vale-se dessas diferenças não meramente de forma empática, e sim com vistas a ampliar seus nichos de mercado.

2. Considerações finais

A discussão proposta neste trabalho procurou demonstrar como o discurso do outro pode incorporar um projeto discursivo institucional fazendo ressoar ideologias diversas, podendo validá-las ou contestá-las. Apesar disso, por meio de uma estratégia discursiva, o uso de *hashtags*, tão caro à cultura participativa e que compõem o *marketing* 3.0, não apenas funciona como uma palavra de força que convoca à interação, mas remonta a enunciados outros na esteira do discurso digital por funcionar como elo nessa cadeia discursiva.

As ressonâncias da infraestrutura e da superestrutura se interpenetram nesse movimento dialógico, procurando garantir nos diferentes usos os valores que lhe são caros. Na campanha Vista sua pele #OcupeSeuCorpo, de Natura, valores humanos e valores mercadológicos são postos em correlação dialógica, na apropriação da *hashtag* dos diferentes discursos que a incorporam.

Referências

- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável* [1920-1924]. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- JENKINS, H. *Cultura da convergência* [e-Book (Adobe Reader)]. Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2013.
- KOTLER, P.; KARTAJAYA, H.; SETIAWAN I. *Marketing 3.0: as forças que estão definindo o novo marketing centrado no ser humano* [e-Book (Adobe Reader)]. Trad. Ana Beatriz Rodrigues. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.
- PAVEAU, M. *L'analyse du discours numérique: dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris: Hermann, 2017. Collection Cultures numériques.

RIOLO, V. P. Transmídia e Webdiscurso: práticas enunciativo-discursivas em storytellings publicitários na web. Tese de doutorado. Belo Horizonte-MG: UFMG, 2022.

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* [1929-30]. Trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

UMA CONVERSA ENTRE BEBÊS E BAKHTIN

Ruy Braz da SILVA FILHO¹

Este pequeno ensaio tem como única intenção a tentativa de melhor entendimento de algumas vivências que constituem meu trabalho e minha pesquisa atuais (VOLÓCHINOV, 2017). O trabalho, professor de educação infantil na rede municipal de Campinas, São Paulo; a pesquisa, registro e investigação narrativos de meu trabalho tendo como foco temas filosóficos e o diálogo com pensadores e pensadoras que já se debruçaram sobre estes temas.

Trabalhar como professor de bebês e crianças pequenas é constatar as mais diversas possibilidades de interação dos sujeitos com o mundo. Cada pequeno corpo - na escuta, no toque, no olhar, em todos os sentidos, enfim - procura relações com o que está ao redor. Às vezes, presencio relações que me parecem agradáveis para os bebês, manifestadas em risos ou em avidez por mais; outras vezes, o que testemunho são relações que me parecem desagradáveis para eles, manifestados por fugas ou choros.

Esses pequenos sujeitos estão completamente imersos em suas descobertas - e em suas proposições. Eles são inteiros em cada um de seus atos, ainda que a maioria das pessoas adultas não consigam atribuir qualquer valor nem sentido a esses atos. Assim, em algum sentido, quando assumimos que os bebês e as crianças pequenas praticam alguma arte e alguma ciência, podemos considerar que eles são completamente responsáveis (BAKHTIN, 2010; BAKHTIN, 2011; GERALDI, 2010).

¹ Professor de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Campinas e Doutorando na Faculdade de Educação da Unicamp. ruy.braz@educa.campinas.sp.gov.br

Quando recebemos um bebês no mundo, a complexidade da natureza e das relações já está posta: “mundo da vida” e “mundo da cultura” são as partes mais estáveis desse encontro que surge no nascimento (ainda que esta estabilidade esteja em eterno movimento). Eles vão se aventurando em ambos os mundos concomitantemente (BAKHTIN, 2010).

Em alguns momentos, parece que o mundo da vida lhes ancora e demanda uma maior atenção e dedicação. O choro de fome, por exemplo, só é extinto quando se come. Eventualmente, distrações, como brincadeiras, regalos, carinhos e embalos podem esquivar momentaneamente o choro. Mas a singularidade da fome não se esvai ou sequer se resguarda por discursos de adiamento como “daqui a pouco você vai comer”.

Porém, ainda falando sobre a fome, em poucos meses de vida, fica evidente a participação do mundo da cultura nas relações que cada bebê faz entre sua demanda, os enunciados sobre essa demanda e as respostas que podem nos oferecer. A forma como cada um se alimenta, os pedidos por alimento e as aceitações ou negações ao que oferecemos são expressos por sinais trocados entre bebês e pessoas adultas que deles cuidam. O modo como segurar um utensílio, o apontar para a boca e o balançar de cabeças são exemplos disso.

Narrativa 1

Hian é o mais novo da turma. Na verdade, ele é o bebê mais novo que eu já tive contato no trabalho. Quando chegou a nossa turma, tinha pouco mais de dois meses. Hoje, já viveu bem mais: tem três meses. Valentim, por sua vez, é muito mais velho - em termos relativos: tem 5 meses, já.

Hoje, estava dando mamadeira a Hian. Com o nariz congestionado, ele estava demorando a tomar o leite. Como vi que ia demorar, sentei no chão, de frente para Valentim, que estava em um bebê conforto.

Ao me ver, Valentim começou a reivindicar: com a mão, fazia sinal como quem diz “vem cá”; com a voz, balbuciava algo que não consigo

reproduzir. Mas foi tudo muito claro e logo fui providenciar o que ele pedia:

- Também quero uma mamadeira!

Talvez, nos primeiros momentos de vida, a separação bakhtiniana entre os mundos da vida e da cultura não seja tão facilmente distinguível quanto é em outras situações da vida de idades maiores. Valentim resolveu sua demanda com um gesto e com a voz que não significam para qualquer pessoa “eu também quero mamar”, mas que para mim, na relação estabelecida no tempo, direta, subjetiva, amorosa e atenta - responsável, enfim - foi bem clara.

De uma certa maneira, Valentim optou por usar o que conseguiu captar do mundo da cultura, onde gestos e sons específicos podem ter significado, ao invés de se expressar somente pela comunicação que naturalmente ocorre, como o choro. É muito provável que, se uma pessoa adulta que não tivesse uma relação já construída com Valentim visse seu gesto e ouvisse seu balbúcio, ele não fosse atendido em sua demanda por alimento até começar a chorar. Talvez Valentim sequer tivesse tentado usar gestos e sons semelhantes à fala para solicitar isso.

As ciências (quase sempre) complexas e rígidas das pessoas adultas, porém, se afastam das artes e das ciências produzidas pelos novos sujeitos em pelo menos dois caminhos. No primeiro, essas ciências adultas desprezam as produções dos bebês e das crianças pequenas. No segundo, muitas vezes (me atrevo a sugerir sem muito medo de estar equivocado “na maioria das vezes”), as ciências das pessoas adultas estão alienadas dos sujeitos que as produzem.

São raros os casos onde uma pessoa adulta escolhe o tema e a maneira de condução de uma investigação. Os bebês e as crianças pequenas, contudo, estão sempre escolhendo a quais tópicos de investigação vão dedicar sua atenção e sua energia. É verdade que, no geral, o grau de liberdade nessa escolha é menor do que o da condição de uma pessoa adulta, uma vez que os sujeitos mais

novos estão sempre delimitados por espaços restringidos por aqueles que se propõem a cuidar deles. Ainda assim, dentro das restritas opções apresentadas, bebês e crianças pequenas se dedicam somente aos tópicos e às formas de investigar que querem.

Uma constatação disso é o modo como esses sujeitos mais novos escolhem se dedicar ou não às atividades apresentadas pelas pessoas adultas que os educam. Muitas vezes, propostas que as pessoas adultas julgam serem plenas de desafios e de instigação à curiosidade não rendem atração dos pequenos... Outras vezes, o que as pessoas adultas relevam são as maiores fontes de observação, repetição, contentamento, entusiasmo, perturbação e até disputa.

Se, por um lado, ainda me surpreendo quando vejo uma cena como a da narrativa 1, onde a resolução é inspirada nas ações adultas, por outro, fico muito curioso quando me deparo com a imitação direta de ações que praticamos intencionalmente, mas que nunca sabemos como toca as crianças.

Narrativa 2

No meio da sala, Arthur pegou um livro. Sentou e mostrou o conteúdo de alguma das primeiras páginas como nós, pessoas adultas que trabalham na turma, fazemos. Três crianças sentaram à sua frente. Diante da plateia, Arthur começou a enunciar algumas palavras que eu não entendi, mas que contavam a história que ele via. Arthur narrou a história até o final. A plateia pareceu ter gostado, pois ficaram atentos até o fim.

Na narrativa 1, eu não contava que enunciados tão claros e específicos pudessem vir de um bebê com menos de seis meses através de gestos e de uma oralidade. Na narrativa 2, eu me admirei com os detalhes que a criança de menos de dois anos reconheceu e emulou do gênero “contação de histórias” (BAKHTIN, 2016). Em ambos os casos, a relação dos bebês com as pessoas adultas estão, ao mesmo tempo, claras e implícitas.

Talvez, claras para mim, que conheço o entorno (práticas, espaços e tempos) e os sujeitos presentes nas pequenas narrativas; implícitas, porque não são explicadas ou evidentes.

O caráter metanarrativo (PRADO *et al.*, 2014) desse texto está me ajudando a desbravar o que me afetou quando vivi o que relato nessas narrativas. Assim como os bebês e as crianças pequenas, me atrevo a investigar o que eu sinto como importante e da maneira como eu acho interessante investigar.

Pode ser que a busca por uma heterociência (BAKHTIN, 2017) nos aproxime do aspecto de entrega direta e responsável que os pequenos sujeitos com os quais tenho o privilégio de trabalhar demonstram cotidianamente. A curiosidade pode ser suprida por formas mais amplas e se debruçar sobre conteúdos mais significativos a cada sujeito.

Quem sabe, assim, um dia, se nós conseguirmos realizar uma escuta mais responsiva, possamos reconhecer o valor dos bebês e das crianças pequenas não pelo que eles virão a ser, mas pelo que eles são: novidade e busca; conflito e acolhimento; dúvida e relação.

Relendo o que escrevi até aqui, percebo que menti já no primeiro parágrafo do texto. “Menti”, não: “me enganei” - e acabei enganando as pessoas leitoras que comigo dialogam. Não uma enganação consciente, mas uma enganação de quem busca uma racionalização para cada ação sua no mundo... (Sei que não estou só, que é o padrão difundido, mas me sinto encabulado quando percebo me entregar ao utilitarismo que nos governa.)

Quando falei de minha *única* intenção para escrever o texto, quis retirar da coletividade que constitui a parte de mim que estuda Bakhtin um peso incipiente de criação. Há, porém, uma segunda intenção - e talvez tantas outras que não consigo racionalizar - para eu escrever o texto: quero participar da congregação para a qual ele serve de ingresso. Nisso, uno o útil ao afetivo. Mais, uno o que já sou com a vontade de me transformar e de me constituir nas relações com tantas pessoas que espero encontrar em diálogos escritos e falados (BAKHTIN, 2010).

Em outras palavras, quero, sim, entender melhor o que estou vivendo em meu percurso como professor e como pesquisador; mas também quero a ajuda de mestras e mestres que estão não só nos livros, mas também nas arenas, nas rodas, nos cafés, nos restaurantes e nos bares. Academia e coleguismo, mundo da cultura e mundo da vida: que as tangências perdurem para eu compreender.

E mais: compreender é só uma parte do transformar. Sigo pronto aos fluxos para rumos mais amorosos e responsáveis.

Referências

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

_____. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017.

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

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

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

PRADO, G. V. T. et al (orgs). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

O INAUGURAR POÉTICO DOS ACONTECIMENTOS: UM CONVITE AO ATO DE AMOROSIDADE

Rosiane MACHADO¹

Lilane CHAGAS²

Resumo

No presente texto compartilhamos as reflexões produzidas pelas pesquisas “O Lugar da Poesia na infância: Projeto Crianças, uma ponte entre Manoel de Barros e o ato estético da linguagem, caminho investigativo trilhado no Curso de Doutorado na Universidade do Minho (MACHADO, 2023), e pela pesquisa Literatura para a Infância: estudos teórico e literário aprovada pelo Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC (CHAGAS, 2022). A escolha em cotejar as vozes e as reflexões das citadas pesquisadoras foi tecer o fio condutor da temática em ambas as pesquisas, no que se constituiu pensar a relação entre infância e literatura. Assim, encontramos um elo e estabelecemos relações entre conceitos nucleares que formaram esse fio condutor, como arte, literatura, criança, poesia. – em destaque a poesia de Manoel de Barros (1916-2014). Deste modo, destacamos três obras premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil (FNLIJ), na categoria Poesia. A primeira - *O livro Exercícios de Ser Criança* (1999) da Editora Salamandra - premiado no ano 2000; A segunda, *Cantigas por um*

¹ Professora Doutora da Rede Municipal de Florianópolis – NEIM Ferminio Francisco Vieira. Membro dos grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP/UFSC; Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária – Literalise/ UFSC; Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Literatura e Educação – GEPILED / UFSC. E-mail: Ane_machado2010@hotmail.com.

² Professora Doutora da Universidade Federal de Santa Catarina. Departamento de Metodologia de Ensino. Membro dos Grupos de Pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa – NEPALP/UFSC; Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária – Literalise/ UFSC; Grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Literatura e Educação – GEPILED/ UFSC. E-mail: lilanemoura@gmail.com.

passarinho à toa (2003) da Galerinha/Editora Record, (premiada em 2004) e a terceira obra premiada, é *Poeminha em língua de brincar* (2007) premiada em 2008. Consequente, recorremos ao aporte teórico no campo da poesia sobretudo o próprio poeta Manoel de Barros que em nossas pesquisas constituiu um dizer sobre a linguagem poética e nos possibilita um abraçar poético no movimento da vida, na relação com a infância e com o ser criança. Destarte recorremos ainda as vozes de PAZ, 2012; SIMÉON, 2015; no campo da literatura os aportes de CANDIDO, 2017) e ainda buscamos os pressupostos do dialogismo (BAKHTIN, 1992; VOLÓCHINOV, 2019), para ressaltar nosso dizer sobre a arquitetônica das relações estético-amorosas entre os sujeitos e seus valores ético-responsáveis. Indagamos: Como a arte constitutiva do mundo da cultura, pode provocar relações estético-amorosas entre os sujeitos e consequentemente em valores ético-responsáveis na sociabilidade vivida?. Como pensar a arte como uma das esferas de produção cultural, e sendo assim possibilitando uma superação da indiferença frente as situações da vida e viver humano? Como mediante uma concepção de arte possibilitar um viver repleto de amorosidade? O resultado de nossas pesquisas vai ao encontro da valorização da poesia na educação estética e na formação humana que se aviva a cada encontro que se pode realizar mediante a arte e a vida.

Palavras-Chave: Poesia. Manoel de Barros. Livros premiados.

Introdução

Objetivamos neste texto explicitar concepções e modo de ver e ser da poesia, cotejando com a voz de Manoel de Barros e com fios de outras vozes sobre a linguagem poética na relação infância- criança-poesia. Como caminho metodológico escolhido para alcançar esses objetivos recorremos aos aportes das ciências humanas, com base na dialogicidade do cotejo de um texto com outros textos (BAKHTIN, 1992, p. 404). O cotejo como encaminhamento metodológico no qual o fundamental é justamente desvendar o que se dá em/na relação. Relação do aqui e agora desde o ontem até o amanhã” (GIOVANI, 2017, p. 17-18).

Nossa compreensão alicerça-se na visão de que conteúdo e matéria da poesia de Manoel de Barros são o que Jean-Pierre Simeón salienta ser a poesia a “escola de humanidade” (SIMEÓN, 2015), que atravessa a matéria da consciência da vida.

O humanizador de paisagens e fazedor de frases Manoel Wenceslau Leite de Barros, mais conhecido como Manoel de Barros,³ é considerado um dos principais poetas contemporâneos. Seu grande desejo era que suas metáforas invadissem gerações e que o som inaugural do amanhecer atravessasse sua poesia. Ao desejar que os floreios líricos de suas palavras “poemasse” no arrebol de versos e rimas, suas metáforas eclodiram e conquistaram importantes premiações, que irradiam sua arte poética e fazem um convite à essência da obra, às riquezas do ínfimo, à sensibilidade e à beleza. Assim expressa o poeta:

Que as minhas palavras não caiam de
louvamentos à exuberância do pantanal.
Que eu não descambe para o adjetival.
Que meu texto seja amparado de
substantivos. Substantivos verbais.
Quisera apenas dar sentido literário
aos pássaros, ao sol, às águas e aos
seres.
Quisera humanizar de mim as paisagens [...]
(BARROS, 1999a, s.p).

Consagrado como um poeta da linguagem, que leva leitores de todas as idades a encontrarem nas palavras novas coisas de ver. Escritos os quais “quisera apenas dar sentido literário aos pássaros, ao sol, às águas e aos seres” (BARROS, 1999a, s.p) ultrapassaram as fronteiras do tempo, os fios de seus “delírios verbais” brincam no caleidoscópio de suas peraltagens e propõem desprender a língua num despropósito de fazer revolução com as

³ Manoel de Barros nasceu em Cuiabá (MT) e, aos 97 anos, virou passarinho na amplidão do silêncio em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

palavras. “Como a luz que vegeta na roupa do pássaro” (BARROS, 2016a, p. 39).

Deste modo, para o poeta a necessidade e função da poesia no mundo atual afirma Barros, “[...] é a de promover o arejamento das palavras, inventando para elas novos relacionamentos, para que os idiomas não morram a morte por fórmulas, por lugares comuns” (BARROS, 1990, p. 310). Assim, o poeta gostava de fingir que pedra era lagarto, suas brincadeiras giravam em torno de molecar palavras. Sua matéria de poesia está no olhar de recriar e humanizar as coisas do mundo em uma “[...] desabruida liberdade criadora” (MORICONI, 2016, p. 07). A poesia brota pelo olhar inaugural do poeta à frente do seu tempo, e amplia os sentidos inusitados numa poética da incorporação, que sente o poema no desbravar do corpo inteiro. “Olho para o meu olhar que olha o mundo. Meu olhar capta os detalhes esquecidos do mundo” (MORICONI, 2016, p. 07). Neste inaugurar das coisas e das pessoas “[...] observa tudo com olhos da infância, tão maravilhado que tem urgência em compartilhar suas experiências. Como uma criança ainda não contaminada pela razão” (RUFFATO, 2016, p. 07). Barros “é dono do que escreve”; o poeta plantava sementes de amanhecer. “Cada palavra entra como única nos seus versos e já só passível de ser igual a si mesma”. “As suas palavras adentram um idioma distinto ou idioma nenhum. São de outra liberdade” (MÃE, 2016, p. 09). Como um lápis na península, que revela “os sentidos surreais acionam, por sua vez, um movimento em que se avança para trás, uma espécie de rio que corre para a nascente” (WALDMAN, 2016, p. 08), e que seguramente “engrandece as miudezas da vida” (CARRASCOZA, 2017, p. 09). “O que Manoel de Barros cata no Pantanal só poderia haver sido catado no Pantanal, mas não estava no Pantanal. Estava na sua cabeça, o lugar infinitamente sapiente do que inventa” (MÃE, 2016, p. 7). Neste balançar onírico pelos arquissemas que se abrem ao poema e causam estranhamento e um novo olhar poético pelo tempo que retorna a infância. “Um encontro (para se guardar) com Manoel”, “a matéria líquida da vida – e de sua escrita” (CARRASCOZA,

2017, p. 09). “E assim, sem lonjura, na mesma água riscaremos a palavra que incendeia a nuvem” (COUTO, 2019, p. 9).

No mergulho no arrebol deste cotejamento poético, a linguagem poética se eterniza no inaugurar do grande tempo:

A principal razão por que a sua poesia continua atual, contudo, tem a ver com esse olhar atento e compassivo dirigido às margens do mundo. Manoel de Barros ajuda-nos a olhar os outros, os mais invisíveis de entre todos nós, e a encontrar neles a nossa própria humanidade (AGUALUSA, 2018, p. 09).

De tudo cabe ao poeta o estourar das frases, que colorem o céu com sua poesia. “Para ver com os olhos da imaginação, há que se estar disponível para desver”, sua escrita é ‘Um novo cristalino’ ‘uma aura de veracidade’ (RAMONEDA, 2021, p. 07-09). O lugar em que celebra a sua poesia é a realidade inventada “[...] ao Manoel de Barros a confirmação de que o bom da vida é colher palavras e inutensílios que se multiplicam [...]” (REZENDE, 2021, p. 10). “Dessa aspiração faz-se a poesia de Manoel de Barros, promessa de um mundo perfeito de harmonia e simplicidade” (ZILBERMAN, 2022, p. 13). Celebrar através de suas obras no tempo e espaço deste encontro de vozes “choveu no futuro” na palavra do acontecimento.

Seu trabalho com a escrita foi de muitas horas em frente a escrivanhinha a “escovar palavras”. Barros fez dos “deslimites” da condição humana, e das “insignificâncias das coisas” o seu projeto poético, ético, estético e político, e invadiu o universo da transgressão da linguagem. Sua poética expressa a capacidade de arrastar o idioma para um outro lugar, PARA A PALAVRA VIVA! Não há uma separação entre arte e sua própria vida. Barros faz de sua poesia um espaço das inconstâncias e nos convida a mergulhar nesse universo das incertezas, dos questionamentos e das magnitudes QUE É A FUNÇÃO DA ARTE.

E para abordar o tema recorreremos também as palavras basilares de Antônio Candido em sua reflexão sobre literatura e

direitos humanos, pois embora seu texto seja datado na década de 80 ainda não superamos o paradoxo que vivemos na contemporaneidade, a saber: por um lado a humanidade chegou ao máximo da capacidade técnica para resolução de problemas, e por outro lado a mesma humanidade demonstra capacidade máxima na irracionalidade do comportamento. Produção de guerras, destruição do planeta, intolerância ao outro, racismo, homofobia, entre outros conflitos. Se por um lado o ser humano tem a capacidade de aprender e porque aprende se desenvolve e amplia sua capacidade criadora, por outro, paradoxalmente ele produz uma sociabilidade de destruição da vida. Considerando as contradições humanas e da sociabilidade constituída historicamente, Antônio Candido faz uma defesa aos direitos aos bens materiais (moradia, alimentação, vestimenta) e aos bens culturais, como a literatura, a educação, as artes em toda sua manifestação. Assim, defende um conceito amplo de literatura, pois para o autor, a literatura precisa ser compreendida como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Para ele, a literatura são “todas as criações de toque poético ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura” (Candido, 2017, p. 176).

Ele afirma que a criação ficcional e poética está presente em cada um de nós de diversas maneiras e assim como sonhamos naturalmente, a fabulação também acontece de forma natural, pois “ninguém consegue passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura, concebida no sentido amplo [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (Candido, 2017, p.177).

No item a seguir detalharemos um pouco mais, sobre as nascentes das obras de Manoel de Barros, premiadas pela FNLIJ.

O entrelaçar poético na arte do Grande Tempo

Destacamos, as três obras de Manoel de Barros premiadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil Juvenil (FNLIJ), na categoria Poesia. A primeira - O livro Exercícios de Ser Criança (1999) da Editora Salamandra - foi premiado no ano 2000; Cantigas por um passarinho à toa (2003) da Galerinha/Editora Record, a segunda obra, premiada em 2004 e a terceira Poeminha em Língua de Brincar (2007) premiada em 2008.



Manoel de Barros, recebeu inúmeros prêmios, pelo conjunto de sua obra Ressalta-se que cada uma das obras premiadas, aspira um diálogo da existência, um horizonte da linguagem como acontecimento, como consciência de vida, num movimento de pensar a poesia, sentir o seu pulsar e ouvir o seu ruído.

O livro Exercícios de Ser Criança (1999) da Editora Salamandra - foi premiado no ano 2000; Nesta escrita bordada, a infância é o entrelaçar dos fios que conduzem as nossas memórias afetivas a embarcar nos delírios verbais de Manoel de Barros. Entre linhas e cores, as mãos de Antônia e de suas filhas Ângela, Marilu, Martha e Sávia, bordaram, sobre os desenhos do menino Demóstenes, os prodígios do menino poeta e teceram juntas o imaginário infantil deste “rio inventado. O livro divide-se em duas prosas poéticas e traz em suas páginas um lugar mágico e

duas histórias: os “despropósitos” de “O menino que carregava água na peneira” e as invenções de “A Menina avoadada”.

Cantigas por um passarinho à toa (2003) da Galerinha/Editora Record, a segunda obra, premiada em 2004 - propõe uma jornada poética de um passarinho que se aventura a explorar seu universo inventado e realiza o movimento fluido em seu voo pela palavra poética, num fio rítmico, que expressa a vida leve, contraditória, bela e livre.

Neste universo de encantamento, em que os leitores são convidados a adentrar no infinito da imaginação, numa poética da incorporação, em que cigarras, vagalumes, borboletas, andorinhas e figueiras nos embalam em cantigas das singularidades da infância. E assim, o mundo se apresenta numa brincadeira com palavras e imagens pelas mãos da artista Martha Barros, cujos traçados são fios condutores ao universo infantil. “As iluminuras”, como o poeta chamava as ilustrações, da artista, nos convidam a visitar as obras dos artistas como Miró, Klee, Chagall, Kandinsky e muitos outros, que ampliam a visão e criam um belo repertório visual e poético. Esses artistas apresentam um traço que nos remete a pensar nas produções de crianças e refletir sobre a relação do traço e da palavra primitiva. Assim Barros redimensiona o ser das coisas, ao lhes dar voz, no rumor das palavras, na ação e manifestação dos seus desejos. Estar “à toa” é estar em um puro ato irreverente, subversivo diante das amarras das coisas do mundo e de seus significados.

Na terceira obra premiada, Poeminha em língua de brincar (2007) Manoel de Barros (2007b) mais uma vez brinca com a estrutura da língua, e delimita um universo autêntico. A infância do poeta está na forma como ele expressa seus poemas e constrói seus enunciados. Nessa linguagem adâmica, muda o contexto da valoração ativa; em sua poesia é possível perceber o gosto pelas coisas simples, o ludismo da língua e, sobretudo, uma consciência criadora no interior da sua poesia.

Barros se definiu como um “inventor de palavras”. Em sua poesia é possível perceber o gosto pelas coisas simples, o ludismo

da linguagem e, sobretudo, um universo autêntico, uma consciência criadora no interior da sua poesia. A infância do poeta está na forma como ele expressa seus poemas e constrói seus enunciados. Manoel de Barros brinca com as palavras, faz uma viagem ao imaginário infantil.

Vale ainda ressaltar que os três livros premiados ganharam novas edições, pela Companhia das Letrinhas. A nova edição (2021) de *Exercício de ser Criança*, agora com ilustrações de Fernanda Massotti e Kammal João concorreu ao prêmio da FNLIJ na mesma categoria.

Considerações finais

Neste ato amoroso e não indiferente a vida, entrelaçamos as vozes de nossas pesquisas, e aqui apresentamos algumas reflexões no que se refere a potente poesia de Manoel de Barros, compreendendo ser esta um bom começo para formação de leitores amantes de poesia. Desejamos que essa possa se constituir elementos, indícios, caminhos da polissemia e da diversidade para se ampliar e enriquecer repertórios e se tornar leitor ativo e apaixonado.

Abordar a palavra poética e literatura na sua potência como arte é tratar de um dos temas que potencializa o humano em nós. E essa é uma de nossas responsabilidades na atividade de ser professor/a. Não obstante, compreendemos que convidar professores à poesia, a ler livros literários nesse tempo de tanta barbárie, tanta correria não é tarefa fácil. Pois vivemos como se não houvesse mais tempo para silêncios e delicadezas. Mas cada palavra poética que ecoa em um leitor, em um ouvinte pode comover para mudanças de práticas tão rígidas e inflexíveis.

Pensamos ser possível se levar expressões artísticas para os espaços das salas de aula, das bibliotecas e das diversas instituições educativas. Trata-se de um verdadeiro ato de responsabilidade e de amorosidade na construção de uma relação

com a literatura, com a arte em geral e com a poesia em particular (Siméon, 2015, p. 12).

É mister nutrir nossa presença sensível no mundo. Uma presença que nos coloca o desafio diário da humanização na relação com o outro e nos impele a agir conseqüentemente na formação de um outro ser humano para transformar e para melhorar o mundo. Precisamos criar amantes da poesia e, para isso, é necessário acessar ao “estado de poesia”, praticar, criar e recriar a vida. Lançamos este convite-abraço ao poema para que mais vozes possam entrelaçar este fio poético pelo viés da arte na formação do humano e um agir no mundo como ato amoroso e revolucionário.

Referências

- AGUALUSA, José Eduardo. Prefácio. In: Barros, Manoel de. Memórias Inventadas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018. p. 7-10.
- BARROS, Manoel de. Cantigas por um passarinho à toa. II. Martha Barros. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BARROS, Manoel de. Poeminhas em Língua de brincar. II. Martha Barros. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BARROS, Manoel de. Exercícios de ser criança. São Paulo: Salamandra, 1999b.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- CANDIDO, Antonio. Vários Esritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.
- CARRASCOZA, João Anzanello. Prefácio. In: Barros, Manoel de. O guardador de águas. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2017. p. 7-9.
- CASTELLO, José. Prefácio. In: Barros, Manoel de. Meu quintal é maior do que o mundo [Antologia]. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. p. 9-12.
- CHAGAS, Lilane Maria de Moura. Literatura para a Infância: estudos teórico e literário. (Relatório de Pesquisa/ Vigência 2020-

- 2022). Departamento de Metodologia do Ensino – MEN. CED.UFSC, 2022.
- COUTO, Mia. Prefácio. In: Barros, Manoel de. *Matéria de Poesia*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2019. p. 7-9.
- GIOVANI, Fabiana. O cotejo como marca de um estilo. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017
- MACHADO, Rosiane Pinto. *O Lugar da poesia na infância: Projeto Crianceiras, uma ponte entre Manoel de Barros e o ato estético da linguagem*. (Tese). Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2023. (239 p.)
- MACHADO, Rosiane. Encantamento de poeta por um passarinho à toa: Manoel e Martha Barros em foco [Resenha]. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura P.; SILVEIRA, Rosilene de Fátima K. Da. *Poemas para todos os anos: os livros premiados pela FNLIJ (1992 -2019)*. Tubarão: Copiart, 2020.
- MÃE, Valter. Prefácio. In: Barros, Manoel de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016. p. 7-10.
- MORICONI, Italo. Prefácio. In: Barros, Manoel de. *Poemas concebidos sem pecado e Face imóvel*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016. p. 7-10.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- RAMONEDA, Bianca. Prefácio. In: Barros, Manoel de. *Ensaaios fotográficos*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021. p. 7-9.
- REZENDE, Maria Valéria. Prefácio. In: Barros, Manoel de. *Livro de pré-coisas*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2021. p. 7-10.
- RUFFATO, Luiz. Prefácio. In: Barros, Manoel de. *Arranjos para assobio*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016. p. 7-9.
- SIMÉON, Jean-Pierre. *A vitamina P: A poesia, porquê, para quem, como?* Porto: Trinta por uma linha, 2015.
- VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. *A palavra na vida e a palavra na poesia: Ensaaios, artigos, resenhas e poemas*.

Organização, tradução, ensaio introdutório e notas Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WALDMAN, Berta. Prefácio. In: Barros, Manoel de. Livro sobre nada. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016. p. 7-10.

ZILBERMAN, Regina. Prefácio. In: Barros, Manoel de. Retrato do artista quando coisa. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2022. p. 7-13.

DA INDIFERENÇA À DIFERENÇA. E DA DIFERENÇA À NÃO-INDIFERENÇA

Valdemir Miotello
Maria Isabel de Moura

1. Nossa luta contante e tensa é a luta contra o individualismo. Quando nos constituímos de maneira individualista, somos levados a pensar que damos conta de nós mesmos. Pensamos e vivemos como se fôssemos o começo e o fim. Nos sentimos como o único centro de valor. E então nossa postura é de indiferença, tanto diante dos outros, quanto diante das outras coisas. Não reconheço os outros como outros centros de valor, como singulares; e não reconheço as outras coisas como sendo individual. Volochinov dizia que o *subjetivismo* julgava ser o construtor individual dos sentidos, da existência, e que dá cabeça do sujeito, do eu, tudo nascia, e essa era a mentira primeira. Dai chamar essa corrente filosófica de *subjetivismo individualista*. Já o objetivismo rejeita o individualismo, e somente admite a existência abstrata, universal, e essa é sua mentira primeira. Dai chamar essa corrente filosófica de *objetivismo abstrato*. Vendo por esse ângulo, o individualismo é uma prisão, prisão inescapável. Eu sozinho não consigo escapar dessa cadeia. Não reconheço o outro como singular; e penso que sou eu que afirmo a existência do outro e das outras coisas, a partir de minha cabeça, da minha vida psíquica, que se dá em condições pré-existentes. Como se eu fosse a origem de mim mesmo. Continuamos repetindo Descartes, quando diz que “eu penso, logo eu existo”.

2. Mas de verdade eu não nasci individualista, e nem acordei um dia com essa certeza em minha cabeça, e nos meus modos de vida. Essa perspectiva é alimentada todos os dias no meio e nas condições nas quais vivemos rodeados. Há uma luta constante e muito potente entre ideias e ideologias, e os que dominam a sociedade e dominam as pessoas fazem todo o esforço para manter essa dominação, e fazem isso não usando chicotes [até

podem usar às vezes, ou mesmo usam a força da polícia do estado], mas usando palavras, signos, que convencem os dominados que esse é o melhor jeito, que viver oprimido é bom, e que cada um tem que cuidar de sua vida, mesmo vivendo os interesses dos dominadores. E assim esse jeito individualista de ser e de viver vai se instalando como uma sombra dentro de nossa cabeça, e disso não podemos nos escapar, pois que sozinhos não conseguimos força e coragem pra nos libertar. E assim o individualismo vira uma prisão inescapável para o indivíduo. O único jeito de escapar dessa prisão é compreendendo que minha vida é resultado de relações sociais, e que não nasci por mim mesmo, mas que minha própria vida e existência é fruto de relações dialógicas, e que nasço o tempo todo nas relações intensas e tensas com o outro.

3. Minha natureza é de natureza social. Nem os outros me constituem sem mim, e nem eu me constituo sem os outros. A vida se dá na relação, minha existência se constitui nas relações. Não sou eu que constituo os outros ou os outros que me constituem. Nós nos constituímos em comunhão, juntos. Então compreendo que não sou o único centro de valor, mas que o outro é outro centro de valor, diferente de mim. Aqui admito a existência do diferente. E esse não depende de mim, não sou eu que o constituo, não sou eu que digo que ele existe. Antes eu que sou um presente do outro, porque quando cheguei ao mundo o outro já estava aqui, constituído nas relações com outros. E sempre de novo se constituindo nas relações que vai estabelecendo comigo. Um homem e uma mulher se constituíram meus pais. Outro casal de pais se constituíram meus avós. E assim minha chegada modificou toda a ascendência e descendência. Agora os vizinhos de meus pais se constituíram meus vizinhos; e assim tudo foi renovado. É um encontro do Grande com o pequeno tempo. Tudo se altera. O diferente se instaurou. Aqui se deveria dizer: No princípio era o Diferente.

4. Quem pode tolerar uma diferença? Somente uma afirmação amorosa tolera tudo, e portanto precisa e tolera a

diferença. Uma reação de indiferença somente pode empobrecer o outro, reduzir ele a nada. A indiferença e o desamor não toleram a diferença, e portanto querem reduzir tudo ao mesmo, ao indiferente. O desamor gera forças apenas para impedir de nos determos e nos demorarmos no diferente; Assim, somente o amor pode possibilitar nos fixarmos no outro, e assim esculpir cada mínimo detalhe e cada particularidade do outro. O desamor não admite a diversidade, e nem admite a singularidade do outro. Pra o desamor tudo é o mesmo; tudo é visto no modo abstrato; somente vale o que cabe na categoria universal. Aqui reside profundamente o individualismo que, sendo único centro de valor, ignora e anula totalmente a possibilidade do outro. Falar em liberdade a partir desse lugar é uma mentira.

5. Se reconheço a diferença, então consigo compreender a existência de dois centros de valores, e assim consigo instaurar arquitetônicas distintas, que permitem o eu-para-o-outro, e o outro-para-mim. Essa relação tensa também garante a compreensão do eu-para-mim. Essa relação eu-outro se dá na escuta. Então desenvolvo relações de empatia, de ir ao outro e me colocar nele escutando; preciso saber o que o outro sente, pensa, ama, sofre, valora. E volto ao meu lugar para então viver com ele uma vida de interesse desinteressado. A gratuidade da relação precisa estar firme, segura. Me interesso totalmente pelo outro, mas de modo desinteressado; não quero me aproveitar dele, mas antes viver em comunhão com ele. É o amor desinteressado; é a contemplação amorosa; é a atenção amorosamente interessada. Então me coloco diante do outro, outro centro de valor, de modo não-indiferente. E essa relação tensa me revela um outro interessante. Aqui é bom também pensar que a atividade do outro comigo não me traz completude. Nem o outro me completa e nem eu completo o outro. Ao contrário, essa relação alteritária alarga a incompletude. Me traz vozes e sentidos que eu ignorava, e que me trazem mais necessidade de buscas, de escuta, de estudos. A incompletude é um presente do outro. A alteridade se dá apenas na incompletude, na não-plenitude, na necessidade de mais, na

resposta do outro. A diferença gera a diferença. A palavra exige encontrar outra palavra. A palavra tem que ser dita de meu lugar único. Desse ato responsável não tenho escapatória. Nenhuma outra pessoa pode ocupar o lugar do eu e constituir essa unidade no meu lugar. Essa tarefa é somente minha, sempre minha. E somente eu posso dizer minha palavra, dizendo meu catálogo de valores, expondo meu índice remissivo, deixando totalmente exposta minha vida, como eu sinto, como eu vejo, como minhas emoções se dão a cada encontro.

6. Aqui tenho o caminho completo: Da Indiferença à Diferença. E da Diferença à Não-Indiferença. E esse caminho é sempre renovado. A cada nova palavra os sentidos de tudo se renovam, fazem sua ressurreição. Toda palavra enunciada é sempre uma resposta a alguém; é um elo na corrente interminável da constituição do eu-outro; é um lugar onde se trava uma polêmica, uma arena de reações de compreensão, um campo de luta de valores sociais de orientações contraditórias. Essa vivência nas forças vivas das interações sociais é o lugar privilegiado da escuta, da relação eu-outro, e se dá sempre na unidade das minhas respostas, do meu ato responsável. Dai que me colocar na estrada que leva ao outro é fundamental. Superar a tendência contemporânea da vida vivida no individualismo. Enfrentar a sociedade que se esconde na mentira do desamor e no desamor da mentira. A mentira é um dos nossos grandes problemas dos dias de hoje. É urgente enfrentar a crise contemporânea que é a crise da ausência do ato responsável. E viver procurando o outro; vivendo a empatia com o outro; e vivendo sua vida na vida do outro. Se constituir no olho do outro. Viver a vida no jeito do periscópio, olhando enviesado, na rebatida alheia, no olhar oblíquo, na escuta de vozes diversas.

7. E pra finalizar, pensar que nosso tempo de vida é curto perto da cronotopia do mundo. Somos uma pessoa mortal. E essa compreensão é pra nos alertar que não temos todo o tempo quase infinito do universo, mas um tempo limitado ao tempo de nossa singular vida; e nesse tempo limitado todas as relações espaciais e

temporais adquirem um sentido de valor em relação a esse limite. Os limites da vida se dão entre o nascer e o morrer; e é nesse tempo de vida delimitado que conferimos as nuances de valor, as nuances emotivo-volitivas, e oferecemos as condições para que dois centros de valor se encontrem envoltos em um único evento, interpenetrados mas jamais fundidos, singulares que se encontram a partir de seus lugares singulares, numa relação um a um, relação com efetiva exotopia, e com atividade ativa e imperativa de ambos. Aqui se dá a vivência libertária em uma vivência a no mínimo dois sujeitos, negociando, trocando, multiplicando, sem quebrar esse corrente de relações. Jamais. Nunca! Somos um presente do outro!

CRÍTICA DA RAZÃO DIALÓGICA: POR UMA SINGULARIDADE CONTRAINDIVIDUALISTA

Fabício Cesar de OLIVEIRA¹

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende.
– Nego Bispo, in *A terra dá, a terra quer* (2023)

“Mérito”, “Bem comum”, “Empresário de si mesmo”, “Pensamento coletivo”, “Capitaloceno”, “Desenvolvimento Sustentável”, “Consumo”, “Imediatismo”, “Ineditismo”, “Sociedade do Desempenho”, “Sociedade do Cansaço”, “Overposting”, “Low Profile”. Estas são algumas expressões, termos e conceitos que, *em si* e *entre si*, movem controvérsias do mundo atual, pois nos cercam e nos alteram a vida cotidiana em plena segunda década do século XXI. A palavra é, além de “a arena da luta de classes”, o termômetro mais preciso das mudanças e jogos sociais de um determinado cronotopo (tempo e espaço/interação e cultura). Tudo isso faz com que entre, por exemplo, “mérito” (valorização do talento pessoal) e “bem comum” (valorização de oportunidades iguais às mais diversas formas de inclusão e cidadania) haja um mar tumultuado de relações e disputas de sentido (semântico) e práticas de vida. Trazendo dois pontos centrais à tona, nesta briga de termos: a doença do individualismo em contraste com a inescapável singularidade sem alibi na existência.

¹ E-mail: prof.fabricio_oliveira@yahoo.com.br

Este lugar tenso entre individualismo e individualidade está presente em Mikhail Bakhtin, no livro *Para uma Filosofia do Ato Responsável (PFA)*, ao fazer um libelo contra o teorismo, da pretensão universalista (em Kant, por exemplo), que atinge os sistemas estéticos, artísticos, literários e os sistemas éticos, seja da ética material (a ética de mandamentos com conteúdos), seja a ética formal (a ética do mandamento único, do imperativo categórico – de Kant).

Bakhtin não poupou, portanto, nem a genial tentativa kantiana para definir um parâmetro seguro (pelo princípio do imperativo categórico) para o agir humano num mundo que viu as tábuas de mandamentos perderem sua presumida universalidade.

Bakhtin encontra em todos esses sistemas o mesmo defeito de teorismo, da pretensão universalista: o pressuposto de que de um enunciado universal se deduz necessariamente a minha ação. (FARACO, 2020, pág, 154)

Podemos dizer, assim como FARACO disse, que Bakhtin desenvolve uma fenomenologia do ato responsável, do ato que se realiza no interior da realidade prática vivida. O fato de o ato responsável ser sempre único e irrepetível e, por isso mesmo, só é possível apreendê-lo de seu interior, só é possível descrevê-lo participativamente. E descrecê-lo participativamente, segundo FARACO, pressupõe fazê-lo de modo não indiferente.

Porém, a indiferença tornou-se tônica do nosso tempo, aparentemente. E, por sua vez, o individualismo tornou-se uma doença do mundo moderno, um infantilismo propagado pelas pontas binárias do algoritmo, principalmente, na última década (a partir de 2009, mais essencialmente, em 2013, quando o Facebook, hoje Meta, mudou a captura de seus algoritmos e nos cercou em “bolhas” de iguais, identificados e idênticos), nas redes sociais. Pois, é cada dia mais comum vermos nossa atenção ser dosada entre valores e palavras como “influenciadores” e “seguidores” nos diálogos familiares, profissionais e relacionais. Cria-se, na sociedade hiperconectada, ocidental, cosmo-fóbica e urbanoide,

uma sensação de que não há como escapar das influências de um mundo que chama o Outro de “seguidor” (este termo diz tanto!), em que o Eu tem sua singularidade pasteurizada pela Indústria das Big Techs, pela Indústria Cultural do século XXI, ou pelo chamado Capitalismo de Vigilância, como prefere conceituar Shoshana Zuboff, professora de Psicologia Social de Harvard. Por isso, não é incomum notar que os sonhos de, cada vez mais, crianças sejam se tornarem “influencers”- paradoxal, pois o sonho é dominar (influenciar) o Outro sem sequer refletir sobre os discursos pelos quais se é dominado. Logo, é um sistema que se retroalimenta entre a doença do desejo de ser influente em um mundo influenciado pelo individualismo meritocrático, espécie de Menoridade contemporânea.

Outro ponto, que vale a ressalva, está em Kant, Immanuel Kant, filósofo moral do século XVIII, na Crítica da Razão Pura, que mostra que a Menoridade, como antagônica ao Esclarecimento, depende de um modo de vida sempre auxiliado por um tutor – portanto, influenciado. A Menoridade é o estágio sem reflexão singular que o Ser se encontraria, causado pela falta de determinação e coragem, pela preguiça e covardia, de pensar de forma livre e autônoma. Ou seja, Esclarecimento, para Kant, seria esta libertação, este estágio de autonomia, em não depender do Outro para Ser. Mais tarde, Zygmunt Bauman chamaria isso de “Emancipação”; Paulo Freire, de “Pedagogia da Autonomia”; e Adorno e Horkheimer de “ruptura com a razão instrumental”. Contudo, Kant não considera, de forma essencial, a libertação do Ser a partir da interação ou do sócio-interacionismo que viria a ser estudado décadas, quiçá mais de um século, depois da morte do filósofo prussiano. O que chamaríamos, contemporaneamente, a partir de estudos do Círculo de Bakhtin, de Crítica da Razão Dialógica, em que o Ser se faz a partir do Outro, apesar do Outro, em tensão com o Outro.

No perene jogo tensivo da vida, os valores de nossas existências entram em relação, constantemente, com o Outro. Por isso, em todas as atividades humanas, a Alteridade nos constitui,

diferencia, liberta e responsabiliza – não há álibi para nossas existências mais íntimas e privadas, mesmo que em tempos hiperconectados, em que tudo o que vivemos ou “postamos” é, ao longo do tempo, público.

Não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real. E essa obrigação decorre de eu ser único e ocupar um lugar único: ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e esse fato me obriga a realizar minha singularidade peculiar: tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. O dever encontra a sua possibilidade originária lá onde reconheço a unicidade de minha existência. (FARACO, 2020, pág.152)

Vale um destaque especial, que ao não termos álibis na existência, nossas singularidades são únicas tanto em atividades públicas ou privadas. O Ser acaba mergulhado em uma espécie de “Instinto de Preservação”, ainda mais em tempos Hiperconectados (de Cyberespaço). Embora o Ser não nasça conectado biologicamente, as suas relações no mundo contemporâneo, nesta segunda década do século XXI, colocam-no social e tecnologicamente hiperconectado – por exemplo, crianças até 2 anos de vida, sem sua consciência e permissão, têm em média mais de 170 fotos suas publicadas nas redes sociais por parentes, pais e responsáveis (fenômeno chamado “Sharenting”) e é possível encontrar crianças nem nascidas, no úteros de suas mães ou pais transexuais, com um número milionário de “seguidores”, provando que a “monetização da privacidade” é uma dinâmica dessa doença contemporânea chamada de Individualismo, em que em nome do “Mérito”, do “Empreendedorismo de si mesmo e dos meus”, se cria uma realidade cercada de pseudo álibis. É aqui que o “Instinto de preservação” mostra sua face ambígua: postar nas redes sociais é marcar a sua singularidade (para aquilo que não se tem álibi) ou

reproduzir o mar tumultuado do individualismo (aquilo que me identifica como diferente fazendo o mesmo)?

O “Instinto de Preservação” está na natureza, mais que no humano; mas está intrinsecamente no humano, pois o homem é (parte da) natureza. Hoje, ser “Overposting” (aquela pessoa que posta muito nas redes sociais) ou ser “Low profile” (aquela que não se expõe, com fotos, ou textos, mas possui inscrições nas redes) são faces da mesma moeda da individualidade, dentro da Crítica da Razão Dialógica. Postar ou não postar, no mundo hiperconectado, já é em si um ato de resposta à própria dinâmica social a qual vivemos, um ato de resposta da força gravitacional que a Alteridade exerce sobre nossos corpos, pensamentos, palavras, silêncios, omissões e ações. Parece que a batalha para se distinguir, atualmente, é mais uma reprodução de indivíduos em massa do que de singularidades em distinção.

Tal “Instinto de preservação” que se dá na ordem das relações, psicanalítica, estética e eticamente pensando, encontra diálogo com a questão do “não álibi na existência”, pois o dizer de que “sou insubstituível e que esse fato me obriga a realizar a minha singularidade peculiar” força o Ser, no Hodierno, a se comportar como se estivesse em redes sociais, ora como “Overposting” ora como “Low Profile” - sendo que ambas são faces da mesma moeda humana de uma Filosofia do Ato Responsável em estado de Crítica da Razão Dialógica, sob as quais “rios” que se confluenciam não se anulam, mas somam-se, como uma singularidade que não se anula, mas demarca-se de modo contraindividualista.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3.ed. São Carlos: Pedro & João, 2020.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer** / Antônio Bispo dos Santos; imagens de Santídio Pereira; texto de orelha de Malcom Ferdinand. São Paul: Ubu Editora/ PISEAGRAMA, 2023.

FARACO, Carlos Alberto. **Um posfácio meio impertinente**. In BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3.ed. São Carlos: Pedro & João, 2020.

REFLEXÕES SOBRE FAZER CIÊNCIA A PARTIR DAS VIVÊNCIAS, DAS ATIVIDADES E DOS ATOS RESPONSÁVEIS E RESPONDENTES DO GRUPO DE ESTUDOS E DE PESQUISA BAKHTINIANAS

Victória Louise de Paula Santos CARMINATTI¹

Introdução

Este trabalho possui como objetivo pensar nos caminhos já percorridos do grupo de pesquisa *BAKHTINIANAS - Laboratório bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação*, como uma alternativa “para a construção de percepções outras” (GRUBAKH GEPEC, 2023) sobre o mundo, sobre a vida, a cultura e, principalmente - mas não isoladamente -, do fazer nas Ciências Humanas.

Além disso, com o trabalho, buscamos² refletir sobre as dificuldades sofridas pelo grupo durante a pandemia mundial de Coronavírus (COVID-19), como forma de problematizar e ressignificar o que um dia chamamos de “fragilidades”; e projetar as *memórias de futuros* do grupo (PAJEÚ, 2015), isto é, pensar caminhos outros de possibilidades do cotidiano, encontros com o *outro* e diálogos capazes de potencializar nossas produções e

¹ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Membro do grupo de pesquisa *BAKHTINIANAS - Laboratório bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação*. E-mail: victoriacarminatti.uffs@gmail.com

² Os pensamentos apresentados neste trabalho são fruto de estudos, discussões e compreensões tecidas junto do grupo de pesquisa *BAKHTINIANAS - Laboratório bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação*, portanto, por mais que seja assinado apenas por uma autora, será utilizado para a sua escrita a primeira pessoa do plural (nós).

práticas sociais como pesquisadoras³ que se sensibilizam, se importam, se humanizam e que fazem da *heterociência* o caminho para a relação dialógica, para *atos responsáveis* (BAKHTIN, 2020).

Para tanto, em um primeiro momento o grupo é apresentado e é evidenciado como a forma de organizar os encontros contribuem para a sensibilização dos membros. Em seguida, refletimos sobre as dificuldades enfrentadas no grupo a partir de 2019, pensando em como estivemos ensimesmadas e incapazes de modificar as condições que se apresentavam. Ao final, questionamos como podemos fazer uma pesquisa bakhtiniana e não-indiferente sem sofrer com a pressão da produtividade acadêmica.

O grupo BAKHTINIANAS⁴

O BAKHTIANAS foi criado, em 2016, pela Professora Doutora Camila Caracelli Scherma⁵ como um grupo para estudo das obras do Círculo de Bakhtin. Os encontros contavam com a presença e palavra dos estudantes do curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó/SC.

As rodas de conversa do grupo, sempre iniciavam com a leitura, feita pela professora líder, de um texto literário como, por exemplo, um conto, poema ou canção. Esse momento tinha o propósito de colocar beleza e humanidade para circular, tornando

³ Toda vez que for falado do grupo de pesquisa BAKHTINIANAS, serão usados pronomes de gênero feminino, visto que, mesmo que o grupo possua membros que se identificam socialmente como homens, foi estabelecido em comum acordo que o grupo usaria dos pronomes femininos como um ato político, que usa do discurso para incluir e potencializar a (re)existência das mulheres na ciência.

⁴ Neste espaço do texto, apesar de se utilizar verbos conjugados no tempo passado, as práticas relatadas ainda se fazem presentes no grupo de pesquisa.

⁵ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na UFFS. E-mail: camila.scherma@uffs.edu.br

os momentos de reflexão abertos à palavra do outro, a escuta atenta, ao deslumbre da boniteza existente. Desta forma, as leituras de literatura que abriam nossos encontros nos colocavam diante da não-indiferença, nos faziam ir além de um momento de estudo aprofundado; nos faziam pensar para além da produção científica e pensar na vida, nas existências humanas, nas histórias dos sujeitos, únicos, irrepetíveis e singulares, que pertencem ao mundo que habitamos (BAKHTIN, 2020).

As vozes da literatura ecoavam e nos transformavam durante o estudo e o debate da filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, e contribuía para uma compreensão mais humana dos discursos e das lutas ideológicas, que, dentro do grupo, sempre tiveram como foco a esfera educacional brasileira.

Os caminhos já percorridos

Apesar de ser institucionalizado e, conseqüentemente, reconhecido no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) apenas em 2023, o *Laboratório bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação* esteve atuando de forma potente na produção de pesquisas nas áreas da educação, da atividade estética, das artes, dos discursos globais e das políticas educacionais.

Mesmo não se encaixando nas delimitações, burocracias e oficializações acadêmicas, uma vez que o grupo *BAKHTINIANAS* desenvolvia reuniões frequentes para estudar os textos bakhtinianos, criava, também, um momento e espaço para compartilhar o andamento das pesquisas das discentes da graduação e do mestrado, possibilitando que dúvidas, angústias e resultados fossem compartilhados. Com esse exercício, era possível notar como a compreensão ativa, no conceito bakhtiniano, era articulada, visto que, esse era um momento de compreensão dialógica, de uma compreensão responsável e respondente (BAKHTIN, 2011). Portanto, durante 7 (sete) anos o

BAKHTINIANAS potencializou trabalhos de conclusão de cursos e dissertações das acadêmicas que estiveram pensando e compreendendo o mundo com Bakhtin⁶.

As dificuldades encontradas nos últimos anos

Estando ativo e fértil desde 2016, o grupo sofreu dificuldades em relação a sua integração e trabalho a partir do ano de 2019. No primeiro momento, tivemos uma pausa nos encontros por conta do afastamento temporário de nossa líder, que, por direito, vivenciou sua maternidade e precisou cuidar da sua saúde física. Acreditamos que com a sua volta, os anos seguintes seriam de retomada e fortalecimento. Entretanto, a pandemia causada pelo COVID-19 exigiu um isolamento social para o qual não estávamos preparadas e trouxe, como uma de suas consequências, um grande sofrimento humano.

Primeiro, sofremos para nos adaptar ao formato virtual dos encontros, uma realidade fatigante que não possibilitava a roda, que contribuía para a nossa exaustão, pois tínhamos que nos dedicar às aulas cursadas nos cursos de formação, às nossas pesquisas e aos nossos trabalhos, dentro e fora da universidade. No início, lutamos e nos adaptamos. Mas, aos poucos, como sujeitos humanos que estavam passando pela disseminação mundial do Coronavírus, que estavam sofrendo perdas na família, que estavam desenvolvendo problemas de saúde mental, acabamos perdendo as nossas forças e não conseguimos prosseguir como gostaríamos. Logo, nossos encontros ficaram cada vez mais longínquos.

⁶ Aqui não nos referimos apenas a Mikhail M. Bakhtin, nos referimos também ao seu Círculo - composto por Pável N. Medviédev, Valentin N. Volochínov, entre outros/outras pensadores/pensadoras -, bem como a Augusto Ponzio e aos pesquisadores nacionais, como Camila Caracelli Scherma, Hélio Márcio Pajeú, João Wanderley Geraldi, José Luiz Fiorin, Marisol Barenco de Mello, Valdemir Miotello, etc., que produzem pesquisas e estudos bakhtinianos.

Posteriormente, sofremos com as cobranças que a forma de produção capitalista e globalizada impôs - e impõe - sobre nossa existência. Como profissionais da educação, ficamos sobrecarregadas com as demandas e com as dificuldades trazidas pelo trabalho domiciliar. Como acadêmicas e pesquisadoras, a sobrecarga e a cobrança excessiva pela produtividade também pesou. Por sermos um grupo composto majoritariamente por mulheres, também tivemos nossa saúde mental mais afetada durante a pandemia, visto que desempenhamos diversos papéis durante o isolamento social, tendo aumento do trabalho doméstico, acúmulo de tarefas e mais sintomas de estresse, ansiedade e depressão (PEREIRA, 2021).

Assim, nos poucos encontros que conseguíamos marcar, nem todas conseguiam comparecer. Todo esse sofrimento e todas essas demandas se somavam e faziam com que o grupo fosse ficando em último plano. No fim, ficamos absortas, e perdemos o momento importante de trocas, dos encontros com o outro.

As memórias de futuros do grupo

Neste ano (em 2023), voltamos a nos reunir e lançar um olhar prospectivo para os caminhos outros que ainda não foram percorridos. Foi nesse ano que o grupo foi institucionalizado como grupo de pesquisa no *Directorio dos Grupos de Pesquisa no Brasil* do CNPq. Com a institucionalização, será possível firmar o grupo no espaço acadêmico, diminuindo algumas depreciações sofridas anteriormente. Além do mais, o grupo, que atualmente conta com 20 (vinte) membros - sendo 3 (três) docentes⁷ e 17 (dezessete) discentes⁸ -, organizará novas formas e caminhos de

⁷ Docentes membros do grupo: Profa. Dra. Camila Caracelli Scherma (líder), vinculada à UFFS; Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta, vinculada à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Prof. Dr. Oto João Petry, vinculado à UFFS.

⁸ Discentes membros do grupo: Ma. Fernanda Franz Willers, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de

trabalho para produzir pesquisas que evidenciem a importância e potência dos estudos bakhtinianos para as esferas da Educação brasileira e das Ciências Humanas.

Entretanto, em um espaço como o acadêmico, em que se preza e se cobra por produtividade, neste momento, como grupo de pesquisa, nos deparamos com os seguintes problemas: *como nosso grupo pode se fortalecer, coletivamente, para que o que aconteceu durante a pandemia não aconteça mais? Como produzir academicamente sem alimentar uma cobrança doentia e indiferente à vida, às necessidades e existências humanas? Como não se render à máquina da produtividade acadêmica que requer currículos com muitas páginas, que exige um número de publicações anuais absurdas e quase impossíveis de se alcançar? Como não adoecer diante da indiferença, egoísmo e competitividade que toma o espaço das universidades? Como nosso grupo pode produzir pesquisas potentes sem perder a humanidade, sem deixar a amorosidade e o cuidado com o eu e o outro de lado?*

São essas preocupações que moverão as novas ações do grupo, que trabalhará nas linhas de pesquisa (i) *Discursos, Políticas Educacionais e Atividade Estética* e (ii) *Educação, Discurso e Poder*, com o objetivo de compreender as relações de poder e de resistência que se travam nos discursos acerca da atividade estética e das políticas educacionais brasileiras, assim como sua força na construção da vida, dos lugares e das instituições.

Uberlândia (UFU); Ma. Aline Tavares da Silva (UFFS); Ma. Gisele da Silva Santos (UFFS); Ma. Jacilene Silva da Cruz, vinculada à Universidade Estadual de Roraima (UERR); Ma. Jéssica Pauletti (UFFS); Ma. Mariane de Freitas (UFFS); Ma. Rose Fernandes de Souza, vinculada ao Instituto Federal Catarinense (IFC); Ma. Tania Mara Machado Thome (UFFS); Ma. Thais Angela Stella (UFFS); Ma. Victória Louise de Paula Santos Carminatti (UFFS); Mestranda Gabriela Costacurta; Mestranda Grace Kelly Lopes Lacerda; Mestrando Manga Sané; Cientista Social e Pedagoga Eliziane Tamanho de Oliveira (UFFS); Graduanda Carolina Moreira Menegali; Graduanda Karize Keili Rizzoto (UFFS); Graduanda Marlova Andréia Bosetti (UFFS).

Considerações finais

Projetando um olhar retrospectivo sobre a história, as trajetórias e as vivências do nosso grupo, foi possível compartilhar algumas das ações e das singularidades do *BAKHTINIANAS - Laboratório bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação*. Por meio desse exercício, compreendemos, também, a importância de olhar para o caminho percorrido com carinho e acolhimento, sem definir o período de dificuldade e enfraquecimento como um “fracasso” ou como “falta de profissionalismo e comprometimento”, visto que, as condições causadas pela crise sanitária mundial, e pela crise política nacional, não possibilitaram outras relações e vivências.

Embora tenhamos passado por essa paralisação temporária, podemos dizer que construímos um caminho da não-indiferença e nos propomos a seguir nele, fortalecendo nossa humanidade, nossa sensibilidade, nossa relação dialógica, nossa resposta ativa e responsiva. Ademais, podemos dizer que sem esse enfraquecimento não teríamos compreendido a importância do nosso grupo, não teríamos a ânsia de defendê-lo como um grupo potente e a vontade de fortalecê-lo.

Por fim, seguimos abertas a *palavra outra*, na direção contrária do individualismo acadêmico que parece dominar a esfera da ciência, seguimos na *heterociência humana*, seguindo as “lições de vida, de potência para atos responsáveis, que são *atos revolucionários*” (MELLO; MIOTELLO, 2013, p. 224, grifo nosso), que Bakhtin e seu Círculo nos deixou, generosamente.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução: Valdemir Miotello, Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

GRUBAKH GEPEC. **1ª Circular IX Círculo** – Rodas de Conversa Bakhtiniana; VI Encontro de Estudos Bakhtinianos, 2023. Disponível em: <https://sites.google.com/view/rodaseeba2023/circulares>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MELLO, Marisol Barenco de; MIOTELLO, Valdemir. Questões bakhtinianas para uma heterociência humana. **Revista Teias**, [S. l.], v. 14, n. 31, p. 218-226, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24340>. Acesso em: 22 ago. 2023.

PAJEÚ, Hélio Márcio. **A estética da cultura popular na folia de momo do Recife**: questões de alteridade, corporeidade e transgressão. São Carlos: UFSCar, 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5642?show=full>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PEREIRA, Tiago. Mulheres sofreram mais danos à saúde mental durante a pandemia, diz Fiocruz. **Brasil de Fato**, *online*, 08 dez. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/12/08/mulheres-sofreram-mais-danos-a-saude-mental-durante-a-pandemia-diz-fiocruz>. Acesso em: 30 ago. 2023.

UM OLHAR AMOROSO PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA

Nanci Moreira BRANCO¹

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.
Paulo Freire

Um contexto problematizador

Esta reflexão parte de provocações que me acompanharam ao longo de minha prática docente e formação acadêmica. Escrevo, aqui, com o olhar de uma professora de Educação Básica da rede pública². Faço um relato de vida e de atuação profissional e, certamente, trago mais inquietações que respostas.

Trabalhei 28 anos na educação básica da rede estadual paulista e vivi todo um processo de infinitas mudanças e, infelizmente, também, de sucateamento e desvalorização que a maior rede de educação pública do país sofreu nesse período. Se Fernando Haddad tivesse ganhado a eleição para governador, em 2022, talvez, eu ficasse mais *um cadinho*, só para experimentar um *gosto* diferente do que tivemos na interminável gestão tucana. Mas não foi o que aconteceu e estou saindo é com uma sensação de alívio.

Os últimos anos não foram fáceis. Vivemos uma pandemia, que desestruturou nossas vidas e nos tirou a paz. Trabalhamos duramente, neste período, tendo que lidar com um ensino remoto experimental e precário, alunos desamparados, famílias passando necessidade, medo e apreensão por toda parte. Precisávamos ter empatia, compreender a situação.... Mas quem olhava por nós? Vivemos isso e aprendemos, às duras penas, os dissabores da

¹ Doutora em Língua Portuguesa pela UFSCar/SP e professora aposentada da Rede Pública Estadual Paulista. nancimbranco@hotmail.com

² Relato a situação da rede estadual paulista, mas tenho ciência que esta não é a única que se enquadra nesses casos relatados.

indiferença. Lutamos muito para construir uma educação com o mínimo de qualidade, num período tão tenso, em condições de pouca segurança, fazendo busca ativa de alunos que não compareciam, e recebemos, “em troca”, sobrecarga de trabalho, cobranças, desestruturação do nosso plano de carreira e achatamento salarial.

Cabe, aqui, uma breve explanação sobre achatamento salarial. Participei, como sindicalista, da luta pelo estabelecimento de um piso salarial profissional dos professores, o qual foi implantado legalmente em 2008. Uma conquista necessária e importante. Porém, ao encerrar meu ciclo de 28 anos, não me sinto contemplada por tal direito, uma vez que o reajuste, aqui no estado, só beneficia quem está abaixo do piso, excluindo quem está, por evolução, nos últimos níveis salariais da carreira. A lei não garante o “efeito cascata” que permitiria o aumento de todos os níveis salariais. A lei do piso é fundamental, mas é imprescindível que uma nova legislação também garanta a obrigatoriedade de o piso ser considerado também salário base para os diversos planos de carreira do magistério, nos diferentes sistemas públicos do Brasil.

A política educacional do estado de São Paulo é cruel com a classe docente. Na rede federal, por exemplo, você recebe um salário de acordo com a sua formação, independentemente do nível em que atua. Na rede estadual, a educação básica é totalmente negligenciada. Recebemos umas migalhas por investirmos tempo e dinheiro na nossa formação.

Tantos desmandos e descasos, por parte do governo estadual, criam instabilidade na carreira, nas relações dentro das escolas, na vida financeira. Professoras e professores estão adoecendo. É só pesquisar pra ver a quantidade alarmante de docentes afastados, em licença saúde, ou readaptados. A tensão e carga horária afetam drasticamente a nossa saúde. A maioria trabalha 32/36 aulas por semana, em salas superlotadas, e mais algumas horas em reunião pedagógica, mal tem tempo para preparar as aulas e muitos ainda precisam completar a renda na rede

particular/técnica ou em outro emprego porque o salário não dá sequer para pagar as contas do mês. Fora as infinitas cobranças de diário digital, formação continuada e outras demandas. E isso tudo, sem ter ao menos um pouco de autonomia no seu trabalho porque, agora, além das provas, as aulas também já vêm preparadas (em slides), pela secretaria de Educação.

Nosso sindicato, que já foi um dos mais atuantes, hoje, está um pouco enfraquecido e desestabilizado (projeto muito bem executado pelo governo tucano). Há muito, as lutas são pautadas pelo governo, que cria condições absurdas, decretos abusivos, para que as questões que deveriam ser prioridade (reposição das perdas salariais, por exemplo) fiquem para trás e o sindicato se concentre nas emergenciais.

E os espinhos perfuram os dois lados. Na última reunião de conselho de classe de que participei, fiquei profundamente tocada com a fala de uma aluna (das mais estudiosas e atuantes da escola), quando esta fez um desabafo, expondo as angústias que ela e as/os colegas de classe estão vivendo com o novo ensino médio. Eles não veem uma construção de conhecimento em muitos desses itinerários formativos, mas sim um amontoado de práticas sem reflexão ou aprendizado. Eles optam, já no primeiro ano do ensino médio, pelas áreas em que querem atuar. São alunas e alunos de 15 anos. A base para essas decisões, que deveria ser construída ao longo de toda a educação básica, agora se restringe praticamente ao ensino fundamental.

A rede pública do estado mais rico do país está fragilizada, em todos os níveis. E, infelizmente, sabemos que isso não é consequência de “tempos difíceis” e, sim, um projeto muito bem articulado, que segue as mesmas premissas dos projetos de privatização: sucateiam, desmoralizam o bem público, para, enfim, “salvá-lo” com a privatização.

A desmoralização social da classe docente está diretamente ligada a esse projeto: sufocam-nos com condições precárias de trabalho, com burocracias inúteis, com salários humilhantes; fazem questão de colocar a sociedade contra a classe,

desestimulando, com isso, os alunos que querem fazer um curso de licenciatura. É a tentativa de apagamento de uma voz que tem por missão fazer pensar.

Um olhar amoroso

Todo esse contexto que apresento é o retrato de um sistema que produz o individualismo, que exclui as diferenças e desestabiliza a classe docente – uma classe que ainda representa ameaça para muita gente. Compreender tal conjuntura é o único meio para transformar essa realidade.

A Educação é o caminho para um país desenvolvido. Acredito nisso. A educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo, afirma, com sabedoria, Paulo Freire (1999). Mas qual é a educação que estamos construindo? Alunos sobrecarregados de informação e carentes de reflexão e professores com salários desvalorizados e sem tempo para viver não conseguem ser transformadores.

O que vivemos é uma luta ideológica. Estamos numa arena de conflitos, de diálogos, nem sempre consensuais, mas que nos permitem refletir sobre os caminhos possíveis para reverter esse quadro. Há um projeto que tenta desmoralizar a classe docente e a escola pública, mas, ainda, há pessoas que se importam, que não são indiferentes. Enquanto há os que só criticam professores da rede pública por, por exemplo, desperdiçarem tantos talentos na escola porque não sabem acolher, há também quem compreenda que quem exclui é o sistema e que tanto professores quanto alunos são vítimas.

Basta um olhar de mais amor e de menos julgamento, quando falamos da educação que acontece na rede pública. Há muitos professores levando “pauladas” (literalmente, às vezes!), porque o aluno sofre violência doméstica e desconta sua frustração na escola. Nem sempre é possível lidar com os diferentes desafios pedagógicos quando você tem 40 alunos aglomerados, numa sala pequena e mal ventilada, e desestimulados pelas próprias

condições em que vivem. As coisas não fluem tão bem quando as pessoas estão esgotadas física e mentalmente.

Há caminhos possíveis para mudarmos essa realidade, mas, para isso, é preciso um olhar acolhedor e atento. A escola pública, apesar de toda essa negligência, ainda resiste e é um lugar de encontro... encontro de pessoas, de palavras, de memórias, de tristezas e alegrias e, nesses momentos, é que construímos e alargamos o nosso olhar sobre o mundo. Nessas relações (até mesmo frustrantes), é que nos constituímos.

Conhecer o *chão* da escola nos abre perspectivas muito mais abrangentes para potencializarmos a educação pública. Em cada escola, há muitas vozes que carecem de compreensão e é na escuta dessas vozes que podemos quebrar o isolamento do individualismo e da indiferença. A escuta é um ato de amor e só o amor dá conta de ver e compreender o outro, de acolher as diferenças sem reduzi-las.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12^a ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1999.

NÃO FAZER NADA – PERCEPÇÕES DO OUTRO

André Braga B. de ALMEIDA

A escola elegeu uma “voz de comando” e rebaixou as demais a burburinhos sem muita relevância e com isso uma unilateralidade se fortalece cada vez mais cedo desfocando o protagonismo das crianças, das suas próprias atividades. A narrativa, como sempre, assume o teor daqueles que a registram e tenta justamente impossibilitar que a realidade se processe de modo que ela possa deixar de ser unitária e passe a ser múltipla em subjetividades.

Em uma escola comum, em uma turma de contra turno onde crianças, dessa mesma escola, permanecem nela, mas trocando de professor e colegas, convivem com seus pares que tem idades de três a cinco anos de vida.

Um cenário comum, campo fértil para a unilateralidade das proposições de possibilidades e do trajeto para se aprender na escola.

A turma, como todas, tem uma sala “para chamar de sua” e cabe, oficialmente, ao professor, a tarefa de organiza-la, no sentido pedagógico, do/no cotidiano. E assim fiz. No entanto o recorte da organização que precisa ser ressaltado é o armário. De alvenaria, com cortinas assumindo “papel” de porta e três prateleiras dentro dela. A organização nesse armário dispõe da primeira, e mais alta (1,60m), como sendo destinada as coisas do professor (eu). Em seguida, descendo, a prateleira com materiais diversos, massa de modelar, bolinhas de gude, palitos de sorvete e churrasco, quebra cabeças, tesouras, papel sulfite, canetas hidrocor, pinceis, régua, lápis variados, colas, moedas antigas, pequenas bonecas, “cartinhas” de toda sorte, e ainda em momentos específicos, era disposto tempo para uso espontâneo desses materiais em separado ou compondo produções e experiências. Essa, das

crianças. E por fim, aquela prateleira já na altura do chão para materiais mais bagunçados e desorganizados como pedaços de tecidos, tintas guache, caixas, pastas de papel, e outros materiais não tão disponíveis assim.

A ideia com essa organização tem sua **inspiração** em ateliês de produções artísticas, nas experiências de Reggio Emilia e, como caminho para autonomia, a organização por atividades simultâneas (cantinhos) semelhante às proposições de Célestin Freinet. Nesse sentido o que parece ser convergente nessas inspirações é justamente a possibilidade de através do protagonismo de suas produções e/ou experiências possam, em diálogo com seus pares, potencializar a composição da subjetividade, sua expressão, fortalecer a construção da autonomia e, com isso, enredar experiências.

O momento referido foi nomeado de “ateliê”, entretanto é uma construção para ser um grande momento criativo, mas a escola, a cultura ali e a própria formação são empecilhos para que seja de fato um Ateliê.

Enfim, o “ateliê” acontecia e as atividades começavam por um material e iam se entrelaçando, as crianças, nesse mesmo fluxo, permeiam por grupos conforme as atividades vão sendo construídas por eles e seus interesses vão se despertando. E o professor percorre o espaço, observando, sugerindo materiais e propondo desafios.

Um dia desses, em “ateliê”, Diego (Dieguinho, 3 anos), foi foco de observação, “saltou aos olhos” sua dinâmica nesse dia. Começou suas atividades brincando com as bolinhas de gude, a admiração pelo material, as crianças convidam a olhar para as coisas assim e surpreende em sua razão, explorou as características do pequeno objeto esférico de textura, consistência e movimento presente. Jogou no chão, rolou, olhou, olhou, fez rolar, aos montes manuseou produzindo sons e texturas. Ampliando a brincadeira foi (re)apresentado a um “labirinto” feito em caixa de papelão com caminhos construídos com tampas de caneta hidrocor colados, o desafio era conduzir a bolinha à

saída buscando o caminho possível para isso. Logo aceitou e permaneceu ali com as dificuldades, estratégias, alegria, tudo ali.

Em seguida escolheu se aproximar das cartinhas, diversas delas, desde figurinhas de álbum a cartas de baralho comum e ali a brincadeira já envolvia colegas e conversas, movimentos e pequenos conflitos dos quais se achavam resolução no próprio grupo. As intervenções e desafios já são oferecidos pelo grupo e, que de longe, não revela a complexidade, nem mesmo clareza da brincadeira que promove essa experiência.

Dado seu tempo, Dieguinho se encaminhou para uma mesa onde tinham materiais, sobretudo, para realização de desenho. E foi essa a atividade escolhida naquele momento, desenho. Ficou explorando as cores e formas possíveis naquele papel sulfite com as canetas hidrocor, novas ou já desgastadas.

Passou ainda pela massa de modelar, e aí já com palitos, tampa de garrafa e tesoura. Os materiais vão se entrelaçando e a observação de que cortar massa de modelar é mais fácil que papel é anotada como proposição de caminho para desenvolver essa ação (cortar com tesoura). Os materiais foram se entrelaçando e nesse percurso que Dieguinho escolhe, várias interações foram acontecendo: de conflitos a auxílio, em escala resolúvel entre eles.

Vem em minha direção, Dieguinho, me encontro sentado, desde o início nessa posição. E sou questionado:

- André, não vamos fazer nada?!

Curiosamente, após acompanhá-lo, surpreso com essa questão:

- Di, você brincou com bolinha de gude, com as cartinhas, desenhou, brincou de massinha, usou a tesoura, você não fez nada?!

Ele me olhou, as informações pareciam processar em uma velocidade alucinante, o “ateliê” passou diante de seus olhos. Voltando ao lugar presente, virou as costas e saiu sem mais dizer.

A pergunta por detrás da pergunta, o que “fazer alguma coisa” significa na escola? A “voz” que comanda, que valida, que importa, o que ela diz?

Na escola a lição é uma determinação do professor ainda em pleno século XXI, com todas as produções e experiências, com todas as consequências dessa prática unilateral, com os “dizeres” sobre a infância e suas múltiplas formas de dizer com suas “cem linguagens”.

E a demanda de Diego, conduz a concluir que sem ter essa forma de “lição” não se está fazendo nada, as produções e acontecimentos que as crianças vem experienciando são insignificâncias.

Assim, as inspirações para o “ateliê” provocam a hipótese de que através dele, na construção dele, as crianças possam ter o protagonismo na escola, mesmo que inicial e tímido, de modo a, sobretudo, através da expressão de suas “vozes” possam compor uma cultura escolar mais dialógica, realizando suas produções e com elas também intervindo na própria prática pedagógica que as atravessam.

A intervenção das crianças nas práticas pedagógicas é incompreendido pela “voz de comanda” que não percebe a diversidade de temas que se aprendem em diálogo com o outro. O protagonismo da criança não implica a supressão do adulto nas relações entre educador e educando, pelo contrário, é através dele que se torna de fato uma relação entre esses sujeito e por relação entende-se respeito as subjetividades e objetividades que os compõe a fim, sobretudo nesse contexto, de ampliarem as potências e possibilidades de serem mais do que vem sendo.

Nesse sentido o protagonismo assume possibilidades na construção mais participativa da subjetividade a partir da potencialização da autonomia, de abertura para diálogos, de narrativas, de experiências compartilhadas e da composição da cultura da infância.

A criança
é feita de cem.
A criança tem cem mãos
cem pensamentos

cem modos de pensar
de jogar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de maravilhar e de amar.
Cem alegrias
para cantar e compreender.
Cem mundos
para descobrir.
Cem mundos
para inventar.
Cem mundos
para sonhar.
A criança tem
cem linguagens
(e depois cem, cem, cem)
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe:
de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se
só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe:
de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe:
que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim:

que as cem não existem.
A criança diz:
Ao contrário, as cem existem.
(LORIS MALAGUZZI)

Com isso, como não querer que as crianças participem nas relações que cotidianamente se dão na escola e com aqueles que convivem? A necessidade dos adultos em continuar sendo um é tão angustiante que não deixam espaço sequer para que outras “vozes” possam serem soadas?

Ao dispor de uma simples prateleira, tempo (determinado) e espaço, as crianças trazem indícios da potência “vocal”, da possibilidade de retomada de suas “noventa e nove linguagens” e das contribuições que podem realizar aos adultos da escola para a construção de relações mais saudáveis, sensíveis, diversas e dialógicas a partir dessas expressões desafiadoras, de questionar a própria capacidade da escola, e por consequência, sobretudo, dos adultos, em ampliar as experiências dos sujeitos que a vivem.

Por fim, a questão trazida por Dieguinho revela como a falta de percepção dos adultos e do aprisionamento dos significados compõe uma escola que restringe a pluralidade de formas de se expressar, sufoca a polifonia que habita inevitavelmente esse espaço em direção a uma homogeneização, quase que estéril, de vivências.

“Não vamos fazer nada?”

Dieguinho, sua vez. O que fizemos? O que estamos fazendo?

Referências

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

AMORIZAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE ATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

Waleska Maria Costa BETINI¹

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

Resumo

Este texto é parte de uma reflexão sobre minha prática pedagógica a partir das vozes sociais sobre a violência contra a mulher, articulando-a com os discursos de minhas colegas de profissão e as narrativas das crianças sobre o tema. O trabalho foi desenvolvido numa turma denominada Grupo V, (crianças com idade de cinco anos), sendo dezesseis meninos e nove meninas num Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória. Trata-se de uma proposta de intervenção com as crianças e a comunidade escolar para favorecer a valoração de novos sentidos sobre as mulheres no atual contexto histórico e social, a partir da leitura diária do jornal impresso e dos relatos das crianças sobre violência doméstica.

Palavras-chave: educação infantil; gênero; responsividade.

¹ Professora da Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação de Vitória, ES. wmcbetini@prof.edu.vitoria.es.gov.br

Introdução

Um dos pressupostos bakhtinianos afirma que *viver é agir*. Nesse sentido, me posiciono contrária a violência que sofremos. Todas nós, mulheres, em algum momento da vida, já sofreu. Uma ou muitas delas. Ou ainda sofre, mesmo sem saber. Mesmo sem reconhecê-la. Por isso, participo com meu *corpo inteiro* para reagir. Esse é meu ato responsável, porque as pesquisas tem indicado a persistência desse fenômeno, evidenciando um aumento exacerbado. Dentre as causas, há aspectos fisiográficos, sociais, raciais e econômicos, conforme evidencia o Mapa da Violência de Gênero, (2017). Diante do exposto, faz-se necessário agir na urgência com as crianças e com a comunidade em geral, no sentido de desconstruir padrões equivocados sobre a mulher, repensar as relações de poder que ainda prevalecem nas relações familiares, entre outras. E com isso, criar estratégias de enfrentamento que, efetivamente, favoreçam a prevenção da violência contra à mulher, alargando o debate nas escolas com o aprofundamento das temáticas: comunicação não-violenta, gênero, direitos humanos e diversidade.

Historicamente, no Brasil há várias leis que buscam garantir os direitos das mulheres, entretanto, a violação delas cresce com robustez. Diante disso, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, (Brasil, 2010, p. 16), apresenta três princípios, contudo, destacaremos apenas um: “Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, *identidades e singularidades*”, (grifos meus). Sabendo que as crianças e as mulheres são as principais vítimas da violência doméstica, é urgente intervir para valorar essas identidades e singularidades. Não raro, em vários contextos as mulheres ainda são percebidas como objeto de cama e mesa (STUDART, 1974).

Diante do exposto, é importante salientar que o conceito de mulher está atrelado a diversos aspectos, dentre os quais: etários, econômicos, étnicos, raciais, de classe social entre outros. Nesse

sentido, é crucial questionar o contexto atual: Como contribuir na diminuição dos dados das pesquisas atuais? Como proceder nas instituições de educação infantil, sobretudo por que as crianças são bem pequenininhas? Como reagir diante das narrativas das colegas de profissão, que não consideram importante abordar esse tema? Esses questionamentos são indispensáveis, sobretudo para quem atua com crianças e em processos formativos de professores, porque: “O dever é uma categoria original do agir-ato (e tudo é um ato meu, inclusive o pensamento e o sentimento)”, (BAKHTIN, 2010, p. 47). Então, é minha obrigação, meu ato responsável buscar respostas, com a escuta, com a pesquisa, com a amorosidade, com cada *ato* meu, *singular* e *irrepetível*. A partir dessas considerações, apresento outras vozes para analisar algumas questões.

A promotora de justiça Silvia Chakian abordou o tema² esclarecendo o quanto esse fenômeno é obscuro, abordou o enredamento nas relações entre a vítima e seus parceiros, (agressores), apontando inúmeras dificuldades, sobretudo, da falta de compreensão de muitas mulheres para se perceberem enquanto vítimas. Então, quase sempre, elas só detectam o que é violência física, negligenciando outras formas. Além da vergonha de expor sua vida privada, publicamente e da incompreensão de ser desacreditada, por todos: “Cada valor que apresente validade geral se torna realmente válido somente em um contexto singular”, (BAKHTIN, 2010, p. 90).

Com base no exposto, a mídia tem mostrado quais são os motivos para as mulheres, vítimas da violência se sentirem desacreditadas, sendo que uma delas é a violência institucional e a outra, é a falta de apoio, conforme afirmou a advogada Manuela

² Palestra: “A violência contra a mulher” Esse evento é uma iniciativa da Universidade de São Paulo e é denominado de “USPtalks; conectando universidade e sociedade” no dia 29 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N4lYFc0h36w>. Acesso em: 28 out. 2021.

Soler³ numa entrevista, recente. Convergingo com essa narrativa, Chakian, (2016) lamentou que os próprios órgãos de proteção e defesa dos direitos das mulheres reproduzem essa prática de desqualificá-las, inclusive, enfatizou que muitos agressores, (companheiros das vítimas) “justificam” os atos deles, como consequência da desobediência delas. Então, ela explicou sobre a complexidade da situação:

De fato, nós mulheres, crescemos, culturalmente acreditando que somos, as únicas responsáveis pela manutenção da família, que esse é um encargo unicamente da mulher, e é por isso que é muito difícil romper com esse projeto de vida, de família unida, de filhos próximos do pai, de dependência emocional e não raro, da dependência econômica, por isso, é muito comum a mudança de disposição da mulher, da vítima, em ver o agressor sendo punido! [...] porque as mulheres que denunciam, se ela não conta com um apoio, de uma rede familiar, comunitária, [...] essa mulher não suporta o ônus do processo, porque é muito difícil denunciar e suportar o peso de processar aquele que ela amou, ainda ama, o pai dos filhos...

A partir dessa fala, a promotora destaca que o principal grupo da violência doméstica, são as mulheres adultas; o segundo grupo, refere-se as crianças, adolescentes e jovens, que na sua maioria também sofrem violências de abuso e de estupro, (na maioria das vezes, cometidos por pessoas da família ou próximas a elas). E o último grupo, é composto por mulheres idosas, (é o grupo que tem demonstrado maior crescimento). Com base no exposto, nossa responsividade ativa planeja ações de valorização da mulher desde a mais tenra idade, sobretudo, reconhecendo a educação infantil, como uma arena de luta.

Por essa razão, tenho feito “um trabalho de formiguinha”, mesmo que as palavras lançadas na minha direção não sejam de apoio ou concordância, por parte da maioria. Ao ouvir os relatos

³ Disponível em: Lei Maria da Penha: por que as vítimas de violência doméstica ainda são desacreditadas? <https://afrontosas.org.br/lei-maria-da-penha-por-que-vitimas-de-violencia-domestica-ainda-sao-desacreditadas/>. Acesso em 06 set. 2023.

das crianças, das colegas de profissão, das famílias e da comunidade em geral, não posso ser indiferente ao que ouço, penso, vejo e sinto. Segundo Bakhtin, (2010, p. 87): “Viver uma experiência, pensar um pensamento, ou seja, não estar de modo algum, indiferente a ele, significa antes afirmá-lo de uma maneira emotivo-volitiva”.

Ao ouvir esses relatos das crianças e da comunidade, tenho cuidado e atenção pelo que afeta o outro, porque: “Este mundo me é dado do meu lugar no qual eu sozinho me encontro como concreto e insubstituível”, (BAKHTIN, 2010, p. 118). Por essa razão, minha docência tem como ponto de partida a escuta ativa das crianças, o diálogo e a problematização para desconstruir visões equivocadas e estereótipos, historicamente construídos. Para Bakhtin, (2010, p. 90): “Toda cultura na sua totalidade vem integrada no contexto unitário e singular da vida do qual eu participo”.

Nesse sentido, busco nas respostas das crianças e das suas famílias um alargamento para as questões que perpassam o cenário da violência doméstica. Por isso, o jornal impresso foi utilizado na sala de aula para favorecer uma consciência crítica por parte de todos. Fizemos a leitura das manchetes, analisamos as fotografias, expomos o painel com os desenhos e falas das crianças nos corredores. Com efeito: “Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação”, (BAKHTIN, 2010, p. 94). Portanto, não posso concordar, nem assistir passivamente com o aumento do feminicídio, sem nada fazer. É meu dever. Sei que posso contribuir, mudar concepções e comportamentos. Compreendendo que a educação é uma forma de intervenção no mundo, (FREIRE, 1987, 1996).

O trabalho foi desenvolvido num CMEI de Vitória, em 2019, numa turma com vinte e cinco crianças, a partir da escuta ativa delas, de suas famílias e na interlocução com outras profissionais. Fizemos observações diárias das brincadeiras registrando as falas,

os gestos, os desenhos, entre outros. Assim, o jornal impresso foi utilizado, diariamente, porque trazia situações reais do cotidiano e pelo fato das narrativas das crianças revelarem a necessidade de refletirmos e de refratar, tal realidade. De forma geral, na roda de conversa elas falavam, ouviam, cantavam, relatavam experiências, indagavam sobre as notícias, as imagens entre outras.

Em meados do mês de agosto, após, a leitura do trecho em negrito: “Solteiras preferem viajar a se casar”, foram feitas várias indagações, dentre as quais: *O que diz a notícia? Qual a preferência das mulheres?* Com esse enunciado provocativo quisemos conhecer as interpretações das crianças sobre a realidade das mulheres. Identificar se conseguiriam saber os reais motivos das respostas das entrevistadas, conforme a figura abaixo.

Figura 1: Foto da reportagem com o trecho lido para as crianças.



Fonte: Fonte Jornal A TRIBUNA, 20/08/19.

Fomos surpreendidas pela posição responsiva ativa das crianças, porque elas fizeram uma leitura subliminar do texto.

Dentre as respostas: “É porque os homens estão matando as mulheres.” “É porque eles estão batendo nelas!” É porque eles estão colocando fogo na casa delas!” Ao narrar, trouxeram exemplos, que são *espetacularizados* pela mídia. E sobre os motivos dessa violência, algumas crianças pronunciaram os nomes de algumas mulheres, cujos casos, tiveram maior repercussão. Para Bakhtin, (2020, p. 300): “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. As crianças também aprenderam estratégias de enfretamento da violência, junto com as famílias, em todos os diálogos e nas atividades desenvolvidas.

Durante a leitura da notícia “Mulheres preferem viajar a se casar” as crianças foram incentivadas a falar sobre os motivos da mudança no comportamento das protagonistas. Fizemos um breve relato histórico sobre a educação feminina no passado, em que o casamento, estava na pauta de prioridades e explicamos as mudanças ocorridas. Elas tiveram acesso a outras reportagens que evidenciaram as transformações, dentre as quais a participação das mulheres no mercado de trabalho, o direito ao voto, o ingresso na política entre outros direitos.

A partir desse trabalho foi percebido um alargamento nas concepções das crianças, sobre as mulheres, conforme percebido na fala de V. A. C, (menino de seis anos): *Mulher tem que ser tratada com carinho, néh, professora!?* E na fala de S. C. B, (menino de cinco anos): *Quando eu crescer e tiver uma namorada e se ela “não me querer mais”, eu não vou brigar nem bater!* Em resumo, as crianças aprenderam a se posicionar, principalmente, entenderam que não devem seguir padrões de comportamento, mas, sim ter amorosidade e empatia pelo outro. Diante da questão: *O que você imagina ser a razão de mudança no comportamento das mulheres na atualidade?*

Figura 2: Desenho feito por A. S. B, (menina de 6 anos) a partir da reportagem



Fonte– Arquivo pessoal da professora.

O desenho acima foi elaborado por Y.P.S, (menina de seis anos), a partir de uma reportagem veiculada pelo Jornal “A Tribuna”. As crianças souberam do aumento no número de motoristas mulheres no Transcol, (Empresa de transporte coletivo do Espírito Santo). O texto, inclusive, citou que é menor o número de acidentes e infrações cometidas por elas. Então, o desenho aponta mudanças na valoração das mulheres.

As respostas das crianças revelaram atitudes responsivas ativas para estudar, viajar, investir na profissão de professora, de motorista, piloto, entre outras. Assim, aprenderam com o diálogo novas concepções de homem, mundo e sociedade. Aprenderam a valorar a mulher com um sentido mais humano, mais justo e digno. O que revela a potência do diálogo porque:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens, [...]. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o

amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da sua libertação. Mas, este compromisso, é porque amoroso, é dialógico”, (FREIRE, 1987, 79-80).

Portanto, é com esse amor dialógico que participo na arquitetônica da vida. E é com ele que ajo de *corpo inteiro*, do meu lugar único, de mulher, de mãe, de filha, de professora de criança, de pesquisadora sobre a infância, linguagem, gênero, racismo, currículo e diversidade. E é também com meus *olhos*, com as minhas *palavras*, com minha *alma* e com meus *atos*! É esse amor que não me deixa agir de forma indiferente. Ele é a força motriz que me encoraja, na vida singular, na relação do “eu” com o “outro”, me faz viver essa potência. Afinal quem ama não aprisiona! Ao contrário! Liberta!

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio a primeira edição francesa. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 6ª ed. – São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2011.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 158p.

BRASIL. Mapa da Violência de Gênero. Disponível em: Mapa da Violência de Gênero. <https://mapadaviolenciadegenero.com.br/>. Acesso em 13 mai. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CHAKIAN. S. A violência contra a mulher. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N4lYFc0h36w>. Acesso em 20 abr. 2021.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

STUDART, H. **Mulher objeto de cama e mesa**. Rio de Janeiro, Editora Vozes Ltda, 1974.

EIXO 2

HETEROCIÊNCIA E CIÊNCIA

A ARTE COMO CRÍTICA FORMAÇÃO ESTÉTICA DE PROFESSORAS

Marisol Barenco de MELLO⁴

A proposta deste texto é apresentar, de modo sucinto, aquele espaço-tempo do meu existir-evento enquanto professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, professora com encontros com turmas de graduação em licenciaturas múltiplas, bem como orientadora de mestrandas e doutorandas no Programa de Pós-graduação em Educação. Esse é o contexto em que exerço profissionalmente o meu trabalho de formação de professoras, mas não é em relação a minha responsabilidade especial de professora que trata este texto, mas da minha responsabilidade sem álibi no existir.

Ser professora e ser eu mesma, pessoa singular em um mundo específico – aquele que acontece como evento e que organizo, enquanto participante ativa e responsável – se misturaram ao longo dos mais de quarenta anos de trabalho, de forma que posso afirmar que os mundos, público (da profissão pública) e privado (de uma vida particular), ganham unicidade na minha responsabilidade, na minha vida singular, nem dupla nem una, mas uma vida de plena experiência. Quando mais jovem, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação infantil, não havia nome para a forma singular como agia e pensava o mundo da formação de crianças nos contextos periféricos contemporâneos, e ao longo da minha trajetória de estudante e profissional, bem como de vida vivida – como mulher, periférica, mãe de muitos filhos, lutando contra as contradições da sociedade patriarcal e machista – esses fazeres

⁴ Professora da Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense. sol.barenco@gmail.com

foram ganhando nomes por simpatia, da minha parte. Nada que pudesse explicar a profunda empatia vivida entre mim e os estudantes das mais variadas idades e momentos na formação, vivendo juntos aventuras no mundo do conhecimento, nem a quantidade de produções que realizamos juntos.

Não que eu contabilizasse esses momentos, como Shklóvski escreveu: “Eu sou apenas uma pedra que cai. Uma pedra que cai e pode, ao mesmo tempo, acender uma lanterna para observar seu próprio curso”, nada disso. Há um ano, ao escrever o memorial de carreira para o concurso de professor titular, pude experimentar, *post factum*, essa vivência: o resumo é que escolhi, ao longo da vida, viver *estesicamente*.

Mas também compreendo que hoje, um pouco mais distanciada da própria aventura da vida vivida, e tendo mergulhado em estudos, leituras e escrituras que dizem respeito à estética bakhtiniana, consigo refazer filosoficamente essa trilha percorrida, e dela extrair *momentos*, como diz Bakhtin, *comuns* a todos esses, e ensaiar descrever, de modo participativo, a arquitetônica desses atos enquanto tônica de uma vida vivida e em curso, que toma consciência de si na imagem possível dos pontos de contato com consciências outras, a sua própria incluída aí. Mais que isso, ao trançar a experiência vivida com a filosofia que estudei e busco aprofundar, dar mais um passo, tentando compreender as possibilidades que essa existência singular nas relações que vivi abrem para o pensamento educacional.

Para acalmar o leitor agoniado, não pretendo fazer um inventário dos valores ou princípios possivelmente deferidos de uma memória autocentrada, mas de outro modo, olhar com atenção para um ato último – no sentido mesmo de que acabou de acontecer – e buscar nele as forças comuns a tudo aquilo que prezo, que valoro, que julgo imprescindível na minha própria visão de mundo. Sendo apenas um texto onde respondo à provocação de “quais os caminhos pelos quais amorosamente luto contra a indiferença”, afirmo a experiência estética – que precisarei definir a seguir – como espaço-tempo em que o valor da

vida desabrocha como a flor das forças históricas renovadas no ato responsável que se dá entre os seres humanos concretamente enunciadores no mundo.

Estética, como a venho compreendendo a partir da leitura da obra de Mikhail Bakhtin, refere-se a uma das possibilidades filosóficas de compreender a vida cultural e historicamente afirmada, dizendo respeito ao ato singular e necessário humano de enformar, de dar acabamento, em uma *forma*, a um *conteúdo* vivencial ou cognitivo, em *resposta* a uma demanda do seu tempo, e em um *material* específico. Este ato responsável e interessado, participante indissociável do evento vivo da sua existência se dá em qualquer dimensão da cultura, não apenas no âmbito da arte, como aprendeu-se costumeiramente a ser considerado, mas em qualquer dimensão da cultura onde um ser humano, diante do mundo e de outros seres humanos, *significa* a vida, a torna signo ideológico, a *enuncia*. As relações entre vida e signo foram muito trabalhadas nos anos 1920 por Bakhtin e membros do seu Círculo – especialmente Volóchinov – mas aqui basta entendermos que o que justamente nos caracteriza enquanto humanos é nossa possibilidade sempre a realizar-se de significar, ou seja, de dar acabamento estético à experiência vivida, esta mesma no mundo humano capaz de transbordar à inexorabilidade do acontecimento enquanto força exterior fundante, diante da qual seríamos passivos e adaptativos. Graças aos signos que possuem força icônica, criativa, inventiva, não apenas vivemos as experiências no mundo, mas as criamos, as enformamos ativamente, as transformamos.

Na arte, contudo, o valor estético – aberto e icônico, obtuso, criador – encontra sua mais alta possibilidade, já que é justamente a dimensão da cultura em que o acabamento se dá de modo mais contundente. Na arte, realizamos de modo pleno a vocação, sublinhada por Bakhtin, do ato humano: o simples fato de nos debruçarmos sobre um “objeto” qualquer já o retiramos do lugar do *dado*, daquilo que está pronto e decidido, consumado, para a cultura, e o lançamos no universo aberto daquilo que ainda não se cumpriu, daquilo que se coloca como tarefa, como evocativo ao

meu ato, como algo *por dar-se*. Em qualquer dimensão da cultura esse é o sentido do ato que se realiza entre os seres humanos no evento sempre aberto do existir: mesmo pensar algo é já o abrir às possibilidades infinitas do que pode ainda ser; mas na arte esse ato é o seu próprio fundamento.

Assim, e em quase todas as relações educacionais que vivi ao longo de minha vida, a arte esteve presente. Agora, provocada pela teoria que me impulsiona à filosofia da linguagem, posso pensar esses atos tomando como mônada um desses, em sua singularidade. Escolho este porque o último – acabou de acontecer – e o descrevo sublinhando seus momentos estésicos, agora buscando pensá-los como estéticos, no sentido que o confere Bakhtin, ou seja, momentos em que de modo indissociável as dimensões éticas, estéticas e cognitivas, sempre valorativas, ganham materialidade e singularidade no ato responsável.

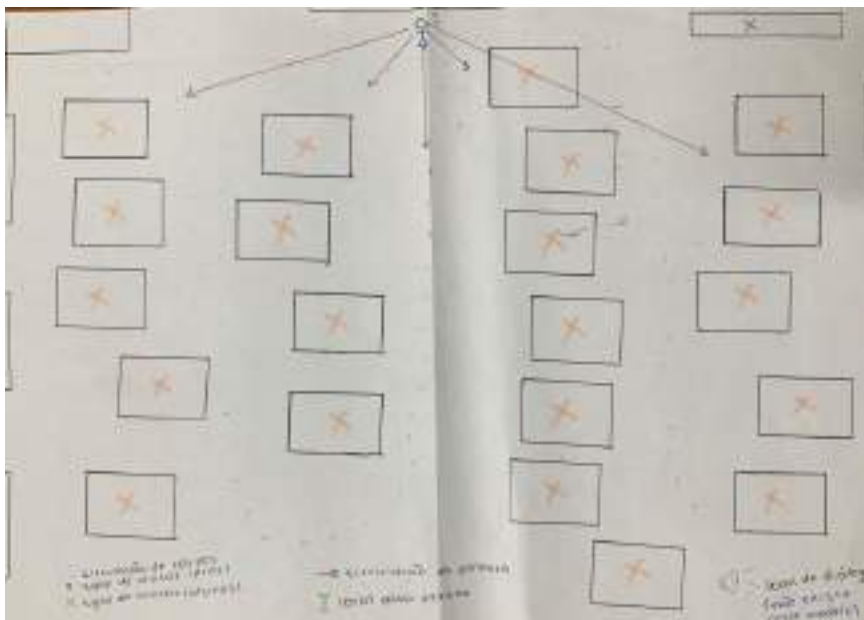
Os estudantes da situação aqui pensada eram de diferentes cursos de licenciaturas, em uma turma de graduação. O curso, buscando refletir criticamente as condições educacionais em contextos escolares, iniciou-se com uma provocação que eu mesma tinha acabado de construir: os ambientes físicos, as espacialidades escolares são composições com vértices de forças ideológicas, que constroem as direções, os sentidos, os movimentos, o valor dos objetos e das relações, a dinâmica viva e temporal valorada. Longe de serem meros ambientes, são na verdade campos de forças ideológicas espacialmente dispostas e agudamente intervenientes nas relações possíveis que se dão entre os participantes nesse lugar. Desse modo, é preciso que se crie uma visão, e a essa dei o nome de semiótica do espaço escolar (MELLO & SANTI, 2023).

Fizemos coletivamente a leitura de alguns materiais bibliográficos importantes, como os textos de Lotman (2021; 2022, traduzidos por mim para o português), e o texto de Bakhtin sobre *O problema do conteúdo, material e forma* (2002), buscando compreender a pertinência de qualquer leitura semiótica a uma teoria geral da arte, que em última análise, no nosso caso, trata-se

de uma pertença a uma filosofia da linguagem orientada pela obra de Bakhtin, evitando assim a prática formalista de leituras semióticas pontuais. Com bases nos pressupostos discutidos, realizamos a leitura da própria sala de aula que a nós foi designada pela UFF, a mapeando em termos de planta baixa, mas realizando também e sobretudo a leitura dos campos de força instaurados nos elementos espaciais enquanto signos ideológicos, enunciados de autores intencionados e ativamente valorados – nesse caso arquitetos com suas visões de mundo. Mas nós, enquanto heróis do arquiteto (Bakhtin, 2021), nos reunimos em grupo e fizemos tanto a leitura desse “texto” espacial, quanto sua afiguração de forças. A imagem abaixo é um dos mapas de elaboração crítica das forças ideológicas espacialmente configuradas.

Figura 2 – Semiótica da sala de aula – mapas 1 e 2

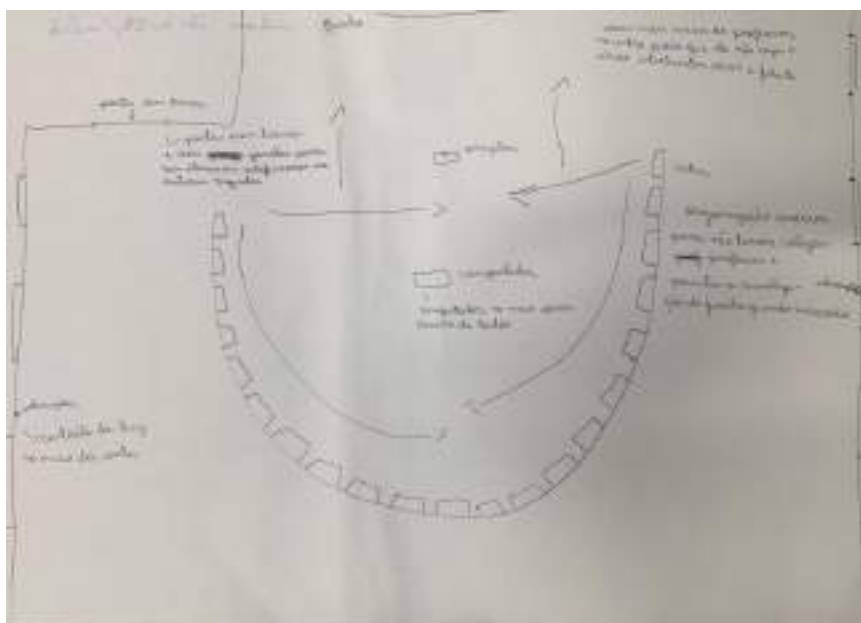
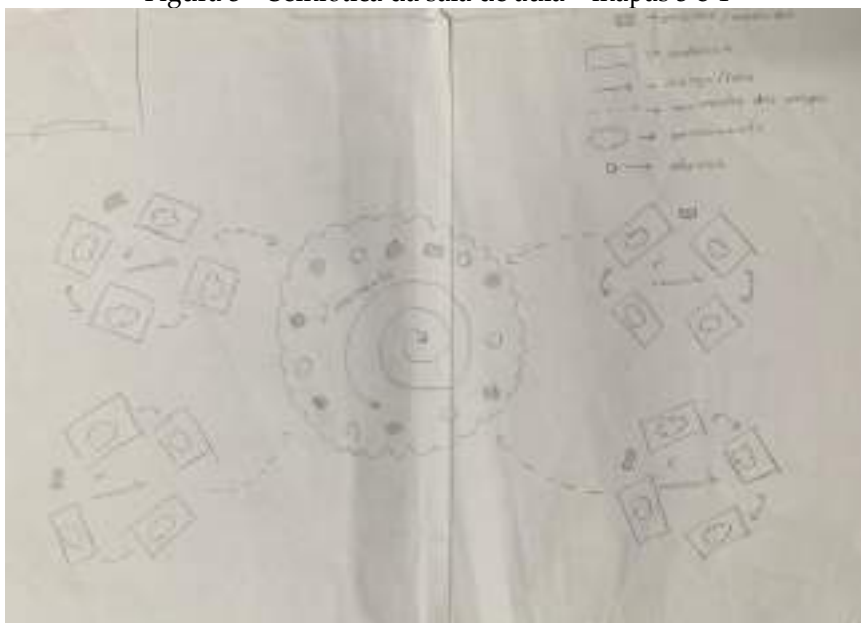




Fonte: Acervo pessoal da autora

O passo seguinte foi, a partir das forças e compreendendo a limitação dos pontos imobilizados do espaço, reescrever esse texto espacial, (des)significando as forças imobilizadoras e possibilitando outras relações, a partir das categorias que criamos juntos: lugares para sentar-se, lugares para dialogar, lugar de pensar, formas de circulação dos corpos, formas de circulação das palavras. Os mapas reformulados foram extremamente interessantes, e geraram as disposições reais vivenciadas por nós, enquanto grupo, ao longo do semestre, como experimentos vivos de relações possíveis nos espaços projetados, tendo como centro o valor das relações humanas possibilitadas, responsabilizando o autor do texto espacial e compreendendo a sua presença nas relações vividas, como voz tônica presente e em diálogo permanente.

Figura 3 – Semiótica da sala de aula – mapas 3 e 4



Fonte: Acervo pessoal da autora

Até aqui já podemos compreender o quanto os movimentos estéticos relacionados ao acabamento cartográfico da leitura semioticamente orientada transformaram relações funcionais em relações coletivas e operativas. Mas gostaria de trazer outra criação, decorrente desta já importantíssima, e que segundo creio traz uma qualidade para além do operacional, embora certamente possibilitada por ele.

Ao discutirmos imagens de humano e mundo estereotipadas e desumanizadas no curso das relações sociais que tomam forma nas vivências educacionais escolarizadas, e realizando a crítica a essas (MELLO, 2008), solicitei, ao final da atividade, que reescrevêssemos essa crítica, mas na forma de uma colagem. De tal forma foi empática e criticamente vivenciado por todos nós o terrível fato de que estamos submetidos a imagens pré-concebidas e proficuamente divulgadas em tantas mídias e discursos, que experimentar tangivelmente nossos estereótipos nos causou emudecimento. Sempre me lembro desse enunciado de Benjamin: “os homens voltaram mudos dos campos de batalha”, em seu ensaio sobre a experiência e pobreza. Decidimos, juntos, enunciar reescrevendo essa perplexidade na forma artística da colagem, cujas obras serão apresentadas ainda neste ano, na forma de uma mostra na própria UFF.

A imagem que trago a seguir foi realizada por Julia Berba Hamberger, estudante do curso de Ciências Sociais da UFF. Depois de muita hesitação, Julia enfrenta a tarefa e reafigura não imediatamente as imagens que buscávamos reescrever, mas foi ao encontro do que ainda estava aberto e vivo para ela: a imagem criticada da porta da nossa sala de aula, que foi lida e pensada durante a atividade da semiótica do espaço escolar. Como todas as portas dos ambientes de confinamento controlados panopticamente, como as portas dos hospícios, das prisões, das antigas senzalas, dos zoológicos, a porta da sala de aula é apenas uma e, diferentemente das portas das nossas casas, é aberta pelo lado de fora, ou para fora. Esse aparentemente simples e muitas vezes imperceptível direcionamento do espaço tanto revela

quanto força as relações que, desse modo, nascem já sob o signo ideológico da influência externa: aquele que nos confina é externo a nossa agremiação, o sentido é o “para fora”, o que não pode fechar-se sem a anuência do agente exterior. Sem esgotar o sentido desse gesto espacial e suas forças, certamente bastante rico e carente de reflexão, Julia dá um passo: derrama-nos como forças vivas para fora desse fora, tanto reconhecendo e sabendo ler esse signo, quanto o rasurando, o reescrevendo como força estética, o transformando criticamente.

Sua pesquisa estética foi longa, e no decorrer dessa muitas vezes conversamos. A obra, porém, fez-se subitamente, e diz respeito tanto à crítica quanto à possibilidade de sua reformulação. “Encontro de saberes” é um longo e múltiplo derramamento ou transbordamento da clausura autoritária, como que estendendo a alegria do encontro em direção ao inalcançável pela força centrípeta que a buscava conter. É uma transgressão, uma rasura colorida e longilínea centrífuga, em direção ao longe.

Figura 1 – “Encontro de Saberes”, Colagem sobre papel



Fonte: Julia Berba Hamberger, 2023

Como forma artística, mais que a estesia necessária e fundamental para o ato responsável, a possibilidade estética de dar acabamento ao vivido é *escritura*, como Barthes disse a respeito de Stendhal (2017): capacidade de transcender a improdutiva interjeição emocionada da vida, além da sensação, partícula viva, mas não construtiva, para enfrentar a forma criativa e estética, que é em última análise a “transcendência de um egoísmo” em direção à alteridade. Se a estesia é condição necessária para a instauração do diálogo vivo e crítico, esse se consolida como possibilidade do ato estético, ou seja, de enformar o conteúdo vivo e em permanente movimento e mudança em um acabamento enquanto resposta responsável, singular e autoral, a partir de um material. Neste caso aqui, Julia enquanto autora enforma como colagem, ou seja, enuncia autoralmente no material que composicional e arquitetonicamente realiza simultaneamente a crítica da porta que encerra sem permanência e a sua superação, enquanto gesto espacial esteticamente criado.

Do gesto crítico da leitura da sala de aula, sua reformulação e escritura em linguagem cartográfica, até a colagem de Julia, os sentidos foram sendo despertados, coletivizados, contaminados mutuamente com as experiências pessoais trazidas à cena discursiva, em um movimento permanente de estesia e acabamento estético, cujo ápice localizo na forma artística, flor desabrochada da forma viva e dialógica em arte.

Nisso eu creio. No contexto na maioria das vezes fossilizado e automatizado da academia, os sentidos vividos e produzidos muitas vezes esterilizam-se na composição anestesiada dos costumes relacionais assumidos como normais. A formação, como a aprendi ao longo da vida e

busco nomear, com a ajuda do pensamento bakhtiniano, ao contrário, é estética, crítica, tem qualidade de estranhamento do “cemitério de palavras” (Shklóvski) que a autonomização da cultura produziu. Busca, como os formalistas guiados por este autor, combater as economias perceptuais e busca reviver sensações, ressuscitar sentidos libertários, “restaurar a sensação do homem com o mundo” (1970).

Porém, diversamente dos formalistas, e com Bakhtin, não cremos nas forças que se encontrariam supostamente no interior dos signos, em sua “essência”, como supunha Shklóvski, mas cremos nas forças que se encontram *entre* os seres humanos, que eclodem em sentidos ao mesmo tempo novos (no sentido de que nunca foram enunciados dessa forma) e renovados (no sentido de que encontram na própria história das linguagens as suas formas). Essas forças, eclodidas como sentido no encontro das consciências vivas, que se debruçam sobre seu tempo e investigam suas formas, categoricamente conclamam resposta, enunciado ativamente responsável, ato. Dessa forma, se é esteticamente que reunimos gentes ao redor do evento que nos abarca, com suas forças e formas, é esteticamente que damos a ver essas forças, tanto pensando em seus efeitos, quanto nas condições de possibilidade de nossos próprios modos de enunciar. Crítica para nós é isso: possibilidade de pensar o mundo e as próprias condições desse pensamento pensante, no nosso caso aqui dessa enunciação enunciante.

Assim venho, juntamente com essas pessoas todas que se me apresentam na vida como parceiros e estudantes, enfrentando a indiferença com que as instituições seguem amortizando as forças vivas da cultura. Nosso amor se enforma em atos éticos, estéticos e de conhecimento participante e vivo, reclamante de transformações.

Praticando, pensando o praticado, buscando o que nos atos realmente realizados há de comum, entre os nossos e os dos tantos outros autores com quem nos encontramos na vida e na arte, tentamos participar construtivamente da cultura, participando igualmente nos processos de sua escritura. Para além da estesia, atividade estética amorosamente orientada, esses têm sido nossos atos responsáveis.

Referências

BAKHTIN, M. **Lendo Razlúka de Púchkin**: a voz do outro na poesia lírica. Trad. Marisol Barenco e Mario Ramos Francisco Junior. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BAKHTIN, M. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Hucitec, 2002.

BARTHES, R. **Non si riesce mai a parlare di ciò che si ama**. Trad. ital. Augusto Ponzio. Milano: Mimesis Edizioni, 2017.

BENJAMIN, W. (1994). **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. São Paulo: Brasiliense. - (Obras escolhidas; v.1)

LOTMAN, I. **Mecanismos imprevisíveis da cultura**. Trad. Irene Machado. São Paulo: Hucitec, 2021.

LOTMAN, J. **Il girotondo delle muse**: semiótica delle arti. Trad. Silvia Burini. Milano: Bompiani; Campo Aberto, 2022.

LOTMAN, J. **L'architettura nel contesto della cultura**. Trad. Silvia Burini. eSamizdat, vol. 02, n.3, 2004.

MELLO, Marisol e SANTI, Marina. Sign e (de)sign: é possível uma semiótica do espaço escolar? In: **Revista Porto das Letras**, vol. 9, n. 1. 2023, pp. 160-181.

MELLO, Marisol. Diferentes lógicas no ensinar e no aprender: por uma pedagogia das ausências. In: GARCIA, Regina e ZACCUR, E. **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes saberes discentes. São Paulo: Editora Cortez, 2008.FUNDAÇÃO

SHKLOVSKY, V. Art, as Device. Trad. Alexandra Berlina. *Poetics Today*. Durham, North Carolina: Duke University Press, v.36, n.3. p. 151-174, 2015.

**POR ELA É QUE EU FAÇO BONITO:
UM COMEÇO DE CONVERSA SOBRE AS RELAÇÕES NÃO
INDIFERENTES NA DANÇA, NA VIDA, NA EDUCAÇÃO**

Liana Arrais SERODIO

Mesmo que um enunciado individual em cada campo de atividade social, situado culturalmente como “tipos relativamente estáveis” denominados “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12), cumpra sua objetividade e seja reconhecido como tal, não dá conta da diversidade da natureza ideológica – avaliativa, enunciativa, responsiva – do todo, ou de tudo o que queremos falar para alguém que nos importa. Da mesma maneira, não dá conta das linguagens possíveis, por vezes com seus diferentes materiais que neles (nos gêneros) mesclamos em nome do que queremos responder ao outro. A relação outro-eu-outro é sempre singular, portanto provoca respostas inesperadas, incalculáveis, imprevisíveis. Quando deixamos nossa marca no mundo, deixamos nossa singular alteridentidade (SERODIO, 2023) até na resposta ao gênero mais direto e autoritário: uma ordem militar.

Mesmo na linguagem deste gênero “ordem militar”, cujo material é verbal, as palavras ditas em uma sequência linear frequentemente *saem da linha*, e carregam muito mais do que palavras. Compreendê-las exige leitura de mundo, onde todas as linguagens cumprem uma exigência “técnica” e do sentido de sua realização. No exemplo dado, a hierarquia entre comandante e soldado entram no jogo do enunciado. Mesmo assim, é pelo modo individual como são realizadas as ordens, de maneira singular, que um “capitão” escolhe seu “ajudante de ordens”¹.

¹ O Brasil está vivendo um momento político de comissões parlamentares de inquérito (CPI) dos atos violentos que destruíram parte dos bens e das sedes do governo federal em Brasília, se teria sido ou não um golpe de estado planejado,

Imagine no enunciado artístico! Em alguma linguagem, um reflexo do mundo será por mim e em mim refratado, com o objetivo de que minha leitura de mundo venha a ser compreendida de um modo “universal”. Na arte se busca colocar no mundo um modo singular de ler o mundo, no sentido de criar um universo em uma obra.

Pondo em termos da visão estética, um “homem ao espelho” (BAKHTIN, 2019) olha a própria imagem, mas o que vê é o outro a lhe olhar, como se fosse possuído “pela alma alheia” (BAKHTIN, 2003, p. 30). Se pensarmos em termos do corpo, o que *vemos* por dentro se mescla com meu reflexo capturado pelo olho. O que de fato vejo e penso e o que só eu sinto é, ao mesmo tempo, a antecipação da visão do outro a me olhar, do outro com quem vou me encontrar. É pelo outro que arrumo minha figura e até o que eu penso em fazer, dizer, ou sorrir...: “por ela é que eu faço bonito, por ela é que eu faço palhaço, é por ela que eu saio do tom...”².

Se me faço bonita ou palhaça, vai depender da atividade social – uma festa ou um picadeiro –, que permita enformar e dar materialidade ao conteúdo e o gênero exigido socialmente no ato estético. “O ato estético dá à luz o existir em um novo plano axiológico do mundo, nascem um novo homem e um novo contexto axiológico - o plano do pensamento sobre o mundo humanizado” (BAKHTIN, 2003, p. 177). Sem esquecer que a exigência social do momento histórico, político, enfim, cultural, pode ser resistir, colocar-se à margem, transgredir...

Mas justamente por este texto estar direcionado para um seminário acadêmico bakhtiniano, e devido à sua temática, quero dizer que essas imagens que, penso, ocorrem a quem *é bakhtiniano*, não ocorrem somente na visão de mundo bakhtiniana: o ato responsável, a alteridade, a não-indiferença e a escuta responsiva,

envolvendo as forças militares. O então presidente era um “capitão” que se valia de um assistente denominado “ajudante de ordens”.

² Chico Buarque de Hollanda e Francis Hime. **Luiza**. Gravadora: Som Livre. Produtor: Guto Graça Mello/Olivia Hime Formatos: LP (1977) / CD (1995) Lançamento: 1977.

etc. estão já presentes na voz de quem até mesmo nunca ouviu falar de Bakhtin.

Ainda há pessoas demais querendo aprender uma teoria para aplicar em alguma prática, perguntando “Estou usando certo o conceito?”, acostumadas pelo mal hábito de se fazer aos estudantes, “perguntas convencionais” (PONZIO, 2020, p. 54). Pois a lógica – que determina o certo ou errado – é só “a luz de uma lâmpada em uma clara manhã”³... “Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá a sua festa de renovação. Questão do grande tempo” (BAKHTIN, 2003, p. 410). As perguntas para tomar a “resposta correta” do estudante desvia toda uma cultura da finalidade mesmo de uma pergunta, que é saber como o outro responderá à questão. Ou seja, do percurso do seu pensamento em sua delicadeza ou força, leveza ou profundidade...

E quando o assunto é arte, então, como que se cancela a lógica do “certo ou errado”. O desejo do/a autor/a de criar um objeto estético para dar a ver ao outro um mundo que é único aos seus olhos para o outro, também com seu modo único de interpretar o mundo criado e assim também poder viver a vida em seu próximo ato responsável liberta do “certo ou errado”. A ponto de toda expressão que não se ajusta a um gênero, a uma atividade social, ser mais ou menos identificada como arte.

A relação da vida com a arte, da arte com a vida seria uma relação de amor eterno e malfadado não fosse o ato responsável – estético – do artista, de uma específica posição ética e espacial. “O autor deve estar situado na fronteira do mundo que ele cria como seu criador ativo, pois se invadir esse mundo ele lhe destrói a

³ Essa imagem de Nietzsche é tomada por Bakhtin: “Não menos infundado é o temor de que esta verdade sintética unitária e singular do ato seja irracional. O ato na sua integridade é mais que racional – é *responsável*. Em se tratando da *responsabilidade*, a racionalidade é somente um momento seu <uma ou duas palavras ilegíveis>, uma luz que é como um brilho de “uma lâmpada em uma clara manhã” (Nietzsche). (BAKHTIN, 2010, p. 81).

estabilidade estética” (BAKHTIN, 2003, p. 177). E, pelo fato de toda expressão precisar de alguma enformação estética (BAKHTIN, 2010), não só o artista, mas o cientista, o filósofo, o político e qualquer pessoa em seu viver cotidiano podem consagrar-se ao momento do encontro amoroso da vida com a arte, da vida com a vida, da arte com a arte, da arte com a ciência, etc... Se libertando do “certo ou errado” que se espera nas “perguntas convencionais”. Só assim a ciência, a arte, a educação podem *dar um passo*.

Além disso, se a filosofia da linguagem bakhtiniana expandir o discurso pelos mais diversos *cantos* de maneira não a procurar saber se está aplicando certo o conceito cientificamente reconhecido, mas de encontrar um modo de dizer, o que acaba se materializando em uma palavra ou símbolo, ou gesto, uma ciência outra, que considera a singularidade dos sujeitos, poderá se infiltrar mais no mundo, buscando conhecimentos para melhorar a vida do outro, em uma estética alteritária!

Neste contexto, arte, seu ensino, sua presença/ausência...

Em primeiro lugar, não dá para valorizar a presença da arte na escola sem assumir uma visão da arte culturalmente contra-assinada, ou o que é reconhecido culturalmente como arte. E neste momento me volto para a dança, considerando-a como uma linguagem corporal artística. De um modo geral, quase sem controvérsias. Além disso, desde a pandemia, o corpo, a relação dos corpos, na escola, se tornou assunto mais relevante mesmo para quem nunca havia parado para pensar antes, mas, principalmente para quem lida com crianças pequenas ou nem tanto: principalmente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, o corpo dos adultos há tempos controlado, disciplinado, que acaba por *não conseguir* mais se soltar parece precisar de socorro...

Bakhtin fala da dança e da representação teatral tomando o jogo simbólico das crianças, faz essa relação para pensar no corpo

exterior da personagem na atividade estética. Eu estou tomando a dança cotejando-a com a interpretação teatral (talvez equivocadamente, por isso precisamos de mais pesquisas) para pensar o que quem dança vê do mundo ao dançar e como se vê ao dançar nos olhos alheios.

Mas eu “não sou atriz, modelo ou dançarina”⁴ quando estou a pensar *sobre*: como vejo o mundo e respondo a ele ao tocar? (SERODIO, 2022). Mas também não posso, por minha formação, deixar de pensar *sobre* dança sem tomar a música como alteridade. Uma linguagem para pensar sobre outra. É assim que me pergunto o que será que quem dança pensa/sente/escuta/vê ao dançar?

O espelho geralmente faz parte do equipamento de treino ao menos nas academias de dança e do imaginário de quem dança. Meu espelho terá que ser meus exercícios bakhtinianos de análise/interpretação do que me toca quando toco música. Na música, o retorno das tensões acústicas e corporais nos movimentos rítmicos do próprio corpo, ao ouvido, é inevitável, o que dá uma posição exotópica e outra presente no acontecimento musical, como outro *pensamento* ao mesmo tempo.

Seja qual for a visão estética⁵ de arte em nossa formação – que sempre é também posição axiológica e cognitiva ao mesmo tempo⁶ (BAKHTIN, 2010) –, temos, por sermos seres humanos, uma capacidade de interpretar/contemplar a arte mobilizada pelo outro e pelo espelho, que nos permite perceber o que Bakhtin⁷ nomeia por “horizonte” e “ambiente” (BAKHTIN, 2003⁸). *Grosso modo*, o horizonte é a intenção da obra e o ambiente é a atmosfera

⁴ Rita Lee. **Pagu**. Álbum 3001. Gravadora: Universal. Produtor: Guto Graça Mello/Olivia Hime. Formato: LP (2000).

⁵Visão ampliada de estética: da arquitetônica do sujeito - o outro para mim, o eu para o outro, o eu para mim; como estesia, sensibilidade, afeto; cuidados estéticos do corpo; campo de estudo de arte – conteúdo, material e forma.

⁶ Estou me referindo à tripla constituição do ato responsável: ética, estética e cognitiva.

⁷ Não vou neste texto, como fez Todorov, buscar raízes ideológicas ou filosóficas em outros autores.

⁸ No capítulo 7 especialmente.

social e espacial em que ela acontece. Ambos permitem a exotopia no ato e a cronotopia na obra.

Quando toco, a depender do modo ou do envolvimento com o que venha a pensar sobre o que sinto em meu corpo em relação ao mundo que se me apresenta, eu posso perder as notas, distorcer o ritmo, desfocar o horizonte e desfigurar o ambiente da música. Apesar disso, reconheço que memórias espontâneas e elucubrações e emoções inesperadas são evocadas, porém há o risco de me perder e não tocar *corretamente* a obra artística, já que o músico é sempre um intérprete a serviço da emoção colocada na obra.

Assim volto a trazer a alteridade presente na estabilidade relativa do gênero, e pensando que você possa ter uma formação prática de autor-criador em arte e de autor-contemplador das obras de seus estudantes, lembro que pretendemos pensar no ensino. E tomamos o ensino na perspectiva da compreensão dialógica e não somente teórico-explicativa, que limita a estética da alteridade.

Porém, se assumir a 'soma' das emoções da escuta do que toco quando toco, como *o poeta que fotografa o entre*, aí posso dizer que sim, penso/sinto/lembro/elucubro coisas da vida na música ao tocar, que dariam vida outra à música. Vejo e escuto como os estudantes se envolvem com a interpretação de sua composição e composição de terceiros. A busca da contra-assinatura cultural é assunto para outra prosa.

Mas como será que isso acontece na dança?

Bakhtin diz que a dança é a mais alteritária das linguagens artísticas, "o outro dança em mim", "em minha presença":

Na dança, minha imagem externa, que só os outros vêem e só existe para eles, funde-se com o meu ativismo interior orgânico que sente a si mesmo; na dança, tudo o que em mim é interior procura exteriorizar-se, coincidir com a imagem externa; na dança eu me condenso mais na existência, familiarizo-me com a existência dos outros; em mim dança a minha presença (ratificada axiologicamente de fora), a minha sofianidade [Conceito derivado

do termo grego *sofia*, ligado a uma concepção segundo a qual os objetos são preenchidos por sentidos; o homem opera com objetos na medida em que lhes imprime sentido. (N. do T.)], *o outro dança em mim*. (BAKHTIN, 2003, p. 125, grifo do autor).

Na música o que em mim é interior recebe a música pela fronteira do ouvido e das sensações do corpo em seu interior e exterior nos membros em movimento no uso do instrumento ou da voz, mas o que ressoa na alma é a tensão e o desmaio acústico-rítmico da mais indomesticável das linguagens que se corresponde com outras emoções da vida.

Mas se tomarmos a arte, não em relação à música, mas ao jogo⁹ e formos à representação simbólica teatral, como fez Bakhtin? Lembrando: o círculo tinha relações estreitas não só com a literatura e a música, mas também com o teatro (VOLÓCHINOV, 2019); que o jogo faz parte do treinamento de qualquer artista ou aprendiz de teatro; que quem dança atua no palco.

A questão da arte, na *atuação* dramática – interpretação do/a ator/atriz – é diferente da *atuação* na vida, no jogo das crianças – na vida não atuamos, na vida vivemos ou convivemos. Quando passa a fazer parte do jogo, à revelia, um observador externo, se torna notável o aspecto ético na vida cotejada com a arte.

Na vida, nosso interesse maior é conviver, sobreviver e ser amado faz parte da sobrevivência e convivência, uma luta por manter a vida que pressupõe a relação/interação humana e não tem autoria ou um espectador ou uma obra a interpretar chegando ao ponto da arte reduzir a vida à expectativa de uma cena estética. Por outro lado, uma brincadeira de crianças não é uma mera brincadeira de crianças.

Nem dá para reduzir a brincadeira na vida à arte. Arte não é tudo o que se queira que ela seja. Se o conteúdo da vida é rico para

⁹ No jogo, se disputam habilidades cujo propósito é vencer o outro, se posicionam com valor maior do que o do outro. Na arte, habilidades são necessárias para construir a obra. O que importa e o que fica não é o autor, mas ele se torna autor devido à sua obra, um plano estético do vivido nas relações.

arte, ainda é preciso dar forma ao vivido. Isso é que chama atenção em Bakhtin. O outro que nos constitui e na relação nos ama na vida e o artista que cria e recebe um plano estético em que podemos ver, ouvir, sentir a textura, etc. não mais esse amor, mas o amor estético. Pois se alguém tentar assistir como se sua representação da vida fosse arte, elas se recusarão a brincar como antes, se é que continuarão a brincar. Enquanto isso, na arte, atores *brincam esteticamente*, justamente com o olhar do espectador...

O que distingue na base a interpretação da arte é justamente a ausência de princípio do espectador e do autor. Do ponto de vista dos próprios intérpretes, a interpretação não pressupõe um espectador situado fora dela, para o qual se realize o todo do acontecimento da vida representado pela interpretação; de uma maneira geral, a interpretação nada representa, apenas imagina. (BAKHTIN, 2003, p. 68).

Bakhtin neste último enunciado está falando da interpretação teatral. E eu tomo a dança até certo ponto como uma interpretação teatral. Exatamente no ponto em que enquanto espectador, experiencio como se eu fosse diretamente quem dança ou como se fosse indiretamente o ator, ou seja o papel que ele interpreta.

Nem vou arriscar dizer que é uma interpretação sem palavras, pois sou cognitivamente impedida pelos estudos da linguagem de Susan Petrilli (2013) e Augusto Ponzio (2022) e pelo bom senso. Já sei que mesmo antes de dar palavras ao meu pensamento, o discurso interior é não só, mas humana/culturalmente verbal. Até mesmo na criança que ainda não fala. Ou naquela que brinca de bandidos e viajantes... Ou seja, como também Petrilli (2013) ensina, a linguagem verbal é quase tudo menos somente verbal.

Compreendo com Bakhtin, que na dança e na interpretação teatral só o que podemos fazer é dizer o que imaginamos *ao dançar ou interpretar nele* – não desconsidere a empatia (BAKHTIN, 2003; 2010) – a respeito do que o outro sente ou pensa em mim, quando

lemos o que escrevemos ou quando lemos o outro (em sua narrativa).

Vamos dizer que você dança e acumula a função de formador, diretor administrativo, artista e professor das crianças com as quais seus/suas professores/as atuam/formam, desejando que elas tenham mais vivências artísticas e reconheça como valor em sua vida, esta experiência/formação, para que elas também venham a ter oportunidade...

Desde a primeira relação da criança com o adulto,

Os diversos atos de atenção, amor e reconhecimento do meu valor a mim dispensados por outras pessoas e disseminados em minha vida como que esculpíram para mim o valor plástico do meu corpo exterior. De fato, mal a pessoa começa a vivenciar a si mesma de dentro, depara imediatamente com atos de reconhecimento e amor de pessoas íntimas, da mãe, que partem de fora ao encontro dela: dos lábios da mãe e de pessoas íntimas a criança recebe todas as definições iniciais de si mesma. Dos lábios delas, no tom volitivo-emocional do seu amor, a criança ouve e começa a reconhecer o seu *nome*, a denominação de todos os elementos relacionados ao seu corpo e às vivências e estados interiores; são palavras de pessoa que ama as primeiras palavras sobre ela, as mais autorizadas, que pela primeira vez lhe determinam de fora a personalidade e vão ao encontro da sua própria e obscura autossensação interior, dando-lhe forma e nome em que pela primeira vez ela toma consciência de si e se localiza como *algo*. (BAKHTIN, 2003, p. 46, grifos do autor).

Os/as adultos/as com as crianças (não só, mas vou focar nelas) em aula se veem nessa relação. Sem poder esquecer que a criança pode ter tido, infelizmente, uma experiência de abuso, violência e de rejeição sentida em seu próprio corpo. Mas tudo no mundo dos vivos, felizmente, é passível de outra visão, pois a visão de outros vai nos constituindo no caminho. Por isso temos forças enquanto educadoras/es... Nisso apostamos, senão desistiríamos dessa nossa profissão – às vezes consideramos seriamente esta hipótese e de fato muitos/as desistem. Quando

vemos nosso trabalho realizado, com a nossa responsabilidade participante das mudanças nos conhecimentos que se formam, festejamos nosso compromisso realizado.

Paro, vejo, penso e questiono: na educação, teriam as narrativas pedagógicas e as metanarrativas heterocientíficas de colegas do grupo de pesquisa e das professoras e professores em relação de formação comigo, o mesmo papel das brincadeiras para as crianças? Seriam então, como em Bakhtin, “não estéticas”? Como ele diz, na brincadeira das crianças, “sua atitude para com a vida como desejo de vivenciá-la em pessoa não é uma relação estética com a vida”!

Vejo que Bakhtin está tratando das estéticas do ponto de vista da atividade estética-artística! Nesse sentido, concordo inteiramente com ele, pois não há intenção de criação de um trabalho que mostre o mundo que elas vivem para alguém, ou não há intenção artística na brincadeira das crianças. Também na maioria do tempo, como parte da atividade social de ensinar, não há intenção artística nem mesmo na aula de um/a professor/a que reconhece que sua aula pode ser autoral, ou na pesquisa científica cujo/a pesquisador/a vê o valor das pessoas participantes e suas produções não como dados, mas consciências equipolentes e seus diálogos e simbologia *heterocientífica* (AVIÉRINTSIEV apud BAKHTIN, 2017, p. 65). A não ser que se alargue a noção de arte, que foi o caminho dos formalistas, embora os teóricos que procuravam dar-lhes fundamento não tenham sido inteiramente coerentes com as obras de arte reconhecidas como formalistas naquele momento de sua criação (MEDVIÉDEV, 2012; VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003).

Este texto é uma maneira de buscar responder preliminarmente como dizer para nosso estudante *que arte é aquela que ele acaba de desenhar, pintar, tocar, aliás, há arte nela?* E como professora, eu procuro ensinar, posso responder a ele? Há aquela que se reconhece como arte por quem *tem cultura?* É diferente do jogo simbólico das crianças? Como é diferente? Há muito que pesquisar ainda...

O garoto que brinca de chefe de bandidos vivencia de dentro sua vida de bandido, pelos olhos do bandido olha para outro garoto que passa correndo ao lado interpretando um viajante, seu horizonte é o horizonte do bandido representado; o mesmo ocorre com seus companheiros de interpretação; a relação de cada um deles com o acontecimento da vida que decidiram representar – o ataque aos viajantes – é apenas o desejo de tomar parte no ataque, de vivenciar essa vida como um de seus participantes: um quer ser o bandido, outro, o viajante, aquele outro, o policial, etc.; sua atitude para com a vida como desejo de vivenciá-la em pessoa não é uma relação estética com a vida; (...) (BAKHTIN, 2003, p. 68).

E na dança? O bebê poucos meses além de recém-nascido já balança quando ouve música ou mesmo o padrão sonoro mais primitivo. Se com a dança interpreto o mundo da vida, que gênero do discurso, que atividade social realizo com a dança? O que diz meu discurso? Mas e se danço pelo prazer de vivenciar meu corpo movimentando-se, semelhante ao de vivenciar-me à frente do espelho ao me maquiar imaginando o outro para quem “me faça bonita”? Por isso sou ativamente passiva na dança? “O outro dança em mim”, *sou* o que o outro vê. E não sou o papel que represento/interpreto, mas sim o que o outro vê que represento/interpreto, para ele. Eu não vejo a mim, sou o que sinto do meu corpo que o outro não pode sentir. Quanto mais quiser me identificar com um papel social, mais ligada ao mundo da vida e não ao mundo da arte estou?

Enquanto profissionais da educação não representamos um papel ou não deveríamos, pois a responsabilidade que assinamos ao nos profissionalizarmos, nos leva a uma atitude ética, no sentido de colocar em ação a experiência pedagógica de uma vida que responde a outra vida possível e que se soma às funções sociais que se espera culturalmente de nós. Cada um/a de seu lugar representado/interpretado.

E assim, como nos interessa pensar se nos colocamos responsabilmente no lugar estético, pois no plano estético da vida das crianças brincando ou do “acontecimento da vida que

[desejamos] representar”, Bakhtin segue me apoiando a pensar como é que essa nossa interpretação narrativa, de pesquisadores/as narrativos/as dos acontecimentos entre as crianças e seus/as suas professores/as, como personagens ou, se assim representássemos ou dançássemos em encontros de formação, nos tomaríamos como intérpretes/atrizes e nossa atuação passaria a poder ser artística. Ou cotidiana. Ou heterocientífica. Ou historicista, etc...

(...) sua atitude [a atitude do garoto] para com a vida como desejo de vivenciá-la em pessoa não é uma relação estética com a vida; nesse sentido, a interpretação é semelhante ao sonho consigo mesmo e à leitura não artística de um romance, quando nos compenetramos da personagem central para vivenciar na categoria de *eu* o seu ser e sua vida interessante, ou seja, quando simplesmente sonhamos sob a orientação do autor, mas de maneira nenhuma essa interpretação é semelhante a um acontecimento artístico. A interpretação [do autor, do herói, do diretor, do/a ator/atriz] realmente começa a aproximar-se da arte, justamente da ação dramática, quando surge um participante novo, apático¹⁰ - o espectador - que começa a deliciar-se com a interpretação das crianças do ponto de vista do todo do acontecimento da vida aí representado, contemplando com ativismo estético essa interpretação e criando-a parcialmente (como um todo esteticamente significativo, transferindo-a para um novo plano); (BAKHTIN, 2003, p. 69).

¹⁰ Tradução pessoal: Na filosofia, de acordo com a doutrina dos estóicos e epicureus, um estado de perfeição contemplativa do espírito, no qual nada é abominado e nada é desejado. Coincide substancialmente com a adiaforia e ataraxia e é o ideal do sábio e o atributo por excelência do divino, conforme concebido por Epicuro.

Do italiano: In filosofia, secondo la dottrina degli stoici e degli epicurei, stato di perfezione contemplativa *dello spirito, in cui nulla si aborre e nulla si desidera. Coincide sostanzialmente con l'adiaforia e l'atarassia ed è l'ideale del saggio e l'attributo per eccellenza del divino, quale è concepito dagli epicurei.* Em <https://www.treccani.it/enciclopedia/apatia/>

Falando do ponto de vista do ato responsável, na arquitetônica das três dimensões culturais – estética, ética, cognitiva – e relacional do outro com o eu, penso então nas aulas, nas crianças que interpretamos e para as quais atuamos. Além disso, devido à nossa formação acadêmica, ao projeto político-pedagógico de nossa temática conteudístico-curricular, nosso conhecimento técnico/teórico especial que nos constitui, temos o dever – porque assinamos um contrato de trabalho – de nos manter atualizados/as pedagogicamente, inclusive para responder *não* às diretrizes impostas quando elas desconsideram as necessidades das pessoas, e para responder pessoalmente a elas com nossa própria interpretação e conhecimento e posicionamento axiológico, cognitivo e estético, portanto sem desconsiderar os “garotos” que brincam interpretando “os bandidos e os viajantes” no seu dia a dia.

Neste momento não posso deixar de dizer que Paulo César de Campos (2023) chegou a propor que o professor de arte tem um papel de professor-espectador. Ou seja, um intérprete equipolente ao/a autor/a profundo conhecedor do ambiente e horizonte proposto na aula e do horizonte artístico, pelo qual se responsabiliza. Paulo Campos nos ajuda a avançar na escola, ao lado de Bakhtin, para pensarmos sobre o papel do espectador, que por essência é “apático” à obra artística, mas que como professor não pode ser apático à obra artística ou não, do educando. A apatia artística é muito diferente da apatia empática ou indiferença... que se dá na vida, em atos responsáveis. O professor de arte fica nessas duas dimensões... Portanto só pode atuar na equipolência das consciências se quiser encontrar um modo, no mundo da cultura, de ser não indiferente, de ter uma escuta responsiva aos estudantes e seu trabalho.

Entre-atos

A contra-assinatura cultural do que seja interpretação carece de “análise metodológica dos principais conceitos e problemas da

poética, a partir de uma estética sistemática e geral” (BAKHTIN, 2014, p. 13), fundamentada na crítica à estética expressiva e impressiva cujo “pensamento é o seguinte: o objeto da atividade estética – as obras de arte, os fenômenos da natureza e da vida – é a expressão de algum estado interior; sua apreensão estética é um vivenciamento empático desse estado interior.” (BAKHTIN, 2003, p. 56). Esta estética da inspiração, individualista, ensimesmada, ainda hoje vigora no ensino de arte. Com sua crítica, Bakhtin proporciona encontrar outro caminho para o sujeito individualista e *inspirado* no seu centro de emoções mesmo quando se encanta com algo fora dele ou quando sofre com o sofrimento do outro. Ao alterar, permite uma compreensão do outro alteridade, inclusive para si mesmo. O outro me dá outra visão de estética ou uma estética outra, talvez o princípio da existência da própria condição de existência humana.

Pergunto, ao final deste texto: se falarmos sobre dança, falaríamos certamente sobre arte? Se falarmos em interpretação teatral, falaríamos seguramente sobre arte? E se falarmos sobre brincadeira de criança, sobre o que falamos? E se falamos sobre arte, falamos sobre estética? Estou assumindo que sim para todas as questões, mas sei que nessa afirmativa não respondo para ti, leitor, não ainda. Viver as emoções estéticas e escriturar sobre as emoções seria outra pesquisa – que inclui a pesquisa de como escriturá-la... Além disso, falar sobre estética, em alguma medida é falar sobre arte, pois estética, culturalmente tem sido a ciência que estuda a arte. Decolonizando, muitas visões ainda vão se modificar...

Apesar de Bakhtin dizer que quando o ator não consegue ser autor, roteirista, diretor ao mesmo tempo, ele perde o horizonte da obra e se submete ao público e ao diretor:

O ator tanto imagina a vida quanto a representa em sua interpretação. Se ele apenas a imaginasse e a interpretasse unicamente em prol da própria vida vivenciada de dentro e não a enformasse com o ativismo que lhe vem de fora, como interpretam

as crianças, ele não seria artista, na melhor das hipóteses, um instrumento passivo nas mãos de um artista (do diretor, do autor ou de um espectador ativo) (BAKHTIN, 2003, p. 71-72).

Coloco aqui o aspecto da posição axiológica na atividade social de professor/a-pesquisador/a-narrador/a-criador/a, que se depara com a dança ou a interpretação teatral, ou a música... e ao ver o drama dos bandidos atacando viajantes, se deparando com um observador externo, então penso no papel de professoras e professores e rememoro meu *começo de conversa na educação* quando o encantamento de algo externo a mim me tocou, em minha própria formação, brincando de escolinha! Sem observadores adultos por perto.

Com minha *própria* voz, o que posso dizer a esse respeito? Do ponto de vista da produtividade estética, segundo Bakhtin é impossível. Preciso do outro para dizer de mim. Preciso contar a reação do outro a mim. Mas não será possível e produtivo esteticamente que uma pessoa que assuma que possa falar com a voz própria consiga dizer a seu próprio respeito? Sim, ela pode e diz. Há muitas narrativas que o confirmam. Eu acompanho desde o princípio da metodologia narrativa (SERODIO; PRADO, 2015), quando usávamos as narrativas, achando que só lidávamos com seu aspecto do conteúdo, ou seja, quando as narrativas se tornaram a própria pesquisa, no GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – UNICAMP, do qual podemos destacar as “pipocas pedagógicas” (PRADO; SERODIO; SIMAS (Orgs), 2023). E há o Grupo Atos – Universidade Federal Fluminense, que há anos acompanho e vejo o quanto contribui ao encontrar diversas maneiras de ser esteticamente produtiva, a voz singular da professora e do professor.

O que Bakhtin coloca como princípio estético, cognitivo e ético é o que falamos sobre nós mesmos não pode trazer o que não conseguimos nos ver e por outro lado sentimos nosso próprio corpo e pensamentos enquanto escrevemos, então distorcemos a visão que o outro poderia ter de nós na cena da qual

participamos, só que a dança parece ser o limite artístico dessa característica humana, porque o outro dança em nós. Enquanto a música nos torna as emoções acústicas que ela nos provoca reviver de outras emoções vividas, a dança nos torna o outro que dança em nós, o ator ou atriz nos faz viver todo o plano da peça, e a criança brincando nos faz ver que ainda brincamos longe do olhar do observador.

Já deu para sentir a imensa e necessária alteridade, presença do outro? Clamo por sua leitura! Sei que há muitos aspectos a pesquisar e pensar. Falo especificamente da exotopia, como excedente de visão do outro ao escriturar a cena e narrar para você. Se não sentirmos nosso esforço em buscar uma forma de dizer, ou se o fizermos sem valorizar a enorme conquista que é já-*ver* este outro mundo possível, pouco podemos ajudar na formação do outro daqui para frente. Mas tudo bem: só ele poderá fazer a escalada do ponto em que ele estiver pisando e se agarrando. A minha responsabilidade é tentar dizer. Outra e outra vez de modo diferente...

Para por fim ao texto

É revelador quando vejo mais e mais pessoas usando palavras como não indiferença, amorosidade, escuta atenta, excedente de visão, transgrediência, sem terem precisado se apoiar diretamente em Bakhtin. É possível se houve uma experiência de preocupação, atenção, escuta de alguém por si durante sua vida, encarnadas nos atos de alguém em relação a si. Convivemos com atos não indiferentes, responsáveis, participantes da minha vida: as narrativas não cessam de contar histórias amorosas! Até que ponto alguém não indiferente já está ao meu lado e eu não sabia?

Desde que o outro seja um sujeito percebido por seu modo de ser, reconhecido por alguém que poderia ser eu, pelos atos que realiza, é porque, de algum modo estou me permitindo amar

esteticamente o outro, que passa a me constituir com sua maneira de ser.

Com certeza em alguma medida, as nossas palavras conversadas com Bakhtin já entraram no discurso de nossos dias, também na educação.

Mas sem reconhecer que houve todo um trabalho de dar forma discursiva a este modo outro de valorizar a alteridade do eu e do outro, corremos o risco de deixar o *partido* da exploração humana também em seus momentos de interpretação da vida tornados *lacrações* monetizadas. Também já estamos incorporando esse discurso.

Han Byung-Chul diz que a sociedade está cansada. Parece que está mesmo.

Então vou me manter na escola. Na escola não adianta nada ficar cansada, nem ficar com medo. As crianças chegam cedinho todo dia pela manhã, interpretando bandidos e viajantes... temos que continuar cansadas mesmo, com medo mesmo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M.. **Para uma filosofia do ato responsável**. Introdução Augusto Ponzio. Posfácio Carlos Alberto Faraco. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: João & Pedro Editores, [1920-24] 2010.

BAKHTIN, Mikhail M.. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, [1920-24] 2003, p. 03-192.

CAMPOS, Paulo César de. **Arte na relação entre sujeitos no cotidiano escolar**: narrativas de um professor bakhtiniano. Campinas, 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Escolar). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

PETRILLI, S. **Em outro lugar e de outro modo**. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. Trad. Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. **Livre mente**: processos cognitivos e educação para linguagem. Tradução Marcus Vinícius Borges de Oliveira e Marisol Barenco de Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

SERODIO, Liana Arrais. Exercício de análise arquitetônica/bakhtiniana: conteúdo da música na educação. **Porto das Letras**. v. 9 n. 1 (2023): Leituras discursivas: abordagens múltiplas dos usos significativos das linguagens. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0334-8865>. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>

SERODIO, L.; PRADO, G. V. T. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. **Educação Em Revista**, n. 33, p. 1-18, 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/0102-4698150044>>. Acesso em 04 mar. 2023.

SERODIO, Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo (et al)(orgs.). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

SERODIO; Liana Arrais; PRADO, Guilherme do Val Toledo; SIMAS, Vanessa França. Da identidade à alteridade: um percurso para a compreensão dialógica da formação narrativa. MELLO, Marisol Barenco de; SOUZA, Nathan Bastos; SCHERMA, Camila Caracelli. (Orgs.) **Entre o efêmero e o duradouro**: a escola de filosofia da linguagem de Augusto Ponzio no Brasil. 177f. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 97-123.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Ensaios, artigos, resenhas, poemas. Organização,

tradução, ensaios introdutórios e notas de Sheila Grillo e EkaterinaVolkóva Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

MEDVIÉDEV, Pável N. (Círculo de Bakhtin). **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

HUMANIZAÇÃO, LIVROS, LITERATURA E CRIANÇAS: DA DIFERENÇA À NÃO INDIFERENÇA EM AMOROSIDADE CONSTANTE

Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO¹
Érica Cayres RODRIGUES²

Começamos, assim o nosso ato responsivo, por uma pequena historieta de grande valor, com um ERA UMA VEZ...

Havia um merceeiro que com a sua esposa estava sempre a contar todo lucro da venda de suas mercadorias. Possuía toda a casa e era conhecido como sovina... Com seu porão desocupado, deixa nele se instalar um estudante, daqueles genuínos que muito gostam de ler e estudar. Também junto deles vivia um duende, a trabalhar em troca de pão. Certa noite, o estudante foi comprar pão, queijo e manteiga, e indignou-se. O merceeiro foi embrulhando cada uma das mercadorias por ele escolhida com folhas arrancadas de um livro. O jovem assustado com a situação criada, questiona aquele comerciante, que lhe responde tratar-se apenas de um velho livro, que para nada mais prestava. O estudante inconformado, lê nas folhas arrancadas trechos de bela poesia. “Por favor, pare com isso. Eu compro o seu livro feito para empacotar” – ao que o merceeiro indaga: “Por acaso você tem dinheiro o bastante para isso?” O rapaz deixa, então, as mercadorias e paga pelo livro, já muito rasgado e destruído. Por sua vez, o Duende curioso e incrédulo com o que acabara de ver, ele que comia manteiga e queijo apenas uma vez por ano – só no

¹ Livre Docente em Leitura e Escrita. Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília. E-mail: cyntia.girotto@unesp.br

²Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FFC – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília. Professora do Instituto Federal de Rondônia. E-mail: erica.rodrigues@ifro.edu.br

Natal, seguiu o estudante e foi correndo espreitar pelo buraco da fechadura: “Abandonar o alimento apetitoso por um livro? Trocar, assim, sem pestanejar? Isso, não é possível!” – pensava ele. E, então, pôde ver: quando o jovem sentou-se recostado sobre a velha cadeira de balanço e abriu o livro, houve uma explosão de luz, havia tanta claridade dentro do porão, de uma energia inigualável, nunca antes vista! Muitas cenas foram surgindo e rodavam como num carrossel. Cada personagem era, na verdade, uma estrela brilhante. Ouvia-se ora um canto celestial, ora uma música extraordinariamente bela; sentia-se o cheiro de estonteantes flores; a sabedoria dos sábios, os sabores dos banquetes reais, a tristeza das mães, a saudade dos viajores, o amor dos enamorados, a felicidade das crianças... Ah!!! Tudo pura magnificência; nunca tinha pensado o duende, muito menos visto e sentido algo parecido. Passou, então, todas as noites, pé ante pé, a descer cuidadosamente as escadas da casa até o porão. O bisbilhoteiro se fartava todos os dias, aliás, todas as noites com as ficções, as narrativas poetizadas, as histórias memoráveis de todas as épocas, de todos os tempos. Um dia, um grande incêndio surge. Toda a rua fica iluminada pelas chamas. Todos procuram salvar o mais importante. A mulher do merceiro guardou os brincos de ouro, que ganhara do marido. O merceiro correu a buscar os papéis de crédito e as promissórias de muitos devedores. E o duende? Ah, o Duende...já no telhado, pensava: ‘O melhor tesouro da casa está a salvo’. O estudante, ao chegar à casa, olhou em meio a fumaça lá no alto do telhado uma criatura agarrada a algo que ainda não divisava. Ao chegar mais perto, viu o duende agarrado ao seu livro de poesias e, assim, tudo compreendeu. O duendezinho, percebendo e tentando compreender aquele olhar, disse em meio a resmungos: “Sabe, eu sempre achei que o pão era a única coisa a me alimentar na vida, mas agora...agora, eu já não sei”. E foi, o duende, perfeitamente humano!

Esta é uma síntese, parte incompleta de uma adaptação livre do “Duende em casa do merceiro”.

O nome de Andersen surgiu aos nossos olhos de criança pela primeira vez na capa de um pequeno livro com ilustrações brilhantes, em que a profundidade, a complexidade e a agudeza do escritor dinamarquês tinham perdido – muito provavelmente por um caminho de sucessivas simplificações – a sua riqueza. Mesmo assim, fomos conhecendo ‘O patinho feio’, ‘A pequena vendedora de fósforos’, ‘Soldadinho de chumbo’, ‘A pequena sereia’, ‘Polegarzinha’, ‘A roupa nova do imperador’ e mais adiante já quase adulta ‘A princesa e a ervilha’, ‘Os cisnes selvagens’, ‘A Rainha das Neves’... e tantos outros contos e narrativas que, parecia, nem precisávamos ler, porque aqueles que nos precederam leram por nós.

Andersen, considerado o primeiro autor a se dedicar fielmente ao universo das crianças, nome que hoje condecora os melhores da literatura infantil e juvenil pelo prêmio IBBY (International Board on Books for Young People)³ - era filho de um jovem sapateiro e uma lavadeira, ambos analfabetos. Todos residiam em um pequeno quarto, onde o pai estimulava as fantasias e o dom criativo do filho, a quem narrava as mais variadas histórias, criando condições para que o garoto Hans aprendesse a ler. Chegou até mesmo a lhe presentear com um teatro de marionetes por ele construído, com o qual o garoto pôde desenvolver seu conhecimento teatral, mergulhando inclusive no universo de Shakespeare. Quanto amor paterno, quanta amorosidade familiar, que faz tanta diferença na vida das crianças, das mais abastadas às mais miseráveis.

Quando tinha apenas onze anos de idade, foi obrigado a deixar os estudos, embora já demonstrasse sua inclinação para a literatura e o teatro, seu pai amado morrera. Posteriormente, voltou a estudar e até a frequentar a universidade com os

³ O Prêmio Hans Christian Andersen é considerado o Nobel da literatura, sendo o prêmio de literatura infanto-juvenil mais importante. Nomes de escritores brasileiros como Lygia Bojunga e Ana Maria Machado já foram contemplados com esse prêmio. Roger Mello foi o primeiro ilustrador brasileiro a ganhar o prêmio.

apadrinhamentos felizes que teve pela vida. Sua produção inicial era destinada a adultos, mas foi com os contos infantis que ganhou notoriedade. Talvez, justamente, por serem tão críveis suas histórias. As dificuldades todas por ele atravessadas na infância lhe deram a oportunidade de ter uma clara percepção das barreiras sociais e da marcante diferença entre as várias esferas sócioeconômicas vigentes em sua época na Dinamarca. Esta visão inspiraria, posteriormente, grande parte de suas narrativas infantis e adultas.

Assim, em suas narrativas o autor procurava transmitir modelos comportamentais que a estrutura social de sua época talvez pudesse absorver. Também procurava refletir em seus contos os conflitos instaurados entre os que detêm o poder e os que a eles são submetidos. Hans acreditava profundamente que a igualdade de direitos deveria reger o mundo e a relação entre os homens. O menino Andersen prosseguiu na criação de seus contos para crianças até 1872, ano de seu falecimento, publicando 156 histórias, permeadas pelo humor típico dos habitantes do norte da Europa em divertida bondade, sem falar na fina ironia presente também em suas narrativas.

Diante dessa grandiosidade, hoje vemos o quão inadequadas e até ofensivas eram aquelas adaptações de Andersen da nossa meninice, porém não impediram que o olhar e interesse de menina do sítio, deslumbrada com a biblioteca da tia da cidade, se fixasse, como o de tantos meninos e meninas de nossa época, em um elemento essencial da obra do autor, talvez o único aspecto ainda vivo, ante a todas as simplificações a que se viu submetida. Fazemos referência à exclusão, à expulsão de que padecem suas personagens e a tremenda necessidade de inclusão, que os habita.

Sem dúvida, muitos são os personagens do escritor em absoluta solidão, abandonados, sofridos, todavia são os mesmos, cujo anseio representa um querer ardente: entrar na “festa do mundo”, no “grande banquete da vida” ainda que muita gente sequer pense em reparti-lo (BAKHTIN, 2010). Fartar-se do banquete das máximas elaborações humanas parece ainda ser,

mesmo quando falamos tanto em direitos humanos, bonança para poucos.

Há, outrossim, forte identificação de muitos de nós e de nossas crianças com os excluídos de Andersen: singulares vivendo entre estranhos, diferentes em um mundo de iguais, invisíveis em territórios naturalizantes e desumanos. Coadjuvantes alheios ao protagonismo das narrativas vívidas, pois como nos diz Bertold Brechet: 'Para quem tem uma boa posição social, falar de comida é coisa baixa. É compreensível: eles já comeram'.

Muitos estão sozinhos sobre o coração da terra, na total indiferença e ausência de amorosidade, tal qual cisnes em uma comunidade de patos, seres míticos em um mundo nada humano, pobres de toda pobreza em nações gélidas e mesquinhas...ou surgem como 'ETs' entre terráqueos... seus homens, mulheres, animais e crianças são arrancados de seus lugares, jogados às intempéries, expulsos de hipotéticos paraísos, de supostos e concretos privilégios. O que dizer, por exemplo, dos movimentos migratórios no mundo?

O tema das migrações apareceu com força para uma de nós, notadamente, pela literatura. A condição de parecerista do (infelizmente extinto) PNBE (Programa Nacional Biblioteca na Escola) levou a conhecer uma obra fenomenal que fala das migrações de todos os tempos e espaços. 'A chegada' de Shaun Tan da Editora SM, um livro primoroso, que como materialidade se assemelha a um álbum de família, é uma novela gráfica, portanto, é obra constituída apenas de imagens, em que os quadros – à semelhança de histórias em quadrinhos, tecem uma narrativa que o leitor precisa verbalizar. Sem palavras, mas da mesma forma que uma narrativa verbal, se assenhora do conceito "a melhor literatura" e mergulha o leitor em uma experiência estética legítima, o livro possibilita uma participação pessoal e emotiva que se expande para a percepção do coletivo, da sociedade e da condição humana.

Trata-se de uma obra que foge aos temas comerciais pensados para crianças e jovens, a ser abraçada por leitores de

todas as idades. Narra o percurso migratório do protagonista, um homem que vive as clássicas adversidades experimentadas por um imigrante, antecedidas pela tensão que determina o abandono da terra de origem em busca de uma vida possível em terras estrangeiras.

Deixando assim, esposa e filha, em sua cidade natal para tentar a vida em um país estrangeiro, após longa travessia, chega a uma terra estranha, onde as pessoas falam uma língua indecifrável, comem alimentos exóticos e convivem com objetos flutuantes e animais quase que bizarros _ todos denotativos na poética das cores e formas em tom sépia, amarelado, com ar memorialístico, dos estranhamentos de culturas. Repleto de símbolos arquetípicos, como a cauda do dragão que aparece fortuitamente no caminho do protagonista, o livro ressalta aspectos comuns e particulares às histórias de muitos estrangeiros em países distantes, expulsos de seus países pelos mais diversos motivos: guerra, violência, crise econômica e/ou política, perseguições étnicas, trabalho escravo, etc.

Naquele período, carregava, também, uma de nós autoras, a condição de migrante, eu estava em Portugal, entre a tríade Lisboa-Porto-Braga, em um intercâmbio de estudos, pesquisas, participação em evento científico sobre Literatura Infantil, a fim de afinar conatos para futuro pós-doutoramento. Quando desembarquei em terras portuguesas, me descobri brasileira, sul-americana-latina, e fui entendendo que o propalado sonho europeu e neoliberal não era, exatamente, acolhedor. Pura ilusão. Entendi que as fronteiras existem, as concretas e as simbólicas, e que o desejo colonizador ainda tem ecos. Mesmo assim, a minha travessia foi cheia de privilégios, em especial, pelo marco regulatório que me permitia circular naquele território: a condição de professora-pesquisadora como estudante.

Mas a maior marca veio depois. Convido-os a refletir sobre este fato: Um menino. Três anos, ficamos sabendo depois. Ele ficou famoso, realmente muito conhecido. Posso apostar que você lembra o seu nome, mas eu nem preciso contar ainda, basta dizer

o que lhe aconteceu: o ano era 2015, a crise era humanitária e o menino morreu. Um pequeno cadáver estendido às margens da praia, foi a imagem que ganhou o mundo – sim, naquele dia de setembro fatídico, ganhamos a macabra recompensa de como vimos produzindo (algumas) vidas. Foi intenso. Virou símbolo. Estátua. ‘Estátuasímbolo’ da crise humanitária, da crise migratória, do drama dos refugiados.

Naquele ano de 2015, fomos arrastados por Aylan, ele deu nome e imagem à crise humanitária, que é migratória e é dos refugiados, desses que fazem a fuga duas ou mais vezes, são ‘refugiados’. A foto do menino morto na praia comoveu e fez questionar a forma como o tema das migrações e do refúgio vem sendo produzido. Provocou a abandonar uma cômoda neutralidade: portanto, me comoveu, me fez questionar, me fez pensar, me colocou em estado crítico-reflexivo. Não porque esta história conte de um eu ou dele: ela conta de nós e isso envolve, inclusive, todos vocês leitores e conversadores desse RODAS BAKHTINIANAS 2023, cujo título da edição a ser realizada na UNICAMP em novembro, bastante expressivo e convidativo, nos compele a profunda reflexão: ‘Da diferença à não indiferença: como viver a amorosidade?’

Aylan Kurdi, esse é o nome dele, nasceu na Síria e morreu na Turquia, quando tentava chegar à Grécia. As ondas do mar em que perdeu a vida o levaram até a praia. De lá, o nome de Aylan ganhou o mundo. Nunca se sabe, exatamente, o que faz um nome ganhar o mundo...sorte, acaso, tragédia? A verdade é que Aylan foi menino branco e sua imagem fez estremecer uma suposta paz humanitária. Suposta. Paz. De alguns. Alguns, porque, acreditemos, a paz não é coisa de todo o lugar e nem de toda a gente, ainda vivemos um mundo das INDIFERENÇAS.

Os rastros da vida e da morte do menino, pelo menos aqueles que chegaram até nós pelas notícias veiculadas, contam de pequenos e grandes choques com o poder. Neste caso, não foram rastros distribuídos ao acaso, ao contrário, foram calculados e distribuídos na medida que interessavam, não a alguém, mas

aos fluxos e às forças que vêm produzindo as migrações internacionais como sinônimo de crise humanitária, dentro da qual Aylan nasceu, migrou e morreu. Ao mesmo tempo, a história do menino foi contada como apelo à abertura e ao fechamento de fronteiras, porque os efeitos do encontro com o poder, apesar de todo o controle, de todas as medidas e de todos os cálculos, não são determináveis. Talvez, se ele tivesse sido engolido pelo mar, como outras crianças e outros adultos, jamais o conheceríamos, mas quando o seu corpo na praia virou foto, notícia e tema de debates internacionais, ele pôde aparecer.

E segue aparecendo, também, pelos encontros com poder: às vezes, como nova notícia, se transforma em comoção, indignação e protesto, outras vezes, como pesquisa, e pode até virar literatura. Nesses espaços de encontro (com o poder) o menino reexiste e resiste, marcando para nós inclusive a temática do RODAS-2023, 'Da diferença à não indiferença: como viver a amorosidade?'

E como é impossível reencontrar e contar a vida do menino, uma vez que só conhecemos partes de sua morte, reinventamos sua história nos encontros que o encontro com ele provocou. Nosso duendzinho também um expropriado de seus direitos, convivendo com cultura distinta da sua, é quase um migrante-refugiado lutando pela sobrevivência, debatendo-se com o seu trabalho-pão.

Na literatura infantil temos belíssimos livros que nos convidam a uma reflexão profunda sobre tal problemática. 'Migrantes' da Editora Solisluna, por exemplo é um outro desses, como 'A Chegada', seu título um dos poucos enunciados escritos do livro que agora, diante de vocês, queremos reportar, aponta um caminho para a leitura. Mas é somente pela sequência das imagens que conseguimos penetrar fundo no universo dos personagens, viajando com eles através das páginas e sentindo a intensidade da narrativa criada pela premiada autora Issa Watanabe.

A obra narra a jornada de migração de um grupo de animais antropomorfizados (remetendo a ideia de representação de homens, mulheres, velhos e crianças que aparentam diferentes nacionalidades, tem grande força imagética). Apresenta também um testemunho impactante de todo sofrimento daqueles que deixaram uma vida de angústias e incertezas para trás, em busca da esperança de dias melhores. *Migrantes* é, pois, um livro silencioso e um poema ilustrado. Nele, realmente a coragem e a esperança são a jangada; em que a empatia e o amor são a salvação.

São histórias como essas das obras '*Migrante*', "*A Chegada*" que se enlaçam à crise humanitária que se refere às migrações (hoje, de quase 280 milhões de pessoas, sendo 60 milhões delas, crianças), isto é, que acontecem de 2010 para cá, cujo encontro para nós foi possível tanto pela literatura infantil, quanto pelas crianças e infâncias; e, desse modo, vamos procurando tecer com elas modos de pensar a humanização na/com/para a infância a partir da poeticidade, da amorosidade. Tal qual Andersen, os autores contemporâneos de tais obras também denunciam e (re)anunciam as expropriações sofridas pelas pessoas provenientes das esferas econômicas mais baixas. A literatura é assim: traz encontros alegres e tristes, mas concomitantemente, incomoda e faz pensar.

A que lugares nos levam nossos privilégios? A que condição nos leva como, por exemplo, professores? A que lugares de infância, já ocupados, a que lugares não nos deixam ir como professores, mediadores de leitura em prol da humanização das infâncias, diante de tantas INDIFERENÇAS? Podemos nos perguntar junto com Paulo Freire, Lev Vygotsky, Mikhail Bakhtin... Quais são nossos atos responsivos e responsáveis diante deste mundo de tantas mazelas e crises?

E ainda podemos nos perguntar: Quem são as crianças com as quais trabalhamos? De que infâncias falamos? Que preço pagamos? Pagamos um preço muito alto para diminuir nosso contato com a dor dos demais; acreditamos, muitas vezes, que é melhor não pensar, não saber. Ilusão de insensibilidade? De

(auto)anestesia? Imaginamos que ficarmos alheios poderia nos proteger e, sobretudo, poderia proteger as crianças, a infância, nossos filhos. Puro engano. Valemo-nos da Literatura sempre, da poética não só dos enunciados escritos, mas também da amorosidade dos signos visuais, da poética das cores e das formas para perscrutar as ilusões.

Se a literatura nos permite entrar no coração do outro, então, evitá-la nos ajuda a viver anestesiados e cada vez mais até percebendo e ‘respeitando’ as diferenças, mas, contudo, sendo ainda INDIFERENTES. A anestesia na leitura se constrói por um caminho de formas fixas, estereótipos que impedem penetrar a superfície dos textos e da vida. Desde este ponto de vista, a indiferença pode nos acompanhar mesmo lendo. Lembremos o poeta pantaneiro, orgulho do povo mato-grossense, que sempre esteve no mundo assinando todos os seus atos esteticamente éticos a favor do humano, e indescritivelmente a favor dos criancamentos dirigidos às infâncias: Manoel de Barros.

E, no caso, da progressão da nossa conversa, encontrei-as – as crianças migrantes – primeiro na literatura. Na literatura infantil. Foi assim o meu encontro com Azzi, a protagonista do livro **‘Um outro país para Azzi’** da Editora Pulo do Gato: uma menina que viu sua vida ser mudada pela guerra. Azzi fugiu com os seus pais – fazia frio naquela noite, por sorte a avó lembrou de a vestir com o casaco. Um trecho da travessia foi de carro, e um bem maior em bote que cruzou o mar. Azzi escondeu com ela alguns feijões trazidos de casa, e eles foram muito importantes para que o lugar de destino se tornasse casa também, afinal: “Vida nova, feijões novos”! (GARLAND, 2012, p. 38).

Mas foi em Cuiabá, pela oportunidade concedida pelos membros do GEPOLEI (Grupo de Pesquisa "Linguagem Oral, Leitura e escrita na Infância"), que um de nós pela primeira vez teve contato direto com crianças em busca de novos lares-casa, crianças migrantes cheias de feijões, quase mágicos, nos bolsos: as venezuelanas, para as quais foi feita a promessa de trocas pela escrita, e assim foi feito quando da chegada à Marília (SP), a partir

de uma das visitas às escolas cuiabanas, antes do período pandêmico. Foram belas aulas-passeio na perspectiva do tateamento freinetiano. Nomes como Maikel, Argenis, Haziél, Kevin, Joseth, Juana, Gladis, Maritza ainda ecoam em nossa mente como o sorriso largo de cada uma delas.

Foi o encontro com Azzi e muito mais com Maikel, Argenis, Haziél, Kevin, Joseth, Juana, Gladis, Maritza que tornou possível repensar em Aylan e nas crianças migrantes de novo e de outros modos. Um encontro alegre agora. Aliás, é com/por encontros alegres que sempre falamos e escrevemos, na utopia, no devir.

Nas leituras do círculo Bakhtianiano passamos a olhar com cuidado para a potência dos encontros. Os corpos (que podem ser diversos: humanos, não humanos, institucionais, linguísticos...) compõem relações em que são afetados mutuamente no movimento do humanismo da alteridade. Um encontro não é o choque entre dois outros, dois corpos diferentes, entre corpos afetantes, é uma troca em que saem sempre outros pelas afecções que refletem ou os afetos que absorvem quando se chocam/trocam. Não são instantâneos, os efeitos se dão no movimento, na potência de agir que o encontro produz. Nos encontros, sempre ao acaso, certos corpos feito 'palavras', que convêm com os nossos, nos dão alegria: trocas em um encontro alegre, um bom encontro, é aquele que aumenta a nossa potência de falar, agir, sentir; enquanto um encontro triste, um mal encontro, é aquele que decompõe e diminui a nossa potência de ação, nos coíbe, interdita, silencia. Palavras não podem ser ditas. Um encontro não implica em uma questão de soma, um encontro compõe. O encontro é composição de muitas palavras, de muitas vozes: "quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente" (DELEUZE, 2002, p. 25). O que dizer do encontro do nosso duendezinho com o jovem estudante? Do duende com o comerciante? Do duende com o livro? Do duende com a poesia?

Para encontrar as crianças e as infâncias migrantes, num primeiro momento recorreremos ao encontro entre Aylan e Azzi, um menino real e uma menina ‘realpersonagem’ literário. Você pode estar se perguntado se Azzy existe. Sim! Existe. Só não existe o que não traça, não tece, nem cria, no dizer barroense do poeta pantaneiro. Azzi existe. Resiste. Reinventa. Quando o pai apresenta a nova casa, um pequeno sobrado com quintal, ela olha para as possibilidades que acompanham os novos começos: “Tem espaço para eu pular corda com a Lucy! – disse Azzi, e pensou: Meu novo lar nunca vai ser igual ao antigo, mas está ficando cada vez melhor” (GARLAND, 2012, p. 34). É assim, a arte existe para que seja possível suportar a vida, ficar cada vez melhor na amorosidade. Como gostaríamos de ofertar e mediar Literatura de infância às crianças venezuelanas... Ahhhh... se em Cuiabá estivesse, criaria condições para estes encontros felizes. Gostaria de vê-las em descoberta, contenteza e puro maravilhamento, tal qual nosso duendezinho, nutrindo-se de livros em muita poesia em amorosidade!

Pois, afinal, estão em busca de livros-pão, livros-morada.

Um local de acolhida é igualmente encontrado: os livros lidos são moradas emprestadas onde é possível se sentir protegido e sonhar com outros futuros, elaborar uma distância, mudar de ponto de vista. Para além do caráter envolvente, protetor, habitável, da leitura, uma transformação das emoções e dos sentimentos, uma elaboração simbólica da experiência vivida tornam-se, em certas condições, possíveis. (PETTIT, 2009, p. 284)

É mesmo tudo quanto buscam, um livro-casa, sem saber que buscam, quando estão alheias a este direito! Como, mas como gostaria que todas as crianças expropriadas de seus direitos de meninice pudessem, como qualquer outra criança, ter acesso a enunciados escritos e signos visuais que pudessem fazê-las refletir e sentirem-se encorajadas a viver plenamente suas infâncias, sendo simplesmente crianças ‘perfeitamente humanas’.

Sem saber, mas fruto do testemunho do ato de ler do jovem estudante, foi criado no nosso duendzinho uma necessidade humanizadora, componente fundamental vinculado ao campo das emoções e que fez por isso surgir o sentido da atividade da leitura literária (LEONTIEV, 1978), o motivo inclusive que o levou a eleger o seu objeto a ser salvo, dentre tantos outros possíveis: o livro.

Pois, então, precisaríamos permitir às nossas crianças tais oportunidades de criarem em si motivos pessoais que as levem a agir na esfera das vivências literárias. Todavia, para isso somos nós, professores, o modelo de leitor experiente, que verdadeiramente pode ser o diferencial. Assim como o jovem estudante teríamos que nos dar em oportunidade de ter uma rotina diária de ler livros, desfrutando e saboreando de suas poéticas inenarráveis, somente sentida pelos genuínos leitores literários, aqueles que ampliam suas fronteiras psíquico-emocionais, inclusive para aceitar as múltiplas diferenças, sem ser ao outro indiferente. É no alargamento de nosso repertório de livros lidos que nos fazemos leitores, compondo nossas histórias de leituras e de formação leitora, donde reside a base para uma mediação literária inclusiva, para todos, indistintamente. Somos, por isso, aqueles criadores de necessidades humanizadoras.

As crianças reais e 'reaispersonagens' literárias de nossos livros são estas que se sentem em meio a um dilema, tal qual como o duendzinho de nossa história: de qual pão nutrir-se?

A potência da palavra literária nos disse Maria Tereza Andruetto, renomada escritora argentina, no ano passado, em atividade junto ao nosso grupo de pesquisa PROLEAO (Processos de leitura e escrita: apropriação e objetivação), reside e muito, na possibilidade de nos inquietar, de nos conduzir às zonas inesperadas de nós mesmos. Ela é arte, todos nós concordamos. E porque arte literária, quer seja por enunciados escritos ou visuais dialógicos – distanciada da voz utilitária, monológica e tirana, mas pautada em discurso emancipador (PERROTI, 1986) – pode salvar vidas!

Pode trazer para a vida muitas de nossas crianças, levando-as a ocupar cada vez mais lugares inesperados, impensados, mas urgentes e necessários em patamares novos de acesso às bonitezas mais sofisticadas da cultura produzida pelos homens.

Toda criança, todo jovem, precisa de uma comunidade que o reconheça, precisa sentir que essa experiência à que pode reconhecer pela leitura (a de um ser humano em outro contexto, em outras condições de vida) poderia ter sido a sua, experiência e condições pelas quais poderiam ter sido premiado ou castigado.

Mas, o que quer dizer comprometer-se, em literatura? Quando uma escrita é comprometida? Toda obra é a aventura de uma consciência dialogando com o mundo, com outra consciência... em busca de uma verdade pessoal, não dogmática. Na disfuncionalidade, na opacidade e no empobrecimento, um escritor tem algo a nos dizer sobre uma sociedade, um tempo, uma geografia, uma cultura – palavras dela, Andruetto, novamente. ‘A arte não tem sentido se não considera que se dirige a uma sociedade de que seu discurso se alimenta’.

Tudo isso nos lembra que uma obra não se faz somente com palavras e, sem dúvida, a obra de Andersen, com quem começamos a nossa conversa de hoje, não é feita somente de palavras.

Andersen dedicou a sua mãe – à extrema pobreza de sua mãe –, por exemplo, o conto sobre a pequena vendedora de fósforos que na última noite do ano, na cidade coberta de neve, acende um a um os fósforos que não conseguiu vender. Como sua mãe foi também uma invisível nesta sociedade de desiguais, e como ‘não servia para nada’, foi se alimentando no alcoolismo em que ele a viu se acabar para apagar o frio.

Hoje sabemos que Andersen é um grande escritor, porque ao olhar para si mesmo, conseguiu ver além de sua condição até descobrir algo que em seu tempo ainda não havia sido expresso ou cuja expressão ainda não havia encontrado sua forma estética.

Necessários são os livros, especialmente necessário o acesso à arte e à literatura como direito inalienável, extensivo a todos os

nossos semelhantes, no esforço e na convicção – de acordo com Antônio Candido –, de os incluir no mesmo catálogo de bens que reivindicamos para nós mesmos. Direito de entrega a um universo fabulado, cujo alimento é indispensável para nossa psique, porque assim como não é possível ter equilíbrio emocional sem a fantasia, talvez não exista equilíbrio social sem a literatura.

A leitura e a escrita enriquecem nossa subjetividade porque nos coloca de frente com nós mesmos, no diálogo... nos incitam a dizer a nossa palavra, o nosso projeto de dizer... a fazer perguntas, nos ajudam a pensar e a sentir, nos colocam em xeque, nos permitem aceder-reconhecer a outras experiências, tentar compreender outras subjetividades (a nos sensibilizarmos com a dor alheia), palavra provocadora do encontro genuíno com a ética e a estética. A exploração de uma verdade estética pessoal é o que a arte nos oferece, por isso a literatura não é o lugar das certezas, mas o território da dúvida e não há nada mais libertário e revolucionário que a possibilidade de duvidar, de nos enfrentar a nós mesmos para colocar nossas certezas em xeque.

Mas, Andruetto não nos falaria de escrever, de ler sobre outros, porém mais precisamente de escrever desde o outro, na alteridade, e igualmente de ler na alteridade! Tentando entrar em seu ponto de vista, porque toda a 'minha vida depende do outro', de sua percepção de mundo, de seu coração. Escrever e ler, portanto, desde um outro diferente de nós (e visto em profundidade, todo outro é diferente e único) é em primeiro lugar nos atrever a pensar como ele, a estar, por um momento, em sua pele, como nos disse tantas vezes o queridíssimo professor-conversador Valdemir Miotello em nossos genuínos encontros do GEGe (Grupo de Estudo dos Gêneros do Discurso) às tão esperadas, por nós membros, sextas no fim da tarde.

O caminho que propõe a literatura é um caminho de conhecimento desse outro. E nós professores precisamos oferecer a elas, às crianças, a poesia da leitura e a leitura em poesias. E a colheita que obteremos na leitura (LITERÁRIA) consistirá em sair da indiferença porque ao final de um livro, para quem escreve e

quem lê, ficam as dúvidas com a complexidade de razões, interesses, virtudes e defeitos de um outro diferente de si, compreendendo que já não seria tão simples desentender-se de sua existência.

Com ela, inclusive, podemos arriscar a dizer que 'pensar em um homem é como salvá-lo', como lembrou Andruetto conosco, por meio de um dos poemas inspiradores de Rodolfo Juarroz. Sua casa não é lugar da casa apenas, do que víamos pela tela, durante nossa live, não era somente sala de livros de poemas, há segundo ela outros livros e outros lugares de escrita como nutrição em toda a casa. A sua casa é sua salvação. É literalmente feita de livros e neles ela habita!

Gostaríamos de lembrar que uma parte importante de nossa experiência leitora provém da incompreensão, não compreendemos tudo o que vamos lendo e então isso mesmo, tentar compreender, provoca o esforço de transitar da leitura de um livro a outro; é assim como temos viajado, os leitores, de um livro a outro, desde os distantes dias da infância até os dias de hoje. Então um bom livro é, talvez, um livro que nos propõe essa dificuldade. Isso é relevante porque muitos livros editados hoje para crianças e jovens estão escritos em uma linguagem e tratam de assuntos extremamente simplificados, de acordo com a linha oficial, o congelado, o previsível, evitando e evitando-nos de pensar.

Assim, a literatura nos oferece seu mistério, porque permitindo-nos entrar em um outro diverso, incluindo-nos em seu mundo e deixando se incluir no nosso, nos abre novas experiências de contato com o sofrimento, com o assombro, a dor, a alegria, o regozijo ou a maldade, ao mesmo tempo em que nos oferece a cura desses sentimentos. Uma vez que as palavras passam pelo corpo e pela alma de quem escreve palavras ou imagens como nos dizem tantos outros, tais enunciados podem pertencer já ao leitor, que mergulhando no mundo das palavras literárias, como que numa corrente interna que vai desde a subjetividade de quem escreve a de quem lê _ numa linguagem precisa, de transparência suficiente , capaz de conduzir o leitor

presumido até o mundo que se narra, numa opacidade indispensável como para que se abrir a múltiplos sentidos.

Vamos assim, percebendo que a literatura é generosa demais para nós, e profundamente democrática porque nos permite ingressar em seu universo a partir de nossa particularidade, e possibilita a cada um de nós encontrar um caminho próprio entre suas palavras e imagens. Um escritor, procurando uma forma inteligível e altamente condensada para as imagens que persegue, despiando-se a si mesmo, põe a nu aspectos inimagináveis da condição humana. Leva-nos a pensar, ao menos por um momento, desde outra maneira. Coloca-nos diante do desafio de tentar compreender uma situação que vai para além de nós, nos propõe identificar-nos, inclusive, com o que repudiamos, para nos obrigar a olhar a partir de outros ângulos, tirando as macias almofadas de nossas sagradas convicções. E se as coisas fossem de outro jeito? Como seria nossa vida se fosse possível viver como esse outro? Só assim é possível perfurar a superfície de tantas versões superficiais da vida (e não podemos nos contentar com elas) como nos chegam através de mil modos de penetração.

Bem, e se toda palavra literária é, assim, tem algo a nos dizer sobre uma sociedade, um tempo, uma geografia, uma cultura, como também já nos ensinaram os integrantes do círculo de Bakhtin, toda obra será a aventura de uma consciência dialogando com o mundo, com outras consciências, com a consciência do leitor em busca de uma 'verdade' pessoal, mas não dogmática. Literatura não é de modo algum o lugar das certezas, mas o território da dúvida e não há nada mais libertário e revolucionário que a possibilidade de duvidar!

Enfim...nós leitores (professores, adultos ou crianças) vamos à ficção para expandir os limites de nossa existência, porque necessitamos conhecer outras vidas e outros mundos, já que as ficções são construções de mundo, instalação de outro tempo e de outro espaço, nesse tempo e nesse espaço em que vivemos. Por isso ensinar a ler por meio da literatura, da experiência literária é vital!!!!

Essencial, com diz o nosso mestre Dagoberto Buim Arena “ensinar o ato humano de ler como tudo o que vem junto dele... tudo!”

A literatura infantil faz parte de um grande sistema de controle quando na escola a didatizamos em demasia, mas ao assumir o lugar de enunciar os não ditos, o obscuro e a não-verdade, ela também ultrapassa limites, desloca códigos e arranjos, abre caminhos para a transgressão e a humanização. A literatura não se alia a estruturas fixas do signo – ao repetir, ela também transgride. Faz como Manoel, que transgride e inventa ao desinventar: Desinventar objetos [...] Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia [...] Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma. Repetir, repetir – até ficar diferente. (BARROS, 2010, p. 300).

Contudo, talvez precisemos fazer destes versos nosso lema: repetir, repetir, para transformar(-se). Dizer, dizer, para recriar(-se). Desdizer, desdizer, para reinventar(-se). Infantizar, infantizar, para criancizar(-se). Ler, ler para livrar(-se). Leiturizar, leiturizar, para literatizar(-se). Poetizar, poetizar, para humanizar(-se).

Gratidão à literatura infantil. A ela e a todos seus escritores e ilustradores, e ‘reaispersonagens’, sem o que não seria possível nos tornarmos verdadeiramente humanos!

Referências

- BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 8. ed.SP: Editora Hucitec, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia Prática**. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- GARLAND, Sarah. **Um outro país para Azzi**. Trad. Érico Assis. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

PERROTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

PETIT, M. **A arte de ler, ou como resistir à adversidade**. São Paulo, Editora 34, 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas** (Tomo III). Madrid, Visor, 1995.

A LITERATURA COMO FORÇA DIALÓGICA PARA DEMOLIR MUROS, EVITAR OS GUARDAS E GANHAR ACESSO AO TERRITÓRIO: AS MUITAS RAZÕES PARA ENTENDER BARGHOUTI EM EU VI RAMALLAH

Camila CARACELLI SCHERMA¹

Ricardo Alberto SCHERMA²

Resumo

Neste texto, apresentamos compreensões construídas a respeito de uma obra literária – Eu vi Ramallah, de Mourid Barghouti (1997) – mostrando sua potência como lugar de dizer palavras outras, de outro lugar e de outro modo, sobre relações que dizem respeito ao sentimento de territorialidade ou de desterritorialidade. Para tanto, recortamos excertos da obra com o intuito de mostrar como a palavra literária é também esse lugar a partir do qual podemos compreender a vida e as relações sociais, históricas, geopolíticas. Este é um estudo introdutório da obra, por meio do qual exploramos os diversos recortes que nos mostraram como a palavra literária carrega em sua materialidade vozes diversas, com sentimentos diversos, com valorações diversas, capazes de fortalecer uma tomada de posição de resistência, mas também capazes de derrubar muros, de evitar os guardas e de acessar territórios arrancados por forças alheias e interesses complexos.

Palavras-chave: Palavra literária; Atividade Estética; Resistência

Introdução

Neste texto, construímos compreensões acerca da arte, especialmente da literatura, como lugar em que podemos

¹Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Chapecó. E-mail: camila.scherma@uffs.edu.br

²Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – Campus Chapecó. E-mail:ricardo.scherma@uffs.edu.br

auscultar vozes diversas sobre a desterritorialização. Para tanto, vamos dialogar com o livro *Eu vi Ramallah*, de Mourid Barghouti, de 1997³. De acordo com as palavras de Edward W. Said, estudioso da questão palestina e autor do prefácio da obra, o livro de Barghouti “é uma das mais requintadas descrições existenciais do desterro palestino que atualmente podemos encontrar” (2006, p.7). Na leitura que realizamos da obra, o que salta aos olhos é uma narrativa não de um período de exílio em si, mas são narrativas de um sujeito desterritorializado que, 30 anos depois de ter sido forçado a essa separação de seu território, tem a chance de voltar à sua terra e vivenciar essa volta com uma mistura de sensações e pensamentos. É, portanto, a força da palavra literária, de um jeito de descrever as emoções e as misturas de sentimentos que se dá do lugar único, singular e irrepetível de um sujeito que, agora, está diante da possibilidade de se (re)encontrar em seu território.

No livro, somos levados junto com o personagem principal, que é o próprio narrador, a essa volta tão esperada (por três décadas) ao território que um dia lhe foi negado.

No campo da vida, há determinados problemas ou questões que não são considerados por uma grande parcela dos sujeitos que exercem sua cidadania e sua condição de ser e de estar no mundo “legitimamente”. São sujeitos que não têm em seus horizontes questões como as que os desterritorializados têm diariamente. Questões como viagem ou moradia, por exemplo; questões como aonde se pode ou não ir, onde se pode ou não ficar, por quanto tempo e sob quais circunstâncias essa estadia é permitida, etc.

Essas questões não constituem o horizonte dos que são parte de seu território, ao mesmo tempo em que sentem que o território é parte deles. O desenraizamento, o exílio, a desterritorialização

³“Recebido com grande interesse e entusiasmo por todo mundo árabe quando foi publicado, em 1997, este livro ganhou a medalha Naguib Mahfouz de Literatura” (SAID, 2006, p.7).

acumulam sobre o sujeito preocupações específicas dessa condição. Uma condição de perda e de uma vontade constante de retorno, de retomada, de reencontro.

No campo da arte, e aqui tratamos especialmente da literatura como parte vital desse campo, é possível que, por meio da palavra literária, nós, leitores, vivenciemos esse encontro de um sujeito desterritorializado com seu território novamente depois de 30 anos. A palavra literária de Barghouti nos permite compreender como se dá essa perda entrecruzada com o retorno e com a reunião. Esse livro é, segundo Said (2006), “a recusa e a resistência de Barghouti contra as razões dessa perda” (p.10). O autor estabelece com a “Ocupação Palestina” um interlocutor ao qual ele responde por meio de uma prosa que se coloca como resistência à condição de desterrado, de desenraizado, de exilado.

Esse jogo dialógico, de palavra que responde a uma outra palavra, é um jogo ideológico. Há aí um movimento que se dá no tensionamento da palavra oficial – da ideologia oficial –, que emprega forças para a manutenção da atual ordem das coisas e da palavra do cotidiano – da ideologia do cotidiano –, que emprega forças para criar instabilidades, rachaduras, fissuras na ideologia oficial. É importante situar que, para o pensamento bakhtiniano, a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano se constituem mutuamente e só se dão em movimento, em jogo, em relação. Acerca da dinâmica desses movimentos, Valdemir Miotello descreve:

No nível inferior da ideologia do cotidiano tem importância o fator biográfico e biológico, e as reações do indivíduo ainda não são marcadas ideologicamente, pois as interações são extremamente superficiais e casuais. Mas, à medida que as interações vão se aprofundando e repetindo padrões, as enunciações se relacionam e se integram no sistema ideológico que vem se constituindo permanentemente naquele grupo; e nos estratos superiores da ideologia do cotidiano vão se apresentando os conteúdos sócio-culturais que já passaram pela prova da expressão externa, e as representações, as palavras, as entonações e as enunciações vão

revelando estar completamente integradas no sistema ideológico, realizadas pelo sistema social. O meio social envolve, então, por completo o indivíduo (MIOTELLO, 2012, p.175).

Apesar de tratar de um acontecimento fruto de tensas relações históricas e geopolíticas, o livro é terreno fértil para a compreensão daquilo que é comum aos povos do mundo, povos que procuram por justiça e se unem por ela, identificando-se na dor e também na esperança, como afirmou o próprio autor em sua *Palavra Especial para a edição brasileira* (2006). O autor também afirma que o que os escritores e poetas fazem é nada mais do que abrirem portas e janelas para a tentativa de construir leituras sobre o que seus olhos veem “dos detalhes do grande cenário humano” (BARHOUTI, 2006, p.15).

Na obra, encontramos um conjunto extremamente extenso de modos de dizer e de narrar os acontecimentos da vida de um mesmo sujeito. São formas multifacetadas de enunciar ao outro aquilo que se vivencia da vida. E, ainda de acordo com Barghouti (2006, p.15):

a vida é multifacetada e rica e os eventos não são produtos enlatados expostos nas prateleiras, esperando uma mão se estender para apanhá-los. O que é comum aos seres humanos é mais poderoso do que as distâncias. Quantas vezes encontramos a nós mesmos e a nossos problemas em livros cujos autores são separados de nós por oceanos e continentes.

Nesse contexto e com a força das palavras acima enunciadas, selecionamos alguns dos excertos que expressam toda a potência da palavra literária como lugar de resistência, de acordo com os recortes que fizemos por meio da leitura como um lugar de diálogo. A partir deste ponto, vamos recortando e colando enunciados em que auscultamos a força da resistência, uma espécie de recusa à condição de desterritorializado como permanente; um conjunto de respostas enunciadas pelo narrador

a respeito da desterritorialização e suas consequências na vida de um sujeito único, singular e irrepetível.

Sobre a materialidade do “território ocupado”

A travessia de Barghouti da ponte sobre o rio Jordão traz consigo, em sua narrativa, traços materiais desse caminho de volta ao seu território. E esses traços materiais são a base sobre a qual a materialidade sócio-histórica do território ocupado se acumula. Contudo, pelas descrições feitas pelo narrador, é quase possível pegar esses espaços por ele descritos com as mãos; é possível sentir a temperatura deles; é possível criar uma imagem deles e ouvir os sons dos pedregulhos ao pisar o chão:

“É muito quente na ponte. Uma gota de suor desliza da minha testa pela armação dos óculos e segue até a lente, anuviando tudo que vejo, tudo que espero e tudo que lembro” (BARGHOUTI, 2006, p.17).

Sobre a ponte como signo ideológico

“Finalmente! Aqui estou atravessando com minha maleta a ponte, que nada mais é do que alguns metros de madeira e 30 anos de exílio.” (idem, p.25).

Aqui, nesse enunciado, o narrador soma à materialidade da ponte (alguns metros de madeira) 30 anos de exílio (que é a materialidade que se acumulou social e historicamente sobre essa mesma ponte, e que, antes da “ocupação”, não fazia sentido). E o exílio somado à concretude da madeira é do ponto de vista único do narrador. O soldado que tomava conta da ponte não tinha o olhar de exilado sobre ela; ele era seu guardião, o guardião de uma autoridade que representa a permissão ou a negação do ato de ir e vir a outros sujeitos. São tomadas de posição diferentes em relação a uma mesma materialidade, cujas materialidades sociais

e históricas se acumularam nessa concretude e lhe conferiram sentidos diversos para sujeitos diversos.

Sobre o que se sente com a perda do território

“O exílio é a morte. E a morte a gente pensa ser aquilo que acontece aos outros. Desde aquele verão comecei a ser estrangeiro, condição que sempre pensava ser a de um outro” (idem, p.19).

“Pensei: ‘O que esta terra tem de excepcional a não ser o fato de a termos perdido?’
É uma terra como qualquer outra terra.
Não a cantaríamos a não ser para recordarmos a humilhação personificada por sua retirada de nós. A humilhação angustia a vida dos humilhados. Nosso hino não é por algo sagrado do passado, mas por nossa atual aptidão, que a continuidade da ocupação desmente diariamente” (idem, p.22).

Esses dois excertos nos mostram, entre outras coisas, o fato de a materialidade discursiva da obra literária ser penetrada “de valores extra-artísticos, ligados a uma determinada situação social” (PONZIO, 2008, p.58), que, através do personagem (neste caso o narrador) e do autor encontram na obra expressão estética. A morte que é o exílio para o personagem era, até então, considerada por ele como uma condição de outrem. Mas, no momento em que se vê exilado e desterritorializado, sente em sua própria vida a condição que pensava ser sempre alheia. Da mesma forma, a continuidade da ocupação israelense sobre o território palestino é esteticamente descrita como a “humilhação que angustia a vida dos humilhados”, cuja aptidão é desmentida justamente pela continuidade dessa ocupação.

Sobre quem é o estrangeiro desterritorializado

“O estrangeiro é a pessoa que renova a Certidão de Permanência. É quem preenche formulários e compra selos. É quem deve constantemente provar e comprovar. [...] Ele é quem não se preocupa com as minúcias cotidianas do povo, nem com sua política ‘doméstica’, mas é o primeiro a sofrer suas consequências. Pode não se alegrar com suas alegrias, mas sempre teme o que temem. Ele é sempre o ‘elemento infiltrado’ em uma de suas manifestações, mesmo que não tenha saído de casa naquele dia. Ele é quem tem a relação com os lugares distorcida. Apega-se a eles, ao mesmo tempo que sente repulsa por eles” (idem, p. 19).

No enunciado acima, vemos uma definição de estrangeiro que joga entre sentidos diferentes. As tarefas que só o estrangeiro tem que fazer, tais como preencher formulários, comprar selos e renovar constantemente a Certidão de Permanência, provar e comprovar diversas informações e diversos dados, são a peculiaridade do estrangeiro. O não-estrangeiro, ou seja, o sujeito que não se vê na condição de desterritorializado, não precisa dar conta dessas tarefas. A vida desse sujeito que não foi retirado de seu território e cujo território não lhe foi retirado não é perpassada por essas questões. Essas lhas são questões alheias, bem como os sentimentos e sensações que se seguem e que demonstram diferentes papéis em relação ao território (nem sempre é possível se alegrar com o que se alegrem os não-estrangeiros, mas, certamente, se vai temer o que temem esses sujeitos).

Sobre quem se é quando se está de volta ao território

“Visitante? Regresso? Refugiado? Cidadão? Hóspede? Não sei! É um momento político, sentimental ou social? É um instante real ou surreal? Físico ou mental?” (idem p. 27).

Na tentativa de explicar ou de compreender o que se passava e de qual era seu lugar nesse retorno, na travessia dessa ponte, o narrador se faz perguntas em que separa as categorias, em que tenta definir com exatidão o que se passa e que ele mesmo é nisso tudo; contudo, a complexidade do acontecimento é também complexidade de sua definição. Muito provavelmente esse expatriado que retorna a seu território é tudo isso junto, entrecruzado: é visitante e regresso e refugiado e cidadão e hóspede; o momento é político e sentimental e social e real e surreal e físico e mental. A conjunção “e” nesses casos traria talvez um certo alento a esse narrador que busca definir pela exclusão.

Sobre Jerusalém

“As pessoas em Jerusalém conhecem apenas o poder do símbolo. Especificamente, o Domo da Rocha; basta poder enxergá-lo para ver Jerusalém.

A Jerusalém das religiões, a Jerusalém da política e a Jerusalém do conflito é a Jerusalém do mundo.

E a Jerusalém do mundo não é a nossa, a das pessoas, a Jerusalém das casas e das ruas de pedra, dos mercados populares onde se encontram temperos e os variados picles, da Faculdade Árabe, da escola Rachidiya e da escola Omariya; a Jerusalém dos carregadores e dos intérpretes de turistas que sabem o suficiente de cada língua para garantir três refeições diárias.

O mercado de azeite, dos vendedores de jornais, de conchas e de roscas de gergelim.

A livraria, o médico, o advogado, o engenheiro e os vestidos de casamento das noivas de altos dotes.

Os pontos dos ônibus vindos toda manhã de todas as aldeias, trazendo camponeses para vender e comprar.

Jerusalém do queijo branco, do azeite da azeitona e do tomilho, dos cestos de figo, dos colares, das peles e da rua Salah Addin.

A freira, nossa vizinha, e o *muezim*, seu vizinho, sempre apressado.

Os ramos que caminham nas ruas no Domingo de Ramos. Jerusalém das plantas domésticas, das ruazinhas de pedra e das passarelas cobertas.

Jerusalém, o varal... Essa é a Jerusalém dos nossos sentidos e corpos da

nossa infância.

É a Jerusalém na qual caminhamos sem notar sua “santidade” porque estamos nela, porque ela somos nós.

Apressados ou vagarosos, nela andávamos de sandálias, sapatos marrons ou pretos, pechinchando com os vendedores na compra das roupas de *’Id*.

Fazíamos compras para o Ramadã e fingíamos jejuar. Sentíamos aquele prazer secreto quando nossos corpos roçavam os das turistas européias, no Sábado de Aleleuia, compartilhando com elas a escuridão da Igreja do Santo Sepulcro e também erguendo com elas as velas para iluminar o lugar.

Essa é a Jerusalém comum, dos nossos pequenos momentos que esquecíamos rapidamente. Para que precisamos lembrar, se são tão comuns, como a água é água e o trovão é trovão? Mas quando escapa de nossas mãos, qual símbolo, eleva-se até o céu.

Todos os conflitos preferem os símbolos.

Jerusalém agora é a Jerusalém da teologia.

O mundo está ocupado com o “status” de Jerusalém, com seu conceito e mito.

Quanto a nossa vida em Jerusalém e à Jerusalém de nossa vida, isso não lhe interessa. A Jerusalém do céu vai sobreviver para sempre, mas nossas vidas estão ameaçadas de extinção.” (Idem, p. 163)

A repetição de padrões enunciativos que se dá pelo aprofundamento das relações vai sendo refletida e refratada na materialização das ideologias pelos signos ideológicos, pela materialidade sígnica. Os signos são, desse modo, materializações de relações globalmente travadas que são refletidas em discursos de diversas esferas de atividade humana, refratando também diferentes índices de valor e diferentes tomadas de posição.

O signo Jerusalém, por exemplo, aparece no texto literário de Barghouti como uma arena em que se dão importantes disputas: a Jerusalém oficial, chamada pelo narrador de Jerusalém do poder do símbolo, das religiões, da política, a Jerusalém do conflito, a Jerusalém da teologia, do mito é a Jerusalém do mundo. De um lado, portanto, temos o mundo; de outro lado, temos a *nossa* Jerusalém, a

Jerusalém do narrador, dos corpos de sua infância, dos lugares não-oficiais, não-turísticos, das atividades cotidianas, da prosa cotidiana, da esfera da vida de cada sujeito que não enxerga a “santidade” do lugar, posto que o lugar são eles mesmos.

A linguagem literária possibilita na sua força criadora a expressão de potencialidades que já estão presentes na vida cotidiana, porém se expressam, no enunciado verbal artístico, em sua forma artística, de modo especial (PONZIO, 2008, p.56).

Fora da linguagem literária, nós, aqui do nosso lugar geopolítico, conhecemos a Jerusalém que o discurso oficial nos apresenta, em diferentes gêneros. Porém, nas palavras literárias de Barghouti, temos a oportunidade de conhecer profundamente quais são os sentidos da Jerusalém que ficam de fora do discurso oficial, posto que se trata da Jerusalém de um sujeito específico, para o qual a cidade é um lugar único de interações e vivências; somente esse sujeito vê Jerusalém da forma como esse narrador vê; somente ele sente falta dessa Jerusalém com esses cheiros específicos e com esses sabores e lembranças. Outros sujeitos talvez sintam falta de outros cheiros de Jerusalém, de forma diversa. E a literatura é esse lugar que nos permite acessar as singularidades em suas profundezas e com maior força.

É a palavra literária aqui, também, que empresta sua força para expressar a recusa desse sujeito, bem como sua resistência a ser um sujeito parte de um povo em extinção. O narrador enuncia sua resistência ao afirmar que a Jerusalém do céu – mítica, oficial, teológica, política, religiosa, – vai sobreviver eternamente; já a Jerusalém do cotidiano, bem como a vida dos sujeitos que dela experienciaram, está ameaçada de extinção.

Esse enunciado é uma denúncia, mas também é um grito de resistência.

Alguns pontos de acabamento provisório

Na contemporaneidade, a questão dos exílios, dos desterramentos, dos desenraizamentos e, portanto, da desterritorialização, compõe

a materialidade sócio-histórica dos lugares e das gentes. Em relação à questão palestina, há projetos de dizer que tomam corpo e vão construindo memórias de futuro em diferentes esferas de atividade humana, atendendo a interesses específicos de cada grupo social que nessa arena disputa seus sentidos.

A palavra literária é também a materialidade por meio da qual os sujeitos falam, enunciam, expressam suas valorações e tomadas de posição sobre o mundo e as diferentes formas de organizá-lo. Em cada enunciado literário há também os pontos em que as forças centrípetas e centrífugas atuam, são exercidas. Assim como no campo da vida. E isso é o que encontramos de maior força na materialidade literária de Barghouti. Nessa obra, a arte não foge da vida, ela responde responsabilmente pela vida.

Bakhtin, em seu texto *Arte e Responsabilidade* rejeita a arte que foge da vida. “Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos” (BAKHTIN, 2003, p. XXXIV), aponta Bakhtin como um chamamento para a responsividade que arte exige.

Pela vivência narrada de um sujeito, assim como lemos em *Eu vi Ramallah*, é possível penetrar, pela palavra literária, no lugar do outro; é possível que eu saia de mim e vá até o outro para experimentar a dor dele, a falta que ele sente de seu território, enfim, adoto o horizonte de vivência do outro. Depois desse movimento de compenetração, ao retornar a mim, dou início ao processo de acabamento desse material da compenetração.

A palavra literária nos permite vivenciar esteticamente os conflitos geopolíticos, por exemplo, e dar a eles acabamento, respondendo do nosso lugar único a essa vivência estética. Em uma obra literária, cada palavra tem em vista elementos da compenetração (que é o vivenciar o outro esteticamente) e elementos do acabamento.

No campo da arte, uma escuta ativa e respondente feita pela linguagem, pela palavra literária, partindo de enunciados concretos para não somente captar, mas também construir

sentidos acerca das valorações também é possível. A literatura se coloca como uma janela aberta para compreender a questão palestina com a mesma força da palavra científica. A palavra literária, o enunciado científico e a prosa cotidiana, que compõem os três campos da cultura humana, abrem-se ao entendimento do mundo e suas complexas relações. Colocar-se à escuta da palavra literária para compreender como a desterritorialização constitui as subjetividades e, por meio dessa escuta, escolher o caminho dos enunciados estéticos como lugares privilegiados para os quais é possível olhar e compreender os jogos de forças que neles se dão, é trabalhar com o que Bakhtin nomeou de atividade estética.

A arte literária nos permite ver e nos inteirar do que o outro vivencia e quase que coincidir com ele. Essa compenetração nos permite adotar o horizonte concreto de um outro sujeito e o vivenciar como ele o vivencia; a esse material da compenetração, somamos elementos que somente são acessíveis do nosso lugar único como sujeitos. Se Mourid Barghouti, o narrador-personagem desse livro que aqui trazemos à discussão tomou a postura de resistência diante da condição de desterritorializado, podemos nos somar a ele, tomando a palavra literária como ligar de encontro, nessa luta que é a construção de possibilidades outras de sociedade, mais alteritária, mais amorosa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. - 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Arte e Responsabilidade. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. - 4ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARGHOUTI, Mourid. **Eu vi Ramanllah** (memórias). Tradução e Notas Safa Abou-Chahla Jubran. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.

PONZIO, Augusto. **A revolução Bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea [coordenação de tradução Valdemir Miotello]. - São Paulo: Contexto, 2008.

SAID, Edward W. Prefácio. In: BARGHOUTI, Mourid. **Eu vi Ramanllah** (memórias). Tradução e Notas Safa Abou-Chahla Jubran. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2006.

SOU HOJE UMA CAÇADORA DE INFÂNCIAS: CONVERSAS COM CRIANÇAS E REGISTROS FOTOGRÁFICOS COMO EXCEDENTE DE VISÃO

Sáimita Braga Pereira DINIZ¹

Para início de conversa

Esse trabalho fundamenta-se teórico metodologicamente na filosofia da linguagem a partir dos apontamentos de Bakhtin (2004). Considerando a linguagem como um fato social que atende as necessidades de comunicação, ela também valoriza a enunciação como natureza social, não individual.

Ele revela os caminhos e escolhas éticas e estéticas da pesquisa em andamento de dissertação para obtenção do título de mestrado. Sendo eles por uma pesquisa qualitativa, objeto das ciências humanas como nos propõe Bakhtin (2004), como um forma de fazer ciência com o outro, nessa relação dialógica de objeto e observador que se entrelaçam e por vezes invertem os papéis. Tem como objetivo fazer uma relação dos enunciados das crianças em contextos diversos a partir dos registros fotográficos como excedente de visão, conceito de Bakhtin (2004). Numa perspectiva do entrelaçamento das três esferas da cultura humana, sendo a arte, vida e conhecimento como composição da unidade do sujeito.

É uma pesquisa desenvolvida com crianças, não para crianças, o “com” no sentido de que a criança é sujeito participativo, criativo, dialógico nesse contexto em que atua

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares-PPGEDUC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Professora de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Contato: saimita_diniz@hotmail.com.

enquanto ser histórico cultural. Enquanto seres ativos e que constituem a sociedade como participantes da construção de sentido e significado.

Significa, porém, que todos os eventos, grandes e pequenos, terão repercussões sobre as crianças, como parte da sociedade; e, em consequência, elas terão reivindicações a serem consideradas nas análises e nos debates acerca de qualquer questão social maior. (NASCIMENTO, 2011, p.202)

Miotello (2018) nos apresenta a pesquisa pelas Ciências Humanas a partir de Bakhtin como a ciência da profundidade, que ouve vozes, que é constituída pela linguagem, subjetividade. Não tem acordos e resultados fechados, ela busca a compreensão dos sentidos “então não tem uma conotopia fixa, definitiva, tem uma arquitetônica, uma mudança que se constrói a toda hora” (2018, p. 55).

A Ciência Humana não é exata, ela é profunda, ela ouve vozes, ela quer pra dentro de si os contraditórios, é disso que nós precisamos. Nunca é um trabalho fechado, sempre é um trabalho aberto; sempre cabe uma outra voz; ainda dá pra dizer outras coisas; a gente precisa aprender isso nos nossos trabalhos de Mestrado, de Doutorado, nos artigos que a gente escreve, nos eventos que a gente vai: ouvir vozes e fazer ressoar aquelas vozes naquela nossa comunicação, naquela nossa fala, naquela nossa conversa, pra que a gente possa fazer vozes circularem. Círculos, isso que o Bakhtin estava tentando, círculos – lugares em que as vozes circulam (2018, p. 42)

MIOTELLO (2018) apresenta a revolução Bakhtiniana da mudança de identidade para alteridade, na constituição do sujeito pela relação com o outro e como isso nos afeta ao ponto de nos alterar, alteridade. Passando do “eu sou” para o “Eu sou porque vocês estão me constituindo”.

Bakhtin nos aproxima de uma nova forma de fazer ciência. MIOTELLO (2018) nos apresenta de forma compreensível a proposta de Bakhtin de que nesse exercício de alteridade existe o compromisso de se colocar a escuta, estar atento e saber se posicionar. Ser um “escutador”. Isso acontece por meio da palavra, das muitas vozes que nos constituem, do que enuncia, de quem enuncia e como isso nos afeta, nos altera. Isso me faz refletir sobre o poder da palavra e na dualidade de seu uso. Em uma extremidade está a palavra como prisão do pensamento, visto que nenhuma é suficiente para expressar aquilo que se deseja dizer sobre a vida e o mundo. Seria ela, pois a prisão e limitação do pensamento. Contudo também a palavra como liberdade do pensamento, pois é ela quem dá corpo ao pensamento, sentimento, sensação, emoção e até invenção. A palavra é única capaz de exprimir aquilo que se entende por mundo. É por meio da palavra que faz o mundo existir

Ainda que se pense num interlocutor para definição do repertório, o enunciado dá sentido as ideias, aos pensamentos que nos constituem como sujeitos. É nessa perspectiva que embarco nessa dialógica entre linguagem, signos e imagens como excedente de visão e constituição do sujeito na relação consigo e o outro.

Nesse movimento alteritário da conversa como elemento principal da constituição do sujeito, estar a escuta, ser um bom escutador é elemento principal dessa escolha ética, estética, dialógica e horizontalizada do diálogo. Uma escuta que não é passiva, mas responsiva, que não significa apagamento de vozes, que fazem reverberar/ecoar nos sujeitos ativos e dialógicos enquanto eles respondem e se alteram. Esse é o movimento de aprontar-se e desaprontar-se nas relações.

Ponzio no prefácio do livro “Filosofia do ato responsável” nos explica que ato responsável aparece com recorrência nas obras de Bakhtin e significa que é um conceito central de reflexão Bakhtiniana e que é responsável também no sentido de responsivo (2018, p.10) e dessa forma nos explica que a

“compreensão responsiva que salienta a conexão entre compreensão e escuta, escuta que fala, que responde, mesmo que não imediata e diretamente; por meio da compreensão e pensamento participante” (2018, p.11).

Essa escuta responsiva me leva a refletir sobre a possibilidade metodológica da conversa, diálogo e interlocução com os outros da pesquisa. Somos transformados e transformamos pela linguagem que se constrói por diversas vozes, nos alteramos pelos discursos e respondemos porque somos provocados o tempo inteiro a entrar nessa conversa, com o outro, conosco, com o meio. “Então Bakhtin vai dizer: a palavra, ela não vive só a partir da minha emulsão, não, ela vive é no embate, é no confronto. A minha palavra não entra diretamente na cabeça de vocês, ela é revestida pela palavra de vocês.” (Miotello, 2018, p.29). A partir disso eu me coloco responsivamente, no diálogo me posiciono, trago à tona o meu ponto de vista que não é só meu, mas construído pelos embates, das conversas, pelas múltiplas vozes desse discurso na alteridade.

Este artigo é inspirado nas conversas que me constituem como pesquisadora das infâncias na qual me coloco responsivamente e responsável, numa arquitetura ética e estética dentro de uma perspectiva heterocientífica.

É pela conversa que reflito nos mais diversos contextos do cotidiano e em grupos distintos em que me relaciono. Entendo que por meio do enunciado que nos constituímos enquanto sujeitos responsáveis e responsivos nas interações.

Para Bakhtin a língua é forte instrumento de poder. A enunciação como réplica do diálogo social revela um discurso ideológico dentro de uma estrutura e relação social. “Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores” (2004, p. 147) isso significa que toda conversa faz ecoar no pensamento enquanto se mistura com a própria linguagem o que Bakhtin chama de “fundo perceptivo” enquanto se apreende a enunciação de outro, compreendemos o discurso e nos

apropriamos. Somos constituídos ao longo de nossa vida pelos enunciados. Quando nascemos já somos enunciados pelo outro que nos define e nos nomeia.

Assim, a conversa com crianças deve considerar que existe antes uma relação hierarquizada de poder que pode interferir no enunciado delas ao se colocarem num diálogo com adultos. Compreender suas escolhas nos signos enquanto fazem suas escolhas éticas e estéticas do enunciado numa tentativa horizontalizada do diálogo.

Eu quero ser uma escutadora dos enunciados das crianças com as quais convivo cotidianamente, pelas múltiplas linguagens, dos eventos irrepetíveis e narrados por elas e com elas.

Nesse contexto fazer a escolha do gênero conversa é meu ato responsável central dessa pesquisa, articulando com o que Bakhtin chama de três campos da cultura humana, que é a indissociabilidade da arte, ciência e a vida. Assim, sem álibi, enquanto desenvolvo a arquitetônica dessa pesquisa me colocando responsivamente aos eventos e enunciando-os juntamente com as outras vozes que farão parte dessa obra. Assim, nas três esferas da cultura, unindo arte, vida e ciência nessa escolha ética, estética e moral vou tecendo a construção da minha dissertação assumindo a responsabilidade ou culpa, pois “A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa mútua”²

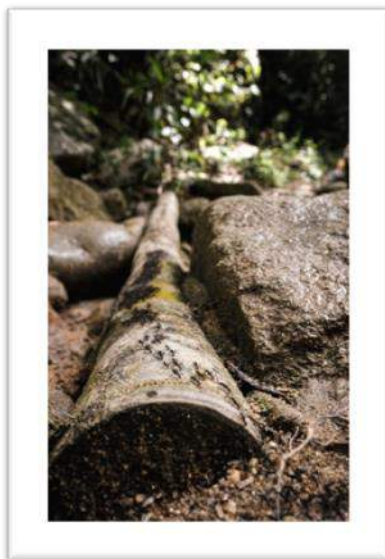
Tia, você é grande! Fala a criança enquanto eu me levanto após brincarmos de batata quente sentados em círculo no chão.

A fotografia como representação do evento

Difícil fotografar o silêncio. Entretanto tentei. Eu conto: Madrugada a minha aldeia estava morta. Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas. Eu estava saindo de uma festa. Eram quase quatro da manhã. Ia o Silêncio pela rua carregando

um bêbado. preparei minha máquina. O silêncio era um carregador? Estava carregando o bêbado. fotografei esse carregador. Tive outras visões naquela madrugada. Preparei minha máquina de novo. Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado. Fotografei o perfume. Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo. Fotografei o perdão. Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa. Fotografei o sobre. Foi difícil fotografar sobre. Por fim eu enxerguei a Nuvem de calça. Representou para mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakovski - seu criador. Fotografei a Nuvem de calça e o poeta. Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para cobrir a sua noiva. A foto saiu legal. Manoel de Barros, 2000

Figura 1 - Entra na fila! Mão no ombro!



Fonte: Registro pessoal de pesquisa, 2022

Essa fotografia foi registrada em um dia de carnaval na Cachoeira do Escorrega localizada em Sana-RJ. Nesse dia fomos em grupo de amigos para a mais conhecida cachoeira da região,

formada por grandes pedras que tomara novos sentidos para os visitantes. As enormes pedras são feitas de escorrega. Grande diversão para adultos e crianças. Nesse dia vi e vivi as mais diversas possibilidades de diversão e encantamento. Então porque o registro fotográfico de formigas em um toco de árvore?

Costumo me descrever como caçadora de infância, em todos os contextos, inclusive os não escolarizantes, ponho-me a observar os movimentos, as enunciações das crianças, suas aventuras e espírito desbravadores dos detalhes, aqueles que passam despercebidos aos nossos olhos cansados de adultos.

Nesse dia uma enorme fila de formigas passeava pela terra ao redor da cachoeira, formando um caminho que levava o nada a lugar nenhum. Essa fila se estendia pelas áreas comuns de lazer e descanso. Chamou atenção de duas crianças o caminho que as formigas faziam. Passavam pelas pedras, contornavam algumas delas e subiam por outras, atravessavam o caminho de terra e subiam o toco de árvore caído no chão. As duas crianças agacharam bem pertinho das formigas, com cuidado e com certo silêncio para não espantá-las. Ficaram minutos a fio ali só observando. Quando alguma se aproximava era um susto. O escorrega feito de água e pedra da cachoeira não era tão interessante quanto as formigas e aquilo me chamou atenção. Riam, olhavam bem baixinho, se entreolhavam. A linguagem naquele momento era corporal e por gestos. Resolveram interferir no percurso das formigas com um punhadinho de terra e colocaram bem no meio delas. Foi um alvoroço de formigas e das duas crianças. Saíram dali saltitantes e regozijantes. Foram escorregar na cachoeira.

Achei tão interessante que peguei a câmera fotográfica e registrei, não o evento, já que ele é irrepetível, mas a representação dele. Aquele era o meu excedente de visão. Enquanto eu observava as expressões das duas crianças enquanto elas próprias não podiam se ver. E naquele momento o evento me constitui também enquanto educadora e pesquisadora das infâncias.

Bakhtin (1919) chama de mecânico todo ato que não consegue penetrar na unidade do indivíduo. Quando o que é vivenciado é compartimentado. Nos convida a pensar na indissociabilidade das três esferas da cultura humana que é arte, vida e conhecimento. A arte está intrinsecamente conectada a vida e ao conhecimento. Assim como a vida acontece pela arte enquanto produz conhecimento. Esses três elementos caminham lado a lado e se tocam, nos tocam e transformam como num espiral. A vida acontece num vai e vem que nunca retorna para o mesmo lugar. É irrepetível.

Naquele momento me descobri pesquisadora de achadouros de infâncias e entendi que para as crianças os “restos” e “nadas” são imensamente possibilitadores de experiências, sentidos e significados. “Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos”.(Barros, 2015). Manoel de Barros fala sobre a infância de forma poética, contudo sem preocupar-se com a estética da escrita ou boniteza das palavras. Em suas obras faz questão de falar que seus poemas são feitos dos “restos”, do que não presta, isso o interessa. Em “O Apanhador de desperdícios”, diz “Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes” e também “Sou um apanhador de desperdício”. Destaco também sua obra “Sobre Importâncias” em que diz “Agora, hoje, eu vi um sabiá pousado na Cordilheira do Andes. Achei o sabiá mais importante do que a Cordilheira dos Andes. O pessoal falou: seu olhar é distorcido. Eu, por certo, não saberei medir a importância das coisas: Alguém sabe?” (BARROS, 2015).

Assim como nas infâncias, as crianças se interessam pelas frestas, os detalhes, os buracos, as formigas, o passarinho. São as coisas desinteressantes as mais interessantes que só saberemos se nos colocarmos em um diálogo horizontalizado com as crianças.

A fotografia apresenta-se com possibilidade artística de captura do evento, mas com possibilidades do olhar sensível de quem a captura em ângulos e perspectivas diferentes. Assim, num jogo de luz e sombra, distorção de ângulos e velocidade da

captura pode trazer elementos que misturam o imaginário com a realidade. Quem a observa pode não saber a intenção do sujeito responsável pelo ato, mas a imagem é capaz de fazer transportar no tempo, rememorar situações e até sentimentos.

A fotografia marca além da subjetividade daquele que apertou o botão, captura a imagem ou a observa. A fotografia marca o tempo histórico daquilo que aconteceu, pois é a representação real do evento em um momento histórico e características culturais. Ela apresenta concepções históricas da época capturada marcando suas características do momento em que se produziu, mas também é atual quando se compara com o momento em que se analisa e observa, assim como possibilita compreender outras culturas. Ela é ferramenta que conecta indivíduos em momentos distintos, ela é atual e antiga ao mesmo tempo. Ao fotografar o sujeito que observa o evento tem uma intencionalidade ao capturar, mas faz também o registro de elementos que porventura nem tenha sido percebido no ato, mas materializado ali naquela imagem. Ao observar, é possível fazer uma análise do fato ocorrido, mas também possibilita o observador fazer um contraponto do acontecido com o momento atual.

O entendimento sobre imagem e fotografia, tal qual se apresenta neste trabalho, apoia-se teórico-metodologicamente nos conceitos de Barthes (1984) e Benjamim (1994) e na conversa entre a dialética da linguagem de Bakhtin (2004) embora este último tenha dedicado suas obras aos estudos da linguagem literária.

Barthes estudioso do sentido e significado da imagem pela fotografia, nos apresenta valiosa observação sobre características técnicas, sua relação e experiência com a fotografia através de suas narrativas. Ele a divide em dois campos, chama de *Studium* e *Punctum*. Na primeira, *Studium*, pode representar a realidade como ela é, representação real de algo a partir do evento que cativa o observador, ou, *Punctum*, trazer elementos que nos façam imaginar outras possibilidades, pensar sobre, viajar em sua composição e indagar suas nuances, fazer com que quem observa

saia da imagem e imergir em pensamentos de outras possibilidades a partir de seus detalhes. O que se imagina ao observar a foto é subjetivo, vem carregado de um olhar que remete às memórias e experiências que despertam algum sentimento, conhecimento ou questionamento. Mas também a fotografia pode não representar significado a quem olha, apenas a representação real de algum objeto, paisagem ou alguém.

Benjamim (1994, p. 94) nos diz que a fotografia representa, sobretudo, as características do que é observado e do que os afetos daqueles fotografados, mas ao mesmo tempo revela aspectos do mundo observável que se não fosse o seu registro ficariam ocultos. A capacidade de registrar as coisas minúsculas e significativas podem despertar interesse para os “sonhos diurnos” e que “a diferença entre a técnica e a magia é uma variável totalmente histórica.”

Pela primeira vez no processo de reprodução da imagem, a mão foi liberada das responsabilidades artísticas mais importantes, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho apreende mais depressa do que a mão desenha, o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a palavra oral. (BENJAMIN, 1994, p.167)

Marcada como característica da contemporaneidade, a velocidade com que as coisas acontecem tal qual a palavra falada, o registro fotográfico apresenta-se como possibilidade de registrar o acontecimento irrepitível tal como aconteceu. A fotografia é a representação fiel do evento que se revela ao olho humano, capturado em milésimos de segundos.

Parece conflitante a fotografia se relacionar com a filosofia da linguagem de Bakhtin, levando em consideração que a fotografia não representa um discurso verbal, contudo na época da teoria de Bakhtin a fotografia apresentava-se apenas como recurso da reprodutibilidade técnica. Hoje o enunciado fotográfico revela a visão que sujeito sobre o outro, representado pelos ângulos,

iluminação, escolhas estéticas de uma fotografia posada ou não. Pelas diversas possibilidades de criação sobre o outro e como o enxerga.

Quando enunciamos um evento já não é mais o evento, mas as impressões de quem o vivenciou ou observou, nele vem carregado de subjetividade. Quando se enuncia algo está submetido ao crivo de julgamento de quem enuncia, representa a realidade de quem o observou pela perspectiva de quem observou.

Assim acontece também com a fotografia. Quem a registra faz uma escolha de seus ângulos, perspectivas, estética. Enuncia sua visão pela sua ótica. Quem a contempla pode não saber a intenção do registro, dando-lhe outro significado. Como na imagem a seguir, o registro pode representar apenas um cacho vazio de uva ou um monstro com várias cabeças, como enunciou Joana²

Imagem 2 – Monstro de várias cabeças



Fonte: Foto de Joana – 2023 – “Eu tirei foto de um monstro com várias cabeças”

A fotografia enunciada por Joana representa o evento de observar o “lixo” e encontrar uma infinidade de possibilidade de enunciação. O registro fotográfico revela a escolha de Joana, uma

² Joana é um nome fictício.

criança de 4 anos que encontrou num cacho de uva, sem uva, um monstro de várias cabeças. Joana escolheu fotografar bem de pertinho o cacho de uva sobre a mesa, pois sua intenção era representar um monstro naquele objeto minúsculo. Ela sabia que o ângulo, a aproximação como numa foto macro, daria sentido ao que imaginou. Nesse caso o enunciado fotográfico vem acompanhado do enunciado da palavra verbal, juntos complementam a intenção do observado.

A cada observador uma exotopia original, um cronotopo próprio, um acabamento *sui generis*, uma forma de dialogismo singular, um devir constante. Assim, ao recuperar um enunciado “já-dito”, o artista-criador expressa semioticamente, seu ponto de vista e seu juízo de valor sobre o mesmo. (NIEDZIELUK, 2017, p. 16)

E você, o que vê?

Tia, você trabalha ou só cuida da gente?

Considerações finais

Assim como Manoel de Barros em seus poemas nos convida a passear por suas narrativas da infância vivida pelas coisas desimportantes, hoje o convite é olhar para as coisas desimportantes do cotidiano na prática pedagógica.

Pensar em Educação Infantil requer novos olhares, atentos, ao que se apresenta como demanda. As crianças estão vivendo nesses contextos e refletem sobre eles, são participativos e cheios de energia e questões. Percebem o mundo de um jeito particular, interessante e sob novas perspectivas. A fotografia faz parte desse cotidiano da contemporaneidade com frequência. O acesso aos mecanismos de registro fotográfico está mais próximo dessas crianças, ele faz parte do cotidiano das famílias e das crianças. A fotografia é instrumento de registro, memória e também de construção de identidade, afeto, lembranças, sentimento e conhecimento.

Sendo assim, a fotografia representa a “morte” do evento e também a sua imortalidade. A fotografia revela a conexão com a imagem capturada que pode ou não representar significado, capaz de produzir sensações, sentimentos que passam pelos sentidos e também na produção de conhecimento.

Pensando nisso, intento pensar novas possibilidades para a Educação Infantil, sobretudo sobre as práticas nas turmas pré-escolares numa perspectiva de libertação dos seus corpos para vivenciarem com potencialidade os eventos/acontecimentos do seu cotidiano, produzindo conhecimento junto com seus pares e adultos numa relação horizontal do diálogo.

Proponho pensar a fotografia instrumentalizadora dessa curiosidade das crianças que produzem registros daquilo que só pode ser visto por elas, em seus ângulos e perspectivas, com seus olhares desbravadores e encantados de quem se interessa pelos detalhes escondidos dos adultos desacreditados que nos tornamos.

Referências

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo** [recurso eletrônico]. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2015. Recurso Digital. Formato: epub.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch, 1895-1975. **Estética da criação verbal**/Mikhail Bakhtin; (tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller). - 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Arte e Responsabilidade**, 1919. Disponível em: <https://escamandro.wordpress.com/2014/05/07/arte-responsabilidade-por-bakhtin/>. Acesso em: 29/08/2023.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. 1994. **Pequena história da fotografia**. (Trad. Sergio P. Rouanet) In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1931.

BENJAMIN, Walter. **A obra de Arte na era da reprodutibilidade técnica**. In BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. **Arquitetônica bakhtiniana na leitura de retratos – um possível modus faciendi**. Anais do x seminário leitura de imagens para a educação: múltiplas mídias. Florianópolis, 29 de novembro de 2017.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Apresentação Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social” Jens Qvortrup**. *Proposições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2021.

A MULHER CANGACEIRA EM VOZES POÉTICAS DE CORDELISTAS NORDESTINOS

Cícero Barboza NUNES¹

Resumo

Propomo-nos neste estudo analisar o dialogismo presente em vozes poéticas de cordelistas nordestinos que delineiam discursivamente a mulher cangaceira. Através de uma pesquisa bibliográfica que assume uma abordagem qualitativa de natureza descritiva-interpretativa, com ênfase no método dialógico, vislumbramos a compreensão dos enunciados extraídos dos poemas. O corpus deste estudo é composto de 04 cordéis coletados na região Nordeste do Brasil, em locais que mantém relação histórica-social com o cangaço. Assim, tomamos como arcabouço teórico-metodológico os estudos de Bakhtin (2006, 2011, 2015, 2018), Volóchinov (2017, 2019) e estudiosos do Círculo tais como Fiorin (2018), Ponzio (2017), Brait (2013, 2016 e Faraco (2009). No que tange os estudos sobre a criação literária, uma vez que o cordel representa, concomitantemente, um gênero literário, tomamos os enfoques teóricos da teoria literária com base em Moisés (1968, 1987, 2004) e outros estudiosos. Os estudos culturais são enfatizados a partir dos estudos de Hall (2005), Ortiz (2006) e pesquisadores contemporâneos que se dedicam aos estudos sobre o cangaço. Os resultados mostram que os cordelistas nordestinos delineiam a figura da mulher cangaceira a partir de vozes sociais que constrói a ideia de bravura nutrida pelo amor. Ademais, podemos evidenciar que a imagem poética de Maria Bonita, Sila, Dadá e tantas outras mulheres, na poética cordelista, assume uma natureza dialógica carnavalizada, ou seja, um feminino grotesco.

Palavras-chave: Dialogismo; Cordel; Mulher cangaceira.

¹ Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano. E-mail: cicero.nunes@ifsertao-pe.edu.br.

POR UMA ESTÉTICA DA ALTERIDADE NA ESCOLA E NA PESQUISA

Márcia de Souza Menezes CONCENCIO²

Em nossas atividades de pesquisa no Grupo Atos³, as relações entre linguagem, escola, infâncias e produções artísticas costumam ser um ponto em comum. Mas, temos também em comum um ‘grande nó’, pelo fato de que a dimensão estética em nossa formação não se fez presente enquanto política pública hegemônica, e nem mesmo hegemônica-se. Quando muito, essa formação se forjava sob a égide empobrecidora de estéticas expressivas – mote principal da crítica de Mikhail Bakhtin, pelo fato de que sob suas bases, o acontecimento artístico como relação viva entre duas consciências não existe, e a criação acontece como um ato unilateral.

A teoria estética expressiva é apenas uma das inúmeras teorias filosóficas, éticas, histórico-filosóficas, metafísicas e religiosas, que podemos qualificar de empobrecedoras, uma vez que procuram explicar um acontecimento produtivo promovendo seu empobrecimento, antes de tudo o empobrecimento quantitativo de seus participantes: para explicar o acontecimento em todos os seus momentos, transpõem-no para o plano único de uma consciência única em cuja unidade ele deve ser compreendido e deduzido em todos os seus momentos; obtém-se assim a transcrição puramente teórica de um acontecimento já realizado, mas se perdem aquelas forças efetivamente criadoras que criaram o acontecimento no momento de sua realização (quando ele ainda era aberto) (BAKHTIN, 2011, p. 79).

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: biaconcencio@yahoo.com.br

³ Grupo de Estudos e Pesquisas Bakhtinianas ATOS-UFF.

Esse nó, entretanto, vai se dirimindo à medida em que seguimos compreendendo as relações que Bakhtin, em sua filosofia, veio traçando sobre suas perspectivas estéticas, na qual a alteridade é uma das categorias principais; é uma contrapalavra ao ato empobrecedor e identitário de lidar com a criação a partir de uma consciência única.

A alteridade é uma construção, é um esforço do autor, na arte, para recriar o ato responsável, que é o fundamento da vida; é uma posição de criação do autor e não uma constatação de uma posição de uma relação. Precisamos compreender, assim, que a alteridade na arte e na ciência vem do trabalho do autor de construir através do material e da forma a vida do herói, que é o centro em alteridade a ele. A alteridade do autor é criadora, algo que aproxima, que acontece em relações dialógicas, em uma arquitetônica tríplice eu-outro da vida concreta (eu com o que penso que sou, o outro com a imagem que tem de mim, eu com a imagem que tenho do outro); no ponto de contato; nas fronteiras entre a minha palavra e a palavra-outra, onde “desenvolve-se uma tensa luta dialógica” (2017, p. 380), como nos diz Bakhtin, mas também eclodem sentidos e novos pontos de vistas.

Nesse texto, para pensarmos a estética da alteridade, apresentaremos um experimento a partir de um episódio no qual nos deparamos na pesquisa em uma escola pública de Niterói, com Nicollas Filipe, uma criança da classe de alfabetização, que afigurou o vento em uma de suas escrituras. Antes, porém, traremos uma narrativa outra, ocorrida no mesmo período, em outra escola, um contraponto para afirmarmos a importância da presença da estética da alteridade na escola, na formação daqueles que por ela passa.

À perspectiva ética ensimesmada: Não é o futuro do eu-para-mim, mas dos outros⁴

No ano de 2021, eu e Natália Abreu (integrante do Grupo Atos) fomos em uma escola da rede particular de Niterói, a convite de uma das orientadoras pedagógicas, para apresentarmos a segunda edição do livro “Fio Solto I – Que escola você deseja?”⁵, e conversarmos a respeito do título e seu tema com os estudantes do terceiro ano do ensino médio. Já havíamos terminado a atividade, quando um dos rapazes se aproximou e disse não ter entendido o porquê da discussão levada por nós, uma vez que ele já estava saindo da escola.

Se eu tivesse em mãos o Livro Estética da criação Verbal (BAKHTIN, 2011) abriria na página 141 e leria: “não sou eu mas o outro, investido de afetuosa autoridade interior em mim, quem me guia, e eu não o reduzo a meios (não é o mundo dos outros em mim mas sou eu no mundo dos outros, familiarizado com ele)”. Leria ainda, no livro “Problemas da Poética de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2013, p. 88), se o tivesse em mãos: “A vida pessoal se torna singularmente desinteressada e de princípio, enquanto o pensamento ideológico supremo se torna intimamente pessoal e apaixonado”.

Sem os livros de Bakhtin, entretanto, para me valer, naquele momento, diante do discurso autocentrado do rapaz respondi:

– Porque o mundo não é sobre você. Você é o Lucas em um mundo em que há outros estudantes, outras vidas, outras escolas, existências que aconteceram antes de você e continuarão a existir depois de você passar por elas.

Lucas respondeu que ainda não tinha pensado por esse lado. Mas nem com todo meu esforço eu conseguiria descrever o impacto da minha resposta no semblante de Lucas, que em seguida me abraçou, agradeceu e começou a conversar

⁴ Bakhtin (2011, p. 143).

⁵ Grupo Atos-UFF. Que escola você deseja? São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

animadamente com um dos colegas sobre “esse lado” que agora conseguiu ver...

O motivo de trazermos essa narrativa consiste em afirmarmos que a arte, enquanto estética da alteridade deveria estar presente em todo ato de escritura, nessa instituição mais do que potente que é a escola: nas redações, nos problemas matemáticos, e em tudo que se faz em seu âmbito – nos currículos, nos planejamentos, nos projetos – para assim, formarmos uma geração revolucionária, e não uma geração de pessoas institucionalistas, identitárias, cujo alcance do olhar não vai muito adiante do ‘próprio umbigo’. O susto que o rapaz levou ao escutar ‘não é sobre você’, nada mais é do que consequência de não vislumbrar a perspectiva estética – que tende à liberdade, ao diálogo, à criação, ao não fechamento de sentidos, à alteridade – em qualquer enunciado humano.

Escrever o vento – sentidos renovados na escritura de uma criança na escola

E apesar da arte nos proporcionar perspectivas e visões de mundo diferentes daquelas que estamos acostumados, e assim, ampliar nossa compreensão do mundo e de nós mesmos, ela só tem existência como arte, se estiver ligada à unidade da cultura humana – se conectar-se com o passado cultural na memória de futuro do autor.” (Eixo Arte e Cultura – EEBA/RODAS, 2023).

Figura 1- Escrita de Nicollas Filipe de Souza



Fonte: arquivo do grupo de pesquisa, 2022

Nicollas Filipe é uma das vinte e duas crianças na turma de primeiro ano, do turno da manhã da Escola Municipal Sebastiana Gonçalves Pinho, em Niterói, onde realizamos pesquisa no ano de 2022. Em nossa pesquisa, que envolve os processos de aprendizagem da linguagem escrita, defendemos uma alfabetização como atividade escriturística, ou seja, dialógica e criadora, que, para além das dimensões reiteráveis e sistematizáveis da língua, possui dimensões estéticas, semânticas, criadoras, únicas, que não podem ser reduzidas ao seu aspecto meramente técnico ou material.

Quando defendemos que a escritura da criança seja criadora, isso não significa necessariamente que a criança esteja aprendendo a linguagem escrita no campo da arte, esteja 'fazendo arte', mas participando de uma dimensão criadora da escritura que está na vida, na arte, na ciência – nas linguagens verbais (orais e escritas) e nas linguagens não verbais (textos imagéticos como os do livro ilustrado, do cinema, da fotografia etc). A cultura tem dimensões; essas dimensões têm responsabilidade mútua, são relacionadas, mas cada uma tem um modo diferente de resposta.

A concepção de linguagem que sustenta esse nosso posicionamento, cujos aportes buscamos principalmente em Bakhtin, seu Círculo e Augusto Ponzio, toma a linguagem como a capacidade específica da espécie humana de fantasiar, de escrever, de planejar; toma a linguagem como um conjunto infinito de formas escriturísticas que o humano vem criando ao longo da história para enunciar. E a linguagem escrita é apenas uma dessas formas. As práticas que essa concepção de linguagem promove levam a criança a diálogos que propiciam a formação de autoria. A alfabetização, assim, consiste em um processo de formação de uma criança autora, uma criança autora em uma atividade que é ética, cognitiva e estética.

Mas, voltemos ao enunciado da figura 1. Ao socializá-lo com a turma, com a professora e com a pesquisadora, Nicollas falou da dificuldade de Dezenove⁶ – *seu herói que não gosta de soltar pipa pra não cortar a mão* –, *que não tava conseguindo entrar na casa porque ele tava com o guarda-chuva e ele quase voou*⁷.

A narrativa de Nicollas Filipe nos dá a ver um conjunto de relações éticas, um ponto de vista cognitivo, eticamente vivido e que foi afigurado em uma escritura em que *o Sol apareceu, e o vento passou, passou, que quase a casa voou*.

Pergunto, impactada: *Aqui é o vento? Nossa. Olha isso aqui que o Nicollas desenhou. Fala para eles, Nicollas, o que é isso aqui?* As crianças que estavam escutando Nicollas se adiantaram na resposta: *É o vento!* E eu, ainda mais impactada: *Olha só, o Nicolas sabe desenhar o vento. E os colegas dele sabem ler e ver o vento que ele desenha, gente. Eu não aguento, eu não aguento vocês.*

Todos esses enunciados nos levam a compreender que Nicollas Filipe é um sujeito na cultura, que se coloca diante de uma oportunidade de criar o novo, o irrepetível, o revolucionário:

⁶ Herói homônimo ao que foi criado por Fernanda Carneiro no livro “Dezenove” (2022).

⁷ Os enunciados das crianças, da professora da turma e da pesquisadora, transcritos da pesquisa, serão destacados em itálico ao longo do texto.

“sentidos esquecidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto)”. (BAKHTIN, 2011, p. 410). Ao enformar um conteúdo, Nicollas Filipe afigurou o vento em seu enunciado. O enunciado, segundo Bakhtin (2011, p. 380), traz a memória dos gêneros, na linguagem.

Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um do outro, no confronto dos sentidos, revelam relações dialógicas se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc) (BAKHTIN, 2011, p. 331).

Antes de prosseguirmos com o cotejo ao enunciado de nicollas Filipe, gostaríamos de trazer um adendo para apresentar, ainda que brevemente, o contexto em que Bakhtin e seu Círculo⁸ se encontravam ao erigirem a estética bakhtiniana, para situarmos os diálogos de Bakhtin com os formalistas/futuristas em relação à transgressão e à poética histórica, princípios basilares de sua estética.

A partir de 1905, quando a Rússia perdeu a guerra contra o Japão, uma explosão cultural foi tomando corpo com os movimentos revolucionários – um forte impacto no czarismo já abalado – que culminou com a Revolução de 1917.

Na efervescência cultural desse período de doze anos, veio se estabelecendo um grupo de críticos, pensadores, inicialmente com o Círculo linguístico de Moscou, depois com a Opoiáz – sociedade de estudo da linguagem poética – e que ficaram posteriormente conhecidos como formalistas.

Havia também, à época, movimentos artísticos, como o futurista que abarcava várias vanguardas e correntes estéticas. Os

⁸ O Círculo de Bakhtin foi um grupo de pensadores russos que se reuniam com Mikhail Bakhtin. Com posturas filosóficas revolucionárias no campo das ciências em geral, buscavam compreender os sentidos nas relações dialógicas constituídas em contextos de seus estudos e pesquisas. Além de Bakhtin (2010; 2011; 2014; 2021), Valentín Volóchinov (2013; 2014) e Pável Medviédev (2012) são os pensadores desse grupo mais conhecidos por nós, aqui no Brasil.

representantes desses movimentos da vanguarda russa estavam se contrapondo àqueles que usavam a pintura, a escritura, a poesia, a filosofia, a literatura em benefício próprio; buscavam pensar uma arte que não estivesse a serviço da burguesia, que não estivesse a serviço da expressão individual, mas que fosse uma arte capaz de transformar o mundo.

Segundo o professor Mário Ramos⁹, os representantes do movimento futurista atuavam com os formalistas em um processo ao qual se refere como ‘de retroalimentação’. Nesse processo os artistas da vanguarda russa criavam suas obras futuristas, e os teóricos e críticos formalistas trabalhavam com elas observando meticulosamente os *procedimentos artísticos* utilizados – observando a forma sob a qual eram feitas – criando conceitos, gerando pequenos ensaios e artigos que eram lidos pelos artistas, que por sua vez, iam mais a fundo, produziam mais obras, como em um ciclo.

A Revolução de 1917 fomentou muito essa agitação e produção cultural e Bakhtin, desde o início da criação de sua filosofia, estava dialogando diretamente com os representantes desses movimentos, principalmente com os formalistas, dos quais se tornou crítico por considerar que a forma pura é ideologicamente alienante, mas dos quais também traz o princípio fundador de sua estética – a transgrediência – o reconhecimento de que havendo coincidência entre o autor e o herói, em uma obra, a mesma seria considerada extraestética:

Com um só e único participante não pode haver acontecimento estético; a consciência absoluta, que não tem nada que lhe seja transgrediente, nada distanciado de si mesma e que a limite de fora, não pode ser transformada em consciência estética, (...). Um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois

⁹ Essa contextualização foi feita com base nos apontamentos do Atos em diálogo em 11 de novembro de 2021 – O futurismo e o formalismo russos: o contexto artístico da vanguarda russa – Uma conversa com Mario Ramos Francisco Júnior (USP).

participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem. (BAKHTIN, 2011, p.).

Influenciados tanto pelo que vinha da Europa, quanto pelo próprio momento revolucionário, no sentido de impulsionar a reconstrução de um novo pensamento, uma nova nação, de um novo modelo de país, os futuristas russos chegaram a proclamar um manifesto – “Um Tapa na Cara do Gosto Público” – no qual sugeriam “jogar Púchkin, Dostoiévski, Tolstói etc. para fora do navio da modernidade”, por considerarem que ao cortejar o velho, não seria possível criar o novo (o novo pelo novo, o progresso pelo progresso). Posteriormente, entretanto, os futuristas russos repulsaram as ideias do futurista italiano Filippo Marinetti¹⁰, por compreenderem que não poderiam, em nome do ‘novo’ desprezar o passado e muito menos a língua russa. Assim, imbuídos em um processo de criação muito intenso, mas comprometido com suas raízes, se diferenciaram dos futuristas que até então conheciam, em ideias e nome: se tornaram cubofuturistas.

Para Bakhtin (2011, p. 410), “nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se)”. Na perspectiva bakhtiniana uma obra de arte só pode ser compreendida com um novo que surge no mundo, vinculada à história toda do gênero ao qual pertence. Assim, Bakhtin, juntamente com Medviédev e Volóchinov – dois expoentes do Círculo – criou um princípio estético fundamental, a poética sociológica ou a poética histórica, um modo de pensar o novo, a criação do enunciado novo, sem jogar fora ‘o velho’, ‘sem jogar Púchkin e outros pensadores para fora do navio’. Tendo orientado as leituras que Bakhtin realizou nas obras de

¹⁰ Mário Ramos (2007, p. 276), em nota de rodapé, sobre a radicalidade de Marinetti: (“Queremos destruir os museus, as bibliotecas, as academias de todo o tipo e combater o moralismo, o feminismo e todas as vilezas oportunistas e utilitárias”).

Dostoiévski, Goethe, Rabelais, Maiakóviski e Púchkin, essa se tornou a linha principal da estética bakhtiniana, dialógica por natureza – sob sua perspectiva “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Elas se tocam no território do tema comum, do pensamento comum” (BAKHTIN, 2011, p. 320).

Decerto que nas culturas da humanidade encontraríamos uma infinidade de enunciados alheios para confrontarmos com aquele da figura 1, nos quais o vento também se mostrou afigurado. Mas, que memória seria esta que, na linguagem, poderíamos colocar lado a lado, em cotejo com o enunciado de Nicollas Filipe?

Figura 2: Nice de Samotrácia (Niké)



Fonte: Wikipédia

O enunciado que trazemos para o cotejo (figura 2), trata-se da escultura de Vitória de Samotrácia, também conhecida como Nice de Samotrácia, a deusa grega Nice (em grego Νίκη, Níkē ou Niké – "Vitória"), realizada por algum escultor desconhecido, provavelmente rodiano, e confeccionada entre 220 e 190 a.C¹¹. Tal cotejo foi possível em relação a um outro, o ensaio de Rainer Maria Rilke, no livro "Auguste Rodin", quando ao discorrer sobre a primazia na natureza do movimento sobre o repouso diz: "Basta pensar na Niké. Esta peça de escultura não apenas nos trouxe o movimento de uma bela donzela que vai ao encontro de seu amante, mas é ao mesmo tempo uma imagem eterna do vento helênico em toda a sua amplitude e esplendor" (RILKE, 2014).

Do mesmo modo como o escultor rodiano afigurou a imagem do vento helênico na escultura da Niké, Nicollas Filipe, com sua escritura, também o fez, inserindo, assim, sua criação na dimensão da arte, colocando-se como um ser da cultura, que penetra na história de todos os artistas que tentaram afigurar o vento. Uma criança criando na escola penetra na história do gênero, enunciando na dimensão da arte, algo que ela não faz sozinha, mas com toda a tradição dos enunciadores que a antecederam, colocando-se em um movimento em que é afirmada enquanto um ser da cultura.

Toda essa compreensão de que "não é o mundo dos outros em mim mas sou eu no mundo dos outros, familiarizado com ele" (BAKHTIN, 2011, p.141) advém de termos conhecido, com Bakhtin, a estética da alteridade, que ao mesmo tempo que nos leva a reconhecer a experiência singular de Nicollas Filipe, também nos permite perceber sua experiência profundamente conectada à difícil tarefa humana de afigurar o invisível que sempre existiu, e que já foi inúmeras vezes enfrentada, o que torna Nicollas Filipe um sujeito histórico.

¹¹ Informações da Wikipédia que poderão ser consultadas em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Vit%C3%B3ria_de_Samotr%C3%A1cia

Diferentemente de quando alguém diz que está saindo da escola e, portanto, não tem mais o que dizer ou desejar sobre o que está sendo deixado para trás, Nicollas Filipe penetra na história e cria junto com toda a humanidade uma resposta ao desafio de enunciar pictoricamente o vento. A estética bakhtiniana do gênero, a poética histórica nos faz compreender que essas forças da humanidade estiveram sempre presentes e que no ato responsivo de Nicollas mais uma vez encontraram a festa de renovação. Ato que coloca Nicollas Filipe em uma ascendência que o congrega ao escultor da Niké, a Rilke e outros tantos.

Com o presente texto buscamos realizar uma abordagem sobre a arte, tomada como uma dimensão da cultura voltada para a estética bakhtiniana, a estética da alteridade – sob a qual ocorre o encontro do valor de um herói com o valor de um outro, de um autor, duas consciências que não coincidem; encontro “que acende a centelha do valor estético” (BAKHTIN, 2011, p. 83). A estética da alteridade é imprescindível na filosofia bakhtiniana – e também em nossas pesquisas – e urge estar presente na escola para que a concepção de linguagem na vida e no conhecimento não seja estéril, mas seja uma concepção de *compreensão responsiva* criadora, viva, rica – que não se trata de arte pura e simplesmente, mas arte, vida e conhecimento, na unidade da responsabilidade.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6ª edição. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5ª edição. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- CARNEIRO, Fernanda. **Dezenove**. Ilustrações de Marisol Barenco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RAMOS, Mário. **Zanguézi, de Velimír Khlébnikov**: a utopia da obra de arte como síntese perfeita do universo. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

RILKE, Rainer Maria. **Auguste Rodin**. Tradução de Jessie Lemont e Hans Trausil. E-book. Lançamento 7 de maio de 2014. Não paginado. Disponível em: www.gutenberg.org Acesso em: 28/08/2023.

A LITERATURA INFANTIL ENQUANTO ARTE CARNAVALESCA: UMA LEITURA DE DOIS CONTOS DA OBRA “HISTÓRIAS DE BOBOS, BOCÓS, BURRALDOS E PASPALHÕES”

Ana Caroline Chepak de Souza FERREIRA¹

O bobo, por não se preocupar com ambições,
tem tempo para ver, ouvir e tocar o mundo.
- Clarice Lispector

Considerações Iniciais

É impossível encontrar uma definição exata para Literatura, levando em consideração que cada sociedade que já existiu a compreendeu e produziu a seu próprio modo. Enquanto uma linguagem que representa experiências humanas, o consenso a que podemos chegar acerca da Literatura é que por trás de cada momento histórico existiu uma concepção de homem, ou seja, as raízes da Literatura são provenientes das singularidades humanas de cada período. Desse mesmo modo, discutir sobre a Literatura Infantil, remete às singularidades das diferentes infâncias que existem e já existiram.

Em essência é possível perceber que a natureza da Literatura Infantil é a mesma da Literatura para adultos, entretanto, são empregados valores na expressão “Literatura Infantil”, valores esses que refletem numa concepção mais ampla de que o livro infantil deve cumprir uma determinada função para que seja consumido. Maria Teresa Andruetto (2012, p. 58), vai apontar que: “certas denominações que deveriam ser simplesmente informativas convertem-se em categorias estéticas”.

¹ Mestranda em educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). ana.chepak@unesp.br

Nesse sentido, levando em consideração que a “leitura e a experiência estética encontram-se entre os exercícios mais radicais de liberdade” (ANDRUETTO, 2012, p.57), a autora indica que a literatura consiste em uma arte onde a linguagem resiste, e dessa forma, ela manifesta o seu desejo de burlar as normas, de desviar dos padrões defendidos pelo mercado editorial.

A Literatura Infantil enquanto arte assentada no princípio arquitetônico da alteridade, torna possível a compreensão do outro por meio do meu não-álibi, que leva a enxergar o diferente sem ser indiferente. Ela atua como uma alternativa que auxilia a construção de uma percepção outra por meio do relacionamento de dois centros de valores, aquele do eu e aquele do outro.

Mikhail Bakhtin desenvolve na sua obra *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento* (2010) a concepção de carnavalização na Literatura por meio da exploração da obra de François Rabelais (1532). Para o autor, a obra rabelaisiana exprime a cultura cômica popular como nenhuma outra e revoluciona o modo de se conceber a própria noção de Literatura no período do Renascimento.

Para Bakhtin o carnaval é muito mais do que uma celebração pois oferece uma nova visão de mundo e de homem, assim como uma nova possibilidade de relacionar-se com os outros. Viver de acordo com as leis do carnaval significa romper regras e tabus, desobedecer a mandamentos, liberar-se de hierarquias e ridicularizar o oficial, apontando para um futuro incompleto. Significa também estar em conjunto e ser aquilo que normalmente não se é, mas que se deseja ser. “O carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso” (BAKHTIN, 2010, p. 7).

Seguindo essa linha de pensamento, encontramos um grande convite ao riso e ao carnaval na obra *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões* (2009) do escritor e ilustrador Ricardo Azevedo. O livro conta com seis narrativas, frutos de pesquisas acerca da cultura popular realizadas pelo autor, e mesmo com todas as suas particularidades os contos possuem o mesmo princípio: giram em torno do herói tolo.

Muitas histórias populares apresentam heróis corajosos que desafiam vilões e seres mágicos, enfrentam provações ao longo de sua jornada aventureira e acabam se casando com alguma princesa. A obra azevediana, entretanto, coloca ênfase nos heróis tolos que são distraídos, atrapalhados, que fracassam, que caem, mas que se levantam e por fim acabam se dando bem. Nesta direção, a obra de Ricardo nos leva a visitar personagens que em todas as suas fragilidades, são tão parecidos conosco.

Dessa forma, o objetivo deste texto é o de discutir a Literatura Infantil enquanto uma arte carnavalesca por meio da exploração de dois contos da obra *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões* – “Pega-trouxa-de-papo-furado” e “Chico Zoeira”. Como a obra é relativamente extensa e existe um limite para a formatação do texto, optei em esmiuçar o olhar para dois contos apenas. Já a escolha por esses dois títulos específicos sucedeu-se pela minha afinidade com as histórias.

Os contos populares e o discurso do carnaval

O autor Ricardo Azevedo, além de escritor e ilustrador também é pesquisador da cultura popular desde o ano de 1981. Em uma entrevista para a *Revista Carta Fundamental* (2009), Ricardo conta que o que o impulsionou a querer pesquisar contos populares além do próprio interesse, foi o desejo em entender como funciona uma linguagem acessível. Isso porque há um paradoxo entre os discursos presentes nos textos eruditos e populares: “enquanto muitos textos eruditos tratam de assuntos banais por meio de um discurso complexo, os contos populares costumam tratar de assuntos complexos numa linguagem que qualquer pessoa entende” (AZEVEDO, 2009, p.1).

Falar sobre contos populares não significa falar de contos para pessoas menos abastadas, significa falar de histórias para o povo por meio de um discurso acessível. Estes “contos populares” também são conhecidos como “contos de fadas”, “contos de encantamento” e até “contos maravilhosos” e tratam-se de

narrativas míticas, provenientes das mais diversas culturas que teriam sofrido um processo de dessacralização, ou seja, com o passar do tempo, deixaram de ser interpretadas com fé religiosa (AZEVEDO, 2009, p.2).

Tratam-se de contos que foram transmitidos pela oralidade, de narrador em narrador. Como nada na vida é permanente, de conto em conto ao longo dos séculos, as histórias sofreram alterações, cortes e até substituições, ganhando versões distintas de acordo com os diferentes lugares por onde foram contadas e de acordo também com a posição valorativa de cada narrador que se aventurou em contar.

Na obra Problemas da Poética de Dostoiévski (2015), Bakhtin aponta o campo do sério-cômico como fonte para o desenvolvimento de diversos gêneros literários carnavalizados, inclusive o romance polifônico de Dostoiévski. São indicadas três peculiaridades que caracterizam os gêneros inseridos nesse campo: 1) sua atualidade; 2) seu embasamento na experiência e na fantasia livre; e 3) a pluralidade de estilos e variedade de vozes.

A atualidade como peculiaridade do campo sério-cômico refere-se ao novo tratamento que é dado à realidade. “Nesse gênero, os heróis míticos e as personalidades históricas do passado são deliberada e acentuadamente atualizados, falam e atuam na zona de um contato familiar com a atualidade inacabada” (BAKHTIN, 2015, p.129). A distância que existia na literatura épica trágica é reduzida e os personagens falam e atuam numa realidade mais próxima da vida cotidiana.

A segunda peculiaridade decorre da primeira. Se os gêneros não se baseiam nas lendas ou mitos que distanciam leitor e personagem, estão baseadas na experiência e na fantasia livre. Essas lendas muitas vezes são destronadas e recriadas com base no jogo do livre contato, constituindo um personagem livre.

A terceira peculiaridade está atrelada a renúncia de uma unidade estilística e a fusão de diferentes estilos e vozes.

Caracterizam-se pela politonalidade da narração, pela fusão do sublime e do vulgar, do sério e do cômico, empregam amplamente os gêneros intercalados: cartas, manuscritos encontrados, diálogos relatados, paródias dos gêneros elevados, citações recriadas em paródia, etc. Em alguns deles observa-se a fusão do discurso da prosa e do verso, inserem-se dialetos e jargões vivos (e até o bilingüismo direto na etapa romana), surgem diferentes disfarces de autor (BAKHTIN, 2015, p.130).

É possível relacionar essas peculiaridades com as características dos contos populares, apontadas por Ricardo Azevedo no artigo *Conto popular, literatura e formação de leitores* (2007). O autor indica que os contos populares: 1) são contos assumidamente fictícios, ou seja, não são histórias que aconteceram de fato; 2) trazem a possibilidade de elementos do maravilhoso; 3) não possuem uma demarcação temporal histórica, o que significa que seu desenvolvimento acontece “há muito tempo atrás”, “certa vez”; 4) muitos dos personagens não possuem nome; 5) a passagem do tempo é inexistente, então uma personagem pode despedir-se da mãe e fazer uma viagem para a casa da avó com uma cesta de doces.

Os contos que compõem a obra azevediana atualizam heróis metamorfoseando-os em homens comuns e removendo barreiras de classe, o que aproxima os personagens da vida cotidiana. A liberdade e o fantástico envolvem a obra como um todo, que renuncia uma unidade estilística e funde discursos, compondo uma literatura carnalizada que celebra a cultura popular.

Pega-trouxa-de-papo-furado

O conto “Pega-trouxa-de-papo-furado” é o primeiro conto do livro e apresenta a história de dois irmãos: Zé Goiaba e Chico Goiaba. No começo do conto se encontram numa goiabeira, um no alto e o outro no pé, até que começam a discutir sobre quem faz mais

burrice. De repente sentem vontade de comer goiaba e o Zé resolve ir até a cidade para comprar, deixando Chico sozinho em casa.

Chico é então surpreendido por um visitante que finge ter acabado de chegar do céu. Esse visitante afirma que o pai de Chico está no céu passando necessidades, então Chico prontamente lhe entrega uma mala de dinheiro para que entregue ao pai, e assim, o malandro vai embora. Quando Zé Goiaba volta da cidade fica furioso com o irmão e decide agir por conta própria: prepara o burro para ir atrás do bandido, mas como não sabe montar vai galopando de costas, com a face virada para o traseiro do animal.

Ao ver o cavaleiro ao contrário se aproximando o malfeitor esconde a mala de dinheiro e apanha um monte de esterco de vaca no chapéu. Quando Zé se aproxima e conta sua desavença ao ladrão relatando que está cansado de andar de ré no burro, o malandro se aproveita e diz que até montaria no burro para ajudar a achar o tal bandido, mas ali em seu chapéu está segurando um pássaro extremamente raro, o pega-trouxa-de-papo-furado.

Zé então decide aceitar a ajuda e entrega seu burro para que o bandido consiga ir atrás do homem que pegou a mala de dinheiro, pensando que com aquela ave rara poderia fazer mais dinheiro do que havia na própria mala deixada pelo pai. A história chega ao fim com o Zé Goiaba apalpando e melecando a mão com a bosta de vaca.

Durante o carnaval, a Igreja – representante do poder máximo na Idade Média – é destituída de seu poder e se transforma em alvo paródico. O povo experimenta uma espécie de liberdade provisória, concedida de certa forma pela própria Igreja, que “legaliza” a festividade e as suas manifestações cômicas apenas enquanto perdura o carnaval, para que as pessoas “extravasem” antes de iniciarem a penitência da Quaresma.

No início da história, quando o bandido diz que chegou do céu, conta para Chico Goiaba que seu pai está passando fome, tendo que pedir esmola no paraíso. O céu é retratado como um

lugar de desigualdade, onde a miséria também existe. Este rebaixamento do sagrado, essa profanação, é típica do carnaval.

Mais adiante temos a parte em que ele monta o burro às avessas, com o rosto virado para o traseiro do animal. A própria existência do animal burro já representa uma *mésalliance*² - aliança de opostos -, levando em consideração que o animal é resultado do cruzamento de um asno e uma égua. O fato de o Zé, tomado pela coragem, ter montado no burro para reaver o dinheiro do falecido pai acabar montando o bicho ao contrário rebaixa de forma grotesca o medo e o sofrimento.

O rebaixamento do sofrimento e do medo é um elemento da maior importância no sistema geral dos rebaixamentos da seriedade medieval, impregnada de medo e de sofrimento. (...) O riso deve desembaraçar a alegre verdade sobre o mundo das capas da mentira sinistra que a mascaram, tecidas pela seriedade que engendra o medo, o sofrimento e a violência (BAKHTIN, 2010, p.150).

Mesmo tomado pela coragem, Zé acabou caindo nas enganações do malandro, que o entregou um chapéu com fezes de animal em troca do burro. Entretanto, os excrementos também são elementos ambivalentes que estão relacionados ao carnaval, trata-se da matéria alegre que conecta a morte e a vida.

Os excrementos têm o valor de alguma coisa a meio caminho entre a terra e o corpo, alguma coisa que os une. São assim algo intermediário entre o corpo vivo e o corpo morto em decomposição, que se transforma em terra boa, em adubo; o corpo dá os excrementos à terra durante a vida; os excrementos fecundam a terra, como o corpo do morto (BAKHTIN, 2010, p.151).

² Trata-se de uma palavra de origem francesa. Alliance significa aliança, e o acréscimo do prefixo "més" indica oposição. A palavra ventura (boa sorte) em francês, por exemplo, é traduzida como aventure, mas com o acréscimo do prefixo torna-se mésaventure, ou seja, desventura.

As aventuras dos irmãos bobos são um convite ao riso do início ao fim, e o desfecho da história foge completamente de um final feliz perfeito: o bandido foge com o burro dos irmãos, ambos ficam sem dinheiro e o Zé Goiaba ainda acaba sujando as mãos nos excrementos da vaca. Trata-se de uma história que celebra a inversão, assim como a festa do carnaval.

Chico Zoeira

Chico Zoeira é o título do quarto conto do livro, assim como o nome do protagonista da história. Com três filhos e uma esposa para alimentar, mas sem dinheiro no bolso, Chico decide sair no mundo para ganhar um dinheirinho e encontra uma fazenda para trabalhar que pertencia a um velho.

Depois de um ano trabalhando nessa fazenda noite e dia, Chico diz para o empregador que sente saudades da família. Acontece que o senhor dono da fazenda havia gostado de Chico e além de tudo era mágico. Dessa forma, presenteou o protagonista com uma bolsa que se enchia de dinheiro quando uma música fosse cantada:

Enche bolsa, bolsa enche;
Faz que nem o capinzeiro;
Enche bolsa, bolsa enche;
Fica cheia de dinheiro (AZEVEDO, 2009, p. 43).

No caminho de volta para casa Chico resolveu se abrigar em uma pousada e contou a história da bolsa que havia ganhado para os proprietários. Naquela noite, enquanto estava dormindo, os donos da pousada pegaram a bolsa de Chico e trocaram por uma igualzinha. No dia seguinte, quando reencontrou a família e contou a história da bolsa para a esposa, logo pôs-se a cantar a música, mas a bolsa permaneceu vazia.

Como a pobreza continuou, Chico decidiu que iria novamente trabalhar na fazenda do velho. O velho ficou surpreso

ao saber que a bolsa havia desaparecido, mas como gostava de Chico, resolveu emprega-lo. Depois de um ano trabalhando dia e noite e recebendo conselhos do senhor, Chico sentiu saudades da família e novamente foi presenteado com um artefato mágico, dessa vez era uma toalha que se enchia de comida quando cantadas as palavras:

Toalhinha, toalhão;
Oh toalha colorida;
Abre aqui na minha mão;
E põe na mesa a comida (AZEVEDO, 2009, p. 46).

No caminho para casa Chico foi parar na mesma pousada e contou a história da toalha para os proprietários que ficaram morrendo de inveja. Então novamente eles esperaram Chico dormir para trocar a toalha mágica por uma igualzinha. No dia seguinte, quando reencontrou a família e contou a história da toalha para a esposa, logo pôs-se a cantar a música, mas a toalha permaneceu vazia.

A pobreza se escancarou e Chico retornou para seu trabalho na fazenda do velho. O velho já havia se dado conta que os donos da pousada estavam roubando de Chico, mas não disse nada e resolveu emprega-lo. Um ano de trabalho se passou e durante esse tempo o velho alertou Chico ainda mais sobre os perigos e as maldades do mundo. Entretanto, sentindo saudades da família, Chico conta que irá retornar para casa e recebe de presente do velho um porrete de madeira mágico que golpeia sem cessar ao serem cantadas as palavras:

Porretinho, porretão;
Me ajuda nessa empreitada;
Bate, bate, quebra, quebra;
Enche, enche de pancada (AZEVEDO, 2009, p. 50).

Chico foi parar na mesma pousada no caminho para casa, mas dessa vez, quando questionado sobre o porrete que recebera

de pagamento, disse aos donos da pousada que ele obedecia ao que se pedisse. O casal esperou Chico se deitar, mas dessa vez Chico estava apenas fingindo dormir. Ao ver o casal colocando as mãos no porrete Chico logo gritou a canção e o porrete começou a golpear os bandidos sem parar.

O casal implorou para que Chico parasse com os golpes, mas ele disse que só cessaria quando lhe fossem devolvidos os itens roubados anteriormente. Após a devolução Chico cessou a pancadaria, deu risada e foi embora para sua casa. Depois de matar a saudade dos filhos e da esposa, abriu a toalha, cantou a canção mágica e a família banqueteceu como nunca haviam antes.

A história do Chico Zoeira é marcada pela repetição: o protagonista sai para trabalhar; ganha um presente mágico como pagamento; este presente é roubado enquanto ele dorme; e ao retornar para a família de mãos vazias a pobreza permanece escancarada. A situação só muda quando ele mesmo percebe que estava sendo enganado. Como podemos perceber os elementos do carnaval presentes no conto?

A festa do carnaval dá a cada um o direito de ser tolo. No início do conto, Chico é apresentado como um homem bom, mas atrasado de ideias, o que faz com que ele encontre dificuldades para arranjar emprego e suscite o riso no povo, que enunciava: “lá vai o Chico bobão. Lá vai o bocoio trapalhão. Lá vai o Chico Zoeira” (AZEVEDO, 2009, p.43).

Bakhtin caracteriza a tolice como profundamente ambivalente na medida em que, ao mesmo tempo em que ela tem um polo negativo marcado pelo rebaixamento por meio do uso de injúrias, o seu polo positivo aponta para a renovação e para a verdade.

A tolice é o reverso da sabedoria, o reverso da sabedoria, o reverso da verdade. É o inverso e o inferior da verdade oficial dominante; ela se manifesta antes de mais nada numa incompreensão das leis e convenções do mundo oficial e na sua inobservância. A tolice é a sabedoria licenciosa da festa, liberada de todas as regras e restrições

do mundo oficial, e também das suas preocupações e da sua seriedade (BAKHTIN, 2010, p.227).

Quando finalmente percebe que estava sendo enganado, Chico golpeia os donos da pousada com o porrete, e mesmo tendo reavido todos os seus itens mágicos ele continua flagelando os proprietários, até perceber que “os dois já estavam mais para lá do que para cá (AZEVEDO, 2009, p.51). Essa legalização da violência é totalmente carnavalesca pois reflete a vitória do oprimido sob o opressor. Os golpes são direcionados ao velho mundo, para que o novo possa nascer. “Todas essas personagens são escarnecidas, injuriadas e espancadas porque representam individualmente o poder e a verdade moribundos: as ideias, o direito, a fé, as virtudes dominantes” (BAKHTIN, 2010, p. 184).

O conto se encerra com um banquete familiar, onde Chico finalmente consegue prover alimentos para a família e eles comem como nunca haviam comido. Durante a antiguidade o comer constituía-se em um ato coletivo, todos trabalhavam e comiam porque estavam em igualdade de condições. Entretanto, a divisão de classes e de trabalho elevou muros entre as pessoas e o comer tornou-se privilégio de alguns.

Dessa forma, na festa do carnaval, o banquete popular representava o triunfo sobre o mundo, os homens engoliam o mundo ao invés de serem engolidos por ele. A natureza do banquete é a sensação de vitória pelo ato de comer.

Considerações Finais

A obra de Bakhtin busca criar situações hiperbólicas e mostrar a importância da obra do Rabelais durante o Renascimento pois ela espelha a luta constante entre aquilo que é sagrado e o que é pagão/popular. Trata-se de uma manifestação da arte e do princípio da renovação por meio do choque entre os mundos oficial e não-oficial. O valor não é dado somente à cultura popular ou a cultura oficial, a verdadeira renovação da vida

reside no entrechoque entre as duas. É a cultura popular que alimenta a cultura oficial.

Encontramos essa renovação da vida quando olhamos para a obra de Ricardo Azevedo. Seu trabalho é ensopado da cultura popular brasileira, marcado pela comicidade e por temas que muitas vezes são considerados “indizíveis”. O autor defende a ideia de que a literatura para crianças tem muito mais do “popular” do que do “infantil”. Isso porque a tradição pressupõe a existência de um “mundo infantil” e de um “mundo adulto”, mundos impenetráveis e que são tratados de modo completamente distintos. Porém o autor vai afirmar que:

(...) ambos sentem dor física; ambos são, em graus diferentes, dependentes de inúmeros fatores, sociais, afetivos, políticos e outros; podem ter dúvidas com relação ao que seja a “realidade”; estão em busca, conscientemente ou não, de um certo grau de auto-conhecimento; são passíveis de sentimentos como ciúme, vaidade, inveja, ódio, amor, tristeza ou alegria; são passíveis de agir egoisticamente; sentem prazer e desprazer; fazem brincadeiras; apreciam o conforto e a segurança; podem ser incompreensíveis ou incoerentes; estão em permanente processo de transformação; sentem medo; obedecem a instintos como o de auto-defesa entre muitos outros; recorrem a linguagens orais, gestuais etc; tendem a querer ser independentes; são sexuados; podem adoecer; são mortais; costumam temer a morte; são capazes de cometer suicídio; necessitam do contato físico, sexo-afetivo, em graus diferentes, talvez, não importa; têm na curiosidade um princípio vital; são, por princípio, seres sociais, entre outros exemplos (AZEVEDO, 2001, p.3-4).

Corroboramos do pensamento de Ricardo e consideramos finalmente a importância em se ampliar o olhar para a criança e renovar o pensamento acerca da própria concepção de infância. Pensar na criança como um sujeito que não é incompleto no sentido da maturação, mas que é incompleto justamente porque todo ser humano o é. Porque a completude da vida se dá na

morte, e enquanto há a vida, existe a possibilidade de aprendizagem, de resistência e de troca com o Outro, e nesse sentido, a literatura pode configurar-se como um resgate da nossa responsabilidade.

A Literatura Infantil carnavalizada brinca com o sério, com o medo. Não há espaço para medo porque a vitória sempre será do povo. Assim como o opressor se julga todo-poderoso, “o princípio da festa popular do carnaval é indestrutível” (BAKHTIN, 2010, p.30). O velho que morre e carrega o gérmen do novo mostra que tudo é possível. A Literatura Infantil carnavalizada apresenta o riso como arma contra qualquer forma de dominação.

Muitos outros aspectos poderiam ser destacados em *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões* no sentido de aprofundar a reflexão acerca da carnavalização. Porém, os elementos expostos até aqui evidenciam a força carnavalesca que reside na Literatura Infantil. A Literatura Infantil não perde a sua especificidade enquanto Literatura para crianças quando inclui questões contraditórias e ambivalentes manifestadas por meio do riso.

Referências

- ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- AZEVEDO, Ricardo. **A literatura, o chamado “universo infantil” e a vida mesmo**. São Paulo, 2001. Disponível em: <<https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Literatura-universos-vida.pdf>>. Acesso em jun. 2023.
- AZEVEDO, R. Conto popular, literatura e formação de leitores. **Revista Releitura**, Belo Horizonte, n. 21, 2007. Disponível em: <<https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Contos-populares.pdf>>. Acesso em jun. 2023.
- AZEVEDO, R. **Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões**. São Paulo: Ed Ática, 2009.

AZEVEDO, R. Histórias que todo mundo entende. **Revista Carta Fundamental**, São Paulo, 2009. Disponível em: < <https://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Entrevista-Carta-Fundamental-2009.pdf>>. Acesso em jun. 2023.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. 7 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. 5 ed. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2015.

LISPECTOR, C. “Das vantagens de ser bobo”, in: **Todas as crônicas**. Rio de Janeiro, Rocco, 2018.

ARTE E ENSINO: O QUINHÃO MOÇAMBICANO

Etelvino Manuel Raúl GUILA¹

Nelita BORTOLOTTO²

Introdução

Nas linhas que se seguem pretendemos trazer uma breve reflexão a respeito do movimento dialógico entre vida vivida e arte que permeia o ensino moçambicano, com intuito de evidenciar a importância da arte na constituição dos sujeitos. Para tanto, tomamos como base o plano curricular do Ensino Secundário Geral do primeiro ciclo, do ano 2007.

Moçambique é um país africano, que pela consequência da filosofia *terra nullius*³ empregada pelos europeus, foi tornado possessão portuguesa. Isso teve impacto na constituição dos sujeitos daquelas terras. Naquele cronotopo, o colonial, as línguas originárias do país converteram-se em antinomias à língua lusa. Embora o malgrado do povo colonizado fosse realidade diante da língua que lhes era estrangeira, esta passa, desde lá, a fazer parte de corpo de disciplinas ensináveis na esfera escolar do país, convertendo-se em saber a ser ensinado e aprendido na escola, um saber para formar e educar como segunda, terceira ou quarta língua. No caso, tendo em vista que em Moçambique sua população dominava – e continua dominando no tempo atual – mais de uma língua originária em virtude da pluralidade linguística que arfa naquelas terras da zona austral de mãe África, um quadro que há de se medir consequências, diríamos com

¹ Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique
Email: etelvino.guila@gmail.com.

² Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Email: nelbortolotto@gmail.com.

³ Terra de ninguém.

implicações em nada singelas, quando se trata de abordar a crua realidade da contrapartida entre colonizador e colonizado, no que refere-se à “humanismo”, à “humanidade”. Indo adiante, é bom (re)afirmar que a língua portuguesa não fez e não faz parte do horizonte cultural de muitos moçambicanos no tempo do país colonizado, como ainda hoje não o é, isso porque há aqueles renitentes a ela. Em sequência, a vida vivida, hodierna, desses sujeitos realizou-se e realiza-se à margem da língua camoniana. Com a independência do colonialismo nos anos de 1975 e consequente definição do Português como língua oficial do país, esta acabou sobrepondo seu curso ideológico em relação às línguas originárias, as bantu, movendo-se para o campo do ensino institucionalizado, como disciplina ensinável e formativa. Em vista disso, com ênfase, encaminha-se para ser mantida e reavivada no espaço escolar pela condição de língua oficial assumida pelo país no período pós-colonização. Fato que vem vigorando em planos curriculares presentes na esfera educacional do país.

1 Arte literária e constituição humana

No transcorrer do tempo, a arte passou a ganhar espaço na vivência escolar, a ter valorações outras como é caso a educação literária, presente no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), em vigor desde o ano de 2007. Está configurado pelos proponentes do referido documento, preocupação com o desenvolvimento da sensibilidade estética dos estudantes, sujeitos-alvo, nesse caso, como estudantes secundaristas. Este conhecimento, o da arte, assim pensamos, vem operando como elemento singular na constituição dos sujeitos. Como consequência, passaria a ter repercussão nas relações entre os sujeitos e a relação destes com o mundo envolvente. O que patentearia a indissociabilidade entre arte, vida e cultura, conforme nos indicara Bakhtin, já nos anos 1919, em seu artigo Arte e Responsabilidade (BAKHTIN, 2003). Muito embora, ressalva-se, se por um lado essa evidência presente no ensino

escolar institucional de Moçambique possa indicar certo avanço em propósitos educacionais, por outro, não obstante, mantém-se ainda na contramão da perspectiva dialógica, ou seja, em seu traço fundamental, o encontro das vozes, a não redução a atos individuais, sua não reificação, que é primando de uma formação quando tramada sob o óbice do individualismo, do discurso monológico.

Nesse âmbito, o plano curricular (PCESG/2007) busca afiançar a criatividade ideológica nesta esfera social, a escolar, mobilizando por meio da literatura referente à realidade moçambicana, obras artísticas de autores moçambicanos, com maior destaque ao ensino voltado a estudantes do nível secundário (ESG), como apontamos. Ressalva-se, algo que abrangeu, igualmente, Países Africanos de Expressão Portuguesa (PALOP's) e Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP). Nesse ponto, a escritura literária vem, diametralmente, abrir-se à pluralidade das vozes, ao diálogo entre enunciadores, em fuga do mundo compreendido monologicamente. A experiência estética possibilita que o eu possa conhecer, enxergar o outro como outro, não somente aquilo que ele consegue ver por si e para si próprio, mas também aquilo que lhe é inacessível na sua posição singular, provendo possibilidades de não indiferença ao outro, de acabamento da imagem de si próprio, pelos olhos do outro. Isto sucede, porque o eu, como nos ensina Bakhtin ([1943] 2020), não tem ponto de vista sobre si mesmo de fora; dos seus olhos olham os olhos dos outros.

Faraco (2006) expõe que as relações do dizer do humano com as coisas concretizam-se obliquamente, ou seja, mediadas semioticamente, suas palavras tocam intimamente no estrato de vozes sociais que revestem as coisas, remetendo a mundo múltiplo e heterogeneamente interpretado. Podemos assim dizer: o humano expressa os produtos de criação ideológica por si produzidos, servindo-se de signos – prenes de sentidos, aludindo a uma realidade social e historicamente situada – de múltiplas linguagens (linguística, imagética, sonora, corporal etc.).

Nessa compreensão, “sem linguagem/língua, sem um enunciado verbal ou mesmo gestual, não há expressão” (VOLÓCHINOV, [1930] 2019, p. 257) da cultura essencialmente humana. Assim sendo, a arte emerge como um dos principais meios pelo qual humanos expressam sua cultura, sua humanidade, posto que somente o humano na relação com o outro e com o mundo das coisas produz cultura. A arte enquanto manifestação cultural constitui lugar de síntese de diversas semioses mobilizadas pelo sujeito na vida vivida.

A multissêmico intrínseca à arte torna esta esfera um campo de atividade amplamente constitutivo de homens e mulheres, pois reflete o mundo circundante, assim como o refrata permeado por densidade heterodiscursiva, em posição valorativa diversa. Nesse diapasão, promove a constituição integral dos sujeitos, ao potencializar inúmeras dimensões de conhecimento humano: cognitivo, psicomotor e afetivo.

A arte como prática socioideológica, culturalmente mais elaborada, que estimula a criação do horizonte estético, apreciativo de membros de um agrupamento social, a sua relação íntima com a existência humana como evento, evidencia a sua preponderância na colaboração de constituição de sujeitos como seres sociais, dialógicos, ideológicos e históricos. Ela estabelece relação dialógica com a vida vivida e a cultura, ao ser fruto de interações interindividuais (eu - outro), relativas a experiências e vivências de sujeitos no percurso de seu existir-evento, sem escapatória. Estes são constituídos na e pela linguagem e, com efeito, integrantes da comunicação social e cultural ininterrupta, circunscrita ao percurso de desenvolvimento humano. Indo além, compreendemos que o homem é um ser evento. Ele faz parte de um percurso civilizacional, por meio da apropriação de bens materiais, imateriais e simbólicos construídos por gerações que o precederam. Esse processo de apropriação se concretiza de modo relacional, dialógico, isto é, na relação com outros sujeitos (únicos e insubstituíveis), com as coisas do mundo circundante, sobre o

qual interação. Apenas, desse modo, vivenciam a vida social, vivenciam a coletividade.

Lamentavelmente, nem sempre a concordância é fato, quando o assunto é de a vivência da experiência humana, universal e singular, encontrar na arte lugar de convergência. Alinhamos nosso entendimento à concepção de que através de produtos artísticos, histórico-socialmente construídos por uma determinada comunidade, o sujeito passa a ter possibilidades de revivificar o passado presentemente renová-lo ou (re)criá-lo, embasado em valorações do espaço-tempo em que se encontra. Todo o posicionamento é cronotópico, ou seja, no discorrer do tempo, em espaços distintos, de acordo com Morson e Emerson (2008), as produções artísticas modelam ou enformam os contextos e propiciam a criação de valores outros, por parte de sujeitos envolvidos.

Esses valores criados ou revitalizados pelos sujeitos são mobilizados no momento de contemplação de uma obra de arte, produto ideológico, concebido por um sujeito singular ou coletivo, heteroglótico. Como em todo ato dialógico, há encontro de duas consciências não coincidentes, resultando em geração ou renovação ideológica e, conseqüentemente, a constituição dos sujeitos envolvidos nesse ato comunicativo⁴.

A construção de objetos estéticos – com acabamento na condição de artefacto e inacabamento, assumindo-se como enunciação inserida em uma corrente discursiva – favorece os sujeitos no exercício de tomada de posição face à realidade circundante, uma vez que ao assumirem a condição de autores-criadores, posicionam-se axiologicamente em uma realidade singular.

⁴ Entendemos que toda manifestação artística é linguagem, inserida no grande diálogo discursivo. Como diria Ponzio (2010), enquanto tal, é produto de interação discursiva entre sujeitos socialmente situados e pluridiscursivos (autor-criador e contemplador), em uma comunicação social, a artística.

No processo de criação artística, o autor-criador captura a realidade de como ele a vê, do seu lugar único, possibilitado pela sua singularidade no existir, porque, como nos ensina Bakhtin (2012), este mundo lhe é dado do seu lugar no qual apenas ele sozinho se encontra como concreto e insubstituível, não que necessariamente ela seja do modo como por ele é vista. Trata-se somente de uma visão possível sob ponto de vista do autor-criador, jamais a única ou exclusiva visão.

Em se tratando de obra de arte (projeto de dizer do outro, inserido na comunicação artística), o movimento exotópico do contemplador proporciona o seu acabamento, possibilitando-lhe a apresentação de uma contrapalavra (um posicionamento axiológico), aguçando seus conhecimentos no que tange a crítica e reflexão, sobre o objeto estético, reverberando no mundo em seu entorno, intentando tomada de posicionamento no agora como memória de futuro; um devir humano alicerçado na realidade concreta do acontecimento humano.

Ademais, na condição de contemplador de uma obra estética, o sujeito é co-criador, porque estabelece o diálogo com o autor, ancorado no objeto estético (VOLÓCHINOV, [1926] 2019), atualizando os sentidos da obra na contemporaneidade do vivido, sustentado em vivências, experiências e heteroglossia. Todos elementos para possíveis leituras, leituras outras do mundo e em movimento criativo, inovador, com encontro de consciências não coincidentes entre eu-outro⁵.

Considerações finais

Defendemos ser temível políticas de educação, voltadas ao ensino institucional, prescindir da experiência de seu público aderente, com arte em sua dimensão dialógica, isto é, entre a vida (vida vivida, hodierna) e arte. A unicidade da vivência de

⁵ Para Bakhtin (2011) o acontecimento estético somente é concretizável entre duas consciências não coincidentes, com horizontes experienciais distintos.

singularidade humana materializa-se no campo da arte e da cultura (ciência). Daí, “devemos fazer um esforço por integrar a vida e a arte (ou a ciência) em nosso viver, realizar a cada momento a singularidade que cada pessoa é, responder com a vida pelo que se aprende na arte (ou na ciência) e responder a necessidades da vida na arte (ou na ciência).” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 404).

A façanha descrita não se restringe à literatura, assegurada transversalmente pela disciplina Língua Portuguesa, no ESG, ou seja, verifica-se com todos produtos ideológicos relativos ao mundo da arte, que pela sua natureza são materializados em obras estéticas, revestem-se de capital importância para impulsionar as dimensões da criatividade, da liberdade, de posicionamento axiológico dos sujeitos, valores indispensáveis para o vivenciamento do existir evento responsabilmente, em circunstâncias sociais predefinidas. Por esse prisma, a cultura do Ubuntu⁶ é constitutivamente propiciada pelo rechaço do individualismo que tensiona a cultura do povo moçambicano, registrando pleitos de potencialidades individualistas, a mercê da constituição do indivíduo que se coaduna com o fechamento em si mesmo e não com a abertura para o outro, para a amorosidade, em todas as esferas por onde transita. Como defende Kwame Appiah (1997), parafraseando-o: culturalmente (moral, estética, política e religiosamente) o povo africano tende a ser constituído pelo conjunto de pessoas as quais se conhecem e interagem não só no aqui e agora, mas ao longo do percurso histórico quando exilados dos “colonos”. Ou no cenário da teoria do Círculo de Bakhtin: “Não é outro *homem* que permanece objeto da minha consciência, é outra consciência no gozo dos plenos direitos que está ao lado da minha e só em relação à qual minha própria

⁶ Aposta na preponderância da coletividade na constituição de valores individuais concordes com a vivência comunitária, solidariedade africana. (GUILA, 2023).

consciência pode existir.” (BAKHTIN, 2003, p. 342-343, grifo do autor). E mais:

“Somente o amor pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade.” (BAKHTIN, 2010, p. 128-129).

Referências

APPIAH, K. A.. *Na casa do meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

BAKHTIN, M. M.. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2010/2.

BAKHTIN, M. M.. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M.. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. *O homem ao espelho: apontamentos dos anos 1940*. 2.ed. Tradução de Cecília Maculan Adum; Marisol Barenco de Mello e Leticia Miranda. São Paulo: Pedro e João, 2020.

FARACO, C. A.. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2006.

GUILA, E. M. R.. *Políticas públicas no campo da Educação e constituição do sujeito em solo moçambicano – memória e oralidade pelas fissuras entre mundo oficial e não oficial*. 2023. 331fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: objectivos, política, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2007.

MORSON, G. S. ; EMERSON, C.. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Edusp, 2008.

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

SOBRAL, A. U. ; GIACOMELLI, K.. Memória, imprecisões, sentidos: em torno da proposta bakhtiniana de estudos da linguagem. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, nº esp., VIII SENALE, 2018, p. 395-432.

VOLÓCHINOV, V. N.. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

TECENDO FIOS POÉTICOS DE ARTE E VIDA: UMA ANÁLISE DE "FIANDEIRA" DE RAQUEL NAVEIRA

Alan SILUS¹

Maria Leda PINTO²

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar o poema "Fiandeira" da escritora sul-mato-grossense Raquel Naveira, investigando como sua relação com a vida, identidade, e cultura regional se manifesta na obra. Além disso, busca-se compreender como a escrita de Naveira se relaciona com sua identidade e sua ligação com a cultura de Mato Grosso do Sul. Para chegarmos a tal objetivo desenvolvemos o texto por meio de uma abordagem qualitativa para analisar o poema da autora. A análise textual e literária é realizada para identificar os temas e imagens presentes no poema, bem como suas conexões com a vida da autora e a cultura regional de Mato Grosso do Sul. Além disso, são exploradas as características estilísticas e simbólicas do poema. Consideramos por fim que a análise do poema "Fiandeira" de Raquel Naveira revela como a escrita da autora está intrinsecamente ligada à sua identidade, à cultura de Mato Grosso do Sul e à reflexão sobre a fragilidade da vida. A obra de Naveira é uma manifestação artística que contribui para a preservação e compreensão da cultura regional, enquanto explora questões universais da condição humana.

Palavras-chave: Literatura Sul-Mato-Grossense; Raquel Naveira; Arte e Vida.

¹ Doutor em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/ Campus de Três Lagoas,, Professor da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/ Campo Grande e do Instituto Avançado de Ensino Superior e Desenvolvimento Humano - INSTED. Contato: alan.silus@uems.br ou alan.silus@insted.edu.br

² Doutora em Letras (Filologia e Língua Portuguesa) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - FFLCH/ USP, Professora Sênior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS/ Campo Grande. Contato: marialedapinto25@gmail.com

Introdução

Dentro do processo de formação cultural de Mato Grosso do Sul, a Literatura é a que tem maior destaque, pois se originou muito antes da divisão do estado de Mato Grosso. De acordo com Maria da Glória Sá Rosa e Albana Xavier Nogueira (2011), a Literatura do MS é emblemática devido à sua força estética e ao poder crítico que assume ao representar de novas formas a vida e também interpretá-la à luz da sociedade vigente.

Ainda, segundo as autoras

as mais recentes formulações discursivas a respeito da revisão de conceitos sobre identidade, etnia, religião, classe social encaram a Literatura como uma das mais significativas expressões da cultura, que caracteriza o alicerce identitário de dada sociedade, cujo perfil se projeta e se consolida nas representações linguísticas, folclóricas, míticas, que delineiam as diferentes identidades locais e nacionais (Rosa; Nogueira, 2011, p. 27).

Esse perfil formado pelas produções literárias de uma sociedade compõem o panorama histórico e artístico das culturas que a permeiam. De certa forma, a Literatura de um povo constitui-se nos registros socioculturais produzidos desta para aquela geração, a fim que se registre e se valorize as marcas sociais, históricas, políticas e locais de sua gente.

Rosa & Nogueira (2011) concatenam a ideia de que

o discurso literário, como resultado de um tipo de fazer humano, testemunha e expressa sonhos, riquezas, misérias, desafios, conflitos, absurdos, contrastes, impasses que contribuem para definir a dimensão cultural de um povo, de uma região, ou mesmo de uma localidade, em que se misturam diversas tendências, influenciadas, contemporaneamente, pela cultura eletrônica global, que desqualifica velhos paradigmas e incorpora outros mais recentes (Rosa; Nogueira, 2011, p. 29).

Essa dimensão cultural de Mato Grosso do Sul é marcada pelas tendências mais contemporâneas, mas diferentemente de outros estados, não abandona suas origens, suas raízes históricas e artísticas marcadas por eventos como a Guerra do Paraguai (1864 – 1870) e com a influência das culturas paraguaia e boliviana que constituem parte da nossa cultura.

Na Literatura, os fatos e acontecimentos narrados por populares na fronteira oeste do estado geraram grandes narrativas publicadas sob forma de romances e antologias de contos e crônicas. Vultos históricos e personagens emblemáticas que se destacam em várias cidades de MS, são representadas na poesia de vários escritores que aqui nasceram ou conviveram com essas pessoas.

Destacamos neste contexto o nome de Raquel Naveira, poeta nascida em Bela Vista (MS) que radicou-se em Campo Grande, capital do estado, onde firmou sua carreira e atividade de escrita literária, sendo considerada uma das vozes mais expoentes da literatura produzida em Mato Grosso do Sul.

Este texto objetiva apresentar aspectos da vida e obra da escritora de maneira a relacionar como a relação vida e arte se atrelam nas práticas discursivas de Naveira. Para tanto, apresentamos uma análise do texto “Fiandeira”, poema escrito por ela e disposto no livro que leva o mesmo nome, publicado em 1992 pela editora Estação Liberdade em São Paulo e reeditado em 2023 pela editora Life em Campo Grande.

Nesta obra a Raquel Naveira brinda o seu público com elementos de sua subjetividade e de sua expressão máxima poética. Com textos que caminham por discursos diversos, o conteúdo interno de todos eles sempre remontam à formação da autora enquanto pessoa, cidadã, mulher e marca de forma notável o empoderamento da autora por meio de sua escrita.

Raquel Naveira: a fiandeira de textos sul-mato-grossenses

Nascida em Campo Grande, Raquel Maria Carvalho Naveira formou-se em Direito e Letras pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT, é mestra em Comunicação e Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, foi professora do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, e da Universidade Católica, onde atuou também como apresentadora de programas desenvolvidos pela TV universitária e assessora da Editora.

Conforme pontua Maria Adélia Menegazzo (2013),

Raquel Naveira pode ser considerada uma das vozes femininas mais importantes da poesia em Mato Grosso do Sul, principalmente pelo modo como articula no universo poético o rigor da razão com a delicadeza da sensibilidade que, a nosso ver, respondem pela feminilidade em seu discurso. [...]. A obra de Naveira foi objeto de estudos acadêmicos, e de ensaios de estudiosos da literatura sul-mato-grossense. [...] Muito já se falou sobre o compromisso da poesia de Raquel Naveira com as coisas da terra, que entendemos como um dado inesgotável quando trabalhado poeticamente. (Menegazzo, 2013, p. 17-18).

Com vasta produção desde os anos 1980, Naveira publicou as obras **Via Sacra** (1989), **Fonte Luminosa** (1990), **Nunca-Te-Vi** (1991), **Fiandeira: ensaios** (1992), **Guerra entre Irmãos: poemas inspirados na Guerra do Paraguai** (1993), **Sob os Cedros do Senhor: poemas inspirados na imigração árabe e armênia de Mato Grosso do Sul** (1994), **Canção dos Mistérios** (1994), **Abadia** (1994), **Mulher Samaritana** (1996), **Maria Madalena** (1996), **Caraguatá: poemas inspirados na Guerra do Contestado** (1996), **O Arado e a Estrela: ensaios** (1997), **Rute e a Sogra Noemi** (1997), **Casa de Tecla** (1998), **Senhora** (1999), **Stella Maia e Outros Poemas** (2001), **Com Nus Frontais** (2001), **Maria Egípcíaca** (2002), **Tecelã de Tramas: ensaios sobre interdisciplinaridade** (2004), **Portão de Ferro** (2006), **Literatura e Drogas e Outros Ensaios** (2007), **Caminhos de Bicicleta: crônica** (2010), **Senhora** (2010), **Sangue**

Português: raízes, formação e lusofonia (2012), **Álbuns da Lusitânia** (2012), **Quadro de Artista** (2013), **O Avião Invisível: crônicas** (2017), **Mar de Rosas: crônicas** (2018), **Menina dos Olhos** (2018), **Poemas Portugueses** (2019), **Leque Aberto: crônicas/ ensaios** (2020), **Romanceiro de Cabeza de Vaca: o andarilho das Américas** (2020) e **Manacá: prosa poética** (2021).

Além destas obras, Naveira integra também antologias e compêndios: **Intimidades Transvistas** (1997), obra de poemas que ilustram quadros de Valdir Rocha; **Xilogravuras** (1998), livro de xilogravuras do artista plástico Valdir Rocha com conjunto de poemas de vários escritores; **Casa e Castelo** (2002), obra que reúne os poemas de **Casa de Tecla e Senhora**; **Jardim Fechado: uma antologia poética** (2016); **Antologia Poética de Raquel Naveira** (2022), uma seleção de textos com apresentação e organização da professora e membro da ASL Enilda Mougnot Pires.

Pela descrição da quantidade de obras publicadas, podemos perceber o quão vasta é a atuação de Raquel Naveira para com a Literatura. Além disso, é perceptível a relação entre sua poética e a regionalidade sul-mato-grossense porque em quase todas as obras encontramos poemas dedicados ou que mensuram personagens, vultos históricos, lugares ou paisagens do estado de MS.

A questão do regionalismo é vista por Dorsa (2001) como um reflexo de integração do homem em seu meio e com suas relações socioculturais. Na poesia naveiriana, é possível conceber que essas marcas do regional estão impregnadas de metamemória, memórias, vivências e olhares alheios em que constituíram suas tramas poéticas.

Tais memórias não se resumem apenas ao regionalismo fronteiriço de seus poemas, nas escrituras em prosa de Raquel Naveira, também encontramos traços de suas lembranças que, segundo Dorsa (2001, p. 116), “procurou direcionar o seu enfoque: o da memória (de Campo Grande, de seus imigrantes, de seu povo); o do olhar sensível vasculhando, farejando, catando os fios [...] ciente de que cada pessoa pode colaborar para que as marcas regionais de sua terra não se tornem vestígios de um passado”.

Além disso, o caráter historiográfico dado a algumas obras de Raquel são muito ricos em informações e desvelam aspectos da nossa história que eram pouco conhecidos, por exemplo, a obra **Guerra entre Irmãos**: poemas inspirados na Guerra do Paraguai (1993) em que a autora resgata nomes de personagens históricos importantes para o movimento bélico que mudou a história do estado e do país.

Reconhecida por sua poesia, mas também produtora de textos em prosa, Raquel Naveira é uma das vozes contemporâneas da Literatura Sul-Mato-Grossense com maior representatividade dentro e fora do estado. Sua produção escrita já ganhou espaço em países da Europa e América do Norte, além de pertencer a ASL e a outras instituições culturais.

Um olhar sobre o poema “Fiandeira”

O fazer poético de Raquel Naveira é, como dissemos, marcado pelas várias vertentes que a constitui enquanto pessoa e poeta. O vínculo com suas raízes históricas, sociais e pessoais mostram a diversidade na produção escrita e afirmam sua identidade: fia textos poéticos, e conforme retrata, vive de poesia, para a poesia e pela poesia (Naveira, 2023).

Apresentamos essa relação no texto que cede o nome a sua obra publicada em 1992 pela Estação Liberdade e reeditada em 2023 pela Life Editora:

FIANDEIRA

Sou uma fiandeira
Tecendo noite e dia
Uma esteira de pensamentos.

Sou uma fiandeira
Aranha tirando de dentro
A liga que emaranha.

Sou uma fiandeira
Amarrando com mãos firmes
Os laços do meu destino.

Sou uma fiandeira
Bordando com palha e ouro
A bandeira da minha fé.

Sou uma fiandeira,
Vivo à beira
De tudo quilo que é frágil,
Que parece fiapo
Ou que está por um fio.
(NAVEIRA, 2023).

O poema exalta uma afirmação do eu-lírico em ser uma fiandeira. No sentido do texto, a atividade de “fiar” transcende o significado original e dá o sentido de controle da vida, uma vez que para Bakhtin (2012, p. 142) “a vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, em torno destes centros se distribuem e de dispõem todos os momentos concretos do existir”.

A fiandeira tece seu ato responsável, ato de vida em que borda com palha e ouro sua fé, uma vez que é nesta vida que ela coloca tudo à beira da fragilidade e ainda ressalta que sua aparência é a de que não há uma boa visão ou pode ser extinta a qualquer momento, conferindo-lhe o sentido do poema: ser fiandeira é viver a vida com toda a sua intensidade, seus problemas, e dissabores. Ser fiandeira é tecer fios condutores para o desenvolver do ciclo humano na terra, é prevalecer-se sobre o eu e o outro que permeia a arquitetônica da vida e da arte.

Essa forma arquitetônica, constitui para Bakhtin (2014, p. 24) forma de ordenação do material discursivo “empiricamente recebido, audível, cognoscível, o ritmo é composicional; controlado emocionalmente, relativo ao valor da aspiração e da tensão interiores que ele realiza”. Na primeira estrofe do poema

temos a identificação do eu- lírico com a atividade artesã de fiar, porém, seu enlace poético se constrói quando ele afigura a ideia de que “fia uma esteira de pensamentos”.

O que se recorre é a questão da fruição dos seus pensamentos em que tudo se elabora de maneira cuidadosa, delicada e mimeticamente organizada, quando ao relacionarmos a atividade humana relatada por Bakhtin (2014) com a produção de uma esteira de fios, em que estes devem estar bem unidos, sem espaços livres que possibilitariam o desmanche do artesanato. A fiandeira de pensamentos do eu-lírico deixa subentendido que sua atividade além de ser árdua (porque tece noite e dia) é minuciosa e requer cuidado.

Na estrofe seguinte, a voz lírica recorre a personificação da aranha, um inseto que é comparado muitas vezes às fiandeiras por sua atividade impecável de tecer suas teias para atrair as presas para alimentar-se. Tanto a aranha quanto a fiandeira possuem a habilidade de tecer com qualidade seus fios e a poetisa relaciona que a “liga” obtida desse fio condutor de ambas provém de seus interiores, na aranha, por sua anatomia, na voz lírica por sua criação poética e discursiva em que elabora o texto de forma a emanar suas ideias.

A próxima estrofe, marca no discurso do eu-lírico a dialogia do artista que “borda a bandeira de sua fé”, que professa sua atividade como algo valioso e sagrado em que podemos relacionar essa marca como uma valorização do fazer poético, em especial nos primeiros versos de cada estrofe que se inicia com a tonificação em afirmar-se que “é uma fiandeira”.

O texto se encerra com uma estrofe em que a fiandeira, do mesmo modo que é alguém sublime, está em constante ameaça porque é “frágil” e “está por um fio” como assim a voz lírica do poema trata. Teté Espíndola musicaliza esse trecho dando um tom agudo ao verso “Ou que está por um fio” de maneira a criar um grito de alerta à função da fiandeira, destacando a percepção e a conexão com a vulnerabilidade do fiar poético que o eu-lírico produz.

Assim, a figura utilizada da fiandeira no poema gera uma metáfora para expressar em primeiro plano a função de quem os produz e, ao mesmo tempo, denota a profundidade em que os pensamentos são concebidos. A linguagem e as imagens poéticas que se criam produzem um espaço rico que permite ao leitor refletir também sobre a vida.

Considerações Finais

As reflexões sobre a relação entre a Literatura e a cultura de Mato Grosso do Sul apresentadas neste texto revelam a importância da Literatura como um elemento central na construção da identidade cultural de uma região. Ela, portanto, desempenha um papel fundamental na preservação e expressão das diferentes identidades locais e nacionais.

No contexto sul-mato-grossense, a escritora Raquel Naveira emerge como uma figura emblemática da Literatura, com uma vasta produção que aborda temas relacionados à história, cultura e identidade da região. Suas obras refletem um compromisso com as raízes históricas e sociais de Mato Grosso do Sul, ao mesmo tempo em que exploram a diversidade temática e estilística.

O poema "Fiandeira," em particular, oferece uma visão profunda da relação entre a vida e a arte na poesia de Naveira. A metáfora da fiandeira como alguém que tece a vida com cuidado e minúcia revela a complexidade do processo criativo e a importância da poesia como uma forma de controle sobre a vida. O poema também destaca a fragilidade e a vulnerabilidade da existência humana, lembrando-nos da efemeridade da vida.

O poema de Raquel Naveira evidencia a sua trajetória, como se apresenta ao contexto social e ao outro, bem como a sua identidade que, constituída historicamente, congrega passado e futuro em interação dialógica que não só a colocam nesse

espaço, mas também ao outro nesse processo de alteridade/identidade.

Assim, nessa interação e inter-relação os fios do poema *Fiandeira*, como os fios da vida, presenteiam-nos com as experiências, os valores e os enunciados que nos constituem, ao mesmo tempo que nos possibilitam projetar o futuro, pois segundo GEGE (2009, p.72) “Toda vez que o sujeito fala, isso afeta a si e ao outro.”

Portanto, o texto literário desempenha um papel vital na construção e expressão da identidade cultural de Mato Grosso do Sul. Autores como Raquel Naveira contribuem significativamente para essa construção, explorando temas regionais e históricos em sua obra. O poema "Fiandeira" exemplifica a profundidade e a riqueza de sua poesia, destacando a importância da Literatura como uma forma de reflexão sobre a vida e a condição humana.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernadini [et. al.]. 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014. (Coleção Linguagem e Cultura).

DORSA, Arlinda C. **As Marcas do Regionalismo na Poesia de Raquel Naveira**. Campo Grande: UCDB, 2001.

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

MENEGAZZO, Maria Adélia. Raquel Naveira: a poesia no limite. In: BUNGART NETO, P; PINHEIRO, A. S. **Ervais, Pantanais, Guavirais**: cultura e literatura no Mato Grosso do Sul. Dourados: Editora da UFGD, 2013. p. 17-32.

NAVEIRA, Raquel. **Fiandeira**. Campo Grande: Life Editora, 2023.

ROSA, Maria da Glória Sá; NOGUEIRA, Albana Xavier. **A Literatura Sul-Mato-Grossense na Ótica de seus Construtores**. Campo Grande: Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 2011.

VOZES QUE SE CALAM: ESPAÇOS DA INDIFERENÇA COMO REPRESSORES DA POTÊNCIA CRIATIVA JUVENIL

Julianne Pereira dos SANTOS¹

Introdução

As reflexões apresentadas neste artigo nasceram de uma inquietação que surgiu a partir do desenvolvimento da minha pesquisa doutoral² em andamento. Essa pesquisa investiga um grupo de leitura que se encontra semanalmente na Escola Agrícola de Jundiá (EAJ/UFRN), da qual sou professora, frequentado por jovens estudantes que compartilham textos, ideias e reflexões. O projeto “Encontros literários: a formação do leitor e escritor jovem” nasceu em 2017 e a partir dele o grupo de leitura se formou, coordenado por mim e por outro professor da instituição. O intuito inicial era que os jovens compartilhassem textos com os quais se identificassem, de autores e autoras que gostassem, para que discutíssemos juntos sobre os diversos temas que surgissem dali; isso de fato aconteceu e continua acontecendo, mas, para a nossa surpresa, os participantes começaram a levar textos autorais – assinados com os seus nomes, com pseudônimos ou de maneira anônima, sem assinatura.

Essa nova dinâmica passou a dar a tônica dos encontros: cada vez mais os textos autorais se fizeram presentes e alguns surgiam como continuação ou resposta a um anterior lido em um encontro passado. Percebemos que se formou ali, com o tempo, um espaço de confiança e, sobretudo, de escuta amorosa, onde os estudantes

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem – PPGEL – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente da Escola Agrícola de Jundiá (EAJ/UFRN). E-mail: juliannepsantos@yahoo.com.br

² Orientada pela Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves (UFRN)

se sentem à vontade para se expor, se expressar e dividir pensamentos e sentimentos. Além disso, observamos que escrever para ser lido durante os encontros passou a ser um estímulo e um possível exercício de construção autoral. A partir dessas percepções, nossa pesquisa de doutorado investiga esses encontros, os textos compartilhados neles e as interações ocorridas nesse espaço, a fim de compreender se os encontros de leitura constituem uma cadeia discursiva produtiva que estimula e aprimora a construção da autoria expressa nos textos produzidos pelos participantes.

Para essa investigação, um instrumento utilizado foi um questionário aplicado para participantes e ex-participantes do grupo que já enviaram algum texto de sua autoria para os encontros. Esse questionário foi dividido em cinco seções: a primeira refere-se ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que precisa ser lido e assinado por quem pretende responder o questionário; a segunda pede alguns dados pessoais, como idade, gênero com o qual se identifica, período em que frequentou ou frequenta a EAJ e uma pequena descrição de cada participante; a terceira seção traz perguntas sobre os hábitos de leitura e escrita, a fim de investigar se esses hábitos já existiam antes dos encontros, se foram estimulados por eles e se se mantêm; a quarta seção apresenta questões sobre o funcionamento dos encontros de leitura, sobre as interações ocorridas e sobre a participação do respondente; e a quinta e última seção traz questionamentos sobre os textos enviados por eles/as para os encontros, para entender a motivação do envio e também da assinatura (ou da ausência dela) no texto. Durante a aplicação do questionário e a análise das respostas, uma informação me chamou atenção por ser dita por diferentes pessoas: quando perguntados sobre a sua relação com a leitura e com a escrita atualmente, alguns ex-participantes – que hoje estão na universidade – afirmaram, de diferentes maneiras, que essa relação não existia mais, a não ser de modo obrigatório para as disciplinas da faculdade.

Essa afirmação, feita de maneira recorrente, causou-me certa preocupação, principalmente por conhecer os/as jovens que responderam e o seu potencial reflexivo e criador outrora apresentado nos encontros de leitura, e me levou a refletir sobre o que apresento neste trabalho: as universidades, aqui retratadas como espaços da indiferença, podem ser repressoras da potência criativa juvenil, por primarem pela competição, pelo tecnicismo e pelo cumprimento de um currículo muitas vezes engessado. É importante ressaltar que esses aspectos não são exclusivos do ambiente universitário e que não há aqui uma tentativa de responsabilização individual dos docentes. Infelizmente, isso é estrutural e sistemático, uma vez que estamos inseridos em um modelo econômico que nos quer cada vez mais automatizados e produtivos, sem espaço e tempo para a reflexão e para a ludicidade, o que nos faz estar inseridos em diversos espaços da indiferença.

O (não) desenvolvimento das vozes juvenis na lógica dos espaços da indiferença

Byung-Chul Han (2015), filósofo sul-coreano, em sua obra “Sociedade do cansaço”, nos apresenta a ideia de que vivemos, na contemporaneidade, em uma sociedade do desempenho, em que o desejo maior é maximizar a produtividade, gerando, assim, sujeitos que se autoexploram nessa busca desenfreada, o que geralmente leva a uma eterna sensação de fracasso e de esgotamento físico e mental. Han (2015, p. 38) aponta que “o cansaço da sociedade do desempenho é um cansaço solitário, que atua individualizando e isolando”, mostrando que o individualismo e o isolamento também são traços dessa sociedade marcada ainda pelo excesso de positividade e pela ausência de contemplação. De maneira semelhante, Lipovestky (2004), filósofo francês, aponta que o sujeito contemporâneo está inserido na chamada hipermodernidade, uma modernidade elevada à potência máxima (e que ainda tem possibilidade de se intensificar

com o passar do tempo), que se alicerça no mercado, na tecnologia e no indivíduo. A partir dessas características, é fácil perceber como os espaços da indiferença se formam: cada sujeito, de maneira individualista e por vezes solitária, tentando produzir ao máximo e chegar à frente do outro, com a preocupação recorrente de não ficar para trás, legitimados por diversas instituições e discursos que reforçam essas práticas e comportamentos.

Os jovens que passam a adentrar esses espaços da indiferença, como a universidade, estão, em sua maioria, numa espécie de limbo temporal durante essa fase de transição: não são mais adolescentes, mas ainda não se enxergam como adultos. Têm responsabilidades, mas acreditam não estarem aptos a dar conta delas, começando pela escolha (que parece tão definitiva nessa época) por uma profissão, uma carreira, algo que mudará toda a sua vida a partir daquele momento. Essa é uma preocupação frequente, como afirma Lipovetsky (2004):

Hoje os jovens muito cedo se mostram apreensivos com a escolha da instrução e das carreiras que ela oferece. A espada de Dâmocles do desemprego impele os estudantes a optar pelas formações prolongadas e escolher cursos cujos diplomas sejam considerados uma garantia de futuro. (LIPOVETSKY, 2004, p. 72)

Esse parece ser o caminho da vida adulta, o que contrasta de maneira direta com o movimento das juventudes de unirem-se em tribos, grupos e comunidades (sejam presenciais ou virtuais), como acontece nos encontros de leitura. Na universidade, assim como no mercado de trabalho, a lógica muda e passa a ser mais individual, sob o viés neoliberal.

Em algumas respostas dadas durante a aplicação dos questionários, é possível enxergar o afastamento desse jovem da conexão em comunidade que ele conhecia, como na resposta de uma estudante, ao ser questionada sobre a sua relação com a leitura e a escrita hoje:

Sinto que perdi o jeito. A faculdade me afastou das duas coisas. [...] A faculdade influenciou sim porque escrevo muito pouco, mas antes eu acreditava mais no que escrevia. De certa forma, os encontros potencializavam que eu acreditasse mais no que eu escrevia e muitas vezes me senti salva pelo que conversávamos naquela sala.

Nessa fala, os sinais de isolamento e de não pertencimento a uma comunidade são nítidos e parecem retratar uma falta de autoestima em relação aos próprios textos ao dizer que antes acreditava mais no que escrevia. Importante ressaltar também que essa estudante cursa Letras, mais um ponto que causa espanto, uma vez que é um curso que esperamos que a leitura e a escrita sejam valorizadas não só de maneira acadêmica, mas também reflexiva, crítica e criativa.

Esse distanciamento também foi pontuado por outros jovens que responderam aos questionários: “Desde que comecei a cursar psicologia minhas leituras tem sido quase sempre voltadas para textos acadêmicos”; “Atualmente escrevo apenas materiais acadêmicos. Inclusive, sinto falta do prazer da escrita mais lúdica”; “divertida, porém um pouco engessada, protocolar, às vezes temo cair no paradigma do academicismo”. Essas respostas foram dadas por três pessoas diferentes e têm em comum esse afastamento da leitura e da escrita ocasionado pelo ingresso na universidade, com referência, inclusive, ao academicismo, crítica usual às universidades. Bakhtin (2019), em “Questões de estilística no ensino da língua”, pontua a necessidade da aproximação de uma linguagem mais criativa

O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se forma [...] (BAKHTIN, 2019, p. 42-43).

Desse modo, é papel das universidades também proporcionar o acesso a essa linguagem mais lúdica e criativa, a fim de estimular a autoria dos jovens e a sua capacidade crítico-reflexiva.

Outro ponto que merece ser destacado é que a maior parte dos estudantes que sinalizaram essa mudança na sua relação com a leitura e a escrita após o ingresso na universidade iniciou a graduação durante a pandemia de covid-19, no momento em que as aulas estavam sendo remotas em decorrência do isolamento social. Toda a instabilidade e preocupação próprias desse momento, além da solidão, sensação de aprisionamento e ausência de interações reais e calor humano, podem ter contribuído para essa percepção e para o agravamento das características dos espaços da indiferença, como a universidade.

A relação eu-outro, tão cara para a teoria bakhtiniana e para a sua arquitetônica, parece, muitas vezes, se tornar escassa nesses espaços, como podemos ver a partir da lógica sinalizada por Han e Lipovetsky no início dessa seção. E como podemos ser senão sob o olhar do outro? Esse olhar extralocalizado e o excedente de visão, como sinaliza Bakhtin (2011), é o que nos constitui.

Não se trata de fundir-se com o outro mas de manter posição própria na distância e no *excedente* de visão e compreensão a este relacionado. [...] Não é para reificar e concluir. O momento mais importante desse excedente é o amor (é impossível amar a si mesmo, essa é uma relação de coordenadas), depois vem o reconhecimento, o perdão [...], por último apenas a compreensão ativa (não dublada), a possibilidade de se ouvido. Esse excedente nunca é utilizado como emboscada, como possibilidade de chegar-se e atacar pelas costas. Esse é um excedente aberto e honesto, que se revela dialogicamente ao outro, um excedente que se exprime em discurso voltado para alguém e não à revelia. Todo o essencial está dissolvido no diálogo, colocado cara a cara. (BAKHTIN, 2011, p. 355)

Amor, possibilidade de ser ouvido, diálogo... Bakhtin e o Círculo nos mostram, a partir da sua teoria, que é somente na

alteridade, na relação com o outro, que nos constituímos sujeitos plenos e singulares. É esse olhar para o outro concreto, fora de uma abstração ideal, que pode nos levar a construir espaços não mais da indiferença, mas sim da amorosidade.

Considerações finais

A necessidade de transformação de espaços da indiferença em espaços de amorosidade não é gratuita. A partir dos depoimentos dos jovens ex-participantes dos encontros de leitura da EAJ/UFRN, é possível perceber a importância de um espaço amoroso e acolhedor para o desenvolvimento da autoria juvenil. Além disso, espaços amorosos e a construção de comunidades contribuem também para a ampliação do olhar para o outro, do sentimento de pertencimento e, sobretudo, para a construção desse jovem enquanto sujeito social. bell hooks ratifica essa ideia em sua obra “Tudo sobre o amor” e fala sobre a importância da criação de comunidades amorosas:

É o amor que estabelece as bases para a construção de uma comunidade com estranhos. O amor que criamos em comunidade permanece conosco aonde quer que vamos. Orientados por esse conhecimento, fazemos de qualquer lugar um local em que podemos regressar ao amor (bell hooks, 2021, p. 176).

Para fugir da lógica dos espaços da indiferença e desse tempo que, como diz Krenak (2019), filósofo indígena, “é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida”, é preciso voltar o olhar para o ponto central da perspectiva do Círculo de Bakhtin: o outro. Por meio da alteridade e do diálogo, do olhar para esse outro que nos forma e nos dá acabamento, é que outro horizonte de futuro é possível.

Geraldi (2018, p. 21) nos mostra que manter a curiosidade e a proximidade com o outro, conhecê-lo, descobri-lo, “é manter as oportunidades de enriquecimento da vida humana”. Para adiar o

fim do mundo (KRENAK, 2019), é necessário que criemos um outro mundo, pautado na lógica da amorosidade, da inclusão, do acolhimento e do diálogo. E isso pode parecer abstrato e utópico, mas, como nos diz Galeano, é a utopia que faz com que não deixemos de caminhar. “Mantenhamos nossas memórias de futuro: outro mundo é possível” (GERALDI, 2018, p. 23).

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2019.

GERALDI, João Wanderley. A expulsão do outro e a re-existência do singular. In: GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Org.). **Palavras e contrapalavras: o outro singular**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

ARTE PERFORMÁTICA E VIVÊNCIA EMPÁTICA: ÉTICA, ESTÉTICA E ATO RESPONSÁVEL

Rafael da Silva Marques FERREIRA¹

A arte performática

Vista como uma expressão artística desde os anos de 1970, a arte da performance traz, em muitas de suas demonstrações, a proposta de uma arte que se caracteriza por afirmar que seus conceitos e sentidos construídos são mais relevantes que o produto material em si; além de uma postura anticomercial da arte, havia, desde o seu surgimento, um objetivo intrínseco de ir contra os convencionalismos estabelecidos na arte.

Imbuída de um espírito de liberdade e anarquia, a arte da performance traz em sua origem a busca por uma integração das artes de maneira que suas delimitações disciplinares se apresentem difusas, usa-se a conjunção das linguagens artísticas (teatro, música, vídeo, dança, pintura etc.) de modo não-harmônico, não-linear, produzindo uma leitura simbólica complexa nessa integração (COHEN, 2013, p. 50, 51).

Conectada a uma maneira mais ampla de afirmar o fazer artístico, a qual procura por uma aproximação entre a arte a vida, e que endossa com isso a espontaneidade, o natural, em detrimento do ensaiado, da elaboração, a arte da performance persegue a ruptura, a “dessacralização” da arte e a sua forma transformadora e viva.

Nessa nova modalidade artística, o artista passa a ser o sujeito e o objeto de sua obra. A proposta do evento que se constitui numa interação de ações entre os participantes (artista(s) e público), traz a ideia da criação da obra de arte que não se

¹ Instituto Federal do Espírito Santo. rafael.ferreira@ifes.edu.br

desvincula da própria experiência vivida; nesta interrelação entre arte e vida, busca o envolvimento do espectador e a presença forte e decidida do artista. Para o trabalho do ator na performance é exigido enfatizar sua corporeidade e suas qualidades expressivas para que evidenciem a manifestação de uma presença, a qual seja capaz de reconstruir e reelaborar outros códigos e convenções, gerando materiais cênicos capazes de produzir novos sentidos, sensações, qualidades, experiências.

Tais criações suscitam novos desdobramentos tanto da percepção quanto da atuação, novas maneiras de pensamento e a apreensão. O espectador revê o seu papel e a sua relação na/com a arte; ao ator passa-se a exigir uma presença assumida em sua radicalidade em todo processo de criação da obra. Nesse sentido, é evidente o aparecimento de um aspecto importante nesta forma de conceber e de realizar o ato cênico: a *postura ética* dos seus participantes.

A arte da performática redimensiona e abre espaço para questões éticas e suas refrações estéticas por trazer para dentro da cena, de forma mais clara, um jogo constante de posturas e posicionamentos entre os participantes por meio de escolhas realizadas dentro desse jogo. E realizar escolhas é sempre um posicionamento *ético e responsável*.

A performance como ato responsável: a ética e a estética

Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato responsável* (2012), apresenta-nos a diferença entre o que chamada de *ato-atividade* e momento de *veracidade teórica*. Sobre o primeiro, o autor afirma tratar-se da atividade humana enquanto evento singular, uma experiência irrepetível, está ligado ao existir enquanto evento; em contrapartida, a verdade relativa à teoria está ligada não à vida real, mas ao plano da abstração; de tal modo que um determinado ato representaria um “conteúdo-sentido” ligado a um significado puramente teórico.

O posicionamento do autor compreende a crítica de que os conceitos universais que formam sistemas de pensamento e que procuram explicar a experiência humana de maneira absoluta não são suficientes para abarcar a experiência humana em sua totalidade e singularidade. Bakhtin defende que os eventos experienciados pelo indivíduo jamais podem estabelecer parâmetros universais com a pretensão de reger a vida de todos, sem distinção.

A experiência viva não pode ser teorizada, mas apenas vivenciada a partir do lugar que cada sujeito ocupa na realidade social. Com isso, a teoria bakhtiniana defende uma concepção filosófica a partir do inédito, singular, irrepetível; contrapondo-se a uma concepção firmada em conceitos gerais e absolutizantes.

A partir do reconhecimento dessa distinção entre o plano da abstração teórica e a experiência viva, Bakhtin defende cada momento da vida humana como *ato ético* e *responsável*. *Ética*, na acepção bakhtiniana, refere-se à ação, ao agir no mundo, à precisão de ocupação do lugar único no mundo, trata-se de um conjunto de comprometimentos e deveres dos sujeitos em relação com seus outros. A concepção de ética, portanto, faz referência à ação da existência e constituição de uma vida singular; ela corresponde ao espaço de decisões cronotópicas (do “aqui” e “agora”) concretas do agir humano. O sujeito é *responsável* por todos os momentos constituintes de sua vida justamente porque todos seus atos são éticos: “A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória” (BAKHTIN, 2012, p.96), a vida não admite desculpas, fugas ao espaço único que se ocupa na singularidade do existir.

Viver a partir dessa singularidade não significa, entretanto, uma existência isolada ou um viver direcionado para si. Pelo contrário; é exclusivamente por meio desse lugar único por mim ocupado que reconheço o outro como também um ser único e insubstituível, ocupante de um lugar singular na existência. É impossível, por meio desse reconhecimento, ver o outro como algo genérico e indiferente, pois é no jogo das interações entre os

seres singulares que se forma a estrutura dinâmica e irrepitível, ou seja, a *arquitetônica* do mundo.

Diretamente relacionada ao ato ético, Bakhtin desenvolve a noção da *estética*. Dentro da teoria do Círculo, a estética aparece como o acabamento do agir dos sujeitos. O ato estético é a valorização, a reflexão elaborada, portanto, com acabamento – e não necessariamente acabada – acerca da ação ética realizada pelo sujeito a partir da linguagem. A concepção estética resulta de um processo que busca representar o mundo sob o ponto de vista *exotópico* do sujeito, de um posicionamento de fronteira da qual o homem enxerga o mundo com adequado distanciamento, para transfigurá-lo na edificação de sua palavra estética.

Em *Estética da criação verbal* (2011), ao refletir sobre a posição do herói e do autor na criação artística, Bakhtin conclui que é somente a partir do evento ético, da experiência vivenciada na sua singularidade que os sujeitos atingem a ação estética. Isto é, o momento elementar da criação estética é a vivência, na qual o “eu” tem que experienciar, descobrir e valorar aquilo que está sendo vivenciado pelo “outro” sob uma perspectiva exotópica produtiva.

Nesse experimento, o “eu” deve colocar-se no lugar do “outro” como se se ajustasse a ele, encarregando-se do seu horizonte essencial do mesmo modo como ele o habita e, dessa submersão no horizonte alheio, aparecerão os vazios que são só visíveis do lugar único do “eu”; do mesmo modo, diferentes brechas somente serão compreendidas da posição de unicidade desse “outro”.

É por essa razão que a estética bakhtiniana se constrói como uma teoria extremamente interessante, por não reduzir o estético apenas às formulações metafísicas e abstratas, ou colocá-lo de maneira intrínseca a conceituações estritamente psicologizantes, ou ainda a um ensimesmamento puro, sem conexão com questões sociais e culturais. Para Bakhtin, tanto o ato estético como o ato ético estão entrelaçados com as questões sociais e culturais. A partir desses dois conceitos, percebe-se o desenvolvimento de sua

perspectiva filosófica pautada em um olhar que contempla a *alteridade* como um dos fundamentos de sua própria construção.

Nós, enquanto público, interagimos com a obra, procuramos compreender o olhar da artista; buscamos, empática e exotopicamente, colocar-se em seu lugar, sentir as sensações que a performance busca suscitar em nós. Quando, enfim, retornamos ao nosso lugar, atribuímos significação à obra por meio de um acabamento, conferindo-lhe forma estética.

Nesse sentido, reafirma Bakhtin (2011, p. 61) que a consciência que retorna a si mesma confere forma estética, do seu próprio lugar, pois a obra, assim como toda expressão da linguagem, nunca se realiza para si mesma, para seu interior, mas para o outro. É justamente a posição valorativa da autora-criadora-performer que orientará a construção do ato estético, pois é a partir dele que a personagem e seu mundo se constituirão, e que nós, público, enformaremos enquanto objeto estético. Isso porque somos nós quem damos sentido ao estilo e ao visual apresentado pelo artista.

Ao dialogarmos com as ideias apresentadas, damos sentido ao visto, por meio de nosso excedente de visão, incorporando a sua corporeidade, exprimindo-nos dentro da cultura. “O *todo* estético não se covivencia, mas é criado de maneira ativa (tanto pelo autor como pelo contemplador; nesse sentido, admite-se dizer que o espectador covivencia com a atividade criador do autor)” (BAKHTIN, 2011, p. 61, 62, destaque no original).

Bakhtin não concebia o momento estético como “autônomo” ou excepcional na experiência humana, nem o compreendia como um surto de inspiração ou arrebatamento dentro de vidas insípidas e não-criativas. Ocorre, porém, que a especificidade do estético da criação artística pressupõe que “o ato estético dá à luz ao existir em um novo plano axiológico do mundo, nascem um novo homem e um novo contexto axiológico – o plano do pensamento sobre o mundo humanizado” (BAKHTIN, 2011, p. 177). Ou seja, para o autor, o ato artístico transporta a realidade da existência (que possui uma complexidade axiológica em si) para um outro plano axiológico,

que é o plano da obra, assim, aspectos do plano da obra são apartados do seu “existir”, por alguém que os olha de fora, e são organizados de uma nova maneira, limitados em uma imagem que contém um acabamento (início e fim).

O mundo da criação artística, ainda que esteja no mundo da vida e dele se alimente e o ilumine, não é um reflexo direto da existência. O autor-criador não apenas fixa de maneira passiva aspectos da vida, mas por meio de uma posição axiológica destaca-os e os reconstrói esteticamente. Vida e arte são planos diferentes do mundo da cultura e respondem por eventos criativos específicos do agir do sujeito: “o artista e a arte criam, em linhas gerais, uma visão absolutamente nova do mundo, uma imagem do mundo, a realidade da carne mortal do mundo que não é conhecida dos ativismos criativo-culturais” (BAKHTIN, 2011, p. 176).

Ainda que não seja um reflexo direto da vida, a performance, como toda obra de arte, é também um enunciado concreto e que, por isso, está situado e encarnado no mundo cuja construção sócio-histórica reflete e refrata, entre muitas outras coisas, relações de poder, a(s) cultura(s) e as formas de fruição estética. O, por assim dizer, enunciado artístico, dentro da dinâmica dialógica, atua também sobre a realidade concreta da vida que lhe é exterior. Vida e arte, sendo planos diferentes do mesmo fenômeno cultural (a vida em sociedade), se retroalimentam, influenciando-se mutuamente:

A arte é iminentemente social. O meio social extra-artístico, a influenciar a arte desde o exterior, encontra nela uma resposta imediata e interna. Na arte, o que não é alheio atua sobre o alheio, e uma formação social influencia sobre a outra. O estético, ou mesmo o jurídico, ou o cognitivo, são tão somente uma variedade do social; portanto, a teoria da arte não pode ser senão uma sociologia da arte. Não lhe sobra nenhum trabalho ‘imaneente’” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 74, destaque meu).

O artista reorganiza, no plano de sua performance artística, elementos da vida de modo a compor uma nova unidade na qual aparece, ao mesmo tempo, como elemento constituinte e

organizadora. De acordo com Bakhtin/Volochínov (1926, p. 5), “O artístico é uma forma de interrelação entre criador e contemplador fixada em uma obra de arte”. Dessa forma, a obra de arte é um tipo de comunicação sendo seu significado situado na relação que a obra estabelece com a vida, com a situação social que a engatilha.

A arte, enquanto enunciado concreto que é, não pode ser desvinculada da vida, pois necessita da relação com ela para construir sentidos. Os sentidos do discurso artístico nos levam além das fronteiras do material, remetendo sempre à realidade exterior, a uma situação concreta, ao evento da vida: “(...) *situação se integra ao enunciado como parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação*” (Idem, p.8, *itálicos no original*).

Vida e arte não se confundem. “Quando o homem está na arte, não está na vida e vice-versa. Entre eles, não há unidade e interpenetração” (BAKHTIN, 2011, p. XXXIII). O que garantirá o nexos entre esses elementos reside em nosso ato ético responsável, pois, pelo que vivenciamos e compreendemos na arte, devemos responder na nossa vida para que tudo o que foi vivenciado e compreendido artisticamente não permaneça inativo: “Arte e vida não são a mesma coisa, mas devem tornar-se algo singular em mim, na unidade da minha responsabilidade” (Idem, p. XXXIV).

Tudo aquilo que vivenciamos, sentimos e aprendemos com a experiência artística deve converter-se em vida: “aquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente” (BAKHTIN, 2012, p. 79). Dessa maneira, com a arte performática, ao trata de temas de ordem social, apresentando realidades e vivências de pessoas e grupos em vulnerabilidade social, atua como um agente que busca a sua diminuição já que, por meio da arte, promove a experiência da dor e do sofrimento ao espectador; e este, em sua vida cotidiana, poderá agir eticamente com base no vivido esteticamente.

O teatro performático se dá no ato das grandes questões sociais. Nesse sentido ele é político. Ele será mais político quanto mais puder intervir nas questões sociais (LOBO, 2012, p. 259).

Por se pautar em experiências concretas, que muitas vezes transgridem a uma simples experiência estética lógica e cadencial, a performance artística pretende provocar o espectador, mobilizando-o a verificar a sua capacidade de participar e de reagir frente à obra, de vivenciá-la, integrando-se a ela, em vez de reconstruir mentalmente os fatos da obra.

Quanto mais o sujeito assume responsavelmente sua relação com o mundo, mais ele dá sentido para que a estrutura da vida aconteça; quanto mais o artista se aprofunda eticamente em seu fazer, mais a sua obra se dota de sentido, o que a fará ainda mais potente esteticamente.

Todos os performers, ao se aprofundar eticamente em seu fazer na esfera teatral, assumem responsavelmente a relação entre a sua criação e o diálogo com a sociedade; assumem o seu papel de provocadores de uma desautomatização dos cidadãos frente às relações que alienam nossa participação efetiva na sociedade; assumem o papel de lembrar, por meio da arte, que todos nós, se quisermos viver verdadeiramente, precisaremos assumir o nosso lugar na estrutura dinâmica e irrepetível do mundo e nos posicionarmos frente a tudo o que envolve o espaço que é de todos.

Referências

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. Organizado por Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGE-UFSCar. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2012.

COHEN, R. **Performance como linguagem**. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LOBO, L. Aprofundamento ético e potência estética no teatro contemporâneo. In.: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe/UFSCar (Organizador). **A escuta como lugar de diálogo**: Alargando os limites da identidade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012, págs. 233-264.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

A CONTRIBUIÇÃO DA ESTÉTICA BAKHTINIANA NA CRIAÇÃO DE IMAGENS NA CULTURA

Miza CARVALHO¹

1.

Provocada a pensar de que maneira, no mundo atual, viver a amorosidade, como ir da indiferença à não indiferença, escolho entrar pela porta da não indiferença às imagens das culturas afrodiaspóricas e suas compreensões nos processos formativos.

Bakhtin foi um ativista no campo da linguagem e seu trabalho nos faz ver e querer assumir a importância constitutiva da estética no conjunto da cultura. É enorme a contribuição que Bakhtin nos oferece, quando realiza estudos das imagens da cultura popular da Idade Média e do Renascimento. Nós dos estudos bakhtinianos conversamos, frequentemente, buscando compreender a teoria de estética geral de Bakhtin e as formas com que esse entendimento vem construindo um ativismo estético no âmbito dos processos formativos.

Este é um texto que tenta trazer algumas dúvidas teórico-metodológicas acerca de como a filosofia da linguagem bakhtiniana compreende a cultura. A ideia é levantar essas dúvidas no diálogo com imagens concretas, da vida, e, nesse movimento, buscar o diálogo com as imagens dos repertórios culturais do quilombo de Santa Rosa dos Pretos. A oportunidade de dialogar com essa comunidade quilombola se fez presente e, não estando indiferente a este chamado, também me ponho atenta à demanda social que se faz necessária no momento atual:

¹ Aluna do Doutorado em Educação da UFF – Universidade Federal Fluminense
Email: mizacarvalho@id.uff.br

conhecer e reconhecer as heranças afrodiaspóricas no Brasil. Assim, lancei-me à pesquisa.

Em Santa Rosa dos Pretos, busco encontrar imagens na cultura, pela qual a historicidade daquela população se revela, pressupondo que tais imagens são elos com a plenitude do tempo, como nos aponta Bakhtin (2011) e Goethe.

2.

A partir da perspectiva bakhtiniana, entendemos que o nascimento do corpo físico não é uma condição suficiente para o ser humano ingressar na história, sendo *necessário* um segundo nascimento, um nascimento social, o qual se dá através de cada fenômeno da cultura (BAKHTIN, 2014, p. 11). Com Bakhtin, assumimos a linguagem como dimensão constitutiva do humano e não somente como capacidade de comunicação (transmissão), mas a partir da possibilidade de criar signos e refletir sobre eles, sempre em resposta.

Importante considerar que não nos situamos no campo da filosofia idealista da cultura, nem nos estudos culturais de cunho psicológico, nem mesmo estamos fazendo uma etnografia. Nosso ponto de partida é a filosofia da linguagem marxista, que considera que qualquer corpo físico na cultura pode ser percebido como a imagem de algo (VOLÓCHINOV, 2018, p. 92). Portanto, é fundante para nós a compreensão que o campo da cultura cria. Com Volóchinov (2018), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, pude compreender que estar imerso na cultura significa estar situado em algum campo ideológico, um mundo particular que cria signos. Para esse autor, cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, refratando-a a seu modo (VOLÓCHINOV, 2018, p. 94). Assim, algumas perguntas vão se configurando: como as práticas culturais em Santa Rosa dos Pretos têm orientado sua realidade? De que modo tais práticas têm refratado tal realidade e criado imagens? A construção da visão do campo de pesquisa passa também por

compreender sua natureza ideológica e, de certa forma, por buscar reconhecer os signos que vivem no campo proposto.

Augusto Ponzio me sugere compreender o “signo” como um instrumento de trabalho de ordem semiótica². Para esse autor, um objeto fora de lugar se torna signo (PONZIO, 2007, p. 89), cujos traços, sintomas e indícios são coisas que se tornaram signos enquanto interpretadas como outra coisa (PONZIO, 2007, p. 89). Diante de uma prática cultural ou de um objeto da cultura, o que se vê não é mero objeto ou fenômeno, mas a possibilidade de estar se referindo a algo fora deles. Isso prepara o olhar e a escuta na atividade de pesquisa. Com Augusto Ponzio, compreendo que estar diante de um signo é estar diante também de uma rede signíca e, portanto, poder também adentrar um *percurso interpretativo*. Esse autor nos prepara a estar abertos para perceber valores, hábitos e costumes que caracterizam o âmbito signocultural em Santa Rosa dos Pretos.

3.

Considerando que faz parte da atividade humana na linguagem dar existência ao mundo, tornando-o signo (PONZIO, 2007, p. 154), penso que é tarefa desta pesquisa olhar os repertórios culturais de Santa Rosa, tentando compreender cada elemento visto, tornando-o signo. Olhar com olhos de quem quer ver além.

Vamos considerar, com Volóchinov (2018), que é necessário que “um signo ocorre [a] na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95). Aqui

²Lotman é um autor-chave que vem me mostrando a historicidade da ciência semiótica. Em suas pesquisas, ele chega ao ponto de definir a semiótica como *ciência da pesquisa sobre teoria e história da cultura* (LOTMAN, 2022, p. 83) e expõe que seu objetivo chegava somente ao ponto de indicar contornos para uma descrição estrutural geral da cultura. Nós traremos Bakhtin para dialogar com Lotman na tentativa de criar um caminho bakhtiniano para a leitura de imagens na cultura.

abarcamos o problema do 'sentido', na medida em que tentaremos compreender as relações dialógicas entre signos verbais e não verbais, percebendo também que tais signos fazem parte de uma rede sógnica mais ampla, de um percurso interpretativo que tem contexto.

Pretendo conhecer a cadeia ideológica em que os signos dos repertórios culturais de Santa Rosa dos Pretos estão inseridos e responder a ela com outros signos. Estou apostando que tal procedimento metódico poderá ser um caminho para fazer crescerem os círculos de respostas e ressonâncias verbais que a existência de Santa Rosa está refratando.

4.

E como podemos articular a ideia de 'signo' com a ideia de 'texto'? Texto, para Bakhtin (2011), é, de uma maneira ampla, como um conjunto coerente de signos (BAKHTIN, 2011, p. 307), que pode ser decodificado (traduzido) para outros sistemas de signos, porém, nunca pode ser traduzido até o fim (BAKHTIN, 2011, p. 311). Considerando que os repertórios culturais em Santa Rosa dos Pretos podem dialogar com repertórios culturais em Burquina Faso, por exemplo, e que tais repertórios são textos em aberto, posso compreender esta pesquisa como uma possibilidade de construir um diálogo novo dentro dessa rede sógnica ou fazer cruzar com ela novos signos de outras redes?

Considerando ainda a afirmação de Bakhtin em *O problema do texto* que o homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo, isto é, cria texto (ainda que em potencial) (BAKHTIN, 2011, p. 312) e que o humano nas ciências humanas não pode ser estudado fora do texto, pois onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento (BAKHTIN, 2011, p. 307), posso assumir teórico-metodologicamente que, quando observo uma prática cultural em Santa Rosa dos Pretos, estou diante de textos na cultura.

Como, então, ler um signo/texto na cultura? Que condições são necessárias para fazer uma leitura crítica e aprofundada de imagens na cultura?

Diante da assunção bakhtiniana de tomar o material das ciências humanas como 'texto', cujo centro tem um ser humano valorado, algumas questões emergem: quais são as formas concretas dos repertórios culturais de Santa Rosa? Quais são as condições concretas da vida nessa comunidade que me possibilitarão escutar o valor humano em cada fenômeno cultural?

Assumir uma perspectiva filosófica de tomar um repertório cultural em pesquisa como texto me leva ao problema de *como* ler tais textos.

5.

Na escolha da categoria estética que pode ajudar a construir uma leitura possível das imagens em Santa Rosa dos Pretos, pensar sobre **o olhar indireto** será um caminho importante para contornar este problema de **como podemos ler uma prática cultural enquanto texto**. Bakhtin nos oferece uma pista quando cria sua teoria sobre estética geral e quando defende a ideia de uma posição na fronteira para compreensão da obra artística. Para este autor, essa posição na fronteira é o lugar fértil para conseguir escutar e ver as vozes dialógicas colocadas na obra. Ponzio defenderá que escolher sobre esse lugar extralocalizado indicado por Bakhtin, se trata de uma maneira de proceder ao encontro com a obra, tentando resgatar a capacidade inventiva e não se deixando prender à sua função de reflexo da realidade, mas abrir a obra à possibilidade de enxergá-la em sua dimensão de refração. Trata-se de conseguir ler a obra pela sua mirada obtusa, como indica Roland Barthes. Essa capacidade de mirar a partir dessa posição é chamada aqui de olhar indireto.

Como construir uma leitura de uma imagem na cultura nos situando nesta posição? Quais as forças convocadas quando

ajustarmos nossa lente a esta mirada indireta? Quais caminhos se abrem quando miramos indiretamente? Na teoria de estética geral, Bakhtin nos oferece uma forma metódica de como ler uma obra de arte. Tomando como pista seu trabalho sobre conteúdo, material e forma, tenho buscado criar uma maneira singular de ler um repertório cultural em Santa Rosa dos Pretos. Os estudos das imagens da cultura popular que ele nos oferta no seu livro *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento* é uma fonte primorosa para quem deseja encontrar boas pistas na investigação de imagens na cultura.

6.

Mais uma volta na espiral do tempo: entro no diálogo com o artigo de Marisol Barenco intitulado *Infâncias fantasmáticas: o cronotopo dos rincões* (MELLO, 2022) e esse diálogo cria tribuluminiscências. As imagens das heranças afrodiaspóricas sofrem desse mal que é serem colocadas em zonas obscuras, quase apagadas, sem luminosidade. Mas Marisol coloca luz teórica nessas imagens, de modo a oferecer todo aporte que ajuda a ver o rincão que é Santa Rosa dos Pretos e dar pistas nos modos de compreender as imagens de lá, desacostumadas aos nossos olhos. O trabalho de despertar as vozes faz parte desse jogo de luz e sombra. Marisol pinta uma cena nova no mundo quando se coloca no trabalho de contar a história de um rincão. Pintura feita com muitos movimentos que dialogam para criação de uma imagem: de olhar atentamente a paisagem viva, o movimento da pesquisa histórica (leitura de mapas, documentos), o movimento também de se colocar no lugar do outro e imaginar. Todos esses movimentos vão abrindo sentidos inesperados.

Observando como Marisol pinta um rincão e tateia a compreensão de seu motivo histórico vivo e ainda pulsante, aprendo usar os elementos básicos desse “pintar”: compreender que as vozes de uma ruína (os rincões são cheios de ruínas) estão ali ainda enunciando nas arquiteturas, nos objetos, nos gestos e

que cabe a nós compreender estas formas. Marisol coloca luz nesse trabalho de leitura da imagem (que incipientemente começamos a chamar – com outros teóricos – de *imagem sobrevivente*) e entendo que o trabalho a ser feito em Santa Rosa dos Pretos é este: encontrar imagens, aprender a ler suas formas, escutar as vozes ali enunciando e recontar suas histórias. Faremos isto apoiadas na estética bakhtiniana, que não deixará de lado essa relação arquitetônica indissociável entre conteúdo, material e forma. Faz-se importante e indispensável entender que a compreensão dessa relação se inscreverá naquilo que Bakhtin vai chamar de *poética histórica e sociológica*.

As imagens e suas formas, que aos poucos se revelam para mim em Santa Rosa dos Pretos, precisam ser vistas na sua resposta ativa ao mundo social e cultural do presente, mas também me convida a conhecer a história do gênero do qual tais imagens participam.

Marisol vem colocando luz nas lutas que Bakhtin travou para desenvolver pressupostos para uma estética geral, respondendo aos problemas da sua época. Tais pressupostos e princípios serão os pincéis e as tintas que usaremos no movimento de buscar imagens no quilombo de Santa Rosa dos Pretos, na tentativa de lê-las e, depois, também, no desafio de recontar as histórias que tais imagens enunciam ainda hoje. A intenção é dar a ver um mundo plural, com suas culturas diversas, sem deixar de mostrar suas contradições, disputas e violências, mas, também, com vontade de pulsar vida e transformação em direção ao futuro. Faremos este trabalho, pois amamos as heranças afrodiaspóricas que nunca deixaram de enunciar na nossa cultura, no quilombo de Santa Rosa dos Pretos.

7.

Amigos bakhtinianos, não seremos indiferentes às imagens afrodiaspóricas, nunca mais!

/

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e Tradução de Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MELLO, Marisol B. Infâncias fantasmáticas: o cronotopo dos rincões. In: *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação*, Juiz de Fora, v. 24, n. 2, p. 577-592, maio/ago. 2022.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. *Fundamentos de filosofia da linguagem*. Trad. De Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

VOLOCHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec Editora. 16ªed. 2014.

O SUJEITO EM BAKHTIN É 100% INDIVIDUAL?

Lícia HEINE

Myrian Conceição Crusóe R. SALES

O presente trabalho parte das frequentes inquirições de pesquisadores, docentes, discentes, principalmente da área de ciências humanas, em especial os de Letras e de Filosofia, que demonstram interesse em compreender, de modo mais objetivo e acurado, a acepção inerente ao sujeito do Círculo bakhtiniano, ser evento único, face à sua constituição exotópica e ao mesmo tempo singular, sustentáculo basilar para discussão da sua natureza individual. Tema fundante para nossa vida vivida no cotidiano enquanto pesquisadores da Linguística Textual (LT), que clamam por um devir a ela inerente com foco, dentre outros, em uma acepção de sujeito eminentemente discursiva, postura que, apesar dos avanços da LT, há, ainda, lacunas que urgem serem revistas.

Para tanto, pretendemos, no presente artigo, traçar um breve caminho sobre as reflexões discursivas, tendo como ponto de partida os retóricos (séc. V a.C.), que, na verdade, refaz a caminhada das primeiras investigações sobre os estudos linguísticos (CASTILHO, 2004, p. 23), a partir da qual se constrói um percurso que abarca, ainda que sejam indiretas e assistemáticas, algumas investigações discursivas até o século XIX.

Para tanto, pretendemos, no presente artigo, traçar um breve caminho sobre as reflexões discursivas, tendo como ponto de partida os retóricos (séc. V a.C.), que, na verdade, refaz a caminhada das primeiras investigações sobre os estudos linguísticos (CASTILHO, 2004, p. 23), a partir da qual se constrói um percurso que abarca, ainda que sejam indiretas e assistemáticas, algumas investigações discursivas até o século XIX.

Breve abordagem dos estudos discursivos

Em linhas gerais, destacam-se as primeiras inquirições filosófico-gramaticais da Grécia na Antiguidade Clássica, centradas na *Téchné grammatiké*, de Dionísio da Trácia (170 a.C.-90 a.C.), manual gramatical, surgido no Período Alexandrino, cujo objetivo limitava-se aos estudos de textos literários clássicos. Trata-se de uma obra modelar que inspirou vários gramáticos ao longo da história (CHAPANSKI, 2003, p. 4). Porém, não deve ser vista como as raízes das primeiras reflexões sobre a história da linguística. Nesse sentido, faz-se mister considerar as palavras de Castilho (2004, p. 23): “Qualquer manual de história da Linguística mostra que no mundo greco-latino a Gramática surgiu da Retórica, de um estudo dos processos de argumentação e de articulação do texto” (CASTILHO, 2004, p. 23).

Portanto, de acordo com o referido linguista, podemos dizer que, consoante a história da civilização ocidental, do ponto de vista das primeiras inquirições linguísticas, tem-se a Retórica, nascida em Siracusa na Magna Grécia (Sicília, séc. V a.C.). Asseverar que a linguística nasceu a partir dessas reflexões, significa dizer que as suas raízes estão fincadas em abordagens discursivas, compreendidas como qualquer análise que transcenda a materialidade linguística. Dessa forma, refutamos a clássica tese de que a ciência da linguagem deu os seus primeiros passos pautados a partir da *Téchné grammatiké*, de Dionísio da Trácia, que pôs de lado os usos coloquiais. Dando prosseguimento, destacam-se, sucintamente, posicionamentos funcionalistas, assistemáticos, que começaram a surgir, em meio ao formalismo exacerbado da *Téchné grammatiké*, que, a título de exemplo, citam-se os filósofos do Período Estoico, fundado por Zenão, cerca de 300 a.C., que rejeitaram a equação “uma palavra, um significado” (ROBINS, 1979, p. 17), demonstrando, assim, notável compreensão da estrutura semântico-pragmática, aspecto de pouco interesse entre os antigos gregos.

Da Antiguidade Clássica, passa-se à Escolástica em que se desenvolveu uma variedade de temas, destacando, apenas, para este trabalho, a presença de Dante Alighieri (1265-1321), que, ao elaborar a sua obra *De Vulgari Eloquentia* (1301), identificou quatorze dialetos, dentre os quais se tem hoje a língua oficial da Itália, exaltando, assim, a língua falada, frequentemente à margem das pesquisas linguísticas.

Ao chegarmos no século XIX, deparamo-nos com a gramática histórico-comparativa, época do estudo, em especial, das línguas indo-europeias. O alemão Franz Bopp (1791-1871) é considerado o fundador da linguística comparativa por ter se dedicado, com acuro, à pesquisa da língua sânscrita, pondo em foco a sua importância para o estabelecimento das famílias linguísticas. Bopp, estando certo de que deveria se afastar do misticismo da época, posicionou-se em alguns dos fundamentos positivistas para analisar a língua, “estudada por si mesma e em si mesma, numa frase célebre do seu prefácio à sua *Grammaire comparée*, em que alguns veem já o prenúncio das teorias de Saussure: “As línguas de que trata esta obra são estudadas por si mesmas, isto é, como objecto, e não como meio de conhecimento” (KRISTEVA, 1969, p. 234).

A partir de meados do século XIX, surgem alguns linguistas que, embora historicistas, debruçaram-se em outras áreas de estudo: o alemão William Von Humboldt (1767-1835) e os neogramáticos. Humboldt ultrapassou a abordagem diacrônica, voltando-se, entre outros, ao estudo das línguas dos nativos americanos “Sobre a língua Kawi na Ilha de Java” (1824-1826), no qual pretendeu mostrar a relação necessária entre língua e cultura, enfatizando o papel que aquela estabelece sobre a transmissão cultural. (CÂMARA JR., 1977).

Passemos a focalizar o último quartel de estudiosos do século XIX, denominado de neogramáticos, movimento fundado por Hermann Osthoff (1847-1909) e Karl Brugmann (1849-1919), jovens que discordavam de alguns dos pressupostos tradicionais dos seus predecessores historicistas, arguindo que o objetivo

principal do pesquisador não era chegar à língua original indo-europeia, que é uma criação hipotética, mas, estudando as línguas vivas atuais.

Registramos, também, a presença do genovês Ferdinand de Saussure (1857-1913) que, com apenas vinte e um anos, publicou em Leipzig seu famoso *Memoire sur les systèmè primitif des voyelles dans les langues indo-européennses* (1898), publicação essa consagrada, que conferiu, definitivamente, prestígio à nova escola, tendo em consideração já tratar-se de uma pesquisa estruturalista, cujos elementos vocálicos são definíveis não com base em seu aspecto fonético, mas em sua função estrutural. Após o *Mémoire*, tem-se o *Curso de Linguística Geral* (CLG), obra saussuriana póstuma, publicada em 1916 por Charles Bally (1865-1947) e Albert Sechehaye (1870-1946). Apesar de suas recepções iniciais não terem sido tão animadoras, o CLG surge, durante o 1º Congresso Internacional dos Linguistas em Haia (1928), como “um texto estratégico para a ‘periferia’ em conquista das instituições centrais [...]” (PUECH, 2016, p. 17). E, nesse invólucro da referida época, Saussure surge como fundador da ciência linguística, mas também como aquele que teria excluído aspectos basilares do efetivo processo de comunicação, como o sujeito e o seu contexto sócio-histórico (CRUZ, 2016).

As críticas se intensificaram, sobretudo, com a descoberta das fontes manuscritas que ocorrera a partir do final de 1950, período em que houve a publicação de algumas obras: os trabalhos de Robert Godel (1957), a edição crítica do CLG de Rudolf Engler (1968-1974), em particular, a edição crítica do *Curso de Tulio de Mauro*, o que possibilitou a realização de pesquisas filológicas, contribuindo, destarte, com a edição francesa “*Escritos de linguística geral*” (2002), editada e organizada por Simon Bouquet e Rudolf Engler (PUECH, 2016, p. 18). A partir dessas publicações, instaura-se, pois, “uma dinâmica de ‘retorno’ ao que seria o ‘verdadeiro pensamento’ de Saussure, pensamento que viria à tona de maneira privilegiada nos manuscritos [...]” (PUECH, 2016, p. 18), objetivando “revelar seu suposto verdadeiro

pensamento, que teria sido subvertido por Bally e Sechehaye na edição do Curso” (PIOVEZANI, 2016, p. 84). Questionamentos que tentam evidenciar, nas entrelinhas, um outro Saussure, não um linguista formalista, mas, pelo contrário, um filósofo eminentemente discursivo.

Esses estudos discursivos sempre foram objetos de reflexão das inquirições relativas à linguagem e vêm avançando gradativamente, tendo, no século XX, pesquisas sistemáticas pautadas em aporte teórico específico, a título de exemplo Linguística Textual e bakhtiniana, que discutem, dentre outros temas, a noção de sujeito, elemento fulcral das pesquisas discursivas.

Considerações sobre o sujeito em Bakhtin

O pensamento dos membros do Círculo de Bakhtin vem sendo adotado no Brasil a partir dos anos 80, intensificando-se, sobremaneira, na década de 1990, alcançando hoje documentos oficiais no ensino. Neles, encontram-se definições de gênero do discurso, dialogismo, enunciação entre outros voltados ao texto, mas o estudo sobre o sujeito na perspectiva do Círculo ainda é um tema caro para os pesquisadores. Apresentam-se, nestas Rodas bakhtinianas, algumas reflexões sobre o sujeito na corrente da linguagem dialógica; para isso, recorre às obras assinadas pelo Círculo de Bakhtin e pelo próprio filósofo russo, incluindo os textos disputados³.

Para compreender o sujeito na perspectiva bakhtiniana, vamos recorrer a alguns conceitos-chave do dialogismo. Esse princípio, na metáfora de Beth Brait (2016), é o guarda-chuva da

³ Expressão usada por Bronckart e Bota (2012) para se referir às obras que causam desconfiância nas autorias. São elas: *Freudismo* (atribuída a Volóchinov com edição original em russo em 1927); *O método formal nos estudos literários* (assinada por Medviédev, edição original em russo 1928) e *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem MFL* (assinada na versão original em russo por Volóchinov em 1929).

arquitetônica do pensamento bakhtiniano. A linguagem, para esse filósofo russo, é dialógica. O ser humano interage com o outro, seguindo o princípio dialógico e, nas palavras do próprio Bakhtin (2011, p. 348), “a vida é dialógica por natureza”.

O dialogismo torna-se uma das principais bases das ideias do Círculo. Devido à sua proporção, estudiosos como Sobral (2013) especificam três maneiras distintas em que o dialogismo se apresenta nas obras:

- a) como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos: o vir a ser, do indivíduo e do sentido, está fundado na diferença;
- b) como princípio da produção dos enunciados/discursos, que advêm de ‘diálogos’ retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos;
- c) como forma específica de composição de enunciados/discursos, opondo-se nesse caso à forma de composição monológica, embora nenhum enunciado/discurso seja constitutivamente monológico nas duas outras acepções do conceito (SOBRAL, 2013, p. 106).

Observa-se, que o dialogismo existe em toda enunciação, até mesmo, no monólogo, uma vez que, em sua estrutura interna, semântica e estilística, há um discurso que é dialógico, que interage com outras vozes mesmo internamente. Trata-se, pois, de uma atividade da linguagem viva, concreta em que as vozes axiológicas se manifestam, posicionando-se em relação ao contraste.

O enunciado se constituiu no dialogismo. Nas palavras de Heine (*et al.*, 2014, p. 49):

O enunciado é unidade da comunicação discursiva, ou melhor dizendo, unidade real da comunicação e não de um falante ideal ou de um social abstrato, presente, respectivamente, em Chomsky e Saussure; daí o enunciado constituir-se em um fenômeno concreto, único e individual. Esse último traço o individual não deve ser interpretado em oposição ao social, porém como um ato discursivo

proferido por um ser humano concreto, mas eminentemente social, resultado da enunciação, que é de natureza social, portanto ideológica.

Há, assim, um sujeito que enuncia, mediado por viés axiológicos. No processo enunciativo, há forças sociais vivas que se confrontam com outras forças sociais vivas. Os enunciados/discursos estão a todo momento em diálogos retrospectivos e prospectivos com outros enunciados/discursos. Dessa forma, percebe-se que a relação dialógica não é a troca de turnos na relação face a face, mas uma atividade da linguagem em que estão presentes as manifestações verbais e não verbais, enunciativas de posições axiológicas. Assim, no dialogismo, o sujeito é o ser do discurso, as categorias do pensamento e/ou do discurso não existem fora da situação concreta dos sujeitos (SOBRAL,2013) 2011).

Sobre o processo enunciativo e os sujeitos, Bakhtin (2011) diz:

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 294-295).

A relação externa e interna no princípio dialógico é fundamental para construção do enunciado e a palavra alheia exerce um papel importante para compreender o sujeito social e singular. Para Bakhtin (2011):

[...] essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavras da mãe. Depois, essas 'palavras alheias' são reelaboradas dialogicamente em 'minhas-alheias palavras' com o auxílio de outras 'palavras alheias' (não ouvidas anteriormente) e em seguida [nas] minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora (BAKHTIN, 2011, p. 402).

Dessa forma, o sujeito reelabora dialogicamente os discursos sociais em discursos “meus-alheios”, em um processo de refração, transformando os “meus-alheios” em discursos próprios.

Sobre o pensamento de singularidades, Sobral (2013) afirma que:

O Círculo de Bakhtin destaca essencialmente a individualidade, entendida marxianamente (isto é, em fidelidade às propostas de Marx) como a soma das relações sociais da vida do sujeito, e não como entidade submissa ao social (a das teorias do “assujeitamento”) nem subjetivista e autarquicamente autônoma com relação a ele (do *cogito* cartesiano e derivados) (SOBRAL, 2013, p. 104-105).

Sobral (2013), nesta citação, usa a expressão “individualidade”, em contraponto com o “assujeitamento”. Para o autor, o Círculo não concebia essa teoria, pois acredita que na enunciação não há um repositório de palavras ideológicas que se insere no sujeito, mas há um processo dialógico com as vozes internas e externas.

Sobre a relação exterior e interior, Faraco, (2021, p. 03) diz que “as coisas vêm de fora, mas elas funcionam dentro. Então, o encontro, o movimento da dialogização garante ao sujeito discursivo uma autonomia desse embate, o encontro das vozes abre espaço para o sujeito discursivo se individualizar, se singularizar” (FARACO, 2021, p. 03).

O sujeito discurso “é um ser heteroglóssico dizendo em outras palavras, em cuja consciência, na concepção bakhtiniana habitam múltiplas vozes sociais em contínua dialogização interna e externa, quer dizer, as relações dialógicas ocorrem na própria consciência” (FARACO, 2021, p. 02). Esse pensamento se faz presente nas reflexões sobre a relação exotópica apresentada em Bakhtin (2010, 2011), quando ele fala do deslocamento do eu, de colocar-se fora de si, apropriando-se do olhar do outro para se colocar novamente num processo de reconstrução. A partir desse

deslocamento, há um contínuo processo de construção do eu, em que o sujeito se completa, tornando-se um ser mutável na “relação constitutiva entre o eu e o outro” (GERALDI, 2013, p. 12).

A relação do sujeito com o outro envolve uma ação exotópica, uma posição que equivale a estar num “lugar de fora”; para Sobral (2013, p. 109), é “um ‘fora’ relativo, uma posição de fronteira, posição móvel, que não transcende o mundo, mas o vê de uma certa distância a fim de transfigurá-lo na construção arquitetônica da obra, estética ou não”. Portanto, esse estar de “fora” não quer dizer que o eu se torna nulo para apreender o outro, ele apenas se coloca a uma certa distância, sem anular totalmente sua singularidade.

Diante das reflexões trazidas, esta pesquisa entende que o sujeito bakhtiniano não é 100% individual, mas social e singular. Social porque o exterior se interioriza e é singular porque refrata dialogicamente o que compreende do exterior. Assim, não há um sujeito individual, mas sim um sujeito singular com sua historicidade e cultura e portanto, único. Afirmarmos que não existe uma individualidade pura, visto que é sempre o outro que dá uma completude ao sujeito bakhtiniano, o sujeito volta no processo exotópico revestido de traços sociais.

Considerações finais

Diante do que foi exposto, os estudos discursivos, historicamente, compreendem questões que transcendem os aspectos da materialidade linguística, ultrapassando os limites impostos pela construção verbal. Com os estudos propostos entre as décadas de 60 e 70, promovidos pelo chamado Círculo de Bakhtin, os aspectos discursivos da linguagem ganharam ainda mais notoriedade e espaço nos estudos linguísticos, sobretudo por meio da noção de sujeito nos estudos bakhtinianos.

Os estudos do Círculo de Bakhtin compreendem um sujeito socioideologizado, ou seja, o sujeito bakhtiniano é um sujeito dialógico, forjado pelo social e pelo ideológico, sendo, ao mesmo

tempo, singular e plural, pois, apesar de cada indivíduo ser único no mundo, ele se constitui socialmente.

Referências

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. In: ŽIŽEK, Slavoj (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1991.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução: Miotello & Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF. Martins Fontes, 2011.

BRAIT, B. **Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo** (dez obras fundamentais). Guia bibliográfico da FFLCH. Tradução. São Paulo: FFLCH/USP, 2016. Acesso em: 02 set. 2022.

BRONCKART, J-P. **Théories du langage**. Bruxelas: Mardaga, 1977.

BRONCKART, J-P; BOTA, C. Dynamique et socialité des faits linguistiques. In: BRONCKART, J-P; BULEA, E; BOTA, C. (Org.) **Le projet de Ferdinand de Saussure**. Genebra; Paris: Librairies Droz, 2010.

CÂMARA JR., J. M. **História e Estrutura da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

CÂMARA JR, J. M. **História da linguística**. Tradução de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo. 3. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

CÂMARA JR, J. M. Primeira reunião de Antropologia. In: UCHOA, C. (Org.). **Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr.** Nova edição revista e ampliada. Série Dispersos. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, [1953] 2004.

CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAPANSKI, G. **Uma tradução da Tékhné Grammatiké de Dionísio da Trácio para o português.** (Dissertação) Pós-graduação em Letras – Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2003.

CRUZ, A; PIOVAZANI, C; TESTENOIRE, P-Y. **Saussure, o texto e o discurso:** cem anos de heranças e recepções. São Paulo: Parábola, 2016.

CRUZ, M. A; FARIA, N. R. B. **Novo retorno a Saussure:** algumas reflexões sobre a circulação indefinida do nome de Ferdinand de Saussure. *Leitura, Maceió*, v. 1, nº 62, jan./jun. 2019 –ISSN 2317-9945, p. 2-12.

FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. v. 3 São Paulo: Cortez, 2004.

FARACO, C. A. **Filosofia da linguagem e filosofia da cultura.** Proferida na plataforma da ABRALIN - Associação Brasileira de Linguística, 2021. Disponível em: <https://ead.abralin.org/>. Acesso em 15 jul. 2021.

FARACO, C. A. Aulas 09. Curso **Bakhtin:** linguagem e cultura, 2021. Disponível em: <https://ead.abralin.org/login/index.php>. Acesso em 21 08 abr. 2021.

GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. A. **Educação, arte e vida em Bakhtin.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GODEL, R. **Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale.** Front Cover: Librairie Droz, 1957.

HEINE, L. M. B; ALVAREZ, P. H (org.). **O Texto no Livro Didático:** reflexões e sugestões. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2014.

KRISTEVA, J. **História da linguagem.** Tradução de Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70, 1969.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras. V. 2., 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004 [2001].

ORLANDI, E. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, p. 2002.

ORLANDI, E. **A questão do assujeitamento**: um caso de determinação histórica. Revista eletrônica de jornalismo científico. 2007. Disponível em: < <https://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=26&id=296>>. Acesso em 28 de agosto de 2022.

ORLANDI, E. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 2 ed. Campinas: Pontes, 2005.

PIOVAZANI, C.; TESTENOIRE, P-Y. **Saussure, o texto e o discurso**: cem anos de heranças e recepções. São Paulo: Parábola, 2016.

PUECH, C. O discurso, as heranças e os destinos de Saussure na França. In: CRUZ, A; PIOVAZANI, C; TESTENOIRE, P-Y. **Saussure, o texto e o discurso**: cem anos de heranças e recepções. São Paulo: Parábola, 2016.

ROBINS, R. H. **Pequena história da linguística**. Tradução de Luís Martins Monteiro de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979

SANTOS, S. S. B. Pêcheux. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do discurso**: perspectivas teóricas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SAUSSURE, F. **Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes**. Leipsick: Teubner, 1879.

SAUSSURE, F. **Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes**. F. Vieweg, 1887.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antonio Chelini, José Paes e Izidoro Blistein. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 1961.

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

SOBRAL, A. Ético e estético: Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOBRINHO, H. F. S. **Durkheim e Saussure**: dois clássicos e duas ciências na abordagem do fato social. In: Revista Investigações. Vol. 26, nº 2, julho/2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/395>>.

TARALLO, F. **Tempos linguísticos**: itinerário histórico da língua portuguesa. Delta. vol. 7, n. 2. São Paulo: Ática, 1990

TESTENOIRE, P.-Y. O que as teorias do discurso devem a Saussure. In: CRUZ, M. A.; PIOVEZANI, C; TESTENOIRE, P.-Y. (Org.). **Saussure, o texto e o discurso**: cem anos de heranças e recepções. São Paulo: Parábola, 2016.

DA ESTÉTICA EXPRESSIVA A NÃO-INDIFERENÇA: AMOROSIDADE PARA VIVER A ESTÉTICA DA ALTERIDADE

Paulo Cesar de CAMPOS¹
Liana Arrais SERODIO²

Introdução

A identidade é uma armadilha, como já disse Ponzio (2016). Nos confins do eu não cabe nenhum outro a mais, por isso ele comete abuso de poder, injustiças e causa prejuízos a tudo que está extralocalizado em relação a si próprio. O eu, identitário, falta ao cumprimento do dever mais básico para com o outro, como disse Pataxó (2020): “a grande dívida que qualquer ser humano tem com o outro: respeito”. Respeito à alteridade constitutiva de sua identidade. Suas idiossincrasias.

O eu identitário, que na arte se diz, corriqueiramente, expressivo, é a favor da indiferença, pois é nela que ele se mantém artisticamente motivado, com suas, como disse Bakhtin (2013): “inspirações, sons doces e orações”.

O que resulta daí Bakhtin (2013) já me mostrou em **Arte e responsabilidade**: “A arte é de uma presunção excessivamente atrevida, é patética demais, pois não lhe cabe responder pela vida que, é claro, não lhe anda no calço.”

Sou professor de arte no ensino público municipal de Campinas, tenho estudantes de 6 a 60 anos de idade, distribuídos entre as 13 turmas, que vão do 1º ano do ensino fundamental ao 4º

¹ Estudante do Mestrado Profissional em Educação Escolar. UNICAMP. prof.capone@gmail.com

² Professora colaboradora da Pós Graduação em Educação. UNICAMP. serodio@unicamp.br

termo da Educação de Jovens e Adultos, uma sala de cada. Entre todas elas, há uma luta em comum, que trata-se do destronamento desse lugar do eu inspirado que cria a obra de arte a partir do seu interior. Acontece que já estou cansado da preocupação meramente expressiva, do lugar entronado do dito artista talentoso, esforçado etc, neste jogo.

Também estou como estudante do Mestrado Profissional em Educação Escolar, pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, e desse lugar, quero saber como viver a amorosidade na arte para descobrir cada vez mais o que há “entre” as posições do contemplador (que também cria ao contemplar, na perspectiva bakhtiniana) e do autor-criador.

A obra que interliga sujeitos ao invés de isolá-los nos confins dos “eus”

Autor-contemplador e autor-criador interligados pela obra, podem gerar força para o enfrentamento da estética da expressividade, através da valorização das relações que a obra pode gerar. Segundo Bakhtin (2003, p. 3) “Cada elemento de uma obra nos é dado nas respostas que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta à resposta).” Em Ícone e Afiguração, Ponzio (2019) diz:

A reivindicação da obra artística é a de que o original esteja na obra, e não fora dela, não na experiência do “eu”, mas na experiência do “outro” que a obra artística consente. O original está na obra artística justamente porque, nesta, é possível uma aproximação de nós mesmos e da realidade “a partir de fora” (BAKHTIN, 1920, p. 30). E, portanto, a reivindicação da obra artística não é mais essa, mas corresponde à verdade, se, como diz Bakhtin, “a obra artística souber construir um poderoso ponto de apoio fora de si, em uma força efetivamente real a partir de cujo interior eu possa me ver como outro” (BAKHTIN, 1920, p. 29)

A dor do “eu” não se manifesta na expressividade externa, no objeto estético. Van Gogh, em seu sofrimento interno, pintava o céu que seu “eu” em sua dor (narrada em suas cartas) observava. As cores e paisagens eram a busca de um horizonte em que sua dor encontrasse um caminho de saída.

É fato que alguns críticos classificam o pintor como um precursor do expressionismo, outros de um pós-impressionista. Mas, para mim, ainda que ele tivesse a intenção de “expressar” um sentimento, uma intenção de retratar sua visão sobre as coisas, seus heróis se tornaram centros de valor não coincidentes com o autor-criador, seja pela noite estrelada ou os tantos outros que ele retratou (o menino, o carteiro, a pianista etc) e superam a expressividade da estética expressiva.

Neste caso, a fuga de si, pode ter sido um ponto para criar abertura para que o outro (autor-contemplador) verifique o caminho, reafirme, negue, complete o horizonte do artista. Exceção aos autorretratos, porém em suas cartas, Van Gogh dizia que se auto pintava pelo fato de não ter recursos para pagar modelos para o trabalho. Condição que lhe fez buscar de outras formas e enxergar outras distâncias, até mesmo a improdutividade estética do eu. Seu eu era os impossíveis modelos que lhe faltavam.

O exame da obra, dos valores de sua enformação, como transgrediência à consciência e ao mundo do personagem, foi concluído de fora, a partir da consciência do outro sobre ele, da consciência do autor-contemplador.

Certa vez, o estudante Maróstica enunciou para mim, enquanto estudava e criava obras tendo um outro artista, Vicent Van Gogh, como referência:

— *Professor, arte é o que o Van Gogh faz, eu faço só desenhos.*

Para mim, o enunciado de Maróstica coloca em xeque uma das ideias difundidas na obra de Bakhtin, de que vida e arte devem adquirir unidade no indivíduo que as incorpora na sua própria unidade. Maróstica revelou a necessidade de que é preciso olhar mais atentamente para a relação autor-criador e

autor-contemplador e, neste caso, um contemplador estudante, do 5º ano, que está olhando para uma obra consolidada culturalmente e verbalizando o quão distante ele acredita se encontrar dela.

Quando Maróstica enuncia “ele pode, eu não”, é como se afirmasse que a estética expressiva faz com que a arte na escola não esteja presente na relação entre os sujeitos, mas encaixotada em setores da cultura com ligações artificiais ao que é vivido pelos sujeitos na escola, em cada singularidade de cada sujeito e em cada contexto. Quando digo isso, estou assumindo que a visão posta oficialmente sobre o ensino de arte como um conjunto de técnicas trabalhadas como um meio para que o estudante construa, a seu modo, novas formas de se expressar na vida, através das linguagens artísticas, como diz o texto da BNCC (BRASIL, 2018, p. 192) e toda a questão da educação estética (AMORIM, CASTANHO, 2006, p. 1169; DUARTE JÚNIOR, 2006; SCHILLER, 1996, p. 16; etc), acaba por lidar com a arte de uma forma externa à vida dos estudantes, como algo que eles precisam se deslocar da própria vida para acessar, compreender e posteriormente reproduzir, a fim de exercitar suas capacidades artísticas.

Mas se a atividade estética está presente no retorno a si, no movimento do ato criador de contemplar, ainda que seja a própria criação do autor-criador, como é possível negar toda a dimensão dialógica da arte? E como não lutar por um fazer artístico que seja não-indiferente aos sujeitos? Compenetração e acabamento, não cronologicamente organizadas, mas entrelaçando-se, como pode a Arte oficial se isentar da vida de cada um dos meus estudantes?

Neste sentido, o conceito autor-contemplador é um dos pontos fundamentais da estética da alteridade, a consciência do excedente como atividade estética e do lugar do outro que encontra lugar para mergulhar com profundidade e chocar as diretrizes ético-cognitivas eu-outro dentro da obra (da enformação do autor-criador). Autor-contemplador que assume, não papel ativo, no sentido que objetivado pelas produções de

arte interativa, que prevê a participação do espectador... pode também ser... mas o conceito de autor-contemplador coloca o outro como ativo no processo de criação da obra.

Dizendo de outro modo, quando digo que acredito na amorosidade para o enfrentamento da estética expressiva, parto da minha própria contemplação das obras dos estudantes. Eu-professor-contemplador da obra do estudante.

Essa mudança de posição fez com que o jogo artístico na sala de aula tomasse um rumo diferente do convencional. Anteriormente, eu poderia até partir da vida e obra do artista para, depois, fazer as interpretações e uma possível criação dos estudantes como resultado do estudo. Atualmente, não vejo tanto sentido em fazer os girassóis depois de ver as famosas flores de Van Gogh, ao menos não tanto quanto querer saber, antes, quais flores perfumam cada diferente casa de cada um dos estudantes e se essas, atraem os olhares ou passam despercebidas por eles.

Quando os estudantes criam, em seus cadernos de desenhos, incentivados a fazer isso de maneira livre, no sentido de uma não obrigação com os conteúdos do plano de ensino da sala, facilita esse exercício de partir deles as relações possíveis entre o que criam e o que está posto no mundo da cultura e da arte. Claro, que essas relações necessitam de um olhar especializado, do professor — Fulano fez assim, parecido com o seu, lá no século XIX, quer ver como ficou? — Aí reside uma bela oportunidade de diminuir a distância, citada por Maróstica entre a arte de Van Gogh e sua própria arte.

Nesse sentido, o primeiro momento da atividade estética é a compenetração, como ação de fazer penetrar fundo - intimamente - como que coincidir com ele, vivenciar e relacionar ao outro o vivenciado, retornando a nós mesmo e ao nosso lugar, fora da contemplação direta, dar acabamento, enformando o material da compenetração.

Considerações finais

Fui compreendendo, com os enunciados dos estudantes, que a identidade é um dos alicerces da estética expressiva. O primeiro que tentarei derrubar. É certo que o autor-criador acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento, cada ato. Mas autor-criador e heróis não coincidem. Assim como na vida respondemos - axiologicamente - a cada manifestação do outro, mas de forma dispersa, no herói concentra-se toda posição volitivo-emocional da personagem, objetivada pelo autor-criador, e não da própria posição do autor em face à personagem. Isso faz com que ao contemplar uma obra, entremos nela não pela assinatura concreta, mas pelas aberturas possibilitadas pela posição axiológica do autor-criador ao enformar a personagem. Portanto, a obra é vista como produto da enformação e não do processo interno psicologicamente determinado.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. **O autor e a personagem na atividade estética**. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- PATAXÓ, Alice. **Histórias Pataxó**. Youtube, 28 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Edw670SGVxc>
- PONZIO, Augusto. **Dialogando sobre o diálogo na perspectiva bakhtiniana**. 2ª edição. São Carlos: Pedro & João editores, 2016.
- PONZIO, Luciano. **Ícone e afiguração: Bakhtin, Malevich e Chagall**. São Carlos. Pedro & João Editores. 2019.

UMA PERSPECTIVA ALTERITÁRIA E AMOROSA NA CANÇÃO E NA ARTE¹

Natália de Abreu Nascimento²

Introdução

Há alguns anos me proponho a pensar, juntamente com os estudos da Filosofia da Linguagem que realizo juntamente com o Grupo Atos-UFF, a canção como uma linguagem formativa na cultura. A importância de pensar isso nos pareceu clara diante de tamanha penetração que a linguagem musical tem em nossas vidas, antes mesmo da linguagem verbal, embora também acompanhada dela no caso das canções, e da pouca reflexão que ainda fazemos sobre ela nesse aspecto.

Acontece que, durante o processo da pesquisa de Mestrado, percebemos que, além de pensarmos a música na forma da canção contemporânea brasileira, queríamos pensá-la em bases bakhtinianas. Por isso, toda a reflexão que se segue no presente texto tem base na pesquisa, mas também parte de um princípio que só pudemos perceber porque esses estudos aconteceram: a defesa da alteridade como base para pensarmos a canção, seu fazer e sua escuta.

¹ Este texto contém partes da dissertação de Mestrado *Entre Vozes: Música e Dialogismo*, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense e financiado pelo Cnpq.

² Licenciada e bacharel em História, Mestre em Educação e Integrante do grupo bakhtiniano Atos-UFF. Universidade Federal Fluminense. E-mail: abreunatalia11@gmail.com

A canção como porta de entrada

Como você, que não foi talhada pra fazer literatura, chegou até ela?
– É essa pergunta que chega com frequência a Cidinha da Silva, escritora de literatura Afro-brasileira, a cada vez em que ela ocupa um evento literário enquanto autora e/ou palestrante e também quando é entrevistada. O questionamento, que pode parecer inofensivo, logo se revela problemático, porque vem acompanhado de um certo matiz da inadequação que já vem pré-determinado: o pressuposto de que alguns servem para a literatura e outros não – estes, sempre pertencentes às classes populares.

Mas, se alguns são tidos como inadequados à literatura, ao menos de princípio, como conseguem acesso a ela? Para Cidinha, o encontro com o mundo da literatura não aconteceu pelos livros, nem mesmo pela linguagem escrita, mas ela responde a isso dizendo: *a arte entrou na minha vida pelas canções que minha mãe e meu pai cantavam em casa, assim como pelo rádio*³. Como ela, e juntamente a ela, chegam as vozes de outras mulheres para contar uma história parecida: a história da canção como a linguagem de acesso à arte até mesmo para aqueles que são vistos como se não fossem feitos para ela. Assim nos contou Fernanda Carneiro:

Nataliaaa
Lembrei de tu
Tava aqui jogando conversa fora com Reinaldo
E...
Eu tava pensando alto
Assim
Me perguntando como sobrevivi e saí da regra do arcaísmo da
minha família?
Não foi pela via da escola... não foi por um milagre...
Foi pela música

³ SILVA, 2021, p. 116.

Minha família sempre foi muito bruta... meu pai racista
homofóbico...
Meus irmãos obedientes
Me lembro que os sábados eram dias iluminados... era dia de
trabalho doméstico e música
Foi a música que me fez olhar diferente
Tenho uma herança musical maravilhosa
Dos vinis do Chico Buarque... Betania... discos proibidos que
ouvíamos enquanto minhas irmãs trabalhavam em casa e eu
perambulava entre elas
Só pode ter sido isso... porque de resto a vida era dura
Queria te contar
E te dizer o quanto teu trabalho é importante⁴

Só pode ter sido isso. Fernanda nos mostra o papel que a canção teve na sua história, que também aponta para a história de muitas pessoas que não foram talhadas para fazer literatura – para elas, a canção aparece como uma brecha para se ter acesso à arte. Uma brecha, sim, porque ainda que não se tenha livros de literatura em casa, a música entra. A música não tem jeito. Ela é um modo de penetrar na vida das pessoas. É porque ela não depende de você ter dinheiro pra pagar por ela, como você tem pra você ler um Dom Quixote quando você é pobre e você é criança ainda. Pra você ter um Dom Quixote, pra você ter um Alexandre Dumas na sua casa, isso depende de dinheiro. Agora a música, não⁵. A canção chega até mesmo ao abandonado⁶, aquele que na falta [...] cria; e criando resignifica o mundo e a si⁷. Deles, não se espera muito, mas ainda assim compreendem: os loucos, os velhos, os poetas e as crianças⁸.

⁴ Trecho de conversa que tive com Fernanda Carneiro pelo aplicativo de mensagem *Whatsapp*.

⁵ Fala de Márcia Concencio em conversa pelo *whatsapp*, em 09 mai. 2023, ao conversarmos sobre a fala da Cicina da Silva.

⁶ Pensando no graveto intitulado *O Abandono*, parte da tese “*Vem ver, Renatinha, uma froza!*”. *A Criança, o poeta e a poesia numa tese-ninho*, de Márcia Fernanda Carneiro Lima.

⁷ LIMA, 2020, p. 24.

⁸ *Idem*, p. 24.

A essas vozes se une Marisol Barenco, que desde jovem construiu seu *repertório de palavras amorosas*⁹ a partir dos cadernos manuscritos de canção do seu pai e suas tias, no interior do Rio de Janeiro. Para ela, as canções surgem no ponto de ligação entre a arte e a vida: o amor, que aparece desde o princípio enquanto uma *experiência musical*¹⁰ que nos chega pela voz e pela palavra de um outro.

O encontro das falas e histórias de Cidinha, Fernanda, Márcia e Marisol com a filosofia bakhtiniana nos abrem os olhos para a importância da canção como uma linguagem formativa na cultura. Mas, além disso, também gostaríamos de pensar bases para se pensar a alteridade também na relação com os enunciados musicais, na relação do ouvinte com as obras. Percebemos, a partir das vivências compartilhadas, a necessidade de não-banalização do papel do ouvinte, para o cuidado que devemos ter em não o tratar como alguém passivo diante da criação de um autor-criador. Ao contrário: não é o compositor o único criador dos enunciados musicais, mas há uma enorme dimensão criadora musical em escutar música. *Haverá sempre pessoas cultas, conhecedores de arte, que se intrometem dizendo: "O povo não entende isso". Mas o povo afasta impientemente estas pessoas e entende-se diretamente com os artistas*¹¹. Tal qual Fernanda: ainda que não se veja com instrumentista ou cantora, aprendeu com os artistas e os vinis a escutar música. Dimensão essa que diz respeito à (en)formação do enunciado, à maneira como se dialoga os elementos musicais nessa escuta, mas também às possibilidades de vida que a arte pode apresentar. Assim aparecem as canções: um acesso à arte que está disponível a todos, porque vem da escuta dos outros, da voz dos outros, nas relações e na cultura. Nela vemos essencialmente uma relação alteritária e amorosa, porque se estabelece uma relação de entrelaçamento de vozes, em

⁹ MELLO, 2017, p. 160.

¹⁰ MELLO, 2017, p. 160.

¹¹ BRECHT, 193[?] *In* MACHADO, 2014, p. 315.

que até mesmo o acesso à linguagem musical se inicia pela voz dos outros.

*A atividade estética começa quando um autor enforma a vida de uma personagem e dá acabamento (seja esse autor o criador ou o contemplador). Quando eu, da minha casa, entro em contato com a obra, assumo a posição de autor*¹², pois assumo uma posição que enforma o herói, a partir de uma elaboração dos elementos musicais, e atribui a ele valor. Esse papel criador é tão crucial no campo da arte que, nessa relação, *a vida só se torna representada na contemplação ativo-criadora do espectador*¹³. Para elas e tantas outras, como eu, a arte entra na vida pelas canções.

Cátia de França¹⁴, por outro lado, é uma cantora e compositora paraibana que diz ter crescido em meio aos livros de sua mãe. O movimento que ela faz é inverso: por conhecer bem os livros, baseia suas canções neles e logo nos conta: *Eu convivo com isso, com os livros.*



*Então minha obra é toda em cima disso. Não é porque eu 'tô apaixonada, porque eu levei um fora, ou a lua tá cheia, não. Eu leio, engravidado. Eu acho que é por isso que me dá uma consistência secular, entendeu? Eu 'tô varando os tempos e sou atual. Tem Guimarães Rosa, que é mineiro; tem João Cabral de Melo Neto, pernambucano; tem Manoel de Barros, já pra agora, do Pantanal. E por aí vai. Quem mais que me inspirou? [...] Eduardo Galeano, em algumas coisas. Entendeu? E por aí vai*¹⁵. Cátia de França¹⁶ responde à arte com arte: seu contato com a literatura a provoca de tal maneira que ela responde, em outra linguagem, compondo canções, articulando a literatura à pesquisa de ritmos,

¹² Anotação de reunião do Grupo Atos, em 15 mar. 2022.

¹³ BAKHTIN, 2011, p. 69.

¹⁴ Cátia de França foi uma das artistas que Dominique Rabello nos apresentou na *Arena Musical I*, encontrado musicado e gravado audiovisualmente na pesquisa de Mestrado que realizamos.

¹⁵ Fala de Cátia de França disponível em: bit.ly/42Pt0xU. Acesso em 22 jul. 2022.

¹⁶ Uma de suas canções pode ser ouvida no seguinte link ou no QR Code ao lado: bit.ly/44184oG. Acesso em 06 jun. 2023.

tocando só com violão, com banda ou com orquestra, qualidade artística que Isaque Z¹⁷ nos apontou na *Arena Musical II*, ao falar da relação entre linguagens.

Todas nós nos juntamos em vozes soprano e contralto, afinadas e desafinadas, estridentes e suaves, amorosas e reivindicantes, nesse coral feminino e entoamos: *Isso vos digo à cara: lavei torres de pratos e li outras de livros alheios*¹⁸.

Tirando o olho do próprio umbigo: alteridade e transgrediência na arte

Como essa alteridade se daria no campo da estética? Em uma possível *estética da alteridade*, que tentamos pensar em diálogo com a teoria bakhtiniana, a relação arte-vida aparece como um dar a ver indireto: a arte não é a vida, mas tangencialmente pode nos dar a ver suas questões, pois *o herói é um feixe ideológico do mundo*¹⁹. A dimensão estética é *a dimensão revolucionária da cultura*²⁰, não por ser revolucionária em si, o que seria potencialmente um engano, mas porque pode mostrar movimentos e questões *em estado de se fazendo*²¹, ou seja, mostra partes do mundo que antes não veríamos: o amplia, o renega, coloca em questionamento, embate e/ou diálogo. *A arte sempre fez parte da realidade e sempre concentrou forças de identificação social, em estado de nascente. O artista tem ouvido para essas mudanças sociais e consegue organizar isso no todo artístico e o povo se vê. Assim, coparticipa com o povo*²².

¹⁷ Isaque Z é rapper petropolitano que desenvolve diversas atividades artísticas em sua comunidade. Ele foi convidado na *Arena Musical II*, que fez parte da pesquisa de Mestrado que realizados e também foi registrado de maneira audiovisual.

¹⁸ MELLO, 2021, p. 72.

¹⁹ Anotação de reunião do Grupos Atos, em 15 mar. 2022.

²⁰ Anotação de reunião do Grupos Atos, em 26 out. 2021.

²¹ Anotação de reunião do Grupos Atos, em 26 out. 2021.

²² Fala de Marisol Barenco em reunião do grupo de estudos realizado juntamente com César Kiraly, em 25 abr. 2023.

Bakhtin também nos sugere que o primeiro passo do exercício estético é, diante de algum objeto, animá-lo e transformá-lo em personagem potencial, dotado de diretriz volitivo-emocional²³. Mas, ao preencher o personagem de carne e sangue, devemos fazer isso de modo que ele seja o herói de um acontecimento acabado. A sua imagem externa não só vai exprimir-lhe a alma, como também concluir essa alma de valores transgredientes ao seu possível autovivenciamento. A própria relação de criação estética se dá em bases alteritárias, em que é preciso haver pelo menos dois, que se colocam dialogicamente um de frente para o outro. A percepção da forma artística de algo que vemos ou ouvimos acontece na nossa relação ativa e axiológica²⁴, porque precisamos *ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia, superando o seu caráter de coisa: ela deixa de existir no nosso exterior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se na expressão de uma atividade valorante que penetra no conteúdo e transforma*²⁵.

Aqui temos ainda uma outra grande contribuição de Bakhtin para pensarmos uma *estética da alteridade*: propõe uma *empatia simpática*²⁶ com o herói, que por si só já é alteritária, pois não vivencia empaticamente com o amor-próprio ou ego da personagem, mas se relaciona com ela como um outro²⁷. Para isso, essa empatia viria acompanhada por um passo a mais, extralocalizado, que valoriza a pluralidade de consciências e de pontos de vista, colocando inclusive outras linguagens em diálogo. A relação estética precisa vir como uma relação eu-outro. Ou seja, o *vivenciamento empático* é apenas um momento da atividade estética, que precisa vir acompanhado de um ponto de vista de fora, criador e exotópico – só assim é possível vivenciar o todo de uma obra²⁸. *O todo estético não se convencia, mas é*

²³ BAKHTIN, 2011.

²⁴ BAKHTIN, 2014.

²⁵ Idem, p. 58 e 59.

²⁶ BAKHTIN, 2011.

²⁷ Idem, p. 74.

²⁸ BAKHTIN, 2011.

*criado de maneira ativa (tanto pelo autor como pelo contemplador); neste sentido admite-se dizer que o espectador coexiste com a atividade criadora do autor*²⁹.

Considerações finais

Assim, nos propomos a pensar o campo da estética, da arte e, em especial, das canções como local de encontro de vozes múltiplas, em que são dialogadas vivências e experiências, mas também as próprias linguagens, que, a partir de criações singulares, também colocam em diálogo toda a história da humanidade. A canção como porta de entrada para a arte, pelas vozes dos outros, disponível para todos, e a estética como campo de possibilidade para pensar para além de si mesmo.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais*. 7ª Ed. São Paulo: Hicitec, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHIN, Mikhail. *Lendo Razlúka de Púchkin: a voz do outro na poesia lírica*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021.
- BAKHTIN, Mikhail. *O homem ao espelho*. Apontamentos dos anos 1940. Tradutoras: Marisol Barenco de Mello, Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3ª Ed. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

²⁹ Idem, p. 61.

- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e Estética*. São Paulo: Hucitec, 2014.
- LIMA, Marcia F. C. *Vem ver, Renatinha, uma Froza! A criança, o poeta e a poesia numa tese ninho*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2020.
- MACHADO, Carlos Eduardo Jordão. *Um Capítulo da história da modernidade estética: debate sobre o expressionismo*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- MELLO, Marisol Barenco de. *Barcos ao Mar: “recordo porque me acontecês”*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2021.
- MELLO, Marisol Barenco de. *O amor em tempos de escola*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- SILVA, Cidinha da. Como me tornei escritora. In: AZEVEDO, Luiz Mauricio [et al.]. *Escritos Negros: textos contemporâneos*. Porto Alegre, RS: TAG – Experiências Literárias, 2021.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE EM CORPOS DISSIDENTES: ALTERIDADE, CRONOTOPO E AS PERSONAGENS DA SÉRIE “TODXS NÓS” (2020)

Thiago Henrique Nascimento VERGARA¹

Marina Célia MENDONÇA²

Resumo

Este texto tem como objetivo analisar e propor discussões a partir da série “Todxs Nós”, de 2020, especialmente quanto à construção dos aspectos identitários das personagens da produção, frente, também, à construção dos espaços e ambientes da série, que corroboram para dadas performances de identidades (Vergara, 2023). Este trabalho apresenta-se em uma série de análises dialógicas marcadas pelo cotejo de textos (Bakhtin, 2011; Geraldi, 2012) entre os episódios e cenas da série. Dentre os resultados e discussões esperadas, buscamos, sobretudo, traçar novos horizontes no que diz respeito à apreensão de produtos culturais que trazem, por vezes de forma subversiva, questões caras à comunidade LGBTQ+, como a pauta de identidade de gênero, a transgeneridade, sujeitos não-binários, e ainda a linguagem neutra.

Palavras-chave:

Introdução

A proposta deste artigo é apontar, a partir do diálogo entre episódios e cenas da série brasileira “Todxs Nós”, formas através das quais sentidos e valores são produzidos em corpos dissidentes, pensando, para isso, nas personagens da série que trazem consigo marcas identitárias relativamente estáveis, mas

¹ Mestrando em Linguística, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, Brasil. t.vergara@unesp.br

² Doutora em Linguística, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara, SP, Brasil. marina.mendonca@unesp.br

que ao mesmo tempo também atravessam processos de metamorfose e redescobertas – defendemos aqui um modelo performativo de identidade a partir do qual nossas ações podem ser repetidas, ressignificadas e *reatualizadas* incessantemente – como iremos evidenciar ao longo do trabalho.

Este artigo retoma e amplia discussões desenvolvidas na Iniciação Científica e no Trabalho de Final de Curso de um dos autores do texto (Vergara, 2023). A série “Todxs Nós”, lançada em 2020, é uma produção brasileira distribuída internacionalmente na plataforma de *streaming* da HBO. A produção tem como trama central a vida de um indivíduo pansexual não-binário, Rafa, que, fugindo de sua cidade natal Botucatu, no interior de São Paulo, vai tentar a vida na capital, visando se redescobrir. “Todxs Nós”, à época de seu lançamento, foi recebida pela crítica de forma positiva, sendo descrita por *sites* como Rolling Stone e Cinema com Rapadura como uma produção que se aprofunda no mundo LGBTQIA+ e desafia estereótipos de gênero e linguagem, reiterando, sobretudo, a importância de se ter uma história com um protagonista não-binário. A série, não recomendada para menores de 18 anos, delimita o seu público de forma efetiva, ainda que aqui seja possível questionar se debates identitários devam ser restritos a maiores de 18 anos.

Ainda sobre a recepção da crítica, especialmente no que diz respeito aos aspectos audiovisuais e estéticos da produção, a série se destacou também nesses termos, apresentando uma identidade bem demarcada – o site Feededigno, em 2020, assinalou que a série opta por uma estética típica de comédias renomadas no audiovisual norte-americano, como Unbreakable Kimmy Schmidt (2015) e The Good Place (2016), ambas, à época, indicadas a prêmios internacionais da TV, como o Emmy e o Globo de Ouro. “Todxs Nós”, então, busca, e obtém sucesso, ao criar uma identidade própria, refletindo a cultura nacional de forma fidedigna, seja na arquitetura e paleta de cores do apartamento de Vini, “que mergulha no choque tonal de cores complementares à medida que se funde entre o *kitsch* e o moderno”, seja nas

manifestações do grafite realizadas por jovens trans e não-binários, que veem ali uma forma fundamental de discutir sua presença no mundo. À época de lançamento, ainda, a série foi reconhecida e condecorada com o Prêmio Aberje – uma premiação brasileira que celebra empresas, instituições, mídias e profissionais que combinam criatividade, recursos e estratégias em comunicação organizacional para gerar melhores resultados para os negócios e impactos positivos para a sociedade –, na categoria “Diversidade e Inclusão”, pelo “Guia Todxs Nós de Linguagem Inclusiva”, cartilha disponibilizada pelos desenvolvedores da série para que o espectador entendesse de forma mais clara os objetivos da trama.

A produção, portanto, para além de suscitar debates contemporâneos tão caros às reivindicações identitárias da comunidade LGBTQI+, o faz de forma singular, possibilitando, por fim, a construção de uma nova identidade que dê voz, lugar e possibilidades de vivências a esses sujeitos brasileiros.

Sujeito, identidade e consciência em Bakhtin e Butler

Nesse sentido, partindo das análises e cotejo dos episódios e cenas da série, apreende-se, então, uma posição de “sujeito-em-processo”, assim como defendido por Butler (2019, 2020) e também por Bakhtin e Volóchinov (2018), considerando, para isso, as redescobertas e transformações pelas quais os personagens da série em questão atravessam e são atravessados. Tais autores defendem e pensam o processo dialógico e constitutivo da linguagem nos processos sociais, haja vista que a realidade social constitui, e ao mesmo tempo é constituída por ela. Butler, no decorrer de sua produção, dá centralidade à linguagem nas dinâmicas socioculturais que produzem e regulam as identidades – a filósofa se interessa, fundamentalmente, pelos modos através dos quais a identidade, e em particular a identidade de gênero, é construída *no* e *pelo* discurso, pelos atos que executam reiteradamente – a teoria da performatividade de gênero.

A categoria “sujeito”, dentro das duas perspectivas e referenciais adotados neste trabalho, não expressa uma realidade interior, tampouco uma essência preexistente que dá origem às subjetividades, pelo contrário, são as próprias ações e atos de fala que constituem o real e natural. A realidade é produzida pelo sujeito, pelo corpo que fala e age. Para Bakhtin (2011), o indivíduo também tem sua consciência produzida na relação com o “exterior” – no processo de relação com o outro. Para isso, então, o autor aponta que tudo que nos diz respeito, a começar por nossos nomes, chega do mundo exterior à consciência individual pela boca dos outros, “com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional.” (Bakhtin, 2011, p. 373). A consciência dos sujeitos, portanto, desperta, *a priori*, envolvida pela consciência do outro, e somente mais tarde, então, que tal sujeito começa a adequar-se a si mesmo, a definir-se independentemente do *eu* e do *outro*.

Para Bakhtin e Volóchinov, a consciência passa a tomar materialidade a partir do processo da interação verbal e da comunicação – “Uma consciência que não se encarna no material ideológico da palavra interior, do gesto, do signo, do símbolo, não existe ou não pode existir.” (Volochínov, 2013, p. 151).

[...] a consciência não pode ser deduzida diretamente da natureza [...]. A ideologia não pode ser deduzida a partir da consciência, como fazem o idealismo e o positivismo psicológico. **A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade. Se privarmos a consciência de seu conteúdo sógnico ideológico, não sobrá absolutamente nada dela.** (VOLÓCHINOV, 2018, p. 97-98, negritos nossos).

Por fim, questionando uma dada sistematização e homogeneização da categoria “sujeito” e “identidade”, Butler (2021) põe em xeque a noção de “estado de natureza” frente à

constituição desse sujeito, argumentando que “não precisamos de uma nova formulação do estado de natureza, mas precisamos, sim, de um estado de percepção alterado, de outro imaginário, que nos desvie das tendências políticas atuais”, e que, ainda “[...] nesse estado de natureza, já somos, por algum motivo, indivíduos e estamos em conflito uns com os outros.” (Butler, 2021, p. 39). Assim, a autora, além de defender a criação de um novo imaginário que dê conta de abranger a relação identidade/alteridade, afirma que tal noção detém grande influência, representando uma pré-história da vida social e econômica – o aniquilamento da alteridade (Butler, 2021). Tal ficção de estado de natureza condiciona, então, o aniquilamento da alteridade – no sentido de negar aos sujeitos possibilidades de construções identitárias subjacentes.

Referencial teórico

No que diz respeito ao aporte teórico, nos beneficiamos, inicialmente, da noção de palavra/signo enquanto fenômeno social produto da interação verbal, o que corresponde dizer que, como tal, a palavra torna-se arena de disputa e negociação onde se desenvolve a luta de classes. Mendonça (2022), analisando os escritos de Volochinov sobre a questão do signo ideológico em relação à constituição de polêmicas, diz: “[...] o autor, ao apresentar o signo como capaz de não somente refletir, mas também refratar a existência, destaca que é a luta de classes que permite essa refração.” (Mendonça, 2022, p. 4). É a partir desse contexto, então, de materialização de ideologias em discursos diversos – e nesse caso, pensando uma produção audiovisual contemporânea –, que podemos compreender as lógicas que podem estar circunscritas ali, as conclusões avaliativas que são formadas e cooptadas em tal discurso, a fim de fornecer ao seu interlocutor possibilidades identitárias subversivas.

Ao discutir a materialização da luta de classes na palavra, Nascimento (2021, p. 95-98) afirma que “são as relações de poder

que vão determinar uma verdade sobre um corpo sexuado, fixando a diferenciação sexual binária como uma condição anterior à fabricação do gênero”, e que, logo, tais verdades e “naturalidade” da identidade dos corpos atende, evidentemente, a determinados interesses. Entendemos, portanto, a relevância de delinear os processos discursivos enquanto criadores da nossa realidade social.

Para Bakhtin e Volóchinov (2011; 2018), os enunciados concretos são sustentados e fundamentados por ideologias e valorações situadas, a depender da função dos enunciados ou o propósito comunicativo do sujeito. Logo, em relação dialógica, a escolha de determinadas palavras constitui-se como uma apreciação valorativa, que, cunhada linguisticamente no discurso, se propõe a convocar dados efeitos de sentido no outro. A língua, nesse sentido, deve ser entendida, sobretudo, como o produto-processo de um contexto social e histórico – isso, pois a língua penetra na vida por meio de enunciados concretos que a realizam.

Ainda acerca da noção de enunciado concreto e seu papel na produção de sentidos, Mendonça (2022) discute tal conceito também atualizando-o para o meio digital e audiovisual, considerando, para isso, os aspectos multissemióticos incorporados nos enunciados. Assim, para a autora, também, o extraverbal, enquanto parte inerente aos enunciados, não é independente da linguagem, “mas é parte constituinte dela (forma, com ela, um todo de sentido) e inclui [...] conhecimentos e avaliações compartilhados pelos sujeitos na situação da comunicação.” (Mendonça, 2022, p. 35).

Aliado aos aspectos e conceitos mencionados, cabe discutir, também, a concepção de alteridade assim como proposto por Bakhtin. A alteridade é pensada pelo autor em conjunto à ideia de diálogo, isso porque a primeira é tida como um processo dialógico em que o elemento comum é o discurso – inferindo, portanto, em um movimento em direção ao outro, um reconhecimento de si pelo outro, seja através da sociedade ou da cultura. A palavra, então, nessa relação dialógica eu-outro, “é determinada tanto por

aquele de quem ela procede tanto por aquele para quem se dirige. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro” (Volóchinov, 2018, p. 205). É na palavra, portanto, que um sujeito dá forma a si mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva de uma dada coletividade, atuando como um território comum entre os falantes.

Pires (2002, p. 42) afirma que “o princípio dialógico funda a alteridade como constituinte do ser humano e de seus discursos”, assim, “reconhecer a dialogia é encarar a diferença, uma vez que é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior”. Acerca dessa relação constitutiva, ainda, Pires e Sobral comentam que:

[...] os sujeitos são sujeitos no sentido de eu-para-mim, mas também são relacionais, isto é, eu-para-o-outro. Bakhtin sugere que a batalha da identidade, eterna batalha, acontece entre esses dois extremos: o ser-para-si e o ser-para-o-outro. Dialogando com Ricœur (1990), pode-se dizer que se trata da relação entre o ipse (os aspectos sempre em mudança) e o idem (os aspectos relativamente constantes), e entre o eu e o outro, ou seja, numa dupla arena dialógica [...] (Pires; Sobral, 2013, p. 2019).

Questões sobre identidade, linguagem e performatividade

Rafa, protagonista da série “Todxs nós”, assim como mencionado anteriormente, é um sujeito pansexual não-binário, fato que o próprio personagem já demarca desde o início da série³. Ainda, no primeiro episódio, sabemos que Rafa está de mudança para o apartamento de seu primo, Vini, e de Maia, amiga de Vini – que ficam surpresos com a chegada repentina do protagonista. É importante notar, também, que Rafa sempre deixou explícito que gostaria de ser referido utilizando a linguagem neutra. A recepção de Vini, no entanto, frente às marcas e demandas identitárias do

³ A escolha pelo uso de formas gramaticais no masculino para se referir à personagem de Rafa se dá considerando a sua trajetória, evidenciando a metamorfose pela qual o personagem passou no decorrer da narrativa.

primo o incomodam, tanto que ao longo da série Vini se utiliza, insistentemente, da linguagem não-binária de forma jocosa – mas o mesmo não acontece com Maia, que faz questão de tentar entender e respeitar as subjetividades do novo integrante da casa.

Partindo para a análise de algumas cenas da série, cabe ressaltar que, também no primeiro episódio, há uma conversa importante para a reivindicação identitária de Rafa – ao chegar em sua nova casa e se apresentar como “prime” de Vini, os outros dois moradores do apartamento ficam confusos. O protagonista, então, explica que não poderia ser “prima” de Vini, visto que não é menina, e que, então, é “sue prime” – utilizando um dos sistemas gramaticais propostos na linguagem não-binária. Borba (2014, p. 462, 463), confirmando essa relação intrínseca entre identidade de gênero e uso da linguagem neutra, argumenta que essas identidades são constituídas justamente *na* e *pela* linguagem, isto é, não há identidade de gênero (ou quaisquer outras) antes de sermos atravessados e constituídos linguisticamente – a linguagem é uma das condições que possibilita performances identitárias.

Na figura 1, temos o momento da chegada de Rafa à sua futura nova casa. Percebemos, ainda, que para além do uso da língua, temos marcadores de identidade que podem ser identificados – marcadores tais que podem, nesse caso, remeter a uma cooptação, por parte de Rafa, ainda de ideologias dominantes – visto que os usos do corpo, isto é, de vestimentas, cortes de cabelo, etc., pertencem, à primeira vista, a uma ideologia que remete à identificação de elementos identitários (e semióticos) comumente associados aos ideais de feminilidade.

Figura 1 – Rafa em sua chegada surpresa ao apartamento de Vini:



Fonte: HBO Max Brasil, 2020

Louro (2003), estudiosa na área da pedagogia e sexualidade, expõe que a determinação das posições dos sujeitos no interior de uma cultura remete-se, usualmente, à aparência de seus corpos. E que, para além disso, no interior de cada cultura, tais marcas têm efeitos – fazendo parte de uma multiplicidade de sinais, códigos e atitudes que definem quem é o sujeito –, permitindo que este seja reconhecido como pertencente a uma determinada identidade, que seja incluído ou excluído de espaços e posições dentro da sociedade.

Traçando paralelos com o objeto de análise deste artigo, é indispensável reforçar que o sujeito não é mero receptor de pedagogias/ideologias exteriores a ele (Bakhtin, 2011; Volochinov, 2013, 2018; Louro, 2003), mas sim participante ativo nesse processo – os sujeitos inscrevem, decididamente, suas próprias marcas e códigos identitários, tendo como objetivo final fugir às normas preestabelecidas tidas como naturais – movimento semelhante ao que ocorre com o personagem Rafa, com sua trajetória identitária sendo reivindicada a cada episódio.

Nos episódios iniciais da série, Rafa passa por uma crise de identidade e busca por um salão para cortar o cabelo – o primeiro passo do protagonista frente à sua reivindicação identitária. O personagem entra em duas “barbearias”, e em nenhum dos dois espaços o levam a sério; os cabeleireiros, de prontidão, afirmaram

que não cortavam “cabelo de mulher”. Rafa, por fim, encontra um salão de beleza que pudesse ser mais acolhedor – o salão escolhido, curiosamente, é composto por mulheres. Neste espaço, ele diz que gostaria apenas de cortar o cabelo, sem piadinhas, sem questionamentos, sem artigos, e que cabelo é cabelo. O personagem, ao ser questionado sobre qual tipo de corte gostaria, responde rapidamente que queria algo “mais neutro”.

Por fim, o protagonista acaba não gostando do corte, e mais tarde, então, ao pedir a opinião de seus amigos e de seu companheiro, X, e ao ver a reação deles frente ao seu novo corte, decide raspá-lo, também um marco em sua metamorfose identitária. A esse respeito, a construção dessa sequência de cenas é emblemática, ao passo que configura, com mais substância, formas pelas quais a identidade passa a ser gradualmente constituída e reiterada – partindo também da própria linguagem usada.

X, um dos proprietários do estúdio, pedindo para ver o novo corte de cabelo de Rafa, diz: “Ah, deixa eu ver... não, feie você não vai ficar!”, ainda no mesmo episódio, X elogia Rafa o chamando de “gate”, e o protagonista, em resposta, diz “brigade!”. O uso que se faz da linguagem neutra, nesse momento, é fluido e natural, em um espaço de “iguais”, de reconhecimento e pertencimento identitários também, para além de aspectos puramente gramaticais.

A pedido de Rafa, no entanto, é X quem corta novamente o cabelo do protagonista. Ver figura a seguir, retirada do segundo episódio da série:

Figura 2 – Rafa após X raspar o seu cabelo



Fonte: HBO Max Brasil, 2020

É a partir desse momento que Rafa, agora se sentindo mais em conformidade com seu novo corte de cabelo e identidade, passa a dedicar mais tempo a aprender a tatuar, também um dos motivos pelos quais havia se mudado para a capital. No decorrer da narrativa, como se observa, o personagem passa a inserir marcas de sua identidade nos espaços em que habita – especialmente o apartamento, em que desenha na parede da sala, e também em si mesmo, onde passa a se tatuar. As figuras a seguir, retiradas dos episódios 2 e 5 respectivamente, ilustram o processo gradualmente construído pelo qual a personagem passa:

Figura 3 – Rafa após desenhar na parede do apartamento



Fonte: HBO Max Brasil, 2020

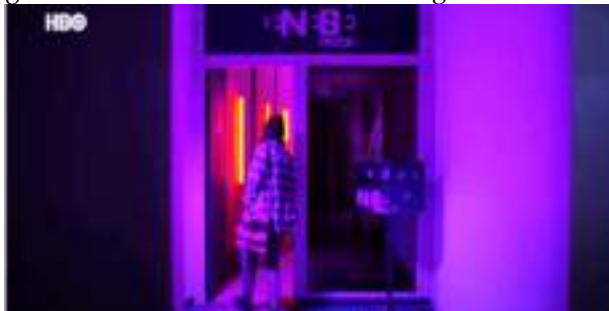
Figura 4 – Rafa tatuando a perna, no banheiro do apartamento



Fonte: HBO Max Brasil, 2020

O espaço do estúdio de tatuagem, nesse contexto, também detém grande importância e influência nos movimentos identitários dos personagens, pois, é tido como um espaço em que tal noção de identidade se dá de forma mais “estável” e contínua, no sentido de se propor, desde o início, a ser um espaço de acolhimento da não-conformidade – como vemos em diversas cenas, inicialmente na própria entrada do espaço, chamado “NB Tattoo” (ver fig. 5) – “nb”, que também é usado como abreviação de “não-binário”.

Figura 5 – entrada do estúdio de tatuagem “NB Tattoo”



Fonte: HBO Max Brasil, 2020

Por outro lado, é no estúdio também que temos, ainda, conflitos pessoais entre as personagens. É importante compreender e delimitar que mesmo nesses espaços, tidos como acolhedores de dissidência identitárias, é possível, e igualmente

natural, que haja conflitos. Na série, então, X e Rafa, após terem um breve relacionamento, acabam se desentendendo e rompendo a relação.

Considerações finais

Com efeito, é imperativo, também, discutir a importância de conferir voz e espaços à comunidade LGBTQ+, garantindo que esses corpos passem a ser vistos, ao mesmo tempo como indivíduos dotados de subjetividades e cidadania, mas também em coletivo, consolidando as alianças corporais – reivindicando as suas existências em público em todos os âmbitos, incluindo a mídia. O reconhecimento desses sujeitos revela a renúncia e disrupção às relações de poder hegemônicas heterocentradas; “[...] se aparecemos, devemos ser vistos, o que significa que nosso corpo deve ser enxergado, e seu som vocalizado deve ser ouvido: o corpo deve entrar no campo visual e audível.” (Butler, 2019, p. 95). Para Butler (2019), ainda, a reivindicação do direito à diferença não é apenas falada ou escrita, mas, sobretudo, feita precisamente quando os corpos aparecem juntos (“iguais”), quando por meio da sua ação coletiva tais movimentações fazem o espaço de aparecimentos surgir.

É a partir da produção e materialização dos espaços de aparecimentos (Butler, 2019), quando os corpos manifestam seus valores e potências de forma também coletiva, que as demandas e reivindicações identitárias passam a ser atendidas e incorporadas aos discursos, ainda que, por vezes, de forma preambular ou precária.

Assim, efetivamente, a série “Todxs Nós”, ao dar protagonismo a um personagem não-binário, põe em evidência uma produção a partir de dissidências identitárias, reiterando as formas como a heterogeneidade compulsória apreende as demais identidades subalternizadas – violentando-as psicologicamente, simbolicamente e fisicamente. Nesse contexto, é a partir da lógica *queer*, enquanto pensamento e produção desviante, contra hegemônica,

que devemos analisar a formação e apreensão das identidades. Miskolci (2012) argumenta que:

A hegemonia é resultado da cumplicidade dos dominados com os valores que os subalternizam. [...] devemos colocar em xeque a forma de criação do conhecimento atual, a epistemologia vigente, de forma a mostrar como seu poder e autoridade derivam não de sua neutralidade científica, mas sim de seu comprometimento com o poder. (Miskolci, 2012, p. 52).

Para além disso, é crucial que possamos, finalmente, analisar e discutir como tais pautas são trazidas nessa e demais produções culturais, pensando, para isso, como a lógica audiovisual incorpora esses discursos não hegemônicos, conferindo voz e espaços de aparecimento para grupos “minorizados”.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF, 2011.
- BORBA, Rodrigo. A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 43, p. 441-473, 2014.
- BUTLER, Judith. **A força da não violência**: um vínculo ético-político. 1ª ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2021.
- BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2019.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 19ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2020.
- FURTADO, Victor Hugo. *Todxs Nós*: série da HBO é reconhecida no Prêmio Aberje. **Papo de Cinema**, 2020. Disponível em:

<https://www.papodecinema.com.br/noticias/todxs-nos-serie-da-hbo-e-reconhecida-no-premio-aberje/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

KLIMIUC, Denis. Todxs Nós (HBO, 1ª temporada): audaz e deliciosamente moderna. **Cinema com Rapadura**, 2020. Disponível em: <https://cinemacomrapadura.com.br/criticas/579148/critica-todxs-nos-hbo-1a-temporada-audaz-e-deliciosamente-moderna/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Corpos que escapam. **Labrys, estudos feministas**, n. 4, agosto/dezembro 2003.

MENDONÇA, M. C. Polêmicas em torno dos signos “evidência científica” e “inclusão” – uma análise de enunciados do Ministério da Educação no Brasil (2018-2022). **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, [S. l.], v. 51, n. 3, p. 1098–1112, 2023. DOI: 10.21165/el.v51i3.3221. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/3221>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: Um aprendizado pelas diferenças (Série Cadernos da Diversidade, Vol. 6). Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

NASCIMENTO, Letícia. **Transfeminismo**. (Coleção Feminismos Plurais – Coord. Djamila Ribeiro). São Paulo: Jandaíra, 2021.

NOLLA, Thiago. Crítica – Todxs Nós (2020, HBO). **Feededigno**, 2020. Disponível em: <https://feededigno.com.br/serie/critica-todxs-nos-2020-hbo/>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PIRES, Vera Lúcia. DIALOGISMO E ALTERIDADE OU A TEORIA DA ENUNCIÇÃO EM BAKHTIN. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/29782>. Acesso em: 29 mar. 2023.

PIRES, Vera Lúcia; SOBRAL, Adail. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov. Revista **Bakhtiniana**, São Paulo, 8 (1), 205-219, jan./jun. 2013.

RODRIGUES, Malu. Todxs Nós, nova série brasileira da HBO, submerge no mundo LGBTQ+ e desafia estereótipos de gênero e linguagem. **Rolling Stone**, 2020. Disponível em: <https://rollin>

gstone.uol.com.br/noticia/todxs-nos-nova-serie-brasileira-da-hbo-submerge-no-mundo-lgbtq-e-desafia-estereotipos-de-genero-e-linguagem/. Acesso em: 29 mar. 2023.

SALIH, Sarah. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

VERGARA, T. H. N. **Polêmicas presentes no discurso contemporâneo sobre a comunidade LGBTQIA+ no Brasil e a linguagem neutra: o caso da série “Todxs Nós”**. Orientadora: Marina Célia Mendonça. 2023. 44f. TCC (Graduação) – Curso de Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2023. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/242543/vergara_thn_tcc_arafcl.pdf?sequence=4. Acesso em: 26 ago. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018. (Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo). 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. v. 1. 371p.

VOLOCHÍNOV, Valentin. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013.

EIXO 3

HETEROCIÊNCIA

OLHA-ME E ME DIGA QUEM SOU: DEVANEIOS SOBRE NARRATIVAS, RELAÇÕES E CIÊNCIA OUTRA

Gabrielle Audrey de Sousa COSTA¹

Liana Arrais SERODIO²

Para onde o meu olhar aponta

Certa vez, enquanto professora de uma turma de 3º ano do ensino fundamental I, contei para as crianças que por baixo da máscara, além de um nariz e uma boca, eu também tinha um bigode. Elas, no primeiro momento, acharam tudo muito engraçado, mas não acreditaram naquilo.

Com o passar dos dias, semanas e meses o mistério sobre o que havia por baixo da máscara só cresceu, isso também porque eu o alimentava (o mistério). No fatídico dia em que revelei meu rosto e acabei com o suspense para a turma, João Marcos³ se aproximou e disse “Prô, você é estranha. É porque nessa parte de cima (apontando do nariz pra cima) você tem cara de adulto... mas daqui pra baixo parece criança!”⁴.

No registro compartilhado com o Grupo de Estudos Bakhtinianos (GRUBAKH), narro que, apesar de curiosa sobre o que João Marcos quis dizer com aquilo, eu não o questionei. Esse acontecimento se tornou tópico de discussões, reflexões e, posteriormente, novos registros.

¹Mestranda da Faculdade de Educação (UNICAMP). E-mail: costa.gabrielleas@gmail.com

² Professora colaboradora da Pós Graduação em Educação. (UNICAMP). laserodio@gmail.com

³ Todos os nomes utilizados nas narrativas apresentadas são fictícios.

⁴ Trecho retirado da narrativa “Do medo ao riso”, de novembro de 2022, de autoria da própria professora.

Derrida pergunta “Quem é este que eu sou? A quem perguntar, senão ao outro?” (2002, p.18) e, com essas e outras provocações, vou entendendo que só assim passo a tomar consciência de mim mesma... só assim tomamos consciência de nós mesmas(os). Tudo vai adquirindo sentidos nas relações, partindo do ponto “fora de mim” para o “junto com o outro”.

Para reparar nos detalhes que passam despercebidos ou naqueles que são de fato impossíveis de ver só “vendo”, descobri que é possível materializar o vivido para contemplar os acontecimentos em um plano diferente, estético. Mas só materializá-lo não basta. Ao compartilhar essa produção, outros e outras contribuem com seus excedentes de visão, revelam seus olhares sobre o acontecimento, dão subsídios para a compreensão e instigam a reflexão.

Quando os olhares cruzam

Quando escrevi sobre a experiência do bigode me chamava a atenção em como elas (as crianças) poderiam, de certa maneira, acreditar no que eu estava dizendo. Também achei engraçadíssimo o mistério, fiquei empolgada com o nosso envolvimento e surpresa com o desenrolar. Ao me debruçar sobre essa narrativa, entre tantas coisas, percebi que o garoto João me dava pistas para bisbilhotar a imagem da professora que fui construindo diariamente com a turma.

Proença coloca que “Narrando a experiência é possível organizar o vivido, dando a ver o conhecimento produzido na prática, pois a narrativa promove a reflexividade do sujeito” (2012, p. 41, apud PRADO et al, 2015, p.181) e, assim, vou encontrando maneiras de tirar meus “olhos do umbigo” para construir relações significativas e amorosamente responsáveis.

Gostaria de compartilhar que comecei a escrever esse texto não com a simples intenção de dizer que posso ter metade do rosto de adulta e metade de criança, mas, alinhada com as práticas de pesquisa do GRUBAKH, certa de que os acontecimentos

experienciados se tornam motivadores para pesquisas. Mais do que descobrir quem sou, narrando e pesquisando posso desbravar caminhos que me levam a compreensões sobre a educação escolar, que está localizada na vida e na cultura.

Com as narrativas pedagógicas as relações humanas tornam-se centrais para a produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica da professora na escola. Bakhtin nos alerta que “só se pode compreender a vida como um evento” (2020, p. 117) e, compreendendo-a desta maneira, os acontecimentos que nos surpreendem nos revelam mais do que percebemos enquanto estamos vivendo. Este é o ponto: ao rememorar, registrar e pensar sobre o que foi registrado, desta vez partindo de um novo lugar, podemos observar, como se fosse um prisma, o ato em diferentes formas.

Não é demais ressaltar que parto do pressuposto que todos os sujeitos são únicos, singulares e irrepetíveis. Na narrativa da professora, a minha narrativa, que outra criança senão João Marcos poderia me dizer que meu rosto era estranho, metade de adulta e metade de criança? Além disso, que outra pessoa senão eu mesma poderia registrar da maneira que registrei?

Fazer essas perguntas não é uma atitude ingênua. Enquanto vivemos não temos tempo nem condições para analisar as relações humanas. Certa vez assisti um seriado em que um dos personagens tinha a capacidade de se locomover no tempo. Em um certo momento crítico, ele consegue congelar o tempo e decidir qual será seu próximo passo. De fato, essa não é a nossa realidade. Como seres humanos, não há oportunidade de experimentar algo além daquele único momento em que ele aconteceu. Não é possível olhar exotopicamente enquanto se vive. Para Bakhtin, “cada existir é único” (BAKHTIN, 2020, p. 97), a não ser em um átimo que contém tudo isso que eu disse ser impossível, como o atleta no salto, o artista no palco, o João Marcos contando da estranheza do meu rosto, no ato responsável único possível. Enquanto vivemos, agimos. Pensamos, é claro, mas não nos deslocamos de nosso próprio lugar para nos

avaliarmos como se fossemos um outro. Os atos são éticos, apesar de sua condição estética e cognitiva. Assim como o rio em que não entramos duas vezes, não nos colocamos novamente em um único acontecimento sequer. Na vida não é possível pausar, abrandar e retomar. Quando retomamos, já não é o mesmo lugar.

Mas, como seres criativos e inventivos, podemos nos utilizar da materialidade do texto para construir uma representação daquilo que vivemos. Quando narramos construímos nossa interpretação do vivido para outro ou eu mesma no futuro, na leitura. Só assim, a partir dessa imagem de um pedaço da vida, é que podemos teorizar e compreender os acontecimentos. Compreendendo-os nos compreendemos, e toda essa compreensão só faz sentido se puder ser compartilhada.

Assim, nesse movimento de viver, registrar, retomar, compartilhar e “re-retomar”, tenho escrito acontecimentos da sala de aula que acredito serem potentes para entender o meu papel enquanto professora, a minha relação com os estudantes e, de maneira sonhadora, vislumbrar relações outras que ultrapassem os metros quadrados da sala de aula em que trabalho.

Paulo Freire, em uma entrevista, diz que “nós, mulheres e homens, [...] viramos seres na história que não prescindem do amanhã. [...] Nós somos seres sempre em busca de um amanhã, que por sua vez não está ali a espera da gente, mas que é o resultado do que a gente faz pela transformação do presente.”⁵ e continua ao pontuar que este presente é iluminado pelo ontem, que foi vivido, que é passado, mas que não é esquecido. Seja assim, me debruçar sobre os acontecimentos se torna imperativo se o meu desejo é que a relação entre professoras, estudantes e a produção de conhecimentos seja outra: aquela em que não

⁵ Trecho transcrito da entrevista de Paulo Freire concedida ao programa “Escola Viva”, transmitido pela TV Cultura no ano de 1993. Esta entrevista está disponibilizada no Youtube pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=bwvHZJLfhYE>

objetifica os sujeitos, não endurece os corpos e que preza mais “passarinhos do que aviões”⁶.

As crianças, em seus existires singulares, fazem sobressair peculiaridades da vida que muitas vezes não estamos atentos para enxergar. Em mais um relato, em um dia nada qualquer de uma semana de outubro, registrei uma conversa entre duas crianças, que me gritavam a fim de resolver um conflito.

Isso não é o que você pensa que é

Gabrielle Costa, 13 de outubro de 2022

Nesta semana [...] estamos realizando o torneio infantil na escola. Basicamente, para os(as) professores(as), o dia a dia tem sido caótico: mais de trezentas crianças juntas reunidas em um grande ginásio, gritando e torcendo pelos seus times, quase que descontrolados.

O caminho das salas de aula até as quadras não é tão curto, já que precisamos subir algumas escadas e caminhar por pelo menos 5 minutos (aos passos rápidos). Na terça-feira, lá estava eu subindo com os 32 do 3º ano A.

As crianças não andavam em fila, mas agrupadas, e eu estava na frente com outras duas. No meio da subida escuto crianças discutindo, mas, pelo cansaço, não olhei para trás. Pensei “eles conseguem resolver isso, já já eles param”.

Eles vieram até mim.

Escutei os gritos “ô prôooooo” chegando cada vez mais perto, então parei. Miguel estava revoltado enquanto Alef argumentava com ele. Perguntei “o que foi?” e Miguel me respondeu:

— Ô PRÔ, Ô ALEF ESTÁ TORCENDO PARA O BRASIL!

— É, EU NÃO VOU TORCER PARA A ALEMANHA!

— VAI SIM!

Pensando no torneio, eu disse:

— Alef, mas o nosso time é a Alemanha... Tudo bem, Miguel, ele pode torcer para os dois.

— Não, prô, eu vou torcer só para o Brasil.

⁶ Referência ao poema “O apanhador de desperdícios” de Manoel de Barros.⁹

— MAS VOCÊ VAI TORCER CONTRA O SEU TIME? VOCÊ NÃO PODE!!!! – Disse Miguel indignado.

— Alef, você não quer ganhar o torneio? Por que você está torcendo só para o Brasil? – perguntei.

— Prô, eu estou tendo empatia com eles! Alguém daqui precisa torcer para eles!

— ALEF, ISSO NÃO É EMPATIA!

— O QUE É ENTÃO, MIGUEL? EU TENHO QUE TORCER PARA ELES TAMBÉM.

— NÃO É ISSO, VOCÊ ESTÁ ERRADO! NÉ, PRÔ?

Olhei para os dois, pensei. Mas, antes de falar, Alef respondeu:

— CLARO QUE É! ELES TAMBÉM QUEREM GANHAR! ENTÃO EU TORÇO PARA ELES GANHAREM.

— NOSSA, ALEF, EMPATIA NÃO É ISSO. EMPATIA NÃO É O QUE VOCÊ ESTÁ DIZENDO!

— O QUE É ENTÃO? – Perguntou Alef.

— NÃO É ISSO! – Terminou Miguel.

E continuamos subindo.

Cansada e sem tempo para pensar sobre isso naquele momento, esperei até chegar no meu caderno para buscar compreender o que havia me chamado a atenção neste acontecimento. Surpreendentemente só descobri depois de ter escrito e compartilhado com o grupo.

[...] Muito já havia escutado que ter empatia é se colocar no lugar do outro. Quando Alef pontuou para Miguel que torceria para o time do Brasil porque alguém precisaria torcer para eles, será que ele imaginou que deveria se colocar no lugar dos integrantes do time rival?

[...] Bakhtin, em “Para uma filosofia do ato responsável”, coloca que “Eu vivo ativamente a empatia com uma individualidade, e, por conseguinte, nem por um instante sequer perco completamente a mim mesmo, nem perco o meu lugar único fora dela.” (2020, p.62). Dessa maneira, poderia Alef, ou quem quer seja, se colocar realmente no lugar do outro? Sendo ele um alguém, poderia ocupar um lugar que não é seu? (trecho retirado da metanarrativa derivada da narrativa apresentada, escrita por mim no dia 24 de outubro de 2022)

À vista disso, passei a “botar reparo” sobre a empatia e consegui perceber as articulações que aquelas crianças estavam fazendo sem mesmo ter um “referencial teórico” para ajudá-las a dizer o que elas gostariam de dizer. Nas futilidades do dia a dia vou encontrando a sensatez que às vezes me falta.

O próximo passo: encarar ou desviar?

Neste movimento de escrita, diálogo e escrita encontrei a metodologia narrativa de pesquisa. Essa constrói-se em uma forma de pesquisa única e singular, isso porque ao colocar em evidência a minha experiência vivida me torno parte do contexto de produção de conhecimento. No fenômeno de investigação ocupo o papel de autora e pesquisadora e, se considerarmos o contexto educativo, também o de professora.

Entender essas diversas questões particularmente humanas, que perpassam a vida em suas diversas camadas, éticas e estéticas, é uma escolha que faço no processo de narrar. Fazer essa ciência, ou melhor, essa heterociência, olhando para as relações de forma não-indiferente, responsável e responsável, passa então a ser uma forma de me posicionar frente ao outro, porque *amar e mudar as coisas me interessa mais*⁷.

Mais do que isso, consciente de que não vivo só, compartilhar essas produções não a fim de receber elogios, mas apontamentos que me auxiliam a caminhar, a sair do lugar – que ainda é meu, mas é outro – faz com que eu responda perguntas que nem sempre são minhas, mas que passam a ser a medida em que compreendo que é só na relação que um mundo mais justo, sensível e eticamente responsável se constrói. Tomarei a liberdade poética para colocar o meu pitaco em Manoel de Barros quando diz:

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.

⁷ Referência a música Alucinação, de Belchior.

Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ~~ser~~ **dos** Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros, 1996)

Referências

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- DERRIDA, J. **O animal que logo sou**: (a seguir). Tradução de Fábio Landa. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.
- PRADO, G. V. T., SERODIO, L. A., PROENÇA, H. H. D. M., RODRIGUES, N. C. (org). **Metodologia narrativa de pesquisa em educação**: uma perspectiva bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editore , 2015.

O PESQUISADOR E SEU OUTRO: O LINGUISTA FACE A FACE COM O VALOR-ALHEIO

Marina Célia MENDONÇA⁸

“[...] o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro. Evidentemente, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos.” (João Wanderley Geraldi. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. 2010)

Resumo

Este texto relata dois recortes de meus movimentos enquanto professora/pesquisadora nas ciências da linguagem e traz reflexões sobre essas duas situações em que me vi frente ao aluno/falante-outro, no estranhamento de seus horizontes de expectativas e valores. Esse face a face exigiu de mim uma atitude participativa, no sentido bakhtiniano do termo, responsiva e responsável. Essas situações de fazer ciência como processo de compreensão responsiva me deslocaram de meu lugar, dentro dos muros da universidade, na direção da compreensão do outro.

Neste encontro, frente ao questionamento-tema *Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?*, fui desafiada a contar o que tenho feito para tirar meu olho do umbigo. Esse desafio exige

⁸ Faculdade de Ciências e Letras da *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, câmpus de Araraquara. E-mail: marina.mendonca@unesp.br

de mim uma resposta, preenche de memórias. Uma resposta que me orienta para frente, para minha memória de futuro, e que exige um olhar para trás, para o memória do passado, e também um olhar para o presente, nas ações que faço hoje.

Tomo aqui como ponto de partida reflexões filosóficas de Bakhtin (2011a, 2010) sobre a alteridade e sobre o ato ético. As premissas em que me ancoro nessa caminhada são, por um lado, que o “eu” e o “outro” se completam mas não se confundem (o excedente de visão movimentada as relações de alteridade), e, por outro, que a responsividade e responsabilidade estão entrelaçadas no ato ético, na vida.

Também me ancoro nas reflexões de Geraldi (2010a; 2010b) sobre a diferença e a desigualdade, bem como sobre a alteridade e a possibilidade de tomá-la como caminho para “fazer ciência produzindo significados” (Bakhtin, 2011b):

Creio que um caminho a percorrer é precisamente aquele que nos apontam as relações atentas com a alteridade, porque elas nos permitem também, como a arte, escutar o estranhamento. As ações do outro, os dizeres do outro, prenhes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhes atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar. (Geraldi, 2010b, p. 89)

A diferença do outro, na produção de significados quando do fazer científico, me causa estranhamento e me faz perceber o outro na inquietude do não-familiar e alheio aos meus valores e certezas. Essa percepção alarga minha memória de futuro, alarga meus horizontes para outros caminhos a percorrer e também para outros percorridos pelo outro. Alarga meu ser nesse contato com o outro, me transforma e me faz tirar o olho do meu umbigo. Foi assim em alguns momentos de minha trajetória como pesquisadora. A seguir, trago duas situações em que a diferença do outro me deslocou de meu lugar e me colocou frente ao valor-alheio, levando-me à busca de respostas. A proposta de pesquisa,

nessas situações, foi motivada pela vontade de compreender uma diferença que gera inquietude e que planta a dúvida onde há somente certezas.

A professora/linguista face a seu outro: o caso da polêmica sobre o uso de estrangeirismos

Cito aqui episódio que me levou à pesquisa de doutorado e que é relatado na introdução da tese resultante dessa pesquisa (Mendonça, 2006). Aqui, parafraseio esse relato e o aproximo da temática deste texto.

A questão que eu achava mais difícil de levar aos meus alunos de Linguística no curso de Letras onde lecionava, no final do século passado, era a posição da área sobre o uso de estrangeirismos - eles não deformam uma língua, não oferecem perigo a ela, etc. Esse era um esforço argumentativo muitas vezes inglório, porque, por mais que eu achasse lógico e óbvio meu discurso, ainda encontrava nos estudantes dúvidas sobre essa posição. Esse tema, bem como outros relacionados à Sociolinguística, era particularmente difícil para meus alunos “compreenderem”.

Um indício dessa dificuldade foram respostas a uma avaliação aplicada a uma turma do último ano do curso. Uma questão dessa avaliação pedia que se comentasse o posicionamento de Pasquale Cipro Neto veiculado em uma entrevista na *Veja* em 1997: “O sujeito que usa um termo em inglês no lugar do equivalente em português é um idiota”. Nessa avaliação, houve, como resposta dos licenciandos, comentários com o entrecruzamento do discurso do senso comum (entre eles o “perigo” que os estrangeirismos representavam para a cultura nacional e para a língua portuguesa) e o dos linguistas.

Essa resistência de meus alunos em aceitar as idéias da linguística (no caso, da sociolinguística) sobre estrangeirismos era algo que me intrigava. Por que o discurso do senso comum era tão forte? Este questionamento me levou à pesquisa de doutorado,

que enfim se tornou uma pesquisa não somente sobre polêmicas em torno do uso de estrangeirismos, mas um estudo mais amplo sobre purismo linguístico, tema que está na base da rede discursiva que constitui o discurso sobre o uso de palavras estrangeiras e sobre a “disciplinarização” do uso linguístico. Essa tentativa de “disciplinarização” está na base de um projeto de lei que esteve no centro de polêmica que analisei na tese, PL 1676/1999, proposto pelo então deputado federal Aldo Rebelo (BRASIL, 1999).

Demorou para eu perceber que o discurso do senso comum sobre esse tema dos estrangeirismos tinha razão de ser. Essa “racionalidade” se explicava, por um lado, porque a restrição ao uso de estrangeirismos é parte de uma rede discursiva purista mais ampla que está presente há séculos nas práticas letradas no país – ou seja, havia uma razão histórica para a força do senso comum sobre estrangeirismos. Por outro lado, a pesquisa me fez ver, ao me debruçar com os olhos atentos no discurso do outro, outra “racionalidade” que eu não via – sua lógica ligada aos valores culturais e identitários, e não aos aspectos estruturais da língua, estes é que constituíam a base dos argumentos que moviam, à época, os discursos de muitos linguistas quando das polêmicas que ganharam corpo nas mídias. Assim, os estrangeirismos, mesmo que não oferecessem um perigo à estrutura da língua, incomodavam o falante naquilo que existia neles de valores culturais e sociais, que remetiam à exploração econômica e imposição cultural e identitária. Ou seja, compreendi, enfim, que a lógica do falante era outra.

Essa diferença entre professor/cientista da linguagem e estudante/falante, nesse caso, me levou a essa pesquisa e me modificou quando da compreensão da racionalidade do outro, alheia à lógica de uma ciência linguística que se rende a parâmetros cartesianos.

A professora/linguista face a seu outro: o caso da polêmica sobre o uso da linguagem neutra

Recentemente, outro uso linguístico, a chamada “linguagem neutra”, tem sido objeto de discussão por parte de diferentes segmentos nacionais, aparecendo em diversas divulgações midiáticas (revistas, *lives*, notícias, *podcasts*, entre outras), produções culturais, publicações científicas, manuais e projetos de lei que propõem coibir o uso dessa linguagem.

Matéria jornalística veiculada no portal de notícias G1, da Globo, em fevereiro de 2023, informa que

Três estados e duas capitais do país têm legislação que proíbe o uso da linguagem neutra, como "todes" e "amigues", em alguma esfera do setor público [...]. Outros oito estados e seis capitais, embora não tenham legislação a respeito, têm projetos de lei para restringir a sua utilização. [...]

Além de Rondônia, o Paraná também tem uma lei estadual sancionada em janeiro deste ano, proibindo a linguagem neutra. Santa Catarina tem um decreto de 2021 em vigência que também veta o uso nas escolas. Em Porto Alegre e em Manaus, leis municipais vedam a aplicação em escolas e na administração pública. (LINGUAGEM [...], 2023)

Dentre essas manifestações em diferentes esferas de atividade, destaco o interesse da comunidade científica pela temática, seja manifesto em pesquisas e pronunciamentos de cientistas, seja na produção de manuais de uso da linguagem em questão e outras ações que se inserem no que Marie-Anne Paveau (2020) chama, no interior de uma linguística popular, de práticas militantes – “aquelas que se debruçam a questionar certos usos linguísticos por conta de seu caráter racista, homofóbico, machista, enfim preconceituoso”.

Esse movimento dos especialistas em direção ao estudo desse uso linguístico, produzindo não somente material científico, mas também divulgação científica, manuais ou manifestos, sinaliza

parte daquilo que Oliveira entende como “virada político-linguística”, com o empenho em criar e estimular políticas linguísticas: “[...] o movimento pelo qual os linguistas (mais que a linguística) passam a trabalhar junto com os falantes das línguas, apoiando tecnicamente suas demandas políticas e culturais.” (Oliveira, 2003, p.9). Essa virada acontece no Brasil após os debates em torno do PL 1676/1999 proposto por Aldo Rebelo, já citado neste texto.

Como assinali neste relato, as polêmicas em torno desse projeto de lei me levaram à pesquisa de doutorado e me levaram a compreender o discurso do outro no incômodo da diferença. Essas polêmicas também levaram a comunidade de linguistas brasileiros a repensar suas práticas científicas, muitas delas presas entre os muros das universidades. Assim, podemos dizer que, à época, os linguistas foram levados a participar mais ativamente do debate público sobre a língua - esse movimento se traduz em inúmeras publicações, entre elas Faraco (2002). Assim, podemos dizer, com Calvet (2007, p.157) que “[...] as políticas linguísticas existem para nos recordar [...] os laços estreitos entre línguas e sociedades”. Completando a citação anterior, podemos dizer que as políticas linguísticas existem para nos recordar os laços estreitos entre linguistas e sociedade.

Assim, como no caso citado na seção anterior, temos situação em que se exige do linguista um deslocamento de sua posição de “dentro dos muros da universidade” para a de “escuta e acolhimento” do seu outro, que, em sua diferença, revela ao cientista da linguagem sua lógica ligada ao uso da língua na vida, no chão de suas vivências. Mas, no contexto das ciências da linguagem que enunciam, por exemplo, o discurso de que as línguas levam séculos para mudarem e de que as variedades linguísticas são um produto dessa longa história (já que variação e mudança são fatos linguísticos necessariamente imbricados), o uso da linguagem neutra gera no mínimo estranhamento. Esse é a situação em que se insere hoje esta professora/linguista, face a seus outros. O novo objeto de pesquisa, ações e polêmicas em

torno da linguagem neutra e inclusiva, produz em mim a inquietude que me faz olhar para frente, para meu outro e seu horizonte de expectativas, na busca de compreensão de seu uso linguístico, suas razões e reivindicações.

Referências

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

BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011a, p. 3-90.

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

BRASIL

CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. Prefácio de Gilvan Muller de Oliveira. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola; Florianópolis: IPOL, 2007. 168 p.

FARACO, C. A. (org.) **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002

GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In: GERALDI, J. W. **Ancoragens: Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, J. W. Alteridades: espaços e tempos de instabilidades. In: GERALDI, J. W. **Ancoragens: Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

LINGUAGEM neutra: barrada pelo STF, lei que proíbe o uso existe em 3 estados e 2 capitais. **G1**, 13 fev. 2023. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/02/13/linguagem->

neutra-barrada-pelo-stf-lei-que-proibe-o-uso-de-linguagem-
neutra-existe-em-3-estados-e-2-capitais.ghtml. Acesso em 10 jun.
2023.

MENDONÇA, M. C. **A luta pelo direito de dizer a língua:** a linguística e o purismo linguístico na passagem do século XX para o século XXI. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, Brasil. 2006. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/365130>. Acesso em: 01 set. 2023.

OLIVEIRA, G. M. A 'virada político-linguística' e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, D. A. (org.) **A relevância social da linguística:** linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

PAVEAU, M. A. **Linguística folk:** uma introdução. Organizado por Roberto Leiser Baronas, Tamires Cristina Bonani Conti e Julia Lourenço Costa. Araraquara: Letraria, 2020.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O GRUPO DE POLÍTICAS DURANTE O CONGRESSO NA ALEMANHA (ILMENAU), DE 02 A 11 DE JUNHO DE 2023

Manga SANÉ¹

Resumo

O referente ao trabalho neste relato sobre a experiência, vivida, com o grupo de Políticas, é, exatamente, o fruto do evento realizado em Ilmenau, cuja cidade é universitária da Alemanha, que se localiza na Turíngia, pois a distância é de 40 km da capital da Turíngia, Erfurt. Historicamente, o escritor alemão Johann Wolfgang Von Goethe tinha o hábito de passar as suas férias na cidade, onde tinha uma casa de caça, na qual hoje é um ponto turístico da cidade. De forma sucinta, o presente trabalho pretende-se compartilhar o resultado da experiência vivida durante o congresso na Alemanha (Ilmenau) de 02 a 11 de junho de 2023, com o grupo de Políticas que compõem a equipe de diversos universitários de países do mundo. Como sendo um estudante guineense e mestrando no PPGE da UFFS Campus de Chapecó-SC, foi se convidado para participar, e, com intuito de representar ao país de origem que é a Guiné-Bissau, no congresso, que se aconteceu concretamente em Ilmenau que se denominava Semana do Estudante Internacional em Ilmenau 2023, e, ao mesmo tempo, representar à universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) na qual se estuda. A Guiné que se encontra, atualmente, muito vulnerável, em termo das Políticas Educacionais no país, neste contexto, como sendo um membro do grupo de estudo Bakthinianas na UFFS, o referido trabalho pretende-se dialogar, basicamente, com a ideologias bakhtinianas e das Spinosa, ao mesmo tempo, com a experiência adquirida durante as interações que

¹ Manga Sané, guineense, de (Guiné-Bissau). Em 2017.1 a 2022.2, se ingressou na Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), onde foi licenciado no curso de Letras-Língua Portuguesa. Atualmente, é bolsista de CAPES e mestrando do PPGE na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó-SC Email: sanemangasane7@gmail.com / saneuffs@gmail.com

estruturam o processo de aprendizagem mútua com os participantes do grupo de Políticas. Não só, mas também dialogar com os pensamentos de alguns autores, como Gomes et al. (2019), Pereira et al. (2012), Sorj (2006), Monteiro, et al. (2019). No entanto, acredita-se que tem sido aproveitado o tempo e as oportunidades para desenvolver e se alargar do horizonte de diversas possibilidades por meio do desempenho ao longo do evento e que se proporciona um bom desempenho no Mestrado.

Palavras-Chave: Relato de Experiência.; Política Educacionais; Congresso Ilmenau.

Introdução

É de fundamental importância pontuar no início do processo de inscrição que resultou na realização da viagem, extraordinária, para Alemanha, com intuito de participar na Semana do Estudante Internacional em Ilmenau ISWI.org 2023. Em princípio, a inscrição para a participação no congresso que foi totalmente online, no outubro de 2022, o candidato tinha que escrever três ensaios em inglês, e a seguir, no momento da inscrição o candidato deveria escolher dois grupos favoritos, nos quais queria participar para a discussão, (1º opção) e (2º opção), neste contexto, caso o candidato fosse selecionado para participar no evento, logo, ao chegar em Ilmenau, no local onde ocorreu o congresso, essa pessoa tinha que definir, com que grupo ia ficar para discussões sobre supostos tópicos que iam ser apresentados aos representantes, pois escolher a primeira opção, ou a segunda opção, isso, quer dizer, caso pretendia mudar-se de grupo, a escolha era da pessoa.

Graças a Deus! Eu consegui ser aprovado no processo seletivo, para participar no congresso na Alemanha, neste instante, a minha viagem começou no Aeroporto Internacional de São Paulo Guarulhos, no dia 01 de junho às 23:50 e a chegada no Frankfurt foi no dia 02 de junho às 16:30, ao chegar na Alemanha, de Frankfurt para Ilmenau é de 2h44 m de trem, 228,3 km da

distância, eu consegui viajar junto com alguns participantes de outros países de Frankfurt para Ilmenau. Ao chegar em Ilmenau encontramos-nos com os anfitriões no terminal de Ilmenau que nos levam, diretamente, para a cafeteria onde se encontrava com todos os participantes e os anfitriões para que pudessem fazer a divisão de hospedagens aos congressistas para os anfitriões, neste caso, a cafeteria na qual expediram os congressistas um por um, para os anfitriões, no local de encontro, ali estavam muitas pessoas desconhecidas. A foto a esquerda, foi tirada no momento de voo de Aeroporto Internacional para Alemanha (Frankfurt); e, a outra foto a direita, foi tirada no dentro de trem de Frankfurt para Ilmenau.



Durante o congresso na Semana Do Estudante Internacional Em Ilmenau ISWI e.V. 2023, nesta ocasião, eu consegui criar dos congressistas muitas amizades incríveis que me marcou, mas, também, discutimos bastante, um com o outro, sobre diversos tópicos, nos quais conseguirmos realizar durante o evento, por exemplo, no grupo de Políticas no qual eu fiz a parte, foi discutido no que diz respeito às Alterações Climáticas; Intervenção da Comunidade Internacional nos Países mais Vulneráveis; sobre as Políticas Educacionais; Economias; Contribuições dos Países em Termo à Evolução Mundial; assim como a Poluição e a

Degradação do Meio Ambiente no Mundo; a Comunicação e a Mídia, Fake News, o Papel do Jornalismo, Cultura, Tecnologias, a Desigualdade Social, o Racismo, as Línguas, a Saúde Social, etc. com certeza, foi uma experiência incrível na minha trajetória acadêmica.

Desenvolvimento

Durante os encontros, comenta-se, com frequência, a respeito de diversas políticas aplicadas em diversos países do mundo, principalmente, no que diz respeito aos países dos congressistas que ali estavam, por exemplo, foi discutido, no grupo de Políticas no qual eu fiz parte que se compõe dos representantes de seguintes países: a Guiné-Bissau, a China, a Itália, o Egipto, o Kazakhstan, a Índia, a Hungria, a Turquia, o Brasil, o Reino Unido, a Algéria, a Alemanha e a Gâmbia. Neste contexto, no dia 02 de junho pela manhã, aconteceu que os organizadores resolveram organizar os participantes nos seus respectivos grupos nos quais cada um pertence, ao mesmo tempo ocorria bem-vindo aos congressistas e recepção aos que acabavam de chegar no local. A foto a seguir foi tirada na sala de encontro, na Universidade Técnica de Ilmenau.



E, depois, de manhã, cada grupo juntou-se a demais grupos na marcha para Carnaval Intercultural, com intuito de participarem na abertura do evento na cidade de Ilmenau; e, a seguir, à tarde, começou com o Festival Gastronômico Mundial; e, durante a noite foi um Tempo Livre no Festival da Cidade, ao mesmo tempo, estava a ocorrer às palestras no auditório de Humboldtbaue, para quem quisesse participar.

No dia seguinte, foi o dia mais ocorrido na relação ao primeiro dia, neste dia cada participante tinha o privilégio de conhecer, face a face, os membros que compõem o grupo de Políticas, assim, para que o grupo pudesse iniciar a discussão sobre diversos tópicos importantes que iam ser apresentados e votados para as discussões com os colegas do grupo, ou seja, cada participante poderia posicionar e explicar, francamente, de como o Governo do seu país se age, politicamente, sobre um determinado assunto, problema, politicamente, em determinados tópicos apresentados aos participantes, assim, para que o grupo pudesse discutir no meio das ideias sobre a procura de soluções para o progresso social, territorial e em escala mundial.

A Mídia ao favor dos políticos

No dia 04 de junho de 2023, discutimos, bastante, sobre a anomalia na Mídia ao favor para determinados políticos, que muitas das vezes se encontra textos fabricados e publicados que disseminam informações falsas e que favoreçam alguns políticos demagogos, os textos nos quais que não têm nada a ver com a realidade vivida e às vezes são textos falsificados na sociedade. De acordo com Da Silva Gomes et al. (2019, p. 36) “A escolha da expressão “fake news”, contudo, acrescenta outra característica, advinda da noção de “news” (notícia), à ideia já conhecida de relatos que se exige de factuais, mas que praticam a contrafação de inventar ou alterar os fatos a que supostamente se referem.” Neste cenário, o grupo de Políticas discutiu, profundamente, sobre a realidade que acontece na rede social que sempre traz

polêmicas entre diversas sociedades no mundo. Para Gomes e Wilson (2019, p. 36), “[...] à vida on-line que estimula as pessoas a disfarce da informação, mas porque a crescente digitalização da vida inclui na digitalização de tudo o que a vida age, e a atividade de falsificar e alterar fatos para manipular as pessoas politicamente.” Neste contexto, pode-se perceber que hoje em dia, a mídia é uma das ferramentas mais poderosas do mundo, nas quais os políticos as usam para que possam criar mais desinformações com imagens e ambientes inusitados entre as pessoas.

Políticas Educacionais

Nesta etapa, o grupo discutiu, bastante, sobre Educação, principalmente, educação nos países mais vulneráveis, por exemplo, os países da África e ao mesmo tempo, discutimos sobre alguns países em vias de desenvolvimento no mundo. Neste caso de alguns países africanos nos quais a educação para as crianças é muito caótica, especificamente, no caso da Guiné-Bissau, a situação da educação pública para as crianças e adultos não é estável, nesta conjuntura, alguns pais com a condição econômica estável, se pretendam colocar, os seus filhos, nas escolas privadas para estudarem, ou seja, mandá-los para diáspora com a finalidade de estudar com a precisão, o amor, e qualidade, ao passo que, os filhos dos pobres ficam nas escolas públicas, sem nenhuma qualidade educacional, por exemplo, a educação pública na Guiné-Bissau se depara com falta de professores qualificados, com falta de infraestruturas escolares, com falta de materiais didáticos de qualidade, com falta de gratuidade educacional para as crianças e adultos e muito mais. Segundo Monteiro, Et al. (2019, p. 126). que se revelam à sinceridade com base no Artigo 49 0 de constrição da república da Guiné-Bissau, a lei no qual Assembleia Nacional Popular ANP aprovou depois da independência nacional adquirida unilateralmente, em 1973, de que.

1. Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação. 2. O Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino. 3. É garantido o direito de criação de escolas privadas e cooperativas. 4. O ensino público não será confessional.

Para os combatentes libertadores de pátria amada, pois educação gratuita para os seus filhos era um sonho, um programa maior, para eles, isso, seria uma conquista máxima e ardor vendo os seus filhos gozando com os seus direitos e deveres, pois sabiam que a educação era impossibilitada para eles no momento da luta armada contra os colonizadores portugueses, por isso tinham que lutar pelo futuro melhor para os seus filhos. Segundo Pereira Et al. (2012, p. 03), “A pesquisa aponta as carências verificadas nas instituições de ensino nomeadamente: (falta de infraestrutura escolar, ausência de um currículo harmonizado, falta de materiais didáticos, escassez de docentes e técnicos com qualificação, etc.)”. Da outra sorte, a intervenção da comunidade internacional tem se ajudado bastante no que diz respeito à educação das crianças e adultos na África para que pudessem ocupar as lacunas deixadas pelos governantes africanos, isso, quer dizer, principalmente, na Guiné-Bissau. Para Pereira Et al. (2012, p. 3), “É de salientar que a educação vem sendo subvencionada ao longo de décadas por parceiros internacionais tais como: (UNICEF, Global Partnership for Education, Banco Mundial, PAM, UNFPA, FEC, Plan Internacional, etc.)”. Nesta conjuntura, a situação das políticas educacionais guineense e dos alguns países da África são muito caóticas, vulneráveis e complicadas que levou o grupo de políticas a discutir bastante sobre os mesmos e ao mesmo tempo sobre os países em via de desenvolvimento no mundo. A foto a seguir são os representantes que compõem o grupo de Políticas.



O Papel de Jornalismo

Nesta etapa, o grupo de políticas discutiu, profundamente, sobre o papel de jornalismo, pois a maioria dos representantes no grupo de Políticas apontaram que o papel de jornalismo tem hábito de falar a favor de um determinado político, com intuito de lhe realçar, ou seja, para que a pessoa apareça mais distintamente perante os outros na sociedade, ora para que pudessem se desmoralizar com quem disputa nas eleições, ora nos negócios particulares, pois é um fato que tem estado abalar psicológica e socialmente no mundo. Neste cenário, alguns participantes do congresso se acabaram a mostrar as suas indignações contra a programa jornalística dos seus países porque muitos jornais estão sendo comprados para que favoreçam, moral e psicologicamente, uns determinados políticos sem se pensar no que virá acontecer com a população local amanhã. Para Sorj (2006, p. 135), “Mas não é alheio a esse solipsismo o discurso moralista de muitas ONGs que, embaladas na sua autoimagem de agentes do bem, perdem de vista a riqueza e a complexidade dos problemas sociais e a sensibilidade das “pessoas comuns”. Isso mostra quão o papel de jornalismo está sendo usado na mídia sem se preocupar com a

imagem do papel de profissionalismo nacional e internacionalmente, pela conta de jornalismo incompetentes, isso quer dizer, que o agente jornalístico deveria mostrar quanto é importante a sua profissão sem se importar com o desejo dos políticos com a finalidade de garantir às políticas partidárias. De acordo com Santos et al. (2017, p. 529)

O ponto de partida dos estudiosos da área, visando instituir uma teoria satisfatória e amplamente aceita do jornalismo, tem sido as práticas sócio-linguístico-discursivas do domínio em questão: o jornalístico. A busca por essa consolidação de uma teoria científica do jornalismo é algo almejado desde muito tempo por especialistas da área.

A foto a seguir foi tirada, exatamente, o dia em que foi discutido esse tópico que se refere o ato de jornalismo. No entanto, o local que se situa ao lado de um lago em Ilmenau.



O local: ILMENAU

Resultados e Discussão

Creio que eu tenho aproveitado o tempo e as oportunidades para desenvolver e se alargar do horizonte de diversas possibilidades por meio do desempenho ao longo do evento, concomitantemente, do curso de Mestrado no PPGE no Campus

da UFFS, concretamente, em Chapecó-SC, da outra sorte, o referido evento tem me ajudado, bastante, no que diz respeito ao aprofundamento nas questões teóricas e metodológicas para o desenvolvimento e a escrita da minha pesquisa no mestrado.

Outrossim, eu acredito que este trabalho estimulará, muitos pesquisadores, licenciandos, mestrandos, doutorandos e muito mais, à fazerem o igual, refletir e pensar em sair nos seus lugares de conforto para que possam ir mais longe dos seus espaços para que se possam trocar às experiências com universitários de outros países do mundo, desta feita, com intuito de se aculturar, aprender com os estudantes de outras nacionalidades no mundo, pois, é uma experiência que ajuda muito em termo de confiabilidade pessoal, moral e psicologicamente, na carreira acadêmica.

Conclusão

Portanto, de forma como a equipe de Políticas debateu sobre os tópicos apresentados aos congressistas, neste cenário, o grupo, finalmente, se apresentou, se posicionou, aprovou, aprendeu, e aculturou-se durante o evento, não só, isso, mas, também o grupo se mostrou a sua indignação pelo que está acontecendo no mundo. No entanto, as discussões foram muito atrativas e importantes para todos congressistas, porque os membros que foram para a representar aos seus países no evento, abdicaram em tudo para discutir, formalmente, aberta para liberar de forma direta ao grupo para que todo mundo pudesse analisar e discutir os casos em conjunto, com a precisão e para que cada um dos participantes aprendesse, alguma coisa, com o grupo de Políticas, basicamente, todos congressistas, de uma forma, conseguiram aculturar e adquirir novos conhecimentos uns com os outros durante os encontros no congresso.

Agradecimento

Eu agradeço a Deus pela vida que me emprestou, agradeço, profundamente, aos meus pais, principalmente, ao meu pai Aladje Adulai Sané (falecido), no dia 08 de abril de 2023, agradeço ao meu irmão Samba Sané que se vive nos Estados Unidos, ao lado da sua família, agradeço à instituição Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), eu agradeço, imensamente, à minha querida orientadora Dra. Camila Caracelli SCHERMA, sem esquecer do PPGE, da outra sorte, eu agradeço à minha querida companheira e esposa Mariama Jau que sempre ilumina ao meu caminho para que eu possa andar com tranquilidade, com a persistência, com a segurança, e com a finalidade de procurar o futuro melhor.

Referências

- DA SILVA GOMES, Wilson; DOURADO, Tatiana. Fake news, um fenômeno de comunicação política entre jornalismo, política e democracia. **Estudos em Jornalismo e Mídia**, v. 16, n. 2, p. 33-45, 2019.
- MONTEIRO, C. PEREIRA, D. PIRES, H. et al. Constituição Da República Da Guiné-Bissau. Faculdade de Direito de Bissau. Bissau. 2019.
- PEREIRA, Amílcar Araujo; VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. **Estudos Históricos (Rio de Janeiro)**, v. 25, p. 291-311, 2012.
- SORJ, Bernardo. Internet, espaço público e marketing político: entre a promoção da comunicação e o solipsismo moralista. **Novos estudos CEBRAP**, p. 123-136, 2006.
- SANTOS, André Cordeiro dos; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. Discurso jornalístico e a suposta imparcialidade: os modos de apropriação do discurso de outrem como indicativos de posicionamentos ideológicos. **Alfa: Revista de Linguística (São José do Rio Preto)**, v. 61, p. 525-543, 2017.

RELAÇÕES DIALÓGICAS EM FOCO: ANÁLISE DOS ELEMENTOS VERBO-VISUAIS NA CAPA DA REVISTA *LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL*

Maria Fabiana Medeiros de Holanda¹

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo fazer uma análise, em perspectiva dialógica-discursiva, sobre a capa da revista *Le Monde Diplomatique Brasil*, edição de Fevereiro de 2023. Esse interesse se justifica, pois a capa é um dos elementos de mobilização crucial para a revista, já que é nela que a equipe editorial terá a oportunidade de chamar atenção do seu produto para os leitores. Para isso, partiremos do pressuposto de que os gêneros são tipos de enunciados relativamente estáveis, já que apresentam um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo; assim, esses elementos estão “ligados no conjunto de enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 12). Diante dessa realidade, consideramos a capa de revista como gênero, pois ela elenca características que lhes são típicas.

A capa de revista tem como propósito chamar atenção do leitor, por isso acaba sendo responsável por agregar um caráter publicitário à revista. Para pensar as características inerentes a esse gênero, recorreremos ao que pontua Puzzo (2009b) em relação a capa de revista:

Sob esse enfoque, as capas de revistas são consideradas gêneros discursivos secundários, por exigirem um processo de elaboração

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). m264996@dac.unicamp.br

complexo. Há um enunciador, representado por uma equipe de produção responsável por anunciar as matérias veiculadas em cada edição: informações, reportagens, resenhas, geralmente de interesse imediato. Além desse anúncio, existe a necessidade de tornar os assuntos relevantes e atraentes para o leitor, de modo a provocar seu interesse pela aquisição e leitura desse material anunciado nas capas. Sendo assim, na elaboração desse enunciado há a participação de vários profissionais: redator, diagramador, ilustrador, fotógrafo ou artista plástico, entre outros, dependendo das imagens a serem projetadas (PUZZO, 2009b, p. 65).

Considerando que as capas são enunciados concretos, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, temos, no processo de elaboração, os elementos comuns, a saber: chamadas referente às temáticas vinculadas na edição vigente, elaboração e preparação estética das imagens e de toda diagramação que será trabalhada para criar uma capa atrativa, de modo que seja imediatamente apreciada pelo público leitor.

A tecnologia promoveu uma maior propagação de informações e, assim, ampliou o acesso aos mais diversos lugares do mundo. Diante dessa nova realidade, a mídia e seu poder ideológico acaba utilizando dos elementos gráficos, jogos de cores e formas para (re)contar os fatos com uma nova “roupagem”, considerando os discursos da atualidade. Em se tratando de capa de revista, seja ela impressa ou digital, ela tem um propósito bem definido, uma vez que apresenta um tema que interage com as informações, as quais são articuladas a construção composicional dos signos verbo-visuais

Assim, neste trabalho, compreendemos análises de discurso como práticas de leituras dialógico-discursivas de enunciados concretos. É dialógico porque negocia com outros enunciados; discursivo, porque reconhece os espaços de interações sociais situados historicamente.

Diante do exposto, à luz da Análise Dialógica do Discurso, desenvolvemos essa pesquisa observando justamente a relação da revista versão digital e a construção de sentidos que se lança como

uma ponte entre o “eu” e o “outro”, numa relação de teias de sentidos promovidos a partir de enunciados concretos. Logo, a utilização da linguagem é oriunda da relação dialógica, na qual dois ou mais integrantes refletem e refratam as condições específicas de cada sujeito utilizando a linguagem, assim, influenciando a escolha do “outro”.

Diante disso, a nossa análise vai partir da seguinte questão-problema: que relações dialógicas são apresentadas na capa da revista *Le monde diplomatique Brasil*?

Nesse sentido, analisaremos a capa² referente a edição 187, de fevereiro de 2023, no qual aborda os últimos acontecimentos vivenciados no Brasil a partir do mês de janeiro: as eleições de Lula e os ataques de 08 de janeiro em Brasília. O interesse por trabalhar essa temática justifica-se pela busca em analisar como as relações dialógicas, a partir da noção de gêneros discursivos e enunciados concretos, ocorrem no processo de construção da capa de revista em relação aos fatos políticos e sociais vividos no Brasil já nas primeiras semanas do ano de 2023, evidenciando, assim, uma busca em compreender como os discursos se realizam dentro de situações concretas de enunciados. Além disso, perceber como todo discurso é ideológico por natureza, conseqüentemente, reflete e refrata posicionamentos sociais vigentes não apenas da sociedade, mas também do grupo editorial da qual a revista faz parte.

A seguir, apresentamos o aporte teórico orientador para a concretização deste trabalho. Para isso, utilizaremos conceitos inter-relacionados, a saber: enunciado concreto, gêneros discursivos e relações dialógicas a partir das concepções do Círculo de Bakhtin, bem como de seus divulgadores como Brait (2014) e Faraco (2009).

² O acesso à capa da revista poderá ser feita no seguinte link: <https://diplomatique.org.br/edicao/edicao-187/>

Concepção dialógica de linguagem

A teoria bakhtiniana concebe a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo e não apenas como um sistema isolado, ou seja, todo discurso só pode ser estudado a partir de uma visão sociológica, uma vez que pode ser visto como uma materialização de uma consciência que abarca todos os envolvidos em um determinado campo/ato de comunicação.

A natureza dialógica do discurso apresenta como princípio nuclear o desdobramento na perspectiva discursiva da linguagem. Dessa forma, o conceito de enunciado como manifestação dessa dialogia interna – eu e outro – não se reduz ao texto, mas volta-se para o outro na forma de atitudes responsivas. Por isso, podemos pontuar que:

O ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social* (VOLÓCHINOV, 2017, p. 200).

Em suma, o filósofo defende que o enunciado está sempre refletindo ou refratando ideologicamente a voz alheia, por meio de posicionamentos que garantirão particularidades próprias as interações sociais. Faz-se, então, necessário refletir sobre a importância do sujeito na pluralidade e na diversidade de vozes, ou seja, os textos são centrados na sua materialidade, os quais se voltam para os enunciados que, na concepção dialógica discursiva, mantêm um diálogo entre os leitores e o contexto social. Isso é perceptível nas relações sociais em que os sujeitos estão inseridos socioideologicamente na e pela linguagem. Essa dialogicidade é fundamental para reconhecer a infinidade de processos dialógicos que permeiam as interações entre sujeitos.

A partir desse entendimento, temos formas de comunicação que circulam nas diversas esferas comunicativas da atividade humana, as que preenchem um formato mais ou menos estável, uma forma composicional e um estilo.

Autores como Faraco (2009) afirmam que o Círculo prezava por dois objetivos na concepção da linguagem e seus possíveis problemas. O primeiro diz respeito às objetivações da historicidade vivida, obtidas pelos processos de abstração típicos da razão teórica; e o segundo diz respeito à construção de uma teoria marxista da chamada criação ideológica, ou seja, da produção e dos produtos.

Em síntese, a linguagem muitas vezes apresenta-se desconectada da compreensão dos fatos e dos valores da sociedade, mesmo estando imersa na rapidez de informações propagadas nas esferas midiáticas. No entanto, a grande indústria midiática e informacional tem um papel relevante na propagação de conhecimentos e na construção de sentidos em relação à diversidade. O fato é que essa propagação de informações tem causado muitas vezes posicionamento discriminatório e reacionário em relação ao diferente. Dessa forma, esse (re)conhecer da alteridade sob os olhos de Bakhtin (2010a) implica entender que o ser humano não está isolado do mundo, pois ao mesmo tempo que se constitui a partir do outro, também tem singularidade como indivíduo.

Enunciado concreto: a verbo-visualidade na capa de revista

As relações sociais entre sujeitos ocorrem por meio da linguagem. Essa afirmação tem um papel fundamental para entender a concepção dialógica de linguagem, pois para Bakhtin (2011), enunciado não é apenas mera abstração linguística. Os nossos enunciados ecoam e disseminam outros enunciados num processo dialógico, no qual não apenas se faz presente o conteúdo temático, mas também a forma composicional, o estilo e o estético.

Temos, assim, o enunciado como uma unidade real da comunicação discursiva, o qual abrange tonalidades dialógicas: tonalidade de sentido, da expressão, do estilo e da composição. Sem elas, não é possível pensar no estilo do enunciador, uma vez que “nascem e se formam no processo da interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento” (BAKHTIN, 2011, p. 298).

Por isso, tal sentido é determinado pelas circunstâncias, já que cada enunciado é elaborado visando cada cena enunciativa específica. Por exemplo, ao ser proferido já deixa de ser uma simples oração para dar lugar ao momento de um enunciado que será emoldurado e delimitado pela alternância do discurso entre sujeitos. Posto isso, fica evidente que

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 lhe determinam caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligados pela identidade da esfera de comunicação discursiva (Bakhtin, 2011, p. 297).

Esses ecos são resultados de diversas vozes com os quais os leitores dialogam a partir da interação com outras consciências. Vale salientar que todo enunciado concreto responde, em maior ou menor grau, a outro(s) enunciado(s). Por isso, os enunciados estão inseridos numa cadeia discursiva, aceitos e conhecidos pela sociedade que se utilizam deles.

Pensando na esfera jornalística/publicitária, o estudo do verbo-visual compõe um escopo de informações capazes de compreender mensagens em níveis diferentes, inclusive em textos artísticos. Nessa questão, Dondis (2007) defende que a experiência visual humana é fundamental no aprendizado a fim de que possamos compreender o meio que estamos inseridos e, assim, poder reagir a toda informação que nos são postas durante todo o tempo.

Nesse caminho, Aguiar (2004) afirma que, ao tratarmos de diversas linguagens, vamos nos defrontar com sistemas mistos que envolvem vários elementos (Som e imagem, objeto e escrita, cor e movimento e assim por diante). Assim, nos defrontamos com uma espécie de “reforço” visual necessário para interpretação e utilização de dados responsáveis por criar uma teia discursiva de sentidos. Dondis (2007), ainda afirma que o ser humano tem uma forte tendência em privilegiar o aspecto visual, já que a utilização de dados visuais promove uma máxima transmissão de informação.

Relações dialógicas em cena: um projeto de dizer na capa de revista

Os estudos das relações dialógicas do Círculo de Bakhtin, teoria na qual embasamos a nossa pesquisa, orienta-nos na direção da interpretação discursiva, na construção de sentidos vinculados a história e as dinâmicas sociais que produzem tanto no aspecto linguístico e histórico quanto no posicionamento responsivo perante a construção de si em relação ao outro.

Pensando nessa perspectiva, o estudo do verbo-visual da capa de revista, *Le Monde Diplomatique Brasil*, permite perceber que as imagens produzidas na capa extrapolam uma mera ilustração, já que os textos verbais e não verbais coadunam-se com um projeto de “dizer”. Diante dessa perspectiva, devemos considerar a linguagem para além do verbal, considerando assim os aspectos visuais que compõem todo o conjunto de informações estampado na capa.

A edição tanto na versão impressa quanto digital tornaram-se pública no mês de fevereiro de 2023. Nesse período os brasileiros já tinham consagrado Lula como o mais novo presidente do Brasil. Vale lembrar que as eleições de 2022 foi um evento muito tenso em todos os níveis da sociedade, uma vez que não estava em jogo as discussões de propostas e possíveis pautas para o

Brasil, mas estávamos envolvidos a um cenário de muitas *Fake News* e diversas ameaças a nossa jovem democracia.

A capa analisada apresenta enunciados verbais e não verbais que remete a possíveis relações dialógicas com o contexto sócio-histórico situado, marcando finalidade discursivas determinadas, a saber: um apanhado inicial de um intenso ano de 2023, mas especificamente, os acontecimentos do dia 08 de janeiro.

Podemos observar que a capa expõe algumas figuras que atuaram visando atacar a democracia nacional. Na imagem, podemos observar um apoiador do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro erguendo um relógio como uma espécie de troféu, porém no dia do atentado à democracia ele foi o responsável por destruir o relógio histórico, uma obra rara feito por Balthazar Martinot para o rei francês Luís XIV e oferecido como presente pela Corte Francesa a Dom João VI. A peça chegou ao Brasil com a família real portuguesa, em 1808.

Outra figura conhecida no cenário político e muito atuante durante o governo de Bolsonaro foi o ex-ministro da justiça Anderson Torres. No canto da imagem, ele aparece segurando a minuta (escrito GOLPE) que decretaria estado de defesa no Brasil, naquele período ele ocupava o cargo de secretário de Segurança Pública do Distrito Federal. Diante da relevância do cargo, ele era o responsável por monitorar e planejar um plano de segurança para um possível ataque, mas acabou sendo acusado de conivência e omissão por não ter montado um plano de proteção aos poderes, uma vez que existia informações sinalizadas para um ataque. Outro ponto importante mostrado na capa diz respeito a presença dos alienígenas, já que alguns eleitores chegaram a pedir “socorro” aos ETs, em Porto Alegre. Na imagem, observamos a nave representando os alienígenas confusos e isso é perceptível porque temos a presença de uma interrogação.

Na frente desses personagens que somaram e contribuíram para os acontecimentos que marcaram o governo do ex-presidente, temos a presença do presidente “fugindo”. Essa foto foi tirada durante a inauguração de uma pista de atletismo de um

centro esportivo na cidade de Cascavel (PR). Na época viralizou e tornou-se meme nas redes sociais. Ainda podemos observar a presença dos filhos do ex-presidente: o Flávio Bolsonaro ficou sendo chamado de Willy Wonka, personagem do filme da fantástica fábrica de chocolate, após receber mais de um milhão pela venda de chocolates. O Carlos Bolsonaro, em seguida, aparece na capa rodeado de celulares com um semblante de ódio e propagando informações falsas. Essa referência se faz presente e articulada a imagem dele, uma vez que a mídia sempre noticiou como sendo o responsável tanto pelas redes sociais do pai quanto pela articulação das práticas de *Fake News*. Na imagem ainda, temos a presença de Eduardo Bolsonaro vestido de banana. Esse apelido foi criado no ano de 2020 pelo Vice-presidente da época, Hamilton Mourão, quando discordava da posição do filho do presidente diante da pandemia de Covid-19. A revista também coloca em cena a imagem de Renan Bolsonaro, até a publicação da edição desta revista, vale pontuar, não tinha muita representação dentro do cenário político.

Temos, ainda, a linguagem verbal representado com um enunciado que dialoga com a imagem exposta na capa. Todos os personagens correm de um ônibus com o mitológico patriota que ficou pendurado no para-brisa de um caminhão em movimento. O ônibus em questão tem um endereço certo: complexo penitenciário da Papuda. Os elementos verbo-visuais atrelados ao ônibus anunciam o destino que é a penitenciária da Papuda. Além disso, há ocorrência do enunciado “SEM ANISTIA”, mostrando um sentimento de apelo às instituições, sem anistia; não apenas por vingança, mas principalmente por justiça.

Ao direcionar o olhar para o construto verbo-visual dessa capa em análise, temos uma manchete que busca trazer à tona vários sentidos por meio do reconhecimento do campo semiótico. Dessa forma, os sentidos vão se construindo na interação do leitor com o enunciado. A esse respeito, Brait afirma:

A primeira coisa que se deve considerar é que esse é um enunciado verbo-visual e, portanto, imagens (cores, figuras, lugar que ocupam no espaço enunciativo etc.) e sequências verbais estão inteiramente articuladas, interatuantes, a partir de um projeto “gráfico”, de um projeto discursivo (BRAIT, 2014, p. 72).

Os enunciados mencionados na capa não estão postos de forma aleatória, já que a localização foi estabelecida intencionalmente para gerar no leitor o interesse na manchete da revista. Outro ponto importante de mencionar diz respeito ao enunciado estar em caixa alta (leitura maiúscula). Esse recurso, também utilizado de forma informal na comunicação da internet, é comum; pois os usuários utilizam para dar algum tipo de destaque. Especialistas afirmam que escrever em caixa alta é sinônimo de falar alto ou gritar. Na verdade, o uso dessa sinalização é um recurso estético utilizado na publicidade, e quando se trata de títulos, nomes da marca e outras expressões curtas que forma o enunciado não há problema quanto ao uso.

O recurso da caixa alta no enunciado passa a ser uma estratégia utilizada pelas empresas de publicidades, já que o nosso olho explora continuamente o meio ambiente, em busca de detalhes para absorção das informações ligadas ao verbo-visual. Segundo Dondis (2007), o olho humano tende a seguir o equilíbrio por meio do “eixo-sentido” e das preferências esquerda-direita e alto-baixo. Partindo desse pressuposto, a imagem foi elaborada para manter o dialogismo em vários níveis, já que a composição estabelecida na capa busca fazer uma interação entre a linguagem verbal e não verbal a fim de informar ao seu público leitor sobre a reportagem “chave” da revista.

Considerações finais

Salientamos que, cronotopicamente, este evento enunciado, na capa da revista, emana de uma ameaça à democracia, uma vez que as invasões foram feitas as sedes dos Três Poderes da

República. Nesse sentido, dentro de um contexto político e social de enorme tensão, o efeito de sentido está associado não apenas à cor mas também ao conjunto de outros elementos verbo-visuais.

Ao analisar a capa em questão, pudemos estabelecer diálogos entre os elementos verbais e não verbais presentes no enunciado, apontamos que a questão estudada neste texto é que a revista, como produto final, seria um simulacro de um produto real. Dessa forma, o projeto de dizer passa a ter sentidos para os leitores quando existe a articulação dos elementos verbais – “PAPUDA”, “SEM ANISTIA!” E “GOLPE” – com os elementos não verbais, ou seja, as imagens do ex-presidente e de todas as pessoas que estiveram envolvidos com o seu mandato.

Posto isso, a alternância desses elementos é que garantirá, por parte do leitor, um conhecimento compartilhado, que permite a este um posicionamento de adesão ou não em relação ao tema da capa do mês.

A partir da abordagem dos gêneros discursivos, foi possível compreender que a capa da revista *LE MONDE DIPLOMATIQUE BRASIL* se utilizou de estratégias semântico-axiológicas na mobilização de enunciados verbo-visuais, com o intuito promover uma discussão à respeito da invasão aos prédios dos três poderes em Brasília.

A partir dessa análise, podemos compreender que a imagem é um componentem primordial para formação ideológica que deve ser considerada em função de um contexto sócio-histórico, já que reflete e refrata os valores acordados em cada época e ainda remete ao sujeito discursivo que faz parte dela. Ou seja: devemos levar em consideração que, para Bakhtin (2010), o discurso e o sujeito são inacabados, pois estão sempre envoltos em outras vozes de diferentes sujeitos sociais.

Portanto, esperamos que nosso trabalho possa proporcionar uma leitura mais atenta aos enunciados verbo-visuais, muitas vezes lidos sem tanta atenção, sem uma análise mais crítica, cujos efeitos de sentidos para o leitor, pode ser um direcionamento ligados aos interesses ideológico da equipe editorial e/ou da revista.

Referências

- AGUIAR, V. T. **O verbal e o não verbal**. São Paulo: Unesp, 2004.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- PUZZO, M.B. Gêneros discursivos: capas de revistas. **Revista Caminhos em Linguística Aplicada**, Unitau, v.1, n. 1, p. 63-71, 2009b. Disponível em: www.unitau.br/caminhosla. Acesso em: 22 ago. 2016.

A MENINA BONITA QUE CLAMA POR INTERAÇÃO: DA INDIFERENÇA À NÃO-INDIFERENÇA E/OU DE COMO VIVER A AMOROSIDADE NA SALA DE AULA?

Fabiana GIOVANI¹

O desamor e a indiferença nunca geram forças suficientes para nos deter e nos demorar sobre o objeto, de modo que fique fixado e esculpido cada mínimo detalhe e cada particularidade sua. Somente **o amor** pode ser esteticamente produtivo, somente em correlação com quem se ama é possível a plenitude da diversidade
(Bakhtin, 2010)

O agora

Inverno de 2023. Uma menina bonita, sem laço de fita², mas tão especial quanto a de Ana Maria Machado, branca, olhos e cabelos escuros, maquiada (um de seus hobbies preferidos), falante, ativa (até demais, na maioria das vezes), questionadora e outras qualidades que ocupariam muitas linhas mais, encontra-se em sua sala, 1º ano C, em seu primeiro ano de educação básica. Trata-se de uma turma de alfabetização com um senão: a menina, a protagonista desta história, já está alfabetizada.

¹ Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UFSC). Pesquisadora dos grupos GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa; NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa; GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (CNPq); e NELA - Núcleo de estudos em Linguística Aplicada. E-mail fabiana.giovani@ufsc.br

² Referência ao livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado.

ordena – esta é a palavra, ordena - que ela volte a seu lugar com o bilhete a tiracolo.

Fim da tarde. Diante da rotineira pergunta da mãe⁵ à menina de como foi o seu dia na escola, esta narra-lhe o ocorrido e finda-se mais um dia na vida da menina e da mãe, que guarda o bilhete para que num porvir próximo a menina possa analisá-lo com a maturidade necessária.

(...)

A vida no cotidiano escolar é impregnada de acontecimentos e não podemos ignorá-los, uma vez que os enunciados concretos como este aqui e agora relatado aproxima dois mundos – o da cultura e o da vida – na unidade da responsabilidade, como tão bem aprendemos com os escritos de Bakhtin (2010). Assim, poder tecer compreensões sobre o mundo da vida em relação ao mundo da cultura - lugar de teorias e práticas - sob o olhar de Bakhtin, é colocarmo-nos na compreensão singular da vida, com os nossos atos responsivos aos outros com quem convivemos por meio do diálogo...

O ontem

Pensar no ensino e aprendizagem de língua portuguesa, mais especificamente, sobre o período inicial desta relação – a alfabetização – é foco de interesse de muitos pesquisadores ao longo da história dos estudos linguísticos e educacionais. Bakhtin e seu Círculo de estudos inauguram uma compreensão de linguagem em absoluta defesa ao enunciado concreto em seu contexto de realização (BAKHTIN, 1997; 2006). Ainda que no âmbito educacional brasileiro esta reflexão seja, muitas vezes, reduzida à questão dos gêneros, temos na linha histórica um

⁵ Talvez seja uma informação importante ao leitor saber que a mãe é professora e no momento também está com um primeiro ano do ensino fundamental. É, portanto, alfabetizadora, embora não tenha interferido diretamente na alfabetização (precoce?) de nossa menina protagonista.

período marcado por um discurso de mudança (PIETRI, 2002) e ações efetivas para um rompimento com o que tínhamos até então: um ensino tradicional de Língua Portuguesa.

Há trinta e nove anos, era publicado a coletânea *O texto na sala de aula*, organizado pelo professor João Wanderley Geraldi que, como o próprio título sinaliza, aponta para a importância do texto como ponto de partida e ponto de chegada no decorrer do processo⁶. Além de a proposta trazer um grupo de pesquisadores que marcam muito fortemente o diálogo desejável e de mão dupla entre universidade e escola, apresenta um outro modo de se olhar a linguagem. Ali, instaura-se muito acentuadamente a ideia de a linguagem é constituída por e ser constitutiva de sujeitos. Nas sábias palavras de Osakabe,

Não se trata de confinar a educação à linguagem; trata-se de pensá-la à luz desta. Mas, ressalte-se, não se trata da linguagem vista como simples repertório, muito menos como conjunto de figuras de enfeite retórico; muito menos ainda como uma imaterialidade ideológica. Ao contrário, trata-se de uma linguagem entendida como uma *interlocução* e, como tal, de um lado, como processo, e de outro, como constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos. Explicito: por que processo? Porque, antes de qualquer outro componente, a linguagem fulcra-se como evento; faz-se na linha do tempo e só tem consistência (digo, só se justifica) enquanto *real* na singularidade do momento em que se enuncia (OSAKABE, 1996, p. 07).

Note-se que duas palavras importantíssimas foram destacadas pelo próprio autor ao relacionar a linguagem e a educação: *interlocução* e *real*. Pensamos que elas sejam a chave que abriria a

⁶ O “projeto do Wanderley” – como ficou conhecido na época – foi disseminando um novo modo de se trabalhar a língua portuguesa em uma perspectiva em que o texto se colocava como unidade básica do ensino de língua, seu ponto de partida e de chegada. Esse momento entre os anos 70 e 80 seria tempo de denúncias e de propostas de democratização, no bojo dessa luta em relação ao ensino e ao lado da crise da leitura e da escrita (GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. 2020, p. 938).

porta desejável para que a nossa menina protagonista e todos os seus colegas de turma, apontados no texto que escreveu à professora, tivessem a oportunidade de contarem as suas histórias contidas e não contadas (GERALDI, 2004) ou até mesmo de serem sujeitos de suas próprias histórias (ALMEIDA, 2004).

A interlocução – real – em sala de aula implicaria o professor colocar-se à escuta de seus estudantes. E, por que não o professor ser leitor de seu aluno? (GERALDI, 1996). Podemos relacionar o questionamento a uma das teses defendidas por Possenti (2004) ao afirmar que o objetivo da escola é ensinar a língua portuguesa padrão ou, em palavras mais específicas, o de criar condições para que ele seja aprendido. Diz o autor que qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico (p. 33). Um dos caminhos férteis para a proposta ser efetiva seria a abertura das aulas de língua portuguesa para o trabalho com o texto.

É no texto que a língua se mostra em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas, quer enquanto discurso que abre a possibilidade de diálogos presentes e futuros. É também o texto, uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém (GERALDI, 1996), que o autor age sobre o interlocutor, constituindo vínculos e compromissos que não existiam antes da fala. E neste sentido, podemos referenciar Bakhtin e seu Círculo de estudos para pensar na multiplicidade de sentidos e ideologias que são enunciadas a cada nova interação entre um eu e um outro.

Na falta de um trabalho efetivo com a vida na escola, ou seja, com o texto, a interlocução fica no lugar na imaginação. Nas palavras de Britto,

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a

redação com base na imagem que cria do “gosto” e da visão de língua do professor. Serviço à la carte (BRITTO, 2004, p. 120).

A nossa menina bonita, sem laço de fita, em seu primeiro ano escolar, ainda não foi cingida pela tipologia “redação escolar”, mas sabemos pelo rumo do processo que este momento, inevitavelmente, chegará. No início de seu processo escolar - alfabetização -, ela clama por interação por meio da escrita e o texto que produz à professora é solto, livre, ainda que utilize o domínio do sistema de escrita a mais do que os seus colegas, no caso específico da carta/cartão, como instrumento de opressão, já que faz uma delação das crianças que “conversavam”, menos ela⁷. Como poderia receber esta escrita a professora colocando-se no lugar da escuta sensível, da interlocução real? Demandaria assumir uma postura que vai da indiferença à não indiferença, já que a própria (in)compreensão da professora diante do texto – e da ação - de nossa meninas bonita fez invalidá-lo, por estar fora da conformidade com um conteúdo reconhecido e aceito com válido para a ortodoxia escolar.

O amanhã

Reforçamos o questionamento com que finalizamos a seção anterior. Quais caminhos de aprendizagem escolares sobre a linguagem (oral e escrita)⁸ poderiam ser construídos diante de nossa menina bonita que, ao ingressar na escola, clama por interação? E mais, seria possível viver a amorosidade na sala de

⁷ A leitura do texto se fosse realizada não pela “função-professora”, mas pela “sujeito-professora” poderia abrir junto as crianças uma reflexão interessante e (necessária!) sobre esta e outras denúncias que, certamente, aparecem na sala de aula. Qual é a responsabilidade de um locutor que se compromete com o que diz diante de uma fofoca e/ou de uma denúncia de algo que não é legal? Bakhtin (2010) nos convoca para o ato responsável.

⁸ Acrescentamos a estes o texto multimodal, uma vez que na carta/cartão, o projeto dizer da menina é construído com o desenho e o verbal.

aula? Ou, como registrar na história dialógica entre mundo da vida e da cultura um capítulo que vai da indiferença à não indiferença?

Não temos as respostas para as tais perguntas. Arriscaríamos a tentar esboçar um início de construção delas ao trazer as palavras de Bakhtin:

O amor de outro por mim soa emotivamente de um modo inteiramente diferente para mim, no meu próprio contexto pessoal, do que soa o meu mesmo amor por ele, e isso obriga-nos, a ele e a mim, a coisas inteiramente diferentes (BAKHTIN, 2010, p.104).

A professora, ao homogeneizar, ao não considerar a diferença⁹, perdeu uma excelente oportunidade de abrir um diálogo sobre delação¹⁰, sobre a opressão que, muitas vezes, pode excercer o pequeno círculo que habita a Cidade das Letras (RAMA, 1985) sobre os menos letrados, os oprimidos (FREIRE, 1987)¹¹. Sob um tom emotivo-volitivo, numa valoração real, a professora poderia ter se colocado à escuta sensível diante da palavra escrita pela menina em seu cartão e valorizar o evento singular, único e irrepetível que engloba a todos.

Com Bakhtin, a professora deveria compreender que é claro que se pode transcrever o vivido em termos teóricos e expressá-lo

⁹ Reforçamos com as palavras de Geraldi (2003, p. 50) ao afirmar que “diferença não é sinônimo de desigualdade. Com diferenças muitas vezes escondemos desigualdades. Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha”.

¹⁰ Qual seria a diferença entre denúncia e dedo-durismo? O que as crianças têm a dizer sobre isso? Uma ótima oportunidade de se partir dos questionamentos para a construção de respostas. Não seria esta uma aula como acontecimento? (GERALDI, 2010).

¹¹ De acordo com Geraldi (2008, p. 25), “a conquista humana do domínio da técnica da escrita alarga incomensuravelmente, no tempo e no espaço, os horizontes de nossas possibilidades interativas e, por isso mesmo, da constituição de nossas consciências. Uma tal “tecnologia”, a duras penas construída, não poderia deixar de ser objeto de desejo e instrumento de dominação”.

como lei constante do ato, porque a ambivalência da língua o permite, mas obteríamos uma fórmula vazia, que necessitaria ela mesma de um real conhecimento singular, para não retornar nunca mais, na consciência, para sua identidade conteudística (BAKHTIN, 2010)¹².

Por que não estimular a nossa protagonista a utilizar o domínio das letras para coisas indiferentes? Poderia produzir narrativas dando papel aos colegas como protagonistas. Ou escrever um bilhete ou a própria carta/cartão para cada um dos seus colegas ou para a própria professora¹³. Poderia ajudar os colegas na execução das atividades... Enfim, é tão simples... mas simples não é a passagem: transpor a indiferença à não indiferença. É no amanhã que esperamos por um ensino e aprendizagem de língua portuguesa, por uma alfabetização encharcada de amorosidade porque como lindamente expõe Bakhtin,

Somente um amor desinteressado segundo o princípio "não o amo porque é bonito, mas é bonito porque o amo", somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo (BAKHTIN, 2010, p. 128).

¹² Geraldi (2008, p. 23) contribui com a reflexão afirmando que "certamente, não se trata de imaginar que nós, professores, somos culpados pela repetição ou que não nos apercebamos de que muitos dos assuntos estudados somente nos servem hoje para repeti-los a nossos cansados alunos, como também nós fomos cansados alunos que também nos perguntávamos "para que aprender isso?". Sem resposta para a pergunta esquecida no passado, nas dúvidas de hoje, para não prejudicar o aluno, acabamos ensinando um conjunto de conhecimentos que a tradição da disciplina listou como necessários para construir o futuro sonhado pelo passado".

¹³ É interessante nos perguntarmos: por que a carta/cartão para a professora foi sobre uma delação e não sobre o amor ou sentimento nutrido pela professora?

Desejamos que a nossa menina bonita encontre brechas na vida – escolar e fora dela – para viver a vida - amorosamente - no evento de sua singularidade.

A menina bonita



Fonte: Própria da autora (2023)

Referências

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

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

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BRITTO, L. P. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de texto escolares). In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987
- GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- GERALDI, J. W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética. In: FREITAS, M. T; SOUZA, S. J; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GERALDI, J. W. A linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. In: VAL, M. G. C.; ROCHA, G. (Orgs.) **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto – o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.
- GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. De professor para professor: o “projeto do Wanderley”, interlocução e militância. **Revista Letra Magna**, 2020.
- MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2011.
- OSAKABE, A. Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1996.
- PIETRI, E. 2002. **A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Campinas, SP. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campina, 202p.
- POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
- RAMA, A. **A cidade das letras**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PESQUISAS COM CRIANÇAS: FORMAS DE REGISTRO DAS VIVÊNCIAS ESPACIAIS

ROBERTI, Daniel Luiz Poio¹
MARTINS, João Victor Gaspar²

Resumo

O objetivo deste gênero textual é ampliar o debate teórico sobre as metodologias de pesquisa para/com crianças por meio do (re)conhecimento de suas vivências espaciais. Para atingir esta finalidade, os pesquisadores cotejaram os estudos da geografia da infância com uma prática de pesquisa etnográfica com crianças; o que possibilitou a emergência de novas metodologias, estratégias de investigação, instrumentos de participação dos pesquisados, formas de registro e compreensão dos dados de campo.

Introdução

Este texto é fruto de um conjunto de mudanças vivenciadas pelos seus autores. Escrevo, propositalmente, este ensaio no formato de primeira e terceira pessoas³, porque ora busco me aproximar das histórias que narro, ora me afasto com o intuito de alargar a visão sobre elas. Um olhar formado por muitas lentes, camadas de reflexão e refração que não se configuram nos autores

¹ Professor adjunto do curso de Geografia. Universidade Federal Fluminense/Campus Angra dos Reis. danielroberti@id.uff.br

² Graduando do curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense. joaogaspar@id.uff.br

³ O tom de diálogo que o autor quis colocar no texto é para evidenciar as mudanças que ele e suas pesquisas sofreram ao longo do tempo. Os ditames ético-responsivos (BAKHTIN, 2011) que o pesquisador atravessou por trazer a palavra do pesquisado através de sua autoria. Pesquisas situadas no contexto que ganharam um novo olhar do pesquisador de hoje.

de maneira fragmentada, mas com a potência das múltiplas vivências que os constituem.

Os estudos, aqui retratados, foram cotejados pelos pesquisadores desde a coordenação das primeiras ações de extensão universitária e finalizadas (até o momento) durante o desenvolvimento de um projeto de iniciação à docência. O objetivo deste ensaio foi discutir as bases teóricas da geografia da infância e a relação com a metodologia de pesquisa *com* crianças. Neste gênero discursivo, os pesquisadores vão discutir como esse tipo de metodologia pode ser construída durante a pesquisa de campo.

O ato discursivo adotado no texto foi trazer os dilemas das metodologias *para/com* crianças em meio às pesquisas empíricas desenvolvidas pelos autores. Para isso, os autores lançaram mão da pesquisa etnográfica como forma de registro das vivências espaciais dos adultos e crianças nos espaços das unidades de educação infantil.

Geografia da infância: pressupostos teórico-metodológicos

A Geografia da Infância (ou *Geography of Childhoods*, em países de língua anglo-saxônica) é um campo de pesquisa que surgiu em meio aos debates acadêmicos dos Estudos Sociais da Infância (MATTHEWS & LIMB, 1999). Nos anos 90 do século passado, em função da grande repercussão das pesquisas no campo da Sociologia da Infância emergiram os movimentos teóricos da Psicologia, Antropologia, História, Filosofia e Geografia da Infância. Todos estes campos do conhecimento tinham em comum: o reconhecimento dos diferentes modelos de infância; a identificação da infância como categoria de pesquisa; a etnografia como estratégia de pesquisa da infância; a valorização da infância como uma construção social, a infância não mais como um simples segmento da vida e sim formada por sujeitos de escolhas, atuação no mundo (agenciamento) e plenos de direitos (QVORTRUP, 2010).

James, Jenks e Prout (1998) pesquisando sobre as teorias fundamentais para a formação do campo dos Estudos Sociais da Infância, identificaram alguns autores que foram nomeados de “pré-sociológicos”. Dentre as diferentes concepções citadas no livro, a teoria de Lev Semionovich Vigotski foi considerada um marco transitório para os estudos sociológicos da infância (diversas obras). O conceito de vivência desenvolvido por dentro da teoria histórico-cultural é importante para entender a construção da personalidade das crianças. Vigotski (2006, p. 383) definiu *Perejivanie* (vivência, em português) como:

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influencia essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro (VIGOTSKI, 2006, p. 383)

Portanto, a vivência se constitui numa relação de unidade, ao mesmo tempo de princípios que se assemelham e contradições, entre sujeito e plano social⁴. Os conceitos de vivência e de reelaboração criadora não podem ser abordados isoladamente, porque se complementam. O último deles compreende que o potencial humano da atividade de criação se torna inseparável das suas condições histórico-sociais. Segundo VIGOTSKI (2009, p.16) durante a primeira infância já “identificamos nas crianças processos de criação que se expressam melhor nas suas brincadeiras.”

⁴ Acreditamos que o conceito de vivência de Lev Vigotski pode dialogar com o de vivenciamento de Mikhail Bakhtin. “A forma de vivenciamento concreto do indivíduo real é a correlação entre as categorias imagéticas do eu e do outro; e essa forma do eu, na qual vivencio só a mim difere radicalmente da forma do outro, na qual vivencio todos os outros indivíduos sem exceção” (2011, p.35).

Lopes e Tonini (2022) discutem o desenvolvimento de metodologias que acolham as autorias (BAKHTIN, 2011) ou as vivências espaciais⁵ das crianças, preservando assim parte da história das unidades de educação infantil. As estórias das creches são formadas a partir da coetaneidade (MASSEY, 2008) dos adultos e crianças que as habitam. Portanto, nesta pesquisa, os espaços das creches permitiram o encontro do pesquisador e das crianças em suas diferentes trajetórias de vida.

A pesquisa etnográfica na creche: formas de registro das vivências espaciais

Início a pesquisa empírica no mês de setembro de 2022 na creche Dom Orione⁶ pelo parquinho. Chegando lá, encontrei duas turmas do GREI 3 (crianças entre 3 a 4 anos de idade) que ficaram curiosas com a minha presença. Um grupo de crianças fez um círculo em torno de mim. Elas perguntaram quem eu era e o que eu estava fazendo ali. Abaixei para que eu pudesse ficar na mesma altura das crianças e me apresentei. Disse que as professoras que estavam aqui, elas estudaram para poder ensinar e brincar com as crianças na creche. Assim como as professoras, eu também estou estudando e desenvolvendo uma pesquisa sobre como vocês convivem no parquinho, nas salas de atividades e em toda a creche. As crianças me perguntaram por quê eu estava fazendo isso? Permaneci em silêncio. Fiquei preocupado e pensando: será que elas entenderam o que eu estou fazendo ali?

⁵ “Ao falarmos em vivência espacial, falamos nessa perspectiva, pois o que nos interessa é a gênese desse espaço no ser humano, a sua origem nessas forjas da alteridade, que se faz, simultaneamente, na fronteira entre cada um de nós, de nossa condição autoral, de nossos planos sociais e pessoais, dos afectos (SPINOZA, 2009) que se espraiam.” (LOPES & DE PAULA, pp.478-479, 2022)

⁶ A Creche Comunitária Dom Orione é uma instituição de educação infantil localizada no município de Niterói. Esta unidade apresenta uma gestão administrativa compartilhada entre a congregação de São Francisco e a prefeitura do referido município.

A situação que eu vivi foi diferente em relação ao outro campo de pesquisa. Na unidade de educação infantil da UFF⁷, pela própria geografia da creche e perfil da instituição; o pesquisador primeiro entra nas salas, conversa com os professores e as crianças. Sempre sucedido por uma atitude de aparente reconhecimento assumida pelos agentes na pesquisa. Por exemplo, nesta experiência, percebi que as crianças faziam comentários com muita naturalidade sobre a minha presença naquele espaço.

A construção de uma prática de pesquisa de dimensões ética, responsiva e amorosa (BAKHTIN, 2011) com as crianças e os adultos das creches foi uma tônica deste projeto. Acredito que por isso, eu fui várias vezes convidado pelos sujeitos de pesquisa a acompanhar as atividades desenvolvidas por eles. Um destes convites foi participar das reuniões de planejamento pedagógico. Em uma dessas reuniões, sugeri à equipe docente, o desenvolvimento de uma feira temática sobre os países participantes da Copa do Mundo de Futebol. Depois de um amplo debate, a sugestão foi aprovada pelo grupo! No mês de outubro de 2022, professoras e crianças dividiram a organização da feira por turmas. Nas semanas dos jogos da Copa, houve exposições de bandeiras, fotos, recortes de revista sobre os diferentes países que a seleção brasileira enfrentaria ao longo da competição.

Depois de dois meses acompanhando a turma do GREI 5, conversei com as professoras sobre a realização de uma atividade com as crianças. Sugeri trazer no dia da atividade uma ferramenta (didática) que estivesse situada no contexto do projeto da feira

⁷ A outra instituição de ensino, que participou da minha pesquisa de pós-doutorado, foi a creche UFF, unidade vinculada à universidade federal, localizada no município de Niterói/RJ. A organização do espaço desta creche só permite que o pesquisador tenha contato com as crianças e professores depois de entrar nas salas de atividades. As três salas de atividades abrigam os grupos/turmas verde, amarela e vermelha que se comunicam através de portas com o parquinho da creche. Eu narro as minhas vivências espaciais na creche UFF em outro texto (prelo).

dos países da Copa. Pensei em levar o meu velho globo terrestre de 15 cm de diâmetro com uma lâmpada em seu interior, que vez ou outra lá em casa, tinha a função de abajour. Compartilhei com as professoras uma pesquisa cuja autora também levava um globo terrestre para uma turma de crianças pequenas. A diferença é que era com uma turma do 1º ano do ensino fundamental (MELLO, 2003). Em nossa atividade, planejamos adotar a mesma metodologia do estudo citado, ou seja, colocar o globo terrestre em cima da mesa e apenas reagir ao diálogo das crianças e a qualquer questão que fosse dirigida aos adultos.

Considerações finais: a arquitetônica das pesquisas com crianças

Nesta pesquisa, eu acompanhei, observei e participei das atividades que foram desenvolvidas em duas unidades de educação infantil durante o período de 3 meses. Tive a oportunidade de pesquisar e conviver *com* as crianças, conhecendo as suas singularidades, as suas formas de estar a ser, principalmente, aquelas que frequentavam as turmas do GREI 5 da creche comunitária Dom Orione. Em companhia das profas. Eva e Andréa, planejamos uma atividade com o uso do globo terrestre. Segundo a teoria histórico-cultural, este instrumento pertence ao plano histórico e da cultura (VIGOTSKI, 2004). É um objeto portador de conhecimentos sobre geografia, matemática e cartografia; prenhe de historicidade, neste caso específico, foi oferecido e reelaborado pelas crianças do GREI 5, que em suas vivências enunciaram o novo, formado por planetas, movimento de rotação da Terra, pólo norte, oceano, Brasil e Titanic!

Em relação às metodologias *para/com*, entendo que a preposição *para* se relaciona com algo que vem antes da pesquisa, como as teorias e a própria metodologia que podem ser aplicadas, independente dos contextos, assegurando-se o controle dos resultados. No sentido oposto desta metodologia, a preposição *com* indica “a natureza teórico-metodológica e o caráter artesanal da pesquisa etnográfica que “(...) podem ser construídos, durante

o campo, técnicas e instrumentos que não estejam descritos de antemão” (KREMER, BARBOSA & GOBATTO, p. 95). A metodologia *com* crianças ainda reconhece o excedente de visão espacial do pesquisador que primeiro tenta

(...) captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática.” (AMORIM, 2012, p.96)

A estratégia argumentativa adotada no texto foi trazer os dilemas das metodologias *para/com* crianças em meio às pesquisas empíricas. Para isso, lançamos mão da pesquisa etnográfica que registrou as vivências espaciais das crianças nas creches-campo de pesquisa através das transcrições de entrevistas, descrições das atividades propositivas, diário de campo e presentes entregues pelos sujeitos da pesquisa.

Referências

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.
- BAKHTIN, MIKHAIL M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorising Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.
- LOPES, Jader Janer Moreira; PAULA, Sara Rodrigues Vieira de. Órfãos de espaço. **Instrumento**, v. 24, n. 2, 2022.
- _____ & TONINI, Ivaine Maria. **Geografia das Infâncias: a espacialização do viver**. 2022. Notas de aula. Não paginado.
- MASSEY, Doreen B. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Bertrand Brasil, 2008.

MATTHWES, Hugh & LIMB, Melanie. Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. **Progress in Human Geography** 23,1, 1999, pp. 61–90.

MELLO, Marisol B. A zona de amplificação cultural: um estudo sobre a cognição infantil situada em contexto escolar. 2003. **Tese (Doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2003.

KREMER, Claines; BARBOSA, Maria & GOBBATO, Carolina. Pesquisa com crianças e etnografia: diálogos profícuos para uma aproximação às lógicas infantis In.: DE CARVALHO, Rodrigo Saballa (org.). **Percursos investigativos em pesquisas com (sobre/para) crianças na educação infantil** [recurso eletrônico] - 1ed - Porto Alegre: CirKula, 2022,pp.85-110.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, 2014, pp.. 23-42.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas. Tomo IV**. Madri: Machado Libros. 2006.

_____. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 21, n. 4. p. 681-701 ,2010.

O PROBLEMA DO TEXTO E A QUESTÃO DAS MIGRAÇÕES DO PENSAMENTO BAKHTINIANO

Nathan Bastos de SOUZA⁸

Qualquer resenha da história de alguma questão científica [...] realiza confrontos dialógicos (entre enunciados, opiniões, pontos de vista) entre enunciados de cientistas que não sabiam nem podiam saber nada uns sobre os outros. O aspecto comum da questão gera aqui relações dialógicas.
Mikhail Bakhtin.

Este trabalho é a primeira discussão escrita que fazemos de uma pesquisa em estágio embrionário, ainda não completa, sobre as migrações do pensamento bakhtiniano. O termo “migrações” foi utilizado pela primeira vez por Pampa Aran (2016), que realiza estudos sobre as maneiras como alguns autores leram Bakhtin e desse filósofo se apropriaram. Migração aparece, segundo a semioticista argentina, em um sentido literal e em analogia com conceitos deleuzianos, na medida em que o pensamento é concebido como nômade e, nessa medida, pode fixar-se em outros territórios.

Em nossos estudos observamos a maneira como esse conceito de migração pode ser produtivo heurísticamente. Na esteira da pesquisa de Aran (2016), Julia Kristeva, M-Pierre Malczynski, Iris Zavala e outros leitores de Bakhtin souberam dialogar com o

⁸ Pesquisador em Estágio Pós-doutoral junto ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), com financiamento de pesquisa da CAPES pelo Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG) - Pós-Doutorado Estratégico. Processo número 88887.759778/2022-00. Doutor em Linguística (UFSCar). E-mail: nathanbastos600@gmail.com

filósofo russo e extrair de seu arcabouço teórico elementos capazes de sustentar projetos teóricos de natureza autoral, à luz do dialogismo, tomando-o como “condição de produção”, na expressão de E. Verón (1993).

Como sabemos, depois de 1930, Bakhtin amargou anos de exílio físico e intelectual no Cazaquistão. Mais tarde, teve problemas sérios com a versão final de sua tese sobre Rabelais, duramente criticada pela banca examinadora. Durante alguns anos desempenhou o papel de professor de literatura, esteve trabalhando em cidades do interior, longe dos holofotes intelectuais das grandes universidades russas. Trinta anos depois da primeira monografia sobre Dostoiévski alguns estudantes encontraram o livro publicado antes do exílio e reabilitaram o idoso Mikhail Bakhtin no cenário da URSS da década pós-Stalin. Era um clima intelectual e político diferente. Logo depois da publicação moscovita de 1963 de *Problemas da poética de Dostoiévski*, outro livro em relação ao monográfico de 1929, Bakhtin é encarado como um nome de peso russo diante do Ocidente. Como Emerson (2003) afirmou, a reclamação de Bakhtin pelos russos seria mais lenta e, em certa medida, movida pela curiosidade ocidental gerada pelas monografias reeditadas na década de 1960.

O que se sabia sobre intelectuais soviéticos naquele momento era composto, em geral, por informações esparsas e desencontradas. Assim, quando Kristeva chega a Paris com a leitura do *Dostoiévski* e do *Rabelais* de Bakhtin, publicados em russo em 1963 e 1965, respectivamente, o entusiasmo dos franceses foi grande. Logo foi necessário traduzir Bakhtin para publicar em Paris – e em outros lugares – e esse é o começo de uma história acidentada com os leitores ocidentais, movida pela curiosidade e pelos empreendimentos industriais em torno do nome de Mikhail Bakhtin.

Se, portanto, até 1960 nem mesmo os russos sabiam da existência de Bakhtin, com os esforços pela reabilitação entre os seus compatriotas e pela publicação dessas duas monografias abre-

se espaço para uma circulação maior dos textos. Muitos foram traduzidos ainda durante a vida de Bakhtin. O autor já estava doente e faleceria em 1975, deixando o acervo dos manuscritos sob os cuidados de seus fieis descobridores – alguns dizem alunos ou discípulos, permitimo-nos uma metáfora geográfica, mais uma vez – Gachev, Kojínov e Bocharov. Como detentores dos direitos autorais e prevendo o furor internacional que se instalaria especialmente na década de 1980, esses russos souberam administrar os segredos em relação aos manuscritos e solidificar uma imagem de mistério em torno do nome do mestre russo.

Apesar desse enigma em torno da quantidade de textos e da amplitude das obras ainda por serem lançadas na Rússia, as monografias sobre Bakhtin saíram rapidamente em um mercado editorial internacionalmente galvanizado pela sede de saber mais a respeito de tão brilhantes descobertas de um soviético esquecido nas prateleiras de bibliotecas por três décadas. Augusto Ponzio publicou uma monografia na Itália em 1980, naquele país é que saiu a primeira tradução de Bakhtin em 1968 de *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Depois surgiram os esforços de Todorov para dar uma visão de conjunto a Bakhtin em 1981, com *Le principe dialogique*, e o livro que levava o nome do filósofo russo publicado em 1984 por Clark e Holquist em Londres. Se tomamos apenas esses três exemplos clássicos, as monografias saíram na primeira metade dos anos 1980 antecipando-se, então, à publicação russa de um trabalho essencial como *Para uma filosofia do ato*, que sairia em 1986. Em outras palavras, a necessidade de ler sobre Bakhtin e tentar explicar seus interesses e suas lacunas, pelo menos em parte, foi anterior ao conhecimento do público russo do todo do *corpus* de escritos bakhtinianos.

Bakhtin pode ser pensado como um migrante, em termos literais, conforme Arán (2016), na medida em que adotemos uma postura por ele defendida em seus manuscritos tardios, qual seja, a ideia da interação que acontece inclusive com um interlocutor virtual. Em termos epistemológicos, quando avaliamos a interação como tema filosófico deve-se compreendê-la como um diálogo

que se dá, nas ciências humanas, com o encontro entre duas consciências. Esse encontro, afirma Bakhtin (2011), é mediado pelo texto, cuja materialidade serve de arena. O texto vive desse encontro entre sujeitos por meio de sua materialidade.

Nessa esteira, assumindo uma postura bakhtiniana para refletir sobre o próprio fazer das ciências humanas, entendemos que “O pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamentos dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões” [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 307-308). A especificidade do pensamento das ciências humanas se realiza para o pesquisador sob a forma de texto, que é realidade imediata, segundo o autor. E como pensamento sobre pensamentos de outros, o mais natural é que o estudo em ciências humanas seja caracterizado pelo diálogo, pelas retomadas, pelas polêmicas com as palavras de outros cientistas. O diálogo pressupõe que não existe uma fonte, tudo que aconteceu depois da invenção do mundo da linguagem pelo Adão mítico é resposta.

Na perspectiva da discussão sobre as migrações do pensamento bakhtiniano, entendemos que as leituras sucessivas que aconteceram dos textos de Bakhtin – primeiro, as traduções que se multiplicaram durante os últimos anos do autor, e ajudaram a circular suas ideias; depois, as monografias que direcionam a leitura, enquadram, emolduram, revisam ou esquadrinham o *corpus* de escritos bakhtinianos, as primeiras, como já apontamos, anteriores à emergência de todo desses textos – são “acontecimentos da vida do texto”, como Bakhtin (2011, p. 311) propôs em sua reflexão sobre a problemática do texto nas ciências humanas. Esse acontecimento se dá na fronteira de duas consciências, descrito pela “complexa inter-relação entre o texto”, o objeto de reflexão, e o “contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista”.

Com base nos fragmentos citados acima entendemos as migrações como encontro entre sujeitos por meio da materialidade do texto, o encontro entre leitores e os textos de

Bakhtin como uma interação produtiva. Nesse sentido, o contexto emoldurador no qual um texto é recebido influencia a maneira como sua leitura será realizada. Para tomarmos ainda um exemplo de Arán (2016), em seu estudo do desenvolvimento da *Semanálise*, de J. Kristeva, a autora argentina entende que há uma apropriação de Bakhtin e um avanço em relação a ele com o surgimento da noção de intertextualidade, ausente em *PPD* e criada por Kristeva para dar conta da formulação de seu próprio projeto semiótico.

O contexto emoldurador, as condições totais que envolvem o cronotopo da recepção de um determinado texto, carrega para o texto suas próprias questões. Por isso, os franceses conhecem um Bakhtin muito influenciado pelas condições pré-1968: lido através de lentes dos búlgaros recém-chegados Kristeva e Todorov, que estavam envolvidos nas lutas do mais conhecido mês de maio da história intelectual. Era um ano pré-revolução e parecia que Bakhtin se adequava bem às questões de então, sua leitura poderia ser revolucionária como o cronotopo parisiense de então exigia.

Em outras palavras, poderíamos dizer que o “contexto emoldurador”, como conceito, parece-se muito à ideia de “condições de produção” de Verón (1993), uma vez que é um conjunto de questões próprias do tempo e do lugar da recepção de um determinado texto. No final das contas, isso explica porque no Brasil realizamos uma leitura de Bakhtin muito forte nos institutos de linguística e de literatura, que esse seja o campo disciplinar no qual mais circularam os escritos bakhtinianos entre nós. No final da década de 1960 e começo da seguinte sob a batuta de Boris Schnaiderman, na USP, começaram a ser lidos os textos de Bakhtin sobre Dostoiévski nos estudos literários; enquanto no IEL da UNICAMP um grupo de três estudantes de pós-graduação (J.W. Geraldi, C.A. Faraco, S. Possenti) e um professor recém-doutor (C. Vogt) em Linguística encontraram uma tradução argentina com assinatura de Voloshinov (1976) com o título *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Essas duas entradas na

universidade brasileira são as primeiras notícias que temos da circulação dos escritos bakhtinianos no país.

Já na Itália, o lugar institucional de Bakhtin é no campo da filosofia da linguagem, enquanto na Argentina está mais próximo dos estudos semióticos, por exemplo. Em outros lugares teríamos tantos outros exemplos. Basta com dizer que o contexto emoldurador de textos teóricos é marcado pela tradição acadêmica de um país, pelas condições institucionais que existem ali. O migrante, metaforicamente, não pode escolher muito o contexto em que chegará, sua permanência se dá como uma adaptação às condições do lugar. Por isso, as migrações demonstram a plasticidade do pensamento bakhtiniano, a ponto de ser lido segundo diferentes chaves epistemológicas, travando diálogos inusitados, às vezes. Sériot (2015), por exemplo, demonstra que a ideia de *discurso* entre os exegetas russos de Bakhtin inexistente como noção, termo, conceito, enquanto entre os brasileiros é quase uma unanimidade para se referir ao autor.

O pensamento de Bakhtin migra por meio dos textos traduzidos às diversas línguas e encontra nos rincões mais distantes em que chega diálogos inesperados, relações nunca antes pensadas. Trata-se de um movimento dinâmico próprio da teoria bakhtiniana, que se altera ao sabor do clima intelectual que encontra. Nesse sentido, entendemos que o pensamento bakhtiniano é autoexplicativo e o princípio da interação pode ser aplicado à compreensão do tema em tela. Para que haja interação por meio do texto, afirma Bakhtin (2011, p. 328), três instâncias tem seus direitos garantidos: o falante (autor), o ouvinte (destinatário) e os outros cujas vozes já estão na palavra recolhida pelo autor. O autor explica que “A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto mas um trio)”. Sendo assim, esse drama não é representado somente pelo autor, mas uma tríade formada por ele, pelo outro imediato ou presumido de seu discurso (para frente, seu receptor) e outro destinatário que estaria em uma posição anterior, aqueles a quem a palavra do autor responde. O princípio interativo se aplica,

então, ao problema de não haver enunciados fonte, enunciados zero, ou *enunciados reitores*, entendidos como capazes de ser interpretados como matrizes de sentido, abrindo-se ao futuro infinito do diálogo como sua condição primeira. O princípio interativo está atrelado ao princípio de resposta, um enunciado se enlaça com outro que responde; rastrear todas as réplicas passadas e imemoriáveis, anteriores ao enunciado em questão, é possivelmente irrealizável.

Bakhtin (2011) continua sua discussão sobre a interação por meio do texto argumentando que o interpretador é parte do enunciado interpretado. Nesse sentido, um estudo em ciências humanas apresenta como um dos elementos do contexto emoldurador do texto o sujeito interpretador, capaz de elaborar o recorte. Como já vimos, se o contexto emoldurador é cronotópico, o sujeito interpretador não deve ser diferente, portanto, se relaciona com as condições disponíveis no momento específico do tempo e do espaço em que lê aquela teoria. O sujeito interpretador, em sua empreitada, não age sozinho, porque o ato de fazer pesquisa em ciências humanas é interagir em um drama que permite ver a plateia à frente e pressupor os ecos dialógicos do passado; as palavras ditas agora ecoam esse alhures de tantas outras vozes, coro irreconhecível, mas disponível à escuta embora sem autoria explícita no dizer.

Se fosse diferente, o observador poderia ocupar uma posição externa ao mundo observado, todavia, como afirma Bakhtin (2011), a observação do interpretador é componente do mundo observado. Sendo assim, o interpretador estabelece relações dialógicas entre aquilo que se encontra em seu passado de interações – as condições de produção, recortadas no presente – e projeta um futuro, mas não vê o quadro de sua pesquisa como se estivesse fora do mundo observado. O estudioso é parte do que estuda, o recorte não é elaborado por uma instância externa.

Bakhtin (2011) explica que os textos – ou enunciados plenos, termos tomados como indistintos no ensaio em questão pelo autor

– não poderiam ser compreendidos de fora, com a ausência do interpretador. Nesse sentido,

A própria compreensão integra o sistema dialógico como elemento dialógico e de certo modo lhe modifica o sentido total. O entendedor se torna inevitavelmente um terceiro no diálogo [...], entretanto a posição dialógica desse terceiro é uma posição absolutamente específica. Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa. Ele é o segundo [...]. Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um supradestinatário superior (terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distância metafísica, quer no distante tempo histórico. [...] (BAKHTIN, 2011, p. 332-333).

A inserção do interpretador como elemento mediador das relações dialógicas modifica o sentido do mundo recortado em estudo. O cenário no qual o autor projeta o texto, cogitando com isso um leitor médio (o segundo), contém também a perspectiva de inserção desse terceiro, como supradestinatário. O terceiro é como uma garantia de sobrevida, uma projeção do futuro infinito de um enunciado, que pode reverbar a qualquer momento do futuro uma vez que seja colocado em relações dialógicas com outros textos. Pode ser até, segundo Bakhtin (2011), que o autor não tenha total consciência da inserção desse terceiro como instância superior de compreensão responsiva, mas sua presença não é intrusa, embora “presença invisível”, situada acima dos parceiros do diálogo e constitutiva do enunciado total.

E como presença latente, às vezes consciente, às vezes não, o terceiro se insere no enunciado por um princípio de responsividade, argumenta Bakhtin (2011, p. 332).

O autor nunca pode deixar plenamente a si mesmo e toda a sua obra feita de discurso à mercê plena e *definitiva* dos destinatários

presentes ou próximos, [...] e sempre pressupõe (com maior ou menor consciência) alguma instância superior de compreensão responsiva que possa deslocar-se em diferentes sentidos (BAKHTIN, 2011, p. 332).

Como é da natureza da palavra buscar a circulação, ansiar pela escuta, um texto nunca é projetado e direcionado somente ao segundo do diálogo, ao parceiro imediato para nele concluir sua curta vida interlocutiva. O enunciado uma vez produzido inscreve-se no grande tempo e pode, a qualquer momento posterior, entrar em relações dialógicas com outros enunciados. Uma vez inscrito na corrente da comunicação discursiva as possibilidades não se limitam exclusivamente ao segundo, ao outro imediato e presente, mas pressupõem o terceiro como agente garantidor de uma escuta e de uma ampliação em seu campo de ação. Um texto preparado para chegar objetiva e exclusivamente ao segundo do diálogo está com sua sentença de morte carimbada. É um fim em si mesmo. Como é da natureza da palavra a busca de escuta, de compreensão responsiva, não se detém na compreensão imediata do segundo, “abre caminho sempre mais e mais à frente (de forma ilimitada)” (BAKHTIN, 2011, p. 332).

Em nossa compreensão, o problema do texto nas ciências humanas está relacionado aos níveis de resposta. O texto quando em preparação por um autor – isso pensado em termos científicos – tem como seu(s) destinatário(s) mais específico(s) e direto(s) um leitor imediato, presente. Por assim dizer, pensa-se em alguém de carne e osso, o leitor médio previsto pelo autor, leitor do *pequeno tempo*. Mas como os textos são constituídos de palavras, cuja natureza é a escuta e o diálogo sem fim semântico determinado, o texto também projeta o terceiro do diálogo que é sua garantia de sobrevivência. Essa instância superior é uma demanda da compreensão profunda da palavra, que não se esgota no leitor primário, interlocutor visado pelo autor. A palavra se alarga buscando mais em sua obsessão pelo *grande tempo*, para manter-se

viva na corrente dialógica de outros enunciados. A natureza dessa projeção de resposta é, por um lado, imediata porque encontra o outro na plateia do drama; por outro, duradoura querendo encontrar também outros interlocutores alhures.

Com relação às migrações do pensamento bakhtiniano, à luz dessa discussão sobre a profissão da palavra buscando o *grande tempo* por meio do terceiro (supradestinatário, instância mediadora e garantia de manutenção na corrente viva dos discursos), podemos refletir sobre o fato inusitado da circulação das ideias. Como o próprio Bakhtin (2011) argumenta, é possível que o terceiro sancionado por um autor não seja plenamente consciente, mas presente justo pelo caráter vivo da palavra, pela busca da palavra pela escuta. Assim, as relações dialógicas podem se estabelecer, como afirmou o filósofo russo, mesmo que os enunciados, opiniões e pontos de vista – como na epígrafe deste texto – dos cientistas em confronto não soubessem da existência uns dos outros. As relações dialógicas são fundadas sobre o caráter de busca de resposta da palavra, de sua profissão para o *grande tempo*. O mero toque de um texto com outro funda relações dialógicas antes improváveis.

Parece ilustrativo quando observamos o funcionamento das ciências em sua perspectiva de resposta às grandes questões científicas em voga. Medviédev (2012), por exemplo, para arregimentar suas críticas à abordagem que considerou ingênua dos formalistas russos ocupa quase metade de sua monografia desenhando o clima intelectual da corrente formal nos estudos da arte da Europa Ocidental. O autor elabora o detalhado contexto do horizonte ideológico no qual o método formal russo foi formulado, elucidando seus inimigos mais notórios e suas fraquezas epistêmicas. Em nossa leitura, Medviédev (2012) estava lidando com a maneira como uma migração teórica ocorre: à luz de questões cronotópicas específicas, isto é, da necessidade de formular um paradigma considerado científico do ponto de vista positivista, os formalistas russos propõem suas questões para observar a literatura tomando como teses fundacionais aquelas

derivadas do formalismo europeu, mas avançando em relação àquele movimento. Em sua abordagem, o formalismo russo deixava o texto literário descarnado de todos os elementos que não fossem exclusivamente materiais. Volóchinov (2017) também toma outros textos como fundacionais, por exemplo, quando critica o que denominou *objetivismo abstrato* e *subjetivismo idealista* e explora as fraquezas desses modelos teóricos fortes de seu tempo. A migração acontece quando, ao perceber e denunciar a deficiência daquelas abordagens da linguagem, seu método sociológico da ciência da linguagem é explicitado como alternativa e como resposta às questões em tela.

Em nossa interpretação, à luz das migrações de Aran (2016), *Marxismo e filosofia da linguagem* é um exemplo de trabalho em que as condições de produção intelectual interferiram no que e no como Volóchinov (2017) apresenta sua reflexão. Os escritos da escola de Saussure e de Vossler são as fundações sob as quais o edifício teórico volochinoviano se constrói, não que se tome os textos daqueles autores como os enunciados reitores/matrizes de uma discussão futura. Na esteira de Verón (1993), uma fundação teórica não tem a ver com um sujeito empírico em específico, mas com um entrecruzamento entre condições de produção e de reconhecimento. O sujeito capaz de enunciar uma teoria nova está inscrito – Verón (1993, p. 35) prefere o termo *atravessado* – “pelo tecido intertextual com que se faz a história social dos discursos das ciências”. Nesse sentido, aquele que é enunciador de um texto de fundação não é fundador de uma ciência, mas quem conseguiu reconhecer as condições de sua época. “A noção de fundação pertence ao nível do processo produtivo, um processo que atravessa os sujeitos da história”.

Sendo assim, a migração poderia ser observada em Bakhtin quando esse autor lê Kant e recupera da filosofia do autor alemão elementos para propor sua filosofia primeira. Mesmo a leitura que fez de Saussure poderia ser enquadrada nesse entendimento. A crítica ao estruturalismo e à linguística que Bakhtin fez em muito está relacionada ao papel de *Curso* de Saussure como texto de

fundação. A crítica é viável somente na medida em que Bakhtin foi capaz como “sujeito atravessado por um tecido intertextual” (VERÓN, 1993, p. 35) – de novo, preferiríamos o termo interdiscursivo – de suas outras leituras de propor uma contrapalavra ao que lia. Como sujeito histórico respondente e terceiro de um diálogo em que o texto de Saussure (e de todos aqueles a que também responde, com quem polemiza, de quem quer distância) se inscreveu em sua busca pelo grande tempo.

Interpretamos essa questão, na esteira do *Problema do texto...*, da seguinte maneira: o texto de Saussure não foi se quer preparado para publicação pelo autor, mas por seus alunos com base em anotações de aula. Aquele texto escrito como uma metateoria foi capaz de direcionar os estudos modernos em linguística, mas seu leitor médio, o leitor do *pequeno tempo*, nunca foi projetado por Bally e Sechehaye como alguém que proporia uma teoria dos *gêneros do discurso*. O *Curso* previa como seu interlocutor imediato os estudiosos que aplicassem o modelo saussureano; assim foi que gerou o estruturalismo em linguística, por exemplo, capaz de aplicar aos níveis de análise o modelo metateórico do livro. A despeito disso, o texto *Curso* se inscreveu no *grande tempo*, isso mesmo sem que houvesse por parte de seus autores diretos (Bally e Sechehaye) a proposta de negar aquele sistema. Quando nos anos 1950 Bakhtin reflete sobre o problema dos *gêneros discursivos* a linguística de Saussure é negada como limitada a mortificar a dinâmica viva dos enunciados, o que não dissipa a qualidade de texto fundacional do *Curso* para a proposição do estudo de Bakhtin sobre os gêneros.

A relação entre os textos de fundação – que não têm fundador-pessoa – e as migrações é intrínseca, então. Quando uma migração teórica acontece, basicamente, estamos diante de uma reação ao texto fundacional, que é base sob a qual um novo pensamento surge. Nem todos os textos fundacionais podem ser recuperados, afinal, há uma relação dialógica imemoriável com textos enunciados em tempos outros, que estão na corrente de resposta em que o enunciado presente se inscreve. Assim,

Saussure também respondia ao seu tempo, especialmente à linguística do séc. XIX, que por sua vez respondia a outros e outros. O rastro dessas réplicas é impossível de mapear. Bakhtin pode não ter sido um interlocutor previsto do texto do *Curso*. Assim como nós não necessariamente fomos interlocutores imediatos de *Marxismo e filosofia da linguagem, Problemas da poética de Dostoiévski*, mas lemos esses textos. Os encontros improváveis que nos levaram a esses textos são motivados pela profissão para o *grande tempo* da palavra, que busca escuta a qualquer custo.

Para concluirmos esta reflexão, ficaremos com a tarefa de discutir o limite das interpretações. No momento, parece-nos que o fato de a palavra buscar compreensão e, por isso, instaurar um terceiro – em alguns momentos a despeito do autor do texto – pode sugerir que todas as interpretações são válidas e bem-vindas para os textos teóricos. Ou seja, que a interpretação estaria livre ao bel-prazer de qualquer leitor que considere poder ser o supradestinatário, esse outro reivindicado mais pela palavra que pelo autor. Essa alternativa, porém, redundaria em infringir os direitos que Bakhtin (2011) argumenta que o autor tem. Diríamos que isso não significa necessariamente aquilo que a expressão “direitos autorais” contém, mas consideramos que o texto como materialidade em torno da qual a interação acontece legitima determinadas leituras prováveis e rechaça outras.

Referências

ARÁN, P. *La herencia de Bajtín*. Reflexiones y migraciones. Córdoba: Ferreyra Editor, 2016.

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. In. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. BAKHTIN, M. M. *Estética*

da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, pp. 307-336.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. V. Miotello & C.A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de P. Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 2010.

CLARK, K.; & HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

EMERSON, C. *Os cem primeiros anos de Mikhail Bakhtin*. Tradução de Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012, 272p.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chileno, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2012.

SÉRIOT, P. *Vološinov e a filosofia da linguagem*. Tradução de M. Bagnó. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 128 p.

TODOROV, T. *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique*. Paris : Editions du Seuil, 1981.

VERÓN, E. *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa, 1993.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de S. Grillo e E.V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOSHINOV, V. N. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Tradução do inglês de R. M. Rússovich. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976.

AMORIZAÇÃO BAKHTINIANA EM PRÁTICAS CONSCIENTES E REFLEXIONADAS NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UMA VOZ REVOLUCIONÁRIA, CONTRAPONDO-SE À TRADIÇÃO CIENTÍFICA

Ana Paula Munarim Ruz LEMOS¹
Cyntia Graziella Guizelim Simões GIROTTO²

A arguição da banca de qualificação de doutoramento sobre marcas dialógicas do discurso interior nos enunciados orais de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental durante a pandemia, transcorria muito bem: no diálogo, na escuta atenta e cuidadosa. Todavia gerou tensão em contrapalavras, quando a professora convidada, rouba o turno do meu momento de fala, na condição que me encontrava como membro da casa, e dispara “Olha neste ponto quero lembrar que é muitíssimo estranho você (dirigindo-se à candidata) colocar as crianças, meros sujeitos da pesquisa, como **protagonistas** - você utiliza esta expressão – e apesar de retomar o trabalho de pesquisa de XXXX, XXXX, e XXXX sua afirmação não se sustenta. **Ora, afinal de contas** (transmitindo não só um sentido de conclusão, mas também de impaciência, indignação e surpresa) **protagonista da pesquisa é o pesquisador!**”
(Registros da autora)

Iniciamos nosso texto a partir do mote (Individualismo como erro fundante) criado pelo professor Miotello em um de nossos encontros do grupo GEGe tão sério e compromissado, quanto

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da FFC – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília. E-mail: ana.lemos@unesp.br

² Livre Docente em Leitura e Escrita. Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Marília. E-mail: cyntia.girotto@unesp.br

festivo e esperado, ocorrido todas às sextas. Alargado que já era territorialmente por seus participantes dos diferentes Brasis, quando da forma presencial, ao pé do abacateiro vivente na UFSCar, hoje traduz sua natureza virtual em um espaço-tempo demarcado ainda mais por número significativo de membros de diferentes realidades (oportunidade pela qual dele faço minha presença), marcando a pluralidade expressamente defendida por todos nós do GEGe. E nele há a esperança em estrela-treze advinda de Alagoas, Pernambuco, Bahia, Maranhão, Pará, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul etc.

Os nossos estudos sobre as obras do círculo bakhtiniano, particularmente do livro de Voloshinov 'Marxismo e filosofia da linguagem' junto de 'A cidade das Letras' do notável uruguaio Ángel Rama, levou-nos a pensar em muitas opções de temática para esta Edição do evento Rodas Bakhtinianas 2023, como 'Individualismo e o contexto político', 'Individualismo e suas implicações no cotidiano escolar', 'A imersão do graduando de Pedagogia no campo de estágio como dimensão desveladora do individualismo'; 'Livros de infância na contramão do individualismo neoliberal'; 'Os pressupostos freireanos e o humanismo da alteridade X individualismo opressor', dentre outros. No entanto, uma determinada banca, em que uma das autoras deste texto participou, fez-nos optar pela temática traduzida no título deste ensaio reflexivo.

É certo que há muitas discussões sobre o modo como se constitui o conhecimento e seu estatuto de verdade, bem como sobre o lugar do pesquisador no processo de produção de conhecimentos, e dos demais participantes da pesquisa, gerando inclusive, muitas tensões, como a acima transcrita. Tratam-se de discussões que produzem efeitos não apenas no universo acadêmico/científico, mas numa esfera social mais ampla, pois os conhecimentos produzidos impactam nos modos de organização de uma dada sociedade, incidindo sobre os modos de ser e agir das pessoas que a compõem. Nessas tensões entre as diferentes formas de compreender a produção de conhecimentos, algumas

vozes ocupam lugares centrais nas relações de poder, subjugando e oprimindo as demais. E, eu uma de nós se perguntava diante da arguição na banca de doutorado: ‘como nossa colega ao defender as teorias vigotiskianas e bakhtinianas consegue ter tal posição? O que ela compreende como dialogia e diálogo? Sobre alteridade e ato responsivo? Sobre qual viés realiza tais leituras e estudos?’

Bem, nós já aprendemos (na direção de fugir da desalienação, senão de tudo, ao menos deste aspecto), que não é possível estudar, fazer ciência, trabalhar, ser e estar no mundo, tomando teorias como ‘palavrórios vazios’, não basta participação nas relações de cooperação, é necessário descentrar-se de sua perspectiva em direção ao outro, colocar-se no encontro de palavras-outra, na perspectiva dos sentimentos do outro, para aprender com o outro em amorização, partilhando altruísmo e generosidade em práticas conscientes e reflexionadas. Se o sujeito autônomo não é um presente, posto que o homem não nasce acabado, mas sabendo-se inacabado constrói-se ao longo da história vivida, a autonomia será outorgada ao indivíduo como fruto de um movimento construído democraticamente em resistência e luta como aprendemos com nosso honrado e sempre mestre Paulo Freire (2011). Isso faz com que cada pessoa assuma uma responsabilidade ética, política, histórica e social no seu modo de viver.

Daí nos questionarmos...quanto à nossa posição e contribuição, como pretensos professores-pesquisadores que somos, na formação dos jovens cientistas da educação. Infelizmente a violência, a injustiça, a opressão, enfim, as situações coercitivas, nas quais prevalece o respeito unilateral, levam à desumanização, à condição de ‘SER MENOS’. E não estaríamos nós em banca, por exemplo, contribuindo para trazer com mais força, ainda, o individualismo como erro fundante? Nas relações individualistas, de opressão, não há simplesmente um desrespeito pelo oprimido, mas também consigo mesmo, embora isso não queira ser percebido. O opressor, que mora em nós, ao desrespeitar o outro, desrespeita a si mesmo, e nem sempre temos

consciência disso. Um único centro de valor é considerado: o meu! 'EU! EU! O protagonista da produção no meio acadêmico!' O protagonista da opressão, do pensamento egoísta e solitário.

Inserido nesse diálogo tenso e polêmico, não só o pensamento bakhtiniano, mas o do círculo como um todo, apresenta-se como uma voz revolucionária, contrapondo-se à tradição científica, cartesiana, que se constituiu única e opressora a partir da chamada Modernidade. Assim, neste ensaio, buscamos, ainda que de forma frágil e incipiente, construir diálogos entre as vozes do Círculo de Bakhtin e o fazer pesquisa. Ao fazê-lo, temos por objetivo trazer sentidos outros que nos auxiliem a pensar uma forma outra de pesquisa nas ciências humanas, e, em especial, na educação. Trazemos então escritos sobre os quais temos nos dedicado a estudar, como: de Mikhail Bakhtin: *Os gêneros do discurso; Para uma filosofia do ato responsável; O autor e a personagem na atividade estética; Por uma metodologia das ciências humanas; e Fragmentos dos anos 1970- 1971*; (b) de Valentin Volóchinov: *Marxismo e filosofia da linguagem; O freudismo; Palavra na vida e palavra na poesia; e A construção da enunciação*. Apresentamos, de início, uma citação de Bakhtin constantemente apresentada em trabalhos acadêmicos sobre a produção de conhecimentos em ciências humanas, sobre a qual muito já nos debruçamos e debatemos no CEPLLI (Centro de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Literatura e Infância):

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode se tornar mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*. (Bakhtin, 2017b, p. 66 - grifos do autor)

Dialogando com essa citação, perguntamos: o que Bakhtin quis dizer ao afirmar que as ciências exatas são monológicas, ou que o conhecimento do sujeito só pode ser dialógico? De que forma essas afirmações nos auxiliam a pensar o pesquisador na educação, de modo que nosso outro não seja transformado em “coisa muda”? Será a nossa posição individualista parceira dessa força que emudece? Será o individualismo um erro fundante no fazer ciência? A partir desse excerto, passamos, portanto a tecer algumas fios dialógicos que têm a pretensão de levar nosso interlocutor a refletir e a compreender conosco, sobre a não apenas a que voz(es) Bakhtin e o Círculo respondem, produzindo uma contrapalavra insurgente, mas também a refletir sobre o modo como temos e podemos vir a produzir conhecimentos na educação, notadamente na Pedagogia.

Capitalismo - Modernidade: origem do individualismo na ciência?

Bem sabemos que a Modernidade constituiu-se como um período da história no qual é possível identificar, a partir do século XVII, uma série de transformações na organização social e nas formas de viver nas sociedades europeias, as quais se tornaram mundialmente influentes (em maior ou menor grau), constituindo muito da forma de organização de nossas vidas na atualidade. Na Modernidade consolidou-se uma série de formas de pensamento que produziram o que conhecemos hoje por ciência, em oposição a dogmas e crenças que regiam, anteriormente, a vida.

Diversos, filósofos, historiadores, antropólogos, sociólogos, economistas, literatos, até poetas já denunciaram em seus escritos o resultado do binômio modernidade e capitalismo; juntos engendraram a apropriação individual do corpo, transformado em mercadoria/força de trabalho; promoveram a aceleração da vida, na mesma esteira da velocidade e circulação de bens e pessoas, assim como seu fechamento gradativo em espaços e

ambientes particulares/privados, com declínio dos espaços públicos e das noções de coletividade; em decorrência, da dita centralidade de interesses particulares e de suas próprias necessidades, criadas pelo capital.

O individualismo passa, gradativamente, a produzir uma espécie de ruptura com o outro, afastamento que desconsidera sua importância no próprio processo de afirmação de um possível eu. E se somos espécies de massas amorfas, constituídas por indivíduos em seus individualismos, como herança dessa forma de pensamento, o outro passa a ser considerado apenas no que se refere as estratégias de obediência e controle prévio, enquanto objeto a ser controlado – a manutenção da pressuposta liberdade que não afeta a liberdade dos demais. Pensemos diante disso: obediência e controle, objeto a ser vigiado e fiscalizado, tais palavras estão distantes de quem é ou não o protagonista do/no fazer pesquisa?

O processo histórico que produziu o que se tem qualificado como Ciência está articulado ao avanço e centralidade do modelo econômico capitalista, inclusive como efeito e causa um do outro. Tristemente, para a produção de conhecimentos ditos reais e verdadeiros instituiu-se, na Modernidade, a ferozmente propalada rigorosidade do método (forma de se produzir conhecimentos testada e reiterada) como condição e possibilidade para que isso se efetive. O método da ciência moderna apresenta como elementos principais: o caráter anticientífico do sujeito, com condições para que seja neutralizado; a centralidade de aspectos quantificáveis e controláveis, bem como de categorias explicativas universalizantes. O caráter anticientífico do sujeito compõe e acompanha a formação da noção de indivíduo e, conseqüentemente, do individualismo. Nesta perspectiva, o conhecimento passa a ser pensado a partir de um caráter meramente utilitário.

A ciência passa então a modelar suas práticas pela definição de procedimentos e técnicas com base em cálculos e em testagens. Em busca de um “conhecimento verdadeiro e fidedigno”, funda-

se a desconfiança sistemática em relação a possíveis equívocos produzidos pelo próprio homem. Institui-se duas cisões, nos diz o notável professor português Boaventura Souza Santos³, cujas ideias pautam nossas pesquisas desde a iniciação científica: “conhecimento científico e conhecimento do senso comum, por um lado, e entre natureza e pessoa humana, por outro” (Santos, 2008, p. 24); e a separação entre o que é objetivo (passível de verificação) e o que é subjetivo (inerente ao sujeito, essência, falibilidade). Os objetos para a ciência, a partir da Modernidade, passam a ser quantificados, ou seja, pensados e olhados a partir de características mensuráveis.

Sobre esse mesmo aspecto Carlo Ginzburg⁴ (1989) traz relevantes contribuições para a pesquisa na educação. O

³ Boaventura de Sousa Santos é um professor Catedrático Jubilado da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, preconiza uma teoria da tradução, que permite “criar inteligibilidades mútuas e articular diferenças e equivalências entre experiências, culturas, formas de opressão e de resistência”, como alternativa ao método eurocêntrico racista do multiculturalismo. Tem escrito e publicado extensivamente nas áreas de sociologia do direito, sociologia política, epistemologia, estudos pós-coloniais, e sobre os temas dos movimentos sociais, globalização, democracia participativa, reforma do Estado, direitos humanos, dentre outras temáticas.

⁴ Nasceu em Turim em 1939, filho dos judeus Leone e Natalia Ginzburg. O pai foi professor de literatura russa, e a mãe, romancista. No seio de uma família de intelectuais, compreendeu desde cedo a “dimensão literária no trabalho do historiador” (GINZBURG, 1990, p. 255). Essa compreensão repercutiu posteriormente em seu modo de fazer história e de reconstruir e criar suas próprias narrativas. Desenvolveu esse gênero historiográfico em que se faz o recorte do objeto em escala microscópica, mas explorando tal objeto à exaustão, de modo a desvendar o universo de uma sociedade. O livro “O queijo e os vermes” é um dos exemplos mais conhecidos de um recorte explorado à exaustão por Ginzburg (2006). A narrativa ali construída centra-se na vida de um único sujeito: Domenico Scandella, um moleiro italiano que viveu no século XVI, mais conhecido como Menocchio. A farta documentação sobre o processo sofrido por Menocchio pela Inquisição Católica possibilitou que Ginzburg remontasse à cultura popular em uma Europa pré-industrial, marcada pela repressão nos países católicos e que levou diversas pessoas a serem consideradas bruxas, curandeiras, feiticeiros maus. Ginzburg (2006, p. 9) segue os rastros deixados

historiador italiano nos foi apresentado no PROLEAO (Grupo de pesquisa Processos de Leitura e escrita: apropriação e objetivação) pelo professor Dagoberto Buim Arena (mestre e parceiro de muitas ações de estudo e pesquisa); já na ocasião nos interessou muito pelo tipo de abordagem: conhecido por ser um dos pioneiros no estudo da micro-história, Ginzburg dá notoriedade a fatos relevantes que são ignorados dentro de um contexto construído de forma generalizadora (além de utilizar como recurso documental uma série de fontes não consideradas pela história tradicional, por meio de brilhantes e valorosas obras como *'O queijo e os vermes'* e *'Mitos, Emblemas e Sinais'*). O italiano, assim, também nos chama a atenção para o tipo de produção de conhecimento decorrente da modernidade, pautada em aspectos quantificáveis e na repetibilidade dos fenômenos. Junto de Ginzburg podemos perceber mais uma vez que a ciência, cujo 'autoretrato' se desenha a partir de paradigmas mecanicistas, empiristas, racionalistas, mais tarde com o positivismo e o estruturalismo, busca traçar leis gerais, para reconhecer o que permanece e se reproduz, entoando o tão 'badalado rigor científico', ainda hoje replicado em bancas, seminários de pesquisa, disciplinas, orientações, pareceres, projetos, etc _ desde este ponto de vista, perguntamos, como não fazer referência a 'quem é, afinal, o protagonista da pesquisa?'

Contra a via sustentada e perpetuada pelas disciplinas da lógica e das ciências naturais, que sacrifica o conhecimento do que possa ser identificado como singular, ou que escape às regras, regularidades e generalizações, há uma outra via, a qual se

pelos documentos sobre Menocchio e, desse modo, tem condições de saber "quais eram suas leituras e discussões, pensamentos e sentimentos: temores, esperanças, ironias, raivas, desesperos". A narrativa sobre Menocchio é construída no pressuposto da dialética entre o macro e o micro, sem que se esqueça de que posição se vê, que no caso é de um moleiro, é o "mundo visto por um moleiro" (GINZBURG, 1999). As micro-histórias construídas e investigadas são possíveis a partir do modelo epistemológico para interpretação, denominado de "paradigma indiciário".

contrapõe a primeira, que foi e tem sido, ainda nos dias atuais, seguida também pelas ciências humanas. Ou seja, há a primeira via, a da reprodução que busca aplicar as mesmas regras metodológicas e bases epistemológicas pautadas no individualismo. Trata-se, já a segunda, da via marginalizada, justamente porque privilegia o único, o diferente, o inesperado, os detalhes, que surge também de um novo paradigma. Santos (2008), inclusive reivindica um “estatuto epistemológico e metodológico próprio, com base na especificidade do ser humano e sua distinção polar em relação à natureza” (p. 33). Essa segunda via “será sempre uma ciência subjetiva e não objetiva” (Santos, 2008, p. 38), e sua busca pela compreensão de fenômenos deve se dar a partir de meios de investigação e critérios epistemológicos distintos dos das ciências naturais. Para tal, o caminho passa por abordagens qualitativas com vistas à produção de conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, e não objetivo e explicativo.

Os pressupostos do Círculo de Bakhtin e sua contribuição para o acerto fundante

Com base na distinção apresentada por Ginzburg (1989) e Santos (2008), podemos identificar a filosofia do Círculo como pertencente à segunda via, a marginalizada. Será por meio da obra *Para uma filosofia do ato responsável*, também a nós apresentada por Dagoberto Buim Arena, mas que no GEGe nos leva à compreensão maior do pensamento de Bakhtin (2010), pudemos fazer uma incursão emotivo-volitiva no círculo. Dentre as descobertas, a explicação e distinção inaugural – para nós – entre a verdade *istina* – valor abstrato, como ideal universal –; e a verdade *pravda* – singular, da entonação do ato, foi um diferencial formativo. Essa distinção será enfatizada por Bakhtin, segundo nosso querido professor Miotello, como uma forma de refutar o teorismo: um conhecimento que se constitui como abstração das situações concretas da vida, como tentativas de acabamento,

fixação de sentidos, interpretação que traz implicações para a forma como compreendemos fazer ciência, inclusive na educação.

Tal ‘chamada reflexiva’ também foi brilhantemente criada em uma palestra durante o período pandêmico para Universidade Federal de Alagoas, realizada de modo remoto, em que Miotello (2020) trouxe-nos profundas reflexões rememorando-nos o teorismo e do quanto Bakhtin (2010) foi enfático ao apresentar os limites do mesmo, ‘demonstrando que ele não poderá abstrair do mundo da vida regras universalmente válidas – posto ser a vida maior que a abstração... ela, a vida, lhe escapa’. Quanto a esse mesmo aspecto, também recobrou que em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL) (Volóchinov, 2017) há outros trechos do mesmo conjunto crítico à filosofia que busca abarcar o mundo da vida no mundo da cultura.

Neste viés, uma de nós pôde, na condição de membro suplente da tese ‘*A síntese monista e dialética em Marxismo e filosofia da linguagem: dupla negação ao idealismo*’, defendida em fevereiro deste ano de 2022, de estimado amigo do PROLEAO, Fábio Ortega, reiterar o que já vínhamos estudando durante dois anos intensos de cotejo com versões em alemão, italiano, espanhol, francês e as duas versões editadas no Brasil da obra de Voloshinov *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Em MFL, Volóchinov dirige-se a várias perspectivas: ao mecanicismo (base das ciências naturais) adotado pelos marxistas para explicar a relação entre infra e superestrutura; ao psicologismo idealista de Wilhelm Dilthey (1833-1911), que “repete a tendência geral de todo o idealismo: *retirar do mundo material todo o sentido, toda a significação, para colocá-lo no espírito, que se encontra fora do tempo e do espaço*” (Volóchinov, 2017, p. 119 - grifo do autor); ao individualismo subjetivista, que centra a produção linguística em um psiquismo individual – defendido por Alexander von Humboldt (1769-1859), na lingüística, e por Wilhelm Wundt (1832-1920), na Psicologia; e ao objetivismo abstrato, que estuda a língua, como sistema dotado de regularidades, separando-o de seus usos reais (linguagem), sendo Saussure, “a expressão mais

clara do objetivismo abstrato” (Volóchinov, 2017, p. 164). Ainda quanto às críticas, em *O Freudismo* (Bakhtin, 2004), Volóchinov as tece quanto à obra de Sigmund Freud (1856-1939), destacando constantemente o afastamento do conhecimento proposto em relação à vida concreta e a negligência de aspectos singulares, sociais e históricos das análises freudianas.

Nesse mesmo sentido de argumentação, Bakhtin (2010) tece considerações que auxiliam a pensar não apenas o conhecimento, mas também a relação entre aquele que pesquisa e a pessoa com a qual se pesquisa, assim como a responsabilidade implícita nesse ato. Miotello(2022), com sua voz portentosa, disse e sempre nos diz que compreender, portanto, *um objeto com olhos bakhtinianos, 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). Nesse processo de compreensão, o lugar que se ocupa frente ao outro com o qual se pesquisa não pode ser uma abstração: não há um lugar neutro, isento, pois toda compreensão é sempre responsiva (Bakhtin, 2010, 2016). Não sendo abstração, lindamente podemos perceber com os estudos bakhtinianos, que é ato realizado no mundo da vida, inserido nela, em seu fluxo constante. O ato precisa ser compreendido, portanto, como ato em realização concreta, e não tomado após sua realização.

Trata-se de uma ação, nos dizeres de Miotello, concreta (ou seja, inserida no mundo vivido), intencional (isto é, não involuntária) e praticada por alguém situado. O ato tem, pois, caráter responsivo e de responsabilidade de seu agente. O foco de Bakhtin (2010) é, portanto, o singular, o irrepetível, a impossibilidade de recuperação, restituição de sentido ou representação do ato singular, a impossibilidade da reprodução, e não a busca de leis universais. Para Ponzio (2010), pensador italiano (a quem pudemos honradamente ouvir e conhecer pela primeira vez, no evento Rodas de 2021, em italiano ‘falado’ ainda que virtualmente, com voz abraçante e esclarecedora), o texto de

Bakhtin (2010) indica “uma clara tomada de posição contra qualquer forma de absolutização” (p.17) , pois compreende que “nenhum princípio ou valor subsiste como idêntico e autônomo, como constante, separado do ato vivo do seu reconhecimento como princípio válido ou valor” (Ponzi, 2010, p. 17). No fluxo incessante da vida, o conhecimento abstrato não é mais do que um aspecto do ato, não sua totalidade _ importa, pois, a ‘singularidade do ato, a abertura do mundo da vida e o existir-evento único’.

O acerto fundante da alteridade

Bakhtin funda, entendendo a vida como um acontecimento aberto, e a linguagem a partir do dialogismo, uma ética a partir da teoria linguístico-literária. Em *O autor e a personagem na atividade estética* (Bakhtin, 2011), obra que tivemos acesso pelas mãos e palavras da professora unespiana Luciane de Paula, Bakhtin aborda a questão da relação entre o autor e a personagem na literatura, o pensador discute que o lugar externo do autor em relação ao herói, uma posição com excedente de visão, confere ao primeiro a possibilidade de constituir um certo acabamento do segundo. Essa mesma ideia é ampliada por ele para pensar as relações humanas e o papel do outro para a constituição do eu: a necessidade de uma relação alteritária, de um excedente de visão aos outros constituída por uma distância concreta (Bakhtin, 2011, p. 21). Segundo a reflexão do filósofo da linguagem, como sujeito no mundo da vida, permaneço inacabado, o que permite que eu tenha a possibilidade de agir, caso contrário, estaria preso no mundo do teorismo.

O conceito de exotopia, transgrediência, excedente de visão articulam-se visceralmente com o de alteridade. Podemos depreender que nesse constante devir da vida, tenho necessidade estética do olhar do outro, de sua posição como excedente de visão. Posição que constitui acabamentos provisórios de mim mesma, pois só o outro tem o fundo de minha imagem, um

excedente de visão de mim que não possuo. Da mesma forma, tenho dele esse excedente que lhe escapa. Assim, nossa individualidade não existiria se o outro não a criasse em alteridade. Individualidade, como singularidade; e não individualismo. Portanto, pelo humanismo da alteridade, compreendemos que nossa singularização não é composta por uma subjetividade isolada, constituída como submissa ao social ou independente dele. Ao contrário, constitui-se a partir da relação com um outro, uma relação que é ética e estética porque é valorada, porque se dá mediada pela linguagem, situada/ orientada nas relações dialógicas entre as vozes sociais.

São tantas preciosidades constantes nas obras do círculo, que fazer escolhas e decidir quais excertos selecionar, parece tarefa difícil. Em *Fragmentos dos anos 1970-1971*, Bakhtin (2017a) prossegue com sua análise quanto à relação alteritária como base constitutiva do ser, dizendo-nos: “vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro [...], a começar pela assimilação delas [...] e terminando na assimilação das riquezas da cultura” (Bakhtin, 2017a, p. 38). Nesse universo, tudo o que me diz respeito vem a partir da boca dos outros, de suas palavras, com suas entonações e valores. Dessa forma, “tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo” (Bakhtin, 2017a, p. 30). Ainda nas palavras de Bakhtin (2011, p. 13), em nossas ações, “avaliamos a nós mesmos do ponto de vista do outros, através do outro procuramos compreender e levar em conta os momentos transgredientes à nossa própria consciência”. Porém, nesse processo não há um desligamento/separação do meu ser-evento, existir que se mantém em constante devir, o que faz com que, para viver, “preciso ser inacabado, aberto para mim” (Bakhtin, 2011, p. 11). Desse modo, afirma o filósofo da linguagem, na vida, “ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas

categorias da nossa própria vida” (Bakhtin, 2011, p. 14). Nesse sentido, o olhar e as palavras do outro nos constituem, mas não nos determinam, pois o ato na vida é sempre singular, responsivo e responsável. Desde este ponto de vista nos perguntamos: existe compreensão mais esperançosa do que esta? Podemos, assim, compor a nossa história na busca do SER MAIS, pois não estamos determinados!

A relação alteritária, a presença e a palavra do outro, a entonação e os valores também se constituem como centrais nas discussões presentes em MFL, no qual Volóchinov (2017) apresenta um dos aspectos centrais da filosofia do Círculo – a teoria do signo ideológico. Nesta obra, discute que o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos. Ideológico, nesse contexto, refere-se a uma dimensão avaliativa e que expressa sempre um posicionamento social valorativo. Assim, não há palavra ou enunciado que não seja ideológico, que não expresse valor produzido social e historicamente. Nas palavras de Volóchinov (2017, p. 93 - grifos do autor), “O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo que é ideológico possui significação signica*”. Com base nessa compreensão, Volóchinov (2017) discute dois aspectos: primeiro, que a própria consciência humana se constitui a partir de matéria significante (signos), e de que, segundo os signos são constituídos a partir de relações humanas, nunca provém de uma consciência individual – perspectiva muito distante do individualismo.

Sendo base de sustentação para a compreensão de que nossa relação com o mundo, ou a relação de nosso dizer com as coisas, não é direta, a teoria do signo fala-nos de que esta se dá sempre de modo oblíquo. As relações que traçamos cotidianamente, portanto, se constituem “enformadas” em signos. Assim, é “na” e “pela” palavra que é possível apreender movimentações de (re)construção e de transformação de significações que produzem, como efeito, a composição de cenários das experiências cotidianas

de uma sociedade – movimentações e transformações das condições de existência.

Professor Kuiava, célebre membro do GEGe, retomou exatamente o excerto abaixo em um dos nossos últimos encontros:

Na palavra se realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social. É bastante óbvio que a palavra será o *indicador* mais sensível das *mudanças sociais*, sendo que isso ocorre lá onde essas mudanças ainda estão se formando, onde elas ainda não se constituíram em sistemas ideológicos organizados. A palavra é o meio em que ocorrem as lentas acumulações quantitativas daquelas mudanças que ainda não tiveram tempo de alcançar uma nova qualidade ideológica nem de gerar uma nova forma ideológica acabada. A palavra é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam. (Volóchinov, 2017, p. 106 - grifos do autor)

Neste ponto vale retomar a questão do protagonismo na pesquisa. O relato oral na pesquisa com crianças, particularmente comentado desde o início, evidencia, à luz dos preceitos abordados, neste ensaio, o quanto mesmo pequenos, saindo da Educação Infantil, as crianças já são seres expressivos e falantes, são protagonistas da pesquisa também, tanto quanto quem figura oficialmente como pesquisador. Os enunciados orais das crianças demonstram um fenômeno linguístico ocasionado pelo momento histórico e social vivenciado na pandemia, que não passou despercebido pelas crianças, ao contrário, as falas dessas crianças estavam atravessadas por novas palavras ou expressões. Destaco algumas delas constantes na tese, que nos chamaram a atenção como uma das interlocutoras e arguidoras na banca: “*chárreata*” (junção de chá de bebê ou cozinha com carreata), “*coronavírus cake*” (bolo com decoração do vírus), “*Coronialls ou coronababy*” (geração que nasceu durante ou é fruto do período da pandemia), etc.

Tal exemplo também reitera que a constituição da palavra como signo ideológico não se dá, pois, a partir da consciência

individual, pois o signo “só pode surgir em território interindividual” (Volóchinov, 2017, p. 96) – marca-se, mais uma vez, a centralidade e a importância da alteridade na filosofia do Círculo. Podemos dizer, portanto, que “as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação” (Volóchinov, 2017, p. 109) – novamente destacam-se as condições materiais e históricas, o caráter singular e único da realidade vivida pelas crianças, no caso a pandemia e o contexto pós-pandêmico.

Não sem razão, depreendemos desses estudos que a constituição da palavra como signo ideológico resulta de consensos provisórios entre indivíduos organizados socialmente em um processo de interação. Esses consensos não são estáticos ou finais, pois não há fim no processo de produção de sentidos, não há palavra última, como afirma Bakhtin (2017b). Na e pela linguagem é que os grupos humanos produzem sentidos com os quais se relacionam entre si, consigo mesmos e com o mundo. A linguagem, portanto, reflete e refrata os modos como cada grupo humano recobre o mundo com diferentes valores ideológicos.

A constituição do sentido de uma investigação acadêmica, da mesma forma, só estará ligada e arraigada ao terreno interindividual e também terá a situação, local, tempo, relações hierárquicas, atitudes, valorações e entonações dos falantes, aquilo de que se fala, etc., como “parte integral necessária de sua composição semântica”, inclusive da própria pesquisa (Volochínov, 2013b).

O protagonismo na pesquisa à luz do círculo bakhtiniano

A compreensão de formação do sujeito, em sua relação alteritária, num mundo valorado e de constante transformação e diálogo entre vozes sociais, põe a necessidade de reflexão metodológica e ética àquele que se dedique a pensar as relações e processos humanos, dentre os quais estão, obviamente, as

pesquisas da educação. O princípio filosófico do dialogismo nos conduz a refletir sobre uma proposta outra de produção de conhecimentos que, de forma evidente, se contrapõe à das vozes do individualismo. O dialogismo conduz a refletir sobre diversos aspectos, interligados e inseparáveis, aqui destaco o lugar de quem pesquisa e de seu outro, bem como o ideal de verdade ao conhecimento produzido.

Ao romper com a ideia de sujeito autômato do individualismo, os filósofos da linguagem sustentam a compreensão de sujeito sempre em relação, formado a partir do universo semiótico-valorativo e que tem a necessidade ético-estética do outro como possibilidade de acabamento. Isso implica ao pesquisador ao assumir-se como tal, assumir igualmente um lugar que também é outro, que não é o da transparência e o da neutralidade, nem de utilizar-se tampouco de instrumentos precisos e previamente delimitados. Trata-se de um lugar de implicação, de produção das relações, de sentidos, de diálogos. O lugar será, pois, sempre o de um sujeito inserido nas e constituído pelas tramas dialógicas que procura analisar, alguém posicionado, prenhe de valores e que responde a e por eles.

Ao se ver na condição de pesquisador-participante, como sujeito presente com seu ser-evento em processo com outros seres-evento, quem pesquisa não apenas aceita que suas ações produzem reflexos sobre o agir do outro, mas aceita adotar uma posição de negação completa da possibilidade de transparência da linguagem e assume uma relação eu-outro em sua integralidade, no mundo da vida. Sua ação será, assim, sempre valorada, e nunca neutra, pois sempre se pautará em valores enunciados por vozes sociais que o constituem como sujeito no mundo – não há, como diz Bakhtin (2010), álíbi no existir, a neutralidade não é possível – isso acarreta a uma inevitável assumpção de um caráter responsivo e ético sobre sua ação de pesquisa.

Portanto, toda pesquisa terá um caráter interventivo, pois algo será produzido nessa relação, novos sentidos, novas tensões. O dialogismo afirmado pelo Círculo implica, pois, repensar a

configuração da relação entre pesquisador e seu outro, colaborador da pesquisa – uma relação alteritária de mútua constituição. Metodologicamente, o pesquisador não é um perguntador – reitera Miotello – mas um sujeito em interação com outros, é participante da produção de sentidos que serão analisados. Analisar esses sentidos, por conseguinte, implica pensá-los como resultado da interação situada no tempo e no espaço, entremeada por relações de poder, imaginários etc., e não como ação de sujeito ou grupo estudado.

A pesquisa, portanto, não se constitui “sobre o outro” e seu universo semiótico/ideológico, mas sim como pesquisa que se dá “com o outro”, uma produção da qual todos os envolvidos fazem parte ativamente da pesquisa. Neste sentido, todos podem ser vistos como protagonistas na/da pesquisa. Por isso o pesquisador passa a ser um sujeito em interação, e não mais alguém que contempla um objeto e se pronuncia sobre ele. Obviamente, como ressalta Bakhtin (2010, 2017b), o humano pode ser estudado a título de coisa, porém, não pode se manter como tal, pois ocupará sempre um lugar nas tramas dialógicas, estará sempre em interação, inserido na vida em constante devir, não cessando de agir, e seu ato não pode ser descrito ou previsto em sua totalidade (se assim o fosse, o mundo teórico coincidiria com o da vida concreta). Mantendo esse lugar de sujeito outro, eu, pesquisador, assim, só poderei me pronunciar sobre o outro, produzindo, necessariamente, um acabamento de sua imagem a partir de meu posicionamento externo, de meu olhar exotópico concreto, assim como ele o faz para comigo. Esse acabamento, porém, não pode ser compreendido como a totalidade desse outro, pois compõe já uma abstração de sua existência, sua singularidade, que só pode ser vivenciada e experienciada por ele. (Bakhtin, 2010). O acabamento é sempre o possível naquele contexto e condições, valorado e situado no tempo e no espaço.

O saber que se produz com o outro será, pois, voltado à arena enunciativa das relações, aos sentidos que são postos em tensão e produzidos nessas situações (atualizados, refutados, tensionados,

recriados etc.). Os sentidos que emergem nas situações de pesquisa já são também objetos habitados, o pesquisador não é um Adão a desvelá-los pela primeira vez, em menção a metáfora bakhtiniana. Assim, manter o caráter dialógico e a condição de sujeito, não de “coisa muda” do outro, implica resgatar e fazer falar as diversas vozes, principalmente as que são subsumidas, silenciadas, interditas nos processos de interlocução como as das crianças pequenas, por exemplo; de tal modo que esses complexos semiótico-valorativos possam participar/constituir as cenas enunciativas, os lugares de cada um neste processo de fazer pesquisa e nos sentidos que são (re)criados e (trans)formados. Dessa forma, contra o individualismo na pesquisa em educação, temos a amorização bakhtiniana em práticas conscientes e reflexionadas; temos uma voz revolucionária, contrapondo-se à tradição científica.

Referências

- BAKHTIN, M. *O Freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. O autor e a personagem na atividade estética. In *Estética da Criação Verbal* (6ª ed., pp. 3-194). São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____. Fragmentos dos anos 1970-1971. In: *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* (1ª ed., pp. 21-56). São Paulo: Editora 34, 2017^a.
- _____. Por uma metodologia das ciências humanas. In *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas* (pp. 57-79). São Paulo: Editora 34, 2017^b.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

- PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In M. Bakhtin (Ed.), *Para uma filosofia do ato responsável* (pp. 9-38). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.
- VOLOCHÍNOV, V. N. (2013a). A construção da enunciação. In *A construção da enunciação e outros ensaios* (pp. 157-188). São Carlos, SP: Pedro & João Editores.
- _____. Palavra na vida de a palavra na poesia. In *A construção da enunciação e outros ensaios* (pp. 71-100). São Carlos, SP: Pedro & João Editores. 2013b.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

QUANDO COMEÇAMOS A CONVERSAR? CRIANÇAS E ADULTOS NO FLUXO DO VIVER, APRENDER E ENSINAR DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO

Ana Alice Kulina Simon Esteves SAMPAIO¹
Caroline Martins dos Santos NUNES²
Janete Aníbal de OLIVEIRA³

Resumo

Nosso trabalho trata de pesquisas realizadas com docentes, discentes e familiares sobre a experiência de Ensino Remoto Emergencial, dada a necessidade de isolamento social no período de 2020 a 2021 por conta do contexto pandêmico de Covid-19. Se insere no eixo ciência e heterociência. Temos como objetivos destas investigações: apontar como, a partir dos lugares de fala das crianças, dos docentes e dos familiares, aconteceu o Ensino Remoto Emergencial no cronotopo pandêmico; e, registrar que caminhos foram possíveis percorrer para manter as atividades escolares por estes atores durante o isolamento social. Conversando.

Palavras-chave: conversa; heterociência; cronotopo pandêmico.

O que me tranquiliza
é que tudo o que existe,
existe com uma precisão absoluta.
O que for do tamanho de uma cabeça de alfinete

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Vice-diretora do Colégio de Aplicação de Resende, da AEDB, atuando da Educação Infantil ao Ensino Médio. Coordenadora e Professora no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco (FFCLDB) Coordenadora Institucional do PIBID/AEDB. Contato: ana.esteves@aedb.br.

² Mestre em Educação pela UFRRJ. Professora da rede pública do Município de Angra dos Reis. Contato: carolinemsn3001@gmail.com

³ Mestranda em Educação pela UFRRJ. Professora da rede pública dos Municípios de Nova Iguaçu e Mesquita. Contato: janete.anibal@yahoo.com.br

não transborda nem uma fração de milímetro
além do tamanho de uma cabeça de alfinete.
Tudo o que existe é de uma grande exatidão.
Pena é que a maior parte do que existe com essa exatidão
nos é tecnicamente invisível.
O bom é que a verdade chega a nós
como um sentido secreto das coisas.
Nós terminamos adivinhando, confusos, a perfeição.
(A perfeição – Clarice Lispector)

Se você me descrevesse que um dia isso aconteceria eu não acreditaria. Se me contasse o que governantes falariam, risada eu daria. Diante de tudo, não sei o que faria. Mas precisei acreditar. Diante das falas, me pus a chorar. E precisei atuar.

Em 2020, ao celebrarmos o centenário do nascimento de Clarice Lispector, tida como uma das maiores escritoras brasileiras, estrangeira no país que considerava seu, nos deparamos com o que acredito ser o momento histórico mais marcante de minha geração: a pandemia do Covid-19, o vírus estrangeiro, estranho (do latim, “extraneus”, “que é de fora”), e se tornou preocupação de toda a humanidade. Aquilo que era de fora, continuou estranho, mas a partir desse momento, conhecido por toda a humanidade.

Os impactos da pandemia foram sentidos na Educação Brasileira, e o Professor, assim como a escola, se reinventou. A compreensão da tecnologia digital no processo ensino-aprendizagem se tornou uma exigência, e a capacidade de adaptação e inovação, uma constante entre tantos requisitos do currículo docente. Estudar vantagens de plataformas de ensino remoto, readaptar currículo para o que foi chamado de “novo normal”, encaminhar apoio para responsáveis que se depararam com crianças em casa, estar em constante contato com toda a comunidade escolar se tornaram tarefas diárias e as escolas em dois tempos passou dos corredores lotados de crianças e jovens

falantes, para salas virtuais com crianças e jovens com suas vozes mudadas, seus corpos fechados em telas.

Olá meninas, como estão todas? O que me contam desses últimos dias? Nossos encontros semanais do Grupo de Pesquisa⁴ se transformaram em reuniões remotas, em que conversávamos por duas ou mais horas, partilhando impressões sobre nossa prática, expectativas em relações as pesquisas, táticas e estratégias de sobrevivência diante do caos vivido.

Diante disso, nós pesquisadoras, pós-graduandas, professoras da/na educação básica, nos vimos em ação: como levar adiante projetos de pesquisa, estudos, práticas educacionais, o viver? Costumamos dizer, Bakhtin não é só referencial teórico, é para a vida, e foi nele que reestruturamos nosso pensar e agir. Diante das perspectivas que surgiam e que causavam impacto na vida de toda a sociedade, Carvalho e Motta nos instigaram a refletir quando apontaram:

Somos inteiramente responsáveis por nossa vida e pela vida de outros homens. A nós não caberia nenhum perdão, nenhum alibi. Podemos sempre perdoar ou desculpar os outros, e isto será sempre necessário fazer, mas a nós não cabe nenhuma desculpa para o nosso não agir. É o que nos prescreve Bakhtin em sua filosofia para um ato responsável. (CARVALHO; MOTTA, 2013, p.25)

Assim, nos demos conta de um processo que se intensificou em nós, assim como em nossas pesquisas. A conversa.

Apoiamo-nos em Bakhtin (2011), para quem a especificidade das ciências humanas precisa considerar a relação entre o pesquisador e os sujeitos expressivos, falantes. Na pesquisa, precisamos nos dirigir ao outro; não nos cabe enquanto pesquisadoras perguntar a nós mesmas ou a terceiros, na presença de um objeto mudo, coisa morta; a fala se dirige especificamente

⁴ GEPELID - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Linguagens, Infâncias e Diferenças, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, orientado pela Professora Doutora Flávia Miller Naethe Motta.

àquele que pretendemos conhecer. Assim, conversar com o outro é a melhor maneira de compreender os sentidos que ele atribui aos seus enunciados. E se outros são crianças? Da mesma forma.

Esse olhar para a vida cotidiana é o que nos interessa, pois nos traz a compreensão de que o enunciado não deve ser considerado apenas em sua estrutura linguística, mas em sua historicidade. Se buscamos compreender o que as pessoas enunciam é preciso fazê-lo a partir das enunciações delas, pois, como sujeitos e, permanecendo sujeitos, não podem tornar-se mudos, ou seja, como pesquisadoras, não podemos enunciar pelas outros. Nessa interação nos interessa tanto a construção da compreensão que pressupõe a alternância dos sujeitos do discurso e onde ambos apresentam capacidade de resposta. Este texto traz então as conversas com as crianças, professores e responsáveis que participaram dos processos educativos durante o cronotopo pandêmico, assim como com os autores que nos apoiam nas reflexões teóricas e ainda com o outro presumido, aquele que se apresenta no grande tempo ou no grande diálogo.

Fizemos uma escolha heterocientífica: desconstruir procedimentos como roteiros e formulários, e construir uma metodologia junto a nossos coautores de pesquisa: a conversa. Pois na conversa nos encontramos com o outro dialogicamente e através dela podemos ouvir os sujeitos. Foram realizadas conversas individuais, rodas de conversa e por mídia social de troca de mensagens, tendo como interlocutores os docentes e discentes do Colégio de Aplicação de Resende, localizada em Resende/RJ e também os familiares dos discentes da Escola Municipal Professor Joaquim de Freitas, no município de Nova Iguaçu/RJ.

Os pressupostos teóricos escolhidos por nós, apoiam-se na Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin, nas concepções de educação de Paulo Freire e em Vigotski (2007) trabalhamos, principalmente, com o conceito de mediação e também de linguagem, sentido e significado. No que se refere aos estudos da infância, nos apoiamos em Sarmiento (2004) e Corsaro (2002; 2005;

2011). Em Roudinesco (2003) trabalhamos com o conceito de família contemporânea. Perpassam pelo estudo, conceitos de cibercultura e educação on-line, com fundamentação em Pierre Lévy (1998; 1999) e Edméa Santos (2019; 2021), para ampliação da discussão em educação on-line e Ensino Remoto Emergencial.

Alicerçamos os trabalhos inicialmente, nos estudos de LOPES (2018) para sustentar a conversa como metodologia, tendo também os conceitos de dialogismo de Bakhtin para aprofundarmos esta metodologia em nossas pesquisas. Nesse sentido, o gênero conversa se apresenta como uma possibilidade de diálogo em nossa investigação, pois de acordo com Costa e Lopes (2018, p.108) “A conversa nos interessa principalmente porque ela é propícia ao acontecimento do enunciado: à enunciação [...] os sujeitos não são vistos em uma relação falante – ouvinte, mas, sim, numa perspectiva de compreensão ativa com posição responsiva”.

Nos colocamos prontas para questionar, tensionar, alargar os códigos e modelos de metodologia de pesquisa que analisam a realidade como fixa e rígida, apreciando novas propostas, problematizações, maneiras de pensar os acontecimentos e o fluxo das descobertas. Como pesquisadores é preciso ser afetado por meio das conversas, nos surpreendendo e reinventando com a permanente novidade da vida. Assim, compartilhamos a defesa da conversa como estratégia metodológica e acreditamos em sua possibilidade de permitir aos que dela participam a elaboração de compreensões sobre os fenômenos que pretendemos conhecer sob a perspectiva do outro.

A linguagem não pode ser considerada apenas do ponto de vista do falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva. Se não se leva em conta o papel do outro, pensa-se no ouvinte que apenas compreende passivamente o falante. A compreensão é ativa e a posição do outro é responsiva. (LOPES, 2018, p. 104-105)

Nós conversamos, negociamos e expandimos nossas relações sociais, somos levados a permanentes movimentos, por meio delas tecemos nossas redes de saberes, entendemos que cada conversa transforma o (s) conversador (es), já que podem “(...) enredar os sujeitos, levando-os, dependendo das redes de conversa tecidas, a mudar de ideias” (FERRAÇO; ALVES, 2018, p.45), não porque tem essa pretensão, mas, porque nas trocas, as ideias se expandem, nos movimentam.

Sabemos que o diálogo é possível e a enunciação se dá a partir das visões de mundo, interações e vivências que os envolvidos apresentam e os aspectos extra verbais (tempo de demora de uma resposta, o silêncio, entre outros) enunciam tanto quanto os conteúdos verbais (VOLOCHINOV, 2013, p. 163). Escutamos nossos outros adotando como perspectiva metodológica o gênero conversa que:

... se apresentou como um gênero cotidiano que se mostra como uma possibilidade para o diálogo desta pesquisa. A conversa nos interessa principalmente porque ela é propícia ao acontecimento do enunciado: à enunciação. (...) as relações entre pesquisador e pesquisado se dão em condições de equidade, não há perguntas preexistentes, mas um fluxo no diálogo. Os sujeitos não são vistos em uma relação falante - ouvinte, mas, sim, numa perspectiva de compreensão ativa com posição responsiva. (LOPES, 2018, p.107 – 108)

Nessa interação nos interessa tanto a construção da compreensão que pressupõe a alternância dos sujeitos do discurso e onde ambos apresentam capacidade de resposta. Nossa pesquisa traz então as conversas com os adultos, com as crianças, com os autores que nos apoiam nas reflexões teóricas e ainda com o outro presumido, aquele que se apresenta no grande tempo ou no grande diálogo. Em consonância a essa reflexão, cabe buscarmos Bakhtin (2010) e a construção que elabora acerca da relação entre a ciência, o sujeito-pesquisador, o sujeito-pesquisado e a relação dialógica que aí se funda:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (p.400)

O termo conversa, que no latim se grafa, conversatio, significa viver com, encontrar-se. Vamos então nos encontrar nas conversações e partilhas que podem nos levar a diferentes vistas. Conversar, portanto, é uma postura disponível, de escuta e entrega, de deixar a palavra do outro ressoar e, assim, aprender a nos tornar outro de nós mesmos, nos transformando exotopicamente, através do “excedente de visão” de que trata Amorin (apud Brait, 2006, p. 96) quando afirma que “não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define.”

As pesquisas conversas entrelaçadas nos mostram que as narrativas dos sujeitos, expressos na conversa, levam à compreensão da historicidade do sujeito, do voltar para si num processo de reflexão. Contribuem, também, para reflexão de quem está participando do diálogo. Ou seja, afeta e movimenta o outro, o faz responder por aquilo que escuta, mesmo que sem palavras expressas, mas com qualquer forma de linguagem, inclusive a escolha pelo silêncio, que também possui sua representatividade.

Amiga, como estão por aí? Nem te conto como as coisas estão aqui: tem professor que pediu para sair. Tem família que não conseguimos contato. Tem criança fazendo manifesto contra presidente.

Miotello aponta que:

O que vai tecendo a vida toda de qualquer humano são as relações de reciprocidade que cada humano tem com a palavra do outro humano. Essas relações de alteridade em todos os campos da cultura e em todas

as atividades vão nos tecendo numa incompletude sem cessar. (...) As relações de alteridade, desse encontro quase infinito de palavras é que vão fiando os fios de nossa existência, dada sempre nas vivências com os outros. (2003, p. 9)

Estas relações de reciprocidade vão recriando nossa história e nos fazendo aventurar novas formas de pensar e agir, pois a interação com os outros nos leva a experimentar e nos faz refletir sobre a vida e o mundo. Esta rede de relações possibilita o aprendizado contínuo e o crescimento pessoal de cada ser.

Ferreira (2009, p.44) entende que produzir pesquisa é uma forma de criatividade, uma oportunidade para reinventar a história e os fazeres humanos sob um olhar ou no caso dessa pesquisa, sob olhares coletivos e particulares. “Trata-se de uma atividade coletiva, cuja função primordial é atribuir sentidos ao cotidiano, revendo e significando identidades e histórias.”

Amiga, quando começamos a conversar? Acho que foi quando decidimos viver a pesquisa de um jeito diferente, compartilhando as ideias, os problemas, o fluxo da vida.

Ao conversarmos sobre aquilo que as três pesquisas objetivavam, identificar como o Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia se desdobrou a partir das perspectivas das crianças, dos professores e das famílias, e documentar quais estratégias esses participantes foram capazes de adotar para continuar as atividades escolares durante o período de isolamento social, compreendemos como o processo de ensino e aprendizagem é muito mais amplo do que a noção limitada de que apenas na escola, com o Professor e mediado por livros didáticos esse processo se dá.

A partir da análise do que foi conversado ao longo da pesquisa, foi possível identificar diferentes maneiras de as crianças se relacionarem durante a pandemia com os saberes, com seus pares e adultos, como professores e seus responsáveis, bem como as suas possibilidades de experimentação e exploração. Este aprofundamento do conhecimento da realidade infantil e dos

adultos que mediarão saberes nos permitiu reavaliar e expandir as percepções sobre a relação entre as crianças e a tecnologia, mostrando que elas têm total capacidade de se apropriar das ferramentas digitais e usá-las da maneira que melhor lhes convier.

Foi possível perceber que os espaços virtuais são fundamentais para o desenvolvimento das crianças e para o aprimoramento de sua competência digital. É preciso ter em conta que a participação das crianças na produção de conhecimento deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que pode se manifestar de formas diversas, desde a simples escuta até a colaboração direta na produção de material didático. Dessa forma, é fundamental que os professores e mediadores de conhecimento estejam atentos para promover o envolvimento das crianças de maneira significativa no processo de construção do conhecimento.

Por fim, reforçamos a ideia de que o pesquisador deve compreender que o sujeito de pesquisa tem voz e que suas falas podem contribuir para a produção de conhecimento científico, de modo que elas não sejam apenas objetos de estudo, mas sim sujeitos ativos do processo.

Oi, posso te ligar? Só quero conversar.

Referência

AMORIM, Marília. In: BRAIT, Beth. **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

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

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. **O homem ao espelho. Apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2020.

CARVALHO, Carlos Roberto; MOTTA, Flavia Miller Naethe. **Escrever responsável sob as condições do deserto: o compromisso**

com o outro e a contemporaneidade. In: **Revista Teias**. n.32. maio/ago de 2013.

CORSARO, Willian. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. In: **Educação, sociedade & cultura**, n.17, p. 113-134, 2002.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

_____. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA E LOPES, Ana Lúcia Adriana. **Um novato lá na sala, tem que pegar ele também, tia. Escreve tudo agarrado! A escuta das enunciações sobre aprender nas conversas com crianças**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2018.

FERRAÇO; ALVES. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos – a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches(Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FERREIRA, L.S. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos** – Volume 9 nº 1 – pp. 43-54 – Itajaí, jan/abr 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LISPECTOR, Clarice. A perfeição. In: **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MIOTELLO Valdemir. **A Palavra Própria e a palavra outra na vivência. Um ser expressivo e falante. Refletindo com Bakhtin e construindo uma leitura de vozes**. São Carlos. Editora Pedro e João Editores, 2013.

ROUDINESCO, Elisabeth. **A família em desordem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SANTOS, Edméa. Cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. *IN: Fontoura, Helena Amaral da. SILVA, Marco. (Orgs) Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade In: MANUEL, M.J. & CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

VIGOTSKI, Levi Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2021.

UNESCO E SEUS DISCURSOS: EDUCAÇÃO MUNDIAL ORQUESTRADA

Polyanna Silva GORONCI¹

Introdução

Considerando o tema do encontro *Da indiferença à não-indiferença: como viver a amorosidade?* no eixo “Ciência e heterociência”, que nos convida a produzir uma ciência que envolva os sujeitos de modo a estabelecer uma equipolência entre consciências, este texto parte de discussões tecidas em uma pesquisa que teve como objetivo questionar os discursos da Unesco sobre a alfabetização de pessoas adultas no período de 1945 a 1965. O trabalho teve como referências a perspectiva de linguagem bakhtiniana e a metodologia de pesquisa documental sob a orientação sócio-histórica (FREITAS, 2002, 2003; GIL, 2009).

Apresentaremos, a seguir, os discursos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), direcionados à organização da educação fundamental, sobretudo de pessoas adultas, que pouco consideraram os múltiplos movimentos educacionais nos países pobres ou em desenvolvimento no período pós Segunda Guerra Mundial. Em um cenário global, devastado pelos horrores da guerra contra a humanidade, surgiram Organizações que intentaram assegurar a paz mundial, mas que no interior de suas ações, buscaram direcionar e reconduzir as políticas nos países que apresentavam altos índices de pobreza, analfabetismo e baixo desenvolvimento econômico.

¹ Pedagoga do Planetário de Vitória - Secretaria Municipal de Educação de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Educação - Ufes. pgoronci@hotmail.com

Noções de História, Política e Alfabetização como marcas do diálogo

Essas categorias de análise são fundamentais para pensarmos no contexto histórico, político, cultural e social de um mundo pós-guerra que buscava, por meio da institucionalização de Organismos Multilaterais, reconduzir as políticas dos países pobres ou em desenvolvimento. Dessa forma, a lógica capitalista de produção de mercados e individualidades adaptadas às rápidas movimentações estruturais globais, são o mote para o contexto de um mundo em reconstrução. Partimos de uma concepção de ciência que não é neutra, deslocada dos seus contextos de produção, portanto, sempre intencionais, com direcionamentos que podem ser monológicos ou, como desejamos, que considerem os múltiplos sujeitos e as relações.

Nessa direção, concebemos a História como a marca dos processos dialógicos dos sujeitos. Não está acabada no passado, imóvel no presente ou indecifrável no futuro, mas em permanente construção por meio dos diálogos que nunca se encerram, como diz Bakhtin (2011). Porque não há a primeira nem a última palavra, todos os sentidos – nossos e do outro – vão se renovando e se recompondo em uma contínua busca por respostas. Cada tempo histórico – o presente e o passado – está em constante movimento construindo um futuro provisório.

A concepção de política, prosseguindo, tem relação com as ações pensadas, programadas e efetivadas pelo Estado, que é marcado por seu contexto histórico e carregado pela ideologia afirmada pelo discurso dominante, mas, ao mesmo tempo, essas políticas se retroalimentam na vida cotidiana, considerando o dialogismo ininterrupto. Feita por e para as pessoas, as políticas vão ganhando forma na medida em que são desenvolvidas, tendo em vista que os sujeitos são atores ativos nesse constante movimento de “tradução” e “recriação” (BALL, 2011).

Quanto ao conceito de alfabetização, dialogamos no sentido de defender que é uma concepção que está fundamentada no

campo dos direitos humanos e se trata de uma prática sociocultural em que os sujeitos, por meio da apropriação dos processos linguísticos e discursivos da leitura e da escrita, vão criando suas palavras (GONTIJO, 2014). A alfabetização é, portanto, um processo discursivo porque tem relação com os sentidos experienciados na linguagem e, também, linguístico por envolver as relações sobre o sistema de escrita. Mas, acima de tudo, compreendemos que a alfabetização deve ser vinculada a uma concepção de sociedade mais justa, de sujeito mais consciente e de educação mais responsiva.

Unesco: origem e as recomendações educacionais mundiais

Tomamos como referência para a escrita das ações desta Organização, o documento publicado pela própria Unesco, em 2015, com edição trilingue (inglês, francês e português), intitulado “De ideias a ações: 70 anos da Unesco”. Essa publicação, com a intencionalidade de celebrar a história da instituição, tem a autoria de um conjunto de especialistas contratados pela Organização, em Paris e no Brasil (pela Editora Brasileira). Portanto, vozes que reiteram a visão que a instituição Unesco quer afirmar perante a sociedade, principalmente nos países pobres.

A Unesco é uma agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), com sede na Praça de Fontenoy, Paris (França). Foi criada em 16 de novembro de 1945, em Londres (Inglaterra), por meio da assinatura do Ato Constitutivo de 37 Estados-membros. Teve a sua constituição ratificada quase um ano depois, em 4 de novembro de 1946, contando com 20 países signatários, dentre eles, o Brasil. A articulação entre países, com a finalidade de criar uma organização que pudesse promover a paz e a cooperação intelectual entre as nações, já havia sido iniciada nos primeiros anos da década de 1940, ainda sob a devastação da Segunda Guerra Mundial.

Fotografia 1 – Primeira Conferência Geral da Unesco



Fonte: Unesco, 2015, p. 17.

Destinada, em primeiro lugar, “[...] a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra, que, por duas vezes, no espaço da nossa vida, trouxe sofrimentos indizíveis à humanidade [...]” (UNESCO, 2015, p. 13), a Unesco começou a ser pensada, em junho de 1945, por representantes de 50 países aliados, reunidos em São Francisco (EUA). Um acordo unânime conduziu à elaboração da Carta das Nações. Embora constituída por países tão diversos em termos de raça, língua e cultura, quando esses países foram confrontados com a contingência de outros conflitos armados de abrangência planetária, “[...] todas essas diferenças foram esquecidas, em uma unidade de determinação inabalável para se encontrar uma maneira de terminar com as guerras” (UNESCO, 2015, p. 14).

Todavia, semanas após a esse encontro e pactuação de intenções de não guerra, juntamente com os representantes dos 50 países aliados, simbolizando a esperança em um mundo pacífico, de pós-conflito, nos dias 6 e 9 de agosto, os EUA lançaram a

bomba atômica em Hiroshima e Nagasaki. Esse ato massacrante determinou, tanto instantaneamente quanto por envenenamento por radiação, a morte de milhares de pessoas japonesas. Mediante esse genocídio, a Segunda Guerra Mundial chegou ao fim, com a assinatura da rendição nipônica em 2 de setembro de 1945.

Diante do horror materializado pelos campos de concentração nazista e da exterminação causada pela bomba nuclear, no contexto da degradação da moral da humanidade, havia urgência de cooperação mundial não somente para “[...] buscar a paz e segurança entre os Estados, mas também deveria mudar as atitudes e as ideias para que o respeito pela vida humana e pela cultura pudesse renascer” (UNESCO, 2015, p. 18). Nessa direção e perante esse discurso, a Unesco foi criada constatando, no preâmbulo de sua Constituição, a essência por meio da “responsabilidade com as gerações futuras”:

Que a grande e terrível guerra que acaba de chegar ao fim foi uma guerra tornada possível pela negação dos princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo dos homens [e mulheres], e através da propagação, em seu lugar, por meio da ignorância e do preconceito, da doutrina da desigualdade entre homens e raças; Que a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensáveis para a dignidade do homem [e da mulher], constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas [...] (UNESCO, 2015, p. 19-20).

De 20 de novembro a 10 de dezembro de 1946, foi realizada a primeira sessão da Conferência Geral da Unesco, cujo objetivo consistia em “[...] determinar as políticas e as principais linhas de trabalho da Organização”, sob a direção de Leon Blum, líder político socialista francês. Nas palavras de Blum (UNESCO, 2015, p. 25, grifo nosso), o que se esperava da organização eram dois tipos de conquista:

Por um lado, iniciativas precisas, metódicas e progressivas em várias esferas técnicas essenciais; por outro lado, uma ação geral combinada que afete o que posso chamar de condição espiritual dos povos e dos indivíduos. *Você permanece acima de todos os conflitos políticos entre nações. No entanto, você é uma instituição pública* (UNESCO, 2015, p. 25, grifo nosso).

Essas intenções proferidas juntamente com todas as projeções de todos os demais delegados representantes das nações mostravam o desafio de traduzir os sonhos e as ideias em um plano de ações para a Unesco em uma conjuntura de pós-guerra que ameaçou destruir a civilização. Esses discursos ocasionaram debates, quando confrontados com a realidade dos orçamentos, dos projetos e dos acordos que deveriam ser representados por uma linguagem jurídica e administrativa que atendesse a todas as nações ali representadas.

Nesse contexto datado, com vozes e representações marcadas e intencionadas pelas diferentes posições ocupadas pelas nações, a primeira questão que podemos levantar é que, certamente, nem todos os países signatários tiveram as mesmas possibilidades de registro das suas necessidades nos acordos. Consideramos esse fato, porque acreditamos que esse movimento implica um marco de poder, uma hierarquização, pois, embora os representantes estivessem reunidos tendo em vista a mesma tônica, o que os diferenciava, desde a primeira conferência, e ainda os diferencia, na atualidade, são as posições que ocupam os países em frente ao poder econômico e político de orquestrar o que deve ser atribuído a todos os demais territórios.

A primeira publicação da Unesco, divulgada em formato de relatório na sessão inaugural da Conferência Geral, em novembro de 1946 e, posteriormente, publicada como um documento, de fato, que serviu como norteador para o trabalho que o secretariado foi orientado a realizar, teve como título “Educação Fundamental: terreno comum para todos os povos”. A visão da Organização sobre educação era “[...] ampla, mundial e pretendia

mudar as condições de vida por meio de uma ampla gama de áreas da educação, desde a alfabetização até a cidadania” (UNESCO, 2015, p. 29).

Dessa forma, dentre as múltiplas iniciativas da Unesco no campo da educação, logo nos primeiros meses de sua existência, a educação fundamental tornou-se uma área de atuação prioritária. Afinal de contas, os países que estavam em franco desenvolvimento e os que estavam devastados pela Segunda Guerra Mundial necessitavam de pessoas jovens e adultas que tivessem “educação fundamental” ou habilidades básicas de leitura, escrita e noções básicas de cálculos para atender às necessidades impostas pela nova estruturação das nações e os diferentes desafios econômicos do mercado global.

De acordo com essas finalidades, ainda que não de forma explícita, em 1951, a Unesco criou o Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina, em Patzcuaro (México), com o objetivo de instalar um “[...] centro de formação para professores, capacitadores e funcionários públicos envolvidos em atividades da educação fundamental, não apenas na América Latina, mas em todo o mundo” (UNESCO, 2015, p. 31). Com efeito, já nos anos de 1947, identificamos uma relação entre Brasil e México no que se refere às políticas de alfabetização de adultos por meio das campanhas e esse local serviu de referência para os trabalhos que foram elaborados.

Fotografia 2 – Centro Regional de Educação Fundamental para a América Latina



Fonte: Unesco (2015).

Conforme podemos constatar no documento-base para os nossos registros sobre a Unesco, considerando que as atividades da educação fundamental se tornaram um guia integral do trabalho, a forma mais comum de assistência técnica consistia

[...] no envio de um especialista para determinado país, com o objetivo de oferecer assessoria sobre a forma de executar um programa de assistência técnica para resolver um problema particular. Em alguns casos, os especialistas deveriam realizar eles mesmos o trabalho de campo. Normalmente, os especialistas da UNESCO trabalhariam com peritos de outras agências especializadas da ONU (UNESCO, 2015, p. 31-32).

Assim, para estarem alinhados às orientações da Unesco, os países recebiam os assessores que a representavam munidos de

fórmulas gerais para a resolução de questões próprias de cada território, possibilitando que, por meio das adaptações advindas das recomendações e alinhamento das ações, os países adquirissem investimento financeiro. Nesse contexto, após a criação de outro centro de educação fundamental, no Egito, para atender à região árabe, o conceito de educação fundamental permaneceu em uso até 1958, quando a Conferência Geral decidiu abandoná-lo e substituí-lo pelas expressões “educação fora da escola” e “desenvolvimento da comunidade”.

Nos anos de 1960, com a descolonização de vários países, principalmente africanos, houve uma integração ampliada na Unesco, conferindo à Organização “[...] maior universalidade de pensamento e ação” (UNESCO, 2015, p. 59). Nesse movimento de ampliação por meio da incorporação das nações e, ao mesmo tempo, maior profundidade nas ações da agência, não podemos nos esquecer do ininterrupto entrelaçamento entre educação e desenvolvimento social e econômico dos países. Dessa maneira, a educação, conferida como um componente estratégico, esteve vinculada a uma correlação entre nível de escolaridade, sobretudo das pessoas adultas, e desenvolvimento dos países.

Nessa perspectiva, surge o foco na alfabetização – ou, contraditoriamente, na erradicação do analfabetismo, conceitos fundamentalmente diferentes, como ficou explícito nas campanhas de alfabetização propostas para pessoas adultas no Brasil –, orientadora de um projeto experimental de âmbito mundial, pois, sem esse conhecimento, nas palavras de René Maheu, diretor-geral da Unesco no período de 1962 a 1974:

Em uma época em que a ciência abre a porta de entrada para as estrelas, é impensável que dois quintos da humanidade ainda seja prisioneira dessa escuridão ancestral [...]. Não poderia haver esperança de paz se tolerássemos uma iniquidade tão flagrante como a divisão desigual dos benefícios do progresso. A UNESCO chama todas as nações e todos os povos a se unir a esse *grande empreendimento para a libertação das mentes dos seres humanos e para a*

liberação de um novo potencial tecnológico, cívico e moral em todo o mundo (UNESCO, 2015, p. 78, grifo nosso).

Em outras palavras, somente com a erradicação do analfabetismo de todas as milhares de pessoas que não conhecem a luz, que ainda estão presas na “escuridão ancestral”, será possível a “libertação das mentes” para um enquadramento “cívico e moral” de toda a humanidade. Desse modo, a “erradicação do analfabetismo” que foi, inclusive, tema do Congresso Mundial de Ministros da Educação, em Teerã (Irã), no ano de 1965, endossou o projeto de alfabetização da Unesco, prevalecendo a concepção de algo que precisa ser eliminado, porque não possui determinado conhecimento, ocasionando o impedimento do progresso das nações.

Nesse movimento, com o lançamento do projeto de alfabetização experimental, em 1964 e, um ano depois, com a recomendação do Congresso de Teerã, “[...] que defendeu o vínculo entre alfabetização funcional e desenvolvimento econômico [...]” (UNESCO, 2015, p. 80), o dia 8 de setembro de 1967 foi celebrado como o primeiro Dia Internacional da Alfabetização, tornando-se, desde então, uma importante data na agenda da Organização e problematizada, principalmente, nos países que ainda apresentam elevados índices de analfabetismo, incluindo o Brasil.

A Unesco, após assumir o postulado de alfabetização funcional vinculada ao desenvolvimento econômico das nações, “[...] abandonou as campanhas de massa e adotou uma abordagem na qual a alfabetização seria mais integrada em projetos selecionados de desenvolvimento industrial e agrícola” (UNESCO, 2015, p. 80). Dessa forma, foi introduzido, entre 1967 e 1973, o Programa Experimental Mundial de Alfabetização (Pema) por meio do financiamento do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

De acordo com o documento intitulado “De ideias a ações: 70 anos da Unesco” (2015), a perspectiva da alfabetização funcional consiste em:

Mais do que um fim em si mesmo, a alfabetização funcional deve ser considerada um *meio de preparar o homem [e a mulher]* para um papel social, cívico e econômico que vai muito além dos limites da alfabetização rudimentar, que consiste simplesmente no ensino da leitura e da escrita (UNESCO, 2015, p. 80-81, grifo nosso).

Partindo da concepção de alfabetização que acreditamos, que compreende as dimensões discursivas e linguísticas, podemos inferir que a perspectiva de alfabetização funcional em nada contribui para a formação de pessoas conscientes e em condições de se colocarem em posição de transformar a realidade, contraditória e excludente, que vivemos. E, sim, para a adaptação (social, cívica e econômica) dos sujeitos a essa realidade possibilitando que, minimamente, a ordem de expansão econômica do capital, baseada na exploração do trabalho, não seja prejudicada pela falta de mão de obra de pessoas que utilizem a leitura e a escrita para atender a essa expectativa.

Por fim, para concluirmos este registro sobre os discursos da Unesco, por meio dos delineamentos que trazemos, ressaltamos que a Organização está articulada com programas e ações voltadas: à concepção de patrimônio cultural e natural como bem da sociedade global a fim de preservar e aumentar a conscientização do patrimônio cultural (bens imóveis e móveis)⁶⁰ e recursos hídricos; ao incentivo de práticas de esportes para “[...] servir de catalisador para a paz e o desenvolvimento” (UNESCO, 2015, p. 102); à promoção de uma cultura de paz e da não violência para “[...] formar indivíduos e sociedades com habilidades e ferramentas para viver juntos em harmonia” (UNESCO, 2015, p. 151); e à ligação entre ciência e sociedade afirmando que “[...] o livre fluxo de informações, que se tornou possível com novas tecnologias como a internet, apresenta uma

enorme promessa para o diálogo cultural e a compreensão mútua, bem como para melhorar a qualidade da educação” (UNESCO, 2015, p. 195).

Assim, a Unesco, por meio de suas metas e ações, articula projetos e recomendações ancorada em uma concepção de sociedade definida como “sociedade da informação ou do conhecimento”, aparentemente apresentadas como sinônimas (UNESCO, 2015). A Organização traz o foco para os sujeitos nas suas habilidades adquiridas por meio do manejo das tecnologias de informação e comunicação (TIC), defendendo a “[...] alfabetização midiática como uma habilidade básica” (UNESCO, 2015, p. 196-197), sem problematizar e reconhecer que somos seres situados, marcados pelas nossas condições materiais de existência, sobretudo, representados por uma realidade social e histórica que exclui e diferencia as pessoas. Com as palavras do documento:

Por sociedades do conhecimento, a UNESCO entende sociedades nas quais as pessoas têm capacidades não somente para adquirir ou ter acesso a informações, mas também para transformá-las em conhecimento, compreensão e significado, que *empoderem as pessoas para aumentar sua sobrevivência e contribuam para o desenvolvimento social, econômico e cultural de suas sociedades* (UNESCO, 2015, p. 197, grifo nosso).

Em vista dessas concepções que estabelecem os pactos, em contínua evolução, principalmente quando marcados pelos novos objetivos e metas do Século XXI, a Unesco se apresenta como norteadora das políticas voltadas à educação, à ciência e à cultura. Dessa forma, buscamos compreender os discursos dessa Organização partindo do lugar de poder que ela ocupa, contudo, procurando trazer os elementos, fundamentados nos teóricos que apresentamos, que foram consolidando as proposições de políticas educacionais.

Considerações Finais

A produção de ciência encaminhada pela Unesco, voltada para a educação das nações, embora com aparente valorização das territorialidades, encaminha uma pauta global de adaptação das mentes e corpos para produção do capital mundial. Assim, com as recomendações orquestradas nos diferentes campos educacionais, a Unesco busca manter o controle, sobretudo, dos currículos. Na atualidade, as avaliações em larga escala, iniciadas desde o início dos estudos na educação fundamental, dão o tom a esse controle que reverbera de forma perversa na (des)valorização dos professores, responsáveis, por essa lógica, quando não atingem os níveis de desenvolvimento educacional, estes equiparados aos países desenvolvidos, sem considerar, obviamente, as disparidades e desigualdades sociais dos países empobrecidos.

A aniquilação-erradicação-chaga do analfabetismo apresenta-se como a principal “batalha” a ser vencida pela Unesco. Desde a sua criação até o último ano da nossa investigação documental – e podemos afirmar até os dias atuais –, o discurso ganha notoriedade. Poderíamos nos perguntar por que, com quase 80 anos de atuação, o problema do analfabetismo ainda existe? Infelizmente, é uma pergunta fácil de responder que, aliás, já foi defendida há muitos anos, por Paulo Freire. A questão não é pedagógica, é social. Por isso, enquanto as bases econômicas estiverem moldando as nossas existências, sempre haverá uma marca de pessoas excluídas dos processos de apropriação da linguagem. Assim, concordamos com Fávero (2003, p. 3) quando diz: “[...] ou se enfrenta o problema da miséria, o problema da renda, o problema do emprego ou então analfabetismo é analfabetismo a vida inteira”.

Finalmente, a Unesco tentou um discurso de mão dupla: ao mesmo tempo em que demonstrava a necessidade de compreensão dos povos, também silenciava as múltiplas formas culturais que estivessem na contramão do “progresso”. A necessidade, portanto, de constituir sentidos únicos, por meio do

atropelo de concepções de mundos divergentes, poderia ser garantida em nível do discurso (GERALDI, 2010). E assim,

[...] Como é impossível apagar as diferenças linguísticas, produz-se um outro nível no qual elas desapareceriam: o nível do discurso, onde os significados se fixam, permitindo, na diversidade de línguas, a tradução de uma pela outra, garantido para todo dizer o mesmo discurso (GERALDI, 2010, p. 72).

Na direção de produzir novas formas de pensar a heterociência, na contramão do discurso monológico, acreditamos que, por meio do diálogo responsivo com os documentos produzidos pelos diversos Organismos Multilaterais, neste estudo a Unesco, podemos lançar luzes para pensar nos sujeitos. Como alvo a serem atingidos pelas políticas moldadas e replicadas nos diversos territórios sem considerar toda a pluralidade de conhecimento, os sujeitos não são concebidos como consciências plenas. Por todo esse processo de tradução das políticas mundiais, em meio à essa lógica perversa do capital de pacotes a serem processados pelos sujeitos “de menor valor”, pensar a amorosidade, a não indiferença, é basilar para o desenvolvimento de uma ciência que valoriza as consciências.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FÁVERO, Osmar. *A história da alfabetização de adultos em questão*, 2003. Disponível em: http://tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/osmar_favero.htm. Acesso em: 28 ago. 2023.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: *Cadernos de*

Pesquisa, n.116, p. 20-39, julho/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/?lang=pt>.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais [...]* Poços de Caldas, 2003. v.1. 1 CD-ROM.

GERALDI, João Wanderley. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed., 2. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

UNESCO. *De ideias a ações: 70 anos da Unesco*. Santos, SP: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2015.

AMOROSIDADE NA PESQUISA EM LIBRAS: HETEROCIÊNCIA COMO FAZER?

Hadassa Freire Gomes Rodrigues de ARAÚJO¹
Maria da Penha Casado ALVES²

Introdução

Levando em consideração que os estudos sobre a Libras estão alcançando espaços teóricos metodológicos cada vez maiores, nos propomos a identificar como essas pesquisas têm sido feitas e quais as possibilidades de pesquisa apresentadas pelos novos estudiosos da área. Unindo as pesquisas e o aporte teórico da discursividade (BAKHTIN, 2011; 2017) e da Libras (ARAÚJO, 2023), podemos identificar formas metodológicas de trazer a Libras de um estudo puramente estrutural para a discussão sobre a discursividade da língua.

Nosso objetivo neste texto é o de enfatizar questões sobre como a Libras pode ser observada e, metodologicamente estudada, como reflexo da Libras pode ser apresentado nas linguagens, como uma língua verbo visual pode apresentar a verbivocovisualidade (PAULA, 2017) e como essa característica a torna múltipla e rica quanto seus significados possíveis, assim como quanto ao uso do corpo na e para a linguagem.

Intentamos trazer um recorte sobre a heterociência, assim como sobre a amorosidade na pesquisa sobre a Libras, tendo como fundamentação teórica os pressupostos de Bakhtin e o círculo (2011; 2017) enfatizando as questões sobre cognoscente e cognoscível, excedente de conhecimento e dialogia.

¹ Doutoranda. UFRN- PPgEL. hadassafreire60@gmail.com

² Docente. UFRN- PPgEL. penhacasado@gmail.com

Amorosidade na pesquisa em Libras

Segundo Bakhtin há “O conhecimento da coisa e o conhecimento do indivíduo” (BAKHTIN, 2017, p.57) por essa percepção, são dois conhecimentos complementares, duas visões que se complementam, que podem não ser homogêneas, mas em sua completude, a heterogeneidade predomina. Dois limites são postos: primeiro o do objeto que existe para o cognoscente e depois a “autorrevelação do indivíduo” (p.58), sempre haverá uma distância entre os dois pela necessidade de preservação de uma parte do “eu”. O ser pensante fala ao que consegue se reconhecer (Cognoscente e cognoscível) e nunca à matéria morta ao ser inanimado.

A profundidade da penetração para Bakhtin é dada através disso: do amor. Fala-se a alguém cognoscível, capaz da compreensão e de visualizar o Outro (com amorosidade). O corpo, por esta compreensão, é o lugar de entrecruzamento de consciências (o olhar, o rosto) para e com a cooperação do outro.

Sobre os aspectos corporais e visuais e sob esta visão teórica adentramos na verbivocovisualidade, termo adotado por Luciane de Paula (2017) advindo da poesia concreta. O aspecto extemporâneo verbivocovisual (PAULA 2017) parte da ideia de que a linguagem é tridimensional, assim como afirma Bakhtin e o círculo (2013), dessa forma é verbal, sonora e visual sendo uma possibilidade de “compreender a existência do Ser na e pela linguagem” (PAULA, 2020. p.133). As relações linguísticas, visualizadas por esse viés partem da compreensão de que o sujeito linguístico interage em uma sociedade múltipla e é constituído por ela em sua completude e, além disso, só estará completo na e através dela (do Outro).

A percepção de que a pesquisa nas ciências humanas tem como objeto o próprio ser (BAKHTIN, 2017) remete às inúmeras possibilidades de mudanças, de consciências e de inteleções, nunca sendo possível esgotar suas eventualidades. Assim, nos voltamos para as relações de pesquisa no campo linguístico da

Libras que por um momento se fez puramente estrutural, tendo em vista que uma língua em processo de apropriação precisa ser analisada e disposta para que haja o uso adequado. No entanto, as relações de pesquisa estão em constante mudança, tendo em vista a necessidade de comprovação de que a língua se forma e se performa no uso.

Araújo (2023, p. 91, no prelo) afirma que “Perceber a Libras como língua é formular vários questionamentos acerca disso. No entanto, poucas questões discursivas são pauta nos estudos sobre a Libras.”, ou seja, considerar outros aspectos relevantes da Libras, como por exemplo as marcas visuais como elementos linguísticos e significativos ainda é pouco discursivo, tendo em vista que o nascimento da língua se deu de forma puramente estrutural com as questões de fonética, a fonologia ou a sigmanologia, a sintaxe, entre outras. Araújo (2023, no prelo) ainda defende que os Surdos ouvem vozes, por mais contraditório que pareça ser, as vozes ideológicas, sociais, visuais são percebidas pelos sujeitos Surdos e são polifônicas. Aqui, no entanto, nos aprofundaremos apenas nas questões corporais e visuais que fazem parte dessa língua.

Tendo o corpo como lugar de e para linguagem, na Libras percebemos isso de forma mais evidente pelas expressões não manuais/ corporais, essas, aliadas à sinais ou não, expressão sentido e significado para o falante e seu interlocutor, é o lugar de entrecruzamento de consciências. A exemplo disso podemos citar o sinal de sim (positivo/bom) e o sinal de não (negativo/ruim), ambos não precisam ser sinalizados com Configuração de Mãos, mas, apenas com as expressões não manuais/corporais, podemos ter o sentido e significado completos para as ideias postas.

Outro aspecto que vale ressaltar, e que também é relevante na Libras, é a visualidade da língua visto que é uma língua gesto visual e as representações imagéticas e os signos são muito relevantes para a apropriação linguística. Concordamos com o pressuposto de que “é impossível comunicar as coisas visuais por meio da linguagem verbal” (ARNHEIM, 2022, p.10), isso porque,

não há como descrever o visual com as palavras escritas e muitas vezes nem pode-se medir intenções, movimentos, e direções específicas na palavra escrita em Português, mas, na Libras, a expressividade do falante se dá no próprio corpo, a intencionalidade discursiva é apresentada nas próprias expressões não manuais/corporais que são estritamente visuais.

Nos detemos nos estudos da arte através da psicologia da visão para defender a ideia de que a visualidade é tão importante quanto a escrita, visto que o ser humano desde muito tempo consegue se expressar linguisticamente através da imagem, do desenho, porque não dizer da arte? A imagem cria, se reinventa e se transforma por si só, a visualidade se adapta, se performa e se transforma em cada olhar, em cada discurso do silêncio polifônico.

Segundo Arnheim (2022) “a visão prova ser uma apreensão verdadeiramente criadora da realidade- imaginativa, inventiva, perspicaz e bela” e é dessa forma que acontece na Libras: uma percepção criadora, imaginativa, bela em essência. As transformações teóricas e linguísticas que os estudos sobre a Libras vem expandindo trazem uma língua de propriedades sonoras, verbais e sobretudo visuais, abarcando as três dimensões da língua segundo Bakhtin, a partir do olhar minucioso de Paula (2020).

Heterociência na Libras: como fazer?

O próprio ser em movimento é a linguagem na Libras para si e para o Outro, lugar de existência para si e para/ com o auxílio do Outro (BAKHTIN, 2013, p.394). Bakhtin (2013) ainda traz dentro dessa atividade discursiva a expressão teatral como sendo mobilizada dentro da esfera discursiva, forma de fâcias penetradas no Outro, assim como a manutenção da distância preservando o excedente de conhecimento (BAKHTIN, 2013, p.395). Dessa forma, ao mesmo tempo em que mantenho contato, que me aproximo, preservo as questões individuais que não irão ser alteradas, me apresento em parte e em parte sou constituído,

mas o Outro, mesmo não conhecendo a individualidade, completa o eu. Eu no Outro. O Outro no eu.

Compreender a Libras por esta perspectiva, abre um leque de possibilidades de pesquisa e traz à baila questões discursivas que são universais às línguas, (inserindo-se, portanto, as verbo visuais) como por exemplo, na apropriação linguística segundo Bakhtin (2011, p.389)

1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3) A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância) A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade.

Assim, não podemos desmembrar das línguas verbo visuais essa rica análise sobre sentidos e significados linguísticos, que compreende os processos de assimilação sógnica, podendo não ser estritamente científica (visto que as ciências procuram algo imutável (BAKHTIN, 2011) e a linguagem está longe disso), para as percepções de alguns, mas sendo “profundamente cognitiva” (p.399) tendo em vista que diz respeito à prática, as questões de interação e da vida cotidiana.

Dessa forma, podemos compreender os estudos linguísticos da Libras e de outras línguas verbo visuais, ou não, como sendo movidos pela heterocientificidade, tendo como base a ideia trazida por Bakhtin (2011) de que elas (as linguagens, as línguas) se formam e se performam, criam suas próprias leis e organizações, são movidas por “critérios internos” (p.399).

Araújo (2023, no prelo) afirma que

Não consideramos o sujeito apenas teoricamente desligado de sua vida, mas o consideramos como um todo, um ser de historicidade, de discursos valorados permeados de outros discursos já ditos

anteriormente. Consideramos o sujeito como ser único, mas não no sentido de ser individualista, mas de ser individual, único, assim como um enunciado, irrepetível, mas retomando o que lhe constitui (sua cultura, seu horizonte, seus ideais), um ser não acabado, mas em constante construção. (ARAÚJO, 2023, p.88, no prelo)

Vale ressaltar nossa concordância com esse ideal, tendo em vista a mobilidade dos Sujeitos, transformações e atividades que performam identidades e culturas desse Sujeito e com o viés de que as categorias de pesquisas tanto na Libras como em outras línguas nunca estarão dadas, mas precisam ser buscadas pelo pesquisador, as perguntas serão feitas a partir do corpus e não antes de visitá-lo, assim se dará a personalidade dessa pesquisa e a imersão do pesquisador em sua pesquisa. Então se tornará dialógica, polifônica e trará a amorosidade e a heterocientificidade, o cognoscível falando ao Outro.

Assim, não será apenas teoria, mas “a palavra na vida”, conteúdo e forma se unindo com o autor de forma íntima e responsiva. Na Libras, especificamente, há o uso do corpo como parte da linguagem, dessa forma, todo movimento, Configuração de Mãos e, principalmente as Expressões Corporais, dizem mais do que os próprios sinais, de forma que em conjunto trazem sentido e significado para a língua. Como essa ciência pode ser exata? Como podemos tornar corpos em transformação em imutáveis? A profundidade é dada no falante e em seu Outro, a profundidade da língua está, literalmente, corporificada e na pesquisa sobre a Libras não pode ser diferente, a união entre corpo, teoria, discurso, Libras, Significado, autor, o Outro corpo é indiscutível. Teria como esse campo de pesquisa ser imóvel? Disciplinar ou monológico?

Considerações finais

Refletir sobre as questões metodológicas na pesquisa científica na atualidade, é desconstruir a concepção de que ciência

estuda o fato, a verdade, o que é imóvel e estático. Pensar no que é ciência/ científico nos dias atuais diz respeito ao estudo das pluralidades, das identidades múltiplas, das linguagens Outras.

Fazer ciência na linguagem implica pesquisar Sujeitos Outros, identificar características individuais, perceber o Outro com amorosidade própria da dialogia. Fazer a heterociência é discutir cientificamente aspectos relacionados a não imutabilidade do corpus, da língua, dos corpos, dos Sujeitos.

A pesquisa nas ciências humanas nos parece, ainda, um desafio iminente dado a variabilidade que as linguagens e os Sujeitos apresentam, mas, é um desafio que pode ser suprimido pela ascensão de um modo de fazer pesquisa que esteja alinhado com os pressupostos metodológicos da heterociência do eu e do Outro imbricados pessoalmente e individualmente dentro do processo de pesquisa, especificamente na Libras.

Trazemos, por essa perspectiva, questionamentos para promover as discussões sobre as metodologias usuais em nossas pesquisas, a fim de que possamos construir a cada dia a ciência na vida e a vida na linguagem.

Referências

ARAÚJO, Hadassa Freire Gomes Rodrigues de. **O(s) (des)encontros polifônicos nas práticas discursivas e no fazer pedagógico de professores Surdos do curso de Letras Libras da UFRN**. Dissertação de Mestrado: PPGEL, UFRN, 2023, no prelo.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 11.ed.trad. Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: CENGAGE, 2022.

BAKHTIN, M, M. **Estética da criação verbal**. 6.ed. trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. 1.ed. trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

PAULA, L. de. O enunciado verbivocovisual de animação – a valorização do “amor verdadeiro” Disney – uma análise de Frozen. **Discursividades Contemporâneas – política, corpo e diálogo**. Campinas: Mercado de Letras, 2017a, p. 287-314.

ENTRE O EU E O OUTRO À MARGEM: RELATO DE UM PROJETO DE LETRAMENTO PARA OS JOVENS DO SISTEMA SOCIOEDUCATIVO

Erica Poliana Nunes de Souza CUNHA¹

Introdução

O que leva jovens a cometerem infrações e delitos? A punição e a forma de olhar os jovens utilizam do mesmo peso e medida independente de classe social? A marginalidade tem corpo, tem cor, tem classe? De quem é o papel de acolher essa juventude? Essas interrogações me tocam de maneira muito sensível como professora da educação básica que convive diretamente com um público que está à margem, mas também me toca enquanto professora formadora de uma Instituição de Educação Superior (IES), no âmbito estadual; e como sujeito social que enxerga, que convive, que vê o outro nesse processo de amorosidade. A escola que não acolhe, que não torna sua missão uma educação que precisa, em suas ações, reconhecer sua função social com o mundo da vida resulta em uma instituição que contribui para perpetuação da exclusão social e de um cenário que torna vulnerável a nossa juventude. Como afirma Comerlato (2017), a baixa escolaridade é um fator que torna ainda mais vulnerável a nossa juventude, pois, numa sociedade de valorização da cultura letrada, saber ler e escrever são requisitos para alcançar um modo de vida digno, com emprego formal e qualificado. Assim, “a população jovem pobre e com baixa escolaridade está muito mais

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem (PPGEL/UFRN). Professora Formadora. Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP/SEEC-RN). poliana@ifesp.edu.br

exposta ao risco social da exploração sexual, da criminalidade e de todas as formas de vida marginal.” (COMERLATO, 2017, p. 6)

Diante dessas inquietações, apresento este trabalho, o qual é um relato de experiência da minha vivência como professora formadora de um Curso de Extensão promovido pelo Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy para jovens do sistema socioeducativo em regime fechado do Case Pitimbu (Centro de Atendimento Socioeducativo), localizado em Natal, administrado pela Fundação de Atendimento Socioeducativo (FUNDASE), órgão pertencente ao Governo do Estado do Rio Grande do Norte. Neste relato, proponho-me a descrever, analisar e realçar, a partir do ponto de vista de pesquisadora, o embate de vozes na organização do curso de extensão, das escolhas para construção do material didático do curso, bem como a participação dos estudantes nas atividades orais e escritas promovidas durante as aulas. Para sistematizar esse relato, recorro às concepções bakhtinianas de linguagem dialógica, do outro na construção de enunciados concretos a partir de Bakhtin (2015; 2016) e Geraldi (2018); da perspectiva de letramento para uma prática escolar de inclusão social de Rojo (2009) e Comerlato (2017).

Entre consciências, corpos, vozes e espaços: a teoria bakhtiniana e os múltiplos olhares

Orientar a sua prática como sujeito social, profissional em educação, a partir da teoria bakhtiniana, é ver através das difentes ópticas o outro. Essa afirmação se aproxima da metáfora utilizada por Bakhtin no texto “O discurso na poesia e o discurso do romance” quando ele fala da luz e a forma de a enxergar, seja clara ou escura, dependendo da posição, num processo de reflexão e de refração. Os conceitos da física nos chegam, para os estudos da linguagem e para compreender uma concepção de ensino, com o intuito de orientar as nossas escolhas, de uma forma de enxergar o outro, a depender dos diferentes horizontes sociais. Por isso,

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência sociológica no entorno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, com sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse à parte. (BAKHTIN, 2015, p.49)

Pensar que, na relação entre consciências, esse outro é constituído a partir do diálogo – seja de concordância, de discordância – não é fruto de um individual, mas numa relação de alteridade. Pensar e analisar as lutas que envolvem a educação, em consonância com a teoria bakhtiniana, como afirma Geraldi (2018), é compreender o mundo sob as dimensões do ético, do estético e da cognição em oposição ao pensamento hegemônico que estabelece padrões e nega o que está à margem. À margem, estão aqueles sujeitos que, durante seu percurso educacional, não possuem o cenário ideal para ter como objetivo único a educação como emancipadora. São jovens, filhos de pais de baixa renda, que, por sua vez, também já são pais e precisam conseguir o seu próprio sustento e alimento. A educação, para esse público, se mostra distante para necessidades imediatas.

Por esse motivo, pensar numa escola que faça sentido para esse público é pensar numa prática em que a leitura e a escrita sejam emancipatórias para a vida. Para Rojo (2009), o índice de analfabetismo, apesar de toda legislação que obriga a educação para todos, é resultado de uma concepção de ensino que se dissocia das práticas sociais. O fazer escolar, sem relacioná-lo aos propósitos dos enunciados que estão no mundo, faz do espaço da escola um lugar enfadonho, sem função. É preciso que a escola busque os múltiplos letramentos como ferramenta de inclusão social em que a leitura e a escrita sejam utilizadas para atuação na vida pública, no espaço do trabalho. Um apontamento que se

coaduna com o que Comerlato (2017), ao discutir a importância do letramento para o sistema socioeducativo, afirma:

A qualificação do ensino passa por uma educação significativa para as classes populares, capaz de promover os sujeitos a agentes ativos dos seus processos de aprendizagem. Certamente, uma educação voltada aos seus interesses e necessidades, obteria um sucesso muito maior em termos de aprendizagens e construção da cidadania” (COMERLATO, 2017, p.10).

Relato da construção e execução do Projeto de Letramento com Jovens da Fundase

O projeto aqui relatado é um enunciado fruto das relações dialógicas e do embate de vozes que o constituíram: as vozes hegemônicas da sociedade que clamam por punição aos jovens que cometeram atos infracionais, negando-os a ressocialização; as vozes do preconceito que negam acolhimento e investimento governamental aos jovens periféricos; as vozes daqueles que ainda acreditam na educação como forma de ressocialização; as vozes do poder público que possuem, por lei, a obrigação de dar suporte a esses sujeitos; as vozes dos corpo docente que se prontificaram – ou não – a propor práticas escolares para reintegração desses sujeitos à sociedade. São muitas as vozes que constituíram e levaram a construção desse projeto como ele foi executado e proponho-me aqui a relatar e analisar – sob a óptica de professora formadora e de pesquisadora – as suas etapas de construção.

Antes mesmo de iniciar o planejamento do projeto e das aulas que o compuseriam, situo a motivação para sua construção. O presidente da Fundase – um sujeito que, em sua formação e sua atuação profissional, já se debruçava sobre as questões do sistema socioeducativo – tem realizado parcerias com diversas instituições para atender às necessidades apresentadas pelos Cases (Centros de Atendimento Socioeducativo). Em levantamento feito, e em

conversa com os jovens do sistema socioeducativo, foram identificadas duas demandas: a primeira, apontada pela equipe pedagógica, de que os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa apresentavam uma baixa escolaridade, principalmente em relação às habilidades de ler e de escrever; e a segunda, apontada pelos próprios jovens, de que havia a necessidade de ter uma formação técnica para poder se preparar para o mercado de trabalho após o cumprimento do período de privação de liberdade.

Para atender à segunda demanda, foi feita uma parceria com o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio) e foi ofertado, dentro do próprio Case, um curso básico para atuação como garçom. E, para atender a primeira demanda, o presidente da Fundase entrou em contato com o IFESP, instituição a qual estou vinculada como professora formadora. A proposição de um projeto de letramento a ser ofertado pelo IFESP a esses jovens não foi aceita na primeira instância, apesar da gestão e de parte do corpo docente não terem se colocado de maneira discordante à proposta. Porém, uma outra parte utilizou o argumento de que o projeto não era de competência do Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy (IFESP), que, de acordo com o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tem a missão de promover a formação superior e continuada no campo educacional para a rede estadual de educação.

Após diversas reuniões e discussões, a aprovação e assunção do projeto foi feita por parte dos sujeitos que constituem a instituição (dois professores de matemática, dois professores de Língua Portuguesa, gestão pedagógica e gestão administrativa). As discussões eram calorosas, pois, nesses encontros, era perceptível um desconforto de alguns por se tratar de um público colocado como “marginal”. Não apenas os docentes envolvidos na organização do curso, mas também os demais professores e os próprios estudantes da instituição manifestavam esse incômodo. Havia o medo e o preconceito, retratados por comentários que reforçavam a visão hegemônica de que jovens que cometeram

atos infracionais e que estão privados de liberdade não podem ocupar o mesmo espaço dos sujeitos de “bem”. Durante esses encontros, era perceptível a expulsão do outro, como é colocado por Geraldi (2018), em seu texto “A Expulsão do outro e a re-existência do singular”. Como colocou Geraldi (2018), a visão de mundo é construída a partir das relações dialógicas, num embate de vozes, de responsividade. Ao mesmo tempo que essas opiniões carregam cheiros e tonalidades de seu tempo, de seu espaço, apesar de se tratar de um espaço de Ensino Superior, de educação, é preciso reconhecer essas vozes que tentam se sobrepor com argumentos hegemônicos e que, de certa forma, tentam expulsar o outro. Ter ou não ter o curso se constituiu como espaço de tensão.

O segundo momento foi de construção do material das aulas. Nessa etapa, fui a responsável pela elaboração do material e de regência das aulas de letramento. De maneira responsiva, eu e outro colega da instituição, da área de Língua Portuguesa, buscamos prezar por uma prática que pautasse uma formação de leitura e escrita para uma função social. Como foi solicitado pela Fundase, a intenção era que buscássemos focar o estudo da língua para o trabalho a ser realizado na função de garçom. Por esse motivo, optamos por trabalhar com gêneros discursivos que circulam na esfera da hospitalidade, abordando a leitura, a produção de textos escritos e orais. Para isso, adotamos uma concepção de linguagem em que

(...) todas as palavras exalam uma profissão, um gêneros, uma corrente, um partido, uma determinada obra, uma determinada pessoa, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas por intenções. (BAKHTIN, 2015, p. 69).

Essa perspectiva de linguagem se alinha com as perspectivas de letramentos trazidas por Rojo (2009) e Carmelato (2017).

A partir dessa noção, organizamos da seguinte maneira o trabalho:

Figura 1 – Cronograma de aulas (Módulo de letramento)

ATA	DATA	CONTEÚDO	DISCUSSÃO	CH
Tema II: MÓDULO I - LECTURA E PRODUÇÃO DE TEXTO				
Aula 1	11 de outubro	Avaliação diagnóstica	Observação e diagnóstico de necessidades curriculares para avaliar a leitura e escrita dos alunos.	2h/a 14h/10 18h/20
Aula 2	18 de outubro	Linguagem na esfera da hospitalidade	Reflexão sobre uso da linguagem em situações formais e não formais na esfera da hospitalidade, considerando grupos sociais e ritmos distintos.	2 h/a
Aula 3	25 de outubro	Gênero discursivo: narração e pedido (atendimento ao público)	Leitura e análise de modelos sociais e discursivos dos gêneros narração e pedido, com foco na função comunicativa, organização, conteúdo temático e estilo.	2 h/a
Aula 4	01 de novembro	Gênero discursivo: anúncio publicitário em meio midiático	Leitura e análise de anúncios publicitários, em formato impresso e digital, com foco na função comunicativa, conteúdo temático, organização e estilo.	2 h/a
Aula 5	08 de novembro	Gênero discursivo: cordão	Leitura, análise e produção do gênero narração em formato impresso e digital, com foco na função comunicativa, conteúdo temático, organização e estilo.	2 h/a

Fonte: autoria própria (2022).

A terceira etapa foi de regência. As aulas aconteceram nas dependências do IFESP, em uma determinada sala de aula que precisava ser vistoriada antes de cada encontro, assim como também eram vistoriados os demais espaços da instituição. O coordenador do Case falava da necessidade de evitar rotas de fuga e materiais que poderiam ser utilizados em possível confronto. Antes do primeiro encontro presencial, fomos orientados pelo coordenador que evitássemos instrumentos como tesoura, lapiseira, e até mesmo os grafites deveriam ser contados, entregues e recontados. Além disso, o protocolo de segurança do Case era dois agentes socioeducativos para cada estudante. Em uma das tantas reuniões, nós, do Ifesp, em conversa com os responsáveis pelo Case, acertamos que os alunos poderiam ficar sem algemas durante as aulas. No entanto, foi negada a liberdade de serem conduzidos às salas de aula sem elas, o que chamava atenção dos funcionários e dos demais alunos regulares da instituição. Alguns alunos reclamavam do atendimento aos jovens do sistema socioeducativo, demonstravam medo e até recuavam quando eles passavam. As aulas aconteceram de 11 de outubro a

15 de dezembro de 2022, e houve um encontro destinado ao encerramento das atividades (20 de dezembro), totalizando 20 horas. Foram contempladas duas turmas, cada uma com 5 adolescentes do sexo masculino, do sistema socioeducativo, do Case Pitimbu, em regime de privação de liberdade, com idades entre 17 e 19 anos, e dois deles já eram pais. Uma turma tinha aula às terças; e a outra às quintas-feiras. Na sala, ficavam uma assistente social e alguns agentes, enquanto outros ficavam no corredor, totalizando onze presentes por turma para acompanhar cinco estudantes.

Durante os encontros, foram contemplados os seguintes tópicos: o gênero apresentação pessoal no espaço do trabalho e de atendimento ao público como atividade diagnóstica; a linguagem na esfera da hospitalidade; os gêneros discursivos saudação e pedido (atendimento ao público); os gêneros discursivos anúncio publicitário em meio midiático; e, por fim; o gênero discursivo cardápio. Durante as aulas, apesar do excesso de rigor da segurança, os estudantes participavam ativamente, interagem comigo e eu me aproximava deles (apesar da orientação de que não era permitido).

Além dos encontros destinados às aulas, no dia 20 de dezembro, no turno da tarde, foi realizada uma solenidade de encerramento das atividades do Curso. Estavam presentes nesse momento o presidente da Fundase/RN; os professores que ministraram o curso; a diretora geral do IFESP; o diretor administrativo do IFESP, os agentes do Case Pitimbu, representantes da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN), representantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); os estudantes que participaram do curso e seus familiares. Durante a solenidade, os presentes pontuaram durante as falas a importância do curso e da parceria com o Ifesp na promoção de atividades que contribuam para a reinserção desses sujeitos na sociedade.

O eu/outro nos apontamentos finais

Comecei com interrogações e finalizo com elas. Será que a nossa função como professor é a de ministrar aula apenas em cenários ideais? Será que estamos promovendo uma prática que faça sentido para os nossos estudantes? Será que, apesar de assumirmos, muitas vezes, um discurso de educação libertadora, estamos colocando-a em prática? As perguntas são retóricas aos apontamentos finais desse relato de experiência. A escola, como espaço ideologicamente plural, deveria assumir sua função como tal, porém, nega em suas ações, em suas escolhas, em seus projetos, atender a um público que é negligenciado pela sociedade. O eu, que aqui faz esse relato, até assumir a regência e organização desse projeto, também questionou como sua função o atendimento a esse público por medo, por preconceito. Porém, durante o projeto, em sua finalização e como apontamento futuro, percebo visível o que não era visível. E, por isso, defendo que é dever do Estado e de suas instituições promover parcerias, projetos, ações que visibilizem os jovens do sistema socioeducativo.

Sendo assim, o projeto realizado atende aos requisitos de uma educação transformadora e necessária para atuação no mundo da vida ao perceber durante as avaliações e os depoimentos dados pelos jovens a importância do curso em sua formação.

Tendo em vista a avaliação positiva do projeto, vê-se a necessidade de atender a outros jovens que fazem parte do sistema socioeducativo, como aqueles do regime semi-aberto de liberdade, a fim de contribuir para que eles possam exercer funções laborais de maneira proficiente quando deixarem o sistema.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: A estilística**. Bezerra, Paulo. Botcharov, Serguei; Kójinov, Vadim. São Paulo: Editora 34, 2015. 256p.

COMERLATO, Denise. Letramento, alfabetização e vulnerabilidade social. In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, Karine (Orgs) **Socioeducação: fundamentos e práticas** [recurso eletrônico]. SEAD/ UFRGS. – Dados eletrônicos. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

GERALDI, João Wanderley. A expulsão do outro e a re-existência do singular. In: GEGe - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (Org.). **Palavras e contrapalavras: o outro singular**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ENCONTROS DE ESTUDOS BAKHTINIANOS E RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANAS: SENTIDOS E VIVÊNCIAS EM UM GRUPO DE PESQUISA

Kenia dos Santos FRANCELINO¹
Maria Nilceia de Andrade VIEIRA²
Marcela Lemos Leal REIS³
Valdete CÔCO⁴

Resumo

Na compreensão da natureza dialógica da vida e da necessidade de assumirmos esse posicionamento no campo das pesquisas em Ciências Humanas, compartilhamos, neste texto, sentidos construídos por integrantes de um grupo de pesquisa a partir de vivências com a participação nos Encontros de Estudos Bakhtinianos e nas Rodas de Conversa Bakhtinianas. Em uma perspectiva de produção de narrativas, ressaltamos que os diálogos sobre esses diferentes sentidos fortalecem concepções que sustentam as dinâmicas de trabalho do grupo e o desenvolvimento de pesquisas com o referencial bakhtiniano.

Palavras chave: Encontros bakhtinianos. Vivências. Formação.

Introdução

No contexto de pertencimento a um grupo de pesquisa que, ancorado em referenciais bakhtinianos, produz reflexões e

¹Professora EBTT do Colégio de Aplicação da Ufes. Contato: keninhamel2017@gmail.com

²Pedagoga na educação pública municipal de Vitória/ES. Contato: nilceia_vilavelha@hotmail.com

³Pedagoga na educação pública municipal de Itapemirim/ES. Contato: marcelallealr@gmail.com

⁴Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes. Contato: valdetecoco@hotmail.com

estudos no propósito de ampliar suas contribuições ao campo da formação docente na Educação Infantil, focalizamos vivências de integrantes desse grupo no contexto de participação nos Encontros de Estudos Bakhtinianos (EEBA) e nas Rodas de Conversa Bakhtinianas (Rodas). Nessa focalização, indagando os diferentes sentidos que se contatam a partir do compartilhamento dessas vivências. Considerando que todo enunciado é um elo na cadeia de comunicação discursiva, expressamos nossa disposição para participar de encontros dialógicos onde “[...]as vozes (a parte das vozes) se soltam, soltam-se as entonações (pessoais-emocionais)” (BAKHTIN, 2011, p. 383), movimentam-se e renovam-se sentidos potencialmente infinitos.

Nesse movimento, aventamos outros modos de pensar e de fazer pesquisas em educação, em meio aos saberes que ecoam no trabalho docente, respeitando ética e socialmente os múltiplos dizeres dos sujeitos que integram essa arena. Assim, neste texto, produzimos narrativas sobre sentidos construídos pelas⁵ integrantes, buscando destacar ressonâncias entre as relações dialógicas vivenciadas nesses eventos e as interlocuções amorosas estabelecidas entre/com as integrantes do nosso grupo e as participantes de nossas pesquisas.

EEBA e Rodas: Grufae presente!

O Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (Grufae), constituído a partir de 2006, vincula-se à Linha de Pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nesse percurso de 17 anos, as interações com 28 integrantes incluem pesquisadoras, professoras da educação básica, estudantes de

⁵ Considerando a maioria de mulheres que integra o Grufae e que participa das pesquisas desenvolvidas no grupo, neste artigo, optamos por utilizar os termos no feminino como forma genérica de tratamento.

graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado), com foco na atuação e na formação inicial e continuada de educadores na Educação Infantil.

Nesse coletivo, realizamos iniciativas de pesquisa colaborativa em parceria com outras instituições, reunindo investimentos coletivos em projetos e pesquisas com temas diversos, desenvolvidos por graduandos e pós-graduandos. Concluímos 14 dissertações e três teses, além de três pesquisas de doutorado em andamento, com temáticas relacionadas à formação inicial e continuada de professores em interlocução com suas diferentes nuances. Tais nuances envolvem estudos que focalizam instituições conveniadas sem fins lucrativos, Educação Infantil em contextos de assentamentos, práticas pedagógicas com crianças, educação ambiental, formação de professores em Institutos Federais, trabalho docente de auxiliares, o brincar nos processos de formação continuada, trabalho docente em tempos de pandemia, gestão e avaliação institucional, dentre outros.

Além dos textos autorais de cada integrante, as produções incluem também movimentos de publicações de artigos, livros e capítulos de livros; de participações em movimentos sociais e entidades acadêmico-científicas, de ações formativas com professoras e trabalhadoras da Educação Infantil.

Os diálogos com o pensamento bakhtiniano tem nos provocado a considerar a complexidade do encontro com o outro, ancoradas na ideia de que “[...] eu me escuto no outro, com os outros e para os outros” (BAKHTIN, 2011, p. 156). Trata-se de um espaço de relações dialógicas, partilhas e vivências formativas em que esse movimento de escuta de seus saberes, suas singularidades e intenções investigativas fortalecem o desenvolvimento de trabalhos em uma perspectiva coletiva. Nessa dinâmica, o referencial perpassa essas ações coletivas em duas dimensões imbricadas: a do processo formativo do grupo e de fundamentação epistemológica e teórico-metodológica para o desenvolvimento de projetos, estudos e pesquisas.

Simultâneo à trajetória de vivências do Grufae, foram realizados 08 (oito) Rodas de Conversa Bakhtiniana e 05 (cinco) EEBA. Considerando esses 13 (treze) eventos bakhtinianos, o grupo participou de 08 (oito), sendo 05 (cinco) Rodas de Conversa e 03 (três) EEBA, totalizando 23 (vinte e três) produções circulantes nas arenas dialógicas. Nossas participações nesses eventos constituíram-se como relações com outros modos de reflexões dos conceitos bakhtinianos. Nessa diversidade, reconhecemos essas vivências de respeitar e aprender com o outro como atos de amorosidade, entendendo que “o amor não fala do objeto na sua ausência, mas fala dele com ele mesmo” (BAKHTIN, 2020, p. 43).

Desse lugar em que as vivências cotidianas reverberam em atos responsivos entre os integrantes do Grufae, investimos em procedimentos teórico-metodológicos em nossas pesquisas autorais e coletivas, articulados à produção de narrativas junto aos profissionais que vivificam o trabalho docente com as especificidades da Educação Infantil. A partir dessa “multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis...” cujas vozes são “os próprios sujeitos desse discurso” (BAKHTIN, p. 198, 2012), nos inserimos nesse processo de escuta amorosa das interlocutoras que partilham conosco a produção de dados nas pesquisas.

Participação nos eventos bakhtinianos: ressonâncias em vivências e movimentos coletivos

No contexto dialógico que envolve conceitos de responsividade e contrapalavras, enfatizamos a indispensável presença do outro como elemento essencial para nossa formação humana e reconhecemos o desafio que reside em colocar esse princípio em prática nas interações cotidianas. Em sintonia com nosso senso de pertencimento ao grupo, ao participar desses eventos, construímos nossas próprias narrativas e redefinimos conceitos. Questionamos o significado de nosso papel e

compromisso com a educação, reconhecendo que "[...] no âmbito da existência singular, ocupamos um lugar único, irrepetível, insubstituível e inacessível a qualquer outro. [...] Tudo o que eu faço não pode ser realizado por ninguém mais, nunca" (BAKHTIN, 2012, p. 96).

Na dimensão prática da vida, a expectativa, o planejamento e a efetiva presença no EEBA e no Rodas envolvem intensas movimentações com as providências necessárias, muitas vezes em atos de solidariedade no apoio às integrantes para viajar e na garantia de recursos para os custos do evento. Com a materialização de nossa presença nos eventos, evidenciamos ressonâncias nas interlocuções entre nós, com diferentes composições, nas leituras dos textos uns dos outros, nas participações nas arenas dialógicas, na continuidade das discussões no grupo. Ou seja, esses eventos nos nutrem, nos impelem a seguir estudando, nos provocam a outras indagações, reverberam em nossas pesquisas e em produções derivadas. A partir dessas relações entre os membros do nosso grupo de pesquisa, se produz uma força acolhedora ao outro, gerando novos significados, no intento de fortalecer atos responsivos em cada uma de nós, vivenciando situações de risos, gestos de amorosidade e de alteridade (BAKHTIN, 2020).

A inspiração dos EEBA e das Rodas Bakhtinianas também vivificam nossos movimentos com as rodas grufaneanas. Esses são encontros planejados e previstos em agenda do grupo, realizados para compartilhar e debater diferentes pontos de vista, em especial acerca de projetos e pesquisas em desenvolvimento, geralmente antecedendo os momentos de qualificação e de defesa das integrantes. Esses encontros se constituem como movimentos de exercício de alteridade, "[...] compreendida no contexto de relações mútuas, no ato de compartilhar e repensar nossas concepções que, no caso das vivências no Grufae, possibilitam a produção de novos sentidos e significados" (REIS; VIEIRA; CÔCO, 2013, p. 256). Nesses termos,

[...] ressaltamos nossa atitude responsiva em relação às palavras do outro, reconhecendo as diferentes vozes que compõem as concordâncias, discordâncias, indagações, silenciamentos, entre outras expressões que movem as interlocuções do grupo, em especial quando da discussão dos encaminhamentos e sínteses de uma pesquisa específica. Assim, o referencial é tomado em duas direções: na sustentação do estudo e na sustentação de nossa dialogia com seu(s) autor(es) (CÔCO e SOARES, 2016, p. 123-124).

Em todo o processo, salientamos o vínculo da formação e atuação docente com as problemáticas das pesquisas que, como fios de uma grande teia dialógica, constituem-se por perguntas e respostas. Nessa dinâmica de perguntas geradas por respostas provisórias, construímos, nos movimentos das pesquisas do Grufae, questionamentos que movem os estudos no grupo, mantendo conexões entre as pesquisas desenvolvidas.

Considerações finais

Ao revisitar nossas andanças pelos eventos dos EEBA e das Rodas, concordamos que essa participação fortalece concepções, aprendizados e confirma a compreensão de que nossa formação humana está fortemente atrelada à necessidade que temos de muitos outros para nos constituirmos enquanto sujeitos por meio da linguagem.

Retomando os já ditos no Grufae, demarcamos a formação docente na educação infantil como tema que nos une, bem como o referencial bakhtiniano como sustentação de nossas pesquisas. Realçamos o propósito de escapar da unilateralidade e da centralização discursiva que preconizam um modo único de ser e de dizer e podem nos levar à indiferença, ao individualismo. Com os pressupostos de Bakhtin, reunimos condições para lutar pelo reconhecimento e respeito às diferentes identidades de gênero, orientação sexual, etnia, condição social, religião, entre outras

diversidades, buscando vivenciar a não-indiferença e a amorosidade.

Por isso, as indagações das pesquisas de mestrado e de doutorado do Grufae evidenciam problemáticas presentes no campo da Educação Infantil no contexto histórico-político-educacional em âmbito local e nacional. Indagações que vem sendo nutridas pelas temáticas propostas nos eventos dos EEBA e das Rodas, nos convocando a interrogar, escutar e responder questões que pautam as resistências; ressaltam enunciados de uma ciência outra; convidam ao riso, à revolução, à utopia, à participação; ressaltam o valor da literatura e da cultura popular; nos envolvem nas rodas para além de fronteiras; revolucionam as concepções nos nossos tempos... Questões que nos desconcertam, inquietam, mobilizam e, portanto, alteram percepções, conceitos e posicionamentos, sem álbi, no sentido de assumirmos o compromisso com as ciências e com a vida de modo a escapar da indiferença e a, sem negar os desafios emergentes, vivificar a amorosidade.

Referências

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

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos 1940. Tradução de Cecília Maculan Adum, Marisol Barenco de Mello e Maria Letícia Miranda. São Carlos: Pedro e João Editores. 2020.

CÔCO, Valdete; SOARES, Letícia. Cavassana. Vivências com referenciais bakhtinianos no grupo de pesquisa “formação e atuação de educadores” (Grufae). **Aleph** (UFF. Online), v. 25, p. 120-133, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39132>>

REIS, Marcela Lemos Leal; VIEIRA, Maria Nilceia de Andrade; CÔCO, Valdete. Vozes de pesquisadoras iniciantes: relações de alteridade na dinâmica de um grupo de pesquisa. **II Encontro de Estudos Bakhtinianos**. Vida, Cultura, Alteridade. EEBA/2013. Caderno 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. Disponível em: <https://2eeba.files.wordpress.com/2013/11/eeba-caderno-1-11-11-13.pdf>

A ESCRITA INFANTIL NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO: ALTERIDADE E RASURA

Cristiane Carneiro CAPRISTANO¹

Introdução

Contranarciso

em mim
eu vejo
o outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente centenas

o outro
que há em mim é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós
(LEMINSKI, 1994)

¹ Professora Associada. Universidade Estadual de Maringá.
cccpristano@uem.br.

A fim de participar dos debates do IX Círculo – Rodas de Conversa Bakhtinianas e VI EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos: **Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?**, neste texto, proponho desenvolver uma singela reflexão a respeito do potencial da noção de alteridade para compreendermos o funcionamento da escrita infantil e tratarmos essa escrita como maior amorosidade.

Elejo como ponto de observação e de exemplificação as rasuras (apagamentos, riscos, sobreposições, inserções etc.), presentes na produção escrita de crianças nos primeiros anos de escolarização. A rasura pode ser vista como um procedimento que atua no enunciado escrito de modo a registrar um fragmento considerado pelo sujeito escrevente como inadequado e que, portanto, deve ser alterado/corrigido. Em geral, no ambiente escolar e mesmo fora dele, essas rasuras, quando não são negligenciadas e esquecidas, são meramente vistas como marcas “que não deveriam estar ali”, sinalizando que o texto produzido pela criança ainda carece de ajustes, ou seja, ainda deve ser “passado a limpo”. As rasuras, nesse sentido, dão ao enunciado escrito pela criança a aparência de provisoriedade e/ou de inacabamento.

Seguindo um outro itinerário, busco interpretar as rasuras como parte do processo de escrever, interpretação que não é propriamente uma novidade. Autores como Abaurre (1994), Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997), Calil (1997, 1998, dentre outros), Calil e Felipeto (2001, 2008), Capristano (2013), Capristano e Chacon (2018), Capristano e Machado (2016), dentre outros, já há algum tempo insistem nessa interpretação, afirmando, por exemplo, que as rasuras poderiam ser consideradas como “um espaço privilegiado para a observação de aspectos relevantes à modalidade escrita da língua que adquirem saliência para a criança, em diferentes momentos e pelos mais variados motivos” (ABAURRE, 1994, p. 372). Dentre esses aspectos, parece-me relevante pensar nas relações possíveis entre alteridade e rasura.

Nas duas seções seguintes, o leitor encontrará, primeiro, uma breve reflexão sobre como a alteridade pode ser (ou tem sido) tratada no campo dos estudos sobre a linguagem; na sequência, são delineados alguns contornos teóricos da noção de *rasura* que servem de base para mostrar como a descrição e a interpretação de um fenômeno (a *rasura*) está intrinsecamente relacionado ao modo como se compreende e descreve um outro (a noção de *alteridade*).

O tratamento da alteridade no campo dos estudos sobre a linguagem

A temática da alteridade tem sido objeto de discussões em diferentes orientações teórico-metodológicas no campo dos estudos sobre a linguagem. Trata-se de uma noção fundamental, sobre a qual, no entanto, não existe consenso. Como afirmam Dufaye e Gournay (2016[2010], p.156) “do dialogal ao dialógico, do grande outro do inconsciente ao outro polimorfo do diassistema, a alteridade nem sempre tem o mesmo estatuto nas teorias linguísticas”. Além da ausência de consenso, pode-se dizer que há, também, muita instabilidade na definição desse conceito que, no campo dos estudos sobre a linguagem, permanece, de certa forma, “oblíquo e incidente” e, por vezes, se apresenta como “uma noção fundante, por vezes indefinida” (DUFAYE; GOURNAY, 2016 [2010], p.156).

Veja-se, por exemplo, como a alteridade comparece em estudos no campo da linguística interacional, como na Análise Conversacional e na Pragmática do Discurso. Segundo Dufaye e Gournay (2016[2010], p. 159), esse campo de estudos rejeita uma linguística monologal, que tem como centro a língua, e propõe como objeto de estudo o “discurso”, considerado como construto coletivo. Além disso, essa abordagem pressupõe “uma extensão dos corpora estudados (passar de uma unidade frasal para uma unidade maior, que engloba a totalidade da interação) e, ao mesmo tempo, uma mudança de ponto de vista (a língua passa

para um segundo plano, atrás do ato de fala como ato social)"(DUFAYE; GOURNAY, 2016 [2010], p.159).

Não só o objeto de estudo, ponto de vista e corpora se vêm transformados, mas, também, a noção de sujeito e de outro. O sujeito passa a ser concebido como uma construção social "e o outro é então uma construção simétrica" (DUFAYE; GOURNAY, 2016 [2010], p.159). Nesse sentido, o outro torna-se o parceiro do eu, nos eventos sociais em que se dão as interações. Como sintetizam Dufaye e Gournay (2016[2010], p. 160), nesse quadro interacional, "o estudo linguageiro afasta-se da língua para entrar em uma lógica comunicacional em que a alteridade é vista como o quadro de um evento participativo".

Em linhas muito gerais, pode se considerar, portanto, que o eu e o outro são, nessa abordagem, suportes materiais da interação, concebida como totalidade orgânica. Assim, cada locutor/interlocutor "se apoia no outro de acordo com os critérios de uma gramática interacional que visa a definir normas de comportamento" (DUFAYE; GOURNAY, 2016 [2010], p.160).

Diferentemente, no campo dos estudos que tomam o chamado Círculo de Bakhtin como referência (BAKHTIN, 1997, 1998 e 2017, dentre outros), a noção de alteridade que se vê delinear é outra. Para Bakhtin,

Tudo o que me concerne chega à minha consciência, começando pelo meu nome, vindo do mundo exterior através das palavras dos outros (a mãe, etc.), com sua entonação, sua tonalidade emocional e valorativa. Eu me conheço inicialmente através dos outros: deles recebo palavras, formas, tonalidade, para formar uma noção inicial de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente dentro do seio materno (corpo), assim a consciência do homem desperta envolvida na consciência alheia. E mais tarde começa a aplicação sobre si mesmo de palavras e categorias neutras, isto é, a definição de si mesmo como pessoa sem relação com o eu e com o outro. (BAKHTIN, 1985 [1970-71], p. 360, apud LEMOS, 2003 [1994], p. 39).

Além disso, para o Círculo de Bakhtin, como propõe Brait (2006; 2005), o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, que, em linhas também muito gerais, pode ser definido como as relações que todo o enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como com os enunciados futuros. A ideia de dialogismo está ligada ao fato de que tudo o que diz respeito ao locutor de um enunciado (ou “eu”) tem origem no mundo exterior, na palavra do outro. Portanto, nosso dizer, nossa fala, nossos enunciados, estão repletos e prechos de palavras vindas dos outros. Nesse sentido, todo o enunciado é um elo de uma cadeia infinita de enunciados, o ponto de encontro de opiniões e de visões de mundo.

Pode-se dizer, nessa direção, que, para o Círculo de Bakhtin, a noção de alteridade não é meramente interacional ou comunicacional, nem pode ser reduzida apenas à relação entre um locutor e seu outro, simétrico. A alteridade, nesse quadro teórico, é condição de existência do sujeito e da linguagem. Como afirma Ponzio (2016, p. 23):

(...) nosso encontro com o outro não se realiza com base no respeito ou na tolerância, que são iniciativas do eu. O outro impõe sua alteridade irreduzível sobre o eu, independentemente das iniciativas deste último. Ao contrário, é o eu que se constitui e tem que abrir caminho em um espaço que já pertence a outros. Isso é evidente no nível linguístico e também no nível de construção de nossa própria consciência (PONZIO, 2016, p. 23).

É possível afirmar, junto com Ponzio (2016), que, no conjunto dos trabalhos do Círculo de Bakhtin, dois sentidos possíveis para a noção de alteridade (outro) são colodadas em cena: o *outro* entendido como a outra *pessoa* e o outro entendido como o *estranho*, o *alheio*, aquele que tem estatuto de estrangeiro. Esse outro, nesses dois sentidos, é inseparável do eu (do mesmo), ainda que, ao mesmo tempo, não possa ser reduzido a ele, já que não pode ser englobado na totalidade do eu. A alteridade não pode,

assim, ser eliminada a favor de uma *identidade*. Ao mesmo tempo em que o eu precisa do outro para construir seu mundo e construir-se a si mesmo, esse outro nunca se transforma em eu. O outro não pode, pois, ser assimilado pelo eu.

Pelo contraste entre esses dois exemplos – a alteridade na Análise Conversacional e na Pragmática do Discurso, vista a partir das ponderações de Dufaye e Gournay (2016[2010]), e a alteridade no campo dos estudos do Círculo de Bakhtin –, é possível argumentar que, no campo dos estudos da linguagem, quando se trata da noção de alteridade, existe uma heterogeneidade teórica, responsável por promover diferentes (e, por vezes contraditórias) interpretações/compreensões e, conseqüentemente, diferentes resultados analíticos. Por isso, a *alteridade* não é sempre a mesma, não tem o mesmo sentido, sua definição é caudatária do quadro teórico no qual o pesquisador se inscreve – mesmo que nem sempre esse quadro possa ser explicitamente recuperado, sobretudo quando a alteridade (relação eu-outro) é abordada numa aparência de naturalidade, como se sempre se falasse de um fato comum ou “da mesma coisa”.

É o que se vê, por exemplo, quando se examina a aparente capacidade do “eu” (locutor, escrevente, enunciador...) ver de outro lugar a si mesmo, seus enunciados e seus interlocutores, ou seja, quando se manifesta, na fala e na escrita de um sujeito, a dimensão reflexiva constitutiva da atividade de linguagem (como se verá adiante, manifestada, de alguma forma, nas rasuras). A depender da noção de alteridade mobilizada pelo pesquisador, a dimensão reflexiva da linguagem pode ser enquadrada no campo das intencionalidades do “eu” (indivíduo “biopsicossocial”) ou, ainda, como um traço ou característica da atividade de um sujeito origem, único, consciente de si e do seu dizer, fonte intencional e controlador dos sentidos que expressa em uma língua cuja finalidade é servir meramente como instrumento de comunicação o outro. O outro, nesse quadro esquemático, fica reduzido a ser apenas o alvo dos cálculos interacionais do “eu” e, nesse sentido, é exterior ao sujeito, quase um acessório da comunicação.

Em contrapartida, a dimensão reflexiva constitutiva da atividade de linguagem terá uma descrição profundamente diferente se se considera que tudo o que diz respeito ao locutor de um enunciado (ou “eu”) tem origem no mundo exterior, na palavra do outro, ou seja, se se considera que a alteridade se encontraria no interior do sujeito e não fora dele (PONZIO, 216, p. 203), portanto, se a noção de alteridade for aquela desenhada, por exemplo, inspirada no campo dos estudos do Círculo de Bakhtin. A reflexividade passa a ser vista como algo que escapa à intencionalidade de um sujeito. O sujeito deixa de ser a fonte ou o centro do seu dizer e passa a ser “efeito”; não mais um “Adão mítico” – que aborda, com o primeiro discurso, um mundo virgem e ainda não dito –, mas o ponto de encontro de memórias que o antecedem.

As rasuras presentes na escrita das crianças (e outros fenômenos correlatos) podem ser pensadas como uma manifestação (uma *pista*, um *indício*) da dimensão reflexiva constitutiva da atividade de linguagem da qual venho tratando nos últimos parágrafos. Na seção seguinte, tento mostrar como elas podem ser descritas e interpretadas num quadro teórico que define a alteridade inspirado no campo dos estudos do Círculo de Bakhtin.

A rasura na/da escrita infantil: a consideração da alteridade como condição para o entendimento da rasura

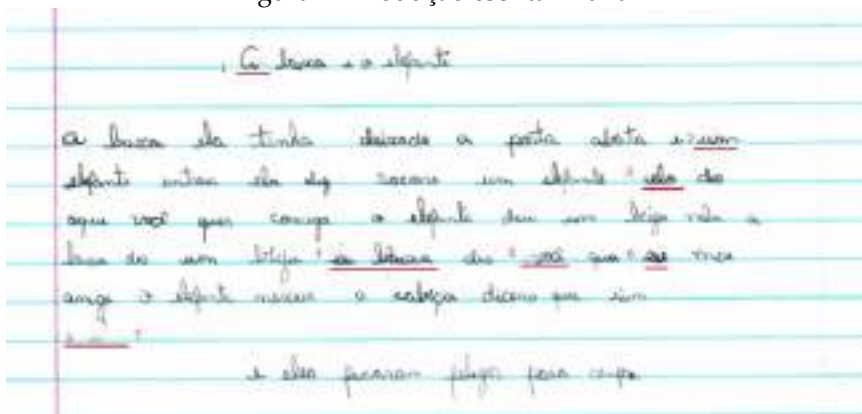
O que parece caracterizar os enunciados escritos produzidos pelas crianças nos primeiros anos de escolarização é a existência uma simultaneidade entre o planejamento do texto escrito e a sua produção. O planejamento simultâneo a produção é, como se sabe, uma condição mais característica dos gêneros discursivos falados, mas também aparece nos gêneros escritos. Considerando a classificação feita por Corrêa (2022) a respeito das diferentes formas por meio das quais o processo de escrita pode se instalar (por exemplo, como um projeto graficamente planejado ou mentalmente construído ou como registro aparentemente natural

do fluxo de pensamento), considero que a produção escrita de criança é, em geral, daquelas que, segundo o autor, imitam o caranguejo

retrocendo a cada passo, num movimento que parece lidar mais com o volume do texto do que com sua extensão (a escrita como atividade plástica e conceitual: a ideia é dividir o centro de preocupação com o objeto em que ela se inscreve, de modo a tornar o texto único, tendendo à irreprodutibilidade – o escrevente é o artesão” (CORREA, 2022, p. 205).

Nessa atividade plástica e conceitual, vê-se a criança, como um artesão, diante da possibilidade de explorar o espaço socialmente produzido pela própria escrita, sobretudo por meio de dois modos de dizer-escrever, que se opõem no enunciado abaixo – produzido como parte das atividades escolares de uma criança:

Figura 1 –Produção escrita infantil



Fonte: arquivo do autor

Nesse enunciado, é possível ver a escrita da criança emergir de, pelo menos, duas formas: primeiro, um dizer-escrever “simples”, no qual a escrita da criança desliza numa ilusão de transparência, sem marcas de retorno, num fluxo aparentemente contínuo; no segundo, vê-se um modo complexo, desdobrado do

dizer (reflexivo e opacificante), no qual o signo se interpõe como real, presença, corpo, com o seu significado e significante, sobre o trajeto do dizer: trata-se dos momentos em que a escrita da criança é interrompida localmente em seu curso e, como fruto dessa interrupção, emergem as rasuras – ver trechos sublinhados em vermelho.

Essa “interrupção” não é obra do acaso, mas deriva justamente da já mencionada característica constitutiva da linguagem: a reflexividade. Creio ser possível afirmar que as rasuras são uma das possibilidades por meio das quais o fenômeno da reflexividade da linguagem (no sentido de Authier-Revuz) pode mostrar-se, ou seja, configura-se como pista dessa propriedade da linguagem, de tomar como objeto a própria linguagem na dimensão da língua, do enunciado, do texto ou do discurso.

Do ponto de vista teórico, seguindo a interpretação feita por Authier-Revuz (1998, dentre outros) – autora que considera a presença constitutiva da alteridade, como núcleo da sua concepção de linguagem, de sujeito e de sentido, entendendo a alteridade a partir de dois exteriores teóricos: o dialogismo de Bakhtin e a psicanálise, especialmente a leitura que Lacan faz de Freud –, as rasuras parecem se constituir, também, como uma das formas por meio das quais se inscreve, no fio do discurso de um locutor (escrevente) único, o *outro*.

As rasuras são, assim, índices de não-coincidências enunciativas, de alteridade, representada por denegação; constituem produto de “uma aparente negociação do ‘um’ com os outros que o constituem e determinam a emergência dos enunciados que produz” (CAPRISTANO, 2013, p. 666). Ou seja, são formas que “circunscreve[m] o outro, e fazendo isso, afirma[m] que o outro não está em toda parte” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 72).

Ao sinalizarem a divisão enunciativa do escrevente, ao mesmo tempo se mostrando como “utilizador” e como “observador” da (sua) escrita, numa tentativa de controle do seu dizer, as rasuras quebram a univocidade aparente da cadeia

discursiva e inscrevem o outro no dizer do um (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29). Nessa divisão enunciativa, é possível ver caminhos abandonados e silenciados, dizeres substituídos pelo sujeito, em sua tarefa (inconsciente e obrigatória) de negociar a constituição do (seu) dizer com os outros e com os dizeres outros e dos outros que o determinam e ao seu dizer.

Na Figura 1, por exemplo, a criança foi convidada a produzir um enunciado escrito a partir de uma sequência de quadrinhos constituída apenas por imagens. Nesse enunciado, é possível verificar a emergência de algumas rasuras que permitem ver a criança negociando – seguindo a ordem em que os fragmentos do texto foram sublinhados em vermelho: (1) com a exigência institucional de registrar as palavras com letras maiúscula, para marcar uma diferença de função com relação às palavras registradas com letras minúsculas (“a bruxa” X A bruxa”); (2) com a necessidade textual de inserir (ou não) um determinante antes do substantivo elefante (elefante X um elefante); (3) com a possibilidade e a necessidade de criar (ou não) um contexto para a emergência do discurso direto (“ela diz ‘o que você quer de mim’” X “o que você quer de mim”); (4) com a progressão do texto, decidindo qual personagem (bruxa ou elefante) deve seguir conduzindo as ações (“ele” X “a bruxa”); (5) com as diferentes possibilidades de construir a narrativa, abandonando um caminho narrativo (indiciado pela presença da letra “p”, apagada) em favor de outro (a introdução de uma pergunta: *você quer ser meu amigo?*); (6) com o registro do fonema /s/ entre “se[r]” X “ce[r]”; e, por fim, (7) com a diagramação do texto – oscilando entre o registro da frase final da narrativa junto com o corpo do texto ou separada dele.

Os caminhos abandonados, silenciados e excluídos, e os caminhos eleitos como “os que deveriam ser” (aqueles reconhecidos como adequados e satisfatório pelo sujeito) não são resultado de um processo criativo, plenamente consciente e intencional de um sujeito fonte de seu dizer, mas índices de negociação (por denegação), marcas de um “esforço” feito pela

criança para tratar, suprimir ou acolher, outras letras, outras formas de registrar um fonema, outros sentidos, outras diagramações “[...] que não ‘dormem’, mas ‘existem’, não ‘abolidos’ pelo contexto, em um ponto X do dizer” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 30).

Considerações finais

Neste breve texto, procurei desenvolver uma reflexão na qual as noções de *rasura* e *alteridade* pudessem ser aproximadas, a fim de mostrar o potencial que uma certa noção de *alteridade* (e não todas as potenciais formas de interpretá-la e descrevê-la) pode ter para a compreensão do funcionamento da escrita infantil, em geral, e da rasura que emerge nessa escrita, em particular. Nessa aproximação, duas questões se destacaram. Por um lado, a problemática envolvendo a conceituação da *alteridade* no campo dos estudos da linguagem, uma noção cuja definição implica (ou deveria implicar) uma escolha teórica responsável, embora, muitas vezes, essa noção seja usada como uma evidência. Por outro lado, a problemática envolvendo o estatuto e a relevância das rasuras presentes na escrita infantil (e em outras escritas) que se configuram como marcas singulares e irrepetíveis, não negligenciáveis, cuja investigação tem muito a dizer sobre o funcionamento da escrita infantil.

Referências

- ABAURRE, M. B. M. Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis. **Estudos Linguísticos**. São Paulo, v. 1, p. 367-372, 1994.
- ABAURRE, M. B. M. et. al. **Cenas de aquisição da escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de letras, 1997.
- AUTHIER-REVUZ, J. _____. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 25-42, 1990.

- _____. **Palavras incertas**: as não coincidências do dizer. São Paulo: Editora UNICAMP, 1998.
- _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCS, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética** – a teoria do romance. São Paulo: Unesp, 1998.
- BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Pedro: Pedro e João Editores, 2017.
- BRAIT, B. Introdução: alguns pilares da teoria bakhtiniana. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 7-10.
- BRAIT, B. Teoria e análise do discurso. In: BRAIT, B. (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.
- CALIL, E. A topologia do sujeito na rasura. **Revista Veredas**, v. 7, p. 83-92, 1997.
- _____. A criança e a rasura na prática de textualização de história inventada. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 13-21, 1998.
- CALIL, E.; FELIPETO, S. C. Rasuras e operações metalinguísticas: problematizações e avanços teóricos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 39, p. 95-110, 2000.
- _____. A singularidade do erro ortográfico nas manifestações d'alíngua. **Estilos de Clínica**, v. 13, n. 25, p. 118-137, 2008.
- CAPRISTANO, C. C. Um entre outros: a emergencia da rasura no processo de aquisição da escrita. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, v. 13, n. 3, p. 667-694, 2013.
- CAPRISTANO, C. C.; CHACON, L. Relações metafóricas e metonímicas: notas sobre a 'aquisição' da noção de palavra. In: MARTHA, D. J. B.; TFOUNI, L. V. (Org.). **O (In)Esperado de Jakobson**. 1ed. Campinas: Mercado e Letras, 2014, v. 1, p. 197-218.
- CAPRISTANO, C. C.; MACHADO, T. H. rasuras ligadas à segmentação de palavras na aquisição da escrita. **Educação em Revista**, v. 32, p. 337-364, 2016.

CORRÊA, M. L. G. A reformulação e seu(s) outro(s): um exemplo no campo dos letramentos acadêmicos. In: LARANJEIRA, R. M. et. al. **Letramentos Acadêmicos no Brasil: diálogos e mediações em homenagem a Raquel Salek Fiad**. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2022, v. 1, p. 205-232.

DUFAYE, L.; GOURNAY, L. L'alterité dans les théories de l'énonciation. Paris: Ophrys, 2010, p. 171-193. Tradução de Silvana Silva e Patrícia Pereira (**Traslantion**, Porto Alegre, n. 11, Junho de 2016).

LEMINSKI, P. **Metaformose, uma viagem pelo imaginário grego**. São Paulo, Editora Iluminuras, 1994.

LEMO, C. T. G. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P. FIORIN, J. L. **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003 [1994] p.37-43.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

PERCORRENDO O FIO INTEIRO

Marcus Vinicius Borges OLIVEIRA¹

Introdução

Muitas vezes me pergunto o que é a infância, assim como me pergunto também o que é a velhice e quais seriam os limites para sair de uma ou entrar em outra dessas “fases”? De maneira alguma estou querendo, com essa pergunta, rejuvenescer os idosos ou envelhecer as crianças, apenas suponho que a vida seja sempre um fio inteiro e nunca apenas parte dele. Neste texto, gostaria de refletir sobre algumas vivências de inteirezas intergeracionais.

Envelhecimento e Alteridade

Ono um, ono dois,
zigue zague
zigue zague
zigue zague
(E sai...)

Mikhail Bakhtin, que se caracterizava como um filósofo, me ajuda a pensar sobre a alteridade, sobre olhar para o outro, para a criança, para o adulto, para o velho. Para Bakhtin (2010), temos um lugar único e insubstituível no mundo, e, portanto, não temos alibi para não fazer aquilo que, justamente por conta desta posição singular, somente nós podemos fazer. E se não temos como ocupar um outro lugar, umas das formas que temos de encontro se dá pela linguagem, que reflete, mas felizmente

¹ Professor Adjunto do Departamento de Fonoaudiologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail marcus.oliveira.fono@gmail.com

também refreta o mundo. A maravilha da linguagem é que ela está sempre além ou aquém de nós, nunca em exatidão. Quem vai saber o que vocês entendem do que estou dizendo aqui, se, além do que eu falo, as palavras também falam por mim? Então, conversar me parece um caminho de ir até o outro.

Vou começar a refletir sobre as inteirezas pela velhice. Tenho uma desconfiança de que as memórias que tenho hoje, não sendo elas mesmas eventos, mas retomadas e projeções, se constituem tanto do vivido quanto do porvir, em diálogo (as vezes consonantes, outras dissonantes).

Dizem por aí que todos fomos crianças, mas que nem todos seremos velhos. Meu contra-argumento é que, no nível da memória, da alteridade, já somos. É comum ouvirmos sobre a necessidade de ouvirmos a nossa criança interior, mas pouco se fala desse velho interior, que não sou somente eu. É mais além, porque não é somente minha criança ou meu velho, são aqueles que estão em mim. Para explicar o que digo, recorro aos *cruzos*, ao pouco que venho compreendendo da pedagogia das encruzilhadas:

A noção de encruzilhada emerge como disponibilidade para novos rumos, poética, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo. A encruza emerge como a potência que nos possibilita estripulias (RUFINO, p.9, 2019).

Eu e Larissa Mazuchelli (2019) escrevemos um texto juntos que fala da Responsabilidade Intergeracional, uma ideia que conjuga com a noção de responsabilidade bakhtiniana, única, singular e sem alibis (Bakhtin, 2010), que não conjuga com a noção de geração estante e exterior à subjetividade, mas que abre a possibilidade de pensar que em mim, nesse fio inteiro, convivem diferentes gerações, passadas e futuras. Obviamente que, como diria o Augusto Ponzio (2010), isso não ocorre por uma concessão de minha parte, mas apesar de mim. Dito em outras palavras, não

é uma questão de possibilidade de abertura ao diálogo, mas de impossibilidade de fechamento ao outro.

Lembrando que, de acordo com Bakhtin:

Não sou eu que olho o mundo de dentro com meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo [...] dos meus olhos olham os olhos alheios (BAKHTIN, p.51, 2019).

O conflito de gerações, as estigmatizações etárias têm nos levado ao idadismo, ao preconceito, à velhofobia. Ainda que estes termos estejam longe de ser sinônimos, são expressões da ausência da alteridade. Há neles o desejo pela supressão dos direitos, pela velocidade, pela rapidez e multifuncionalidade, pelo consumível, pela força física, pela normatização e conformação dos corpos. A coisa é tão séria que a ONU lançou em 2021 uma Campanha Global de Combate ao Idadismo, como parte das ações que compõem a Década do Envelhecimento Saudável 2021-2030.

Minha experiência de inteireza intergeracional neste campo vem do trabalho com o projeto Observatório do Idadismo. Fundado em 2021, ele tem entre seus objetivos o enfrentamento do idadismo por meio de oficinas/rodas de conversa de formação anti-idadista. Na última roda que fizemos, aconteceu algo interessante. Tínhamos levado frases que podiam ser de cunho idadistas ou não, para conversarmos sobre elas. Ao sair a frase “adoro ficar com meus netinhos...”, que considerávamos positiva, muitas senhoras disseram que ficar com os netos tem se tornado uma obrigação, já que os pais não têm tido possibilidade (ou vontade) de assumir suas funções.

Aprendemos muito naquele dia, com muita dureza e certo choro, sobre o amor aos netos e aos filhos. Inteiros escutamos as contradições que nos fizeram pensar nessa alteridade intergeracional. Uma senhora até falou que ninguém escolhe ser avó, ou seja, acontece apesar da vontade de cada um.

Infância e Diversidade

Caranguejo não é peixe
Caranguejo peixe é!

Já que falei em saúde, também gostaria de refletir também sobre algumas vivências na clínica que trabalha com a infância, em que a faceta da normatização pode adquirir viés de cura. Nesta, tem se optado por diagnosticar e medicar, sem refletir propriamente sobre a natureza da infância e da relação entre a normalidade e a patologia nessa fase da vida, cujo limites não podem ser pautados por um suposto ideal de funcionalidade, muitas vezes de caráter escolar. Este caráter é reafirmado quando observamos que o uso de medicamentos voltados para a conformação do corpo infantil cai drasticamente nos meses de férias escolares, revelando que aparentemente alguns os distúrbios neurobiológicos também tiram férias. É com essa frouxidão diagnóstica que cada vez mais crianças têm recebidos rótulos, como já vem apontando o Fórum Nacional sobre Medicalização da Educação e da Sociedade desde muito tempo:

A partir dos dados sistematizados e publicados pelo fórum na nota técnica², em forma de gráficos bastante ilustrativos, é visível não apenas o aumento constante do consumo de Ritalina no Brasil, mas sobretudo que tal consumo coincide com o calendário escolar, ou seja, nos períodos de recesso e férias, há a queda significativa no consumo de tal medicamento, que aumenta ao longo do segundo semestre, com picos entre outubro e novembro (VIÉGAS, p.276, 2021).

Tenho acompanhado nas redes sociais muitas pessoas que, em vez de reconhecer o peso em que têm sido cobradas a funcionar socialmente, optam por defender diagnósticos pessoais – *Eu sou assim porque meu cérebro funciona assim*, como se tais

² Quem quiser pode conferir a nota técnica em https://cetadobserva.ufba.br/sites/cetadobserva.ufba.br/files/1_1.pdf

patologias estivessem destituídas de sua constituinte social, ou como se o prefixo “Neuro” fosse salvaguardar uma primariedade sobre o indivíduo. Por essas e outras que ainda prefiro a diversidade à neurodiversidade.

Devemos prezar pela diversidade de autorias e de modos de existir. Em relação ao autismo, por exemplo, existe a criança que te abraça, aquela que não suporta seu abraço, a que canta e a que odeia te ouvir cantar, há aquela também que se equilibra nas suas costas, a que te olha com interesse, aquela que parece que não está ali também... Em todos os casos, minha experiência de inteireza aqui é dizer que sempre há diálogo e, sempre que há diálogo, há autoria - desenhos, abraços, danças, jogos, brinquedos são modos de se fazer presente -, mas há de se escutar de outra forma também.

Para finalizar essa seção, gostaria de contar um caso de inteireza. Por vezes eu toco em um grupo de música infantil, daí inventamos uma música em que uma criança deve pegar os rabos imaginários de outras crianças. Uma vez, sem que pedíssemos, uma pequena veio até o palco e nos entregou um rabo imaginário. Claro que a gente aceitou e disse que colocaria no saco, também imaginário... E muitas outras crianças vieram depois, os rabinhos imaginários estavam lá. E, com o tempo, as crianças convenceram os adultos a levar os seus também. Foi tal como se dissessem: - O rei está nu, mas nós não estamos.

Refletir sobre a alteridade na intergeracionalidade é instigante. Como não conseguimos enxergar o mundo com os nossos olhos a ponto de enquadrá-lo totalmente, as infâncias e velhices resistem em nós, como outras formas de desver o mundo.

Considerações finais

O pião entrou na roda
Roda pião
Bambeia pião

É muito interessante que essa ideia de “fio inteiro” tenha aparecido para mim pela primeira vez no documentário Tarja branca (2013), justamente falando sobre a importância de brincar. Uma das participantes deste documentário, a pedagoga Péo (Maria Amélia Pereira), diz:

Brincar é usar o fio inteiro de cada ser. Quando você está usando o seu fio inteiro da vida, você está brincando. Só quando você vai inteiro para fazer algo, o resultado é verdadeiro. Assumir a experimentação e a brincadeira como práticas constantes na nossa vida e o papel de protagonistas do reencantamento do mundo é de uma coragem que requer muita simplicidade e coração de criança. A alegria e as percepções afetivas da vida só são possíveis quando a gente brinca. Brincar é mostrar ao mundo que você está por inteiro (PEREIRA APUD NEUMMAN, BIANCO, s/p, 2015).

Nem todas as pessoas brincam, umas porque não podem, outras porque não conseguem, outras porque não sabem, outras porque esqueceram-se. Não é tudo igual! Tem aqueles que não podem, porque não há liberdade suficiente, ou seja, não há comida no prato, saneamento, educação. E tem aqueles que, com acesso a essas coisas, ainda assim não conseguem ser minimamente livres, pois, para que haja liberdade, não pode haver autoritarismo, nem de nós mesmos, que dirá daqueles que querem ditar nosso futuro. Tem quem não brinque nem em sonho! Sabe quando você descobre que está sonhando porque algo é tão absurdo que não era possível nem no sonho³?

Então talvez um dos caminhos para as inteirezas intergeracionais seja retomar o encantamento cotidiano, prezar pela sinceridade no que fazemos, nos afastando dos simulacros: de estarmos sempre simulando danças sem dançar, músicas que não nos tocam, conversas que não conversam, ações vazias. Para retomar o encantamento é necessário liberdade, é preciso ter

³ Isso me remete ao título e conteúdo do livro de Mark Fisher - *Realismo Capitalista: É Mais Fácil Imaginar o fim do Mundo do que o fim do Capitalismo?*

coragem para dizer que o brincar não tem obrigação de (neuro)desenvolver capacidades e habilidades – e sim de envolver, entrelaçar os fios, suspender o tempo, nos fazer inteiros.

Referências

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

BAKHTIN, M. **O homem ao espelho: Apontamentos dos anos 1940**. Tradução de Marisol Barenco de Mello e Mara Letícia Miranda. São Carlos: Pedro e João, 2019.

NEUMANN, M.B. BIANCO, M.A. **Tarja Branca- documentário brasileiro sobre a arte de brincar**, Disponível em: <https://bemblogado.com.br/site/113266/>. Acesso em 04 de Set. de 2023.

RUFINO, L. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Mórula Editorial. Edição do Kindle, 2019.

VIÉGAS, L.S. O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade em movimento: ampliando o debate e construindo a luta coletiva, In: **Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida**, EDUFBA: Salvador, 2021.

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

MEDIR PARA ENTENDER O TEMPO ATMOSFÉRICO

Maryelle Florêncio MARIANO¹

Resumo

a presente narrativa aborda a atividade de uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental II no ano de 2023, em que o objetivo principal consistia em medir a quantidade de precipitação e da temperatura nos dias da semana, durante as estações de primavera, outono e verão. Ao escutar a voz dos estudantes sobre a atividade realizamos uma roda de conversa para dialogar sobre o experienciado.

Palavras-chave:

Introdução

O tema central do IX Círculo - Rodas de Conversa Bakhtiniana e VI EEBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos: da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade? Foi o estopim para trazer à tona uma das produções de dados guardados da minha pesquisa da tese de doutorado.

A presente narrativa traz uma produção que se realizou com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental II, no ano de 2019. Algumas questões foram suleadoras tanto para produção da narrativa quanto para a atividade que foi realizada com essa turma.

Como ser uma professora não-indiferente com esses estudantes? Como ser responsiva as suas demandas e inquietações de maneira responsável? Ainda mais, como me

¹ Doutoranda do Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas.

E-mail: marianomaryelle@gmail.com

manter na escuta ativa a fim de potencializar a voz desses estudantes?

A atividade produzida foi de uma confecção e medição de dados de precipitação e temperatura da escola que se localiza no município de Valinhos -São Paulo, nos meses de março a outubro de 2019. Para confecção do pluviômetro caseiro utilizou-se os seguintes materiais: jarra de acrílico transparente com marcação de 500 mm, uma régua de 20 cm de comprimento, um termômetro de ambiente e um cano de pvc que serviu de suporte, como mostra a Figura 1.

Figura1 – Pluviômetro caseiro



Fonte: foto tirada pela autora, 2019.

O objetivo dessa atividade foi para que os estudantes entendessem como é realizada a medição do tempo atmosférico e que pudessem ao longo do ano construir dados meteorológicos/climáticos que mostrassem a dinâmica da atmosfera do clima dessa cidade. A escolha dessa atividade ocorreu uma vez que eu considero um tema dos mais difíceis e abstratos para ensinar e aprender os componentes físicos naturais da Geografia. Dessa forma, foi possível empreender uma breve análise da quantidade de precipitação e das mudanças das temperaturas nas estações de outono, inverno e verão.

Pluviômetro caseiro: das possibilidades de reflexões e aprendizagens

A atividade do pluviômetro, durou quase o ano todo, superou as minhas expectativas iniciais. Já tentei fazer uma atividade dessa em outros anos, entretanto, não foi possível continuá-la, seja por desistências dos estudantes, por impossibilidade física do espaço escolar ou por não interesse por essa atividade, contudo, com essa turma decidi investir.

O pluviômetro serve para monitorar a quantidade de precipitação (chuva) e o termômetro para aferir a quantidade de calor. Minhas expectativas eram baixas, pressupunha que não conseguiriam se organizar para medir todos os dias da semana e que acabaríamos não terminando, visto que só vou a essa escola duas vezes na semana, portanto, não conseguiria acompanhá-los.

Levei o pluviômetro para a sala de aula, apresentei o aparelho e fomos no lugar escolhido que seria melhor para receber a chuva. Ficou combinado que cada dia da semana, um estudante diferente faria a medição.

Concordamos que a medição seria feita na ordem da chamada, para ficar mais fácil para eles entenderem quando era a vez de cada um. Na primeira semana tiveram problemas, deixei uma tabela de anotação fixada na parede, quando fui conferir estava em branco. Perguntei o que houve, me disseram que não tinham entendido direito como medir. Tornei a explicar os procedimentos de medida e na outra semana já estava tudo organizado na tabela.

Um fato curioso me chamou a atenção, a Lolita me disse que não estava gostando da atividade e que queria que tirasse o nome dela da medição, perguntei se era isso mesmo que ela queria, me disse que sim. Após um mês, me pediu para retornar à atividade, pois percebeu que a sala estava se engajando e não queria ficar de fora das medições.

A partir de abril, todas as medidas foram feitas corretamente e o primeiro semestre foi finalizado. Quando chegamos das férias

a escola tinha passado por uma reforma e não colocaram o pluviômetro no lugar. Os estudantes ficaram desapontados, mas falei que iria atrás para resolver. Logo, a coordenadora pediu para instalá-lo. A cada dia que passava, ficavam mais autônomos, até não precisar mais explicar como funcionava e eles mesmos se organizarem.

O Pérola me surpreendeu, me disse que iria viajar no dia em que ele iria medir, mas que não deveria ficar preocupada, pois já tinha se organizado com Opala para trocarmos de lugar para que não ficasse sem medição. Achei fantástica a preocupação e a responsabilidade dele para que a atividade continuasse normalmente, principalmente partindo do Pérola, que era um tanto quanto indisciplinado em relação às regras estabelecidas com a turma.

A sala de aula dessa turma, tem uma janela muito grande que ficava de frente para o pátio, o fundamental I e o pluviômetro. No intervalo eles viam as crianças mexerem na jarra e ficavam inconformados que ninguém chamava a atenção. No final de setembro Jaspe me falou que quebraram a jarra e ela estava brava pois tinha visto as crianças mexerem.

Em outubro, a jarra e o termômetro quebraram de vez, foram falar com a coordenadora da escola que garantiu que iria arrumar. Jaspe, a líder das marcações, mesmo sem pedir, já estava organizando os estudantes, fazendo as planilhas novas, indo ver se estava tudo certo com a jarra e o termômetro. Foi natural, não se denominou líder, a sala aceitou de tal maneira, que quando acontecia algo, era para ela que perguntavam.

Passado um mês Piritá estava triste, pois mesmo indo pedir a colocação de um pluviômetro novo, a escola sempre postergava. Nesse período começou a preparação da mostra de ciências e toda a atenção se voltava para isso, sendo assim, o pluviômetro não foi mais colocado.

No final do ano, após terminarem de escrever nos diários, mostrei os gráficos que tinha feito com as medidas retiradas do pluviômetro. Ao ver a estação do inverno com tão pouca

marcação, me falaram que não tinham percebido como chove tão pouco. Expliquei que no nosso clima, as chuvas são mais concentradas em dezembro e em janeiro, meses que estão de férias, por isso a impressão de tão pouca chuva.

Após a exposição dos climogramas, a Safira me falou, se não poderia fazer uma roda de conversa. Não tinha pensado nisso, logo nos colocamos em roda e começamos a conversar sobre a atividade.

Perguntei se gostaram da atividade, todos falaram que sim. Quando questionei sobre sugestões cinco estudantes levantaram a mão, me trazendo propostas deslumbrantes. Lápis-lazúli propôs de todo o mês fazer um debate sobre os dados, Quartzo propôs de fazer um kahoot ao final; Olivina propôs de colocar dois pluviômetros em lugares diferentes para ver se tinham as mesmas medidas (nunca pensei nisso); Lolita pediu para deixar longe do intervalo das crianças e que estava muito triste que no próximo ano não poderia continuar pois iria mudar de escola; Clorita gostaria de fazer as medições até o nono ano.

Fiquei muito surpresa com a autonomia, responsabilidade e cuidados que foram desprendidos ao longo do ano e mais espantada ainda com a roda de diálogo, como interagiam entres eles e com o assunto. Ao ler os diários, muitas ideias foram surgindo e vieram ao encontro ao que aconteceu o ano todo.

Ao final, essa atividade superou as minhas expectativas, pois a maior preocupação era com a iniciativa e com a autonomia deles mediante as marcações. Porém, passado o primeiro mês, não tive problema algum.

Metanarrativa

Ao metanarrar esse vivido materializado por meio da narrativa em um instrumento de pesquisa denominado diário de aula Zabalza (2004) e interpretá-la com os aportes bakhtinianos saio da narrativa com o vislumbre de novas construções do

conhecimento permitido pelo vivido escolar e por todo esse movimento reflexivo realizado.

O que esses estudantes me ensinaram foi que eles têm responsabilidade e querem assumi-la, não querem que lhes sejam tiradas as suas vozes. Quando uma estudante me propôs que, ao invés de escrever em diário, poderia abrir uma roda de conversa sobre a atividade do pluviômetro, tive a percepção do quão importante é ouvi-los. Nessa relação alteritária, em que a presença e a voz do outro foi fundamental, central para esta roda de conversa e que sem esse outro eu não veria essa possibilidade, a escuta da estudante adentrou a minha consciência e a alargou. Bakhtin (2011) p. 22 alega que:

O excedente de visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (BAKHHTIN, 2011, p. 22)

Somente a minha palavra não alarga a minha consciência, é necessário esse excedente de visão. Essa percepção apenas foi possível, pois aquele pedido pela roda de conversa veio tensionado e esta tensão me respondeu que sim, havia outras formas de explorar o que esses estudantes estavam entendendo da dinâmica das atividades.

Na escuta sensível da roda de conversa, ouvimos os apontamentos daqueles que queriam se expressar sobre o ano inteiro vivido naquela atividade – que também foi formativo para mim, propondo assim um novo redirecionamento a essa prática, ressignificando essa experiência.

Este evento foi composto de muitos sentidos intencionais, que os estudantes respondem com a vida, fomos construindo uma compreensão nessa relação e esse cotejar fez uma palavra se

encontrar com a outra e o lapidar de sentidos fez-me ver desse lugar exotópico um detalhamento maior do que foi a atividade do pluviômetro, o que me propiciou olhar dessa maneira para as outras atividades realizadas com essa turma.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Gêneros do Discurso. Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 159 p.

"REVELANDO VOZES, SONHOS E EXPERIÊNCIAS: UMA ABORDAGEM FOTOGRÁFICA AO PROGRAMA INDIVIDUAL DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES"

Márcia Alexandra LEARDINE¹

Mariana Araújo DANTAS²

Paula Coelho SANTOS³

Resumo

Trazemos para dialogar a complexidade da pesquisa e da investigação, especificamente no contexto da educação inclusiva na Universidade de Aveiro. Compartilhamos um relato de parte da pesquisa que está sendo realizada, como um processo dinâmico e interativo, baseado na compreensão contextual e na expressão das vozes dos estudantes com dificuldades intelectuais. Destacamos a incerteza inerente à pesquisa e como isso nos leva a olhar além do "o que fazer" para considerar o "como fazer", gerando um processo contínuo de criação e adaptação. A preocupação com o processo de compreensão é abordada a partir das contribuições de Bakhtin e o Círculo, uma vez que esse processo é essencial para a interação comunicativa entre sujeitos. As referências sobre a compreensão se encontram especialmente nas contribuições acerca da natureza da linguagem. As imagens e os textos refletem e refratam as experiências e sentimentos dos estudantes em relação à universidade e à inclusão. Para finalizar, propomos uma reflexões sobre

¹ Investigadora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Universidade de Aveiro | Departamento de Educação e Psicologia. Universidade de Aveiro. E-mail: marcialeardine@ua.pt

² Investigadora do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores

Universidade de Aveiro | Departamento de Educação e Psicologia. Universidade de Aveiro. E-mail: m.dantas@ua.pt

³ Professora Associada no Departamento de Educação e Psicologia. Universidade de Aveiro. E-mail: psantos@ua.pt

o significado das imagens e das experiências capturadas, sob um novo enfoque.

Introdução

Num tempo de volatilidades, vertiginosa mudança, caducidade e efemeridade, tal como o que vivemos hoje, uma prova, única que fosse, de algo mais duradouro, e não obstante a possível imaterialidade, constituiria nessa particular singularidade, um espanto!

Desse modo e em contraponto ao andar do mundo, constituiria também um aceno de esperança. Nesta procura de perenidade, que intimamente se pressente, encontrar um caso, uma existência ou, mais do que isso, uma evidência torna-se então não apenas uma prova, um dado, mas também um afago, um marco e um farol na racionalidade desesperada das solidões múltiplas e rasgadas com as quais também e quase sempre nos tecemos.

Tratando-se de amor, enquanto dedicação, entrega, fascínio e compromisso, tal caso parece tão raro que mereceria a atenção, o cuidado e o rigor de um "estudo de caso" para que bem se soubesse de que matéria são feitos os mitos, as vidas, os atos que as transformam. Hoje, é para a sublimidade do amor que desafia o tempo, que esta experiência nos desafia e convoca a compartilhar.

Precisamente tendo como temática de investigação a voz dos estudantes com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais (DID) sobre o processo de participação, pertença e aprendizagem na Universidade de Aveiro, este relato de experiência evidencia a potencialidade de um dos pilares basilares para o desenvolvimento do estudo, inscritos todavia numa narrativa muito mais longa que se desdobra num notável programa - O Programa Individual de Estudos Multidisciplinares (PIEM)- é um curso pioneiro em Portugal no que compete ao modelo de inclusão, conforme Diário da República (Portugal), 2a Série, Parte E, no 140, de 21 de julho de

2021. Traremos aqui para o diálogo, vozes dos estudantes que fazem parte desta primeira edição do PIEM.

Reflexos Universitários: uma escuta atenta em diálogo com a vida acadêmica

Tal como nos sugere Seródio e Prado (2017), vamos aprendendo a escutar movimentos e motivos dos estudantes em suas necessidades e anseios.

Isso se deve à nossa posição não neutra e não indiferente de investigadoras com os sujeitos da nossa investigação, face à compreensão da importância do contexto social e à valorização do acontecimento experienciado, sempre formativos para todos os envolvidos na pesquisa.

Ao longo da experiência no campus universitário, os estudantes com DID iniciam sua trajetória com apoio da coordenadora/tutora que os escuta, e a partir desta escuta responsiva, que em diálogo com os estudantes, vão tecendo a trajetória acadêmica de acordo com as escolhas realizadas e as demandas que estas escolhas proporcionam a cada um deles.

Os pedidos mais solicitados pelos estudantes são a literacia digital (organização dos emails e comunicação da universidade, uso do WhatsApp, aplicações da universidade etc), apoio na aprendizagem (escrita acadêmica adaptada à pessoa com dificuldade intelectual, fontes confiáveis de busca de informações etc), apoio na socialização e no conhecimento do campus (cantinas, locais para comer a comida de casa, como identificar as salas de aula etc).

Pedidos estes que se intensificaram e ficaram muito mais evidente a partir do segundo semestre, quando alguns estudantes já identificavam que precisavam de apoio para exames das unidades curriculares, atividades no campus e para situações complementares como a gestão do dinheiro.

O pedido que mais se intensificou, foi o apoio na literacia digital, tendo em vista que na maior parte do tempo a

comunicação e as atividades aconteciam em plataformas digitais ou eram iniciadas por esse meio.

Com o início do segundo ano de curso os estudantes já apresentavam autonomia nos processos e já correlacionavam os apoios à questões de grupo e com objetivos específicos. Isto tudo nos remete a compreender que investigar também navega nas áreas da incerteza e dos deslumbres do olhar. Um exemplo palpável foi o pedido incessante, por parte dos estudantes, de divulgação do curso para outras pessoas com dificuldades intelectuais da região

Com a aproximação do fim do curso para o grupo de estudantes, no momento em que todos estavam no Polybat, esta atividade também é conhecida como ténis de mesa lateral. Trata-se de uma atividade adaptada, criada na Inglaterra, para pessoas com distrofia muscular, paralisia cerebral, lesões vertebro medulares, traumatismo craniano e dificuldades intelectuais e se revelou como uma atividade muito importante para a integração dos estudantes, possibilitando a interação dos estudantes, juntamente com estudantes de outros cursos convidados pelos próprios estudantes com DID, para o enriquecimento dos laços sociais e para integração dos estudantes do PIEM.

E foi neste contexto que surgiu uma ideia que foi ancorada nos sentimentos pessoais e na experiência que os estudantes viveram no contexto universitário. O primeiro ponto era indicado pelos estudantes, ter um álbum de memórias do que foi vivenciado durante esses dois anos e usar as fotografias para realçar a experiência no campus. Segundo os estudantes, era muito importante que outras pessoas soubessem que é possível ter estudantes com dificuldades intelectuais no ensino superior e que a experiência foi muito positiva para eles.

Era também desejo deles, utilizar as fotos para blogs, ou publicações em redes sociais, que eles acreditam ter maior alcance para outros jovens e comunidade acadêmica de modo geral. Para isso, eles manifestaram o desejo de saber como poderiam trabalhar as fotos, tirar boas fotos, não somente isso, mas perceber

como podem transmitir a mensagem que queriam a partir da fotografia.

A fotografia, na acepção da fotografia documental, é por nós concebida como um enunciado nos termos preconizados pelo pensamento bakhtiniano.

Bakhtin diz que numa abordagem mais ampla das relações dialógicas, “[...] estas [as relações dialógicas] são possíveis também entre outros fenômenos [que não sejam verbais/linguísticos] conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria sígnica”. E, ainda, “[...] as relações dialógicas são possível entre imagens de outras artes” (BAKHTIN, 2008, p. 211).

Assim, ao considerar que é possível que haja relações dialógicas entre outros fenômenos que não sejam estritamente linguísticos, Bakhtin confere um caráter de enunciado a tais fenômenos (por exemplo, a fotografia) uma vez que a dialogicidade é intrínseca ao enunciado.

O interesse em utilizar a fotografia e da participação na divulgação do curso a partir dos estudantes era evidenciado em enunciados como:

Outras pessoas precisam saber que existe esse curso e que é possível ter dificuldades e estudar na universidade, podemos fazer um blog com fotos que mostram os nossos momentos felizes aqui. (F.S.P. de O)

Deveríamos fazer um álbum de fotografia para registrar todos os momentos que tivemos aqui na universidade, assim podemos mostrar a outros alunos de outros cursos. (J.P.M. dos S)

E assim fizemos! Este relato é o culminar de uma experiência no sentido bakhtiniano que, apenas no outro, encontra o seu próprio e imorredouro sentido muito para além da própria realidade física na qual acontece.

Diálogos em exposição: pelas nossas retinas

Conforme sugerido pelos estudantes, em ações colaborativas planejamos a organização de uma exposição fotográfica. Para conseguirmos alcançar este objetivo, era necessário atender o desejo desses estudantes em aprimorar seus conhecimentos sobre a arte de fotografar e comunicar por meio desta arte.

Neste sentido, os estudantes puderam contar com o apoio de mentora específica para acompanhá-los no contexto da literacia digital, apoio este que se deu voluntariamente por parte de uma estudante que tinha experiência com fotografia e fazia parte do núcleo de fotografia da Universidade de Aveiro, bem como, pelo contributo em todos os semestres como mentora na aulas regulares.

Cabe-nos esclarecer que com a premissa de apoiar os estudantes o curso PIEM, adotamos o modelo Círculos de Apoio do Estudante proposto por Griffin et al (2016). Os estudantes mentores são estudantes universitários de curso regulares onde as unidades curriculares (Ucs) são oferecidas também para os estudantes com DID, que após apresentação do PIEM à turma, se voluntariam e recebem todo o suporte necessário da coordenadora/tutora, para o auxílio da inclusão dos estudantes com DID no contexto universitário.

Organizamos, juntamente com a mentora um workshop relacionado a Literacia Digital com foco na fotografia, dessa maneira era possível organizar o desejo que esses estudantes apresentaram de fazer o álbum de fotografias e divulgar o curso com a investigação e a percepção de como o estudantes concebem a inclusão na Universidade em que está inserido.

A estudante mentora manifestou o desejo de ampliar o repertório de ensino com as estratégias que adaptávamos para os estudantes com DID e também desejava compreender como os estudantes percebiam a vivência no ensino superior, agora não mais como colega de sala de aula, mas como mentora e par no âmbito da universidade.

Cabe ressaltar que em todo o processo de organização do workshop até o momento em que os estudantes iniciam a prática, selecionando o que queriam fotografar e o que queriam compartilhar na exposição fotográfica, houve uma interação e um intercâmbio que se organizou em torno das necessidades e dos desejos dos estudantes. Isso dialoga com a abordagem do planejamento centrado na pessoal que é um dos fundamentos do curso PIEM (PEREIRA, 2017).

Considerando que todo enunciado carrega consigo um querer dizer, um projeto discursivo. Você pode estar perguntando: que diálogos estes estudantes escolheram para tecer conosco?

Para cumprir seu objetivo discursivo, no enunciado fotográfico abaixo apresentado, o discurso visual está imbricado ao discurso verbal, uma vez que para cada enunciado-fotográfico há uma legenda, que assume uma função de sinalizador que situa o leitor sobre o contexto extraverbal da imagem.

No entanto, em uma análise de enunciado-fotográfico, a legenda é entendida como parte constitutiva deste enunciado, mesmo que estando em contextos diferentes - a fotografia (texto visual) e a legenda (texto verbal) compõem um todo enunciativo-discursivo.

Eis aqui, fragmentos da exposição, que revela algumas escolhas realizadas pelos estudantes.

Foto 1 – Retrato do meu casaco da Universidade- Queria ser professora.
(M.B.B.S)

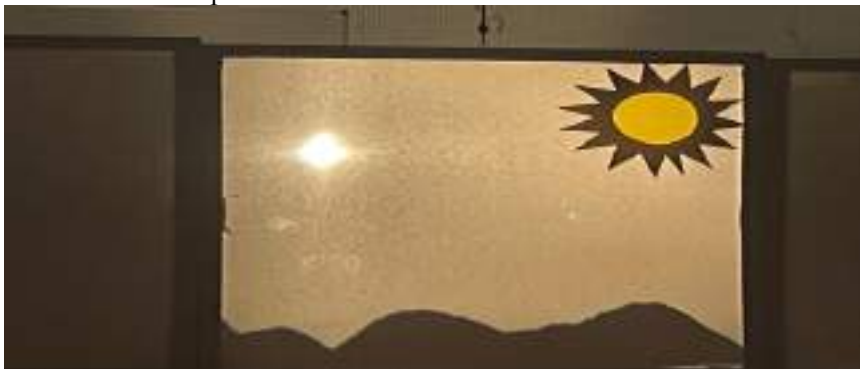


Fonte: arquivo pessoal de M.B.B.S, 2023

Legenda 1: “Lutar pelos meus sonhos como tenho tanto direito como os outros, nunca desistir deles e continuar a lutar por eles. Ter muita força, nunca desistir das nossas paixões tendo que seguir as nossas profissões, educadores ou professores, temos que continuar nossa vida de como ela nos dar.” (M.B.B.S)

Reafirmamos com Sobral e Giacomelli (2021) que todo enunciado reflete e refrata, mas não da mesma maneira sempre. Também defendemos que não há uma fórmula para isso nem para a análise dos vários enunciados. Ao mesmo tempo em que não há duas categorias, a que reflete e a que refrata. Todo enunciado faz isso ao mesmo tempo. Não podemos procurar o reflexo e a refração em separado.

Foto 2 - Cartaz que me fez lembrar da atividade Kamishibai -Histórias



Fonte: arquivo pessoal de F.S.P. de O, 2023

Legenda 2: “Essa foto representa memórias dos trabalhos que fiz com as minhas colegas de grupo de uma UC que tive... Foi incrível! Tantas, tantas histórias...muitas memórias. Eu adorei, eu adoro arte, adoro teatro.” (F. S.P. de O)

Foto 3 – O banco



Fonte: arquivo pessoal de J.P.M. dos S, 2023

Legenda 3: “Eu escolhi os bancos porque já fiz piqueniques com meus amigos e muito bom” (J.P.M. dos S.)

Foto 4 – O comboio



Fonte: arquivo pessoal de J.P.M. dos S, 2023

Legenda 4: “Tirei esta foto porque sempre que venho a Aveiro venho de comboio. Comboio une a minha cidade Coimbra à UA. Posso vir estudar aqui.” (C.C.L)

A construção da cena enunciativa revela a existência de um sujeito da enunciação e isso ocorre, segundo a autora, porque [...] o enquadramento, o dimensionamento da luz e outros recursos da linguagem fotográfica funcionam discursivamente, isto é, não têm um valor em si, enquanto signos de um sistema de comunicação e significação, mas assinalam escolhas de um sujeito, tendo em vista o discurso a ser construído e os efeitos de sentido que devem ser produzidos no enunciatário (BRAIT, 2004, p.47).

Foto 5 – O mural de histórias



Fonte: arquivo pessoal de G.A.P.L, 2023

Legenda 5: “Eu tirei esta foto porque tem uma história, nos azulejos. Convido a conhecer o mural do departamento e descobrir esta história.” (G.A.P.L)

Foto 6 – Sabes onde se encontra esta escultura?



Fonte: arquivo pessoal de J.C.R, 2023

Legenda 6: “A arte na UA faz parte dos estudantes.” (J.C.R)

Concordamos com a afirmação de Brait (2010) de que não “há categorias a priori, aplicáveis de forma mecânica a textos [verbais ou não verbais] e discursos, com a finalidade de compreender

formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto” (BRAIT, 2010, p. 14).

Os estudos bakhtinianos e Círculo também apontam parâmetros norteadores para o desenvolvimento de uma pesquisa em linguagem (ROHLING, 2014) e não um método único, com prioridade para a categorização, a ser seguido.

Nesse sentido, estamos a investir em uma abordagem acadêmica que prima por aquilo que tem existência a partir da interação do investigador com o objeto de pesquisa e os sujeitos que a compõem e vai tomando corpo na trajetória da investigação, em resposta à base teórica que o pesquisador lança mão em sua análise:

A ênfase é na capacidade de o objeto apontar para elementos da realidade capturáveis em uma análise, em vez de ser concebido como um construto acabado e definitivo do mundo. Esse alinhado compõe um tecido maleável para as apropriações e produções da realidade discutidas pelo Círculo, pois, se ele defende que os sentidos são produzidos, de forma única, em interação entre sujeitos situados, seria um nonsense fornecer um molde para conter e acomodar as análises das interações discursivas *sui generis*.

Nessa perspectiva epistêmica, as categorias emergem das relativas regularidades dos dados, que são observadas/apreendidas no percurso da pesquisa. Desse modo, não se podem aplicar as mesmas categorias de uma pesquisa já feita a outra, pois o dado é sempre o discurso concreto e único proferido em um determinado espaço e tempo e por determinados interlocutores (ROHLING, 2014, p. 47).

As imagens, as palavras multiplicam-se, desdobram-se e reacendem-se, provocando o diálogo, como se cada frase fosse apenas uma de tantas imagens de um fascinante caleidoscópio, transfigurando essas mesmas palavras na amplitude das perspectivas que fotos organizam, na beleza de cada evocação e na persistente luz de um sentido que as atravessa e perdura.

Para fins de acabamento: um convite a continuar o diálogo

O que significam, aliás, as imagens que, ciosa, guardamos no fundo dos olhos, fruto das nossas deambulações pelo imenso universo universitário e o campo investigativo, e o que significa este tecido de afetos que nos liga a cada aprendizagem adquirida?

Sim, o que são elas mais do que os encontros adiados e o fascínio de perceber e sentir uma intercultura, emergindo no cruzar fecundo de tanta diversidade, tanta história, tanto sonho, tanta luta, tanto medo e tanta alegria?

Sim, o que são elas mais do que os encontros adiados e o fascínio de perceber e sentir uma intercultura, emergindo no cruzar fecundo de tanta diversidade, tanta história, tanto sonho, tanta luta, tanto medo e tanta alegria?

E o que significam estas imagens de nós que, os estudantes expressaram na exposição que criaram, mais do que um espelho comum, no qual, todos nos reconhecemos através da presença interposta desse *olhar puro*, sobre as provisões que nos sobram ainda, de todas as que também levamos conosco: ação e inclusão, sonho e futuro?

Momentos, instantes breves, supremos e mágicos, guardados para sempre na quietude da luz que, em cada imagem se fixa e se demora, para poderem tornar-se partilháveis e, desse modo, podermos conjugá-los hoje com nosso olhar como se verbos fossem, como se silêncios fossem...

Ou, como diria Manoel de Barros como se incensasse esta liturgia do encontro

Difícil fotografar o silêncio.

Entretanto tentei. Eu conto:

Madrugada a minha aldeia estava morta.

Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.

Eu estava saindo de uma festa.

Eram quase quatro da manhã.

Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.

Preparei minha máquina.
O silêncio era um carregador?
Estava carregando o bêbado.
Fotografei esse carregador.
Tive outras visões naquela madrugada.
Preparei minha máquina de novo.
Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.
Fotografei o perfume.
Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
Fotografei a existência dela.
Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
Fotografei o perdão.
Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
Fotografei o sobre.
Foi difícil fotografar o sobre.
Por fim eu enxerguei a 'Nuvem de calça'.
Representou para mim que ela andava na aldeia de braços com
Maiakowski – seu criador.
Fotografei a 'Nuvem de calça' e o poeta.
Ninguém outro poeta no mundo faria uma roupa mais justa para
cobrir a sua noiva.
A foto saiu legal.

Este texto manteve-se no âmbito de uma análise cujo enfoque foi o ato/evento de fotografar, trazendo para nossas reflexões, questões do papel dos interlocutores no ato e o enquadramento do discurso, mobilizada pelo autor-fotógrafo.

Assim propomos discutir o estatuto da fotografia documental de cunho inclusivo, como um enunciado complexo e multifacético, conforme teorização de enunciado proposta por Bakhtin e o Círculo.

Procuramos focar a fotografia como um enunciado que reflete a perspectiva do fotógrafo ao enquadrar a cena, criando assim, uma interação discursiva entre o fotógrafo (autor do enunciado) e o fotografado (interlocutor), onde o que foi fotografado se torna um objeto do discurso do fotógrafo, com o objetivo de sensibilizar o espectador. O espectador se torna o

destinatário do enunciado do fotógrafo. Assim, o expectador torna-se o excedente de visão do fotógrafo.

Dessa forma, os convidamos a dialogar conosco sobre a possibilidade de se pensar sob outra perspectiva, por exemplo, a leitura dessas imagens a partir do seu ponto de vista, caro leitor, em outras palavras, empreender um estudo do enunciado fotográfico na ato/evento da leitura.

Referências

BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Manoel de. Livro das ignoranças. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.

BRAIT, B. Linguagem e identidade: um constante trabalho de estilo. *Trab. educ.saúde*, Mar 2004, vol.2, no.1, p.15-32. ISSN 1981-7746. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v2n1/03.pdf>. Acesso em: 01 set. 2023.

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: CANTEIROS DE TRABALHO. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359426540_ANALISE_DIALOGICA_DO_DISCURSO_CANTEIROS_DE_TRABALHO. Acesso em: 01 set, 2023.

BRAIT, BETH (2010). Literatura e outras linguagens. *Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso*, 10(2), 107–112. Obtido em <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33530>. Acesso em: 01 set, 2023.

PEREIRA, M. Pertencer & Participar para Aprender. Oliveira de Frades: ASSOL, 2017.

GRIFFIN, D.R.; WALL, P.D.; REALPE, A. et al. UK FASHIoN: Estudo de viabilidade de um ensaio clínico randomizado de cirurgia artroscópica para impingement no quadril comparado ao melhor tratamento conservador. *Health Technol Assess*, 2016; 20: 1–172. DOI: 10.3310/hta20320.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e Análise Dialógica do Discurso: caminhos possíveis. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v15i2.7561>. Acesso em: 18 ago. 2023.

SERODIO, L. A.; PRADO, G. V. T. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *EDUR • Educação em Revista*, 33, e150044, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150044>.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma Análise Dialógica. *Linguagem e(m) Discurso*, Tubarão-SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-180203-9317>. Acesso em: 30 de ago. 2023.

ANÁLISE DIALÓGICA DE DISCURSOS ANTIPROIBICIONISTAS NO BRASIL EM DIFERENTES REGIÕES DESDE A DÉCADA DE 1990

Guilherme SIMBOLE¹

Introdução

A guerra às drogas mata mais do que as drogas (ZAFFARONI, 2013). O que existe hoje, no Brasil, em relação às políticas públicas de saúde e de segurança voltadas para essa temática é o proibicionismo, o qual é disseminado em larga escala no Brasil e no mundo, principalmente pela política de combate às drogas que foi organizada, sobretudo, pelos EUA (CARNEIRO, 2019).

Tal discurso coloca as drogas como um mal a ser combatido e extinto, o que é impossível, pois o uso de substâncias sempre foi uma prática comum no desenvolvimento humano em uma perspectiva histórica. Desse modo, criou-se um problema social pertinente à sociedade mundial e brasileira, que é o da guerra às drogas, onde na verdade os prejudicados são as pessoas, certas pessoas especificamente, dessa forma promovendo uma guerra a esses grupos sociais, com enfoque na expansão do poder punitivo.

Pensando nessa problemática, que é pertinente a todos nós e a toda a sociedade, e levando em consideração a temática desta edição do “IX Círculo – Rodas de Conversa Bakhtinianas e VI EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos: Da indiferença à não indiferença: como viver a amorosidade?” O debate sobre essa luta que se faz mais do que necessária, não poderia ficar de fora.

Em relação ao eixo da ciência e da heterociência, no que tange a temática desta pesquisa, o que se encontra é o movimento de

¹ UNESP – FCLAR. E-mail: guilherme.simbole@unesp.br

construir uma ciência heterogênea e galileana, composta por diversas vozes, oriundas de ideologias não dominantes. A necessidade, como a proposta diz; de construir uma ciência “não-indiferente aos sujeitos e às relações, uma heterociência”, se enquadra perfeitamente no movimento que esta pesquisa realiza, pois, a mesma entra em embate com determinados valores originários de uma ciência arcaica na qual existe só “o ativismo do cognoscente”.

Esta pesquisa analisa discursos oriundos de uma problemática pertinente ao Brasil atual: o uso de substâncias tóxicas, que como sabemos, por conta das políticas públicas em vigor hoje no Brasil não se sustentam e se mostram ideologicamente marcadas (resultados obtidos e retirados da minha pesquisa de Iniciação Científica). O debate e a resolução das decisões das políticas públicas em relação ao uso de substâncias tóxicas são permeados por diferentes esferas de atividade humana, como a esfera científica por exemplo (também foi evidenciado em minha pesquisa de iniciação científica que determinada esfera de atividade humana afeta outras esferas, e conseqüentemente a realidade material, como a esfera científica ou da religião afetando diretamente a esfera política, e dessa forma alterando a materialidade vigente) e ,portanto, se torna necessário ter e fazer uma ciência não indiferente aos sujeitos e às relações, e que seja inclusiva, anticlassista, antiracista, antiproibicionista, e antimanicomial.

Por fim, o que se espera, é que este estudo possibilite que os discursos tidos como dominantes e a perpetuação do poder não limitem as diversas possibilidades de compreensão e construção da realidade, e que a ideologia das forças centrípetas não suprima as outras formas de ver o nosso entorno.

Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral trazer luz a essa discussão e tentar entender como, no Brasil, o discurso antiproibicionista se articula e se manifesta em resposta ao discurso proibicionista a partir da década de 90. E como objetivos específicos: 1 - definir em função de questões históricas, regionais e nacionais que mudanças esses discursos sofrem; 2 - refletir acerca do enunciado antiproibicionista presente no *corpus* e das ideologias que se manifestam nele; 3 – e por último, - discutir o por que os discursos proibicionistas, ainda que sem dados, nem base científica e pautados no autoritarismo e na desinformação são, ainda hoje, os mais aceitos e reproduzidos pela maior parte da população.

Ainda, é válido lembrar que, de acordo com o círculo de Bakhtin, a visão de mundo de um determinado grupo está implícita em sua prática social e se manifesta na língua que ele usa, as relações entre as estruturas sociais estão sujeitas às relações de poder da sociedade em que um discurso dominante se impõe e se apresenta como universal e ideal. Ideia essa que precisa ser combatida.

Fundamentação teórica

Com base nos objetivos acima propostos, esta pesquisa tem como pilar teórico a concepção bakhtiniana da linguagem, uma vez que se vale da análise de discursos através de uma perspectiva ligada a fatores sociais dos enunciados e considerando a linguagem como papel central na formação das estruturas sociais.

Serão usados os estudos de Bakhtin (1982) e Volochinov, (2017) e de autores que pensaram questões sobre o Círculo de Bakhtin. A bibliografia é constituída por: Escohotado (1997), Mesquita e Bastos (1994), Santos (2006), Carneiro (2019), Zaffaroni (2012), (2013) e Sodelli (2013).

O que será analisado é o movimento discursivo e dialógico em torno de uma questão específica, que é o discurso antiproibicionista, o seu caráter responsivo, e como as diferentes esferas de atividade humana se relacionam dentro dessa temática. Ou seja, o que se espera é perceber e analisar esse movimento dialógico, e como e por que as diferentes esferas, como a da política ou da religião afetam o discurso da esfera da saúde, bem como entender como tais discursos se constituem e se modificam.

O estudo entre as relações das diferentes esferas de atividade humana foi realizado no meu trabalho de conclusão de curso e iniciação científica, em que foram analisadas declarações que foram veiculadas na mídia e na mídia digital a respeito do PL 399/2015 (BRASIL, 2015). Nessa pesquisa foi constatado que os discursos de diferentes esferas de atividade humana se relacionam e se afetam, e sendo assim, como os enunciados são valorativos (por exemplo, o discurso da esfera da saúde ou da religião afetando diretamente o discurso na esfera política, e conseqüentemente, a palavra agindo como força, não apenas relatora, mas também transformadora da realidade vigente). As análises feitas seguem para um mesmo ponto em comum: a necessidade de se debater políticas públicas de saúde em relação às drogas, e de se pensar alternativas ao proibicionismo e à guerra às drogas. Ainda, é válido lembrar que esses discursos participam de um fenômeno próprio de qualquer discurso: o dialogismo.

Metodologia

A presente pesquisa apresenta-se como uma análise dialógica do discurso. Serão analisados enunciados antiproibicionistas

veiculados através de materiais de divulgação e informativos, distribuídos com o intuito de disseminar as práticas de redução de danos, veiculados também na mídia digital por coletivos antiproibicionistas. Como corpus preliminar, foram selecionados materiais e cartilhas informativas de um coletivo antiproibicionista, chamado Respire, projeto integrante do Centro de Convivências É de Lei. (<http://edelei1.hospedagemdesites.ws/edelei/>). Esse material é utilizado em larga escala pelos coletivos de redução de danos tanto no Brasil, como também em outros países, como Portugal, por exemplo. Sendo assim, esse material é utilizado como referência para outros coletivos antiproibicionistas ao redor do Brasil e do mundo. O ResPire é o segundo coletivo mais antigo do Brasil e o primeiro do Estado de São Paulo, o projeto iniciou suas atividades no ano de 2011 e já realizou diversas ações em festas e na rua no Brasil. “O ResPire foi premiado no mesmo ano de criação na categoria “Projeto Inovador” no evento “ABRAMD Educação” organizado pela Associação Brasileira Multidisciplinar sobre Drogas.” (Projeto ResPire, edelei, disponível em: <http://edelei1.hospedagemdesites.ws/edelei/projeto-respire/> Acesso em 14/09/2022). Mais materiais serão selecionados no desenvolvimento do projeto.

Será analisado o caráter responsivo do discurso antiproibicionista em relação ao discurso proibicionista, através da comparação entre esses dois materiais, utilizando-se do cotejamento de textos.

O material anteriormente analisado (no meu projeto de Monografia de Conclusão de curso) são declarações, proferidas por profissionais de diferentes áreas, que foram veiculadas na mídia digital a respeito do PL399/2015 (BRASIL, PROJETO DE LEI 399/2015). Agora será realizada uma análise de como tais discursos antiproibicionistas se comportam e funcionam perante ao discurso proibicionista em função de questões históricas, regionais e nacionais e considerando que todo enunciado é responsivo e todo discurso é dialógico, e que não existe posicionamento que não seja ideológico. Em relação ao caráter

qualitativo; a pesquisa qualitativa detém uma abordagem que estuda aspectos subjetivos de fenômenos sociais e culturais, portanto, os objetos dessa pesquisa são fenômenos que ocorrem em determinado tempo, local, e cultura, assim como os discursos para o círculo; só fazem sentido se postos dentro de um espaço e tempo bem delimitado. Quanto mais o sujeito estiver em contato com discursos proibicionistas, mais sua consciência será formada pela ação das forças centrípetas, e quanto mais for constituída de discursos antiproibicionista e por vozes diversas, mais sua consciência será dialógica. Portanto, a intenção desse trabalho é trazer informações contra a hegemonização do discurso, uma vez que, como Miotello (2020) afirma em seus estudos: “A manutenção da divisão social e a perpetuação da hegemonia da classe dominante exige que os sinais contraditórios ocultos em todo signo ideológico sejam mantidos apagados.” (MIOTELLO, 2020, p. 173). Sendo assim, essa pesquisa possibilita que os discursos tidos como hegemônicos e a perpetuação do poder não limitem as diversas capacidades de compreender e reproduzir a realidade, e que a ideologia das forças centrípetas não suprima as outras formas de ver o nosso entorno.

Nesse sentido, vale lembrar que todo enunciado é carregado de ideologia e que não se pode isolar a ideologia da realidade material, que em Bakhtin, o sujeito emerge na relação com o outro e que o sujeito é um sujeito dialógico e seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz. (SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. Rev. bras. crescimento desenvolv. hum., São Paulo, v. 20, n. 3, p. 745-756, 2010). Assumese, aqui, a presença fundamental da subjetividade na pesquisa em ciências humanas (em que o pesquisador dá uma resposta ativa ao *corpus* no processo de interpretação).

O procedimento de análise dialógica do discurso a ser utilizado é o cotejamento de textos. Por fim, a metodologia desse trabalho consiste em analisar tais enunciados através dos pressupostos bakhtinianos da linguagem. A pesquisa bibliográfica

é importante para o embasamento teórico e aprofundamento dos estudos fundamentais para a atividade analítica: diálogo, enunciado concreto, ideologia e esfera de atividade humana são conceitos teóricos fundamentais para a elaboração desta pesquisa. Serão base para a pesquisa estudos de Bakhtin (1982) e Volóchinov (2017) bem como seus comentadores (como os citados na seção anterior).

Considerações Finais

O que se espera com a realização deste trabalho é trazer luz à questão das políticas públicas de saúde em relação ao uso de drogas no Brasil, bem como tornar o discurso antiproibicionista mais conhecido e difundido pela sociedade brasileira, e mostrar como o discurso proibicionista é ideologicamente marcado e discriminatório. Também é esperado elucidar questões pertinentes a legalização, descriminalização e regulamentação de todas as drogas, através de uma perspectiva horizontal e inclusiva, além de trazer alternativas às políticas proibicionistas de drogas em rigor hoje no Brasil. Como ocorre com a distribuição de materiais informativos de coletivos antiproibicionistas, como o ResPire por exemplo, contendo informações e práticas de redução de danos. Este material será analisado no *Corpus* desta pesquisa, o que se espera é traçar alguns paralelos nos discursos antiproibicionistas de diferentes coletivos e compreender os valores implícitos no discurso antiproibicionista.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- CARNEIRO, Henrique Soares. **Drogas: a história do proibicionismo**. . São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

ESCOHOTADO, A. **A proibição: Princípios e Consequência**, In RIBEIRO, M. M.; SEIBEL, S. D. (Orgs.). *Drogas: hegemonia do cinismo*. São Paulo: Ed. Memorial, p.29-46, 1997.

MESQUITA, Fábio & BASTOS, Francisco Inácio. **Drogas e Aids**. Estratégias de redução de danos, 1994.

MIOTELLO, V. *Ideologia* In.: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

MITIDIERI, Fábio. **Projeto de Lei n. 399/2015**. Altera o art. 2º da Lei nº 11.343, de 23 de Agosto de 2006. Câmara dos Deputados, 23 fev. 2015.

O que é Redução de Danos? Edelei.org, disponível em <<https://edelei.org/home/praticas-de-reducao-de-danos/>> Acesso em: 25/03/2022.

SANTOS, Milton, **A Natureza do Espaço**, 2006.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; SANTOS, Manoel Antônio dos. **Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano**. Rev. bras. crescimento desenvolv. hum., São Paulo, v. 20, n. 3, p. 745-756, 2010.

SODELLI, Marcelo, **Uso de drogas e prevenção**. Da desconstrução da postura proibicionista às Ações Redutoras de Vulnerabilidade, 2013.

VOLÓCHINOV. V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017. (Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo). São Paulo: Editora 34, 2017.

ZAFFARONI, E. Raúl. **Saberes Críticos: a palavra dos mortos**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZAFFARONI, E. Raúl. **Guerra às Drogas e Letalidade do Sistema Penal**. R. EMERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 63 (Edição Especial), p. 115 - 125, out. - dez. 2013.

O DISCURSO DO NEGACIONISMO CLIMÁTICO: EMBATE CONTRA O CONSENSO CIENTÍFICO

Juliano Momenti BUSNARDO ¹

Marina Célia MENDONÇA ²

Introdução

No contexto do IX Círculo – Rodas de conversa bakhtinianas & VI EEba – Encontro de Estudos Bakhtinianos, com o tema “Da indiferença à não-indiferença”, apresento o desenvolvimento do meu projeto de mestrado como maneira de refletir sobre o fazer científico e o fazer discursivo com base no debate público em torno do aquecimento global. Essa polêmica, que vem se tornando cada vez mais popular e urgente no contexto brasileiro e mundial, apresenta um embate entre aquilo que pode se dizer e se entender como ciência e aquilo que não.

Nesse sentido, é possível discutir como os discursos manipulam a noção de ciência, entendendo a maneira como estes tentam garantir sua legitimidade e sua autoridade, um frente ao outro. Essa questão se torna mais acirrada no contexto contemporâneo de discursos em ambientes digitais, que são cada vez mais predominantes na interação cotidiana dos sujeitos. Um contexto permeado por Fake News, desinformação e uma polarização política intensa nas redes, faz com que, nesse cenário de Pós-verdade, a análise de um discurso negacionista, que polemiza com uma ciência que busca um consenso científico, revela as problemáticas sociais do trabalho científico, em que o conhecimento produzido dentro da esfera científica é combatido por outros saberes e atividades fora desta esfera.

¹ Mestrando. PPGLLP, FCL-Ar / UNESP. julianomomenti@gmail.com

² Docente e pesquisadora. PPGLLP, FCL-Ar / UNESP. marina.mendonca@unesp.br

Essa discussão seria importante no âmbito do eixo ciência e heterociência, para discutir que o ato científico também é um ato de subjetividade, em que o pesquisador se coloca como sujeito diante de um objeto que não é mudo e o responde. A proposta da análise de uma evolução de um discurso negacionista, frente a um discurso científico, carrega em si as complexidades da construção de uma então heterociência. A percepção e a aceitação de que a própria subjetividade é parte fundamental de uma pesquisa revela em si um caminho a uma não-indiferença da condição de sujeito do outro, seja esse outro o objeto ou os sujeitos que entrarão em contato com o conhecimento produzido. Reconhecer a própria subjetividade enquanto pesquisador, em outras palavras, é uma maneira de produzir uma ciência que não serve para silenciar ou invalidar os outros, mas que promove um debate ético e transparente que contribui com a democracia na vida e no cotidiano dos sujeitos.

A teoria bakhtiniana nesta pesquisa

Nesse confronto entre discursos, características como a de ciência e pseudociência, de teoria da conspiração, de revisionismo histórico, entre outras, precisam ser identificadas e investigadas de modo a contribuir para uma discussão mais transparente desses discursos e suas atualizações. Nesse sentido, o dialogismo, o enunciado concreto, a esfera de atividade, a noção de tema e significação, o signo ideológico, conceitos tratados aqui a partir de Bakhtin (2011), Volóchinov (2013, 2017), Geraldi (2010), Faraco (2006), Ponzio (2008) e Brait (2005, 2006, 2013), se fazem muito pertinentes para esta análise.

Lidando com essas especificidades do discurso, a teoria bakhtiniana é imprescindível para dar conta da dimensão do objeto proposto, algo que, teorias linguísticas mais estruturalistas, ou mais fechadas num aspecto “duro”, deixariam a análise deste objeto muito aquém do necessário. A concepção de signo enquanto signo ideológico é fundamental para entender como estes discursos que

se pautam na construção de uma visão de ideologia política e na polemização com outras esferas de atividade. Sem essa dimensão, a análise do negacionismo climático, e também outras formas de negacionismo, revisionismo, entre outros discursos que são profundamente políticos, se tornaria muito superficial. Essa problematização é amparada fortemente no capítulo que discute o objetivismo abstrato em Marxismo e Filosofia da Linguagem de Volochinov (2017).

Para isso, é necessário compreender que o enunciado é constituído dialogicamente na interação social, em um horizonte apreciativo e ideológico específico (VOLÓCHINOV, 2013, 2017). O diálogo, assim, é constitutivo das atividades de linguagem, sendo que cada enunciado é entendido como um elo da cadeia comunicativa (BAKHTIN, 2011) e se manifesta como resposta a um discurso e é concebido como uma ressonância de outros, uma atividade responsiva ativa.

O enunciado, nessa perspectiva, é um “todo de sentido” que possui formas de constituição e circulação específicas, considerando o gênero de discurso e a esfera de atividade em que se materializa – assim, a análise dialógica enfatiza a produção de sentido dos enunciados em determinados gêneros do discurso e suas relações na esfera de atividade em que se produzem. Esferas (ou campos), na obra do Círculo, são espaços sócio-histórico e ideologicamente concebidos. Conforme Volóchinov:

No interior do próprio campo de signos, isto é, no interior da esfera ideológica, há profundas diferenças, pois fazem parte dela a imagem artística, o símbolo religioso, a fórmula científica, a norma jurídica e assim por diante. Cada campo de criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, o caráter sógnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 94).

As condições histórico-ideológicas definem possibilidades de dizer/interpretar (o que dá aos discursos de uma esfera uma

“estabilidade histórica”), essas possibilidades são, na perspectiva bakhtiniana, espaços de contínua (re/des)construção. A concepção de linguagem adotada pelos autores do Círculo prevê, ao mesmo tempo, uma estabilidade histórica e uma ressignificação quando se dá a atualização em um novo contexto. Essa dinâmica entre estabilidade e movimento, Volóchinov (2017) chama de significação e tema, respectivamente.

Como analisar este *corpus*

Para construção de uma análise de discurso, dependendo da proposta de pesquisa, se torna muito difícil delimitar o *corpus*, pois é no decorrer da análise, no cotejamento de textos, justamente no trabalho de esmiuçar as relações dialógicas de um determinado discurso, é que se precisará recorrer a mais enunciados que se fazem necessários para o entendimento deste, algo que poderia ser difícil de estabelecer uma relação previamente. Por exemplo, os indícios que se apresentam na minha pesquisa, no momento, são de um deslocamento ideológico de um determinado discurso, ou pelo menos, uma explicitação de determinados alinhamentos políticos que antes se mantinham mais silenciados no discurso. Esse movimento estaria amplamente relacionado ao cenário político do Brasil, todos os acontecimentos históricos e políticos do Golpe em 2016, a projeção política de Bolsonaro e de uma nova direita, com a eleição em 2018 e o governo até 2022. É evidente que esse processo se relaciona com a mudança no discurso do negacionismo climático, mas para compor o cotejo de forma elucidativa, é preciso uma análise mais delongada, um bom processo de maturação frente a esses discursos. Por isso, tanto o *corpus* do discurso negacionista, quanto a suas ressonâncias dentro e fora dele, podem apresentar dificuldades de precisão e delimitação.

Em pesquisa anterior, as dificuldades de delimitação do *corpus* se tratavam da “ciência” a qual o discurso negacionista se referia. A construção desse “outro” discursivo, e a mediação dessa

enunciação durante a entrevista por outra voz, a de Jô Soares, que guia a entrevista, foi importante para situar precisamente de onde esse discurso negacionista vinha. Ricardo Felício, até então, falava como professor da USP, em um dos programas de maior audiência da época, em rede nacional, um meio de comunicação respeitado e entendido como sério, mesmo que com o humor de Jô guiando a entrevista. Essas características fizeram o discurso de Ricardo Felício ecoar no debate nacional, o caracterizando como um dos principais enunciadores desse discurso a partir de então. A fala de um professor de uma das faculdades mais respeitadas do país indo contra a ciência, o modelo de funcionamento dela, frente a uma acusação de ela ser “ideológica”, “enviesada” e “comprada”, causou polêmica e o debate, que quase não ocorria, se instaurou no Brasil todo.

Nesta pesquisa anterior, se propôs identificar o aspecto “pseudocientífico”. Frases como “o efeito estufa é uma física que não existe” ou “a camada de ozônio não existe” vindas de um professor de universidade geraram uma dúvida quanto à produção de ciência da área e ao *status* de cientificidade de fatos científicos que já estavam consolidados a ponto de fazer parte do currículo pedagógico de escolas de ensino fundamental. Essas afirmações, reforçadas pelo linguajar professoral e das outras afirmações de autoridade científica, legitimaram o negacionismo do aquecimento global, ressignificando a posição de “negacionistas” para “céticos”, ou seja, atribuindo um tom avaliativo positivo a essa posição dentro do debate, entendendo o ceticismo frente aos fatos científicos como uma virtude dentro da sua cientificidade.

Na pesquisa atual, pode-se perceber o aspecto pseudocientífico em outros enunciados. O mais predominante, em uma entrevista de 2022 para o Brasil Paralelo, é a afirmação “o gás carbônico é o gás da vida”, e suas justificativas como “pois sem ele não há plantas, e por isso, não há vida”. Essa nova significação trazida por Ricardo Felício busca atribuir à preocupação com as emissões de gás carbônico (enquanto gás de efeito estufa) um tom

de absurdo, pois seria uma insanidade vilanizar o “gás mais importante para a vida”, o “gás que dá indício de que há vida no planeta”. As pseudociências funcionam de modo a dar uma aparência de base científica, uma explicação que parece científica, mas que amparam um discurso, de fato, anticientífico. Elas são uma explicação reducionista, a nível de senso comum, mas que preservam a aparência de ciência para os olhos de um leigo em determinada área. Foi analisado durante esta pesquisa justamente que a cientificidade de um fato se trata de precisar de respaldo da maioria de uma determinada comunidade científica, enquanto que, para o senso comum, a cientificidade funcionaria independente desse respaldo coletivo, com base na autoridade de um ou outro cientista que “sabe o que está falando”.

No entanto, além do aspecto de pseudociência, é possível que outros aspectos sejam mais marcantes neste novo contexto, como o de “teoria da conspiração”. A percepção do negacionismo climático enquanto uma teoria da conspiração sempre se fez possível em maior ou menor grau, no entanto, é de se analisar a cooptação de diversas outras teorias da conspiração dentro de um mesmo movimento ideológico da direita que ganharam destaque nos últimos tempos. Nesse sentido, o que percebo é o conceito de teoria da conspiração transcender o seu escopo e se tornar uma tendência dentro da esfera política, por isso a análise dessas categorias gerais a diversas teorias conspiracionistas se tornam importantes. No caso de Ricardo Felício, na entrevista feita conjuntamente a outro ideólogo no Brasil Paralelo, é possível perceber um movimento muito interessante e complexo. Ao mesmo tempo que o seu discurso de negacionismo climático é apropriado pelos outros “eu” discursivos na mesa, Ricardo reforça seu distanciamento de certas afirmações dos colegas, no intuito de permanecer dentro da imagem de um cientista imparcial. Nas palavras do seu colega entrevistado, existe a sugestão muito marcada de uma teoria da conspiração, ou seja, ele fala abertamente sobre um suposto grupo de pessoas, que tomam decisões que impactam negativamente a vida de todos, e que isso

é escondido das pessoas, dentre isso citando “nova ordem mundial”, por exemplo. Em contrapartida, Ricardo, apesar de apreciar positivamente uma concordância com tais discursos, através de gestualidade e formas não verbais, reforça sua posição de cientista especialista em climatologia e se resguarda em dizer apenas o que é entendido, nesse contexto, como científico.

Baseando-se em Junges e Massoni(2018), foi possível compreender a complexidade do movimento que nega o aquecimento global para além de seus aspectos isolados. A ideia de que o negacionismo climático é uma “controvérsia científica fabricada” define em que contexto se monta esse processo de negacionismo e abre margem para uma interpretação mais desveladora desse discurso que se opõe ao de consenso científico. O processo de construção, afirmação e reafirmação de um consenso científico a respeito do aquecimento global antropogênico se fez necessário para as vozes da ciência, pois o contexto é de um conflito com um movimento robusto de questionamento, difamação e desinformação a respeito da produção científica da área climática. Aliado a isso, os ataques às autoridades intergovernamentais, como agentes da ONU e outros de menor escopo como os do IPCC, entre outros, é designado pelos negacionistas como um problema localizado na esfera geopolítica e sua configuração entendida como “enviesada”, “ideológica” ou “comprada”. Nesse sentido, é possível observar no último relatório do IPCC, que se pauta reiteradamente com afirmações contundentes e que visam reafirmar o consenso científico, por exemplo, “a atividade humana inequivocamente causou aquecimento global”. Ou seja, o que se pode observar aqui é uma voz que responde a outra, responde a um contexto, que ao mesmo tempo que demanda urgência, enfrenta um discurso oposto que visa o negar, o difamar e instaurar dúvida quanto à cientificidade de uma esfera.

Proposta inicial do *corpus*

Na proposição da análise da evolução do discurso negacionista na última década, é possível perceber uma mudança no ambiente em que esse discurso transita, e esse deslocamento poderia revelar importantes constatações. Partindo do surgimento da discussão em escala nacional, com a entrevista de Ricardo Felício no Programa do Jô (analisada na pesquisa anterior), foi possível analisar esse discurso se direcionando ao seu outro, o criticando e propondo sua ideia, no entanto, nesse cenário de mais ampla audiência este discurso se molda para ser mais amigável a um público geral, visto que até então, a maioria das pessoas sequer tinham ouvido falar deste assunto.

Nos desdobramentos a partir desse primeiro momento, após se instaurar como um nome de relevância neste assunto, Ricardo passa a frequentar outros programas para falar mais a respeito do tema. A proposta inicial de *corpus* se trata de 2 entrevistas, uma em canal de Youtube, um entrevista roteirizada e editada de 2019, que apresenta uma exposição do entrevistado enquanto recém candidato a deputado federal, e uma outra participação em *Podcast*, da Brasil Paralelo, em 2022, onde o convidado é entrevistado em conjunto a outro enunciador, que permite traçar relações com outros discursos da direita brasileira.

Figura 1 - “Ricardo Felício : ele não acredita na relação homem e aquecimento global: | Leda Nagle”



Fonte: Captura de tela de Nagle (2019).

Nessa entrevista, é possível observar a aproximação formal do candidato ao projeto político bolsonarista deste momento. Ele havia concorrido a deputado federal pelo PSL, e apesar de não conseguir a eleição, manteve seu apoio político durante o governo Bolsonaro. A filiação política da figura de Ricardo Felício revelou uma associação do discurso do negacionismo ao projeto político em vias de realização no país, fato este que até a entrevista no Programa do Jô, essa relação poderia ser suposta, mas não comprovada.

Apesar da entrevistadora, fazer algumas provocações e contraposições, todo o contexto que possibilitou e realizou a entrevista é de um ato de apoio mútuo ao governo de direita da época, visto que tanto o entrevistado quanto a entrevistadora já haviam demonstrado apoio publicamente. Esse contexto em que o discurso negacionista vai passar a transitar, se tratando de espaços digitais entendidos como de maior aceitação e de pouco conflito, demonstra o entendimento de usar as dinâmicas das redes sociais ao seu favor, que passarão a criar as “bolhas” sociais, em que há menos contraposição de ideias, permitindo a circulação

de discursos cada vez mais radicalizantes e que fomentam o ódio nos ambientes digitais e, subseqüentemente, fora dele.

Figura 2 - “Aquecimento global é uma farsa? | Conversa Paralela com Alexandre Costa e Ricardo Felício”



Fonte: Captura de tela de Brasil Paralelo (2022).

Na segunda entrevista, será possível observar a relação de apoio mútuo entre o discurso do negacionismo climático com uma variedade de discurso do campo político da nova direita, desde outras teorias das conspirações, revisionismos históricos, a desvalorização da ciência e da educação nacional, e o culto a figuras isoladas de “estudiosos”, “filósofos” ou “gurus” que estão a parte dos métodos e instituições vigentes na atualidade.

Outra questão é a consideração da consagração do formato *Podcast* enquanto espaço mais recente de ampla formação discursiva e ideológica de uma parte da sociedade brasileira. Essa consideração parte da perspectiva de entender as mais recentes formas de disposição das tecnologias de informação e comunicação, que por sua vez, afetam as organizações políticas e a construção de discursos que transitam em ambientes ao mesmo tempo que públicos, também “nichados”, criando as “bolhas” nas redes sociais, que permitem discursos com decalques ideológicos mais explícitos e mais radicalizantes, um movimento que é

amparado sistematicamente pela lógica das redes sociais. Isto é um reflexo dos novos hábitos de interação discursiva e de letramento, permitidos pelas tecnologias de comunicação quando imbricadas no modelo corporativo de monopólio dos ambientes digitais e suas respectivas redes sociais. Decorrente disso, se vê a evolução do campo político à direita e sua expressa facilidade em lidar e se apropriar das novas tecnologias de comunicação, como os *podcasts*, os *sites* de “infoprodutos”, as redes de *streaming*. Um exemplo disso é a produtora Brasil Paralelo, que desponta no ramo da produção de discursos ideológicos da nova direita e é, enquanto aporte de infraestrutura, um fator do crescimento exponencial destes discursos na sociedade brasileira.

Considerações finais

No processo de análise da evolução do discurso do negacionismo climático no Brasil, é esperado demonstrar uma aproximação do discurso negacionista ao campo político da direita, sendo incorporado a um movimento político estruturado, compartilhando características de outros movimentos negacionistas e revisionistas. Nesse sentido, se conclui que se tornará difícil, a partir de 2023, interpretar esse discurso sem considerar esta associação com o campo da direita e os movimentos da direita no Brasil, problematizando a tentativa deste discurso de se dizer uma controvérsia científica legítima.

Referências

- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João, 2011.
- BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

- BRAIT, Beth. (org.) **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BRASIL PARALELO. **Aquecimento global é uma farsa?** | Conversa Paralela com Alexandre Costa e Ricardo Felício. YouTube, 30 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LgduvbP6pxg>.
- FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. 2ª ed. Curitiba: Criar, 2006.
- GERALDI, J. W. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos**. In: **Grupo de estudos dos gêneros do discurso - GEGe** (org.). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia*. São Carlos: Pedro & João, 2012.
- JUNGES, A. L.; MASSONI, N. T. O Consenso Científico sobre Aquecimento Global Antropogênico: Considerações Históricas e Epistemológicas e Reflexões para o Ensino dessa Temática. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. RBPEC 18(2). Agosto, 2018 , p. 455–491.
- NAGLE, L. **Ricardo Felício: ele não acredita na relação homem e aquecimento global:** | Leda Nagle. YouTube, 22 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5Qzc2KthKt4>.
- PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. Coordenação de tradução: Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.
- VOLOCHINOV. V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Paulo: Pedro & João Editores, 2013.
- VOLOCHINOV. V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017. (Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo). 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017. v. 1. 371p.

O COMUNISMO DE CADA UM: O VALOR IDEOLÓGICO DO SIGNO E SUAS POSSÍVEIS RESSIGNIFICAÇÕES

Ellen Petrech VASCONCELOS¹

O medo do comunismo pode parecer um tema ultrapassado, mas pesquisa divulgada no ano de 2023 chama atenção por trazer dado que mais de 40% da população acredita ser possível o país se tornar comunista após a eleição de Lula. Para compreendermos os resultados dessa pesquisa é necessário resgatarmos qual sentido atribuído pelos entrevistados ao signo comunista, considerando que este signo está fortemente carregado de valores ideológicos até mesmo conflitantes.

Em 19 de março de 2023 o IPEC (Inteligência, Pesquisa e Consultoria) publicou o resultado de sua pesquisa realizada juntamente com o Jornal o Globo entre os dias 2 a 6 de março sobre a avaliação do governo Lula². Contudo, o que mais chamou atenção não foi a aprovação ou reprovação do governo e sim outro tema também abordado na mesma pesquisa, a percepção com relação ao risco do Brasil se tornar um país comunista.

A pesquisa realizada pelo IPEC na forma presencial, entrevistou 2.000 pessoas acima de 16 anos em 128 cidades brasileiras, apresenta uma margem de erro de 2 pontos percentuais para mais ou para menos e seu nível de confiança é de 95%. Na pesquisa além de popularidade do presidente Lula, foram feitos outros levantamentos como a confiabilidade do político, se o respeito do Brasil no mundo aumentou e até mesmo a opinião sobre uma possível punição ao ex-presidente Bolsonaro pelos atos antidemocráticos de janeiro de 2023. Além dos resultados gerais, também é apresentado resultados levando em

¹ Doutoranda em Linguística. UFSC. ellenpetrech@yahoo.com.br

² Pesquisa disponível na integra em: <https://www.ipec-inteligencia.com.br/pesquisas/>

consideração variantes como sexo, idade, escolaridade, região do país, condições do município, renda, raça/cor e religião.

O resultado mais repercutido pela mídia foi gerado com a apresentação da seguinte afirmativa: “O Brasil corre o risco de virar um país comunista.” para a qual o entrevistado deveria selecionar uma das seguintes respostas: Discorda totalmente; Discorda em parte; Nem discorda, nem concorda; Concorda em parte; Concorda totalmente; Não sabe/ Não respondeu. Assim, o entrevistado ao ser apresentado ao enunciado proposto pelo pesquisador, é incitado a assumir uma atitude dialógica para a qual pode selecionar dentro de um rol limitado de opções qual atitude responsiva representa seu grau de concordância ou discordância ao enunciado apresentado.

Para realizar a tarefa de avaliar seu grau de concordância ao enunciado ao qual foi exposto, o entrevistado terá que de maneira muito rápida avaliar o sentido de cada uma das palavras e o sentido construído por meio da junção e organização delas. Isso fará com que acesse em sua memória os possíveis significados das palavras que ouviu, porém ao fazer essa retomada o entrevistado não irá encontrar um sentido neutro e dicionarizado, pois os sentidos das palavras chegam a cada um com valores ideológicos presentes na situação comunicativa na qual foi utilizada.

Segundo Bakhtin (2003), a palavra é um recurso linguístico que tem a possibilidade de apresentar expressão valorativa sobre a realidade, em si mesma não traz nenhuma realidade determinada, mas um determinado juízo de valor pode ser realizado pelo falante em um enunciado concreto. Para o autor, “As palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes.” (BAKHTIN, 2003, p. 306). Ou seja, a palavra como elemento linguístico é neutra, mas pode exprimir posição valorativa quando utilizada dentro de um contexto real de comunicação.

O significado de uma palavra isolada é extra-emocional, até mesmo uma palavra que tenha juízo de valor, quando está fora de

um contexto de uso real é neutra, “Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão é estranha à palavra da língua e surge unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto.” (BAKHTIN, 2003, p. 292).

VOLOCHÍNOV (2014) afirma que toda palavra dentro de um contexto de uso real vai apresentar um valor apreciativo determinado. Então, para o falante, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como pertencente a diversas enunciações que ele vivenciou ao longo da vida. Assim, a palavra sempre se apresenta em contextos de enunciações que possuem valores ideológicos determinados:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (VOLOCHINOV, 2014, p.98-99)

Assim sendo, as palavras em seu uso real, em contextos de produção dialógicos, são inseparáveis de seus conteúdos ideológicos. Volochínov (2014) nos esclarece que “a palavra é um fenômeno ideológico por excelência” (p. 36), porque toda palavra possui função de signo e todo signo é ideológico.

Então, quando o entrevistado ouve o enunciado “O Brasil corre o risco de virar um país comunista.” compreender o sentido do signo comunismo é fundamental para que possa construir uma atitude responsiva. Porém, esse signo é fortemente carregado de valores ideológicos por vezes conflitantes entre si, o que deixa a tarefa mais complexa.

Ao consultar o resultado dos assuntos mais procurados no Brasil pelo buscador Google em 2022, percebe-se que “o que é

comunismo?”³ aparece como a dúvida mais buscada para o formato que utiliza a estrutura “o que é”, uma das formas mais usadas para busca. Sabemos que os meios digitais e os buscadores on-line têm se tornado uma fonte de busca de conhecimento muito acessível a maior parte da população, assim sendo, esse dado nos comprova o quanto o sentido do signo comunismo não é algo conhecido e estabelecido para a população brasileira.

Porém, também precisamos refletir sobre a qualidade das respostas encontradas, pois não há controle eficiente em relação a qualidade das informações que podemos consultar na internet. Outra questão relevante é grande presença da extrema direita no ambiente virtual, nos últimos anos ela conquistou o mundo digital por meio da criação de sites, comunidades nas redes sociais e de perfis de influenciadores com grande alcance. A extrema direita investiu em uma rede de criação e disseminação de conteúdos nas redes digitais, dando enfoque a temas que corroborassem com a sua orientação ideológica. Vale ressaltar que o discurso presente no material postado pelos extremistas de direita tem por características centrais posições radicais e pouca maleabilidade ao diálogo democrático. Logo, podemos supor que, dada a grande presença desse campo ideológico no ambiente virtual, não seria difícil em uma pesquisa em um site de busca encontrar facilmente material produzido pela extrema direita. Assim sendo, muitas pessoas ao buscar se informar sobre o que é o comunismo pode receber esse signo já com uma valoração ideológica orientada pelo pensamento extremista de direita.

A pesquisa realizada pelo IPEC foi feita em parceria com o jornal O Globo que divulgou os resultados em seu site, em uma série de notícias, uma delas intitulada “Pesquisa Ipec: Brasil vive risco de comunismo com Lula? Quase metade da população vê

³ Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2022/12/google-revela-os-assuntos-mais-buscados-de-2022-veja-lista.ghtml>

‘ameaça comunista’”⁴ que em sua linha fina traz “Tema disseminado pela extrema-direita e frequente dos discursos de Bolsonaro, mudança de regime no país é uma hipótese totalmente plausível para 31%, enquanto 13% concordam em parte.”. É possível perceber que a linha argumentativa adotada pelos jornalistas associa a percepção do possível risco ao comunismo ao discurso adotado pela extrema direita, no corpo da notícia é ainda citado o ex-presidente Bolsonaro que em seus discursos, especialmente ao longo da campanha de 2022, associava a vitória do então candidato Lula ao “risco do comunismo”. Muitas vezes estabelecendo relação entre o comunismo e situação de fome e de restrição a liberdades vividas em alguns países América Latina como Venezuela e Cuba, em um discurso que buscava claramente causar o medo nos eleitores.

Quando consideramos as variantes apresentadas na pesquisa temos o seguinte panorama: no recorte por região o Sudeste é a região que mais concorda totalmente ou em parte com a afirmativa (48%) e o Nordeste, a que menos concorda (35%). Os evangélicos são os que mais concordam na chance de o Brasil virar comunista, pois 57% concordam totalmente ou em parte com a afirmativa, entre os católicos, o percentual cai para 39%. Por fim, vejamos a relação com a avaliação ao governo Lula, entre os brasileiros que avaliam gestão ruim ou péssima, 71% concordam com a possibilidade de o país virar comunista já entre os que dizem que a gestão Lula é ótima ou boa esse percentual é de 19%. Esses dados corroboram a grande influência do discurso de extrema direita, pois este possui maior ressonância entre os evangélicos, que são eleitores conservadores que se identificam com o perfil do ex-presidente Jair Bolsonaro, os moradores da região sudeste, onde Bolsonaro obteve maior votação que Lula e entre os que não aprovam o governo do atual presidente. Os

⁴ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/blogs/pulso/post/2023/03/pesquisa-ipecc-brasil-vive-risco-de-comunismo-com-lula-quase-metade-da-populacao-ve-ameaca-comunista.ghhtml>

eleitores mais influenciados pelo discurso de extrema direita, especialmente do ex-presidente Bolsonaro, coincidem com os recortes que mais concordam totalmente ou em parte com o proposto na pesquisa.

O enunciado apresentado aos entrevistados “O Brasil corre o risco de virar um país comunista.” merece também um olhar mais detalhado, pois analisando cada uma das palavras selecionadas, o signo risco nos chama atenção por remete a algo negativo. Frequentemente, a palavra risco é utilizada em contexto onde há uma exposição ao perigo, assim sendo no enunciado da pesquisa temos uma valoração ideológica negativa ao estabelecer relação entre perigo e comunismo, dando a entender que uma mudança para um regime comunista seria algo perigoso ao país. A seleção que compõe o enunciado pode ter influenciado os entrevistados e até mesmo a equipe que organizou a pesquisa pode, em certa medida, ter sofrido influência dos discursos de extrema direita.

Com base no que foi exposto ao longo do texto, podemos dizer que a palavra comunismo vem, nos últimos anos, passando por um processo de resignificação fortemente influenciado pelos movimentos políticos. O que torna necessário uma análise mais profunda das possíveis nuances ideológica que a extrema-direita vem agregando ao signo comunismo, mas também a outros que compõe com frequência seus discursos como narrativa, liberdade, pátria, ditadura. Em uma perspectiva pautada na heterociência, nos valendo das teorias proposta pelo Círculo de Bakhtin, com um olhar analítico que vá muito além do objeto linguístico e que possa abarcar a complexidade histórica e política atual, podemos futuramente lançar um olhar mais atento ao processo de resignificação que vem ocorrendo em alguns signos, fortemente influenciado pelas ideologias da extrema direita.

Referências

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

IPEC. **Pesquisa Ipec/jornal O Globo sobre avaliação do governo Lula - Março 2023**. Disponível em: < <https://www.ipecc-inteligencia.com.br/pesquisas/>>. Acesso em: 03 set 2023.

TECTUDO. **Google revela os assuntos mais buscados de 2022; veja lista**. Disponível em: < <https://www.techtudo.com.br/noticias/2022/12/google-revela-os-assuntos-mais-buscados-de-2022-veja-lista.ghtml>>. Acesso em: 03 set 2023.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michael Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

O GLOBO. **Pesquisa Ipec: Brasil vive risco de comunismo com Lula? Quase metade da população vê 'ameaça comunista'**. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/blogs/pulso/post/2023/03/pesquisa-ipecc-brasil-vive-risco-de-comunismo-com-lula-quase-metade-da-populacao-ve-ameaca-comunista.ghtml>>. Acesso em: Acesso em: 03 set 2023.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ATO RESPONSÁVEL

Marlúcia Corrêa Soares¹

Resumo

No presente texto, busco dialogar sobre a formação de professoras² da Educação Infantil, como ato responsável, alicerçada na teoria histórico-cultural, notadamente na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, a partir das minhas respostas às leituras realizadas do Círculo de Bakhtin e da minha constituição como professora da educação infantil, formadora e pesquisadora que busca articular os três campos da cultura humana: ciência, arte e vida, na primeira etapa da Educação Básica.

Palavras-chave: Educação Infantil; Ato responsável; Formação de Professoras.

Introdução

A Educação Infantil nas três últimas décadas no Brasil, alcançou bastantes conquistas desde a Lei de Diretrizes Nacionais da Educação de 1996, que a definiram como a primeira etapa da Educação Básica. No ano de 2013 a Lei 12.796 instituiu a Educação básica obrigatória dos 4 (quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, garantindo mais uma importante conquista. Posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2010),

¹ Professora da Rede Municipal de Juiz de Fora. Secretaria de Educação.marluciacorreasoares7@gmail.com

² Adotamos o gênero feminino por mais de 90% da categoria ser constituída por mulheres.

orientam as práticas pedagógicas que concebem as crianças como sujeitos ativos e protagonistas.

Com este novo ordenamento legal, torna-se relevante pensar a formação de professoras como ato responsável. Se compreendemos a formação continuada das professoras como ato responsivo, a educação e, logo, a docência não podem ser compreendidas de outra forma, uma vez que, para Bakhtin, a palavra “ato” tem o sentido de colocar a si e o outro em movimento. Não se trata apenas de fazer algo a mais, de dar um passo à frente, mas de assumir uma posição, de implicar-se com alguma coisa e, conseqüentemente, de assumir responsabilidades perante a si e ao outro.

Na obra de Bakhtin intitulada “*Para uma filosofia do ato responsável*”, Ponzio (2017) esclarece a etimologia de alguns termos do autor, dentre eles destaca a palavra *postupok*, traduzida como “ato”. Nas palavras de Ponzio:

[...] “postupok é um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever de responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção” (PONZIO, 2017, p.10).

Nessa direção, a formação de professoras é um ato responsivo, uma resposta responsável, que não é indiferente a quem se endereça. Assim, esse ato que não se repete pressupõe que olhemos para o lugar ocupado pelas professoras na relação com os bebês e crianças. Como o ato responsável de agir implica a alteridade, que nos constitui e ocorre em uma via de mão dupla, pois nos constituímos na relação com o outro, e estes, por sua vez, constituem-se pelo olhar dos outros. Segundo Corsino:

Como seres únicos, cada um ocupa um lugar singular, insubstituível que o obriga a realizar a sua singularidade. E assumir a responsabilidade da unicidade da existência coloca o sujeito frente

a alteridade, isto é, nos centros de valor diferentes e correlacionados: eu e o outro. (CORSINO, 2015, p. 400).

Para melhor compreender a relação do eu com o outro e os múltiplos discursos que se estabelecem nessa relação, Bakhtin diferencia as possíveis relações que se estabelecem: o “eu-para-mim” (a auto percepção), o “outro-para-mim” (a percepção em relação ao outro) e o “eu para-o-outro” (a percepção dos outros). Nesse sentido, Bakhtin explica que:

[...] tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome e que penetra em minha consciência vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN,1992, p.278).

Assim, afirma o autor que “A vida é dialógica por natureza” (BAKHTIN, 2003, p.348), pois a vida só é possível a partir do outro. Ao tratar dos múltiplos discursos que acontecem do ato de questionar, de ouvir, concordar, discordar etc, Bakhtin mostra a relevância da dialogia e de como o diálogo entre o eu e o outro confronta os discursos e constitui os sujeitos de “forma inacabada e provisória” (CORSINO, 2015, p.401). É através do diálogo, da troca, que o sujeito se constitui, através dessa inter-relação que se dá entre o eu e o outro.

A dialogia, portanto, é fundante do nosso ser no mundo, e a formação de professoras como ato responsivo é entendido como a responsabilidade de cada uma em relação ao outro, a não indiferença de cada um ao outro, que é mutuamente constitutiva. Nessa perspectiva, “a didática – como ensinamos, o que ensinamos – é um ato responsivo, uma resposta responsável e não indiferente ao outro – sujeitos a quem o ensino se dirige” (CORSINO, 2015, p.401).

Ao tratar do conceito de ato responsivo, faz-se necessário olhar para a constituição dos professores de bebês e crianças, a partir da relação que estabelecem e logo, se faz necessário, romper com uma formação pautada em uma racionalidade técnica, uma vez que implica em envolver seus participantes numa perspectiva abrangente, que considera a intencionalidade da formação, assim como desejos, afetos e a própria historicidade dos sujeitos que participam desse ato. Desse modo, conceber a formação docente como ato responsável significa assumir que ela se dá em contextos social e historicamente definidos, que busca, intencionalmente, atender a determinados fins, é informada por concepções com as quais todos os envolvidos se comprometem a partir do “monograma” de cada um.

Corsino (2015), afirma que a não indiferença ao outro move o sujeito a ensinar de forma comprometida, de forma situada, dialogando com o outro ou com os outros, de forma que seja possível escutar e responder, percebendo que cada eu elabora as suas respostas a partir do seu lugar único, lugar este que Bakhtin trata como exotópico. Para ela, é nesse processo de ensino-aprendizagem que se dá o ato responsivo delineado por Bakhtin, nesse diálogo, no qual o eu e o outro se confrontam e também se encontram, portanto “a linguagem como mediação sógnica” é fundamental (CORSINO, 2015, p.402). Na perspectiva do ensino, é a linguagem que possibilita todo o processo didático.

A docência e sua articulação com a ciência , arte e vida

Por conseguinte, tratar de educação a partir do referencial teórico de Bakhtin implica pensá-la como experiência humana na articulação entre ciência, arte e vida. No ensaio Arte e Responsabilidade, que foi publicado em 1919, integrando posteriormente o livro Estética da Criação Verbal, o autor faz uma densa reflexão sobre os campos da cultura humana. Afirma que tanto podem adquirir unidade no indivíduo quanto permanecer cindidos e, dessa forma, manter apenas uma relação mecânica e

externa. Quando a cisão ocorre, a arte ou a ciência se tornam autossuficientes e isoladas da vida, e essa postura mecânica denota consequências éticas que acabam empobrecendo culturalmente o ser humano. “Os três campos da cultura humana, a ciência, a arte e a vida só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade” (BAKHTIN, 2013, p.xxxiii). Bakhtin assevera ainda que é a unidade da responsabilidade que pode garantir um nexos interno dos elementos do sujeito, que ora está na vida ora está na arte. Para Bakhtin, é importante que haja uma articulação, um diálogo possível entre a vida e a arte para que, de fato, gere uma ação, e o indivíduo deve se tornar inteiramente responsável pelo seu ato criador. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. No entanto, a culpa também está vinculada à responsabilidade. A vida e a arte não devem só arcar com a responsabilidade mútua mas também com a culpa 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 na série temporal de sua vida mas também devem penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade (BAKHTIN, 2013, p. xxxiii-xxxiv).

Considerações Finais

Consolidar uma formação de professoras para a Educação Infantil como ato responsável, implica compreender que a infância não pode ser pensada sem a linguagem porque as crianças descobrem o mundo *na* e *pela* linguagem, concebendo-as como ativas, construtoras de narrativas e de enunciações. Linguagem aqui entendida como capacidade de representar o mundo, de construir sentidos e de significá-lo por meio dos

signos. Nessa perspectiva, torna-se necessário que os três campos da cultura humana: ciência, arte e vida se tornem unidade nas formações de professores a fim de possibilitar que as práticas pedagógicas desenvolvidas junto aos bebês e crianças, estejam articuladas com essa tríade e a dialogia presente no cotidiano das instituições.

Referências

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

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

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil**. Brasília, 2016.

CORSINO, P. Entre ciência, arte e vida: a didática como ato responsivo. *Educação & Realidade*, v. 40, n. 2, p. 399-419, 2015.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 9-38.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34. 2018.

UM ESTUDO DO GROTESCO COMO MANIFESTAÇÃO DA ALACRIDADE NEGRA EM LIMA BARRETO

Auristela Rafael Lopes¹

1. INTRODUÇÃO

As condições de produção de Afonso Henriques de Lima Barreto, nascido à virada do século XX, em 1881, estão intimamente ligadas ao período que recebe a alcunha de *Belle Époque* carioca, fase de remodelação da cidade seguindo os ditames europeus de civilidade. No cerne desse processo percebe-se uma disputa de narrativas fundamentais para compreendermos os discursos de resistência às teorias raciais do início do século que defendiam o embraquecimento da população brasileira.

Nesse contexto, as crônicas de Lima Barreto produzem rasuras na ideia de uma literatura apenas voltada para a Europa; dando visibilidade a subjetividades negras em contraposição a uma literatura de deleite conhecida pela máxima “a arte pela arte”.

Muniz Sodré e Raquel Paiva (2002) associam a escrita de Lima Barreto a um *grotesco crítico* na medida em que Lima Barreto mira sua crítica ao ideal civilizatório eugenista que no Brasil (SODRÉ, PAIVA, 2002, p. 82).

Associamos o *grotesco crítico*, ao conceito de carnavalização literária proposto por Bakhtin (1999), mas também relacionamos essa categoria ao conceito de *alacridade negra* discutido por Muniz Sodré que acredita numa manifestação de um riso negro nas formas de ser e de existir que se evidenciam na cultura negro-brasileira, como amostra dessa cultura negro-brasileira trazemos a lume análises de trechos das crônicas de Lima Barreto que trazem

¹ Professora de educação pela Secretaria do Estado do Ceará.
auriarafa@gmail.com

como destaque as subjetividades negras em franco embate ao ideal civilizatório *bellepoqueano*.

Numa primeira seção, discute-se, brevemente, os caminhos teóricos e metodológicos que fundamentam nossa análise. Em seguida, trata-se da análise do *corpus*, alvo de nossos estudos. Depois disso, aborda-se a inserção dessas subjetividades negras na/pela linguagem como rasura e disputa de narrativas num processo de consolidação do ideal de modernidade e civilização da República brasileira.

2. AS PEDRINHAS QUE NOS GUIAM

Os caminhos teóricos e metodológicos foram escolhidos no intuito de evidenciar que o *grotesco crítico* possibilita refletir de que a vida é movimento e transformação, trazendo elementos díspares, tais como a velha grávida da morte (velhice) que origina a vida (novo) possibilitando reflexões em relação ao mundo e aos papéis sociais vistos pela perspectiva da mudança.

A partir da linguagem determinados grupos impõem consensos hegemônicos que funcionam como regimes de verdade, ou seja é possível refletir que “A verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade” (FOUCAULT, 2015, p.52).

Mas, como argumentam, Melo e Ferreira(2017), é também na/pela que é possível se contrapor aos discursos hegemônicos, nas falhas, nas rasuras dos discursos já consolidados, em que os sujeitos sociais podem construir performances que desconstroem certos regimes de verdades que impõem a precariedade de algumas vidas, “surgindo, então, o novo, o transgressivo, a criatividade, a performatividade” (MELO; FERREIRA, 2017, p. 412).

Como bem pontua hooks (2019), a Negritude é um ato político e um ato de amor que atua contra o racismo nosso de cada dia. As identidades negras se constroem na instância social em performances de resistência ao racismo. “O sujeito em resistência

autoidentifica-se como raça, raça de negros e negras, ressignifica esse lugar para uma identidade guerreira, escravizada e não escrava, um lugar de libertação” (CORDEIRO, 2016, p.43).

Ou seja, podemos inferir que em Lima Barreto há a engenhosidade das ruas que se propõe a matar pelo riso. Desse modo, o riso toma seu lugar de destaque, como chave de interpretação para as mandingas de ser da escrita negro-brasileira, para a articulação da oralidade na escrita de Lima Barreto e para sua relação a um riso carnavalesco mandingueiro, sendo possível interpretar as crônicas barretianas como performances identitárias de raça, que perfazem um caminho da Negritude como uma semente que frutifica na contemporaneidade. (CORDEIRO, 2019, SODRÉ, 2017)

Corpos relacionados ao ritual da bufonaria na concepção de uma cosmovisão carnavalesca mandingueira que enaltece a diferença e a alteridade, num movimento discursivo que se marca na Negritude e nos dá a conhecer tipos populares em seus modos de ser e existir que se opõem, em certa medida, à invisibilidade e precarização desses sujeitos, sujeitos como Titio Arrelia:

Embarco em Cascadura. É de manhã. (...)Vou ocupar o banco da frente, junto ao motorneiro. *Quem é ele?* É o mais popular da linha. É o "Titio Arrelia" – um *crioulo forte, espadaúdo, feio, mas simpático*. Ele vai manobrando com as manivelas e deitando pilhérias, para um lado e para outro. Os garotos, zombando da velocidade do veículo, *trepam no bonde e dizem uma chalaça ao 'Titio'*. Ele os faz descer sem bulha nem matinada, graças a uma graça que sublinha, como todas as outras, com o estribilho:

— *É pau!* (LIMA BARRETO, 2005, p.19-20, grifos acrescidos).

Essas subjetividades performatizadas realizam o movimento de entronamento do bufão, do corpo negro que se torna sujeito na marcação dêitica, *Quem é ele?* Ele é um sujeito negro, forte, feio, simpático. Há, portanto, um corpo negro que se faz espaço de ressignificação e que se marca discursivamente como homem

trabalhador, destoando da representação generalizada do homem negro relacionado ao banditismo e à malandragem. São subjetividades que negociam com os espaços de poder e que podem, também, criar possibilidades de resistir ao poder estatuído.

No entanto, cabe destacar que esse corpo negro performatizado nas crônicas de Lima Barreto não tem a intenção do ideal clássico, antes é um corpo aberto ao mundo da palavra do louco, que como o orixá da comunicação Exu, traz a voz dos deserdados, dos incivilizados, dos condenados da terra tupiniquim.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ponderamos neste trabalho que o corpo negro marcado semioticamente nas crônicas barretianas realiza atos de fala e de corpo que produzem efeitos de sentido dissidentes pelas possibilidades de resistência ontológica e epistemológica aos ditames de uma sociedade alicerçada num processo hierarquizante de racialização. Desse modo, é possível refletir sobre essas subjetividades da vida cotidiana que consagram o princípio carnavalesco da vida real. O bufão relacionado comumente aos populares, às ruas e praças públicas colocado à margem da sociedade entrona-se numa perspectiva positiva de mudança do mundo.

REFERÊNCIAS

ANGELOU, M. **Eu sei porque o pássaro canta na gaiola**. São Paulo: Astral Cultural, 2018.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 4. ed. Tradução de Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 1999.

- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.
- CORDEIRO, G. **Capoeira e ato de fala mandigueiro**: vem jogar mais eu, mano meu. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 41-54, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1903>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Org. Rev. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- hooks, b. **Olhares negros: Raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019.
- LIMA BARRETO, A.H. Seleção e prefácio de Beatriz Resende. (Coleção: Melhores Crônicas). São Paulo: Global, 2005.
- LIMA BARRETO. **Sátiras e outras subversões**: textos inéditos. In: CORRÊA, F. B. (Org.). São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2016.
- MELO, G. C. V. de; ROCHA, L. L. **Linguagem como performance: discursos que também ferem**. 2015, sp.
- MUNIZ, K DA S. LA, **Gênero e Raça: Rasuras Epistêmicas, Decolonialidade e Mandingas no Campo da Linguagem**. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Iz-ww90JII&t=4785s>. Acesso em: 18 nov 2020.
- SODRÉ, M.; PAIVA, R. **O império do grotesco**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- SODRÉ, M. **Pensar nagô**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2017.

A (IN)DIFERENÇA COTIDIANA QUE NOS AFETA

Moacir Lopes de CAMARGOS¹

Corre um rio
Dentro de mim
Que deságua em recomeços
De miséria e mistérios que não ousou questionar.

No meu travesseiro guardo sonhos
Que deixei de sonhar
E de que adianta o sonho, sem poder realizar?

Lutei por sobrevivência
Sobrevivi na insistência
E fui construindo afetos
Escolhas de coragem.²

Para começar...

Branca, professora universitária. Eis dois signos que mostram o meu lugar de privilégio em uma sociedade marcada pela desigualdade como a brasileira. No entanto, ao contar um pouco de minha experiência/diferença, ou a minha gueivivência, não significa que esses signos tenham me salvado da violência e da indiferença ao longo das décadas, pois como expresso nos versos da epígrafe acima, ao narrar as nossas gueivivências, sabemos

¹ Trabalhei (dos 13 aos 18 anos) como boia-fria na colheita de café, atendente de armazém, bar, digitador, professor de escolas públicas de ensino fundamental e médio. Com formação na área de letras, atualmente sou professor da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, RS, Curso de línguas adicionais. Integrante do GEBAP – Grupo de estudos bakhtinianos do Pampa.

² Excertos do poema “Onde está meu coração” de autoria de Maria Conceição Rosa dos Santos, publicado no Manifesto poético n.54, ago. 2023. Bagé, RS, Grupo Cultura Sul.

(quase) sempre que estas rimam com insistência em uma sobrevivência que também rima com re-existência³.

E, à medida que envelheço, vejo que a violência contra a população LGBTQIAPN+ brasileira continua forte e explícita. Como vivemos em um sistema marcadamente patriarcal e heteronormativo, antes mesmo de nascer já somos marcados para entrar em um modelo com regras pré-estabelecidas do que é ser menino ou menina, ou seja, um sistema binário que nos violenta, nos amordaça. Assim, tudo que foge a esse modelo dicotomizado é visto como o diferente que deve ser eliminado, tratado com indiferença. Do medo da diferença, nasce a indiferença.

Para exemplificar, rememoro experiências violentas (físicas, emocionais, psicológicas, dentre outras) e in-diferentes desde as primeiras memórias da infância na família, ou vivências na escola, no cotidiano, em nossas relações amorosas (esposo/a) e no ambiente de trabalho. Essas experiências podem ser analisadas como etnografias vividas como explica Peirano (2023). Ou ainda temos o recurso da autoetnografia, conceito discutido por Versiani (2002). Para esta pesquisadora

o conceito de autoetnografia também parece produtivo para a leitura de escritas de sujeitos/autores que refletem sobre sua própria inserção social, histórica e identitária e, em especial no caso de subjetividades ligadas a grupos minoritários, também como possível modo de conquista de visibilidade política. (VERSIANI, 2002, p. 68).

Escolho fazer meu diálogo com a autora acima, pois busco escrever/refletir sobre minha própria história, mas buscando outras vozes para dialogar comigo. Talvez isso seja um autoplágio para muitos acadêmicos, mas assumo que sou a monstra que vos

³ Referência ao conceito discutido pelo pesquisador colombiano Manuel Roberto Escobar. Quando falamos de reexistência o que está em jogo é nossa vida, um modo mais humano de viver.

escreve⁴. Como este texto é breve, trago narrativas curtas e excertos (outras vozes) do relato de Eduardo Real⁵ que recebi da amiga Mônica V. Cruvinel.

Memória autoetnográfica 1

Eu tinha por volta de 7 anos, mas já tinha ganhado uma enxadinha, presente típico (naquela época) para todo menino pobre da roça. Também era comum, mesmo criança, acompanhar o pai, a mãe e os irmãos nas tarefas do campo para aprender tudo da lida do campo. Certo dia, me lembro cada detalhe do acontecido, meu irmão mais velho me chamou para lhe ajudar a arrumar uma porteira na estrada, divisa de nosso sítio com um vizinho. Quando estávamos no trabalho com a tarefa, chegou um vizinho e perguntou se eu gostava de estar ali ajudando meu irmão. Sem chances para responder, meu irmão começou a rir e dizer que eu gostava era de bonecas, de brincar com minhas irmãs e até me viu com um vestido de minha irmã. O vizinho me olhou e riu com deboche. Eu não tinha como responder nada. Fui apenas o alvo e vi que a minha diferença era um erro. O vizinho disse: - isso é coisa de viado. Eles riram. Eu continuei mudo, escanteado, com muito medo.

Este fragmento de memória mostra como surge a indiferença no seio da própria família quando a criança é diferente. No meu caso, quando a família percebeu, desde criança, que eu não me enquadrava no modelo padrão de masculinidade⁶, a violência e a indiferença se tornaram práticas comuns. E isso é comum até hoje em diversas famílias cristãs brasileiras. A violência, dentro da própria família aparece de modo físico e psicológico (ameaças, castigo, punições, xingamentos). Mas a indiferença é tão violenta, ou talvez até mais forte que outras formas de violência, pois ao se ver

⁴ Diálogo com o livro *Eu sou o monstro que vos fala* de Paul B. Preciado. Este livro é uma indicação de leitura da psicanalista Maria Vera Lúcia Barbosa.

⁵ Disponível online, ver nas referências.

⁶ Sobre masculinidades ver Rodriguez (2019).

diferente, a criança diferente que nem entende a complexidade de sua diferença⁷ (aqui falo de minha experiência gay) não tem a quem se apoiar, não é ouvida, não tem possibilidade de escuta, de amorosidade.

No fragmento de memória que apresento, o silêncio do meu irmão diante de minha diferença foi de uma crueldade extrema. Ele reforçou o que o vizinho dizia sobre mim e não disse nada que pudesse me confortar naquele momento de violência. Essa indiferença, disfarçada de silêncio (não sei, não quero saber, isso é uma vergonha), se tornou rotina (entre pai, mãe, irmãos e irmãs) até mesmo depois de me tornar adulto. A própria família legitima essa violência pela indiferença que se torna prática comum na escola, na universidade, no cotidiano e te segue pela vida, muitas vezes, de forma tão sutil que pode passar despercebida.

Na escola foram inúmeros os casos de indiferença, marcados pelo isolamento e silêncio dos professores sobre a minha diferença. Não deveria os professores se manifestarem diante de casos de violência contra a(s) diferença(s)? Mas se até hoje muitas famílias silenciam, diversas escolas também não acolhem. Prova disso é que a maioria das pessoas trans e travestis desistem da escola. Atualmente, com o incentivo das cotas para essa população, ela está aparecendo nas universidades.

Para exemplificar de forma ainda mais clara o que busco enunciar, trago os excertos do relato de violência e indiferença de Eduardo Real (gay e dependente químico).

Excerto 1

Era um dia qualquer, acho que era de tarde e eu estava acordando depois de virar na balada. Alguém entrou no meu

⁷ Na pesquisa de Moysés (2001), realizada com 75 crianças que não aprendiam, diagnosticadas com diversos “problemas”, um garoto de 9 anos diz: *Eu não queria ser diferente*. Este exemplo nos mostra como a criança sabe, desde cedo, o peso de sua diferença, a violência a qual é submetida devido a sua diferença.

quarto e disse “vamos te levar ao médico”. **Me colocaram num carro e fui levado ao pronto socorro psiquiátrico da minha cidade. Não passei por nenhum médico e o vereador apareceu, me abraçou o pescoço e me levou para a sala de medicação e disse que “ia ficar tudo bem”. Um enfermeiro chegou e me aplicou duas injeções, adormeci aos poucos. Tempos depois fui saber que se tratava de Haldol e que não havia nenhum registro de minha passagem no PS naquele dia. Acordei horas depois num galpão onde havia oitenta outros rapazes, no meio de uma chácara no interior de São Paulo. Lá passei sete meses entre grades, muros, trancas, cultos, humilhações, vigilância punitiva, homofobia, abusos, racismo religioso, presenciando inúmeras cenas de violência contra os internos. Todos nós tínhamos medo do “chico doce – jesus cristo”, um pedaço de pau com essas palavras escritas que era usado nas punições aplicadas no “quartinho da oração”, beco que existia ao lado dos banheiros sem porta, onde eram aplicadas penas contra internos que tentavam fuga, que se negavam a orar, que reclamavam ou que tentavam contar pra alguém as atrocidades que aconteciam lá dentro.**

(...)

A última internação, foi em 2020, interior de São Paulo também, foi onde tive minha última internação em uma Comunidade Terapêutica. Era contrato de um mês e quando terminou o contrato pedi pra ir embora. Não queriam deixar eu sair, diziam que minha família havia assinado contrato de 6 meses e o contrato que eu havia assinado estava anulado. Sem acordo, gritei pela polícia, mesmo sabendo que ninguém ouviria, porque estava no meio do mato. **Nesse momento fui espancado por 11 internos a mando do “terapeuta”. Minha família não podia falar comigo e era extorquida, diziam que se eu não ficasse 6 meses eu não iria ter salvação, entre outras justificativas que trouxeram grande desconfiança a meus familiares, que já tinham muita mais experiência nessas internações e a respeito dessas instituições depois de tudo que passamos pelas anteriores. Dois dias depois do espancamento, eu estava irreconhecível e fui “resgatado” por**

um familiar que achou muito estranho que a instituição negasse a comunicação dos internos com seus familiares. (negrito no original)

Se por um lado a maioria das pessoas desconhecem esse tipo de violência legitimada pelo Estado que relata Eduardo, por outro ela ainda é prática muito empregada. O pesquisador Green (2000)⁸ analisa distintos casos de gays que eram internados (no século XX) em hospitais psiquiátricos (Juquery, Pinel – em São Paulo) para poderem ser “curados” de seus desvios de pederastia. Quando li pela primeira vez o livro de Green, me lembrei de quando era criança no interior de Minas. Nesta fase da vida, toda rebeldia e diferença que uma criança apresentava, recebia como ameaça o seguinte enunciado: vou te internar em Barbacena⁹. Nesta cidade, assim como por todo o país, existiam os hospícios (hospitais de loucos) onde eram internados não só os doentes mentais, mas qualquer pessoa que apresentasse uma diferença (gays, lésbicas etc.) que incomodava/envergonhava a família.

Como relatado por Eduardo, o Estado se alia e dá aval a um sistema religioso e jurídico para controlar os corpos considerados dissidentes: *Lá passei sete meses entre grades, muros, trancas, cultos, humilhações, vigilância punitiva, homofobia, abusos, racismo religioso, presenciando inúmeras cenas de violência contra os internos. Todos nós tínhamos medo do “chico doce – jesus cristo”, um pedaço de pau com essas palavras escritas que era usado nas punições aplicadas no “quartinho da oração” (...).*

Preciado (2022), ao explicar sobre a imposição de um regime de diferença sexual, aponta a medicina, a psiquiatria e psicanálise

⁸ Green (2000), ao analisar esses casos, nos mostra que o sistema jurídico também estava de mãos dadas com a medicina para classificar e punir os corpos dissidentes.

⁹ Para saber sobre a história de violência do hospital psiquiátrico de Barbacena, MG, ver o documentário **O holocausto brasileiro**. Disponível em: <https://youtu.be/jIentTu8nc4?si=3MgZBwsCrot3s-uI>. Acesso em 29 de ago. 2023.

como atuando em conjunto para classificar os corpos considerados abjetos.

As práticas de observação, objetivação, punição, exclusão, e morte utilizadas pela psicanálise e pela psiquiatria com dissidentes do regime da diferença sexual e do heteropatriarcado colonial, com indivíduos ainda considerados “homossexuais”, com homens e mulheres que foram violados, com trabalhadores do sexo, com transexuais, com pessoas racializadas... são talvez menos espetaculares do que as do circo ou do zoológico, mas não menos eficazes. Não acho que a comparação seja excessiva, e não apenas porque como homossexuais, transexuais, trabalhadores do sexo, corpos racializados ou travestis também fomos alterizados e animalizados, mas porque o que a medicina, a psiquiatria e a psicanálise fizeram com as minorias sexuais ao longo dos dois últimos séculos foi um processo comparável a um extermínio institucional e político. (PRECIADO, 2022, p. 68-69).

E complementa o pesquisador:

A maioria daqueles que se recusam a viver segundo as normas da diferença sexual patriarcal foram, por um lado, perseguidos pela polícia e pelo sistema judiciário como potenciais criminosos, e, por outro, patologizados pelo aparelho psicanalítico, encarcerados nas prisões psiquiátricas, violados para provar sua verdadeira “feminilidade” ou “masculinidade”, submetidos a lobotomias, terapias hormonais, eletrochoques e supostas “curas analíticas”. Em relação a nós, que somos monstros da modernidade patriarco-colonial, a cura pela palavra e as terapias comportamentais ou farmacológicas não estavam em conflito aberto, mas trabalhavam de maneira complementar. Um processo de extermínio político das minorias dissidentes do regime da diferença sexual estava em marcha. Muitos de meus predecessores foram mortos e morrem ainda hoje assassinados, violados, espancados, encarcerados, medicalizados... ou viveram ou vivem sua diferença em segredo. Essa é a minha herança, e é com essa força que retiro do silêncio todas as vozes antes caladas, ainda que seja apenas em meu nome que me dirija hoje às senhoras e senhores. (PRECIADO, 2022, p. 69).

Excerto 2

No Brasil estas instituições, do período da Ditadura Militar até os dias de hoje, recebem grandes incentivos dos governos e podemos até compreender que em contextos passados houve maior dificuldade para reverter essa lógica. **Entretanto, é difícil compreender nos dias de hoje, com as diversas denúncias, estudos que comprovam sua ineficácia e os diversos Relatórios oficiais (Relatório do Mecanismo Nacional de Prevenção de Combate à Tortura, Relatório do Conselho Federal de Psicologia, Relatórios de Conselhos Regionais de Psicologia, entre outros) que denunciam as inúmeras violências e violações de direitos, na contramão de todas as recomendações de organismos nacionais e internacionais, como o Brasil continua a manter, financiar e subsidiar, via Estado, esses espaços de segregação, tortura e morte. (negrito no original)**

Como se pode ver no excerto acima, o Estado mantém sua indiferença mesmo sabendo da violência, tortura e morte de muitas pessoas em comunidades terapêuticas, como relata Eduardo.

Excerto 3

Essa contradição em um governo progressista, ainda que de frente ampla, me traz incômodos maiores do que se fosse em um governo, assumidamente, fascista, contrário abertamente aos direitos das ditas minorias, manicomialista e higienista. É surpreendente esta lógica de que o sofrimento psicossocial demanda uma suposta cura e que está sendo mantida por um governo que, nos discursos, prometeu a garantia dos direitos e reparação histórica às minorias. O que vemos, ao contrário, é a barganha pela garantia de “governabilidade”, que atinge os corpos loucos, considerados por grande parte da sociedade como indesejáveis, corpos que a existência denuncia as mazelas desse sistema podre.

Por isso, conto minha história repetidas vezes, enquanto posso. É necessário que todas as pessoas da sociedade e do

governo ouçam, que se sintam incomodados, que percebam as torturas, o descaso, a indiferença e o sofrimento pelos quais passamos, que percam o sono. É necessário ouvir esse grito de quem passou por muito tempo amordaçado. Sei da dificuldade de muitos, em ver um alguém apontado pelos laudos como louco fora dos manicômios, trazendo uma áspera sensatez que causa incômodo, podem até dizer que estou me fazendo de vítima – não estou. Luto para que nossas vozes ecoem. É necessário contar nossas histórias reais, nossas histórias de dor, histórias que a justiça não foi feita, por mais que sejam incômodas... É necessário ouvir quem passou por isso e buscar reparação. É necessário entender que aqueles que passaram por internações e violências nos velhos e novos manicômios, apanharam tanto, que normalizaram a violência sobre seus corpos. É necessário coragem para enfrentar a barganha com os corpos incômodos. É necessário libertar as pessoas loucas. (negrito no original)

Repito outra vez a voz de Preciado: “Essa é a minha herança, e é com essa força que retiro do silêncio todas as vozes antes caladas, ainda que seja apenas em meu nome que me dirija hoje às senhoras e senhores.” (PRECIADO, 2022, p. 69). Sim, é preciso contar nossas histórias repetidas vezes, como relata Eduardo. Ou como afirma a escritora canadense Miriam Toews: para escrever temos que atravessar a dor. Quando a diferença pode ser disfarçada (no caso o gay se passar por hetero), o sujeito pode se livrar da indiferença, da violência, mas quando ela está explícita no seu corpo, nos seus gestos, na sua pele, quando os corpos são incômodos como mostra Eduardo, não há como se escapar das diferentes formas de violências que nos impõem os sistemas institucionais que trabalham em conjunto: medicina, jurídico, psicanalítico, psiquiátrico, religioso - e com o apoio do Estado.

De fato, nos choca que governos progressistas sejam indiferentes a toda essa violência. O fim desta parece estar em um plano totalmente utópico. Diante disso, a pessoa paralisa e aceita a violência, a indiferença, ou cada um/a cria suas estratégias de sobrevivência, pois sabemos que vivemos em uma sociedade

onde somos tolerados, ou seja, o outro superior usa da indiferença para me tolerar porque me considera inferior, fora do padrão, do modelo. Mas, uma vez que nós (diferentes) percebemos a naturalização da violência, podemos usar a indiferença¹⁰ como estratégia para sobrevivermos (no ambiente familiar, na vizinhança, no cotidiano, no trabalho), pois sabemos que paraíso não existe: leão não se torna amigo de cordeiro e lhe convida para tomar coca-cola e comer pizza.

Memoria autoenográfica 2 – encontro com a diferença

No dia 02 de agosto de 2023, ao sair de uma ótica no centro de Porto Alegre, quase trombei em uma pessoa na calçada. Quando ela se virou e pediu desculpas, vi que era uma mulher trans, alta, negra – por volta dos 50 anos. Ela me chamou e disse: - poderia me comprar algo para comer? Estou em condição de rua e sem comer nada desde ontem. Eu havia tomado um rico café da manhã e imediatamente me prontifiquei a lhe pagar um lanche. Ela disse que poderia ser em um lugar barato. Durante o trajeto até a lancheria, ela começou a me contar a sua história e as pessoas nos olhavam com ar de indiferença, riam. Ela me contou que após o falecimento da mãe, seu irmão lhe expulsou da casa que ela havia comprado para a mãe morar. Enquanto ela comia seu lanche, chorava e me contava sua história, agradeceu inúmeras vezes. Me mostrou orgulhosa sua nova identidade com o nome social Marsha. Neste momento me lembrei de Marscha P. Jonhson¹¹. Ela queria ir para um abrigo onde aceitava pessoas

¹⁰ Preciado (2022) ao narrar sua história de homem trans explica que para sobreviver usou da indiferença, pois o regime sexual da diferença sobre os corpos coloca-os em jaulas, o que torna difícil uma descolonização, pois os corpos trans vivem na fronteira, uma vez que esses corpos não se encaixam no modelo binário. Daí a necessidade de desbinarizar.

¹¹ Sobre Marsha P. Johnson ver https://www.ebiografia.com/marsha_p_johnson/ . Acesso em 29 de ago. 2023.

trans¹², pois necessitava tomar banho e lavar suas roupas. Caminhei até o ponto de ônibus e lhe dei o dinheiro para pagar a passagem. Nos abraçamos, despedimos, e ela se foi...

Passei o dia pensando naquela mulher, sua vida, sua história, toda a violência marcada no seu corpo, na sua pele... Uma travesti negra, tão diferente de mim! A diferença nos identificou e eu não podia ser indiferente naquele nosso encontro casual, fiz apenas um pequeno gesto de ouvi-la e estar ao seu lado um breve instante. Pensando nas reflexões do pensador russo Bakhtin, creio que fiz um exercício de alteridade/amorosidade nesse encontro com a Marsha. Ou nas palavras do filósofo chinês Confúcio, praticamos a humanidade quando amamos o próximo, pois o amor é desejar que o outro viva. Ao contar essa história para uma amiga, eu imaginei que Marsha está bem, que seguirá seus sonhos, como ela me disse. A noite ouvi a música Balada de Gisberta¹³ e agora, revivendo essa história, não sei dizer nada além do choro...

Balada de Gisberta

Pedro Abruñhosa

Perdi-me do nome,
Hoje podes chamar-me de tua
Dancei em palácios
Hoje danço na rua
Vesti-me de sonhos
Hoje visto as bermas da estrada

¹² Pela primeira vez no Brasil foram eleitas duas mulheres trans como deputadas federais: Erika Hilton (PSOL-SP) e Duda Salbert (PDT-MG). Elas representam possibilidades reais de políticas públicas que atendam essa população sempre marginalizada.

¹³ Sobre a história da mulher trans Gisberta ver <https://revistamarieclaire.globo.com/Mulheres-do-Mundo/noticia/2021/07/relembre-historia-de-gisberta-e-conheca-o-movimento-se-rua-fosse-minha.html>. Acesso em 29 ago. 2023.

De que serve voltar
Quando se volta para o nada

Eu não sei se um Anjo me chama
Eu não sei dos mil homens na cama
E o céu não pode esperar
Eu não sei se a noite me leva
Eu não ouço o meu grito na treva
O fim quer me buscar

Sambei na avenida
No escuro fui porta-estandarte
Apagaram-se as luzes
É o futuro que parte
Escrevi o desejo
Corações que já esqueci
Com sedas matei
E com ferros morri

Eu não sei se um anjo me chama
Eu não sei dos mil homens na cama
E o céu não pode esperar
Eu não sei se a noite me leva
Eu não ouço o meu grito na treva
E o fim quer me buscar

Trouxe pouco
Levo menos
A distância até ao fundo é tão pequena
No fundo, é tão pequena
A queda

E o amor é tão longe
O amor é tão longe

O amor é tão longe
O amor é tão longe

Considerações finais

Em diversas conversas com Ícaro Olanda, pensamos como narrar nossas experiências vividas, nossas diferenças, nossas sobrevivências, nossas reexistências, nossas singularidades. Poderíamos escrever nossas gueivivências/gayvivências, viadovivências, queervivências, lesbovivências, transvivências...

Pensamos que poderíamos nos inspirar nas escritivências de Conceição Evaristo, pois esta escritora afirma em seu livro *Insubmissas lágrimas de mulheres*:

Gosto de ouvir, mas não sei se sou a hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também. E no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem me conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, deixo o choro viver. E, depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim invento, sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente o que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escritivência.

Então, vamos nos jogar nos escrivinhados, nos ouvir, ouvir outras vozes e compor nossos enunciados... E se a academia nos

olha com indiferença, continuemos a repetir nossas histórias diversas vezes! Mas sempre jogando um glitter, uma purpurina, porque coisa com brilho a gente gosta mesmo, né não!

Referências

REAL, Eduardo. Relato 01: É necessário libertar as pessoas loucas. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2023/08/30/relato-01-e-necessario-libertar-as-pessoas-loucas/>. Acesso em 29 de ago. 2023.

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

GREEN, J. **Além do Carnaval. A homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. Trad. Cristina Fino e Cássio Arantes Leite. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendiam na escola**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001

PEIRANO, M. Etnografia, ou a teoria vivida. Disponível em: http://www.marizapeirano.com.br/artigos/2008_etnografia_ou_a_teoriva_vivida.htm. Acesso em 29 de ago. 2023.

PRECIADO, P. B. **Eu sou o monstro que vos fala: relatório para uma academia de psicanalistas**. Trad. Carla Rodrigues. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

RODRIGUEZ, S. S. Um breve ensaio sobre a masculinidade hegemônica. In: Revista **Diversidade e Educação**, v. 7, n. 2, jul/dez 2019, p. 276-291.

A CHEGADA À ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A NECESSÁRIA PRESENÇA DAS FAMÍLIAS

Vanessa França Simas¹

Na apresentação do primeiro eixo “Vida e Cotidiano” do IX Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana VI Encontro de Estudos Bakhtinianos, trazemos a seguinte frase: “Viver em determinado cotidiano é sempre em alguma medida resistir a ele, pois a vida não se repete, clama pelo novo”. Muitas vezes, nos cotidianos das instituições, também das escolares, lugar de onde falo, nos deixamos “levar pela maré”, deixamos de perceber as singularidades irrepetíveis e acabamos nos movimentando da maneira como aquela instituição costuma funcionar. Por sorte, ou melhor, por trabalho, quase sempre coletivo, acabamos percebendo que estamos sendo “levados” e um movimento de resistência ao próprio cotidiano começa, o novo surge. Nesse sentido, discorrerei sobre um movimento de resistir às formas como algumas instituições escolares iniciam seus anos letivos: com bebês e crianças muito pequenas, desacompanhados de pessoas de sua confiança. Trazer as famílias para escola pode vir a ser uma “diferença de princípio” (BAKHTIN, 2013).

Em cada início de ano, nas creches e escolas de educação infantil, há bebês e crianças que são novos na instituição; outros que já conheciam aquele espaço e algumas pessoas; bebês e crianças que estão se separando parcialmente da família, ficando um tempo na escola, pela primeira vez; outros que estão retornando ao espaço da instituição após um período de recesso ou férias. Em ambas as situações, esse momento de inserimento

¹ Professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Campinas. Pesquisadora Colaboradora do GEPEC – FE – UNICAMP. vanessafsimas@gmail.com

ou reinserimento precisa ser organizado de modo a acolher essas pessoas de pouca idade.

Larrosa (2010), menciona que a relação com aquele que nasce é a que responde pelo que chamamos educação. Pergunto-me, portanto, como as pedagogias da educação infantil vêm se relacionando com bebês e crianças que chegaram a pouco neste mundo já habitado por nós? Como eu, como professora da primeiríssima infância, venho me relacionando com essas pessoas que estreiam no mundo? Como vou construindo essa relação no início do ano? Buscando acolher bebês e crianças? Acolher como?

Nesse momento de inserimento ou reinserimento na instituição educacional é importante que bebês e crianças bem pequenas tenham alguém de confiança com elas, para que possam explorar espaços e materialidades e conhecer os tempos e as pessoas do lugar com uma segurança maior. Não somente para elas e eles é importante que alguém da família esteja presente participando da rotina da escola nos primeiros dias letivos, mas também para as educadoras e para os próprios responsáveis. Com a família na escola, as relações não vão sendo tecidas somente entre educadoras e crianças/bebês ou crianças/bebês e crianças/bebês. Relações entre educadoras e famílias e entre famílias acabam ganhando um outro sentido, a educação passa a ser compartilhada, conhecemos mais de cada bebê/criança, suas singularidades, dificuldades e facilidades e os responsáveis acabam compreendendo o trabalho pedagógico da instituição e participando da construção da rotina e do currículo. O novo surge, também porque outros ocupam e participam deste lugar que costumavam apenas observar antes.

Acredito que somos seres dialógicos, constituídos na relação outro-eu, em que o eu toma consciência de si mesmo e se torna o eu mesmo unicamente se “revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu)” (BAKHTIN, 2010a, p.341). Nesse sentido, entendo que nas relações construídas entre bebês,

crianças, famílias e educadoras se dá a construção do currículo, pelos sujeitos, na educação infantil.

Construir um currículo que se faça e se refaça a partir da reflexão sobre os processos educativos, ao invés de estratégias já determinadas, é pensar o currículo “na perspectiva do encontro entre adultos e crianças no espaço de formação coletiva da creche” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.88; grifo meu). É, inclusive, levar em conta o artigo 4º da resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo conteúdo indica que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p.18).

Se precisamos considerar o bebê e a criança centro do planejamento curricular, devemos ponderar que é mais do que necessário que não sejam expostos a uma brusca separação de sua família, mas sim a um inserimento que intente ser acolhedor, não somente para os pequenos, mas também para essas famílias. Além disso, se tomamos consciência de nós mesmos nos revelando para os outros e com o auxílio deles, bebês e crianças se perceberão melhor, no espaço novo da escola e com outras pessoas que não conhecem, com a presença de sua família; já nós, professoras, tomaremos mais consciência de nós mesmas enquanto educadoras, sendo na relação não somente com as crianças de nossa turma e nossas colegas, mas também com essas famílias de nossa turma.

Abaixo, um trecho da narrativa que compõe o relatório do primeiro trimestre da minha turma deste ano, diz como organizamos (minha equipe de trabalho e eu) esse tempo de

inserimento inicial da turma, um agrupamento 2 de uma escola municipal de Campinas, composto por crianças que, no início do ano, tinham de 1ano e 7meses a 3 anos e 3 meses.

No primeiro dia, recebemos as/os responsáveis pelas crianças para uma reunião de famílias e educadoras. Nesse momento nos apresentamos e soubemos um pouco de todas/os que ali estavam, revelamos nossos princípios de trabalho, conversamos sobre dúvidas, expectativas e, por último, mostramos o cronograma do período de acolhimento inicial.

As crianças de nossa turma foram recebidas junto a suas famílias nos próximos dois dias. Acreditamos na parceria entre escola e famílias, na importância delas conhecerem o projeto pedagógico do CEI, de estarem dentro da unidade escolar. Pensamos que, principalmente no momento de acolhimento inicial, a presença de uma pessoa que a criança confie é muito importante para que ela conheça o espaço e as pessoas da U.E. com mais segurança. Também para as pessoas adultas esse momento é importante, uma vez que as famílias têm acesso ao que está acontecendo na escola, aos espaços, à organização pedagógica e acabam conhecendo melhor as educadoras e a equipe do CEI. Ainda as educadoras passam a conhecer melhor crianças e suas famílias, durante as conversas tecidas nesses dias e, também, ao observarem as brincadeiras realizadas entre essas pessoas.

Nesses dois dias, dividimos o AGIIB em dois grupos, assim pudemos nos conhecer com mais tranquilidade. Soubemos um pouquinho de cada criança, quando seus familiares nos contaram algo sobre elas. A roda de conversa foi um momento importante para construirmos os primeiros vínculos. Planejamos propostas para que pudéssemos brincar juntas – famílias, educadoras e crianças: esculpimos com argila e materialidades da natureza, construímos balangandãs, lemos livros, brincamos no parque, pintamos os azulejos com guache, brincamos com jogos de construção e com utensílios de cozinha e bolinhas de gel.

Depois desses primeiros dias, começamos a receber a maioria das crianças sem uma pessoa adulta acompanhando-as. Algumas crianças, que se sentiram menos confortáveis no período inicial, continuaram sendo acompanhadas por alguém de sua confiança.

Diante da observação de alguns aspectos, fomos ampliando ou mantendo o tempo de permanência de cada uma na escola. Algumas crianças tiveram seu tempo de permanência na U.E. ampliado rapidamente, pois pareciam estar se sentindo confortáveis no espaço, com as pessoas e se alimentando e se hidratando. Outras tiveram o tempo de permanência ampliado bem aos pouquinhos, já que demonstravam estarem inseguras, desconfortáveis e pareciam sofrer por sentirem muita falta de suas famílias. Dessa maneira, fomos respeitando seus diferentes tempos, bem como as singularidades de cada uma delas.

Observamos cada criança e o coletivo que formam para construirmos um planejamento de trabalho que respondesse às crianças. Percebemos, por exemplo, que se envolviam muito com água, assim organizamos espaços para brincar com água; observamos que gostavam de desenhar e pintar, organizamos, então, diferentes propostas com tintas diversas e muitos materiais que riscam; e assim por diante. Essas observações ficavam mais presentes para cada uma nós à medida que compartilhávamos nossas impressões sobre cada criança em nossas reuniões de equipe, que registrávamos as vivências por meio de fotografias, registros audiovisuais e registros narrativos em nosso caderno de observações.

Aos poucos estamos construindo uma rotina de trabalho juntas - crianças e educadoras - inventando muitas brincadeiras, descobrindo muitas coisas durante nossas vivências compartilhadas e aprendendo e ensinando umas para as outras. (Vanessa Simas, Relatório primeiro trimestre, 2023)

Abramowicz (2017) fala sobre um ataque à educação infantil, que rouba dela as infâncias e faz com que estas gravitem em torno da escola. Pensar em um inserimento ou reinserimento excluindo a família pode significar, mesmo que não intencionalmente, um movimento de fazer com que bebês e crianças gravitem em torno da escola e não o contrário. Afinal, em algumas situações é o tempo da escola e não o da criança o que prevalece, é a organização da escola e não a organização demandada pela criança a que impera... É necessário, porém, considerarmos que há

outras complexidades envolvidas nesse período, justamente para conseguirmos respeitar as famílias em suas singularidades. Precisamos resistir a essa organização de início de ano, que em muitos lugares já está instaurada como cotidiano, que exclui famílias.

Para não correr o risco de organizar o trabalho de maneira que as infâncias gravitem (ABRAMOWICZ, 2017) em torno das propostas realizadas a bebês e crianças, mas sim o contrário, uma pedagogia da infância, conforme vêm defendendo Rocha (1999) faz-se necessária. A pedagogia da infância vem colocando bebês e crianças pequenas no centro do processo educativo, as ações pedagógicas tomam como referência as crianças e suas infâncias.

Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores). (BARBOSA, sem data, sem página).

Uma pedagogia da infância, se considera todas as infâncias nas ações educativas, pressupõe uma escuta que responda responsivamente (BAKHTIN, 2010b) a cada bebê e criança e ao coletivo que formam. As educadoras precisam se colocar em um lugar de não-indiferença (BAKHTIN, 2010b) ao que lhes dizem bebês e crianças com o corpo todo e, deste lugar, respondê-las e respondê-los também ao organizar e planejar o trabalho pedagógico. Quando nos colocamos nesse lugar, notamos a importância do inserimento na unidade educacional ser seguro para a criança, ser confortável, ser realmente acolhedor, ser com o outro que ela confia. A medida em que notamos essa importância e fazemos algo para contemplá-la vamos, coletivamente, construindo práticas que privilegiem as relações sociais entre

todos os sujeitos – profissionais, bebês e crianças e famílias, criando o novo, uma diferença de princípio.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Introdução. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela (Orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto das Ideias, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João editores, 2010b.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento** – O contexto de François Rabelais. São Paulo: Editora Hucitec, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Pedagogia da Infância**. In: <https://gestrado.net.br/verbetes/pedagogia-da-infancia/>. Acessado em 06 de set de 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RICHTER, Sandra; BARBOSA, Maria Carmen. Os bebês interrogam o currículo. In: **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1605/900>, acesso em 17 de outubro de 2022.

ROCHA, Eloisa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. Florianópolis: UFSC/NUP, 1999.

PALAVRA, IDEOLOGIA E DISCURSO CIENTÍFICO: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE FILOSOFIA DA LINGUAGEM E FILOSOFIA DAS CIÊNCIAS

Geraldo Bull da SILVA JUNIOR¹

Introdução: Início de uma conversa

A humanidade em diferentes locais e períodos históricos elabora saberes complexos, resultando e decorrendo do tratamento de diferentes objetos sob diversos pontos de vista. O avanço do conhecimento científico, por exemplo, levou à sua divisão em múltiplos campos: a Biologia, a Física, a Matemática e a Química ganharam mais destaque ao fim do século XIX e durante o século XX. A separação levou à independência entre eles e cada um, posteriormente, passou por novas fragmentações que geraram setores mais e mais especializados.

Vivemos em um mundo complexo demais para analisar somente pelo senso comum e para utilizando saberes de apenas um campo de estudos. As formas de pensar em cada Ciência são complexas e necessitamos de diferentes instrumentos para interpretá-la. Almeida, Carvalho e Morin (2002) consideram que o panorama científico moderno dificulta o retorno ao contexto da época que precedeu a Revolução Científica, pois os pesquisadores e os professores convivem com uma grande profusão de temas. Todos necessitam re significar o conhecimento científico e o seu ensino. A convivência entre saberes demanda respeitar a unidade interna de cada campo e, simultaneamente, os aproximar.

O texto busca entrelaçar a Filosofia da Linguagem Presente em Bakhtin (2006) e no discurso de Feyerabend (2016). Trata-se de um trabalho qualitativo e teórico. Por pesquisa teórica

¹ Professor de Matemática. Escola de Aprendizes-Marinheiros do Espírito Santo - EAMES. gbulljr@bol.com.br

entendemos aquela que busca reconstruir teorias, conceitos e ideias, visando aprimorar fundamentos teóricos. Não pretendemos obter aplicações imediatas que permitam intervir na realidade e sim procurar meios de nela intervir (DEMO, 2000).

Sob o viés qualitativo buscamos métodos de discussão originados nas Ciências Sociais, que estudam aspectos da vida social. Isso que exige “[...] sensibilidade para o estudo empírico das questões [...]” (FLICK, 2004, p. 18). Sob a denominação de pesquisa qualitativa o autor considera possibilidades de abrigar diferentes abordagens, posicionamentos teóricos, focos metodológicos e modos de compreensão de um objeto.

A partir de discussões teórico-qualitativas pretendemos criticar os aspectos da Ciência Moderna no tocante a sua busca incessante de isolar artificialmente o objeto e o observador dos processos históricos. Para isso ela tenta excluir o ser humano de sua posição de sujeito empírico e epistêmico, ansiando por um conhecimento objetivo, fatural, rigoroso e livre de juízos de valor humano. Essa postura criou a imagem das Ciências como construções individuais de heróis separados do restante do universo por uma “cortina de ferro epistemológica” (LÉVY, 2006).

1. Palavra e ideologia

Bakhtin (2006) trata a mútua correspondência entre ideologia e símbolos. Considera que a palavra verbalizada é ideológica e seus significados resultam de consensos entre diferentes indivíduos, constituindo-se em signo interno colaborando para elaborar formas de compreender diferentes fenômenos. Entendemos como ideologia um conjunto

[...] de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante [...] produz uma universalidade imaginária. A eficácia da ideologia depende [...] da sua capacidade de produzir um imaginário

coletivo em cujo interior os indivíduos possam localizar-se, identificar-se e [...] legitimar involuntariamente a divisão social [...] a universalização do particular [...] como [...] coletivo e comum [...] fazem com que [...] seja uma lógica da dissimulação [...] e [...] da ocultação (da gênese da divisão social) [...] (CHAUI, 2016, p. 245).

As trocas ideológicas por meio da palavra constroem interações entre “[...] redes de significados [...] na mente de um ouvinte [...] ativa imediatamente [...] uma rede de outras palavras, de conceitos, de modelos, mas também de imagens [...] sensações proprioceptivas, lembranças, afetos, etc”. (LÉVY, 2006, p. 23). Dessa forma, os mecanismos da ideologia prestam-se a transformar as ideias de uma classe econômica, social e politicamente dominante em instrumento para exercitar sua dominação, sem que os dominados percebam.

Embora a palavra sirva de instrumento para desenvolver a consciência e a compreensão de diferentes fenômenos, não devemos considerar que ela substitua qualquer signo concebido e usado de forma determinada. Desenvolver uma demonstração, por exemplo, utiliza signos específicos de uma linguagem particular apoiados em uma língua que comunica o discurso demonstrativo.

Consideramos que “[...] o pensamento se dá em numa rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores que se interconectam, transformam e traduzem as representações” (LÉVY, 2006, p. 135). Dessa forma, necessitamos conceber o conhecimento elaborado por diferentes sujeitos na(da) História a partir de suas tecnologias de informação. Isso alerta para a importância de discutir a necessidade de superar a ideia de que diferentes disciplinas revelam a realidade em seu isolamento cognitivo e epistemológico.

Uma face contraditória do discurso científico moderno é sua distinção radical entre o objeto e o sujeito que busca compreendê-lo. Não somos livres de influências das formas de elaborar

conhecimento e é importante considerar que o pensamento não ocorre isoladamente no indivíduo, que é sujeito a influências coletivas. Inteligência e cognição resultam de interações complexas que enredam atores humanos, biológicos e técnicos. Dessa forma, o “eu” inteligente é parte de um complexo “eu” humano, fora do qual “[...] ‘eu’ não pensaria [...]”. O sujeito inteligente na verdade é um micro ator que compõe uma ecologia cognitiva que simultaneamente o acolhe e lhe impõe restrições (LÉVY, 2006, p. 135).

Bakhtin (2006) aborda as relações entre ideologia e signo, tratando as produções ideológicas como partes da realidade, sujeito a refração. A noção física de refração refere-se ao fato de uma onda atravessar um objeto que a refrata, provocando modificações na sua trajetória. Refratando conteúdos ideológicos devolvemos parte do que absorvemos individualmente a partir de verbalizações, também ideológicas, convertendo símbolos e significados em signos que continuam a fazer parte da realidade, revestindo-se de novos significados durante o processo.

Signos podem ser fiéis a uma realidade, distorcê-la ou servir para apreendê-la sob determinado ponto de vista. Um signo encontra diferentes sentidos quando submetido a avaliações ideológicas dentro de universos simbólicos e esferas ideológicas. Os domínios ideológicos englobam representações de tempo, símbolos religiosos, formas jurídicas e até mesmo formulações científicas.

A criatividade ideológica em cada campo orienta o olhar para a realidade, refratando-a de maneira própria. Dessa forma, um signo ideológico materializa uma realidade. Um exemplo é o das fórmulas matemáticas. As criações ideológicas não ocorrem ao acaso nem decorrem apenas de cadeias de reações do organismo vivo sobre um objeto do meio em que vive. Signos emergem de teias de interações entre consciências individuais repletas de diferentes signos. Bakhtin (2006) também considera que a impregnação de conteúdo ideológico da própria consciência não pode ser reduzida à natureza biológica humana.

A consciência individual toma forma quando mediada por signos criados e organizados segundo relações sociais, refletindo uma lógica inerente ao grupo em que foi desenvolvido. Cada campo científico é um domínio ideológico particular, gerando signos específicos e próprios. Assim como o que é ideológico baseia-se em elaborações humanas em meio a criações sociais também baseadas em signos, os construtos de uma Ciência ganham sentido quando analisados em meio às relações de produção e ensino de saberes específicos. Então, a negociação de sentidos é uma ocorrência em um grupo social organizado, que utiliza signos materializadores de sua comunicação. Logo, ao tentar isolar “[...] a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada” (BAKHTIN, 2006, p. 26).

2. Ciência: um monstro?

Feyerabend (2016) considera que pesquisadores de diferentes áreas tentam convencer o público em geral de que não existe conservadorismo e subjetividade no mundo científico. Além disso, independente de refutar ou defender uma teoria, ele reconheceu que o trabalho científico apresenta fragmentações e hierarquias, além de observar diferentes formas de disputas entre especialistas. Uma delas consiste em defender uma ideia, pressupondo que os instrumentos de seus opositores não têm confiabilidade. Outra possibilidade é considerar uma teoria refutável por confiança nos métodos utilizados por quem exerce a crítica.

Outro problema complexo a respeito do conhecimento científico é tentar reunir artificialmente diferentes teorias sob um padrão único de procedimentos e métodos. Diante desse quadro, a desconexão parece uma regra. A harmonia de pontos de vista nos campos científico e filosófico

[...] simplesmente não existe [...] quem fala em harmonia parece tão suspeito quanto os tiranos, dispostos a submeter [...] a diversidade

que encontram à sua própria regra de harmonia [...] existe um mundo, nós vivemos nele, logo precisamos aprimorar nosso conhecimento sobre o modo como todas as coisas se conectam (FEYERABEND, 2016, p. 46-47).

Outra ideia que ainda persiste é afirmar que a razão por si só capacita o cientista de qualquer campo científico a resolver diferentes tipos de problemas. O autor argumenta que não se inicia uma formulação de ideias para explicações científicas apenas por intermédio de procedimentos racionais. Somos influenciados por acúmulos de experiências pessoais refletidas na multiplicidade de sistematizações e modelos a partir dos quais tentamos compreender diferentes objetos.

Visões particulares e bem formuladas a respeito de algum tema não substituem as formas pelas quais o outro reage ante ao que observa. Um modelo explicativo não é a própria realidade em si, mas uma formulação que tenta compreendê-la. Conclusões de trabalhos científicos formuladas a partir de seus resultados exprimem apenas uma dentre múltiplas formas de perceber e representar uma realidade. Explicações sintéticas e simplificadas supõem capacidade de descrever a realidade sem a interferência do pesquisador e da necessidade de questionar se o considerado real e observado realmente existe ou é uma construção.

Dados experimentais são relevantes, mas não existem de forma autônoma, pois resultam de elaborações de cadeias de pensamentos. Nesse contexto, as características pessoais do pesquisador também são importantes na escolha de um objeto de estudo e formas de conectar aspectos observados podem apresentar formas específicas de perceber a realidade.

A imposição de apenas um método investigativo para qualquer caso constitui-se em armadilha ideológica. Por outro lado, mudança, inovação e progresso, não são apenas “[...] manias intelectuais, mas absolutamente necessários para manter em movimento a máquina de produção capitalista [...]”,

expressando a subjetividade de determinados argumentos científicos (FEYERABEND, 2016, p. 83).

A objetividade científica também desconsidera a diversidade de ritmos de vida e saberes acumulados individual e coletivamente, deixando de lado peculiaridades das próprias aprendizagens do pesquisador. Experiências profissionais e de vida dos que concebem experimentos influenciam os processos de pesquisa, interferindo na observação dos resultados. As ideias acumuladas individualmente têm origem histórica, pessoal e social. Formular passo a passo um “[...] raciocínio explícito levaria muito tempo para identificar e organizar todos os elementos que uma análise profunda pode descobrir [...]” (FEYERABEND, 2016, p. 78).

O procedimento experimental que possibilitou inventar tecnologias e formular leis gerais começou a firmar-se como instrumento de pesquisa em uma época na qual a própria “[...] ideia de leis gerais ainda não tinha qualquer fundamento empírico” (FEYERABEND, 2016, p. 110). Experimentos concebidos para execução em laboratório alteram o curso natural do fenômeno estudado. Viabilizam controlar as variáveis relevantes e possibilitam tratá-las como independentes do tempo e do local de ocorrência. A simplificação ao relatar o resultado de uma pesquisa relacionando-a aos contextos vividos expõe outra face do conhecimento científico: ao escrever é impossível, em um primeiro momento, definir ou tratar precisa e detalhadamente todas as ideias envolvidas no processo.

Outra discussão importante refere-se ao juízo de valor que superestima o cientista teórico em relação ao experimentador, ainda que os experimentos provem de maneira irrefutável o oposto da teoria. A própria ideia de cientificamente relevante demanda valorações, como ocorre ao conceber a natureza obediente a princípios ocultos por processos secundários. Isso também colabora para eliminar os elementos considerados não essenciais à descrição de um fenômeno, tratando apenas o que seria independente da ação humana.

Não se pode negar a influência da linguagem e diferentes formas de perceber algo ao elaborar conhecimento científico e disseminar saberes. Também é necessário considerar uma linguagem em suas ambiguidades. Tentar pré-fixar significados precisos pode prejudicar a diferenciação do pensar. O cientista necessita aprender a lidar com esse outro elemento ideológico.

Definições científicas não substituem conceitos frequentemente usados por outros mais bem sistematizados, embora sejam úteis para ligá-los temporariamente. É importante compreender que a Ciência Moderna não constrói apenas teorias e sim

[...] teoria fundada na experimentação [...] contudo [...] os filósofos da ciência modernos prestaram pouquíssima atenção aos procedimentos experimentais [...] argumentando que as observações por si só não têm absolutamente qualquer significado [...] (FEYERABEND, 2016, p. 120 - 121).

O autor sugere inverter a ordem e considerar que o significado flui da teoria para a observação experimental. Cada experimentador possui um conhecimento tácito que orienta o uso de equipamentos e serve à produção de enunciados a partir de observações. Isso subverte o pensamento empirista e, conseqüentemente, o positivismo, que consideram os dados empíricos como guias fundamentais para formular hipóteses. Dessa forma, os juízos de valor colaboram para escolher evidências e idealizar as condições de validade de uma teoria.

3. Entrelaçando ideias

Os pesquisadores que buscam convencer que o mundo científico não é conservador, permeado de subjetividades e que não apresenta fragmentações nem hierarquias compartilham de uma ideologia nos moldes apresentados por Chauí (2016). Essas tentativas de convencimento são plenas de simbologias e

discursos que buscam preservar formas de dominação, fixando maneiras de pensar e agir.

Os mecanismos ideológicos descritos por Feyerabend (2016) expõem a idealização do conhecimento científico como criação padronizada, embora reúnam diferentes teorias sob uma aparência de harmonia metodológica. Para cumprir esse objetivo utilizam-se mecanismos de construção de redes de significados (LÉVY, 2006).

A imagem de razão como instrumento que, por si só, define métodos e orienta a resolução de diferentes problemas é um símbolo discutido por Feyerabend (2016). Ele mostra que se trata de uma evolução paralela à afirmação da ideia de conhecimento moderno diferenciado do arcaico e que dependemos de experiências pessoais formuladas ao refratar a palavra de outros indivíduos de um determinado meio (BAKHTIN, 2006). Os dois reforçam que necessitamos ser permeáveis às explicações alheias sem que, entretanto, sejamos dominados por elaborações ideológicas.

Um modelo de explicação de uma realidade não existe por si mesmo de forma natural, mas, como nos lembram Lévy (2006) e Feyerabend (2016), resulta de escolhas em meio a múltiplas percepções possíveis. Não dependemos apenas do uso dos sentidos nem da ação direta sobre o objeto tratado (BAKHTIN, 2006). Mesmo explicações sintéticas e simplificadas, que pressupõem descrever o mundo sem interferência de um observador neutro, dependem de ideias, simbologias e significados socialmente pré-determinados. Mesmo quando alguém declara abster-se de questionar se o que observa é real ou construção arbitrária baseada em símbolos tornados signos intencionais assume um posicionamento ideológico.

Quando alguém considera um dado relevante em relação aos demais pode não perceber a elaboração da palavra ideologicamente proferida pelo outro e que passou pela refração. As cadeias de pensamentos que levam um cientista a apresentar determinadas respostas são permeadas de elementos dados pela

ideologia do grupo social (Bakhtin, 2006) e suas redes de significação e de tecnologias comunicacionais (LÉVY, 2006). Porém, ao mesmo tempo, transparecem características pessoais apontadas por Feyerabend (2016): o objeto de estudo e as formas de conectar aspectos observados podem superar formas consagradas de percepção de uma realidade.

Tentar impor um único método investigativo para qualquer objeto também expõe uma construção ideológica que objetiva manter o funcionamento de algo considerado produtivo sob o signo da objetividade moderna (FEYERABEND, 2016). O estabelecimento de princípios generalizantes são instrumentos ideologicamente criados. Eles resultam de processos científicos modernos (FEYERABEND, 2016) e generalizam o tratamento de diferentes fenômenos considerando-os independentes de tempo e local de ocorrência. Essa é outra forma de criação ideológica que demanda a existência de tantas outras (BAKHTIN, 2016).

Pensar o laboratório como local de experimentos que desvelam a realidade é outro signo afixado coletivamente. O que se executa na realidade nesses locais é a observação de variáveis consideradas relevantes por serem controláveis e descritíveis por meio de simbologia própria. Juízos de valor que subestimam ou superestimam metodologias, procedimentos, objetos e variáveis influenciam inclusive a própria concepção do ambiente de pesquisa como solo sagrado sobre o qual se realizam rituais de leitura precisa de partes do universo. São lugares onde a natureza obedece aos seus frequentadores, eliminando elementos não essenciais e docilmente apresentando apenas o que independe do fator humano.

Outro exemplo aceito sem contestação refere-se à Matemática como instrumento que eleva a capacidade de ler e compreender enunciados escritos com simbologias próprias em redes de significações específicas. Trata-se de mais um signo socialmente disseminado: necessidade de uma inteligência privilegiada que antecede o sucesso científico, que qualifica uma competência inata dos que compreendem uma forma de discurso científico.

O desenvolvimento científico moderno re significou símbolos para além daqueles atribuídos com função originalmente concebida. Semelhantemente à Matemática, outra ideia que persiste é a compreensão do uso de um computador: possuir maior habilidade para usar esse equipamento significa socialmente ter maior competência e inteligência em relação aos demais membros de um grupo social.

4. Palavra, Ideologia e Ciências

A Educação científica chamada de tradicional busca desenvolver habilidades para utilizar fórmulas em situações específicas, deslocando o lugar e ocupando o tempo da compreensão de processos complexos de raciocínios que são mediados por símbolos próprios. As expressões das leis da Física expressas usualmente por um modo próprio de discurso e formuladas com intervenção de linguagem matemática significam o fim de um percurso marcado por reflexões e refrações, mas não substituem formas de pensar associadas a progressos, retrocessos e negociações de sentidos.

Aplicar fórmulas serve para diminuir tempo dedicado à resolução de situações padronizadas, economiza energias e adequa-se à noção de eficiência moderna, mas o uso correto e consciente de instrumentos sintéticos depende de o aprendiz conhecer contextos de criação. O esforço despendido na apreensão de habilidades para usar formulários habilita apenas a manipulação de parte de um conjunto de símbolos. Entretanto, saber utilizar adequadamente diferentes expressões é um signo social de inteligência. Por trás de cada sequência de transformações de representações semióticas existe a necessidade de pensamentos que são imateriais e intangíveis inerentes ao tema tratado.

As posturas científicas e educacionais reducionistas que levam o aprendiz a considerar diferentes Ciências universos à parte exteriores ao indivíduo servem para internalizar ideários de

submissão à autoridade que profere um discurso intangível. O ensino tradicional carece de modos de aproximar a compreensão do uso de signos em contextos diversificados que superam horizontes científicos imediatos. Trata-se de modalidade educacional que se processa conforme padrões ideológicos que descontextualizam e fragmentam a compreensão do objeto estudado.

O ensino científico necessita introduzir o aprendiz em seus universos de saberes a partir de suportes que não se voltem apenas à discussão de como se pode descrever a realidade. Esse ponto de fragilidade pedagógica não se sustenta apenas na estimulação externa e o indivíduo necessita discutir ideias atreladas aos signos que internaliza. Compreender motivos e formas de criar e consolidar conceitos, símbolos e fórmulas vai além de assimilar formas de registro escrito de um discurso especializado.

Outra incumbência de cientistas e professores é discutir as distorções geradas ao tentar a aplicação dos mesmos métodos de ensino e de pesquisa para lidar com saberes de diferentes origens. Essa generalização parte da premissa da possibilidade de impor as mesmas normas de elaboração de significados a qualquer tema. Considerar o discurso de conhecimento científico neutro, abrangente e que visa garantir melhores condições de vida a todos é mais uma forma de discurso ideologicamente concebido. O conhecimento desenvolvido a partir da Revolução Científica tem servido a diferentes usos bélicos acobertados pela ideia de uma inevitável consequência do progresso dos saberes.

Campos distintos como Biologia e Química podem, por exemplo, ter como objeto de estudo determinadas reações que ocorrem tanto no interior quanto no exterior de determinados organismos, mas seus métodos de estudo são diferentes. Podemos também verificar diferenças cruciais como as particularidades que diferenciam a Física e a História. As variáveis físicas podem ser controladas e testadas experimentalmente objetivando apoiar,

formular ou refutar uma teoria, o que não é possível fazer com o desenrolar de acontecimentos históricos.

Em situações de comunicação dos saberes matemáticos, por exemplo, existe uma necessidade adicional: utilizamos signos semióticos de natureza e origens diferentes. Ao mesmo tempo em que lançamos mão da palavra falada fazemos registros simbólicos com algarismos de origem hindu e grafamos expressões simbólicas sem correspondência direta com o mundo ao nosso redor. O que chamamos de figuras geométricas, por exemplo, são produtos reproduzidos há milhares de anos sem que usualmente se pare para discutir suas origens e as formas de disseminá-las.

Não podemos negar a influência da linguagem local sobre as formas de perceber diferentes objetos e legar diferentes saberes às gerações que nos sucederão. Necessitamos também considerar as ambiguidades da própria língua e relativizar nossas tentativas de pré-fixar significados precisos, pois determinadas atitudes podem constituir-se em obstáculos à diferenciação dos modos de pensar. Cientistas e professores necessitam aprender formas de lidar com mais esses elementos ideológicos.

As definições, por mais bem sistematizadas e cuidadosamente formuladas, não substituem a compreensão e emprego de elementos de linguagens não formais. Elas são frequentemente usadas porque fazem parte do universo simbólico de cada aprendiz. Daí a necessidade de encontrar formas dialógicas que aproximem diferentes simbologias e saberes diversificados além do que é considerado ideal do ponto de vista científico.

Referências

ALMEIDA, M. C. A.; CARVALHO, E. A.; MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

- BAKHTIN, M. (Volochninov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, v. 42, p. 245-257, jan./mar., 2016.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FEYERABEND, P. K. **Ciência, um Monstro**: lições trentinas. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: 34, 2006.

QUANDO A RELAÇÃO TRANSBORDA AMOROSIDADE

Lygia Nascimento de ALMEIDA¹

INTRODUÇÃO

“Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salvo e pensarei: eis o meu ponto de chegada”.
Clarice Lispector

Neste ano, o IX Círculo-Rodas de Conversa Bakhtiniana e o VI EEBA- Encontro de Estudos Bakhtinianos se juntaram para um único evento e trazem como temática **Da indiferença à não indiferença: como fazer essa passagem com amorosidade?**

Eu sou a professora Lygia, professora-alfabetizadora-narradora mestranda da Faculdade de Educação - UNICAMP, orientanda da Prof^a Dr^a Ana Maria Falcão de Aragão e faço parte do GRUBAKH: “Grupo de estudos bakhtinianos” do GEPEC- da FE/Unicamp.

Estudamos a filosofia bakhtiniana, lendo, narrando e dialogando sobre o narrado, a partir das práticas pedagógicas cotidianas, explicitando saberes produzidos e conquistados no chão de sala, bem como compartilhando as tensões e desafios que enfrentamos na vida escolar.

No decorrer da minha participação no grupo, escrevi algumas narrativas de situações ocorridas em sala de aula na relação com meus alunos.

Examinando minha pasta de arquivos do computador, fui tocada pela narrativa pedagógica que escrevi em 16/08/2022, intitulada: Quem sabe tudo na escola? apresentada a seguir.

¹ Lygia Nascimento de Almeida professora alfabetizadora na Rede Particular de Ensino Fundamental em Sorocaba/SP, mestranda na Faculdade de Educação-UNICAMP.

e-mail: l190421@dac.unicamp.br

Quem sabe tudo na escola?

Estava na sala de aula com a minha turma do 2º ano B, tínhamos acabado de fazer a leitura da narrativa da Branca de Neve e os sete anões. Logo que terminamos a leitura e começamos a conversar sobre a história, que era um gênero literário conhecido como Contos de Fadas e as crianças começaram a falar que conheciam outros contos de fadas e que gostavam muito de ouvir esses contos. Então, comecei a ler as perguntas do texto com a apostila na mão. Quando percebo a mão de Peter Pan levantada, me chamando até a sua carteira, caminhei até sua carteira com a minha apostila na mão, abaixei-me ao seu lado e coloquei a minha apostila na sua carteira, antes de falar comigo a sua dúvida, ele olha para minha apostila e aponta as respostas que estão em destaque na minha apostila e me diz:

- Tia Lygia! Eu respondo:

- Oi Peter!

Eu não sei por que tem as respostas na sua apostila, sendo que professora sabe tudo.

Ah, Peter!! não é verdade, professora também tem dúvidas.

Respondi o meu aluno dessa forma naquele momento, porém mais tarde passei a refletir mais sobre essa indagação do meu aluno Peter, observando meu livro didático vir com as respostas. Essa conversa com ele, me faz refletir sobre as amarras do material didático imposta ao professor, o qual além de trazer os conteúdos já selecionados e que nortearão o nosso trabalho o ano inteiro, também nos trazem as respostas “aparentemente corretas”, como se nós professores e alunos não fossemos capazes de juntos elaborarmos nossas próprias respostas, conforme o que pensamos e vivemos sobre determinados assuntos. Ao mesmo tempo penso na criança que tem esse pensamento tão idealizado, de que sua professora sabe tudo! O que será que faz meu aluno ter

esse pensamento de que professora sabe tudo? Será que minha postura é predominantemente transmissora de conhecimentos? Ou por que ele idealiza sua professora com muita sabedoria? Pena que não continuei a conversa com Pirata P., porque estava novamente atrasada nas páginas da apostila, talvez olhando por essa perspectiva, infelizmente, já saiba a resposta.

Resolvi trazê-la para dialogar nesse evento, pois, no meu percurso como professora, vivenciei muitas experiências na relação com outras professoras, sobretudo mudanças nas metodologias e nas práticas com as crianças, e quando faço releitura dessa narrativa, no exercício de refletir sobre ela, meu excedente de visão me traz a não indiferença ao outro, transbordando muita amorosidade.

Na minha dissertação de Mestrado, eu narro a minha trajetória na educação, faço um paralelo entre a minha formação inicial com a minha formação continuada e faço o exercício de autorreflexão sobre as minhas concepções de aprendizagem e a minha prática em sala de aula.

Ainda percorrendo minha trajetória na educação, lembro-me da minha experiência como professora auxiliar de classe. As salas eram lotadas de alunos e havia uma auxiliar para cada professora. Eu fiquei na educação infantil e, depois, nas séries iniciais, acompanhando o processo de alfabetização das crianças.

Naquele tempo, o que predominava no percurso da alfabetização era a decodificação de sons, seguindo modelos tradicionais e tecnicistas de introdução das famílias silábicas. Era essa a concepção que se tinha e o que se realizava. Lembro-me bem de que as crianças passavam a tarde fazendo banco de palavras com determinada sílaba. Depois, elas repetiam as palavras escritas na leitura em voz alta, junto com a professora. Atualmente, há uma multiplicidade de metodologias de alfabetização e de recursos pedagógicos, das quais a professora poderá — dentro do seu repertório, estimulada pelo olhar sensível — apropriar-se para realizar a alfabetização conforme a criança consiga construir melhor seu conhecimento. (ALMEIDA, 2020, p. 36).

Ao pensar o processo de alfabetização, podemos relacioná-lo ao que Bakhtin (2011) postula para os adventos estéticos, na medida em que a aprendizagem da alfabetização é uma experiência humanizadora, quando humanos constroem seus conhecimentos a partir de suas relações com outros humanos. Para Bakhtin (2011), um acontecimento estético pode realizar-se apenas na presença de dois participantes, pressupõe duas consciências que não coincidem, num fazer social, histórico e cultural.

Na visão cartesiana da educação, onde o professor é o transmissor dos conteúdos, portanto ele é o detentor do conhecimento, penso que a criança vivendo essa experiência de aprendizagem em sala não teria essa “abertura” para questionar as respostas que estariam no livro da professora, primeiro porque nessa concepção o diálogo não fazia parte da cultura pedagógica, sendo assim, as respostas no livro da professora não seriam objeto de questionamento na relação professora/aluno.

Hoje posso vislumbrar que os estudos no e com o Grubakh contribuíram para minha formação e concepção dialógica, traduzidas na minha relação com meus alunos, materializada na narrativa que trago para nossa roda de conversa.

Na minha pesquisa, trago para dialogar em alguns momentos a pesquisadora e educadora Emília Ferreiro, principalmente, através da obra *Psicogênese da língua escrita*, que muito me embasou profissionalmente. Também pela sua contribuição no sentido de que a criança constrói suas hipóteses de escrita e acredito que essa teoria favoreceu o olhar sensível para a experiência que a criança tem com a sua escrita e que, nesse caminho de conhecimento e construção, o professor é o mediador dessa relação e desse processo de alfabetização na sala de aula.

Compartilho da ideia de Ferreiro (2002, p. 27) de que Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de “habilidades básicas” em geral as primeiras tornam-se leitoras; as outras tem um destino incerto.

Faço menção à educadora e pesquisadora Emília Ferreiro

como uma homenagem pelo legado que nos deixou dos seus estudos e pesquisas em Alfabetização, não poderia deixar de fazer essa homenagem in memoriam.

O meu diálogo com Peter Pan traz uma perspectiva da não indiferença ao outro no viés da amorosidade, porque vejo nesse diálogo a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade. Esse meu envolvimento com as crianças me remete ao tratamento do teórico, do ético e do estético em Bakhtin: “o caráter de construção arquitetônica de toda a minha constituição como professora, que vai além de uma construção mecânica, mas é um constituir-me em uma totalidade dotada de sentidos” (SOBRAL, 2016), num processo histórico, social e cultural.

A estética, em Bakhtin, acontece nas relações com o outro, na alteridade. Ela nunca ocorre sem interação, sem dialogismo. A experiência da professora, como na estética bakhtiniana, também está engendradora nas relações com o outro. Nesse caso, o outro dessa relação são os alunos e os teóricos que a professora lê:

A escrita narrativa na Educação é um mundo onde se ganha em possibilidade, em vir a ser, onde o outro para um deixa de ser somente alguém cujo papel é aprender e passa a ser também um estudante que tem desejos, sentimentos, perguntas e respostas que justificam suas revoltas. E uma professora, ao ver nos estudantes personagens que escrevem seus próprios papéis em seus atos – ao invés de personagens que atuam em papéis predeterminados por uma ciência que se quer exata e neutra, que isola o indivíduo singular das interações reais, ao “sentir a teoria”, pode com ela e ele falar, falar e falar, até se tornar diferente, o que ensina Manoel de Barros (SERODIO, 2018, p. 153).

No grupo de estudos GRUBAKH- “Grupo de estudos bakhtinianos”, sempre dialogamos sobre essa relação com o outro e como nos constituímos com o outro. Nessa perspectiva, os estudos da linguagem e filosofia em BAKHTIN me mostram a minha posição exotópica na relação com Peter Pan e o excedente de visão da sua relação para comigo.

A narrativa me mobiliza a olhar esteticamente para esse acontecimento como uma materialidade da minha relação com

meu aluno Peter Pan em sala e, conforme vou narrando, o meu ato é singular e irrepetível. BAKHTIN, (2003 p. 356 e 366).

Referências

ALMEIDA, Lygia. N. **O processo de reflexão da prática docente no uso de metodologias ativas:** narrativas de experiências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revista Clima Com Dossiê Devir-Criança, Pesquisa-Artigo Ano 7, nº 18, 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem/ Valentin Volóchinov. São Paulo: editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. O trabalho com narrativas e a perspectiva heterocientífica – uma aposta dialógica. In.: SERODIO, Liana Arrais et al (orgs). **Narrativas, corpos e risos anunciando uma ciência outra.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SOBRAL, Adail; SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo. **A subjetividade autoral em textos acadêmicos: algumas considerações.** Nonada: Letras em Revista, vol. 1, núm. 28, mayo, 2017, p. 174-193. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512454262012.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2022.

RELATÓRIOS-NARRATIVOS: QUANDO UM CONTO NARRA UM PONTO

Giseli de Souza LUCAS²

Introdução

A elaboração de relatórios de forma narrativa emerge de uma proposta a partir de uma metodologia narrativa de pesquisa (Prado, 2015) e que de forma significativa se apresentou como alternativa para o contexto de registro das reuniões pedagógicas e de formação continuada em serviço, uma iniciativa da pedagoga-formadora da Instituição, especialmente motivada quando se propõe a buscar e promover a interação, aproximação entre os membros da equipe pedagógica. No âmbito das reuniões de formação continuada, exemplificadas aqui pela experiência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus São João da Boa Vista (IFSP-SBV), a adoção de relatórios-narrativos se alinha com ao conceito bakhtiniano de não-indiferença, que enfatiza a importância de reconhecer e valorizar as vozes individuais em um diálogo autêntico.

Nesse contexto, os relatórios-narrativos desempenham um papel crucial, pois proporcionam uma oportunidade para a capitalizar as experiências vividas pelos professores e professoras nas práticas de sala de aula. Ao narrar suas experiências, os educadores são levados a refletir sobre o momento de ensino, identificar estratégias e abordagens aplicadas e, ao mesmo tempo, suscitar outras histórias que enriquecem o repertório coletivo. Essa modalidade de relatório também se estende ao registro narrativo das reuniões, comumente denominado ata ou relatório

² Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP.
giselilucas@ifsp.edu.br

de reunião. Nesse caso, os não participantes também são incentivados a compartilhar suas histórias de sala de aula, promovendo a colaboração e a troca de conhecimento.

Assim, esta estratégia de elaborar relatórios de forma narrativa não apenas fortalece a cultura de não-indiferença, da horizontalidade, do registro compreensível e acessível do que se passou nos encontros (reuniões) mas também estimula a construção de um ambiente pedagógico mais colaborativo e enriquecedor. Ela proporciona uma plataforma para o compartilhamento de experiências, a reflexão crítica e o aprimoramento contínuo das práticas educacionais, contribuindo significativamente para o desenvolvimento profissional dos educadores e, por extensão, para a qualidade da educação oferecida.

1 A construção da ideia de relatório-narrativo

Como registrar os diálogos e debates travados durante nossos encontros de formação que nos proporcionaram uma valiosa compreensão sobre a ética pedagógica e a complexidade inerente à docência nas relações interpessoais, sobretudo relacionadas à consciência individual, à realização de ações adequadas juntos aos estudantes, à abordagem dos conteúdos curriculares e ao cumprimento das obrigações estipuladas pelo currículo educacional. Foi imperativo reconhecer que todas essas dimensões não cabem somente na apresentação de dados, e, em consonância com a perspectiva bakhtiniana, entendemos que todas essas ações devem ser verbalizadas, sendo necessário escutar as respostas de forma ponderada.

Ao alinharmos nossas intenções e concepções filosóficas, notamos que as relações dialógicas, fundamentais para a construção do saber docente, ecoam nas ideias apresentadas por Morin (2005b) acerca do "bem pensar" como estratégia para aprofundar nossa compreensão das relações e do "mal pensar", que negligencia os contextos, resultando na falta de consideração

pela dimensão moral da ação no contexto mais amplo (Morin, 2005b, p.63). Essas noções se assemelham às contribuições de Bakhtin (2010), que postulam a formação de uma filosofia moral ancorada no ato não indiferente em resposta ao outro (Bakhtin, 2010, p.4; p.5).

Assim, adotamos a dialogia e o cotejamento como estratégias para lidar com a complexidade inerente à vida e à profissão docente e o registro mais próximo do cotidiano e da vida se alinhou com as narrativas pedagógicas e se transformou em relatórios-narrativos. Contudo, é essencial que o conhecimento gerado em ação e registrado em texto seja conscientizado e objetivado. A abordagem reflexiva bakhtiniana nos alerta que é no ato que as conexões ocorrem, e quando essas conexões são submetidas a regras, hierarquias e dogmas, os sujeitos podem se afastar da responsabilidade intrínseca ao ato, cedendo às imposições normativas em detrimento da valorização da vida em toda a sua complexidade e singularidade (Lucas, Serodio,2020).

No entanto, aprendemos que, apesar de discutirmos e conscientizarmos nossas responsabilidades enquanto agentes em ação, não somos capazes de compreender completamente o alcance de nossas ações. Em consonância com a filosofia bakhtiniana, é o outro que pode nos oferecer insights valiosos, revelando nuances e implicações que escapam à nossa percepção individual, por isso o compartilhar, e para isso o texto deve ser agradável, próximo e que desperta a identificação de outros colegas professores.

A filosofia bakhtiniana nos ensina que, nas interações com os outros, a não indiferença é fundamental. Devemos ouvir atentamente as vozes individuais em suas singularidades e responder de maneira adequada às suas individualidades. Isso se torna especialmente relevante em instituições como a escola, onde as responsabilidades profissionais estão intrinsecamente ligadas às responsabilidades éticas e morais. Quando uma ética profissional se afasta do princípio da não indiferença entre vozes plenas e consciências independentes, ela deixa de se

enquadrar no paradigma do ato responsável bakhtiniano (LUCAS. SERODIO, PRADO, 2020).

As reflexões conjuntas entre Bakhtin e Morin destacam a ideia de que o ato moral é uma expressão individual de conexão. Nossa abordagem, o registro é instrumento a se considerar e espaço para a responsabilidade e a responsividade, possibilitando a inclusão de ideias como parte integrante da formação de professores, instigando mudanças de atitudes que se transformam em conhecimento e prática. No entanto, a questão que se coloca é: como orientar e buscar pontos de referências que marquem os registros desses encontros?

A formação nos encontros abrange os saberes construídos durante os momentos em que compartilhamos experiências com outros indivíduos. O termo "encontro" foi escolhido devido ao seu sentido conotativo de acolhimento. Nessa ótica, em qualquer interação estabelecida, temos a oportunidade de observar e ser observados pelo próximo, e para aqueles que estão atentos e conscientes, representa uma oportunidade para aprender com todos aqueles que estão presentes conosco. E, para registrar uma narrativa e para contemplar o aspecto formal da Instituição um relatório-narrativo.

Em sua obra "O Autor-Personagem," Bakhtin (2003) oferece pistas sobre as condições privilegiadas de conclusão que podem ser proporcionadas pelo outro. Em outras palavras, diante do outro, ganhamos a possibilidade de uma perspectiva externa, um acréscimo de visão, que, por sua vez, nos auxilia a conhecermos melhor a nós mesmos.

Considerações finais

A oportunidade de diversificar as maneiras de ser e se enxergar como profissional só se tornou possível quando realizei a análise dos encontros de (auto) formação, dos relatórios narrativos desses momentos. Nessas narrativas, descobri perspectivas alternativas que influenciaram minha prática. Além

disso, ao me afastar do contexto e do tempo, consegui uma visão diferente de mim mesma, daquilo que sou como educadora, para o que sou como pesquisadora.

Por meio da intencionalidade de (auto) formação, embasada na consciência histórico-metodológica e filosófica da pesquisa, foi possível aprimorar a formação que construí enquanto educadora.

Eu adquiro consciência de minha própria identidade e me torno quem sou somente ao me revelar para o outro, por meio do outro e com a ajuda do outro. Os atos mais significativos que moldam minha autoconsciência são moldados pela relação com outra consciência (com o tu). (BAKHTIN, 2003, p. 341)

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Introdução Augusto Ponzio. Posfácio Carlos Alberto Faraco. Tradução Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: João & Pedro Editores, [1920-24] 2010.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.3-192.

LUCAS, Giseli de Souza; SERODIO, Liana. "O ato responsável em Bakhtin dá conta de pensar a ética profissional docente?". In: Anais do XV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto, Portugal, 10, 11 e 12 de setembro de 2020. Número de identificação do resumo nos anais: SPCE20-89865.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Traduzido por Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al (Orgs.) **Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

**Sobre o IX CÍRCULO - Rodas de conversa bakhtiniana &
VI EEBA - Encontro de Estudos Bakhtinianos**

DA INDIFERENÇA À NÃO INDIFERENÇA:

PÓS-FÁCIO - COMO VIVER A AMOROSIDADE?

Com o desejo de nos abraçarmos de alma e corpo, no ano de 2023, preparamos um evento presencial! O isolamento pandêmico nos deu a chance de conhecer pessoas que talvez não pudessem vencer a distância geográfica, mas também nos deu muito sofrimento. Talvez outros futuros anfitriões prefiram fazer encontros mistos (online e presencial); nesse momento, nós optamos por não fazê-lo. Depois avaliaremos nossa escolha, com vocês. Mas foi a condição que atrelamos, nós do Grubakh/Bakhtiniando do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada –, ao nos oferecermos para receber vocês em Campinas, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Com todas as nossas limitações, propusemo-nos a recebê-los com amor e com as melhores condições que pudemos.

Essa edição é histórica, pois agora **CÍRCULO – Rodas de Conversa Bakhtiniana** e **EEBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos** são itinerantes e, nesse ano, estão fundidos num mesmo evento, que ocorre em **16, 17 e 18 de novembro de 2023**. A inscrição, com submissão de textos, foi realizada entre 01 e 04, com prorrogação até 06 de setembro. Resolvemos, não sem polêmica, sustentar que a participação das conversas, tendo feito o esforço de escrever um texto autoral, contribui para as discussões sobre as provocações recebidas nos diversos momentos oferecidos para o diálogo.

A construção desse evento, tanto nos preparativos como quando de seu acontecimento, é tecida, como a manhã de João Cabral de Melo Neto, a muitas vozes – e a muitas mãos! Nosso agradecimento a cada elo na corrente dialógica que faz mover as rodas de conversa bakhtiniana!

Organização Geral

GRUBAKH – Coletivo docente de estudos bakhtinianos do
GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP –
Campinas/SP.

Grupos de Apoio

GEGe – Grupo de Estudos do Gênero do Discurso – Universidade
Federal de São Carlos – UFSCar – São Carlos/SP

GRUPO ATOS – Universidade Federal Fluminense – UFF -
Niterói/RJ

GELPEA – Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas
Educaionais da Amazônia, Universidade Estadual do Pará –
UEPA – Belém/PA

NEPALP – Núcleo de Estudos e Alfabetização e Ensino da Língua
Portuguesa – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –
Florianópolis/SC

Coordenação Geral

Liana Arrais Serodio

Coordenadora do GRUBAKH

Pesquisadora-Colaboradora do GEPEC/FE/UNICAMP

Docente do Mestrado Profissional em Educação Escolar

Guilherme do Val Toledo Prado

Coordenador do GEPEC/FE/UNICAMP

Coordenador do PPGE-LINHA 7 - FORMAÇÃO DE
PROFESSORES, CURRÍCULO, TRABALHO DOCENTE E
AVALIAÇÃO

Comissão Organizadora

Nara Caetano Rodrigues

Patrícia Yumi Fujisawa

Ruy Braz da Silva Filho

Vanessa França Simas

Comissão de Apoio

Ana Cristina Libânio

Arlete Ribeiro Bonifácio

Fernanda Camargo Dalmatti Alves Lima

Flávia Nunes de Moraes

Gabrielle Audrey de Sousa Costa

Heloísa Helena Martins Proença

Lygia Nascimento Almeida

Maryelle Florêncio Mariano

Maria Natalina de Oliveira Farias

Convidados Arenas

Guilherme do Val Toledo Prado

Henrique O. Nakamoto

Mariana Conti

Marisol Barenco de Mello

Rodrigo Nasser
Valdemir Miotello

Mediadores/as Rodas de Conversa

Angélica Duarte da Silva Araujo
Denise Santos Lima
Dinair Barbosa de Freitas
Gracielle Boing Lyra
Guilherme do Val Toledo Prado
Heloísa Helena Martins Proença
José Anchieta de Oliveira Bentes
Liana Arrais Serodio
Liliane Corrêa Neves Moura
Marisol Barenco de Mello
Miza Carvalho dos Santos
Nara Caetano Rodrigues
Nelita Bortolotto
Rita de Nazareth Souza Bentes
Ruy Braz da Silva Filho
Valdemir Miotello

Comissão de Divulgação

Fernanda Camargo Dalmatti Alves Lima
Gabrielle Audrey de Sousa Costa
Patrícia Yumi Fujisawa

Imagens, logo, arte para capa do e-book

Paulo César de Campos

Comissão Científica

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes (Prefeitura Municipal Juiz de Fora- MG)
Cristiane Dominiqui Vieira Burlamaqui (UEPA)
Dinair Barbosa de Freitas (UEPA)
Etelvino Manuel Raúl Guila (UEM -Universidade Eduardo Mondlane – Moçambique)
Fabiana Giovani (UFSC)
Gracielle Boing Lyra (UNIAVAN - Centro Universitário Avantis)
Guilherme do Val Toledo Prado (UNICAMP)
Jader Janer Moreira Lopes (UFJF)
João Nilson P. de Alencar (CA/UFSC)
José Anchieta de Oliveira Bentes (UEPA)
Josane Daniela Freitas Pinto (UEPA)
Liana Arrais Serodio (UNICAMP)
Lilane Maria de Moura Chagas (UFSC)
Liliane Corrêa Neves Moura (UERJ)
Luciano Ponzio (Università di Salento – Lecce – Itália)
Maria Isabel de Moura (UFSCar)
Marisol Barenco de Mello (UFF)
Marissol Prezotto (IBFE)
Maryelle Florencio Mariano (IG-UNICAMP)
Nara Caetano Rodrigues (UFSC)
Nathan Bastos de Souza (UNIPAMPA)
Nelita Bortolotto (UFSC)
Priscila Finger do Prado (UFSC)
Reinaldo José de Lima (FAETEC-RJ)
Rita de Nazareth Souza Bentes (UEPA)
Valdemir Miotello (UFSCar)
Vanessa França Simas (PMC/UNICAMP)

