



ISSN: 1807-6211

Ano XIII

nº25

Maio de 2016

RevistAleph

Ficha catalográfica na Biblioteca Central do Gragoatá

R454 Revista Aleph / Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. – Ano1, n. 1 (jun. 2004) - . Niterói: UFF, 2004.

v.: il.

Dois números por ano (jul., dez.): ano 5, n. 16, dez. 2011- .

Irregular: ano 1, n. 1, jun. 2004 - ano 5, n. 15, ago. 2011.

Modo de acesso: Word Wide Web.

Disponível em: <http://revistaleph.uff.br/>

ISSN 1807-6211.

1. Educação. 2. Ensino I. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.

CDD 370

Equipe Editorial

Conselho Científico Nacional

Profª Drª Célia Linhares – UFF
Profª Drª Cecília Coimbra – UFF
Profª Drª Clarice Nunes – UFF
Profª Drª Eliana Yunes – PUC-Rio
Profª Drª Elizabeth Barros – UFES
Profª Drª Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ
Profª Drª Maria Cristina Leal – UERJ
Profº Dr. Sílvio Gallo – Unicamp
Profª Drª Solange Jobim – PUC-Rio

Internacional

Profª Drª Adriana Püiggrós – Universidad de Buenos Aires, Argentina
Profª Drª Maria Nazaret Trindade – Universidade de Évora, Portugal
Profª Drª Thamy Ayouch – Université Lille III, Paris VII, França

Editores Associados

Profª Drª Estela Scheinvar – UERJ/FFP
Profª Drª Eugênia da Luz S. Foster – UNIFAP
Profª Drª Inês Bragança – UERJ/FFP
Profº Dr. Luiz Fernando C. Sangenis – UERJ/FFP
Profª Drª Mairce da Silva Araújo – UERJ/FFP
Profª Drª Maria Tereza Goudart Tavares – UERJ/FFP
Profª Drª Maria Lucia R. Müller – UFMT

Editores Científicos e Executivos

Profª Drª Léa da Cruz – UFF
Profª Drª Rejany dos S. Dominick – UFF

Conselho Editorial

Profª Drª Bruna Molisani F. Alves – UERJ/FFP
Profª Drª Cássia Maria de Oliveira – UFRRJ
Profª Drª Célia Linhares – UFF
Profª Drª Dagmar de M. Silva – UFF
Profª Drª Léa da Cruz – UFF
Profª Drª Rejany dos S. Dominick – UFF

Bolsistas Extensão UFF

Ana Caroline R. Sousa – Pedagogia
Fernanda A. Nepomuceno – Pedagogia
Lorena Duarte Rosa – Pedagogia
Suelen Cristina G. da Silva – Letras

Design Gráfico e Editoração

Tito Junior

Aquarela Original

Gabriela Barenco Contage

Apoio





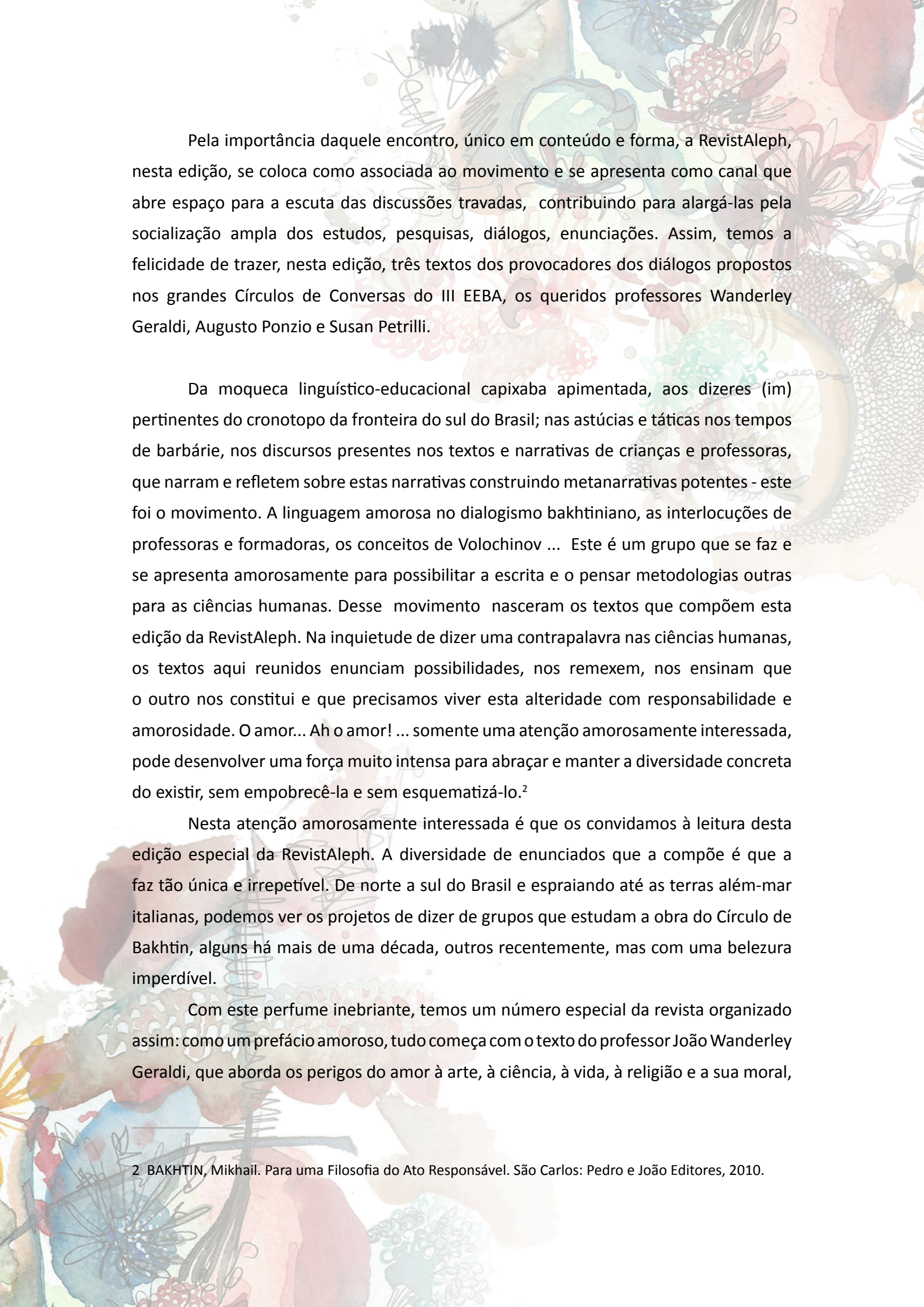
PORQUE FALAR DE AMOR É UM ATO REVOLUCIONÁRIO...! ?

Amor, do latim, amare. Eros, segundo Hesíodo, o deus do amor, é responsável pela união de todos os seres, pela procriação de tudo que há no Universo. Em uma das variações do mito, ele é visto como força de coesão e ligação do Universo, desejando ligar e unir tudo o que nele há. Do Latim, revolução vem de REVOLUTIO, ato de dar voltas, de REVOLUTUS, participio passado de REVOLVERE, girar, virar, dar voltas, de RE-, de novo, mais VOLVERE.¹

Falar de amor é, assim, um ato revolucionário. Isto ficou claramente visível para quem esteve no III Encontro de Estudos Bakhtinianos (EEBA), em novembro de 2015, realizado pelo Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS-UFF, que uniu professores e estudantes bakhtinianos do Brasil e da Itália na UFF - Niterói, Rio de Janeiro. Como fragrância que inebria a todos, o encontro fez da Amorização, enunciação na arquitetura bakhtiniana, o sentido fundamental da vida, revalorizando a categoria teórica. O amor perfumou e inebriou a quem por lá esteve. Este movimento nasceu em São Carlos –SP. Já passou por Juiz de Fora-MG e Vitória-ES. Fazer girar, revolver, mexer o EEBA, esta foi a intenção do grupo que, em breve, vai girar no Recife.

No ano de 2015, o encontro teve como tema a Amorização como enunciação na arquitetura bakhtiniana. O EEBA 2015 foi marcado por diálogos calorosos, encontros e reencontros. Arte, estética, ética, responsabilidade e amorosidade eram possíveis de serem percebidos no cronotopo constituído para aqueles momentos de escuta compreensiva recíproca. E assim foi!

1 <http://origemdapalavra.com.br/site/pergunta/palavra-revolucao/>



Pela importância daquele encontro, único em conteúdo e forma, a RevistAleph, nesta edição, se coloca como associada ao movimento e se apresenta como canal que abre espaço para a escuta das discussões travadas, contribuindo para alargá-las pela socialização ampla dos estudos, pesquisas, diálogos, enunciações. Assim, temos a felicidade de trazer, nesta edição, três textos dos provocadores dos diálogos propostos nos grandes Círculos de Conversas do III EEBA, os queridos professores Wanderley Geraldi, Augusto Ponzio e Susan Petrilli.

Da moqueca linguístico-educacional capixaba apimentada, aos dizeres (im) pertinentes do cronotopo da fronteira do sul do Brasil; nas astúcias e táticas nos tempos de barbárie, nos discursos presentes nos textos e narrativas de crianças e professoras, que narram e refletem sobre estas narrativas construindo metanarrativas potentes - este foi o movimento. A linguagem amorosa no dialogismo bakhtiniano, as interlocuções de professoras e formadoras, os conceitos de Volochinov ... Este é um grupo que se faz e se apresenta amorosamente para possibilitar a escrita e o pensar metodologias outras para as ciências humanas. Desse movimento nasceram os textos que compõem esta edição da RevistAleph. Na inquietude de dizer uma contrapalavra nas ciências humanas, os textos aqui reunidos enunciam possibilidades, nos remexem, nos ensinam que o outro nos constitui e que precisamos viver esta alteridade com responsabilidade e amorosidade. O amor... Ah o amor! ... somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força muito intensa para abraçar e manter a diversidade concreta do existir, sem empobrecê-la e sem esquematizá-la.²

Nesta atenção amorosamente interessada é que os convidamos à leitura desta edição especial da RevistAleph. A diversidade de enunciados que a compõe é que a faz tão única e irrepetível. De norte a sul do Brasil e espraiando até as terras além-mar italianas, podemos ver os projetos de dizer de grupos que estudam a obra do Círculo de Bakhtin, alguns há mais de uma década, outros recentemente, mas com uma beleza imperdível.

Com este perfume inebriante, temos um número especial da revista organizado assim: como um prefácio amoroso, tudo começa com o texto do professor João Wanderley Geraldi, que aborda os perigos do amor à arte, à ciência, à vida, à religião e a sua moral,

² BAKHTIN, Mikhail. Para uma Filosofia do Ato Responsável. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

colocando e revolvendo questões críticas para as palavras outras que o continuam. A seguir, os textos do professor Augusto Ponzio e de Susan Petrilli falam, em diferentes perspectivas, das pesquisas e estudos travados por eles em seus grupos de estudo em Bari, na Itália. Como uma sequência lógica, temos os textos dos grupos de pesquisa a partir de um critério: o tempo de existência como grupo de pesquisa/estudo, dos mais antigos aos mais novos, tratados aqui com igual importância. Temos consciência da relevância desse número especial da RevistAleph, trazendo aos educadores o estado da arte das pesquisas e estudos bakhtinianos, a partir da perspectiva dos grupos participantes do III EEBA. A Revista, engajada, em sua missão de discutir os Movimentos Instituintes e sua relação com o campo educativo, torna-se um cronotopo mais que especial para que essa arena enunciativa se dê. É com satisfação e orgulho que lhes oferecemos este conjunto memorável de trabalhos nascidos do III EEBA. Sorvam e absorvam, é o que desejamos!

Liliane Neves e Marisol Barenco - organizadoras do III EEBA

Léa da Cruz e Rejany Dominick - Editoras



Normas de formatação para envio de artigos:

Papel: formato A4

Margens: Todas as margens 03 cm.

Título: Centralizado, espaço simples, negrito, Calibri 14, em caixa alta. Espaço entre o título e os autores 1,5, tamanho 12.

Sub-títulos (o que inicia as partes do texto): em negrito, calibri 12, dois espaços após o item anterior e um espaço antes do parágrafo seguinte. Norma culta da Língua. Usar controle de linhas órfãs e manter com o próximo.

Autor (es): Parágrafo simples: alinhamento à direita. Sem espaço entre dois ou mais autores.

Fonte: Calibri 12. Incluir nota biográfica de rodapé com a formação do autor, área de pesquisa; instituição de origem e e-mail (Calibri 10 – justificado).

Resumo: com até 800 caracteres (com espaço), em espaço simples, sem citações e parágrafo único. Colocar um espaço simples entre autor e resumo. Em Português e em outra língua opcional (Inglês, Espanhol, Francês, Italiano, etc.). Fonte: Calibri 12.

Palavras-chave: 3 a 5, em português e outra língua. Parágrafo: espaço simples. Fonte: Calibri 12. Seguida do resumo, com espaço.

Corpo do texto: Parágrafo Justificado; Recuo da primeira linha 1,5 de cada parágrafo; Fonte: Calibri/ tamanho 12; Espaçamento: 1,5 sem espaço antes ou depois;

Citações: Até 3 linhas, no corpo do texto com aspas. Mais de três linhas: em parágrafo recuado, à direita, em 4 cm da margem esquerda, espaço simples. Com um espaço simples antes e depois, sem aspas. Fonte: Calibri /tamanho 11. Seguir Norma ABNT 10520, disponível em <http://www.trabalhosabnt.com/regras-normas-da-abnt-formatacao/nbr-10520>

Notas no rodapé: Tamanho 10, justificadas.

Referências: apenas para autores citados e segundo normas da ABNT, Calibri, tamanho 11, espaço simples, com espaço de uma linha antes de cada obra citada. Justificado.

Acesse também: <http://www.revistaaleph.com/politica-editorial/>



Orientações para publicação de artigo na RevistAleph

... É preciso investir, entre outras frentes de construção social e educativa, nos movimentos de autonomia e teorização dos professores, na busca de práticas criadoras que busquem contribuir para a melhoria da escola pública, socializando os processos de encaminhamentos com que as escolas vão afirmando a possibilidade e a existência (infelizmente, às vezes de forma fugaz) de outras escolas e sistemas escolares.

Célia Linhares

Regras gerais:

Os autores são responsáveis pela observação e cumprimentos das normas culta da Língua Portuguesa no texto e da língua estrangeira na qual elabora o resumo.

Os autores devem indicar, em nota de rodapé junto ao título, se o texto foi apresentado em Evento Acadêmico e/ou se resulta de dissertação de mestrado, tese de doutorado ou de projeto de pesquisa financiado por órgão público ou privado.

Filiação temática ou pertinência:

A RevistAleph privilegia a socialização de artigos que tratem dos movimentos de criação de uma outra escola, de um outro ensino e de uma outra educação que se articulem a dimensões éticas, estéticas, democraticamente incluídas, nos diferentes tempos/espacos, a que vimos chamando de Experiências Instituinte

Qualidade das teorizações:

Os argumentos deverão ser desenvolvidos com originalidade e respaldarem-se no diálogo com pensadores que estabeleçam interlocuções com a área de Educação ou de Ensino da CAPES.

Direitos e deveres do autor:

- É importante que o projeto que dá origem ao artigo esteja registrado no Comitê de Ética de sua instituição de origem, especialmente aqueles que trabalham com informações sobre humanos.
- Pode indicar (como sugestão) em qual sessão da revista gostaria de ver seu artigo publicado.
- Quando da utilização de imagens que não sejam de sua autoria, é importante que cite a fonte e verifique se as mesmas têm reserva de publicação.
- Atentar para as condições legais e éticas da utilização de imagens, de citação de nomes e da veracidade dos fatos informados.
- Compreendemos que ao encaminhar o artigo para publicação o autor está concordando em compartilhar sua produção pela internet sem receber qualquer valor pecuniário, respeitando-se os direitos autorais.

SUMÁRIO

Editorial

Dossiê Temático

- 1 OS PERIGOS DO AMOR**
João Wanderley Geraldi
- 12 DISCURSO AMOROSO E SCRITTURA LETTERARIA
IN MICHAÏL BACHTIN E ROLAND BARTHES**
Augusto Ponzio
- 30 DISCURSO AMOROSO E ESCRITURA LITERÁRIA
EM MIKHAIL BAKHTIN E ROLAND BARTHES**
Augusto Ponzio - Tradução de Vanessa della Peruta
- 48 FENOMENOLOGIA DEL PARLARE D'AMORE**
Susan Petrilli
- 66 FENOMENOLOGIA DO FALAR DE AMOR**
Susan Petrilli - Tradução de Cecília Maculan Adum
- 84 EM TORNO DOS CONCEITOS DE VOLOCHINOV**
PROLEAO
- 101 A PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS
ESCRITOS EM PERSPECTIVA DISCURSIVA**
Grupo de pesquisa: Linguagem, cultura e processos educativos/CNPq
- 115 O CÍRCULO DO GRUPO DE ESTUDOS
DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe**
GEGe
- 120 VIVÊNCIAS COM REFERENCIAIS BAKHTINIANOS NO GRUPO
DE PESQUISA “FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES”
(GRUFAE)**
Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE)

- 
- 134** **DISCURSOS ENTRE PARES: INTERLOCUÇÕES DE FORMADORAS, PROFESSORAS, LEITORAS, REVISORAS, ESCRITORAS, EDITORES, PESQUISADORES, SOBRE CRIANÇAS, ESCOLAS E LETRAS**
Ludmila Thomé de Andrade
- 141** **A PALAVRA VIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN APIMENTANDO A MOQUECA LINGÜÍSTICO-EDUCACIONAL CAPIXABA**
GEBAKH/UFES
- 166** **ESTUDAR COM BAKHTIN NA FRONTEIRA: ALGUNS DIZERES (IM)PERTINENTES SOBRE O NOSSO CRONOTOPO**
GEBAP - Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa
- 179** **ASTÚCIA, TÁTICA E POLÍTICA: REFLEXÕES EM TEMPOS DE BARBÁRIE**
Carlos Roberto de Carvalho
Flávia Miller Naethe Motta
- 193** **A LINGUAGEM AMOROSA DO DIALOGISMO BAKHTINIANO NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**
Edson Nascimento Campos
Herbert de Oliveira Timóteo
Mariano Alves Diniz Filho
- 207** **A METANARRATIVA E A RELAÇÃO INEXTRICÁVEL ENTRE OS MUNDOS DA VIDA E DA CULTURA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE BAKHTIN E A EDUCAÇÃO**
Liana Arrais Serodio
Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz
Guilherme do Val Toledo Prado
Heloísa Helena Martins Proença
Marissol Prezotto
Nara Caetano Rodrigues
- 223** **CONSTELAR: APRENDENDO O EXERCÍCIO DE UMA HETEROCIÊNCIA**
Grupo Atos UFF
- 246** **GRUPO ÁGAPE: NASCEMOS PARA ESCREVER**
Neiva de Souza Boeno
Lucimeire da Silva Furlaneto
Luciano Ponzio
- 260** **“TINHA CEBOLA DESMAIADA”: BAKHTIN E O PESQUISAR COM**
Jader Janer Moreira Lopes
Marisol Barenco de Mello

OS PERIGOS DO AMOR¹João Wanderley Geraldi²

Nenhuma palavra é dada ao artista de forma linguisticamente virgem: ela está prenhe de todas as situações cotidianas e de todos os contextos poéticos em que ela foi encontrada.

(Valentin Nikolaevich Volochínov)

Resumo

Este texto traz uma reflexão acerca dos perigos do amor, em âmbitos como a arte, a ciência, a vida, a religião e a sua moral. No amor à arte trazemos o perigo do nos apegarmos às formas e esquecermos que o trabalho estético com a língua é sempre aquele que responsabilmente assume seu dizer. Na ciência esbarramos com a grande fábula da modernidade que é a crença na razão pura, desligada do corpo, dos afetos, dos desejos, das crenças, das experiências práticas vitais. Na vida, na religião e em sua moral os perigos se encontram na exclusão do diálogo com aqueles que pensam e agem de forma distinta afirmando que o outro somente tem direito de existência se for um espelho de mim mesmo. Porém, a amorização proposta pelos autores do Círculo de Bakhtin é um processo de um contínuo dar-se aos outros para se fazer único e irrepetível, apondo nossa assinatura responsável na estética, na ciência e na ética. No mundo da vida, onde as relações se constituem, a amorização nos abre para o além de nós próprios, para o imprevisível, para o futuro que se constrói passo a passo na ressignificação do passado.

Palavras-chave: Amorização, estética, linguagem

Abstract

This text brings a reflection about the danger of love, in areas such as art, science, life, religion and its morality. In the love of art bring the danger of us hold onto the forms and forget that aesthetic work with language is always the one that assumes responsibly its speech. In science we ran with the great fable of modernity that is the belief in pure reason, off of the body, of the emotions, desires, beliefs, practices vital experiences. In life, in religion and in its moral, dangers are in the exclusion of the dialogue with those who think and act differently stating that the other's right to exist only if it is a mirror of myself. However, the amorização proposal by the authors of the Bakhtin Circle is a continuous process to give to others to make unique and unrepeatable, with our responsible signature in aesthetics, science and ethics. In the world of life, where the relationships are constitute, the amorização open us beyond ourselves, to the unexpected, to the future which builds step-by-step on ressignification of the past.

Keywords: Amorização, aesthetics, language

1 Texto de exposição em mesa-redonda do III EEBA (Encontro de Estudos Bakhtinianos). Niterói, 16.11.15.

2 Professor titular da Unicamp, aposentado. jwgeraldi@yahoo.com.br

Os autores do Círculo de Bakhtin debruçaram-se sobre o fazer estético e deixaram-nos uma herança significativa: em todos os seus textos há uma preocupação em demonstrar que a atividade estética não se realiza fora das relações mantidas pelos homens dentro de sua organização social. Medvedev, Volochínov e Bakhtin defendem sempre uma base sociológica para a estética, que fundamentam na materialidade da linguagem, em seu sentido amplo verbal e não verbal, que concebem como atividade constitutiva de si própria e da consciência humana e que por isso permeia todos os processos em que nos envolvemos, já que somos ‘condenados’ a significar e a atribuir significado, o que fazemos sempre, pondo-a em funcionamento.

Esta atividade constitutiva em que a linguagem se elabora não é originalmente individual: ela emerge na relação entre sujeitos, e nesta relação uma consciência se forma com outra consciência. Em outras palavras, nem linguagem nem consciência existem sem que os processos da interação social as constituam. Por isso, tudo o que internalizamos vem marcado por este emaranhado social em que nos fazemos o que somos, e fazemos a linguagem existir. “A linguagem não aparece na sociedade humana por ação do sobrenatural, nem como “invenção” consciente e meditada” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 134).

Se em alguns momentos entramos em solilóquios, estes trazem a presença ausente do outro no material com que pensamos. Se o trabalho do autor é aparentemente solitário, sozinho diante de um teclado e um écran, ou de uma página em branco, o que escrever sempre vem marcado pela historicidade do material com que elabora sua obra.

Os perigos do amor à arte

“Lutamos com as palavras”, disse o poeta maior Carlos Drummond de Andrade. Isto porque é impossível dizer sem a palavra já marcada. O desejo de um dizer outro, nos primórdios da “aparição em cena de um novo grupo social” que pretenda fazer ouvir sua voz, implica neste trabalho com as palavras carregadas pelo cotidiano da hegemonia que um novo modo de pensar e ser pretende suplantar. Não fosse esta carga assim pesada, seriam incompreensíveis os esforços do poeta “escavando as palavras a contrapelo” para que signifiquem para além de sua superfície:

Limpa-palavras³

Álvaro de Magalhães

Limpo palavras.*Recolho-as à noite, por todo o lado:**a palavra bosque, a palavra casa, a palavra flor.**Trato delas durante o dia**enquanto sonho acordado.**A palavra solidão faz-me companhia.***Quase todas as palavras*****precisam de ser limpas e acariciadas:****a palavra céu, a palavra nuvem, a palavra mar.****Algumas têm mesmo de ser lavadas,******é preciso raspar-lhes a sujidade dos dias******e do mau uso****Muitas chegam doentes,**outras simplesmente **gastas, estafadas,******dobradas pelo peso das coisas******que trazem às costas.****[...]*

Trabalho totalmente distinto é aquele da higienização da palavra, para que se descomprometa a voz que a profere, de modo que somente apareça a forma, zerada de sentidos e compromissos. Volochínov (2013, p.133) , apresenta-nos dois exemplos da literatura russa czarista, em que os escritores pretendiam criar uma nova língua:

Nemoticheilosenemichei
Chama viskuiuschisuschel
E com novo rumos de espadas
Lhe responderábuduschel

E ainda

3 Excerto extraído do trabalho de Cláudia Roberta Ferreira apresentado para exame de qualificação para obtenção do título de doutora em educação, na Faculdade de Educação da Unicamp, 2011.

Goosniegkaid
 Mrbatulba
 Sinuauksel
 Ver tumdach
 Guiz.

Diz o autor:

Para evitar que o escritor tenha a sorte desses poetas, para evitar que entrem para a história como anedota, e para que ocupe um lugar sério e digno, é necessário que compreenda *que é a linguagem*, este material tão característico e particular da criatividade artística. (grifos do autor)

E eis que encontramos o primeiro perigo do amor: o amor às formas na expressão estética, que querendo fugir do que é “seu momento organizador fundamental”, a avaliação social que implica a compreensão cuja produção somente é possível se as formas estiverem associadas a seus valores; um amor à forma leva ao formalismo, ao hermetismo, ao descompromisso.

A inspiração que ignora a vida e é ela mesma ignorada pela vida não é inspiração mas obsessão. O sentido correto e não o falso de todas as questões antigas, relativas à inter-relação de arte e vida, à arte pura, etc, é o seu verdadeiro patos apenas no sentido de que arte e vida desejam facilitar mutuamente a sua tarefa, eximir-se da sua responsabilidade, pois é mais fácil criar sem responder pela vida e mais fácil viver sem contar com a arte (BAKHTIN, 2003, p. XXXIV).

O trabalho estético com a língua é sempre aquele que responsabilmente assume seu dizer, mas diferentemente dos demais discursos, é fruto de uma diferenciação e especificação do material linguístico.

Por isso, como diz o poeta

*Passarinho parou de cantar.
 Essa é apenas uma informação.
 Passarinho desapareceu de cantar.
 Esse é um verso de J. G. Rosa.
 Desapareceu de cantar é uma graça verbal.
 Poesia é uma graça verbal.*

(Manoel de Barros, *Tributo a J. G. Rosa*)

São as graças verbais do trabalho de seleção e composição estética que fazem o leitor estancar a linearidade do texto para rever, reolhar, entreolhar, transver os diferentes *links* de sentidos postos em circulação e que tornam bem mais complexas as compreensões do aparentemente simples. Um texto que incomoda por suas diferenciações e especificações, não acomoda.

Como ensinou Barthes (1997, p. 49-50)

Texto de prazer – aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura; texto de fruição – aquele que coloca em situação de perda, aquele que desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência dos seus gostos, dos seus valores e das suas recordações, faz entrar em crise a sua relação com a linguagem.

Os perigos do amor à ciência

Também na atividade humana da cognição corremos os perigos do amor descompromissado. A ciência a que estamos acostumados, chamada moderna, caracterizou-se por três grandes princípios: universalidade, objetividade e preditibilidade, excluindo de seu mundo o sujeito, o tempo e o espaço. Esquecendo suas próprias origens, já que

A ciência não brotou de um homem, nem foi o produto da concepção imaculada de um método abstrato e universal, senão uma criação híbrida, plural e multifacética, engendrada por uma comunidade na qual conviveram e se fertilizaram mutuamente religiosos e magos, artesãos e filósofos, engenheiros e comerciantes, matemáticos e experimentadores, aristotélicos e neoplatônicos, místicos e racionalistas, numa verdadeira orgia de pensamento-ação-percepção-criação (NAJMANOVICH, 2003).

Para alcançar um tempo zero, um espaço zero e um sujeito zero, o grande calcanhar de Aquiles da ciência sempre foi a questão metodológica. Era preciso inventar um método capaz de construir o sujeito neutro, sem história [ele e seu objeto de estudo], e sem lugar [se não aquele do laboratório que não deveria influenciar em suas observações, descrições e análises, ainda que saibamos todos que os instrumentos de um e outro laboratório serão fartamente responsáveis pelas descobertas imaginadas neutras e objetivas].

Como sabemos, nem a razão, nem a observação, são invenções da modernidade: as observações astronômicas começaram com os sumérios. A grande fábula da modernidade é a crença na razão pura, desligada do corpo, dos afetos, dos desejos, das crenças, das experiências práticas vitais. Foi o recurso ao método que permitiu a instauração desta razão pura.

Um método é um conjunto de princípios de descoberta que, seguidos com rigor, levam a descobertas pré vislumbradas desde o projeto de pesquisa. Descartes expôs um método, e desde então, qualquer afirmação se sustenta mais no método de descoberta do que na sua relação com o mundo, com o real, que supostamente funcionaria como o “*tertius comparacionis*” de todo dizer científico.

Em verdade, a relação do pesquisador não se dá diretamente com as “coisas”, mas com seus Outros. Entre estes, quando se trata de ciências humanas, obviamente há os sujeitos de sua própria pesquisa, para quem os resultados chegarão apenas na forma de tecnologias que venham a ser “inventadas” a partir das descobertas. Mas há os sujeitos que sobredeterminam a sua prática – os outros cientistas – e que lhe cobrarão a “metodologia”, a explicitação do método empregado para chegar aos resultados obtidos. No entanto, Leibniz já havia dito que Descartes, seguindo seu método, descobriu coisas interessantes, mas se outro pesquisador seguir as mesmas regras somente descobrirá o que Descartes já descobrira: será preciso, para fazer descobertas surpreendentes, desobedecer ao método metodicamente porque outros são os objetos sobre os quais se debruça o pesquisador.

Ora, a sobredeterminação metódica seguida à risca somente permitirá que se diga o dizível, o previsível.

A natureza teórica do conhecimento científico decorre dos pressupostos epistemológicos e das regras metodológicas [...]. É um conhecimento causal que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vista a prever o comportamento futuro dos fenômenos. A descoberta das leis da natureza assenta, por um lado, [...], no isolamento das condições iniciais relevantes [...] e por outro lado no pressuposto de que o resultado se produzirá independentemente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais. Por outras palavras, a descoberta das leis da natureza assenta no princípio de que a posição absoluta e o tempo absoluto nunca são condições iniciais relevantes. (SANTOS, 1987, p. 16).

Excluir os sujeitos e beneficiar a descrição, abandonando qualquer tentativa de compreensão, que implicaria no compromisso dos sujeitos aponto suas assinaturas às

elaborações que constroí, foi justificada no “amor à verdade”, no “amor à ciência”. Isto produziu como resultado uma ciência descompromissada, seus produtos ideologicamente apresentados como verdade irrefutável.

Na área das ciências humanas, a perspectiva moderna de ciência acaba tolhendo as compreensões elaboradas, remetendo-as à filosofia como forma de exclusão do seu dizer da esfera científica.

Em que medida é possível descobrir e comentar o **sentido** (da imagem ou do símbolo?) Só mediante outro sentido (isomorfo), do símbolo ou da imagem? É impossível dissolver o sentido em conceitos. O papel do comentário. Pode haver uma racionalização **relativa** do sentido (a análise científica habitual), ou um aprofundamento do sentido com o auxílio de outros sentidos (a interpretação artístico-filosófica). O aprofundamento mediante ampliação do contexto distante.

A interpretação das estruturas simbólicas tem de entranhar-se na infinitude dos sentidos simbólicos, razão por que não pode vir a ser científica na acepção de índole científica das ciências exatas.

A interpretação dos sentidos não pode ser científica, mas é profundamente cognitiva. Pode servir diretamente à prática vinculada às coisas.

“Cumpra reconhecer a simbologia não como forma não científica mas como forma **heterocientífica** do saber, dotada de suas próprias leis e critérios internos de exatidão” (Aviérintsiev) (BAKHTIN, 2003, p. 399).

O aprofundamento do empreendimento interpretativo resulta da *ampliação do contexto*, fazendo emergirem mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva. Não para enxergar nestas vozes a fonte do dizer, mas para fazer dialogarem diferentes textos, diferentes vozes. O múltiplo como necessário à compreensão do enunciado, em si único e irrepitível. A unicidade se deixa penetrar pela multiplicidade. Cotejar textos (caminho metodológico percorrido constantemente pelos membros do Círculo de Bakhtin) é a única forma de desvendar os sentidos. É impossível esgotar os sentidos já que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (idem, p. 395 – grifos do autor).

A este segundo perigo do amor a que nos convida a ciência moderna, supostamente aquela que diz verdades, responde o poeta

Fiat umbra! Brotóel pensar humano

Entiéndase: el pensar homogenizador – no el poético, que es yapensamiento divino -; el pensar del mero bípedo racional, el que ni por casualidad puede coincidir con la pura heterogeneidad del ser; el pensar que necesita de la nada para pensar lo que es, porque, en realidad, lo piensa como no siendo (MACHADO, 2009, p. 693).

Os perigos do amor à vida, à religião e a sua moral

Em Bethencourt (2000, p. 219), reencontramos o humor cáustico de Voltaire, autor proibido pela Inquisição, que em *Cândido, ou o Otimista*, oferece-nos, na ficção, uma descrição de um auto da fé possível:

Depois do terremoto que destruiu três quartos de Lisboa, os sábios do país não encontraram meio mais eficaz para prevenir uma ruína total do que dar ao povo um auto da fé, Foi decidido pela Universidade de Coimbra que o espetáculo de algumas pessoas queimadas lentamente em grande cerimônia era um segredo infalível para impedir a terra de tremer.

Por conseguinte, detiveram um biscainho acusado de ter desposado a comadre e dois portugueses que tinham retirado a gordura do frango antes de o comer. Depois do jantar vieram prender o dr.Pangloss e o seu discípulo Cândido, um por te falado, o outro por tê-lo escutado com ar de aprovação. Os dois foram levados em separado para aposentos extremamente frescos, nos quais nunca se era incomodado pelo sol. Oito dias depois foram os dois vestidos com um sambenito e as suas cabeças enfeitadas com mitras de papel: a mitra e o sambenito de Cândido estavam pintados com chamas invertidas e diabos que não tinham caudas nem garras; mas os diabos de Pangloss tinham garras e caudas e as chamas estavam direitas. Levaram-nos em procissão assim vestidos e fizeram-nos ouvir um sermão patético, seguido de uma bela música em fabordão. Cândido foi açoitado com golpes cadenciados, enquanto se cantava; o biscainho e os dois portugueses que não queriam comer gordura foram queimados, enquanto Pangloss, contrariamente aos usos da cerimônia, foi enforcado. Nesse mesmo dia a terra tremeu de novo com uma força medonha.

Não fora o humor de Voltaire, não precisaríamos ir tão distante na história para encontrar exemplos dos perigos deste amor à religião, à sua moral, exigidos na forma de fé inquebrantável.

Na política brasileira contemporânea podemos detectar como este inquebrantável amor e fidelidade à religião quando uma comissão de deputados define que família é a união de uma mulher (vagina) e um homem (pênis) e sua prole (excluindo do conceito legal de família casais sem filhos e até mesmo uma viúva com seus filhos, pela ausência do membro masculino, quando o querem mesmo é excluir qualquer outro vínculo entre as pessoas). Ou ainda de forma mais explícita, o projeto de lei assinado por Eduardo Cunha, da bancada da Bíblia e presidente da Câmara dos Deputados, que proíbe o acesso da

mulher estuprada ao aborto, exceto se o estupro for comprovado por documentação de uma delegacia de polícia!

Este amor cego, que levou a autos da fé; que pretende impor uma 'normalidade' às relações amorosas; que fanatiza e anatematiza qualquer comportamento que não segue suas compreensões do que deveria ser a vida; que exclui e abomina as diferenças, este amor fiel e acrítico assume proporções inquisitoriais quando deflagra suas bandeiras, no caso brasileiro contemporâneo, aquelas do conservadorismo social. Este o perigo do amor fanático da fé: porque exclui o diálogo com aqueles que pensam e agem de forma distinta. O outro somente tem direito de existência se for um espelho de mim mesmo.

Os amores egoístas que se revelam tanto de forma coletiva (como aquele que acabamos de exemplificar) quanto de forma individual, conduzem ao individualismo, à centralidade do eu em prejuízo do outro, ao apagamento da alteridade para impor o reinado do uno e do idêntico. No mundo ético, este é o grande perigo do amor à vida, e não do amor às vidas distintas que levam a diferenças enriquecedoras da experiência humana.

A este amor que nos propõe o sistema em que vivemos devemos recusar junto com o poeta, mas é preciso também recusar o amor imaterializado que nos propõe:

Falas de amor, e eu ouço tudo e calo!
O amor na humanidade é uma mentira.
É. E é por isso que na minha lira
De amores fúteis poucas vezes falo.

O amor! Quando virei por fim a amá-lo?!
Quando, se o amor que a Humanidade inspira
É o amor do sibarita e da hetaira,
De Messalina e de Sardanapalo?!

Pois é mister que, para o amor sagrado,
O mundo fique imaterilizado
- Alavanca desviada do seu fulcro –

E haja só amizade verdadeira
Duma caveira para outa caveira,
Do meu sepulcro para o teu sepulcro?!

Nossa dupla recusa deve apontar para as possibilidades positivas do amor encarnado e partilhado, não apenas entra duas pessoas, porque quando este efetivamente

emerge, a beleza do amor deveria nos levar à amorização da vida. A amorização é um processo de um contínuo dar-se aos outros para se fazer único e irrepetível, aponto nossa assinatura responsável na estética, na ciência e na ética. No mundo da vida, onde as relações se constituem, a amorização nos abre para o além de nós próprios, para o imprevisível, para o futuro que se constroi passo a passo na ressignificação do passado. Penso que este é o convite que nos faz o pensamento ético de Mikhail Bakhtin: da responsabilidade diante do não álbi para a existência. No contexto em que vivemos hoje, vale voltar a outro poeta que nos pergunta insistentemente sobre o que seremos no futuro quando formos já o passado:

I

Cúmplices da comoção moderna,
galhofamos no teatro e no cinema
ante o III Reich.

Galhofamos do desencontro
entre o discurso e a realidade.
(Mas a perda do sincrónico
se dá por nossa memória
ou pelo
dedo de Chaplin.

Ao tempo real, eram ambos coerentes:
discurso e realidade).

[...]

III

Agora, amadureço a questão:
Nós, prontamente solidários com a memória
(compromisso sem perigos)
e o desespero irreparável dos mortos,
se, àquele tempo presentes e vivos,
como veríamos o III Reich?

[...]

V

Que em nós o tempo é o mais humano,
e hoje de homem não temos senão o tempo ganho,
fração de tempo maior
que a vagar se compõe tão árduo.

Por isso pergunto:
em todos os tribunais passados,
que lado ocuparíamos?
pois que somos mas não somos ante o tempo
e também seus acidentes
históricos e geográficos,
as estações, a carência e os meses?

Se ainda fosse abril,
o que faríamos, sendo em tempo do III Reich?

VI

E agora que estimamos
a incerteza
ante o III Reich

agora que estimamos
menos perigosa
a participação da memória

e muito menos eficaz;
pergunto: tu, ante o presente,
como te defines ao que será passado?

[...]

(José Carlos Capinan. Inquisitorial)

Referências

- ANJOS, A. **Eu**. 31.ed. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1971.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, M. **Tratado geral das grandezas do ínfimo**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BETHENCOURT, F. História das inquisições. **Portugal, Espanha e Itália. Séculos XV-XIX**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- CAPINAM, J. C. **Inquisitorial**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- MACHADO, A. "Abel Martín". **Obras Completas**, vol I, Barcelona: Instituto Cervantes, 2009, p. 670-694
- NAJMANOVICH, D. "O feitiço do método". In: Regina Leite Garcia (org) **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 25-62
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.
- VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

DISCORSO AMOROSO E SCRITTURA LETTERARIA IN MICHAÏL BACHTIN E ROLAND BARTHES

Augusto Ponzio¹

Riassunto

Sussiste un rapporto molto stretto tra scrittura letteraria e discorso amoroso, non solo, ma anche tra la relazione che unisce autore, eroe e lettore e l'amore. Sia Michail Bachtin, sia Roland Barthes tematizzano questo rapporto, ma non in maniera specialistica e isolata, non da critici letterari. A loro interessa il rapporto tra arte, particolarmente l'arte verbale, la scrittura letteraria, e la vita; interessa l'apporto dell'arte alla comprensione rispondente, al vivere insieme, all'ascolto e all'accoglienza dell'altro nella vita di tutti i giorni.

Parole chiave: Amore, scrittura letteraria, singolarità, unicità, vita

Michail Bachtin (1895-1975), in "K filosofii postupka" (trad. in Brasile *Para uma filosofia do ato responsável*, 2010), scritto negli anni Venti ma pubblicato soltanto nel 1986 con il titolo datogli dal curatore, Sergej G. Bočarov, "Per una filosofia dell'azione responsabile", per caratterizzare il linguaggio letterario, specificamente il rapporto tra autore ed eroe fa ricorso al discorso amoroso. Viceversa Roland Barthes (1915-1980), nei seminari all'École pratique des hautes études sul discorso amoroso del 1974-1976 attinge spesso dalla scrittura letteraria per dire dell'amore.

Sia a Bachtin sia a Barthes la scrittura letteraria interessa in un senso ben diverso da quello in cui può interessare al critico letterario: vale a dire non da un punto di vista astrattamente estetico, come arte del "bello scrivere", ma da un punto di vista che possiamo senz'altro caratterizzare come "filosofico".

Bachtin stesso, anche facendo il bilancio, negli ultimi anni della sua vita, dell'intero suo lavoro di studio e ricerca, si definisce "filosofo", e il suo testo sulla filosofia dell'atto responsabile, che si colloca all'inizio della sua produzione, lo conferma in pieno.

¹ Professore di Filosofia del linguaggio, Università di Bari (Italia). Email: augustoponzio@libero.it

D: Ma lei non era anche un classicista?..

B: Io ero già... Io ero un filosofo. Veda, io direi così...

D: Lei era più filosofo che filologo?

B: Filosofo, più che filologo. Filosofo. E così sono anche restato fino ad oggi. Sono un filosofo. Sono un pensatore (BACHTIN, 2008, p. 120).

Sou um filósofo. Sou um pensador. (BAKHTIN, 2012, p. 45)

Questo dialogo fa parte della prima delle sei conversazioni che si svolgono tra il 22 febbraio e il 23 marzo del 1973 Bachtin (B.) e Victor D. Duvakin (D), e che sono pubblicate in russo in prima edizione nel 1996 e in seconda edizione nel 2002 (trad. it. M. BACHTIN, *In dialogo*, 2008, p. 120; trad. brasiliana *Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin*, 2012, p. 45).

Anche la prospettiva secondo la quale Roland Barthes considera il discorso amoroso è una prospettiva specificamente filosofica. Sotto questo riguardo è significativa l'epigrafe che Roland Barthes premette al secondo seminario. Si tratta di una frase ripresa da Nietzsche, *La gaia scienza*.

Ma noi altri, assetati di ragione, vogliamo guardare negli occhi le nostre esperienze di vita con altrettanto rigore con cui consideriamo un esperimento scientifico, ora per ora, giorno per giorno! Vogliamo essere noi stessi i nostri propri esperimenti, e i nostri propri soggetti di sperimentazione (NIETZSCHE, 1977, p. 229).

Ed è anche significativo che, come in Bachtin, i testi di riferimento di Roland Barthes non sono soltanto testi letterari, ma anche testi filosofici. Tutto il primo seminario è dedicato principalmente a *Le sofferenze del giovane Werther* di Goethe, utilizzato come "testo tutore"; con lo stesso scopo, nella prima parte del secondo seminario, Barthes impiega il *Fedro* e il *Convivio di Platone*.

Ma l'intero discorso che Bachtin svolge nella sua opera e quello di Barthes nella sua non si lasciano chiudere entro confini di ordine teorico, per quanto criticamente fondati. La filosofia dell'atto responsabile viene presentata da Bachtin come "filosofia morale" e la filosofia di Roland Barthes è filosofia del discorso amoroso, filosofia del soggetto nella sua singolarità non intercambiabile, non oggettivabile, e la filosofia che ricerca modalità di "vivre ensemble", tema che fa da titolo di uno dei suoi ultimi seminari al Collège de France. E va ricordato che nello scritto "programmatico" del

1919, Bachtin scriveva: “Di ciò che ho vissuto e compreso nell’arte devo rispondere con tutta la mia vita, affinché tutto ciò che è stato vissuto e compreso non rimanga in essa inattivo” (BACHTIN, 2014, p. 29).

In Bachtin, come risulta nel suo primo scritto (1919) “Arte e responsabilità” (BACHTIN, 2014) il problema è quello di collegare arte e vita, e quindi di far sì che ciò che si apprende nell’arte, in particolare nell’arte verbale, nella letteratura, venga realizzato nella vita. E che cosa si apprende? Si apprende quel particolare rapporto che riguarda la relazione tra autore ed “eroe”, tra autore e “protagonista” dell’opera letteraria. In che cosa consiste? Nell’amore dell’altro, nella dedizione all’altro, nell’ascolto, nell’accoglienza dell’altro. C’è un terzo testo, oltre “Arte e responsabilità” e “Per una filosofia dell’atto responsabile”, un testo che segue immediatamente al secondo, e appunto l’“Autore e l’eroe”, dove Bachtin mostra che nella scrittura letteraria si realizza quel particolare rapporto che egli ricerca in “Per una filosofia dell’atto responsabile”: cioè quello in cui è possibile la comprensione e la descrizione dell’individuo umano nella sua irripetibile singolarità, incomparabile unicità, senza ridurlo quindi a oggetto, in un rapporto di imparzialità, di indifferenza, di non partecipazione, anziché accoglierlo secondo un atteggiamento di non indifferenza e di comprensione rispondente.

Per la sua posizione di ascolto, la scrittura letteraria è quella che più si avvicina e che meglio rende il punto di vista dell’innamorato soprattutto quando essa, grazie alla sua capacità di comprensione rispondente, di parola non oggettiva, non diretta, alla sua capacità di tacere, si fa essa stessa discorso amoroso. Come scrive Bachtin in “Per una filosofia dell’atto responsabile” (1929, tr. it. in BACHTIN, 2014, pp. 145-147).

Il rapporto dell’autore col suo eroe è un interesse disinteressato; si può parlare di amore estetico oggettivo – ma senza attribuire a questa espressione un significato psicologico passivo – come principio della visione estetica. La varietà di valore dell’essere in quanto umano può essere data solo alla contemplazione amorosa; solo l’amore è in grado di affermare e consolidare, senza perderla e senza disperderla, questa varietà e molteplicità, senza lasciare soltanto il nudo scheletro delle linee e dei momenti di senso fondamentali. Solo un amore disinteressato secondo il principio “non lo amo perché è bello ma è bello perché l’amo”, solo un’attenzione amorosamente interessata, può sviluppare una forza abbastanza intensa da abbracciare e trattenere la concreta varietà

dell'esistere, senza impoverirlo e senza schematizzarlo. (BACHTIN, 2014, p. 145-147)

A relação do autor para com seu herói é um interesse desinteressado; pode-se falar de um amor estético objetivo – mas sem atribuir a esta expressão um significado psicológico passivo – entendendo-a como o princípio da visão estética. 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, 2010, p. 127).

Ma lo stesso rapporto nei confronti dei suoi seminari risulta descritto da Roland Barthes come un discorso d'amore. Sotto questo riguardo è interessante quanto Roland Barthes scrive in un testo intitolato “Au Séminaire” incluso in *Le lexique de l'auteur. Séminaire a l'École pratique des hautes études, 1973-1974 suivi de Fragments inédits du Roland Barthes par Roland Barthes* (2010). Questo volume appartiene della stessa serie in cui è stato pubblicato quello sul discorso amoroso: cioè “Les cours et les séminaires de Roland Barthes”, diretta da Éric Marty. “Au Séminaire” (pp. 43-86) tradotto nella edizione italiana di *Le bruissement de la langue* (1984), *Il brusio della lingua* (1988, pp. 343-352), dà già un'idea al lettore di come Roland Barthes intendeva e conduceva i suoi seminari.

Intanto il titolo: “Al seminario” ha, dice Roland Barthes, una triplice valenza: è un locativo, un elogio, una dedica.

Al seminario: questa espressione deve essere intesa come un locativo, come un elogio (quale quello che il poeta von Schober e il musicista Schubert rivolsero “alla Musica”), e come una dedica (*idem*, p. 352).

Il seminario è lo spazio in cui un gruppo di studenti e un docente (in effetti, “directeur d'études”, direttore di studi) si incontrano; è l'oggetto di una sorta di leggero delirio amoroso; è infine quasi un nome proprio, cui Roland Barthes destina una scrittura affettuosa.

È un luogo reale o un luogo fittizio? Né l'uno e nell'altro. È un'istituzione tracciata sul modello utopico: delinea uno spazio e lo chiamo *seminario*. È vero che l'assemblea cui mi riferisco si tiene ogni settimana a Parigi, cioè qui e ora; ma questi avverbi sono a loro volta fantastici. Non esiste alcuna garanzia di realtà, ma neppure vi è gratuità nell'aneddoto. Si potrebbe anche dire diversamente. E cioè che il seminario (reale) è per me l'oggetto di un (leggero) delirio, e che io sono, letteralmente, innamorato di questo oggetto (BARTHES, 1988, p. 342).

L'amore, tema dei due seminari degli anni 1974-1976, e dunque del libro che li raccoglie, è già presente nel rapporto col seminario stesso in quanto tale, che è quindi già "discorso amoroso". Sicché, già per questo, il "soggetto innamorato", di cui si parla, non è perfettamente separabile dal soggetto che ne parla, dal suo discorso; discorso quindi irriducibile a "metadiscorso", "metalinguaggio", oggettivo, asettico, "scientificamente puro".

Un problema comune a Michail Bachtin e a Roland Barthes, che si palesa maggiormente quando Bachtin riflette su come è possibile una filosofia dell'atto responsabile e Barthes su come è possibile parlare del discorso amoroso, è quello che riguarda il rapporto tra discorso riportato e discorso riportante, ovvero tra linguaggio e metalinguaggio, tra discorso e metadiscorso.

Nella parte introduttiva del testo sulla filosofia dell'atto responsabile, Bachtin pone il problema della possibilità di cogliere il "carattere di evento" unico, singolare, irripetibile, che caratterizza l'atto, ivi compreso l'atto di parola, quale unità basilare dell'esistenza di ciascuno, nel suo valore e nella sua unità di vivo divenire e di autodeterminazione.

Nel momento in cui da un punto di vista teorico – scientifico, filosofico, storiografico – o estetico, si determina il senso di tale atto, quest'ultimo perde il carattere di evento unico, quale è effettivamente come atto vissuto, e assume un valore generico, un significato astratto.

Bachtin respinge la concezione abbastanza radicata e accreditata della verità come formata da momenti generali, universali, come qualcosa di ripetitivo e costante e come separata e contrapposta al singolare e al soggettivo. Egli distingue fra verità, "*istina*", come valore astratto, la veridicità, il vero, come ideale universalmente indiscusso ma di cui non c'è nell'atto il riconoscimento effettivo, e la verità, "*pravda*",

come intonazione dell'atto, come sua affermazione, ciò verso cui tende e per il quale si verifica, e che lo verifica.

È un triste equivoco, eredità del razionalismo, ritenere che la verità (*pravda*) possa essere solo la verità universale (*istina*) fatta di momenti generali, e che, di conseguenza, la verità (*pravda*) di una situazione consista esattamente in ciò che in essa c'è di riproducibile e permanente, ritenendo inoltre che ciò che è universale e identico (logicamente identico) sia vero per principio [...] (BACHTIN, 2014, p. 99).

Anche Roland Barthes in *La camera chiara* (1980) pone lo stesso problema. Perché mai non dovrebbe esserci, in un certo senso, una nuova scienza per ogni soggetto? Una *Mathesis singularis* (e non più *universalis*)? Questo problema diventa ineludibile quando si vuole parlare del discorso dell'innamorato.

La questione non è semplicemente di ordine teorico e limitata all'ambito conoscitivo. Si tratta anche di una questione che tocca direttamente la vita di ciascuno e che ha un'incidenza profonda su di essa, di una questione in cui entra in gioco la qualità della vita, il riconoscimento della differenza singolare di ciascuno, per il fatto che l'organizzazione sociale stessa, la modellazione culturale stessa della vita, funziona sulla base di classificazioni, di incasellamenti, di attribuzione di appartenenze, ricorre al genere, all'universale come condizione dell'identificazione, della differenziazione, della individuazione. La differenza ufficialmente riconosciuta è quella dell'identità, dell'attribuzione a un insieme, una differenza indifferente alla singolarità, all'unicità, alla non intercambiabilità di ciascuno.

Si crea così la scissione fra due mondi reciprocamente impenetrabili e non comunicanti: il mondo non ufficiale della vita vissuta, e il mondo ufficiale, della cultura, del sociale fatto di rapporti tra identità, tra ruoli, tra appartenenze, tra differenze indifferenti, tra individui che come tali sono individuati da coordinate che li assumono come rappresentativi di questo o di quest'altro insieme. Da una parte la singolarità di ciascuno, la sua unicità, insostituibilità, la peculiarità delle sue relazioni, dei suoi vissuti, delle sue coordinate spazio-temporali ed assiologiche, l'inderogabilità della sua responsabilità senza alibi; dall'altra i rapporti di scambio fra individui rappresentanti identità, e quindi in ogni caso fra insiemi, generi, appartenenze, comunità, classi, agglomerati, collettivi.

Eppure la singolarità, l'unicità, l'alterità di ciascuno, con la sua partecipazione e non indifferenza alla singolarità altrui, all'altro come unico e insostituibile, la singolarità con

la sua responsabilità senza alibi, resta, per quanto relegata nel privato, la base dell'ufficiale, del pubblico, del formale, del culturale, della identità con le sue responsabilità garantite e delimitate da alibi. Tutto ciò che è in generale acquista senso e valore a partire dal posto unico di singolo, dal suo riconoscimento, in base al suo "non-alibi nell'esistere". "Non-alibi" significa "senza scuse", "senza scappatoie", ma anche "impossibilità di essere altrove" rispetto al mio unico e singolare posto che occupo nell'esistere, esistendo, vivendo.

Ciò che unifica i due mondi così descritti è l'evento unico dell'atto singolare, partecipativo, non indifferente. Si ritrova qui la stessa problematica esposta in quello che risulta il primo scritto pubblicato da Bachtin, nel 1919, intitolato "Arte e responsabilità", dove la questione affrontata è, come abbiamo detto, quella del rapporto fra arte e vita, e dove la soluzione è prospettata negli stessi termini. Tutto ciò che ha valore formale e tecnico una volta che si separi dall'unità singolare dell'esistere di ciascuno e sia abbandonato alla volontà della legge immanente del suo sviluppo può diventare, dice Bachtin, qualcosa di terribile e irrompere in questa unità singolare della vita di ciascuno come forza irresponsabile e devastante.

Nella sezione che, in "Per una filosofia dell'atto responsabile", segue a quella introduttiva e che è indicata come "Parte prima", Bachtin affronta concretamente la questione della possibilità di considerare e descrivere come si costruisce e si organizza l'unicità e l'unità di un mondo non astrattamente sistematico, ma concretamente architettonico sul piano valutativo e spazio-temporale, a partire dal posto unico che, in modo insostituibile, ciascuno occupa, nella sua responsabilità senza alibi, in quanto centro partecipativo e non indifferente. La comprensione di tale architettonica non può avvenire da un punto di vista conoscitivo, non emotivamente e valutativamente partecipativo, da un punto di vista oggettivo, indifferente, che sarebbe incapace di *comprendere* ciò che descrive e finirebbe perciò con l'impovertirlo e con il perderne di vista i dettagli che lo rendono vivo e incompatibile. Ma neppure può basarsi sulla immedesimazione, che sarebbe anch'essa, se fosse possibile, un impoverimento in quanto ridurrebbe a una sola visione il rapporto di due posizioni reciprocamente esterne e non intercambiabili. Per Bachtin l'interpretazione-comprensione dell'architettonica presuppone che essa si realizzi a partire da una posizione esterna, extralocalizzata, exotopica, altra, differente e al tempo stesso non indifferente, ma a sua volta partecipativa.

Si danno così due centri di valore quello dell'io e quello dell'altro, che sono "i due centri di valore della vita stessa" intorno ai quali si costituisce l'architettonica dell'atto responsabile. E bisogna che questi due centri di valore restino reciprocamente

altri, che permanga l'architettonico rapporto di due altri, per ciò che concerne il punto di vista spazio-temporale e assiologico.

Ebbene, Bachtin, in "Per una filosofia dell'atto responsabile", individua come possibilità di una visione del genere quella che si realizza nell'arte, specificamente nell'arte verbale, nella scrittura letteraria.

Dunque nella scrittura letteraria Bachtin trova realizzata la comprensione dell'architettonica che la sua filosofia morale, o filosofia prima, si propone: essa instaura un rapporto che permette il mantenimento dell'alterità del centro di valore di tale architettonica che è considerato da un punto di vista esterno, extralocalizzato, exotopico, a sua volta unico e altro. Si tratta esattamente del rapporto autore ed eroe nell'ambito del testo letterario. E per meglio chiarire la disposizione architettonica della visione della scrittura letteraria, Bachtin la considera in un'opera determinata, in una poesia d'amore, la poesia di Puškin "Razluka" (Dipartita).

Basta considerare la differenza tra la definitiva stesura dell'inizio della poesia

Per le rive della patria lontana
 Stavi lasciando il suolo straniero.
 e la prima
 Per rive di terra estranea e lontana
 Stavi tu lasciando il suolo natio.

per rendersi conto che ciò che rende poetici questi versi è l'incontro di due voci, quella di lei, a cui appartengono la parola "patria" e "suolo straniero", e quella di lui che racconta l'addio, la separazione, voci unite coralmemente nell'aggettivo "lontana". In effetti le voci e quindi i punti di vista, in questa poesia, sono tre, perché adesso colui a cui appartiene la voce che narra la dolorosa esperienza della separazione, sa che quell'addio era per sempre, in quanto lei nel frattempo è morta. Nella prima stesura c'è soltanto la voce di lui: soltanto a lui si riferiscono le espressioni "terra estranea e lontana" e "suolo natio". Non c'è l'altro, non c'è l'ascolto, l'accoglienza della parola altri, non c'è malgrado sia una poesia d'amore, l'amore per l'altro. Puškin, il poeta Puškin, avverte questo e modifica i due versi.

In Bachtin il problema del rapporto tra parola propria e parola altrui, tra parola che riporta e parola riportante, si ritrova quando nella sua monografia su Dostoevskij (1929 e 1963) analizza la parola "a più voci" con lo scopo di caratterizzare la parola in Dostoevskij. Valentin N. Vološinov, uno dei maggiori rappresentanti insieme a Pavel N.

Medvedev del Circolo di Bachtin, dedica a questo stesso problema l'intera parte terza di *Marxismo e filosofia del linguaggio* (1929), occupandosi delle diverse forme del discorso riportante, il discorso diretto, indiretto e le loro varianti.

Anche nel libro di Barthes sul discorso amoroso la questione di come debba avvenire il rapporto tra discorso riportato e discorso che riporta svolge un ruolo centrale nei termini di rapporto tra discorso e metadiscorso, tra linguaggio e metalinguaggio.

«Ogni *distanza* nei riguardi del discorso amoroso», osserva Barthes nel discorso introduttivo al secondo seminario (1975-76), «è in qualche modo insostenibile, non può durare a lungo: il metalinguaggio è una *illusione* (non c'è scienza dell'amore!)». Barthes simpaticamente descrive il discorso-sul-discorso amoroso sul modello di Gif-sur-Yvette (un comune della valle di Chevreuse che si estende lungo la riva del fiume Yvette) e poi conclude: «Ma noi *deluderemo* questa struttura [...]: l'Yvette invade Gif, il discorso amoroso irriga il suo metalinguaggio» (BARTHES, 2015, v. incontri seminariali dell' 8 e del 15 gennaio 1976, p.34).

Nel primo seminario (1974-75) c'è un testo-oggetto, o testo tutore, e un testo che, in quanto testo lettore, ha già messo da parte le illusorie pretese di oggettività, di meta-linguaggio scientifico, e si riconosce come *testo Roland*, che si intreccia con il primo secondo un movimento a spirale senza possibilità di chiusura. Nel secondo seminario, messo via il testo tutore (né il *Werther* di Goethe, né il *Convivio* di Platone, né la *Gradiva* di Jensen e Freud: nessun testo guida), il *testo Roland* straripa e l'interferenza aumenta tra discorso del soggetto innamorato e il discorso del soggetto che ne parla. Questi, se ne parla a ragion veduta, adeguatamente e opportunamente, è perché anch'esso è innamorato:

1) *innamorato del suo mestiere* (v. il paragrafo "lo faccio il mio mestiere", nel già citato incontro del 15 gennaio 1976); 2) *innamorato dell'oggetto* di cui si occupa, che è «parlato da migliaia di individui, ma non è sostenuto da nessuno, svalutato, schernito, tagliato fuori non solo dal potere, ma anche dai suoi meccanismi (scienze, arti, sapere) [...] trascinato nella deriva dell'inattuale, espulso da ogni forma di gregarietà» (*Frammenti di un discorso amoroso*, tr. it. 1979, 2014, p. 3); 3) innamorato del seminario ("Al seminario", cit. p. 42).

Il mio proprio testo, che ho chiamato *en passant*, l'anno scorso, *Testo Roland*, non può essere infatti che il testo di Roland, in tanto che egli/esso è stato o è o sarà soggetto innamorato; e il nostro seminario (cosa esplicitamente detta l'anno scorso) = discorso del *soggetto*

innamorato. Per via del seminario, io sono lo scrittore del discorso amoroso che si è scritto, si scrive o si scriverà in me.

Questo ricorso al mio proprio “Testo” per fondare un lavoro d’analisi, di classificazione, una ricerca, un seminario, apparirà come un pesante errore, una aberrazione didattica e scientifica: si dirà (non è la prima volta) che io sono “soggettivo”. Soggettività? Ancora una messa a punto su questa parola:

Mito: oggettività/soggettività: scientismo positivista. Ciò a partire dal momento in cui si sono adeguate indebitamente le scienze umane alle scienze della natura: stessi metodi, stesso Super-io. Ciò dura ancora [...].

Si può dire che il rapporto tra *Werther* e il testo Roland quale io lo riscrivo nel seminario – cioè fuori da ogni confidenza *privata* – è [...] un rapporto di palinsesto (BARTHES, 2015, p. 49).

Nei termini di Michail Bachtin e del suo circolo, si potrebbe dire che, nel passaggio dal primo seminario al secondo, si assiste al passaggio dal discorso indiretto, al discorso indiretto libero, al discorso diretto. Nel discorso indiretto i due discorsi, quello che interpreta e quello che è interpretato sono ancora più o meno distinguibili, malgrado la preminenza del primo sul secondo: il discorso riportante, analizzante – il meta-discorso – prevarica sul discorso riportato, lo interpreta, lo spiega, lo manipola. Nel discorso indiretto libero invece è la parola riportata che penetra nella parola riportante, la influenza, la contagia, retro-agendo su di essa, e dando luogo a un rapporto di interferenza massima, fino al punto che non si può assolutamente parlare più di discorso e di meta-discorso. Ciò accade soprattutto nel secondo seminario dove l’interferenza raggiunge un grado elevato, ma continua a farsi sentire, perché tra discorso riportante e discorso riportato non c’è fusione o indistinzione, e si tratta, al contrario, di un grado elevato di dialogicità, cioè dialogicità senza sintesi, senza conclusione, de-totalizzante e a-totalizzata, come può avvenire in un’opera letteraria incentrata sull’ascolto, come comprensione rispondente, della parola altrui (dell’eroe) più che sulla organizzazione di un racconto.

Il nostro discorso si assume, cioè *si pratica*, nella atotalità. [...] Sicché D [discorso] →[®] DA [discorso amoroso], in quanto rottura e sur-rottura, è come un’“opera” (letteraria o artistica) ma dell’ordine delle opere seconde, a cui la letteratura e l’arte si accostano a poco a poco [...] (cioè il contrario di una ricostruzione, di una restaurazione, di una unificazione), che costituisce l’opera d’arte seconda, la nuova opera d’arte. Il nostro seminario è *un’opera d’arte* (BARTHES, 2015, sezione intitolata il “Discorso sul discorso”, § “1. L’opera d’arte”).

Nel libro *Frammenti di un discorso amoroso*, alla forma di discorso riportato costituita dal discorso indiretto e a quella del discorso indiretto libero, riscontrabili nei due seminari, sembra sostituirsi quella del discorso diretto: «È dunque un innamorato che parla e dice:» (BARTHES, 1977, p. 11). Ma l'interferenza tra discorso che riporta e discorso riportato – anche quando questo, come è giusto che sia per il discorso amoroso, venga riportato secondo il ruolo di io – sussiste pur sempre, perché non si tratta di parola registrata, trascritta, ma di parola di scrittura, di parola in ascolto oltre che parola ascoltata, il cui spazio è lo “spazio letterario”, uno “spazio laterale”, “allusivo”, “spazio ellittico di complicità”, “di mezze-parole”: dunque ancora parola indiretta e di interferenza, parola, potremmo dire, di discorso indiretto libero.

Ciò anche perché la parola dell'io dell'innamorato si costruisce nel seminario, che qui significa: nell'*ascolto reciproco*, tra chi il seminario conduce e il suo uditorio. E questo fa sì anche che fra i due seminari dei due anni successivi sul discorso amoroso, per quanto si ritorni sugli stessi temi, con gli stessi metodi, interessi categorie, figure, non ci sia ripetizione, ma ripresa, rielaborazione, ampliamento, innovazione, e si proceda quindi nell'ordine del *palin* (avverbio greco; latino *rursum*; italiano *da capo*: indietro e di nuovo). Nell'ascolto «il discorso si moltiplica con tutti gli ascolti, vibrazioni, prolungamenti, proiezioni nei quali l'interlocuzione lo capta» (primo giorno del secondo seminario, 8 gennaio 1976).

Il seminario lavora sulla *produzione delle differenze* [...]. Ma che cosa vuol dire differenza? Che ogni relazione, a poco a poco (ci vuole del tempo), *diventa originale*: ritrova l'originalità dei corpi presi uno ad uno, spezza la riproduzione dei ruoli, la ripetizione dei discorsi, smantella qualsiasi esibizione di prestigio, di rivalità.

Nel seminario (per definizione) ogni insegnamento è precluso: non viene trasmesso alcun sapere (ma un sapere può essere creato) non si tiene alcun discorso (ma si va alla ricerca di un testo): l'insegnamento è *frustrato*. O qualcuno lavora, ricerca produce, riunisce, scrive di fronte agli altri; oppure tutti si incitano, si chiamano, mettono in circolazione l'oggetto da produrre, il procedimento da organizzare, che si passano così di mano in mano, sospesi al filo del desiderio, come l'anello nel gioco che da esso prende il nome (BARTHES, 1981, p. 345-348).

L'*ascolto* è compressione *rispondente*. A parlare nel seminario non è soltanto il “direttore di studi”; l'ascolto se è ascolto, se è tacere e non silenzio,

l'“ascolto parla” (*idem*, p. 989), e ad ascoltare non è soltanto l'uditorio, ma anche chi conduce il seminario.

“L'ascolto parla”, questa affermazione, che esplicitamente o implicitamente, potrebbe essere indicata come insegna del seminario come Barthes lo intende e come di fatto risulta nel libro *Il discorso amoroso*, si trova nella voce “Ascolto” scritta da Roland Barthes insieme a Roland Havas per l'*Enciclopedia Einaudi* (1977).

Analogamente Michail Bachtin, in “Il problema dei generi di discorso” (BACHTIN, [L'autore e l'eroe, 1988], 2014, pp. 245-290), osserva:

Ogni comprensione di un discorso vivo, d'una viva enunciazione ha un carattere attivamente responsivo [...]. Naturalmente [...] la comprensione attivamente rispondente [...] può restare per il momento una comprensione responsiva tacita (alcuni generi di discorso hanno appunto come fine soltanto questa comprensione, come ad esempio i generi lirici), ma si tratta, per così dire, di una comprensione responsiva all'azione ritardata [...]. I generi della comunicazione culturale complessa, per lo più, hanno come fine proprio questa comprensione attivamente responsiva ad azione ritardata.

Roland Barthes, come abbiamo detto, nei seminari sul discorso amoroso fa spesso ricorso alla scrittura letteraria, sia nella forma del romanzo, sia in quella dei generi lirici, appunto perché essa, per la sua capacità di ascolto, è in grado di rendere il parlare d'amore dal punto di vista dell'innamorato stesso.

La scrittura letteraria la sa lunga sull'amore, “Chi sa di scrittura, / di solito ama a dismisura”, dice la madre al figlio in uno dei *Fabliaux medievali (Richeut)* (v. R. Brusegan, a cura, *Fabliaux. Racconti francesi medievali*, Torino, Einaudi, 1980, p. 37). Per l'omologia di posizione fra innamorato e scrittore, esemplificabile nella *Ricerca del tempo perduto* (il tempo perduto nell'amore e nella scrittura dell'amore, enorme serbatoio di segni, dato che l'innamorato legge segni dappertutto), Barthes attinge soprattutto dai testi letterari le “insegne” delle “figure” del discorso amoroso.

La scrittura letteraria dice dell'ambivalenza del linguaggio, della tendenza contrastante del dire e del non dire, dell'«azione di slittamento» esercitabile sulla lingua della possibilità di sottrarsi all'identificazione tra soggetto che parla e io del discorso, della possibilità di «barare con la lingua», di «truffare la lingua» (BARTHES, “Lezione inaugurale” al Collège de France, 1977, tr. it. 1981: 10-11), che è truffare il Potere, la Legge, l'Ordine del Discorso.

Questa truffa salutare, questa finezza, questa magnifica illusione, che permette di concepire la lingua al di fuori del potere, nello splendore permanente del linguaggio, io la chiamo: *letteratura* (BARTHES, 1981, p. 11).

Tuttavia la scrittura letteraria è anch'essa esposta all'ordine del discorso: Roland Barthes in "Al lettore italiano", la sua prefazione all'edizione italiana (1969, pp. 5-9) di *Critique et vérité*" (1966), descriveva il rapporto tra letteratura e Università dove essa vi venga "insegnata" come rapporto, generalmente – nonostante alcune brillanti eccezioni –, di «un prigioniero con il suo guardiano», oppure come «quello di un oggetto con un soggetto il quale, restandone completamente all'esterno, ne diventa proprietario e rettore» (p. 9). La situazione attuale in cui si vuole l'Università funzionale al "Mercato del lavoro", concependola come struttura aziendalisticamente organizzata, ha certamente peggiorato il trattamento della letteratura – più che "maltrattandola" espellendola in quanto inutile, data la sua costitutiva infunzionalità.

Sotto questo riguardo sono molto belle oltre che interessanti le pagine iniziali della "Introduzione" di Éric Marty a *Le discours amoureux* (2007) di Barthes, in cui, prendendo spunto dal significato che hanno i seminari di Roland Barthes all'École des Hautes Études e al Collège de France rispetto alle istituzioni tradizionali della trasmissione dei saperi, e menzionando insieme ad essi seminari e insegnamenti che riguardano nomi quali Kojève, Queneau, Jakobson, Lévi-Strauss (a New-York, all'École libre des hautes études), Lacan, Althusser, Deleuze, Foucault..., si afferma che è «tutta la storia del cambiamento radicale nelle pratiche di insegnamento, di trasmissione, di "pedagogia", propri della Modernità che sarebbe necessario fare qui [...]. Una tale storia è da scrivere».

Anche in rapporto a ciò va considerato il distanziamento che, nei confronti della doxa, dell'opinione(-ideologia) dominante, nei confronti dei luoghi ordinari, maggiormente e gregariamente frequentati, del discorso, assumono, secondo movimenti certamente diversi, sia il discorso dell'innamorato, sia la scrittura letteraria, sia questi seminari, sia i seminari al Collège de France, *Comment vivre ensemble* (1976-77), *Le Neutre* (1977-78), *La préparation du roman* (1979-80) e, senz'altro si può dire, l'intera opera di Roland Barthes.

Particolarmente *Le neutre, Cours au Collège de France (1977-1978)* (nella stessa collana "Traces Écrites", 2002), rivolge direttamente una critica della cosiddetta opinione pubblica, della doxa radicata nella «ideosfera», la cui caratteristica è il paradigma, o /

o, che la lingua impone in quanto *lingua assertiva*; arroganza dell'asserzione: aut-aut, o sì o no. La doxa è discorso naturale, ovvio, che va da sé. Si tratta di un discorso-legge (*discours-loi*) che non è percepito come tale – e dunque maggiormente efficace e più funzionale al potere – e che si presenta sotto forme negative, che accusano, che fanno sentire in colpa, appellandosi al “rispetto di regole certe e condivise”. Per la doxa, qualsiasi desiderio è sempre appagabile acquistandone l'oggetto. «Non facciamo che vendere, comprare e scambiare desideri» (BARTHES, 2002b, p. 39). La società odierna, con la sua doxa, si mette nella posizione della madre del soggetto anoressico: con la sua logica consumistica, di mercato, non impedisce i desideri, al contrario gli impone, obbliga alla loro soddisfazione. L'ideosfera è collegata con l'arroganza, con la violenza, col terrorismo. L'arroganza dell'Occidente: «l'Occidente come specialista dell'arroganza» (*idem*, p. 197); una vocazione di tutto l'Occidente all'arroganza come volontà di linguaggio, come volontà di potere, come riduzione della Storia in termini di diacronia di lotte, di domini, di imposizioni, di autoaffermazioni. Barthes parla, a questo proposito, di «frenesia occidentale» (*ibidem*).

Oggi, in cui i “Maestri” scarseggiano, in cui l'arroganza, la violenza e il terrorismo dell'“ideosfera” aumentano e, per ritornare al tema di questo libro, «l'amore è d'una estrema solitudine» (BARTHES, 1977, p. 3), una grande gratitudine va espressa nei confronti di coloro che, sotto forma di pubblicazioni di ciò che era restato inedito come nel caso dei seminari di Roland Barthes sul discorso amoroso, o attraverso convegni come quello di Rio de Janeiro del novembre 2015 dedicato a Michail Bachtin e all'amore, permettono ancora l'ascolto di voci altrimenti sepolte sotto la coltre dell'odierno silenzio assordante.

Ecco come Roland Barthes (2015, “Figura 8: Altro linguaggio”, Seminario, 30 gennaio 1975) descrive, dal punto di vista dell'innamorato, il rapporto tra linguaggio amoroso e gli altri linguaggi di cui è fatta “artificiosamente” la realtà odierna.

Il linguaggio amoroso, “altro linguaggio” [...] attrito, frizione insopportabile che l'innamorato avverte tra il suo linguaggio amoroso (per lui: il linguaggio giusto) e ogni altro linguaggio: linguaggi costituiti dalla mondanità, dalla scienza, dalla moda, dalla generalità, avvertiti con orrore come artificiosità. [...]

Artificiosità, sensazione della inversione del reale. Il mondano, lo scientifico, la generalità: falsa realtà. Veramente reale è l'Amore. Sensazione del soggetto innamorato: che l'Amore faccia vedere lucidamente la futilità, la vanità dei linguaggi non amorosi. L'Amore è

mediatore di verità. Allargamento filosofico del sentimento amoroso. [...]. Divergenza dei sistemi, l'altro linguaggio rinvia alla divergenza dei campi, dei sistemi. Due sistemi divergenti: l'Amoroso e il Mondano. Ogni accavallamento è intollerabile. Quindi: la nudità della relazione col mondo (di esclusione, di separazione). Ma la separazione (che è di fatto una valutazione) incontra codici culturali che l'alimentano e le servono da alibi. [...]

All'innamorato in rottura con la mondanità, la socievolezza, la generalità, la conformità corrisponde un'estetica della dissimmetria, dell'inversione, dell'asindeto, della irregolarità. È almeno così che il soggetto innamorato si dice.

Possiamo a questo punto ritornare a quanto Bachtin richiede nel suo saggio del 1919 a proposito del rapporto tra arte e responsabilità, tra arte verbale, la scrittura letteraria, e vita:

Di ciò che ho vissuto e compreso nell'arte devo rispondere con tutta la mia vita, affinché tutto ciò che è stato vissuto e compreso non rimanga in essa inattivo (BACHTIN, 2014, p. 29).

Il riferimento è al rapporto d'amore tra autore e personaggio, rapporto d'amore che l'autore trasmette al lettore, e che si manifesta come coinvolgimento, partecipazione, non indifferenza, preoccupazione per l'altro, anche quando si tratta di Raskol'nikov di *Delitto e Castigo* o di Stavrogin dei *Demoni* di Dostoevskij.

Solo perché c'è un rapporto d'amore con il personaggio quest'ultimo può manifestarsi nella sua singolarità, nella sua unicità nella sua totale e irriducibile alterità. Dice Bachtin in "Per una filosofia dell'atto responsabile":

Una reazione indifferente o ostile è sempre una reazione che impoverisce e disgrega l'oggetto: passa oltre l'oggetto qual è in tutta la sua varietà, lo ignora o lo supera. La stessa funzione biologica dell'indifferenza consiste nel liberarci dalla varietà dell'esistere, nel farci prescindere da ciò che è inessenziale per noi praticamente: è una sorta di economia, di risparmio nei confronti della dispersione della varietà. È questa anche la funzione dell'oblio.

Il disamore e l'indifferenza non genereranno mai forze sufficienti per farci attardare, soffermare intensamente sull'oggetto, in modo che resti fissato e scolpito ogni suo minimo particolare e dettaglio. Solo l'amore può essere esteticamente produttivo, solo in correlazione con chi si ama è possibile la pienezza della varietà (BACHTIN, 2014, p. 147).

Uma reação indiferente ou hostil é sempre uma reação que empobrece e desintegra o objeto: passa longe do objeto em toda a sua diversidade, o ignora e o supera. 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.

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. 128-129).

Ecco dunque che cosa di ciò che è vissuto nell'arte, nell'arte verbale, non deve essere dimenticato, non deve restare inattivo nella vita: l'amore per l'altro, quale condizione di un rapporto a faccia a faccia, di singolo a singolo, di unico a unico, fuori dalle astrazioni, dalle contrapposizioni identitarie, delle appartenenze, dalle contrapposizioni tra "bene" e "male", tra "positivo" e "negativo", tra "normale" e "anormale". Perché "solo un'attenzione amorosamente interessata, può sviluppare una forza abbastanza intensa da abbracciare e trattenere la concreta varietà dell'esistere, senza impoverirlo e senza schematizzarlo" (BACHTIN, 2014, p. 147).

Riferimenti bibliografici

BAKHTIN, Michail. **In dialogo. Conversazioni del 1973 con Viktor Duvakin.** A cura di Augusto Ponzio, tr. dal russo R. S. Cassotti, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2008.

BAKHTIN, M. (1920-24) **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin.** 2ª Edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Michail. **Michail Bachtin il suo Circolo.** Opere 1919-1930 (tutti i libri e saggi di Bachtin, Vološinov, Medvedev) testo russo a fronte, a cura di Augusto Ponzio con la collab. di Luciano Ponzio, Milano: Bompiani, 2014.

BARTHES, Roland. (1966) **Critique et vérité,** Parigi, Seuil; tr. it. di C. Lusignoli e A. Bonomi, *Critica e verità,* con una prefazione all'ed. it. di Roland Barthes, "Al lettore italiano", tr. di B. Bellotto, Torino: Einaudi, 1968.

_____. (1974) "Al seminario". In: Roland Barthes, **Il brusio della lingua**, Torino, Einaudi, 1988, pp. 343-352.

_____. **La camera chiara**. Nota sulla fotografia. Torino: Einaudi, 1980.

_____. (1977) **Fragments d'un discours amoureux**. Trad it. di R. Guidieri, Frammenti di un discorso amoroso, Torino: Einaudi, 1981, 214.

_____. (1978) **Leçon, lezione inaugurale al Collège de France**, 7 gennaio 1977, Parigi, Seuil; tr. it. di R. Guidieri, Lezione, Torino, Einaudi, 1981.

_____. (1982) **L'obvie et l'obtus**. Essais critiques III, Paris, Seuil; tr. it. di C. Benincasa, G. Bottirotti, G. P. Caprettini, D. De Agostini, L. Lonzi, G. Mariotti, L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III, Torino: Einaudi, 1985.

_____. (1984) Le bruissement de la langue, Essais critiques IV. Parigi, Seuil; tr. it. di B. Belletto, **Il brusio della lingua. Saggi critici IV**, Torino: Einaudi, 1988.

_____. **Comment vivre ensemble**. Cours et séminaires au Collège de France (1976-77), a cura di C. Coste, Parigi, Seuil, coll. "Traces écrites", 2002a

_____. **Le Neutre**. Cours et séminaires au Collège de France (1977-78), a cura di T. Clerc, Parigi: Seuil, coll. "Traces écrites", 2002b.

_____. **La préparation du roman, I et II**, Cours et séminaires au Collège de France (1979-80), a cura di N. Léger, 2 voll., Parigi: Seuil, coll. "Traces écrites"; tr. it. a cura di J. Ponzio e E. Galiani, La preparazione del romanzo, Milano: Mimesis, 2003.

_____. **Le lexique de l'auteur**. Seminare a l'École pratique des Hautes études 1973-1974 suivi de Fragments inédits du Roland Barthes par Roland Barthes, Parigi: Seuil, coll. Traces écrites, 2010.

_____. **Il discorso amoroso**. Seminari all'École pratique des hautes études 1974-76, seguito da Frammenti del discorso amoroso inediti (Paris, Seuil 2007) tr. intr. e cura di Augusto Ponzio, Milano: Mimesis, 2015.

BARTHES, Roland; HAVAS, Roland. Ascolto. In: **Enciclopedia**, Torino: Einaudi, vol. I, 1977, pp. 982-991

NIETZSCHE, Friedrich. (1882) La gaia scienza. In: Nietzsche, **La gaia scienza e Idilli di Messina**. Nota introd. di G. Colli, versione di F. Masini, Milano: Adelphi, 1965 e 1977.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e 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.

_____. **Nella vita dei segni**. Milano: Mimesis, 2015.

PONZIO, Augusto *et al.* **Fundamentos de Filosofia da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PONZIO, Augusto *et al.* **Roland Barthes**. La visione ottusa. Milano: Mimesis, 2010.

PONZIO, Augusto. (2008) **A revolução bakhtiniana**. 2ª Edição. São Paulo (Brasil): Contexto, 2012.

_____. **L'écoute de l'autre**. Parigi: L'Harmattan, 2009.

_____. **Rencontres de paroles**. Parigi: Alain Baudry & C^{ie}, 2010.

_____. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. **Fuori luogo**. L'esorbitante nella riproduzione dell'identico (1a ed. 2007), Milano: Mimesis, 2013.

_____. **Tra semiotica e letteratura**. Introduzione a Michail Bachtin, (1a ed. 1992) Milano: Bompiani, 2015.

DISCURSO AMOROSO E ESCRITURA LITERÁRIA EM MIKHAIL BAKHTIN E ROLAND BARTHES

Augusto Ponzio¹

Tradução de Vanessa della Peruta

Resumo

Acontece uma relação muito estreita entre escritura literária e discurso amoroso, não somente mas também entre as relações que unem o autor, herói e leitor e o amor. Tanto Mikhail Bakhtin, quanto Roland Barthes tematizam esse relacionamento mas não de maneira especialista e isolada, não da maneira em que o fazem os críticos literários. A eles interessa a relação entre arte e particularmente a arte verbal, a escritura literária e a vida; interessa a contribuição da arte em relação a compreensão respondente, ao viver junto, ao escutar e o acolhimento do outro na vida cotidiana.

Palavras-chave: Amor, escritura literaria, singularidade, unicidade, vida

Mikhail Bakhtin (1895-1975) em “K Filosofii Postupka” (tradução no Brasil “Para uma Filosofia do Ato Responsável”, 2010) escrito nos anos vinte mas publicado somente em 1986 com o título dado pelo curador Sergej G. Bocarov, “Per una Filosofia dell’Azione Responsabile”, para caracterizar a linguagem literária, mais especificamente a relação entre autor e herói fez-se recurso do discurso amoroso. Vice versa Roland Barthes (1915-1980) nos seminários na École pratique des autes études sobre o discurso amoroso de 1974-1976 utiliza muito frequentemente a escritura literária para falar do amor.

Tanto a Bakhtin quanto a Roland Barthes, a escritura literária interessa em um sentido bem diferente daquele o qual se interessa um crítico literário: vale dizer que não de um ponto de vista abstratamente estético como arte do “escrever de forma bela” mas de um ponto de vista que se pode, sem dúvida, ser caracterizado como “filosófico”.

O próprio Bakhtin, também fazendo um balanço durante os últimos anos de sua vida, de seu trabalho completo de estudo e

1 Professore di Filosofia del linguaggio, Università di Bari (Italia). Email: augustoponzio@libero.it

pesquisa, se define como “filósofo” e o seu texto sobre a filosofia do ato responsável, escrito no início de sua produção, confirma essa afirmação plenamente.

D: Mas o senhor não era também um classicista?
 B: Já fui... Eu era um filósofo. Veja, eu diria dessa forma...
 D: O senhor era mais filósofo que filólogo?
 B: Filósofo mais do que filólogo. Filósofo. E assim permaneci até os dias de hoje. Sou um filósofo. Sou um pensador (BACHTIN, 2008, p. 120).

Sou um filósofo. Sou um pensador (BAKHTIN, 2012, p. 45).

Este diálogo faz parte da primeira de seis conversas que aconteceram entre 22 de fevereiro e 23 de março de 1973, entre Bakhtin (B.) e Victor Duvakin (D), e que foram publicadas em russo em sua primeira edição no ano de 1996 e em segunda edição no ano de 2002. (trad. it. M. BAKHTIN, 2008, p. 120; trad. brasileira MIKHAIL BAKHTIN, 2012, p. 45).

A perspectiva segundo a qual Roland Barthes considera o discurso amoroso é também uma perspectiva especificamente filosófica. Sob esse olhar é significativa a epígrafe que Roland Barthes traz ao segundo seminário. Se trata de uma frase de Nietzsche, *A Gaia Ciência*.

Mas nós, sedentos por razão, queremos olhar nos olhos as nossas experiências de vida com igual rigor tal como consideramos um experimento científico, hora por hora, dia após dia! Queremos ser nós mesmos os nossos próprios experimentos e os nossos próprios sujeitos de experimentação (NIETZSCHE, 1977, p. 229).

É também significativo que, como em Bakhtin, os textos de referência de Roland Barthes não seja somente textos literários, mas também filosóficos. Todo o primeiro seminário é dedicado principalmente a *Os sofrimentos do jovem Werther* de Goethe utilizado como “texto tutor”; com o mesmo objetivo, na primeira parte do segundo seminário, Barthes emprega o *Fedro* e o *Banquete de Platão*.

Mas o discurso inteiro que Bakhtin desenvolve em sua obra e aquele que Barthes por sua vez desenvolve na sua, não deixam se fechar nos confins de ordem teórica, contudo criticamente fundados. A filosofia do ato responsável é apresentada por Bakhtin como “filosofia moral” e a filosofia de Roland Barthes é a filosofia do discurso amoroso, filosofia do sujeito na sua singularidade não intercambiável, não objetivável, e a filosofia que busca a modalidade do “vivre ensemble”, tema que dá nome ao título de

um dos seus últimos seminários ao Collège de France. Deve-se lembrar que no mesmo escrito “programático” de 1919, Bakhtin escrevia: De tudo aquilo que vivi e compreendi da arte, devo responder com toda a minha vida a fim de que tudo aquilo que vivi e compreendi não permaneça em minha vida inativo. (in BAKHTIN E IL SUO CIRCOLO, 2014, p. 29).

Em Bakhtin, como resultado de seu primeiro escrito (1919) “Arte e Responsabilidade” (in MIKHAIL BAKHTIN E IL SUO CIRCOLO, Opere 1919-1930) o problema é aquele de se relacionar arte e vida e então de fazer com que aquilo que se aprende na arte, em particular na arte verbal, na literatura, seja realizado na vida. E o que se aprende? Se aprende a relação particular que diz respeito a relação entre autor e héroi, entre autor e “protagonista” da obra literária. No que isso consiste? No amor do outro, na dedicação ao outro, no escutar, no acolher ao outro. Há um terceiro texto além de “Arte e Responsabilidade” e “Por uma filosofia do ato responsável” um texto que segue imediatamente o segundo e faz referência “O Autor e o Herói” onde Bakhtin mostra que na escritura literária se realiza aquela relação particular que ele busca em “Por uma Filosofia do Ato Responsável”: isso é, aquele no qual se é possível a compreensão e a descrição do indivíduo humano na sua irrepetível singularidade, incomparável unicidade, sem reduzi-lo então a um objeto em uma relação de imparcialidade, de indiferença, de não participação, em vez disso, acolhê-lo segundo uma relação de não indiferença, de compreensão respondente.

Pela sua posição de escuta, a escritura literária é aquela que mais se aproxima e que melhor retrata o ponto de vista do enamorado, sobretudo quando essa, graças a sua capacidade de compreensão respondente, de palavra não objetiva, não direta, à sua capacidade de calar-se, se faz ela mesma discurso amoroso. Como escreve Bakhtin em “Por uma filosofia do ato responsável” (1929, tr. it. In BAKHTIN E IL SUO CIRCOLO 2014, pp. 145-147).

Il rapporto dell'autore col suo eroe è un interesse disinteressato; si può parlare di amore estetico oggettivo – ma senza attribuire a questa espressione un significato psicologico passivo – come principio della visione estetica. La varietà di valore dell'esistere in quanto umano può essere data solo alla contemplazione amorosa; solo l'amore è in grado di affermare e consolidare, senza perderla e senza disperderla, questa varietà e molteplicità, senza lasciare soltanto il nudo scheletro delle linee e dei momenti di senso fondamentali. Solo un amore disinteressato secondo il principio “non lo amo perché è bello ma è bello perché l'amo”, solo un'attenzione amorosamente interessata, può sviluppare una forza abbastanza intensa da abbracciare e trattenere la concreta varietà dell'esistere, senza impoverirlo e senza schematizzarlo (BACHTIN, 2014, pp. 145-147).

A relação do autor para com seu herói é um interesse desinteressado; pode-se falar de um amor estético objetivo – mas sem atribuir a esta expressão um significado psicológico passivo – entendendo-a como o princípio da visão estética. 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, 2010, p. 127).

Mas a mesma relação trazida no confronto de seus seminários resulta no que é descrito por Roland Barthes como um discurso de amor. Sob esse olhar é interessante quanto ao que Barthes escreve em um texto intitulado “Au Séminaire” incluído em *Le lexique de l'auteur. Séminaire a l'École pratique des hautes études, 1973-1974 suivi de Fragments inédits du Roland Barthes par Roland Barthes* (2010). Este volume pertence a mesma série na qual foi publicado esse seminário sobre o discurso amoroso: ou seja “Les cours et les séminaires de Roland Barthes”, diretta da Éric Marty. “Au Séminaire” (pp. 43-86) traduzido na edição italiana por *Le bruissement de la langue* (1984), *Il brusio della lingua* (O Zumbido da Língua) (1988, pp. 343-352) já dá uma ideia ao leitor de como Barthes destinava e conduzia os seus seminários.

Entretanto o título: “Ao seminário” tem, como diz Roland Barthes, uma tríplice valência: é um locativo, um elogio e uma dedicatória.

Ao seminário: Esta expressão deve ser compreendida como um locativo, como um elogio (qual aquela que o poeta Schober e o músico Schubert direcionaram “à Musica”) e como uma dedicatória. (ivi, p. 352).

O seminário é o espaço no qual um grupo de estudantes e um docente (na realidade “directeur d'études”, um diretor de estudos) se encontram; é o objeto de uma espécie de leve delírio amoroso; é enfim, quase um nome próprio, o qual Roland Barthes destina uma escritura afetuosa.

É um lugar real ou um lugar fictício? Nem um nem outro. É uma instituição traçada sobre o modelo utópico: eu delineio um espaço e

o chamo de *seminário*. É verdade que a assembleia a qual me refiro acontece todas as semanas em Paris, isso é, aqui e agora, mas estes advérbios são fantásticos a sua maneira. Não existe alguma garantia de realidade, mas nem mesmo há gratuidade na anedora. Se poderia também dizer de uma maneira diversa. Isso é, que o seminário (real) é para mim o objeto de um (leve) delírio, e que eu sou, literalmente apaixonado por este objeto (ivi, p. 342).

O amor, tema dos dois seminários nos anos de 1974-1976, e então tema do livro que os contém, é já presente na relação com o próprio seminário enquanto tal, que é portanto já “discurso amoroso”. Desta maneira e exatamente por isso, o “sujeito enamorado” do qual se fala, não é perfeitamente separável do sujeito que fala, do seu discurso; discurso então irreduzível a “metadiscurso”, “metalinguagem” objetivo, asséptico, “cientificamente puro”.

Um problema comum a Mikhail Bakhtin e Roland Barthes que se revela majoritariamente quando Bakhtin reflete sobre como é possível uma filosofia do ato responsável e Barthes sobre como é possível falar do discurso amoroso, é aquele que diz respeito à relação entre discursos, ou verdadeiramente entre linguagem e metalinguagem, entre discurso e metadiscurso.

Na parte introdutória do texto sobre a filosofia do ato responsável, Bakhtin coloca o problema da possibilidade de colher o “caráter de evento” único, singular, irrepetível, que caracteriza o ato, aqui compreendido como ato de palavra, qual unidade fundamental da existência de cada um, no seu valor e na sua unidade de vivo devir e de autodeterminação.

No momento em que de um ponto de vista teórico - científico, filosófico, historiográfico – ou estético, se determina o sentido de tal ato, esse último perde o caráter de evento único, o qual é efetivamente como ato vivido, e assume um valor genérico, um significado abstrato.

Bakhtin rejeita a concepção muito radicada e acreditada de verdade formada por momentos gerais, universais, como algo repetitivo e constante, separada e contraposta ao singular e subjetivo. Ele distingue entre verdade “istina”, como valor abstrato, a veracidade, o verdadeiro como ideal universalmente indiscutido mas no qual não há no ato um reconhecimento efetivo, e a verdade “pravda” como entonação do ato, como sua afirmação, isto é, em direção à qual tende e pela qual se verifica e que o verifica.

É um triste equívoco, herança do racionalismo, considerar que a verdade (*pravda*) possa ser só a verdade universal (*istina*) feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade (*pravda*) de uma situação consista exatamente naquilo que ela possui de reprodutível e permanente, considerando além disso que aquilo que é universal e idêntico (logicamente idêntico) seja verdadeiro por princípio [...] (BAKHTIN E IL SUO CIRCOLO 2014, p. 99).

Roland Barthes em *A Câmara Clara* (tr. it. 1980) coloca o mesmo problema. Por que não deveria existir, em um certo sentido, uma nova ciência para cada sujeito? Uma *Mathesis Singularis* (e não mais *universalis*)? Este problema se torna inevitável quando se quer falar do discurso do enamorado.

A questão não é simplesmente de ordem teórica e limitada ao âmbito cognoscitivo. Se trata também de uma questão que diz respeito diretamente à vida de cada um e que tem uma incidência profunda sobre essa vida, de uma questão na qual entra em jogo a qualidade da vida, o reconhecimento da diferença singular de cada um, pelo fato de que a organização social em si, a modelização cultural própria da vida, funciona sob a base de classificações, de ordenação de classes, de atribuição de pertencimentos, recorre ao gênero, ao universal como condição da identificação, da diferenciação, da individualização. A diferença oficialmente reconhecida é aquela da identidade, da atribuição a um grupo, uma diferença indiferente à singularidade, à unicidade, a não intercambialidade de cada um.

Assim se cria uma divisão entre dois mundos reciprocamente impenetráveis e não comunicantes: o mundo não oficial da vida vivida e o mundo oficial da cultura, do social feito de relações entre identidades, entre papéis, entre pertencimentos, entre diferenças indiferentes, entre indivíduos que como tais são individualizados por coordenadas que os assumem como representativos deste ou daquele outro grupo. Por um lado, a singularidade de cada um, a sua unicidade, sua condição de ser insubstituível, a peculiaridade de suas relações, do seu vivido, das suas coordenadas espaço-temporais e axiológicas, a não derrogação de sua responsabilidade sem álibi; por outro lado, as relações de troca entre os indivíduos representantes da identidade, e portanto, em cada caso entre grupos, gêneros, pertencimentos, comunidades, classes, aglomerados, coletivos.

Também a singularidade, a unicidade, a alteridade de cada um com sua participação e não indiferença na singularidade do outro, ao outro como único e insubstituível, a singularidade com sua responsabilidade sem álibi, permanece assim

relegada ao privado, à base do oficial, público, formal, cultural, da identidade com suas responsabilidades garantidas e delimitadas pelo álibi. Tudo aquilo que é geral adquire sentido e valor a partir do lugar único do singular, do seu reconhecimento, baseado no seu “não álibi no existir”. Não-Álibi” significa “sem desculpas”, “sem escapatória”, mas também “impossibilidade de estar em qualquer outro lugar” em relação ao meu único e singular lugar que ocupo no meu existir, existindo, vivendo.

Aquilo que unifica os dois mundos assim descritos é o evento único do ato singular, participativo, não indiferente. Reencontra-se aqui a mesma problemática exposta naquilo que resultou o primeiro escrito publicado por Bakhtin em 1919, intitulado “Arte e Responsabilidade”, onde a questão confrontada é, como dissemos, aquela da relação entre arte e vida, e onde a solução é proposta nos mesmo termos. Tudo aquilo que tem valor formal e técnico uma vez que se separe da unidade singular do existir de cada um e seja abandonado à vontade das leis imanentes do seu desenvolvimento, pode se tornar, diz Bakhtin, algo de terrível e irromper nesta unidade singular da vida de qualquer um como uma força irresponsável e devastante.

Na sessão em que em “Para uma filosofia do ato responsável” segue àquela introdutiva e que é indicada como “Primeira Parte”, Bakhtin confronta concretamente a questão da possibilidade de se considerar e descrever como se constrói e se organiza a unicidade e a unidade de um mundo não abstratamente sistemático, mas concretamente arquitetônico sobre o plano valorativo e espaço-temporal, a partir do lugar único que, de modo insubstituível, cada um ocupa na sua responsabilidade sem álibi, enquanto centro participativo e não indiferente. A compreensão de tal arquitetura não pode surgir de um ponto de vista objetivo, indiferente, que seja incapaz de compreender aquilo que descreve e terminaria assim por empobrecê-lo com o perder de vista dos detalhes que o fazem vivo e diverso. Mas nem mesmo é possível basear-se sobre a empatia que seria essa também, se fosse possível, um empobrecimento que reduziria a uma só visão a relação entre duas posições reciprocamente externas e não permutáveis. Para Bakhtin, a interpretação-compreensão dessa arquitetura pressupõe que essa se realiza a partir de uma posição externa, extralocalizada, exotópica, outra, diferente e ao mesmo tempo não indiferente, mas à sua maneira participativa.

Assim são dados dois centros de valor, aquele do eu e aquele do outro, que são “dois centros de valor da vida em si” entorno aos quais se constrói a arquitetura do ato responsável. E é necessário que estes dois centros de valor permaneçam

reciprocamente outros, que permaneça a relação arquitetônica de dois outros, pelo que concerne ao ponto de vista espaço-temporal e axiológico.

E assim, Bakhtin, em “Por uma filosofia do ato responsável”, individualiza como possibilidade de uma visão do gênero aquela que se realiza na arte, especificamente na arte verbal, na escritura literária.

Então, na escritura literária, Bakhtin encontra realizada a compreensão da arquitetura que a sua filosofia moral, ou filosofia primeira, se propõe: essa instaura uma relação que permite a manutenção da alteridade do centro de valor de tal arquitetura que é considerada de um ponto de vista externo, extralocalizado, exotópico, por sua vez único e outro. Se trata exatamente da relação autor e herói no âmbito do texto literário. E para melhor esclarecer a disposição arquitetônica da visão da escritura literária, Bakhtin a considera em uma obra determinada, em uma poesia de amor, a poesia de Puškin “Razluka” (Separação).

Basta considerar a diferença entre a escrita definitiva do início da poesia

Per le rive della patria lontana
Stavi lasciando il suolo straniero.
e la prima
Per rive di terra estranea e lontana
Stavi tu lasciando il suolo natìo².

para se perceber aquilo que torna poético esses versos é o encontro de duas vozes, a dela, a qual pertencem as palavras “pátria” e “solo estrangeiro”, e a dele que conta sobre o adeus, a separação, vozes unidas em coro no adjetivo “distante”. Na verdade as vozes e portanto os pontos de vista, nessa poesia, são três, porque agora junto a ele a quem pertence a voz que narra a dolorosa experiência da separação, sabe que o adeus seria para sempre, pois ela já estava morta, nesse momento. Na primeira elaboração existe somente a voz dele: somente a ele se referem as expressões “terra estrangeira e distante” e “solo nativo”. Não há mais o outro, não há a escuta, o acolhimento da palavra outra, não há, apesar de ser uma poesia de amor, o amor pelo outro. Puškin, o poeta Puškin, percebe isso e muda os dois versos.

2 Para a costa da pátria distante
Você deixava o solo estrangeiro
e a primeira
Para a costa da terra estranha e distante
Você deixava o solo nativo.

Em Bakhtin o problema da relação entre palavra própria e palavra do outro, entre palavra reportada e palavra reportante, se encontra quando na sua monografia sobre Dostoiévsky (1929 e 1963) ele analisa a palavra “a mais vozes” com o objetivo de caracterizar a palavra em Dostoiévsky. Valentin N. Volochínov, um dos maiores representantes junto a Pavel N. Medvedev do Círculo de Bakhtin, dedica a esse mesmo problema toda a terceira parte de *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), se ocupando das diversas formas do discurso reportante, o discurso direto, indireto e suas variantes.

Também no livro de Barthes sobre o discurso amoroso a questão de como deve acontecer a relação entre discurso reportado e discurso que reporta desenvolve um papel central nos termos de relação entre discurso e metadiscurso, entre linguagem e metalinguagem.

“Cada *distância* no olhar do discurso amoroso”, observa Barthes no discurso introdutório no segundo seminário (1975-76), “é de todo modo insustentável, não pode durar por muito tempo: a metalinguagem é uma ilusão (não há ciência do amor!)”. Barthes simpaticamente descreve o discurso-sobre-o-discurso amoroso usando o modelo de Gif-sur-Yvette (um vilarejo do vale de Chevreuse que se estende ao longo da margem do rio Yvette) e depois conclui: “Mas nos *dissolveremos* esta estrutura[...] O Yvette invade Gif, o discurso amoroso irriga a sua metalinguagem” (BARTHES 2015, v. Encontros dos seminários de 8 e de 15 de Janeiro de 1976)..

No primeiro seminário (1974-75) existe um texto-objeto, o texto tutor, e um texto que em quanto texto leitor, já exclui as ilusórias pretensões de objetividade, de metalinguagem científica, e se reconhece como texto Roland que se interliga com o primeiro, segundo um movimento espiral sem possibilidade de fechamento. No segundo seminário, deixando de lado o texto tutor (nem o *Werther* de Goethe, nem *O Banquete* de Platão, nem a *Gradiva* de Jensen e Freud: nenhum texto guia) o *texto Roland* transborda e a interferência aumenta entre discurso do sujeito enamorado e discurso do sujeito que fala de amor. Esses falam de amor à razões visíveis, adequadamente e oportunamente, e é por isso que ele também é enamorado:

1) *enamorado por sua profissão* (v. parágrafo “Io faccio il mio mestiere” no já citado encontro de 15 de Janeiro de 1976); *enamorado pelo objeto* com o qual se ocupa, que é “falado por milhares de indivíduos, mas não é sustentado por ninguém, desvalorizado, escarnado, excluído não só do poder mas também de seus mecanismos (ciência, arte, saber) [...] arrastado na deriva do ultrapassado,

expulso de qualquer forma de gregarismo” (*Fragments de um discurso amoroso*, tr. It. 1979,2014, p.3]); 3) *enamorado pelo seminário* (“*Ao seminário*”, cit. p. 42).

O meu próprio texto o qual chamei *en passant*, no ano passado, de *texto Roland*, não pode ser de fato outro que não o texto de Roland, tanto que ele/esse foi ou é ou será sujeito enamorado; e o nosso seminário (algo explicitamente dito no ano passado) = discurso do sujeito enamorado. Por meio do seminário, eu sou o escritor do discurso amoroso que se escreveu, se escreve ou se escreverá em mim.

Este recurso ao meu próprio “Texto” para fundar um trabalho de análise, de classificação, uma pesquisa, um seminário, aparecerá como um erro muito grave, uma aberração didática e científica: será dito, (e não será a primeira vez), que eu sou “subjetivo”. Subjetividade? Faço uma ressalva sobre esta palavra:

Mito: objetividade/subjetividade: cientificismo positivista. Se dá a partir do momento no qual se adequam indevidamente as ciências humanas às ciências naturais: mesmos métodos, mesmo Super-Eu. Isso ainda perdura[...]

Se pode dizer que a relação entre Werther e o texto Roland o qual eu reescrevo no seminário – ou seja, fora de qualquer confiança privada – é [...] uma relação de palimpsesto (BARTHES, 2015, Incontro del 15 gennaio 1976, “La palinodia. Seguito”, § “La memoria confusa”).

Nos termos de Mikhail Bakhtin e do seu círculo, seria possível dizer que na passagem do primeiro seminário ao segundo se assiste a uma passagem do discurso indireto ao discurso indireto livre, ao discurso direto. No discurso indireto os dois discursos, aquele que interpreta e aquele que é interpretado ainda são mais ou menos distinguíveis apesar da prevalência do primeiro sobre o segundo: o discurso reportante, analisante – o metadiscurso - prevarica sobre o discurso reportado, o interpreta, o explica, o manipula. No discurso indireto livre, ao invés é a palavra reportada que penetra na palavra reportante , a influencia, contagia, retroagindo sobre ela e dando lugar a uma relação de interferência máxima, até o ponto no qual não se pode mais falar de discurso ou de metadiscurso. Isso acontece sobretudo no segundo seminário onde a interferência atinge um grau elevado mas continua a se fazer ouvir porque entre o discurso reportante e discurso reportado não há fusão ou indistinção e se trata, ao contrário, de um grau elevado de dialogicidade sem síntese, sem conclusão, destotalizante e atotalizada , como pode acontecer em uma obra literária centrada na escuta como compreensão respondente da palavra do outro (do herói) mais do que na organização de um reconto.

O nosso discurso se assume, isso é, se *pratica* na atotalidade. [...] Assim sendo, D [discurso] 22DA [discurso amoroso], como ruptura

e sobre-ruptura, é como uma “obra” (literária ou artística) mas da ordem das segundas obras, a qual a literatura e a arte se aproximam pouco a pouco [...] (isso é, o contrário de uma reconstrução, de uma restauração, de uma unificação), que constitui a obra de arte segunda, a nova obra de arte. O nosso seminário é *uma obra de arte*. (BARTHES, p. 53, 2015).

No livro *Fragmentos de um discurso amoroso*, a forma de discurso reportado constituída pelo discurso indireto e pelo discurso indireto livre, encontrada nos dois seminários, parece ser substituída por aquela do discurso direto: “É então um enamorado que fala e diz:” (BARTHES, 1977, p. 11). Mas a interferência entre discurso que reporta e discurso reportado – também quando esse, como é justo que seja pelo discurso amoroso, venha reportado segundo o seu papel de eu – acontece sempre, porque não se trata de palavra registrada, transcrita, mas de palavra de escritura, de palavra em escuta para além de palavra escutada, a qual o espaço é o “espaço literário”, um “espaço lateral”, “alusivo”, “espaço elíptico de cumplicidade”, “de meias palavras”: então ainda palavra indireta e de interferência, palavra, pode-se dizer, de discurso indireto livre.

Também porque a palavra do Eu, do enamorado se constitui no seminário que aqui significa: na *escuta recíproca*, entre aquele que conduz o seminário e seu auditório. E isso se dá também entre os dois anos dos dois seminários sucessivos sobre o discurso amoroso, ainda que se retorne sobre os mesmos temas, com os mesmos métodos, interesses, categorias, figuras, não há repetição mas retomada, reelaboração, ampliamiento, inovação, e se proceda então na ordem de *palin* (advérbio grego; em latim *rursum*; em italiano *de novo* (da estaca zero) para trás e de novo). Na escuta “o discurso se multiplica com todas as escutas, vibrações, prolongamentos, projeções nas quais a interlocução o capta” (primeiro dia do segundo seminário, 8 de janeiro de 1976).

[...] O seminário trabalha com a *produção das diferenças* [...] mas o que se quer dizer com diferença? Que cada relação, pouco a pouco (é necessário tempo), *se torna original*: reencontra a originalidade dos corpos presos um a um, se desconstrói a reprodução dos papéis, a repetição dos discursos, se desmantela qualquer exibição de pretígio, de rivalidade.

No seminário (por definição) cada ensinamento é impedido: não se transmite saber algum (mas um sabe e pode ser criado) não se tem discurso algum (mas vai-se em busca de um texto): o ensinamento é *frustrado*. Ou alguém trabalha, pesquisa, produz, reúne, escreve na frente dos outros; ou todos se incitam, se chamam, colocam em

circulação o objeto a ser produzido, o procedimento a ser organizado, que passa assim de mão em mão, suspensos pelo fio do desejo, como o anel no jogo que desse recebe o seu nome (BARTHES, “Al seminario”, pp. 345-348).

A escuta é compreensão *respondente*. A falar no seminário não está somente o “diretor de estudos”; a escuta, se é escuta, se é calar e não silêncio, “*a escuta fala*” (ivi, p. 989), e a escutar não há somente o auditório, mas também quem conduz o seminário.

“A escuta fala”, essa afirmação, que explicitamente ou implicitamente poderia ser indicada como lema do seminário da forma como Barthes o compreende e como de fato resulta o livro *O discurso amoroso* se encontra na voz “Escuta” escrita por Roland Barthes junto a Roland Havas para a *Enciclopedia Einaudi* (1977).³

Analogamente, Mikhail Bakhtin em “O problema dos gêneros do discurso” (in Bakhtin, O autor e o herói, 1988, pp. 245-290), observa:

Cada compreensão de um discurso vivo, de uma viva enunciação, tem um caráter ativamente responsivo[...] Naturalmente [...] a compreensão ativamente respondente [...] pode permancer nesse momento como uma compreensão responsiva tácita (alguns gêneros do discurso tem como finalidade apenas esta compreensão, como por exemplo os gêneros líricos), mas se trata por assim dizer, de uma compreensão responsiva à ação retardada [...]. Os gêneros da comunicação cultural complexa, principalmente, possuem como finalidade exatamente esta compreensão ativamente responsiva à ação retardada.

Roland Barthes, como já dito, nos seminários sobre discurso amoroso, faz frequentemente uso da escritura literária, seja na forma do romance seja na dos gêneros líricos, para que assim essa, por sua capacidade de escuta, seja capaz de colocar o falar de amor pelo ponto de vista do próprio enamorado.

A escritura literária sabe há muito sobre o amor, “Quem sabe de escritura, / sempre ama em excesso”, diz a mãe ao filho em um dos *Fabliaux medievali* (Richeut) (v. R. Brusegan, a cura, *Fabliaux. Racconti fancesi medievali*, Torino, Einaudi, 1980, p. 37). Pela homologia de posição entre o enamorado e o escritor, exemplificada Em busca do

3 Escuta(Ascolto) é um verbete escrito por Roland Barthes e Roland Havas na Enciclopédia Einaudi, publicada pela editora italiana Giulio Eunadi entre os anos de 1977 a 1984. Escrita originalmente em italiano, a enciclopédia temática, é composta de 15 volumes onde encontramos os verbetes dialogando entre si e concentrando sua atenção sobre os elementos importantes do discurso cultural. Disponível online e CD-Rom.

tempo perdido (o tempo perdido no amor e na escritura de amor, enorme reservatório de signos, dado que o enamorado lê signos por toda parte), Barthes toma, sobretudo dos textos literários os “lemas” das “figuras” do discurso amoroso.

A escritura literária fala da ambivalência da linguagem, da tendência contrastante do dizer e do não dizer, da “ação de deslizamento” exercitável sobre a língua das possibilidades de subtrair-se à identificação entre sujeito que fala e o eu do discurso, da possibilidade de “trapacear com a língua”, de “burlar a língua” (Barthes, “Aula inaugural” al Collège de France, 1977, tr. it. 1981: 10-11), que é burlar o Poder, a Lei, a Ordem do Discurso.

Essa trapaça saudável, esse refinamento, essa magnífica ilusão que permite se conceber a língua de fora do poder, no esplendor permanente da linguagem, eu a chamo: *literatura* (ivi, p. 11).

Todavia a escritura literária é também exposta à ordem do discurso: Roland Barthes em “Ao leitor italiano”, no seu prefácio à edição italiana (1969, pp. 5-9) de “*Critique et vérité*” (1966), descrevia a relação entre literatura e Universidade onde essa nos é “ensinada” como relação, geralmente - embora haja algumas brilhantes excessões - de “prisioneiro com o seu guardião”, ou mesmo como “aquela de um objeto com o sujeito o qual, ficando completamente externo, dela se torna proprietário e reitor” (p.9). A situação atual na qual se deseja uma Universidade funcional ao “Mercado de trabalho”, concebendo-a como estrutura organizada segundo os interesses das grandes empresas, certamente piorou o tratamento da literatura - mais do que “mal tratando-a”, repelindo-a na condição de inútil, dada a sua infuncionalidade constitutiva.

Sob esse olhar são muito belas, além de interessantes, as páginas iniciais da “Introdução” de Éric Marty em *Le discours amoureux* (2007), de Barthes, nas quais, do ponto de vista do significado que tem os seminários de Roland Barthes na École des Hautes Études e al Collège de France a respeito das instituições tradicionais de transmissão de saber e mencionando junto a esses seminários e ensinamentos que dizem respeito a nomes tais como Kojève, Queneau, Jakobson, Lévi-Strauss (a New-York, all’École libre des hautes études), Lacan, Althusser, Deleuze, Foucault..., se afirma que é “toda a história de mudança radical nas práticas de ensino, de transmissão, de “pedagogia”, próprias da modernidade, que seria necessário fazer aqui [...] uma tal história está para ser escrita”.

Também em relação a isso é considerado o distanciamento que, nos confrontos

da doxa, da opinião (-ideologia) dominante, nos confrontos dos lugares ordinários, maiormente e gregariamente frequentados, pelo discurso, assumem, segundo movimentos certamente diversos, seja no discurso do enamorado, seja na escritura literária, seja nestes seminários, seja os seminários no Collège de France, *Comment vivre ensemble* (1976-77), *Le Neutre* (1977-78), *La préparation du roman* (1979-80) e, se pode dizer, na obra toda de Roland Barthes.

Particularmente *Le neutre, Cours au Collège de France (1977-1978)* (na mesma coleção “Traces Écrites”, 2002), se volta diretamente para uma crítica da assim dita opinião pública, da doxa radicada na “ideosfera”, cuja característica é o paradigma ou/ou que a língua impõe enquanto *língua assertiva*; a arrogância da afirmação: aut-aut, ou sim ou não. A doxa é um discurso natural, óbvio, que se desenvolve por si só. Se trata de um discurso-lei (discours-loi) que não é percebido como tal - e então é majoritariamente eficaz e mais funcional ao poder - e que se apresenta sob formas negativas, que acusam, que fazem sentir culpa, apelando-se ao “respeito de regras certas e compartilhadas”. Para a Doxa, qualquer desejo é sempre satisfeito adquirindo o objeto. “Não não fazemos outra coisa que vender, comprar e trocar desejos” (ivi, 2002b, p. 39). A sociedade de hoje com a sua doxa, se coloca na posição da mãe de um sujeito anoréxico: com a sua lógica consumista, de mercado, não impede os desejos, ao contrário, os impõe, os obriga de acordo com suas satisfações. A ideosfera é interligada com arrogância, com a violência, com o terrorismo. A arrogância do ocidente como vontade de linguagem, como vontade de poder, como redução da História em termos de diacronia de lote, de domínios, de imposições, de autoafirmações. Barthes fala, a esse respeito de “frenesi ocidental” (ibidem).

Hoje, quando os “Mestres” são cada vez mais escassos, em que a arrogância, a violência e o terrorismo da “hidrosfera” aumentam e, para voltar ao tema do livro “o amor é de uma solidão extrema” (BARTHES, 1977, p. 3), uma grande gratidão se expressa nos confrontos daqueles que, sob forma de publicação daquilo que permanecia inédito como no caso dos seminários de Roland Barthes sobre o discurso amoroso, ou através dos congressos como aquele no Rio de Janeiro em novembro de 2015 dedicado a Mikhail Bakhtin e ao amor, permitem ainda uma escuta de vozes de outro modo sepultadas sob o cobertor do hodierno silêncio ensurdecedor.

Eis como Rolan Barthes (2015, “Figura 8 : Altro linguaggio” [A linguagem Outra], seminário de 30 de janeiro de 1975) descreve, do ponto de vista do enamorado, a relação entre linguagem amorosa e as outras linguagens de que é feita “artificialmente” a

realidade de hoje.

A linguagem amorosa, “outra linguagem” [...] atrito, fricção insuportável que o enamorado percebe entre a sua linguagem amorosa (para ele: a linguagem justa) e cada outra linguagem: linguagens constituídas pelas mundanidade, pela ciência, pela moda, pela generalização, percebidas com horror como a artificiosidade. [...]

Artificiosidade, sensação de inversão do real. O mundano, o científico, a generalização: falsa realidade. Verdadeiramente real é o Amor “artificiosidade”). Sensação do sujeito enamorado: que o Amor faça com que se possa ver lucidamente a futilidade, a vaidade das linguagens não amorosas. O Amor é mediador de verdade. Alargamento filosófico do sentimento amoroso.

[...] Divergência dos sistemas, a outra linguagem retorna à divergência dos campos, dos sistemas. Dois sistemas divergentes: O Amoroso e o Mundano. Cada sobreposição é intolerável. Então: a nudez das relações com o mundo (de exclusão, de separação). Mas a separação (que é de fato uma valoração) encontra códigos culturais que a alimentam e à ela servem de álibi. [...]

Ao enamorado em ruptura com as coisas mundanas, a socialização, a generalização, a conformidade correspondem a uma estética da assimetria, da inversão, das poucas palavras, da irregularidade. É pelo menos assim que o sujeito enamorado se diz.

Podemos, nesse ponto, voltar ao que Bakhtin retoma no seu ensaio de 1919 a respeito da relação entre arte e responsabilidade, arte verbal, a escritura literária e vida:

Daquilo que vivi e compreendi na arte devo responder com a toda a minha vida, a fim de que tudo aquilo que foi vivido e compreendido não permaneça nela inativo (BAKHTIN, 2014, p. 29).

A referência é à relação de amor entre autor e personagem, como relação de amor que o autor transmite ao leitor, e que se manifesta como envolvimento, participação, não indiferença, preocupação pelo outro, ainda quando se trata de Raskolnikov de *Crime e Castigo* ou de Stavrogin de *Os Demônios* de Dostoiévsky..

Somente porque há uma relação de amor com o personagem é que este último pode manifestar-se na sua singularidade, na sua unicidade, na sua total e irredutível alteridade. Diz Bakhtin em “Por uma Filosofia do ato responsável” (in Mikhail Bakhtin e il suo circolo 2014, p. 147); tr. Brasileira de 2010, p. 128-129:

Una reazione indifferente o ostile è sempre una reazione che impoverisce

e disgrega l'oggetto: passa oltre l'oggetto qual è in tutta la sua varietà, lo ignora o lo supera. La stessa funzione biologica dell'indifferenza consiste nel liberarci dalla varietà dell'esistere, nel farci prescindere da ciò che è inessenziale per noi praticamente: è una sorta di economia, di risparmio nei confronti della dispersione della varietà. È questa anche la funzione dell'oblio.

Il disamore e l'indifferenza non genereranno mai forze sufficienti per farci attardare, soffermare intensamente sull'oggetto, in modo che resti fissato e scolpito ogni suo minimo particolare e dettaglio. Solo l'amore può essere esteticamente produttivo, solo in correlazione con chi si ama è possibile la pienezza della varietà (BACHTIN, 2014, p. 147).

Uma reação indiferente ou hostil é sempre uma reação que empobrece e desintegra o objeto: passa longe do objeto em toda a sua diversidade, o ignora e o supera. 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.

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. 128-129).

Então aquilo que é vivido na arte, na arte verbal, não deve ser esquecido não deve permanecer inativo na vida: o amor pelo outro, qual condição de uma relação face a face, de singular a singular, de único a único, fora das abstrações, das contraposições identitárias, dos pertencimentos, das contraposições entre “bem” e “mal”, “positivo” ou “negativo”, entre “normal” e “anormal”. Porque “somente uma atenção amorosamente interessada, pode desenvolver uma força intensa o bastante para abraçar e conter a concreta variedade do existir, sem empobrecê-lo e sem esquematizá-lo” (BAKHTIN, 2014, p. 147).

Referências

BACHTIN, Michail. **In dialogo. Conversazioni del 1973 con Viktor Duvakin**. A cura di Augusto Ponzio, tr. dal russo R. S. Cassotti, Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 2008.

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

_____. **Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. 2.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BACHTIN, Michail. **Michail Bachtin il suo Circolo**. Opere 1919-1930 (tutti i libri e saggi di Bachtin, Vološinov, Medvedev) testo russo a fronte, a cura di Augusto Ponzio con la collab. di Luciano Ponzio, Milano: Bompiani, 2014.

BARTHES, Roland. **Critique et vérité**, Parigi, Seuil; tr. it. di C. Lusignoli e A. Bonomi, *Critica e verità*, con una prefazione all'ed. it. di Roland Barthes, "Al lettore italiano", tr. di B. Bellotto, Torino: Einaudi, 1968.

_____. "Al seminario". In: Roland Barthes, **Il brusio della lingua**, Torino, Einaudi, 1988, pp. 343-352.

_____. **La camera chiara**. Nota sulla fotografia. Torino: Einaudi, 1980.

_____. **Frammenti di un discorso amoroso**. Trad it. di R. Guidieri, Torino: Einaudi, 1981, 214.

_____. **Leçon, lezione inaugurale al Collège de France**, 7 gennaio 1977, Parigi, Seuil; tr. it. di R. Guidieri, Lezione, Torino, Einaudi, 1981.

_____. **L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III**. tr. it. di C. Benincasa, G. Bottiroli, G. P. Caprettini, D. De Agostini, L. Lonzi, G. Mariotti, Torino: Einaudi, 1985.

_____. **Il brusio della lingua. Saggi critici IV**. tr. it. di B. Belletto, Torino: Einaudi, 1988.

_____. **Comment vivre ensemble**. Cours et séminaires au Collège de France (1976-77), a cura di C. Coste, Parigi, Seuil, coll. "Traces écrites", 2002a

_____. **Le Neutre**. Cours et séminaires au Collège de France (1977-78), a cura di T. Clerc, Parigi: Seuil, coll. "Traces écrites", 2002b.

_____. **La préparation du roman, I et II**, Cours et séminaires au Collège de France (1979-80), a cura di N. Léger, 2 voll., Parigi: Seuil, coll. "Traces écrites"; tr. it. a cura di J. Ponzio e E. Galiani, La preparazione del romanzo, Milano: Mimesis, 2003.

_____. **Le lexique de l'auteur**. Seminari a l'École pratique des Hautes études 1973-1974 suivi de Fragments inédits du Roland Barthes par Roland Barthes, Parigi: Seuil, coll. Traces écrites, 2010.

_____. **Il discorso amoroso**. Seminari all'École pratique des hautes études 1974-76, seguito da Frammenti del discorso amoroso inediti (Paris, Seuil 2007), tr. intr. e cura di Augusto Ponzio, Milano: Mimesis, 2015.

BARTHES, Roland; HAVAS, Roland. Ascolto. In: **Enciclopedia**, Torino: Einaudi, vol. I, 1977, pp. 982-991

NIETZSCHE, Friedrich. La gaia scienza. In: Nietzsche, **La gaia scienza e Idilli di Messina**. Nota introd. di G. Colli, versione di F. Masini, Milano: Adelphi, 1965 e 1977.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e 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.

_____. **Nella vita dei segni**. Milano: Mimesis, 2015.

PONZIO, Augusto *et al.* **Fundamentos de Filosofia da linguagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PONZIO, Augusto *et al.* **Roland Barthes. La visione ottusa**. Milano: Mimesis, 2010.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. 2.ed. São Paulo (Brasil): Contexto, 2012.

_____. **L'écoute de l'autre**. Parigi: L'Harmattan, 2009.

_____. **Rencontres de paroles**. Parigi: Alain Baudry & C^{ie}, 2010.

_____. **Dialogando sobre diálogo na perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

_____. **Fuori luogo. L'esorbitante nella riproduzione dell'identico**, Milano: Mimesis, 2013.

_____. **Tra semiotica e letteratura. Introduzione a Michail Bachtin**, Milano: Bompiani, 2015.

FENOMENOLOGIA DEL PARLARE D'AMORE

Susan Petrilli¹**Riassunto**

L'amore in quanto rivolto ad un "unico al mondo" è sempre unico. Ma l'amore è unico anche nel senso che le varie suddivisioni, come quella tra Agape e Eros, amore filiale, materno, passionale, di amicizia, coniugale, sono suddivisione che non toccano l'unità e l'unicità dell'amore. A dividere è la lingua, l'ordine del discorso. Le denominazioni ufficiali dell'amore sono collegate con la categoria dell'identità. E ogni volta che un'identità viene assunta, più di una alterità viene sacrificata, propria e altrui. I vari nomi dell'amore, le varie sue identità, sono altrettanti sacrifici dell'alterità. La possibilità di sottrarsi alla lingua avviene quando la scrittura non è semplice trascrizione, scrittura di scrivente, ma è scrittura di scrittore. Sia la scrittura sia l'innamorato subiscono la grazia dell'amore, e l'amore è sempre fuori ruolo.

Parole chiave: Amore, alterità, corpo, ordine del discorso, scrittura, unicità

L'unicità dell'amore

In "Per una filosofia dell'atto responsabile" (1920-24), Michail Bachtin fa osservare che

centro valutativo dell'architettura dell'evento della visione estetica è un essere umano, ma non come un qualcosa di identico a se stesso per contenuto, ma come realtà concreta amorosamente affermata. In questo, la visione estetica non fa assolutamente astrazione dai possibili punti di vista dei valori, non cancella il confine tra bene e male, tra bello e brutto, tra verità e menzogna; la visione estetica conosce e trova tutte queste differenze all'interno del mondo contemplato, ma queste differenze non scaturiscono da esso come criteri ultimi, come principio dell'analisi e della forma del visibile, ma rimangono al suo interno come momenti dell'architettura, e tuttavia lo stesso *sono abbracciati dall'affermazione di essere umano, un'affermazione amorosa che tollera tutto*. Certo, anche la visione estetica conosce "principi di selezione", ma essi sono tutti architettonicamente subordinati al centro valutativo sovrano della contemplazione – un essere umano (BACHTIN E IL SUO CIRCOLO, 2010, p. 127).

1 Susan Petrilli é professora de Filosofia e Teoria das Línguas na Universidade de Bari, Departamento de Práticas Linguísticas e Análise de Textos. Leciona Semiótica, teoria da tradução e estudos de Mídia.

Il rapporto d'amore è centrale anche nella riflessione di Roland Barthes. Quale amore? Quello erotico del *Discorso amoroso* (seminari 1974-76, 2007, tr. It. 2015) e dei *Frammenti di un discorso amoroso* (1977, trad. it. 1979), quello filiale della *La camera chiara* (1980, trad. it. 1980), e di *Dove lei non è. Diario di lutto*, (2010), di quello di Roland Barthes per Barthes (*Barthes di Roland Barthes*, 1975, tr. It. 1980), o quello dell'amicizia: l'acolutia, il corteo di amici, conforto del vivere, di cui Barthes parla in un saggio del 1978 intitolato "L'immagine". Quale di questi? L'Eros o l'Agape? L'amore passionale o l'amore razionale?

Il punto centrale della questione è che *l'amore è unico*. È questa la tesi di Jean Luc Marion, è questa la tesi di Emmanuel Lévinas, è questa la tesi di Roland Barthes.

Ciò in due sensi. L'amore è sempre unico, non solo quello "erotico", ma anche quello materno: dovesse avere una madre dieci figli, ciascun figlio è amato dalla madre come figlio unico, e a nulla vale la consolazione della perdita di uno con l'argomentazione che ce ne sono altri nove, come a nulla vale la consolazione per la perdita della donna amata con l'argomento che ce ne sono tante altre.

Ciò vale anche per l'amore di Dio. Ogni individuo è amato da Dio Padre come figlio unico. D'altra parte, sia detto tra parentesi, se Dio è amore, Dio è unico: cioè, come dice Lévinas, il monoteismo non è una caratterizzazione aritmetica.

L'amore in quanto rivolto ad un "unico al mondo" è, in questo senso, sempre unico.

Ma l'amore è unico anche in un altro senso. E cioè nel senso che le varie suddivisioni come quella tra Agape e Eros, filiale, materno, passionale, di amicizia, coniugale, ecc. sono suddivisione che non toccano l'unità e l'unicità dell'amore. A dividere è la lingua, l'ordine del discorso. A tale proposito in *Lezione* (1978) Roland Barthes mostra come la lingua ci costringa a dire, a definire, a distinguere i rapporti: due persone si frequentano assiduamente, e a un certo punto è come se la lingua intervenisse per imporre a ciascuno di nominare il rapporto, di dire qual è fra quelli previsti nella semantica e nel lessico vigente, di dire qual è, e di comportarsi di conseguenza.

Come ben sapeva Claude Lévi-Strauss nello studio sui sistemi di parentela, il sistema degli appellativi è al tempo stesso un sistema di atteggiamenti. Il potere della lingua sul parlante, dice Barthes, non consiste nell'impedire di dire ma, al contrario, *nel costringere a dire*, a nominare, a stabilire etichette, e ad assumersi ciascuno di conseguenza la responsabilità del relativo comportamento e del relativo giudizio positivo o negativo che la società prevede per le relazioni normali e quelle anormali, per la regolarità e per la perversione.

Le varie denominazioni dell'amore sono collegate con la categoria dell'identità a cui l'ordine del discorso e la lingua stessa tengono moltissimo. Nominazione significa identificazione. E ogni volta che un'identità viene assunta più di una alterità viene sacrificata, alterità propria e alterità altrui. I vari nomi dell'amore, le varie sue identità, sono altrettanti sacrifici dell'alterità.

L'atopia di chi ama

Barare con la lingua, non farsi trovare mai là dove si è localizzati, individuati, cercati: è questa l'indicazione di Roland Barthes in *Lezione*. Ma ciò è possibile fino a un certo punto e certamente non basta la volontà, la determinazione, l'intenzione. Non è nelle mani del soggetto, in quanto soggetto, in quanto centro decisionale, questa possibilità. Si tratta, invece, di qualcosa che accade e accade in maniera impersonale, come il fatto che piove. Accade a colui che, dice Barthes, non scrive più in maniera transitiva, come soggetto attivo, come scrivente, come autore-autorità; che non ha più, direbbe Michail Bachtin, una parola diretta, oggettiva, sua; che non scrive più a nome proprio.

La possibilità di sottrarsi alla lingua accade quando la scrittura non è più transitiva, assume la forma di scrittura intransitiva, non è scrittura di scrivente – il giornalista, il saggista, il pubblicista –, ma scrittura di scrittore. Scrittore, dice Bachtin, è colui che indossa la veste del tacere; e il tacere è l'unico modo per sottrarsi alla lingua fascista, che, fatto silenzio, vuole sentirci, vuole definire, determinare, distinguere.

Lo scrittore, dunque, come capace di tacere, e dunque di eccedenza, di spostamento. Ma anche l'innamorato, chi ama, lo è; e anche colui che ama, poiché ama indipendentemente da una scelta, da qualsiasi deliberazione, dalla propria volontà, riceve, meglio si potrebbe dire, subisce, la grazia dell'amore. Non è casuale che "innamorato" suona come al passivo, "essere innamorato", che in portoghese ci sia la radice latina *passio*, *apaixonar-se* e che in francese e in inglese per "innamorarsi" si usino verbi che tradotti letteralmente in italiano significano "cadere in amore", come "cadere malati".

Amare è, direbbe Emmanue Lévinas, un movimento senza ritorno, senza guadagno, movimento a senso unico, in cui il soggetto come ente attivo si trasforma,

invece, in soggetto nel senso passivo del termine, in essere soggetto. Ci si ritrova scrittori come ci si ritrova innamorati.

Non stiamo parlando dell'innamorato nel senso erotico del termine. Come si vede, purtroppo, la lingua distingue e costringe a distinguere. Chi ama non è più in ruolo, l'amore di ruolo non convince molto, e, in fin dei conti, è ipocrita e falso. L'amore è sempre fuori ruolo.

L'innamorato, dice Barthes, è atopos, fuori posto o fuori luogo, come lo scrittore. E, ripetiamo, non si tratta dell'amore erotico. L'amore è unico, la lingua costringe a distinguere: amore coniugale, amore di amante, amore perverso, amore filiale, amore paterno. La ricerca ostinata della fotografia della madre descritta da Barthes ne *La camera chiara* non è ricerca per amore filiale, ma ricerca di innamorato. Come lo è la ricerca dell'*acolitia*, non ricerca dell'amico da parte dell'amico, del discepolo da parte del maestro, ma ricerca di innamorato.

Non stiamo parlando dell'amore connotato come erotico e tanto meno dell'amore connotato come sessuale, che l'ordine del discorso prescrive e che "normalmente è rivolto all'altro sesso" e ubbidisce al sistema delle relazioni previste dal sociale.

Stiamo parlando dell'amore unico. L'amore unico non è un'idea, non è un concetto, non è un'astrazione, esso non esiste in generale. L'amore unico è sempre amore in prima persona, amore di un singolo, e proprio per questo è sempre unico. Non è caratterizzabile come di questo tipo o di quest'altro tipo. Dell'amore si può scrivere, dice Barthes, solo in prima persona. E nel *Discorso amoroso*, nel primo dei due seminari, il 23 gennaio 1975, a proposito della figura "-amo" afferma: "Una grammatica vera (non scolastica, non repressiva) non conterrebbe l'infinito nella coniugazione di 'amare'".

L'esperienza amorosa, come riduzione al precategoriale

L'innamorato parla: così comincia *Frammenti di un discorso amoroso*. L'amore va da un io a un tu e nella sua unicità si sottrae allo sguardo di un terzo, non partecipa. In questo sta la discrezione dell'amore, il suo essenziale pudore, la sua "solitudine costitutiva", come dice Barthes, una "solitudine essenziale", di chi ama, omologa alla *solitudine essenziale* di cui parla Maurice Blanchot a proposito dello scrittore.

Questa parola in prima persona non è tuttavia – proprio perché discreta, non spudorata, non ostentata, non sottoscritta –, non è parola diretta, parola oggettiva,

parola che usa la lingua, e che di conseguenza è ad essa funzionale e da essa usata. Essa è parola *che tace* e in questo modo è eccedente, altra, capace di sottrarsi al silenzio assordante della comunicazione, secondo l'ordine del discorso.

Questa parola indiretta, taciturna, questo discorso dell'innamorato, come discorso dello scrittore, disturba proprio per questo, perché è infunzionale, e in fin dei conti, in maniera non sospetta, come dice Edmond Jabès, sovversiva.

L'innamorato nel senso che stiamo dicendo, e cioè colui che ama, e ama di un amore unico, si viene a trovare in una prospettiva extra-ordinaria rispetto alla quale le forme e le categorie secondo cui è organizzato il mondo ordinario vengono abolite. Si tratta di una sorta di *riduzione o di epoché fenomenologica* in base alla quale il senso ovvio, di cui lo stesso Barthes parla, viene messo fuori gioco.

Per quanto riguarda la forma dello spazio, abbiamo già fatto riferimento al carattere atopico dell'innamorato, di colui che ama. Egli non si colloca in nessun luogo preciso ma non nel senso che viene a trovarsi in una sorta di anonimo non-luogo come quelli che sono descritti da Marc Augé e che sono tipici della forma sociale in cui viviamo. Al contrario ogni luogo assume una connotazione, una valenza, una colorazione unica. Nessun altro può occupare, sperimentare, vivere i luoghi di chi ama, i quali non sono gli stessi, né per gli altri, né per lui da quando ama.

Lo stesso concetto di distanza non è più quello comunemente inteso, e accade il fenomeno paradossale che la distanza dalla persona amata a lui non corrisponde a quello da lui alla persona amata. Egli sente vicino ciò che per l'altro è lontano e vice versa; e sente lontanissimo, soffrendone, chi avverte lui a breve distanza.

Anche il tempo muta radicalmente, ed anche il tempo è avvertito dall'innamorato in una maniera che non corrisponde a quello dell'amato: un giorno, un'ora può durare un'eternità, e quando l'innamorato si lamenta con l'amato, che non riusciva più a sopportare il lunghissimo tempo della separazione, può sentirsi dire che si è trattato semplicemente di un paio di giorni.

Ma quello che più può interessare ad una fenomenologia dell'amore è una sorta di riduzione che potremmo indicare come trascendentale, perché è come se si portasse alle forme dello spazio-tempo non ancora misurate, organizzate, determinate, concettualizzate.

La riduzione consiste nel passare dai soggetti ordinari, già fatti, costituiti ad una sorta di precategoriale unico, insostituibile, incommensurabile in cui spazio e tempo non sono più quelli del soggetto psicologico, del soggetto già dato.

L'effetto di spaesamento, il non riconoscersi, o il ritrovarsi altro nel rapporto amoroso è collegato a questa riduzione delle forme spazio-temporali *all'alterità del proprio io*.

Nel rapporto d'amore l'effetto di straniamento che si produce su l'io stesso comporta non tanto quella che Barthes indica come "domanda tragica", "Chi sono io?", ma quella che egli indica come domanda comica, "Sono io?". Il passaggio dal tragico al comico è il passaggio da un io che è al centro e che si autovaluta e che si autocompiace e si autocompiange ad un io decentrato e detronizzato, che si vede con lo sguardo di un altro e che è ridotto alla propria caricatura.

L'alterità messa a nudo dal rapporto amoroso riguarda il corpo proprio, il sé, come dice Lévinas, antecedente alla coscienza di sé. Si tratta del corpo vissuto in maniera precategoriale, un corpo, come dicono Gilles Deleuze e Félix Guattari in *Millepiani* (1980, trad. it. 1996), "senza organi e non-organico", che sente prima che l'io senta, capace di provare ansie, sentimenti, passioni, coinvolgimenti e apprensioni prima che l'io lo sappia.

L'amore come fondamento dell'io psicologico

In primo luogo è la normale sequenza secondo cui gli avvenimenti si organizzano in una storia, in una narrazione, che viene a saltare. Narrazione e io, l'io psicologico, l'io empirico, l'io già fatto e già dato, l'io cosciente e intenzionale, sono complementari. Quando l'io entra in crisi è perché ha perso la narrazione, o perlomeno vi sono dei buchi in essa che lui stesso o altri, lo psicanalista, devono eliminare ricostruendo il pezzo di storia perduto.

Il discorrere dell'innamorato, il discorso amoroso, fatto necessariamente in prima persona ma da un soggetto assoggettato, disarcionato, come dice Lévinas, non può che essere frammentario: frammento di un discorso amoroso, di contro alla sequenza narrativa, alla storia.

Il tempo non è più la distensione del presente verso il passato nella forma della ritenzione e verso il futuro nella forma della protensione: una falsa diacronia perché, in effetti, tutto si svolge in sincronia, sotto il controllo della presenza, del soggetto; un tempo tutto presente al soggetto.

L'amare rende il tempo da flusso continuo a espressione del discreto, della discrezione, del fratto, una frattura, un intervallo, un intermezzo incolmabile perché qui

il tempo è dato dall'altro, l'amato, dalla sua possibilità di *assentarsi*, dal suo *non starci*, che è la modalità stessa del suo *essere altro*.

Il tempo qui diventa *attesa*. Il movimento che lo misura (il tempo ha sempre bisogno del movimento per essere misurato) è lo stato di non quiete provocato dall'altro, dall'attesa dell'altro, dall'appuntamento mancato come nel caso magistralmente descritto da Barthes. La non quiete è qui *inquietudine*.

Se, come dice Charles S. Peirce, in effetti non si dovrebbe dire che il soggetto pensa, che è il soggetto a pensare, secondo una visione che lo esalta e lo rende protagonista, sicché non si dovrebbe dire che noi pensiamo ma, invece, che siamo in pensiero, ebbene ciò l'amante lo sa benissimo: *egli è sempre in pensiero*.

La scansione, la frattura temporale provocata dall'amore per l'altro, dall'inquietudine, dall'essere in pensiero per lui, comporta un tempo che è veramente diacronia e in cui il carattere della irreversibilità è dato da quel movimento senza ritorno verso l'altro che è l'amore.

L'assenza di storia, la sovversione della sequenza narrativa, la sovversione del soggetto, dell'ordine del discorso si riflettono nel carattere frammentario di un testo che voglia parlare del discorso amoroso dal punto di vista dell'innamorato, in prima persona, e non nella prospettiva di un terzo, rispetto all'amato e all'amante che dall'esterno trasformi questo rapporto in suo oggetto, in suo tema.

Di conseguenza il discorso amoroso è fatto, come dice Barthes, di *figure*, il cui ordine, per evitare la ricomposizione in una storia, in una sequenza narrativa, in una affermazione del soggetto, non può essere che l'ordine alfabetico.

L'ordine alfabetico assicura l'impossibilità di un incanalamento in una storia. La necessità casuale o la casualità necessaria dell'ordine alfabetico rende bene la situazione di "*hors sujet*" (è il titolo di un libro di Lévinas, del 1987, trad. it. 1992) nel doppio senso di "fuori soggetto" e "fuori tema narrativo", che è la situazione propria dell'esperienza dell'innamoramento, sempre nel senso non solo di amore erotico ma *di amore unico*; e ne permette una fenomenologia che non ricade nel potere di un altro soggetto, quello conoscitivo.

La fenomenologia dell'erotico-agapastico, dell'amore unico diventa, così, condizione fondamentale di una *semiotica dell'io* (SEBEOK, PETRILLI, PONZIO, 2001) che si discosti dalla visione stereotipata che ne può avere una sua interpretazione come io psicologico, come io già fatto e costituito, che si presenta e si rappresenta come soggetto cosciente e intenzionale.

Come dice Jean Luc Marion, e questa è la tesi centrale del suo libro, *Le phénomène de l'erotisme* (2003), non è a partire dalla psicologia dell'io che è possibile una fenomenologia dell'erotico, ma è a partire da quest'ultima, e intendendo l'erotico in senso non riduttivo,

che è possibile una decostruzione-ricostruzione, cioè una comprensione critica, dell'io psicologico.

Com'è il mondo, il tempo, lo spazio, il rapporto con l'altro prima che l'io psicologico si costruisca, si munisca delle sue difese, si irrigidisca fino alla pienezza di sé e alla sclerosi, *ce l'ho può dire una fenomenologia del discorso amoroso.*

Frammetti di un discorso amoroso come semiotica dell'io, ovvero la semiotica dell'io come semiotica della significanza

Il libro di Barthes, *Il discorso amoroso* con la sua divisione in Figure (dell'amore) ripresa in *Frammenti di un discorso amoroso* danno un contributo enorme ad una fenomenologia dell'erotico che è in ultima analisi una semiotica dell'io. Per il rapporto di omologia a cui abbiamo fatto riferimento all'inizio fra innamorato e scrittore, la scrittura, la scrittura letteraria è quella che più si avvicina e che meglio rende il punto di vista dell'innamorato soprattutto quando essa, come osserva Bachtin, grazie alla sua capacità di comprensione rispondente, di parola non oggettiva, non diretta, alla sua capacità di tacere, si fa essa stessa discorso amoroso. Barthes, in *Il discorso amoroso* e quindi in *Frammenti di un discorso amoroso* attinge sovente dalla scrittura letteraria per dire dell'amore dal punto di vista dell'innamorato stesso.

La scrittura letteraria la sa lunga sull'amore. Per l'omologia di posizione fra innamorato e scrittore, così come Deleuze in *Proust e i segni* trova nella *Ricerca del tempo perduto*, il tempo perduto nell'amore e nella scrittura dell'amore, un enorme serbatoio di segni dato che l'innamorato legge segni dappertutto, così Barthes trova nella lettura di tesi letterari "intere figure" già pronte per la sua "raccolta" in ordine alfabetico di frammenti di discorso amoroso.

Da questo punto di vista il lavoro di Barthes s'innesta in quello svolto da una semiotica dell'io che, in un primo tempo, essa stessa frammentata e sparsa nella riflessione sui segni dei maestri della semiotica quali Charles Peirce, Victoria Welby, Charles Morris, si è poi andata organizzando e specializzando in un discorso unitario che prende l'avvio recentemente con la ricerca di Thomas Sebeok su ciò che egli chiamava l'io semiotico.

Per giunta il contributo proveniente da Roland Barthes, come pure quello di Michail Bachtin, passa attraverso il contributo della scrittura letteraria, che arricchisce

la semiotica aprendola, come semiotica della significanza, al “terzo senso”, alla terza dimensione del senso, il “senso ottuso”, che è quello del testo e che è contrapposta al senso “ovvio” cui restano legate la semiotica della comunicazione e la semiotica della significazione (BARTHES, 1982).

Rispetto alla significazione, la significanza è ciò che eccede, qualcosa di supplementare che fuoriesce dalla possibilità di afferrare, di comprendere, di determinare. Invece, la significazione è un senso che si offre, si impone, viene incontro. Per questo suo darsi, per questo suo farsi incontro Barthes la indica come *senso ovvio* (*le sens obvie*). *Obvius* in latino significa tanto “ovvio” quanto “che viene incontro”. Per dire dell’*ottuso* il testo deve farsi esso stesso ottuso e il suo modo di narrare, interpretare, di raffigurare diviene quello della significanza che non ha la sfrontatezza della significazione, la sua provocazione, la sua oscenità. L’ottuso ha un che di riservato e di discreto.

Come dice Barthes, *il senso ottuso* (*le sens obtus*) è al tempo stesso ostinato e sfuggente, piano ed evasivo, tenue e inquietante. “Ottuso” dà l’idea dello smussamento, dell’arrotondamento, dell’addolcimento, della significanza rispetto alla significazione. Ottuso è lo smussamento di ciò che è acuto, spigoloso, lo smussamento di un senso troppo chiaro, troppo forte. Al tempo stesso ottuso è ciò che sfugge alla presa, ciò che non si lascia inquadrare, ciò che sorprende e spiazza. Lo smussamento, l’arrotondamento, comporta difficoltà di presa, scivolosità, slittamento. Ottuso in geometria sta ad indicare l’angolo superiore a quello retto. Come dicevano gli antichi greci, l’angolo retto non è mai qualcosa di autonomo. Se vi è un angolo retto, ve ne è anche un altro identico. L’angolo retto è collegato con la perpendicolarità, con la rettitudine e con l’identità. L’angolo ottuso, invece, può variare. Il senso ottuso è quello della significanza che fuoriesce dalla perpendicolarità, dall’identità, dalla dirittura, dalla duplicabilità della significazione. Il senso ottuso, una sorta di falsa piega, di escrescenza, più che un altro senso, un altrove del senso, un altro contenuto che si aggiunge al senso ovvio è invece una sorta di slittamento, dice Barthes, che *elude il senso*. La pratica ovvia della significazione e l’ordine del discorso sono spiazzati da quest’altra pratica rara della significanza.

Il senso ottuso si presenta come ciò che è inutile, infunzionale, improduttivo, come significante che non si riempie e che quindi non è soddisfatto da un significato, come ciò che non rappresenta niente. Rispetto a ciò che ha riferimento, significato, funzione, finalità, il senso ottuso risulta qualcosa di contro-natura, di aberrante:

mi sembra che apra il campo del senso totalmente, cioè infinitamente. Sono disposto ad accettare, per questo senso ottuso, la connotazione peggiorativa: il senso ottuso sembra spiegarsi al di fuori della cultura, del sapere, dell'informazione; analiticamente, ha qualcosa di derisorio; in quanto apre all'infinito del linguaggio, può apparire limitato nei riguardi della ragione analitica; appartiene alla razza dei giochi di parole, delle buffonerie, delle spese inutili; indifferente alle categorie morali o estetiche (il triviale, il futile, il posticcio e il pasticcio), sta dalla parte del carnevale. Dunque *ottuso* va proprio bene (BARTHES, 1982, p. 45).

La scrittura letteraria dice dell'ambivalenza del linguaggio, della tendenza contrastante a velare e a svelare al tempo stesso, della seduzione, dice della possibilità di barare col linguaggio (Barthes), di truffare il potere, la Legge: metafora di tutto ciò che nell'uomo è eccedente, improduttivo, di tutte le sue attività infunzionali, non asservite alle regole della ripetizione, della riproduzione, del nominabile. Per sua natura aperta, ambigua, dialogica, sfuggente, incerta, perturbante, il linguaggio poetico è esso stesso "discorso amoroso" (Kristeva). Su questi aspetti rinvio al libro di Augusto Ponzio, anch'esso della prima metà degli anni Ottanta, come i due fascicoli di *Lectures* citati all'inizio, *Lo spreco dei significanti. L'eros la morte la scrittura* (1983), poi ripreso ne *I segni dell'altro. Eccedenza letteraria e prossimità* (1995). Il contributo bachtiniano viene in questo testo accostato a quello di Roland Barthes, di Julia Kristeva, di Jacques Derrida, Maurice Blanchot, Emmanuel Lévinas.

Il rapporto tra umiltà e fragilità dell'io, da una parte, e disponibilità rischiosa, pronta ad avventurarsi con fiducia verso ciò che è altro, dall'altra, è già raffigurato nel mito platonico di Eros (nel *Convivio*), una sorta di divinità intermedia o demone, che, generato da Penia (la povertà, il bisogno) e da Poros (il dio dell'ingegnosità), sa ritrovare il cammino anche quando la strada è sbarrata.

In Victoria Welby la connessione tra l'arricchimento dell'io e l'apertura rischiosa verso l'alterità viene espressa in termini di "trascendenza" rispetto alla realtà così com'è, rispetto all'essere determinato, e in termini di critica all'"essere soddisfatti" quale condizione dell'evoluzione umana: "Noi tutti purtroppo tendiamo attualmente, uomini e donne, ad essere soddisfatti [...] delle cose così come sono. Ma siamo tutti al mondo precisamente a condizione che ne siamo insoddisfatti" ("We all tend now, men and women, to be satisfied ... with things as they are. But we have all entered the world precisely to be dissatisfied with it") (manoscritti inediti).

Nella fenomenologia dell'eros-agape, dell'unico amore, l'altro si ripresenta nel suo rapporto originario, fuori dai ruoli, fuori dalle alterità relative, si presenta come volto, come sguardo che buca i rivestimenti dei ruoli e delle differenze, in una relazione non mediata, senza aggiramenti e strategie, che Lévinas chiama di "faccia a faccia: si presenta come volto nudo, esposto, come icona, che ha un senso per sé e che guarda e ci ri-guarda e nei confronti del quale l'io si ritrova in un rapporto di non-indifferenza.

Anche il corpo, in questa fenomenologia dell'amore, si manifesta in tutta la sua ineliminabile alterità.

È proprio il corpo *amoureux* che fa saltare tutti i cardini su cui l'equilibrio dei sistemi interni all'ordine del discorso si regge. I limiti del corpo sono i limiti del lingua. Proprio nel rapporto amoroso si prende maggiormente coscienza delle potenzialità del proprio corpo e del corpo dell'altro.

il mio corpo è la mia prigioniera immaginaria. Il tuo corpo, la cosa che ti sembra la più reale, è certamente la più fantasmatica. Forse addirittura è solo fantasmatica. Si ha bisogno dell'altro per liberare il corpo; [...] Non posso spingere il mio corpo fino all'estremo di se stesso se non con un altro; ma anche quest'altro ha un corpo, un immaginario. Quest'altro può essere un oggetto. Ma il gioco che mi interessa di più è quando c'è veramente un altro intorno a me (BARTHES, 1981, p. 356).

Nel momento in cui si sente il corpo così com'è, lo si avverte nella sua materialità e quindi nella sua fragilità, caducità, come corpo che non è duraturo, che finisce. Amarsi significa di colpo sentire la morte: "We looked, we loved, and therewith instantly / Death became terrible to you and me" (Robert Graves, *Pure Death*), e sentirla come terrificante, orribile, spaventosa, inesorabile poiché l'amore, al tempo stesso, è tensione di vita.

Il reciproco donarsi dell'amore è sentito come malattia del corpo in quanto corpo effimero, destinato a morire. Il dono reciproco degli amanti, il dono di sé, è dato nella forma della sfida, in un gioco al rialzo. Il reciproco donarsi non è altro che la scoperta dell'amore come rivelazione della morte. Il rapporto amoroso è descritto come perdita di sé nella tensione verso l'altro, come massima apertura.

La relazione d'amore delinea uno spazio continuo tra interno ed esterno, dentro e fuori, tra l'io e l'altro del proprio corpo e del corpo dell'altro, uno spazio che permette di uscire fuori dai propri ruoli prestabiliti, già definiti, nel movimento di straniamento rispetto a sé e di tensione verso l'altro. Gli amanti sono eccedenti e perciò trasgressivi rispetto alle coordinate dell'ordine del discorso; sono ambigui, sfuggenti, sono trasgressivi

(Bachtin): essi fanno incursione reciprocamente l'uno nell'io dell'altro, reciprocamente si scoprono.

L'innamorato è contrassegnato dall'eccesso, dall'uscita dalla logica dello scambio eguale, dal dare in pura perdita, dalla paura per l'altro, dall'inquietudine per l'assenza dell'altro, dalla malinconia come lutto anticipato per la perdita dell'altro, per la fine del rapporto: angoscia della fine, della dimenticanza come conseguenza del carattere effimero del rapporto erotico e quindi dell'impossibilità che esso possa durare; paura dell'assenza, dell'abbandono, ripetutamente allontanata da disperati giuramenti. Il rapporto d'amore si propone come luogo della più risonante espressione del desiderio, del piacere per il piacere altrui, del dono, dell'infunzionale, propriamente umano: come metafora della scrittura.

Il discorso amoroso è il luogo *par excellence* dell'eccedente (come anche evidenziano Georges Bataille e Jean Baudrillard), dell'"eccesso", dell'"irregolarità", della "frammentarietà". In questo senso il discorso amoroso è ripreso nel discorso letterario. C'è in Barthes una sorta di elogio della frammentarietà, dell'unicità, della *mathesis singularis* in contrapposizione alla *mathesis universalis*, dell'incertezza, del "senso ottuso".

Nell'amore come nella scrittura il soggetto è decentrato, perde di consistenza. Si fa esso stesso scrittura della voce, del corpo, dell'immaginario, del desiderio dell'altro: L'amore per l'altro è tale che, malgrado la propria inquietudine, esso si fa voce e scrittura volta a rassicurare, a consolare l'altro nei confronti della paura della fine del rapporto, come in questa poesia di John Donne che leggo nella traduzione di Augusto Ponzio:

A Valediction: forbidding morning

As men virtuous men pass mildly away,
And whisper to their soules, to goe,
Whilst some of their sad friends doe say,
The breath goes now, and some say, no:

So let us melt, and make no noise,
No teare-floods, nor sign-tempests move,
T'were prophanation of our joyes
To tell the layetie our love.

Moving of th'earth brings harmes
Land feares,
Men reckon what it did and meant,
But trepidation of the spheares,
Though greater farre, is innocent.

Commiato. Tentativo di evitarle il dispacere

Come quieti dipartono gli onesti
Sottovoce dicendosi che è l'ora,
Mentre commentano alcuni amici mesti:
— Va via il respiro—, ed altri: —non ancora—,

Lasciamoci così, sommessamente,
Senza di pianto e di sospir tremore.
È profanar gioie che ognun di noi sente
Il rivelare al mondo il nostro amore.

Tremor di terra fa paura e disastri,
E sul suo senso l'uomo fa domande,
Ma la trepidazione che han gli astri
È innocente benché tanto sia grande.

Dull sublunary lovers love
(Whose soule is sense) cannot admit
Absence, because it doth remove
Those things which elemented it.

But we by a love, so much refin'd,
that our selves know not what it is,
Inter-assured of the mind,
Care lesse, eyes, lips, and hands to misse.

Our two soules therefore, which are one,
Though I must goe, endure not yet
A breach, but an expansion,
Like gold to avery thinnesse beate.

If they be two, they are two so
As stiffe twin compasses are two,
Thy soule the fixt foot, makes no show
To move, but doth, if the 'other doe.

And though it in the center sit,
Yet when the other far doth come,
It leanes, and hearkens after it,
And growes erect, as that comes home,

Such wit thou be to mee, who must
Like th'other foot obliquely runne;
Thy firmness makes my circle just,
And makes me end, where I begunne.

Nei rozzi amanti sublunari amore
—La cui anima è il senso— non regge affatto
L'assenza, che è il pericolo maggiore
Delle cose di cui esso è stato fatto.

Ma noi, dall'amor così raffinato,
Che neppure noi ne conosciam l'essenza,
La mente resa certa del suo stato,
Men d'occhi, labbra e mani urta l'assenza.

Le anime nostre nella loro unione,
Benché io debba partire contro voglia,
Non avvertono frattura, ma espansione,
Come oro che battuto si fa sfoglia.

Son due, ma così come nel compasso
Son due le austere gemelle aste: e dove
Sembra non fare la tua anima un passo,
Piè fisso è e all'altro teso, se si muove.

E benché essa rimanga nel suo centro,
Mentre l'altra più lontano si spinge,
Si inclina, la richiama e aspetta il rientro
Tornando eretta se a rientrar si accinge.

E per me, cui in oblique vie andar pertiene,
Simile all'altro piede, andar spedito,
Sei il punto fermo, e il cerchio chiude bene,
E fai che io torni dove son partito.

Come la scrittura d'amore, indipendentemente se sia o no registrata dal segno scritto, la scrittura letteraria, questa pratica di riscrittura, questa procedura di costruzione e decostruzione, esce dalla giurisdizione della scrittura come *trascrizione* ossequiosa verso l'ordine del discorso. Si avvia una pratica di scrittura "perversa" (Barthes 1974), non produttiva, non rivolta allo scopo, in cui il dispendio, il calcolo, il controllo non servono che allo *spostamento*: spostamento rispetto ai luoghi del soggetto, dell'identità, dell'appartenenza, dell'inter-essamento (Lévinas 1974), del perdurare nel proprio essere, dell'ontologia.

Si tratta di una scrittura dove giocano un ruolo fondamentale il parlare indiretto, la parodia, l'ironia, le diverse "forme del tacere", come dice Michail Bachtin (negli *Appunti* del 1970-71, in Bachtin 1979), o di "riso frenato" (Bachtin 1975), non essendo più possibile nella nostra forma sociale (Laurence Sterne e il suo Yorik e pure Jonathan Swift già lo sapevano bene) il "riso ridente" della cultura comica popolare che ancora Rabelais aveva potuto riprendere e tradurre in "arte verbale".

L'evidenziazione della dialogicità e dell'alterità del segno, spesso trascurata dalla semiotica, è soprattutto una questione di *scrittura* distinta dalla *trascrizione*, affrancata dalla *phoné*, dal mondo prefigurato nella lingua, dall'ordine del discorso e intesa come recupero della capacità rimodellante propria dell'uomo in quanto dotato di *linguaggio* (Sebeok).

L'uso del termine "scrittura" può ormai avvalersi della distinzione proposta da Barthes (1963) tra "scrittura intransitiva" e "scrittura transitiva", o "trascrizione", e quindi tra "scrittori", "scriventi"; può giovare dell'apporto di Jacques Derrida (1967) e collegarlo col "differire" come differenza e differimento (*différance*), può tener conto dell'indicazione levinasiana di una *écriture avant la lettre*. "Scrittura" è tutto ciò che attesta l'apertura all'infinito, all'altro, la rottura della totalità, la predisposizione all'innovazione, alla creatività, all'inventiva. La scrittura consiste nel "gioco del fantasticare", nella levinasiana "opera" intesa come movimento senza ritorno verso l'altro, nella significanza della significazione.

C'è quindi una *iterazione del Dire* che è iterazione preriflessiva e che indica il Dire come un Dire il Dire: è l'enunciato dell'*eccomi* che non si identifica con nulla se non con la voce che si enuncia e si consegna. Ecco dove è necessario cercare l'origine del linguaggio (LÉVINAS, 1993, p. 260-261).

In questa prospettiva la pratica della scrittura è la pratica della modellazione del mondo all'insegna della creatività, dell'invenzione, dell'alterità; pratica del significare inscritta nell'umano, come suo tratto specie-specifico, che precede la comunicazione stessa. La scrittura che viene prima della lettera, prima del parlare, la scrittura amorosa e l'amore della scrittura, che è essenzialmente amore dell'altro, modella la materia semiotica come materia semiotica *umana*.

Riferimenti

AUGÉ, Marc. **Non luoghi. Introduzione alla surmodernità**. trad. it. , di D. Roland, Milano: Elèuthera, 1992.

BACHTIN, Michail M. (1965). **L'operadi Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale**. Torino: Einaudi, 1979.

_____. **Intersezioni**. trad.it. C. Strada Janovič, 1, 1981, pp. 125-147; anche nella trad.it. di M. Bachtin, 1979.

_____. **Scienze della letteratura e scienzeumane**. trad. it. di N. Marcialis, Scienzeumane, 4, 1980, pp. 7-23.

_____. **Estetica e romanzo. Un contributo fondamentale alla "scienza della letteratura"**. a cura di C. StradaJanovič, Torino: Einaudi, 1979.

_____. **L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienzeumane**. a cura di C. Strada Janovic, Torino: Einaudi, 1988.

- _____. **Linguaggio e scrittura**. trad. di L. Ponzio, a cura di A. Ponzio, Roma, Meltemi, 2003.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. tr. a cura di Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco, São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1930**. tr. dal russo contesto a fronte, intr. e cura di Augusto Ponzio in collab. con Luciano Ponzio, Milano: Bompiani, 2014.
- BARTHES, Roland. **Il grado zero della scrittura, seguito da Nuovi saggi critici**. Torino: Einaudi, 1982.
- _____. **Mitologie**. trad. it. con uno scritto di Umberto Eco, Torino, Einaudi, 1994.
- _____. **Saggi critici**. trad. it. di L. Lonzi, Torino: Einaudi, 1966.
- _____. **Elementi di semiologie**. Torino: Einaudi, 1964.
- _____. **S/Z**. trad. it. di L. Lonzi, Torino: Einaudi, 1970.
- _____. **L'impero dei segni**. trad. it. , di M. Vallora, Torino: Einaudi, 1984.
- _____. **Le Plaisir du texte**. Paris: Seuil, 1973.
- _____. **Barthes di Roland Barthes**. trad. it. di G. Celati, Torino: Einaudi, 1980.
- _____. **Frammenti di un discorso amoroso**. trad. it di R. Guidieri, Torino: Einaudi, 1979.
- _____. **Leçon, in R. Barthes**. vol. V, pp. 427-448. 1993-2002.
- _____. "L'immagine", in R. Barthes. trad.it. di A. R. Pullberg. In: **In forma di parole**, libro secondo, pp. 357-403, Reggio Emilia: Elitropia, 1980.
- _____. **La camera chiara. Nota sulla fotografia**. trad. it. , di R. Guidieri, Torino: Einaudi, 1980.
- _____. **La grana dellavoce. Interviste 1962-1980**. trad.it. di L. Lonzi, Torino, Einaudi, 1986.
- _____. **L'ovvio e l'ottuso. Saggi critici III**. Torino: Einaudi, 1985.
- _____. **Il brusio della lingua**. trad. it. , di B. Bellotto, Torino: Einaudi, 1988.
- _____. **L'aventure sémiologique**. Paris: Seuil, 1985.
- _____. **Œuvres complètes**. Livres, textes, entretiens, vol. I, 1942-1961, vol. II, 1962-1967, vol. III, 1968-1971, vol. IV, 1972-1976, vol. V, 1977-1980, Edition établie et présentée par Eric Marty, Paris: Seuil. 1993-2002
- _____. **Variation isulla scrittura**. seguite da Il piacere del testo trad.it. a cura di C. Ossola, Torino: Einaudi, 1999.
- _____. **Scritti. Società, testo, comunicazione**. a cura di G. Marrone, Torino: Einaudi, 1998.
- _____. **La préparation du roman I et II, texte établi, annoté et présenté par N. Léger, sous la direction d'Eric Marty**. Paris: Seuil/Imec, 2003.
- _____. **Intermezzo**. a cura di A. Bonito Oliva, Milano: Skira, 2004.

- _____. **Dove lei non è**. tr. di V. Magrelli. Torino: Einaudi, 2009.
- _____. **Il discorso amoroso**. Seminario all'École pratique des hautes études 1974-1976 seguito da Frammenti di un discorso amoroso inediti, tr. intr. e cura di Augusto Ponzio, Milano: Mimesis, 2015.
- BATAILLES, Georges. **L'erotismo**. Milano: Mondadori, 1976.
- _____. "La Notion de dépense". In: BATAILLE, G. **Œuvres complètes, I**. Paris: Gallimard, 1970, pp. 302-320.
- _____. **La sovranità**. Bologna: Il Mulino, 1990.
- _____. **L'esperienza interiore**. Bari: Dedalo, 1978.
- BAUDRILLARD, Jean. **Los cambio simbolico e la morte**. Milano: Feltrinelli, 1980.
- _____. **Della seduzione**. Bologna, Cappelli, 1980.
- _____. "Seduzione e sollecitazione. Strategia della sfida e della domanda". In: **Strategie di manipolazione**. a cura di Chiara Sibona, Ravenna: Longo, 1981.
- BLANCHOT, Maurice. **L'Arrêt de la mort**. Paris: Gallimard, 1948
- _____. "La Littérature et le droit à la mort". In: BLANCHOT, M. Blanchot. **La part du feu**. Paris: Gallimard, 1949.
- _____. **Il libro a venire**. Torino: Einaudi, 1969.
- _____. **L'Entretien infini**. Paris: Gallimard, 1969.
- _____. **Le Pasau-delà**. Paris: Gallimard, 1973.
- _____. **L'écriture du désastre**. Paris: Gallimard, 1980.
- _____. **De Kafka à Kafka**. Paris: Gallimard, 1981.
- _____. **La follia del giorno e La letteratura e il diritto alla morte, conletture di Jacques Derrida e Emmanuel Lévinas**. Reggio Emilia: Elitropia, 1982.
- _____. **La comunità inconfessabile**. Milano: Feltrinelli, 1984.
- CALVINO, Italo. **Lezioni americane**. Milano: Feltrinelli, 1988.
- DELEUZE, Gilles. **Marcel Proust e i segni**. Torino: Einaudi, 1967.
- _____. ; GUATTARI, Félix. **Come farsi un corpo senzaorgani? Millepiani. Capitalismo e schizofrenia, sez. II**. Roma: Castelvecchi, 1996.
- _____. ; GUATTARI, Félix. **Sul ritornello. Millepiani. Capitalismo e schizofrenia, sez. III**. Roma: Castelvecchi, 1997.
- DERRIDA, Jacques. **La scrittura e l'adifferenza**. Torino: Einaudi, 1982.
- _____. **Sopra-vivere**. Milano: Feltrinelli, 1982.
- DUCROT, Oswald. **Le Dire e le dit**. Paris: Minuit, 1972.

- DONNE, John. **Poesie amorse, poesie teologiche**. a cura di C. Campo, Torino: Einaudi, 1971.
- FOUCAULT, Michel. **L'ordine del discorso**. Torino: Einaudi, 1977.
- JABÈS, Edmond. **Il libro delle interrogazioni**, trad. it. di Ch. Rebellato, Reggio Emilia: Elitropia, 1982.
- _____. **Dal deserto al libro, conversazione con Marcel Cohen**. Reggio Emilia: Elitropia, 1983.
- KIERKEGAARD, Soren. "Glista di erotici immediati, ovvero il musicale-erotico". In Id. **Enten-Eller [Aut-Aut]**. a cura di A. Cortese, tomo I, pp. 105-214, Milano: Adelphi, 1977.
- _____. Il diario del seduttore. In Id. **Enten-Eller [Aut-Aut]**. a cura di A. Cortese, tomo 3, pp. 41-222, Milano: Adelphi, 1978.
- KRISTEVA, Julia. **La voix de Barthes**. Communications/Roland Barthes, 36, 1982.
- _____. **Storie d'amore**. Roma: Riuniti, 1985.
- _____. **Etrangers à nous mêmes**. Paris: Fayard, 1988.
- Lectures, diretta da Vito Carofiglio, Ruggero Campagnoni, Yves Versant, e Augusto Ponzio, Roland Barthes 6, 1980.
- Lectures, diretta da Vito Carofiglio, Ruggero Campagnoni, Yves Versant, e Augusto Ponzio, Erotologia. Barthes – erotologia 7–8, 1981.
- LEOPARDI, Giacomo. **Diario del primo amore e prose autobiografiche**. a cura di G. Moretti, Genova: Il Melangolo. 1981.
- _____. **Zibaldone dei pensieri**. a cura di G. Pacella, Milano: Garzanti, 1991.
- LEVINAS, EMMANUEL (1961). Totalité et Infini, L'Aia, Nijhoff; trad. it. **Totalità e infinito**, di A. Dell'Asta, introd. di S. Petrosino, Milano: Jaca Book.
- _____. **L'umanesimo dell'altrouomo**. trad. it. di A. Moscato, Genova, il Melangolo, 1985.
- _____. **Altrimenti che essere o al dilà dell'essenza**. trad. it. , di S. Petrosino, Milano: Jaca Book.
- _____. **Il tempo e l'altro**. Genova: Il Melangolo, 1987.
- _____. **Fuori dal soggetto**. trad.it. di F. P. Ciglia (pref.). Genova: Marietti, 1992.
- _____. **Les impreuves de l'histoire**. Montpellier: Fata Morgana, 1994.
- _____. **Dio, la morte e il tempo**. Milano: Jaca Book, 1996.
- _____. **Filosofia del linguaggio**. a cura di J. Ponzio, Bari: Graphis, 1999.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristi tropici**. trad.it. di B. Garufi, Milano: Il Saggiatore, 1960.
- _____. **Antropologia strutturale**. trad.it. di P. Caruso, Milano: Il Saggiatore, 1966.
- _____. **Il pensiero selvaggio**. trad.it. di P. Caruso di P. Caruso, Milano: Il Saggiatore, 2003.
- MARION, Jean Luc. **Le phénomène de l'erotism. Six méditations**. Paris: Grasset, 2003.

MORRIS, Charles. **The Open Self**, New York, Prentice-Hall. trad.it. L'io aperto, di S. Petrilli, Bari: Graphis, 2002.

PEIRCE, Charles S. **Collected Papers, voll. 1-8**. a cura di C. Hartshorne, P. Weiss, e A. W. Burks, Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University Press, 1931-58.

PETRILLI, Susan. **Teoria dei segni e del linguaggio**, Bari: Adriatica, 1998a.

_____. **Su Victoria Welby. Significs e filosofia del linguaggio**. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1998b.

_____. **Percorsi della semiotica**. Bari: Graphis, 2005.

_____. **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&JoãoEditores, 2013.

_____. **The Self as a Sign, the World, and the Other. Living Semiotics**, Pref. di Augusto Ponzio, xii–xv. New Brunswick (U.S.A.): Transaction Publishers, 2013.

PONZIO, Augusto. **Lo spreco dei significanti. L'eros la morte la scrittura**. Bari: Adriatica, 1983.

_____. **Scrittura, dialogo, alterità. Tra Bachtin e Lévinas**. Firenze. La Nuova Italia, 1994.

_____. **I segni dell'altro. Ecce denza letteraria e prossimità**. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1995.

_____. **Leggere traducendo. Apollinaire, Aristofane, Baudelaire, Borges, Donne, La Fontaine, Valéry**. Fasano: Schena. 2004a.

_____. **Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione**. Perugia: Guerra. 2004b.

_____. ; PETRILLI, Susan (2011). **Thomas Sebeok e os Signos da Vida**. Tradução, Pedro Guilherme Orzari Bombonato. Sao Carlos: Pedro&João Editores, 2011.

PROUST, Marcel. **A la recherche du tempsperdu**. Paris: Gallimard, 1954.

SEBEOK, Thomas A. **Una introduzione alla semiotica**. trad. it. Segni, introd. e cura di S. Petrilli, Roma: Carocci, 2003.

_____. **Global Semiotics**. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2001.

_____. ; PETRILLI, Susan. "Women in semiotics". In: **Interdigitations: Essays for Irmengard Rauch**, a cura di G. F. Carr, W. Harbert, L. Zhang, pp. 469-478, New York: Peter Lang, 1998.

_____. ; PETRILLI, Susan; PONZIO, Augusto. **L'iosemiotico**. Roma: Meltemi, 2001.

WELBY, Victoria. **What is Meaning? (Studies in the Development of Significance)**, a cura e pref. di A. Eschbach, pp. ix-xxxii, saggio introd. di G. Mannoury, pp. xxiv-xlii, in *Foundations of Semiotics*, vol. 2, Amsterdam: John Benjamins, 1983

_____. **Significato, metafora, interpretazione**, a cura di S. Petrilli, Bari: Adriatica, 1985.

_____. "Senso, significato, significatività" (= Cap. 1, **WhatisMeaning?**, 1983[1903]), trad. it. e introd. a cura di S. Petrilli, "Idee. Genesidel Senso", 13/15, pp. 145-154, 1990.

_____. "Evoluzione della vita e relazioni cosmiche". **Athanos. Vita**, XIII, ns. 5, pp. 45-52, 2002.



FENOMENOLOGIA DO FALAR DE AMOR

Susan Petrilli¹

Tradução de Cecília Maculan Adum

Resumo

O amor, enquanto voltado para um “único ao mundo” é sempre único. Mas o amor é único também no sentido que várias subdivisões, como aquela entre Ágape e Eros, o amor filial, materno, passional, de amizade, conjugal, são subdivisões que não tangem à unidade e à unicidade do amor. Para dividir, está a língua, a ordem do discurso. As denominações oficiais do amor estão ligadas com a categoria da identidade. E cada vez que uma identidade é assumida, mais de uma alteridade é sacrificada, alteridade própria e alteridade dos outros. Os vários nomes do amor, as suas várias identidades são igualmente sacrifícios da alteridade. A possibilidade de se evitar a língua acontece quando a escritura não é uma simples transcrição, escritura de escrevente, mas é escritura do escritor. Seja a escritura, seja o apaixonado ambos são submetidos às graças do amor, e o amor é sempre fora dos papéis sociais.

Palavras-chave: Amor, alteridade, corpo, ordem do discurso, escritura, unicidade

A unicidade do amor

Em “Para uma filosofia do ato responsável” (1920-24) Mikhail Bakhtin nos faz observar que

o centro valorativo da arquitetônica do evento da visão estética é um ser humano, mas não como um qualquer, de conteúdo idêntico a si mesmo, mas como uma realidade concreta amorosamente afirmada. Nesta, a visão estética não faz absolutamente abstração dos possíveis pontos de vista de valores, não apaga a fronteira entre o bem e o mal, entre o bonito e o feio, entre verdade e a mentira; a visão estética conhece e encontra todas estas diferenças no interior do mundo contemplativo, mas estas diferenças não surgem dele como critérios últimos, como princípio de ver e formar o que é visto, mas elas permanecem no interior desse mundo como momentos constituintes da sua arquitetônica, e todavia são todos abarcados pela afirmação de um ser humano, uma afirmação amorosa que tolera tudo. A visão estética também conhece, é claro, “princípios de seleção”, mas esses são todos arquitetonicamente subordinados

¹ Susan Petrilli é professora de Filosofia e Teoria das Línguas na Universidade de Bari, Departamento de Práticas Linguísticas e Análise de Textos. Leciona Semiótica, teoria da tradução e estudos de Mídia.

ao centro valorativo soberano da contemplação – um ser humano (BAKHTIN E SEU CÍRCULO, 2010, p. 127)

A relação de amor é central também na reflexão de Roland Barthes. Qual amor? Aquele erótico do *Discurso Amoroso* (seminários 1974-1976, 2007, tr. it. 2015) e dos *Fragmentos de um discurso amoroso* (1977, trad. it. 1979), aquele filial de *A câmara clara* (1980, trad. it. 1980), e de *Onde ela não está*. (Diário do luto, 2010), aquele de Roland Barthes por Barthes (*Barthes de Roland Barthes*, 1975, tr. it. 1980), ou aquele da amizade: a *acolútia*, o cortejo dos amigos, conforto do viver, dos quais Barthes fala em um ensaio de 1978, intitulado “A imagem”. Quais desses? Eros ou Ágape? O amor passionai ou o amor racional?

O ponto central da questão é que *o amor é único*. É essa a tese de Jean Luc Marion, é essa a tese de Emmanuel Lévinas, é essa a tese de Roland Barthes.

Isso em dois sentidos. O amor é sempre único, não apenas aquele “erótico”, mas também aquele materno: tenha uma mãe dez filhos, cada filho é amado pela mãe como filho único, e de nada vale a consolação pela perda de um com a argumentação de que existem outros nove, como de nada vale a consolação pela perda da mulher amada com o argumento de que existem tantas outras.

Isso vale também para o amor de Deus. Cada indivíduo é amado por Deus Pai como filho único. Por outro lado, seja dito entre parênteses, se Deus é amor, Deus é único: isto é, como diz Lévinas, o monoteísmo não é uma caracterização aritmética.

O amor enquanto voltado a um “único no mundo” é, nesse sentido, sempre único.

Mas o amor é único também em um outro sentido. Isto é no sentido que as muitas subdivisões como aquela entre Ágape e Eros, filial, materno, passionai, de amizade, conjugal, etc são subdivisões que não tangem à unidade e à unicidade do amor. Para dividir há a língua, a ordem do discurso. A tal propósito, em *Aula* (1978) Roland Barthes mostra como a língua nos constrange a dizer, a definir, a distinguir as relações: duas pessoas se frequentam assiduamente, e a um certo ponto é como se a língua interviesse para impor que cada um dê nome à relação, que diga qual é entre aqueles nomes previstos na semântica e no léxico vigente, que diga qual é e que se comporte em consequência disso.

Como bem sabia Claude Lévi-Strauss no estudo sobre os sistemas de parentesco, o sistema nominal é ao mesmo tempo um sistema de comportamentos. O poder da língua sobre o falante, diz Barthes, não consiste no impedir de dizer, mas, ao contrário *no constranger a dizer*, a nominar, a estabelecer etiquetas, a assumir-se cada um em consequência a responsabilidade do relativo comportamento e do relativo juízo positivo ou negativo que a sociedade prevê para as relações normais e também anormais, para a regularidade e para a perversão.

As várias denominações do amor estão ligadas à categoria da identidade à qual a ordem do discurso e a própria língua sustentam muitíssimo. Nomeação significa identificação. E cada vez que

uma identidade é assumida mais de uma alteridade é sacrificada, alteridade própria e alteridade dos outros. Os vários nomes do amor, as suas várias identidades, são igualmente sacrifícios da alteridade.

A atopia de quem ama

Trapacear com a língua, não se fazer encontrar jamais lá onde se está localizado, individuado, procurado: é essa a indicação de Roland Barthes em *Aula*. Mas isso é possível até um certo ponto e certamente não basta a vontade, a determinação, a intenção. Não está nas mãos do sujeito, enquanto sujeito, enquanto centro de decisão, essa possibilidade. Trata-se, ao contrário, de algo que acontece e acontece de maneira impessoal, como o fato de chover. Acontece àquele que, diz Barthes, não escreve mais em maneira transitiva, como sujeito ativo, como escrevente, como autor-autoridade; que não tem mais, diria Mikhail Bakhtin, uma palavra direta, objetiva, sua; que não escreve mais com o nome próprio.

A possibilidade de se desviar da língua acontece quando a escritura não é mais transitiva, assume a forma de escritura intransitiva, não é escritura de escrevente – o jornalista, o ensaísta, o publicitário -, mas sim escritura do escritor. Escritor, diz Bakhtin, é aquele que veste a roupa do calar; e o calar é o único modo de desviar-se da língua fascista, que, feito silêncio, quer se fazer sentir, quer definir, determinar, distinguir.

Trata-se do escritor, portanto, como capaz de calar, e, portanto, de exotopia, de deslocamento. Mas também o enamorado, quem ama, o é; e também aquele que ama, já que ama independentemente de uma escolha, por qualquer deliberação da própria vontade, recebe, melhor se poderia dizer, é submetido, à graça do amor. Não é casual que “enamorado” soe no passivo, “estar enamorado”, que em português exista a raiz latina *passio*, *apaixonar-se*, e que em francês e em inglês para “enamorar-se” se usem verbos que traduzidos literalmente em italiano signifiquem “cair em amor”, como “cair doentes”.

Amar é, diria Emmanuel Lévinas, um movimento sem retorno, sem ganho, movimento em sentido único, no qual o sujeito como ser ativo se transforma, ao contrário, em sujeito no sentido passivo do termo, em ser sujeitado. Um ser que se encontra escritor, assim como se encontra enamorado.

Não estamos falando do enamorado no sentido erótico do termo. Como se vê, infelizmente, a língua distingue e constrange a distinguir. Quem ama não é mais um papel social, o amor do papel não convence muito, e no final das contas é hipócrita e falso. O amor é sempre fora dos papéis sociais.

O enamorado, diz Barthes, é atopus, desordenado ou inoportuno, como o escritor. E, repitamos, não se trata do amor erótico. O amor é único, a língua constringe a distinguir: amor conjugal, amor de amante, amor perverso, amor filial, amor paterno. A procura obstinada pela fotografia da mãe descrita por Barthes em *A câmara clara* não é procura pelo amor filial, mas sim procura pelo enamorado. Como o é a procura da acolutia, não procura do amigo por parte do amigo, do discípulo por parte do mestre, mas sim procura pelo enamorado.

Não estamos falando de amor conotado como erótico e muito menos de amor conotado como sexual, que a ordem do discurso prescreve e que “normalmente está voltado ao outro sexo” e obedece ao sistema das relações previstas pelo social.

Estamos falando do amor único. O amor único não é uma ideia, não é um conceito, não é uma abstração, esse não existe em geral. O amor único é sempre amor em primeira pessoa, amor de um singular e justamente por isso é sempre único. Não é caracterizável como deste tipo ou daquele outro tipo. À cerca do amor se pode escrever, diz Barthes, somente em primeira pessoa. E no *Discurso amoroso*, no primeiro dos dois seminários, em 23 de janeiro de 1975, a propósito da figura “-amo” ele afirma: “Uma gramática verdadeira (não escolástica, não repressora) não conteria o infinitivo na conjugação de amar”.

A experiência amorosa, como redução ao pré-categorial

O enamorado fala: assim começa *Fragments de um discurso amoroso*. O amor vai de um eu a um tu e na sua unicidade se subtrai ao olhar de um terceiro, não participante. Nisso está a discricção do amor, o seu essencialpudor, a sua “solidão constitutiva”, como diz Barthes, uma “solidão essencial”, de quem ama, homóloga à *solidão essencial* da qual fala Maurice Blanchot a propósito do escritor.

Essa palavra em primeira pessoa não é, todavia – justamente porque discreta, não despudorada, não ostensiva, não subscrita -, não é palavra direta, palavra objetiva, palavra que usa a língua, e que por consequência é à essa funcional e por essa usada. Essa é uma palavra *que cala* e nesse modo é excedente, outra, capaz de subtrair-se ao silêncio ensurdecador da comunicação, segundo a ordem do discurso.

Essa palavra indireta, taciturna, esse discurso do enamorado, como discurso do escritor, disturba justamente por isso, porque é infuncional, e no final das contas, de maneira não suspeita, como diz Edmond Jabès, subversiva.

O enamorado, no sentido que estamos falando, é aquele que ama, e ama com um amor único, vem a se encontrar em uma perspectiva extraordinária em relação a qual as formas e as

categorias segundo as quais está organizado o mundo ordinário são abolidas. Trata-se de uma espécie de *redução ou de suspensão de juízo fenomenológica* em base à qual o sentido óbvio, do qual o próprio Barthes fala, é colocado de lado.

No que concerne à forma do espaço, já fizemos referência ao caráter atópico do enamorado, aquele que ama. Ele não se coloca em nenhum lugar preciso mas não no sentido que se encontra em um tipo de anônimo não-lugar como aqueles descritos por Marc Augé e que são típicos da forma social em que vivemos. Ao contrário, cada lugar assume uma conotação, uma valência, uma coloração única. Nenhum outro pode ocupar, experimentar, viver os lugares de quem ama, os quais não são os mesmos, nem para os outros nem para ele do momento em que ama.

O próprio conceito de distância não é mais aquele comumente entendido, e acontece o fenômeno paradoxal que a distância da pessoa amada até ele não corresponde à distância dele até a pessoa amada. Ele se sente próximo àquilo que para o outro é distante, e vice-versa; e se sente muito distante, sofrendo por isso, de quem o percebe em uma distância curta.

Também o tempo muda radicalmente, e também o tempo é percebido pelo enamorado em uma maneira que não corresponde àquela do amado: um dia, uma hora pode durar uma eternidade, e quando o enamorado se lamenta com o amado, que não conseguia mais suportar o longuíssimo tempo da separação, pode sentir-se dizer que o tempo é tratado simplesmente como um punhado de dias.

Mas aquilo que mais pode interessar a uma fenomenologia do amor é um tipo de redução que podemos indicar como transcendental, porque é como se portasse as formas do espaço-tempo não ainda medidas, organizadas, determinadas, conceitualizadas.

A redução consiste no passar dos sujeitos ordinários, já feitos, a uma espécie de pre-categorial único, insubstituível, imensurável em cujo espaço e tempo não são mais aqueles do sujeito psicológico, do sujeito já dado.

O efeito de desambientação, o não reconhecer-se, o encontrar-se outro na relação amorosa está ligado a esta redução das formas espaço-temporais à alteridade do próprio eu.

Na relação de amor o efeito de estranhamento que se produz sobre o eu mesmo comporta não tanto aquela que Barthes indica como “pergunta trágica”, “Quem sou eu?”, mas aquela que ele indica como pergunta cômica, “Sou eu?”. A passagem do trágico ao cômico é a passagem de um eu que está no centro e que se autovaloriza e que se auto-agrada e se auto-compadece a um eu descentrado e destronado, que se vê com o olho de um outro e que é reduzido a sua própria caricatura.

A alteridade colocada nua na relação amorosa concerne ao próprio corpo, ao si, como diz Lévinas, antecedente à consciência de si. Trata-se do corpo vivido de maneira pre-categorial, um

corpo, como dizem Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs* (1980, trad. it. 1996), “sem órgãos e não-orgânico”, que escuta antes que o eu escute, capaz de provar ânsias, sentimentos, paixões, envolvimento e apreensões antes que o eu o saiba.

O amor como fundamento do eu psicológico

Em primeiro lugar está a sequência normal segundo a qual os acontecimentos se organizam em uma história, em uma narração, que vem a saltar. Narração e eu, o eu psicológico, o eu empírico, o eu já feito e já dado, o eu consciente e intencional, são complementares. Quando o eu entra em crise é porque perdeu a narração, ou pelo menos ali vê os buracos que ele mesmo ou outro, o psicanalista, deve eliminar reconstruindo o pedaço de história perdido.

O discorrer do enamorado, o discurso amoroso, feito necessariamente em primeira pessoa, mas por um sujeito assujeitado, alijado, como diz Lévinas, não pode mais do que ser fragmentado: fragmento de um discurso amoroso, contrário à sequência narrativa, à história.

O tempo não é mais a distensão do presente em direção ao passado na forma da retenção e em direção ao futuro na forma da protensão: uma falsa diacronia porque, em efeito tudo se desenvolve em sincronia, sob o controle da presença, do sujeito; um tempo todo presente no sujeito.

O amar torna o tempo de fluxo contínuo a expressão do discreto, da discricção, do fragmento, uma fratura, um intervalo, um *intermezzo* irrecuperável porque aqui o tempo é dado pelo outro, o amado, pela sua possibilidade de *ausentar-se*, pelo seu *não estar*, que é a modalidade própria do seu *ser outro*.

O tempo aqui se torna *espera*, o movimento que o mede (o tempo tem sempre necessidade do movimento para ser medido) é o estado de não tranquilidade provocado pelo outro, pela espera pelo outro, pelo compromisso faltado como no caso magistralmente descrito por Barthes. Ali não tranquilidade é aqui *inquiétude*.

Se, como diz Charles S. Peirce, efetivamente não se deveria dizer que o sujeito pensa, que é sim o sujeito a pensar, segundo uma visão que o exalta e o torna protagonista, assim como não se deveria dizer que nós pensamos mas, ao contrário, que estamos em pensamento, pois bem isso o amante sabe muito bem: *ele está sempre em pensamento*.

A escansão, a fratura temporal provocada pelo amor pelo outro, pela inquietude, pelo estar em pensamento por ele, comporta um tempo que é verdadeiramente diacronia e no qual o caráter da irreversibilidade é dado por aquele movimento sem retorno em direção ao outro que é o amor.

A ausência da história, a subversão da sequência narrativa, a subversão do sujeito, da ordem do discurso se refletem no caráter fragmentário de um texto que quer falar do discurso amoroso do ponto de vista do enamorado, em primeira pessoa, e não na perspectiva de um terceiro, em relação ao amado e ao amante que de fora transforma esta relação em seu objeto, em seu tema.

Como consequência o discurso amoroso é feito, como diz Barthes, de *figuras*, cuja ordem, para evitar a recomposição de uma história, em uma sequência narrativa, em uma afirmação do sujeito, não pode ser outra que a ordem alfabética.

A ordem alfabética assegura a impossibilidade de um direcionamento em uma história. A necessidade casual ou a casualidade necessária da ordem alfabética define bem a situação de "*hors sujet*" (é o título de um livro de Lévinas, de 1987, trad.it. 1992) no duplo sentido de "fora do sujeito" e "fora do tema narrativo", que é a situação própria da experiência do enamoramento, sempre no sentido não apenas de amor erótico mas de *amor único*; e que permite a esse uma fenomenologia que não recai no poder de um outro sujeito, aquele cognoscitivo.

A fenomenologia do erótico-agapástico, do amor único se torna, assim, condição fundamental de uma *semiótica do eu* (V. SEBEOK, PETRILLI, PONZIO, 2001) que se afaste da visão estereotipada, que possa se ter, de uma interpretação como eu psicológico, como eu já feito e constituído, que se apresenta e se representa como sujeito consciente e intencional.

Como diz Jean Luc Marion, e esta é a tese central de seu livro, *O fenômeno do erotismo* (2003), não é a partir da psicologia do eu que é possível uma fenomenologia do erótico, mas é a partir desta última, e entendendo erótico no senso não redutor, que é possível uma desconstrução-reconstrução, isto é uma compreensão crítica do eu psicológico.

Como é o mundo, o tempo, o espaço, a relação com o outro antes que o eu psicológico se construa, se arme de suas defesas, se enrijeça até a plenitude de si e a esclerose, *se pode falar de uma fenomenologia do discurso amoroso*.

Fragmentos de um discurso amoroso como semiótica do eu, ou então a semiótica do eu como semiótica da significância

O livro de Barthes, *O discurso amoroso* com sua divisão em Figuras (de amor), retomada em *Fragmentos de um discurso amoroso*, dá uma contribuição enorme a uma fenomenologia do erótico que é, em última análise, uma semiótica do eu. Para a relação de homologia a qual fizemos

referência no início entre enamorado e escritor, a escritura, a escritura literária é aquela que mais se aproxima e que melhor torna visível o ponto de vista do enamorado, sobretudo quando essa, como observa Bakhtin, graças à sua capacidade de compreensão respondente, de palavra não objetiva, não direta, à sua capacidade de calar, faz-se a si mesma discurso amoroso. Barthes, em *O discurso amoroso* e, portanto, em *Fragments de um discurso amoroso* lança mão frequentemente da escritura literária para falar do amor do ponto de vista do próprio enamorado.

A escritura literária sabe longamente sobre o amor. Pela homologia de posição entre o enamorado e o escritor, assim como Deleuze em *Proust e os signos* encontra em *À procura do tempo perdido*, o tempo perdido no amor e na escritura do amor, um enorme reservatório de signos, dado que o enamorado lê signos por todos os lados, assim também Barthes encontra na leitura de teses literárias “inteiras figuras” já prontas para sua “colheita” em ordem alfabética de fragmentos de discurso amoroso.

Desse ponto de vista o trabalho de Barthes se liga naquele desenvolvido de uma semiótica do eu que, em um primeiro tempo, essa própria fragmentada e espalhada na reflexão sobre os signos dos mestres da semiótica como Charles Peirce, Victoria Welby, Charles Morris, vem a seguir organizando-se e especializando-se em um discurso unitário que tem início recentemente com a pesquisa de Thomas Sebeok sobre o que ele chamava do eu semiótico.

Juntando-se à contribuição proveniente de Roland Barthes, como também àquela de Mikhail Bakhtin, passa, pela contribuição da escritura literária que enriquece a semiótica tomando-a como semiótica da significância, ao “terceiro sentido”, à terceira dimensão do sentido, o “sentido obtuso”, que é aquele do texto e que é contraposto ao sentido “óbvio” que permanece ligado à semiótica da comunicação e à semiótica da significação (V. BARTHES, 1982).

Em relação à significação, a significância é aquilo que excede, algo de suplementar que sai fora da possibilidade de afirmar, de compreender, de determinar. Ao contrário, a significação é um sentido que se oferece, que se impõe, que vem de encontro. Por esse seu dar-se, por este seu fazer-se encontro Barthes a indica como *sentido óbvio (lesens obvie)*. *Obvius* em latim significa tanto “óbvio” quanto “que vem de encontro”. Para falar do *obtusos* o texto deve fazer-se ele mesmo obtuso e o seu modo de narrar, interpretar, de refigurar se torna aquele da significância que não tem a audácia da significação, sua provocação, sua obscenidade. O obtuso tem um que de reservado e de discreto.

Como diz Barthes, *o sentido obtuso (lesensobtus)* é ao mesmo tempo obstinado e fugaz, calmo e evasivo, ténue e inquietante. “Obtuso” dá ideia de suavizar, de arredondar, de docilizar, da significância a respeito da significação. Obtuso é o suavizar daquilo que é agudo, espinhoso, o suavizar de um sentido muito claro, muito forte. Ao mesmo tempo obtuso é aquilo que foge à captura, aquilo que não se deixa enquadrar, aquilo que surpreende e dribla. O suavizar, o arredondamento,

comporta dificuldade de captura, fugacidade, deslizamento. O obtuso em geometria existe para indicar o ângulo superior ao reto. Como diziam os antigos gregos, o ângulo reto não é jamais algo autônomo. Se há um ângulo reto, há também um outro idêntico. O ângulo reto está coligado com a perpendicularidade, com a retidão e com a identidade. O ângulo obtuso, ao contrário, pode variar. O sentido obtuso é aquele da significância que escapa da perpendicularidade, da identidade, da rigidez, da duplicabilidade da significação. O sentido obtuso, uma espécie de falsa dobra, de protuberância, mais que um outro senso, um outro lugar do sentido, um outro conteúdo que se acrescenta ao sentido óbvio, é ao contrário uma espécie de deslizamento, diz Barthes, que *evita o sentido*. A prática óbvia da significação e a ordem do discurso são dribladas por essa outra prática rara da significância.

O sentido obtuso se apresenta como aquilo que é inútil, infuncional, improdutivo, como significante que não preenche e que portanto não é satisfeito por um significado, como aquilo que não representa nada. Em relação a isso que tem referência, significado, função, finalidade, o senso obtuso resulta algo de contra-natureza, de aberração:

me parece que abra o campo do sentido totalmente, isto é, infinitamente. Estou disposto a aceitar, por este sentido obtuso, a conotação pejorativa: o sentido obtuso parece se explicar do lado de fora da cultura, do saber, da informação; analiticamente, tem algo de derrisório; em quanto abre ao infinito da linguagem, pode parecer limitado ao que concerne à razão analítica; pertence à raça dos jogos de palavra, das brincadeiras, dos gastos inúteis; indiferente às categorias morais ou estéticas (o trivial, o fútil, o postiço e a confusão), está do lado do carnaval. Enquanto *obtusos* está bem (BARTHES, 1982, p. 45).

A escritura literária fala da ambivalência da linguagem, da tendência contrastante a velar e a desvelar ao mesmo tempo, da sedução, fala da possibilidade de trapacear com a linguagem (Barthes), de burlar o poder, a Lei: metáfora de tudo o que no homem é excedente, improdutivo, de todas as suas atividades infuncionais, não à serviço das regras da repetição, da reprodução, do nomeável. Por sua natureza aberta, ambígua, dialógica, fugaz, incerta, perturbante, a linguagem poética é esse próprio “discurso amoroso” (Kristeva). Sobre esses aspectos, indico o livro de Augusto Ponzio, também esse da primeira metade dos anos oitenta, assim como os dois volumes de *Leituras* citados no início, *O desperdício dos significantes: oeros, a morte, a escritura* (1983), depois reimpressos em *Os signos do outro: excedência literária e proximidade* (1995). A contribuição bakhtiniana é nesse texto aproximada àquela de Roland Barthes, de Julia Kristeva, de Jacques Derrida, Maurice Blanchot, Emmanuel Lévinas.

A relação entre humildade e fragilidade do eu, por um lado, e disponibilidade arriscada, pronta a se aventurar com confiança em direção ao que é outro, por outro lado, é já afigurada no mito platônico de Eros (no *Banquete*), um tipo de divindade intermediária ou demônio que, gerado por Penia (a pobreza, a necessidade) e por Poros (o deus da engenhosidade), sabe reencontrar o caminho também quando a estrada está barrada.

Em Victoria Welby a conexão entre enriquecimento do eu e abertura arriscada em direção à alteridade é expressa em termos de “transcendência” em relação à realidade assim como é, em relação ao ser determinado, e em termos de crítica ao “ser satisfeito” como condições da evolução humana: “Nós todos infelizmente tendemos atualmente, homens e mulheres, a estarmos satisfeitos (...) pelas coisas assim como são. Mas estamos todos no mundo precisamente na condição de estarmos insatisfeitos com estas” (“Wealltendnow, menandwomen, tobesatisfied ...withthings as they are. But we have all entered the world precisely to be dissatisfied with it”) (manuscritos inéditos).

Na fenomenologia de eros-agape, do único amor, o outro se representa na sua relação originária, fora dos papéis, fora das alteridades relativas, se apresenta como rosto, como olhar que fura os revestimentos dos papéis e das diferenças, em uma relação não mediada, sem rodeios e estratégias, que Lévinas chama de “face a face: se apresenta como rosto nu, exposto, como ícone, que tem um sentido por si e que olha e revê e nos confrontos dos quais o eu se encontra em relação de não-indiferença.

Também o corpo, nessa fenomenologia do amor, se manifesta em toda a sua não-eliminável alteridade.

É justamente o corpo *amoureux* que faz saltar todas as bases sobre as quais o equilíbrio dos sistemas internos à ordem do discurso se regem. Os limites do corpo são os limites da língua. Justamente na relação amorosa toma-se majoritariamente consciência das potencialidades do próprio corpo e do corpo do outro.

o meu corpo é a minha prisão imaginária. O teu corpo, a coisa que te parece a mais real, é certamente a mais fantasmática. Talvez seja só fantasmática. Se há necessidade do outro para liberar o corpo; (...) Não posso empurrar meu corpo ao extremo de si mesmo se não com um outro; mas também esse outro tem um corpo, um imaginário. Esse outro pode ser um objeto. Mas o jogo que me interessa mais é quando há verdadeiramente um outro em torno a mim (BARTHES, 1981, p. 356).

No momento em que se sente o corpo assim como é, percebe-se em sua materialidade e, portanto, em sua fragilidade, em sua caducidade, como corpo que não é duradouro, que termina.

Amar-se significa sentir de golpe a morte: “We looked, we loved, and there with instantly / Death became terrible to you and me” (Robert Graves, *Pure Death*), e senti-la como terrificante, horrível, terrível, inexorável porque o amor, ao mesmo tempo, é tensão de vida.

O recíproco doar-se do amor é sentido como doença do corpo enquanto corpo efêmero, destinado a morrer. O presente recíproco dos amantes, o presente de si, é dado na forma do desafio, em um jogo especulativo. O recíproco doar-se não é outra coisa que a descoberta do amor como revelação da morte. A relação amorosa é descrita como perda de si na tensão em direção ao outro, como máxima abertura.

A relação do amor delinea um espaço contínuo entre interno e externo, dentro e fora, entre o eu e o outro do próprio corpo e do corpo do outro, um espaço que permite sair dos próprios papéis pré-estabelecidos, já definidos, no movimento de estranhamento em relação a si e de tensão em direção ao outro. Os amantes são excedentes e, por isso, transgressivos em relação às coordenadas da ordem do discurso; são ambíguos, fugazes, são transgredientes (Bakhtin): esses fazem incursão reciprocamente um no eu do outro, reciprocamente se descobrem.

O enamorado é caracterizado pelo excesso, pela saída da lógica da troca igual, pelo dar em pura perda, pelo medo pelo outro, pela inquietude pela ausência do outro, pela melancolia como luto antecipado pela perda do outro, pelo final da relação: angústia pelo final, pelo esquecimento como consequência do caráter efêmero da relação erótica e, portanto, pela impossibilidade que essa possa durar; medo da ausência, do abandono, repetidamente distanciado pelos juramentos desesperados. A relação de amor se propõe como lugar da mais ressonante expressão do desejo, do prazer pelo prazer do outro, da doação, do infuncional, propriamente humano: como metáfora da escritura.

O discurso amoroso é o lugar *par excellence* do excedente (como também evidenciam Georges Bataille e Jean Baudrillard), do “excesso”, da “irregularidade”, da “fragmentariedade”. Nesse sentido o discurso amoroso é retomado no discurso literário. Há em Barthes uma espécie de elogio da fragmentariedade, da unicidade, da *mathesis singularis* em contraposição à *mathesis universalis*, da incerteza, do “sentido obtuso”.

No amor, assim como na escritura o sujeito está descentrado, perde a consistência. Faz-se a si mesmo escritura da voz, do corpo, do imaginário, do desejo pelo outro: O amor pelo outro é tal que, malgrado a própria inquietude, esse se faz voz e escritura voltada a assegurar, a consolar o outro nos confrontos do medo do fim da relação, como nessa poesia de John Donne que leio na tradução de Augusto Ponzio:

A Valediction: forbidding morning

As men virtuous men pass mildly away,
And whisper to their soules, to goe,
Whilst some of their sad friends doe say,
The breath goes now, and some say, no:

So let us melt, and make no noise,
No teare-floods, nor sign-tempests move,
T'wereprophanation o four joyes
To tell the layetie our love.

Moving of th'earth brings harmes
Land feares,
Men reckon what it did and meant,
But trepidation of the spheares,
Though greater farre, is innocent.

Dull sublunary lovers love
(Whose soul eis sense) cannot admit
Absence, becaus it doth remove
Those things which elemented it.

But we by a love, so much refin'd,
That our selves know not what it is,
Inter-assured of the mind,
Care lesse, eyes, lips, and hands to misse.

Our two soules therefore, which are one,
Though I must goe, endure not yet
A breach, but an expansion,
Like gold to ayerythinnessebeate.

If they be two, they are two so
As stiffe twin compasses are two,
Thy soule the fixt foot, makes no show
To move, but doth, if the 'other doe.

And though it in the center sit,
Yet when the other far doth rome,
It leanes, and hearkens after it,
And growes erect, as that comes home,

Such wit thou be to mee, who must
Like th'other foot obliquely runne;
Thy firmness makes my circle just,
And makes me end, where I begunne.

Commiato. Tentativo de evitarleildispacere

Come quietidipartonoglionesti
Sottovocedicendosiche è l'ora,
Mentrecommentanoalcuniamicimesti:
- Va via il respiro -, edaltri: -non ancora-.

Lasciamocicosì, sommessamente,
Sensadipianto e disospirtremore.
È profanar gioiecheognundinoi sente
Il rivelareal mondo ilnostro amore.

Tremor diterrafapaura e disastri,
E sul suo senso l'uomofadomande,
Malatrepidazionechehangliastri
È innocente benché tanto sai grande.

Nei rozziamentisublunari amore
- La cui anima è il senso – non reggeaffatto
L'assenza, che è i pericolomaggiore
Dele cose dicuiesso è stato fato.

Manoi, dall'amorcosìraffinato,
Che neppurenoineconosciaml'essenza,
La mente resa certa del suo stato,
Men d'occhi, labbra e maniurtal'assenza.

Le anime nostrenella loro unione,
Benchéiodebbapartirecontrovoglia,
Non avvertono frattura, maespansione,
Come oro chebattuto si fasfoglia.

Son due, ma così come nelcompasso
Son due le austere gemelleaste: e dove
Sembra non fare la tua anima un passo,
Pièfisso è e all'altro teso, se si muove.

E benché essa rimanganel suo centro,
Mentrel'altrapiùlontano si spinge,
Si inclina, larichiama e aspettailrientro
Tornando eretta se a reentrar si accinge.

E per me, cui in oblique vie andar pertiene,
Símile all'altropiede, andar spedito,
Se i puntofermo, e ilcerchiochiude bene,
E faicheiotornidovesonpartito.

Como a escritura de amor, independentemente se seja ou não registrada pelo signo escrito, a escritura literária, essa prática de reescritura, esse proceder de construção e reconstrução, sai da jurisdição da escritura como *transcrição* obsequiosa em direção à ordem do discurso. Inicia-se uma prática de escritura “perversa” (Barthes, 1974), não produtiva, não voltada ao objetivo, na qual o dispêndio, o cálculo, o controle não servem a nada além de *deslocamento*: deslocamento em relação aos lugares do sujeito, da identidade, do pertencimento, do *inter-essamento*, do perdurar no próprio ser, da ontologia.

Trata-se de uma escritura onde jogam um papel fundamental o falar indireto, a paródia, a ironia, as diversas “formas do calar”, como diz Mikhail Bakhtin (nos *Apontamentos* de 1970-71, em Bakhtin, 1979), ou no “riso freado” (v. Bakhtin, 1975), não sendo mais possível na nossa forma social (Laurence Sterne e o seu Yorik e também Jonathan Swift já o sabiam bem) o “riso ridente” da cultura cômica popular que ainda Rabelais tinha podido retomar e traduzir em “arte verbal”.

A evidenciação da dialogicidade e da alteridade do signo, frequentemente descuidada pela semiótica, é sobretudo uma questão de escritura distinta da *transcrição*, liberada da *phoné*, pelo mundo prefigurado na língua, pela ordem do discurso e entendida como recuperação da capacidade remodelizante própria do homem enquanto dotado de *linguagem* (Sebeok).

O uso do termo “escritura” pode enfim valer-se da distinção proposta por Barthes (1963) entre “escritura intransitiva” e “escritura transitiva”, ou “transcrição” e portanto entre “escritores”, “escreventes”; pode valer-se do aporte de Jacques Derrida (1967) e ligá-lo ao “diferir” como diferença e *differimento* (differánce), pode levar em conta a indicação levinasiana de uma *écriture avant lalettre*. “Escritura” é tudo isso que atesta a abertura ao infinito, ao outro, à ruptura da totalidade, à predisposição à inovação, à criatividade, à inventiva. A escritura consiste no “jogo do fantasticar”, na levinasiana “obra” entendida como movimento sem retorno em direção ao outro, na significância da significação.

Há, portanto, uma iteração do Dizer que é iteração pre-reflexiva e que indica o Dizer como um Dizer o Dizer: è o enunciado do eis-me aqui que não se identifica com nada senão com a voz que se enuncia e se entrega. Eis onde é necessário procurar a origem da linguagem (LÉVINAS, 1993, trad. it., p. 260-261).

Nessa perspectiva a prática da escritura é a prática da modelação do mundo pela insígnia da criatividade, da invenção, da alteridade; prática do significar inscrita no humano, comoseu trato espécie-específico, que precede a própria comunicação. A

escritura que vem antes da letra, antes do falar, a escritura amorosa e o amor da escritura, que é essencialmente amor do outro, modela a matéria semiótica como matéria semiótica humana.

Referências

AUGÉ, Marc. **Non luoghi. Introduzione alla surmodernità**. trad. it. , di D. Roland, Milano: Elèuthera, 1992.

BACHTIN, Michail M. (1965). **L'operadi Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale**. Torino: Einaudi, 1979.

_____. **Intersezioni**. trad.it. C. Strada Janovič, 1, 1981, pp. 125-147; anche nella trad.it. di M. Bachtin, 1979.

_____. **Scienze della letteratura e scienzeumane**. trad. it. di N. Marcialis, Scienzeumane, 4, 1980, pp. 7-23.

_____. **Estetica e romanzo. Un contributo fondamentale alla "scienza della letteratura"**. a cura di C. StradaJanovič, Torino: Einaudi, 1979.

_____. **L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienzeumane**. a cura di C. Strada Janovic, Torino: Einaudi, 1988.

_____. **Linguaggio e scrittura**. trad. di L. Ponzio, a cura di A. Ponzio, Roma, Meltemi, 2003.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. tr. a cura di Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco, São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BACHTIN, Michail e il suo Circolo. **Opere 1919-1930**. tr. dal russo contesto a fronte, intr. e cura di Augusto Ponzio in collab. con Luciano Ponzio, Milano: Bompiani, 2014.

BARTHES, Roland. **Il grado zero della scrittura, seguito da Nuovi saggi critici**. Torino: Einaudi, 1982.

_____. **Mitologie**. trad. it. con uno scritto di Umberto Eco, Torino, Einaudi, 1994.

_____. **Saggi critici**. trad. it. di L. Lonzi, Torino: Einaudi, 1966.

_____. **Elementi di semiologie**. Torino: Einaudi, 1964.

_____. **S/Z**. trad. it. di L. Lonzi, Torino: Einaudi, 1970.

_____. **L'impero dei segni**. trad. it. , di M. Vallora, Torino: Einaudi, 1984.

_____. **Le Plaisir du texte**. Paris: Seuil, 1973.

_____. **Barthes di Roland Barthes**. trad. it. di G. Celati, Torino: Einaudi, 1980.

_____. **Frammenti di un discorso amoroso**. trad. it di R. Guidieri, Torino: Einaudi, 1979.

- _____ . **Leçon**, in R. Barthes. vol. V, pp. 427-448. 1993-2002.
- _____ . “L’immagine”, in R. Barthes. trad.it. di A. R. Pullberg. In: **In forma di parole**, libro secondo, pp. 357-403, Reggio Emilia: Elitropia, 1980.
- _____ . **La camera chiara. Nota sulla fotografia**. trad. it. , di R. Guidieri, Torino: Einaudi, 1980.
- _____ . **La grana dellavoce. Interviste 1962-1980**. trad.it. di L. Lonzi, Torino, Einaudi, 1986.
- _____ . **L’ovvio e l’ottuso. Saggi critici III**. Torino: Einaudi, 1985.
- _____ . **Il brusio della lingua**. trad. it. , di B. Bellotto, Torino: Einaudi, 1988.
- _____ . **L’aventure sémiologique**. Paris: Seuil, 1985.
- _____ . **Œuvres complètes**. Livres, textes, entretiens, vol. I, 1942-1961, vol. II, 1962-1967, vol. III, 1968-1971, vol. IV, 1972-1976, vol. V, 1977-1980, Edition établie et présentée par Eric Marty, Paris: Seuil. 1993-2002
- _____ . **Variation isulla scrittura**. seguite da Il piacere del testo trad.it. a cura di C. Ossola, Torino: Einaudi, 1999.
- _____ . **Scritti. Società, testo, comunicazione**. a cura di G. Marrone, Torino: Einaudi, 1998.
- _____ . **La préparation du roman I et II, texte établi, annoté et présenté par N. Léger, sous la direction d’Eric Marty**. Paris: Seuil/Imec, 2003.
- _____ . **Intermezzo**. a cura di A. Bonito Oliva, Milano: Skira, 2004.
- _____ . **Dove lei non è**. tr. di V. Magrelli. Torino: Einaudi, 2009.
- _____ . **Il discorso amoroso**. Seminario all’École pratique des autes études 1974-1976 seguito da Frammenti di un discorso amoroso inediti, tr. intr. e cura di Augusto Ponzio, Milano: Mimesis, 2015.
- BATAILLES, Georges. **L’erotismo**. Milano: Mondadori, 1976.
- _____ . “La Notion de dépense”. In: BATAILLE, G. **Œuvres complètes, I**. Paris: Gallimard, 1970, pp. 302-320.
- _____ . **La sovranità**. Bologna: Il Mulino, 1990.
- _____ . **L’esperienza interiore**. Bari: Dedalo, 1978.
- BAUDRILLARD, Jean. **Los cambio simbolico e la morte**. Milano: Feltrinelli, 1980.
- _____ . **Della seduzione**. Bologna, Cappelli, 1980.
- _____ . “Seduzione e sollecitazione. Strategia della sfida e della domanda”. In: **Strategie di manipolazione**. a cura di Chiara Sibona, Ravenna: Longo, 1981.

BLANCHOT, Maurice. **L'Arrêt de la mort**. Paris: Gallimard, 1948

_____ . "La Littérature et le droit à la mort". In: BLANCHOT, M. Blanchot. **La part du feu**. Paris: Gallimard, 1949.

_____ . **Il libro a venire**. Torino: Einaudi, 1969.

_____ . **L'Entretien infini**. Paris: Gallimard, 1969.

_____ . **Le Pasau-delà**. Paris: Gallimard, 1973.

_____ . **L'écriture du désastre**. Paris: Gallimard, 1980.

_____ . **De Kafka à Kafka**. Paris: Gallimard, 1981.

_____ . **La follia del giorno e La letteratura e il diritto alla morte, conletture di Jacques Derrida e Emmanuel Lévinas**. Reggio Emilia: Elitropia, 1982.

_____ . **La comunità inconfessabile**. Milano: Feltrinelli, 1984.

CALVINO, Italo. **Lezioni americane**. Milano: Feltrinelli, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Marcel Proust e i segni**. Torino: Einaudi, 1967.

_____ ; GUATTARI, Félix. **Come farsi un corpo senzaorgani? Millepiani. Capitalismo e schizofrenia, sez. II**. Roma: Castelvecchi, 1996.

_____ ; GUATTARI, Félix. **Sul ritornello. Millepiani. Capitalismo e schizofrenia, sez. III**. Roma: Castelvecchi, 1997.

DERRIDA, Jacques. **La scrittura e l' differenza**. Torino: Einaudi, 1982.

_____ . **Sopra-vivere**. Milano: Feltrinelli, 1982.

DUCROT, Oswald. **Le Dire e le dit**. Paris: Minuit, 1972.

DONNE, John. **Poesie amorse, poesie teologiche**. a cura di C. Campo, Torino: Einaudi, 1971.

FOUCAULT, Michel. **L'ordine del discorso**. Torino: Einaudi, 1977.

JABÈS, Edmond. **Il libro delle interrogazioni**, trad. it. di Ch. Rebellato, Reggio Emilia: Elitropia, 1982.

_____ . **Dal deserto al libro, conversazione con Marcel Cohen**. Reggio Emilia: Elitropia, 1983.

KIERKEGAARD, Soren. "Glista di erotici immediati, ovvero il musicale-erotico". In Id. **Enten-Eller [Aut-Aut]**. a cura di A. Cortese, tomo I, pp. 105-214, Milano: Adelphi, 1977.

_____ . Il diario del seduttore. In Id. **Enten-Eller [Aut-Aut]**. a cura di A. Cortese, tomo 3, pp. 41-222, Milano: Adelphi, 1978.

KRISTEVA, Julia. **La voix de Barthes**. Communications/Roland Barthes, 36, 1982.

_____ . **Storie d'amore**. Roma: Riuniti, 1985.

_____ . **Etrangers à nous mêmes**. Paris: Fayard, 1988.

Lectures, diretta da Vito Carofiglio, Ruggero Campagnoni, Yves Versant, e Augusto Ponzio, Roland Barthes 6, 1980.

Lectures, diretta da Vito Carofiglio, Ruggero Campagnoni, Yves Versant, e Augusto Ponzio, Erotologia. Barthes – erotologia 7–8, 1981.

LEOPARDI, Giacomo. **Diario del primo amore e prose autobiografiche**. a cura di G. Moretti, Genova: Il Melangolo. 1981.

_____ . **Zibaldone dei pensieri**. a cura di G. Pacella, Milano: Garzanti, 1991.

LEVINAS, EMMANUEL (1961). Totalité et Infini, L'Aia, Nijhoff; trad. it. **Totalità e infinito**, di A. Dell'Asta, introd. di S. Petrosino, Milano: Jaca Book.

_____ . **L'umanesimo dell'altro**. trad. it. di A. Moscato, Genova, il Melangolo, 1985.

_____ . **Altrimenti che essere o al dilà dell'essenza**. trad. it. , di S. Petrosino, Milano: Jaca Book.

_____ . **Il tempo e l'altro**. Genova: Il Melangolo, 1987.

_____ . **Fuori dal soggetto**. trad.it. di F. P. Ciglia (pref.). Genova: Marietti, 1992.

_____ . **Les impreuves de l'histoire**. Montpellier: Fata Morgana, 1994.

_____ . **Dio, la morte e il tempo**. Milano: Jaca Book, 1996.

_____ . **Filosofia del linguaggio**. a cura di J. Ponzio, Bari: Graphis, 1999.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristi tropici**. trad.it. di B. Garufi, Milano: Il Saggiatore, 1960.

_____ . **Antropologia strutturale**. trad.it. di P. Caruso, Milano: Il Saggiatore, 1966.

_____ . **Il pensiero selvaggio**. trad.it. di P. Caruso di P. Caruso, Milano: Il Saggiatore, 2003.

MARION, Jean Luc. **Le phénomène de l'erotism. Six méditations**. Paris: Grasset, 2003.

MORRIS, Charles. **The Open Self, New York, Prentice-Hall**. trad.it. L'io aperto, di S. Petrilli, Bari: Graphis, 2002.

PEIRCE, Charles S. **Collected Papers, voll. 1-8**. a cura di C. Hartshorne, P. Weiss, e A. W. Burks, Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University Press, 1931-58.

PETRILLI, Susan. **Teoria dei segni e del linguaggio**, Bari: Adriatica, 1998a.

_____ . **Su Victoria Welby. Significs e filosofia del linguaggio**. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1998b.

_____ . **Percorsi della semiotica**. Bari: Graphis, 2005.

_____. **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&JoãoEditores, 2013.

_____. **The Self as a Sign, the World, and the Other. Living Semiotics,** Pref. di Augusto Ponzio, xii–xv. New Brunswick (U.S.A.): Transaction Publishers, 2013.

PONZIO, Augusto. **Lo spreco dei significanti. L'eros la morte la scrittura.** Bari: Adriatica, 1983.

_____. **Scrittura, dialogo, alterità. Tra Bachtin e Lévinas.** Firenze. La Nuova Italia, 1994.

_____. **I segni dell'altro. Ecce denza letteraria e prossimità.** Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane, 1995.

_____. **Leggere traducendo. Apollinaire, Aristofane, Baudelaire, Borges, Donne, La Fontaine, Valéry.** Fasano: Schena. 2004a.

_____. **Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione.** Perugia: Guerra. 2004b.

_____. ; PETRILLI, Susan (2011). **Thomas Sebeok e os Signos da Vida.** Tradução, Pedro Guilherme Orzari Bombonato. Sao Carlos: Pedro&João Editores, 2011.

PROUST, Marcel. **A la recherche du tempsperdu.** Paris: Gallimard, 1954.

SEBEOK, Thomas A. **Una introduzione alla semiotica.** trad. it. Segni., introd. e cura di S. Petrilli, Roma: Carocci, 2003.

_____. **Global Semiotics.** Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 2001.

_____. ; PETRILLI, Susan. "Women in semiotics". In: **Interdigitations: Essays for Irmengard Rauch,** a cura di G. F. Carr, W. Harbert, L. Zhang, pp. 469-478, New York: Peter Lang, 1998.

_____. ; PETRILLI, Susan; PONZIO, Augusto. **L'iosemiotico.** Roma: Meltemi, 2001.

WELBY, Victoria. **What is Meaning? (Studies in the Development of Significance).** a cura e pref. di A. Eschbach, pp. ix-xxxii, saggio introd. di G. Mannoury, pp. xxxiv-xlii, in *Foundations of Semiotics*, vol. 2, Amsterdam: John Benjamins, 1983

_____. **Significato, metafora, interpretazione,** a cura di S. Petrilli, Bari: Adriatica, 1985.

_____. "Senso, significato, significatività" (= Cap. 1, **WhatisMeaning?**, 1983[1903]), trad. it. e introd. a cura di S. Petrilli, "Idee. Genesi del Senso", 13/15, pp. 145-154, 1990.

_____. "Evoluzione della vita e relazioni cosmiche". **Athanos. Vita**, XIII, ns. 5, pp. 45-52, 2002.



EM TORNO DOS CONCEITOS DE VOLOCHINOV¹

PROLEAO

Dagoberto Buim Arena²

Adriana Naomi Fukushima da Silva³

Érika Christina Kohle⁴

João Paulo Francisco de Souza⁵

Lilian Camila Rosa⁶

Sonia de Oliveira Santos⁷

Thariane Nayara Leite Soares⁸

Resumo

O grupo de pesquisa *Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação* (PROLEAO), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP em Marília-SP, estuda o ensino da leitura e da escrita

1 Texto apresentando em evento acadêmico, mas não publicado em anais de encontros científicos ou em espaços não acadêmicos da web.

2 Livre docente pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Desenvolve pesquisas na área da Educação, especificamente na temática da leitura e escrita. Professor Adjunto do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. dagobertobuim@gmail.com.

3 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. Desenvolve pesquisas na área da Educação, especificamente na temática da leitura. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. dricanaomi@gmail.com.

4 Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. Desenvolve pesquisas na área da Educação, especificamente na temática da escrita. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. fraumartins@yahoo.com.br.

5 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. Desenvolve pesquisas na área da Educação, especificamente na temática da leitura. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. joaopaulo.unesp@gmail.com.

6 Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. Desenvolve pesquisas na área da Educação, especificamente na temática da escrita. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. lilian.camyla@hotmail.com.

7 Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. Desenvolve pesquisas na área da Educação, especificamente na temática da escrita. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. soniliver@hotmail.com.

8 Graduanda em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. Desenvolve pesquisas na área da Educação, especificamente na temática da leitura. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília. tharianes@gmail.com.

sob concepções bakhtinianas e vigotskianas. Atualmente o grupo compara os conceitos em *Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volochinov, em duas diferentes edições: a brasileira, pela Hucitec, tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi; a francesa, pela Lambert Lucas, de Patrick Sériot e Inna Tylkowski-Ageeva. O artigo aqui publicado tem o objetivo de expor as ações do grupo e as bases do projeto em desenvolvimento sobre a citada obra.

Palavras-chave: Temas bakhtinianos, conceitos de Volochinov, traduções de Volochinov

Abstract

The group *Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação* (PROLEAO) linked to Program of Pos-Graduate Education (PPGE), of UNESP in Marília-SP, study the writing and reading under bakhtinians and Vigotskians conceptions. Currently the group compares the concepts presents in the Voloshinov's book *Marxism and Philosophy of language*, in two different editions: the brazilian, by Hucitec, translation by Michel Lahud and Yara Frateschi; the french, by Lambert Lucas, translation by Patrick Sériot and Inna Tylkowski-Ageeva. The article published here is intended to expose the actions of the group and the guidelines of the research in progress about the book cited.

Keywords: Bakhtinian themes, Voloshinov concepts, translations of Voloshinov

Introdução

O grupo de pesquisa *Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação* (PROLEAO), vinculado à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Faculdade de Filosofia e Ciências- Câmpus de Marília, tem como foco o ensino da leitura e da escrita em ambientes escolares e sua articulação com as necessidades sociais. Para atender a esse objetivo, seus membros pesquisam sobre: (1) comportamentos históricos e atuais dos leitores em formação; (2) o impacto de tecnologias na formação de leitores e escritores; (3) as condutas dos educadores durante o processo de ensinar a ler e a escrever; (4) a resignificação das práticas pedagógicas de leitura e de escrita; (5) os projetos didáticos de leitura e de escrita na construção da aula; e (6) a formação da criança leitora e escritora dos diferentes gêneros do discurso. As referências teóricas norteadoras da pesquisa são os pressupostos de linguagem elaborados pela escola de Vygotsky e pelo chamado Círculo de Bakhtin.

Desde 2002 têm sido realizadas pesquisas financiadas pela FAPESP, FUNDUNESP, CNPQ, CAPES, PROGRAD-Unesp, e intercâmbios internacionais com a Universidade de Barcelona, Espanha, a Universidade de Évora, em Portugal, a Universidade Sorbonne

– Paris IV, com o antigo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INRP) de Lyon, e com a Universidade de Estrasburgo, na França. Por meio participações em congressos e publicações têm disseminado os resultados de suas pesquisas.

As recentes discussões do grupo giram em torno dos apontamentos entre a tradução brasileira e a francesa do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, feita por Sériot e Tytkowski-Ageeva, assim como sobre a contribuição de outros pesquisadores, entre os quais se destacam Sériot (2010), Bronckart e Bota (2012), François (2012) e Brandist (2012), que analisam os conceitos discutidos nas duas traduções. Deste modo, o PROLEAO tem em 2016, como objetivo geral, o de analisar, confrontar e apontar divergências e convergências entre os conceitos fundamentais abordados nessas obras. Os objetivos específicos são: 1) Comparar trechos das duas traduções notadamente os conceitos de *signo, ideologia, língua, linguagem, palavra, enunciado, enunciação, tema, significação, índice de valor, entonação, interação verbal, descodificação, sinal, Outro, diálogo, dialogia, discurso, gêneros do discurso, refratar, refletir*; 2) Confrontar traduções e interpretações de conceitos volochinovianos elaboradas por pesquisadores do Brasil e do exterior; e 3) Compreender possíveis contribuições dos conceitos de Volochínov para formulações metodológicas para o ensino da leitura e da escrita para crianças pequenas.

Com base nos estudos dos pesquisadores das obras do Círculo bakhtiniano a imagem de Mikhail Bakhtin está sendo redesenhada. O papel intelectual de Bakhtin, a sua relação com outros pensadores a ele contemporâneos na sociedade intelectual russa e a polêmica sobre a autoria dos escritos a ele atribuídos, compõem atualmente, na Europa e no Brasil, um cenário desestabilizado por controvérsias que exigem dos pesquisadores brasileiros reflexões mais amplas, aprofundadas e especiais cuidados nas referências.

No projeto em curso serão apreciadas as polêmicas que envolvem a obra mais difundida e mais referenciada no Brasil e no mundo ocidental - *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem* - publicada por Valentin N. Volochínov, em 1929, mas posteriormente atribuída a Mikhail Bakhtin e a Volochinov, conjuntamente. Tanto a edição brasileira, como a francesa, na qual ela se baseia, utiliza a fórmula de autoria *Mikhail Bakhtin (Volochinov)*, o segundo entre parênteses. Essa fórmula, contudo, não conseguiu incluir, nem manter o nome de Volochínov nas referências e citações dos pesquisadores. Foi o nome de Bakhtin que ocupou todo o cenário, enquanto o outro passou a ser considerado como pseudônimo do grande pensador, que o teria usado para publicar a obra sob o rigor da ditadura soviética. Obscurecido e relegado a um pseudônimo, Valentin Nikolaevic Volochínov desapareceu por

quase todo o século XX dos debates acadêmicos. Ressuscitado pelas mãos de laboriosos pesquisadores ocidentais, as traduções mais recentes atribuem a ele a autoria exclusiva da obra. Por essas razões, torna-se necessário analisar as novas traduções da obra, os conceitos principais por ela apresentados e o ponto de vista de alguns de seus comentadores. Para atender a essa necessidade, o projeto de pesquisa propõe, de modo geral, comparar e apontar divergências e convergências relacionadas a conceitos em trechos de tradução no Brasil e na França, da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Objetivos mais detalhados visam a comparar e analisar trechos de três traduções da obra de Voloshinov, quais sejam, a 4ª. edição brasileira, de 1988, de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* publicada pela Hucitec, com tradução de Lara Frateschi Vieira e Michel Lahud; a tradução do russo para o francês feita por Patrick Sériot e Inna Tylkowsky-Ageeva, pela editora Lambert-Lucas, em 2010; e aguarda a anunciada tradução brasileira a ser publicada em 2016, pela Editora 34, feita por Sheila Vieira de Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

Por essas razões, e por outras que serão aqui alinhavadas, este texto, base do projeto em andamento, será estruturado sobre duas bases. A primeira se refere à admissão da autoria real de Volochinov. Para isso serão apresentados alguns dos pesquisadores que discutem, argumentam e apresentam provas dessa autoria. Esses argumentos, provas e contraprovas não serão aprofundados nesta peça, por ser apenas um esboço, mas farão parte do relatório de pesquisa a ele concernente. A segunda base se apóia no cotejamento de trechos de traduções feitas a partir do russo ou do francês para leitores brasileiros, mas também de traduções feitas a partir do russo para leitores franceses. O objetivo, definido de antemão, nesta introdução, é de cotejar conceitos mais discutidos por Volochinov, para verificar, pela comparação, nuances de sentidos e escolhas feitas pelos tradutores. A comparação de trechos dessas versões poderá contribuir para os estudos de pesquisadores brasileiros, embora haja riscos de equívocos, uma vez que, ao estabelecer comparações, o pesquisador deverá obrigatoriamente fazer as traduções para o português. Serão, portanto, traduções sobre traduções, mas a intenção é a de apontar as escolhas feitas pelos tradutores, suas convergências e suas divergências. Toda a referência nominal a Bakhtin e a Volochínov respeitará a forma gráfica utilizada na obra referenciada. O uso não referenciado atenderá, entretanto, as formas gráficas consagradas no Brasil, como as registradas no início deste parágrafo – Bakhtin e Volochínov.

Durante anos, pesquisadores brasileiros utilizaram a edição brasileira de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, pela Editora Hucitec. Ela teve como referência a edição francesa da Editora *Les Editions de Minuit*, de 1977. Conforme observação dos tradutores Michel

Lahud e Yara Frateschi Vieira, houve ainda consultas à tradução americana de 1973, da Editora *Seminar Press*, e visitas ao original russo com a ajuda de Lucy Seki, e colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. Como na edição francesa, a edição brasileira foi prefaciada por Roman Jakobson e apresentada por Marina Yaguello. Dessa publicação, será a quarta edição, de 1988, a que será utilizada para as pesquisas deste projeto que ora se esboça.

Conforme anunciado por Sheila Vieira de Camargo Grillo, reconhecida pesquisadora brasileira da obra bakhtiniana, em comunicação no III SIED, na UNESP de Assis, em novembro de 2014, uma nova tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* se encontraria em fase final de elaboração, desde o russo, para os leitores brasileiros, com publicação esperada para 2016, pela Editoria 34. Essa tradução está sendo preparada por Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Graças a esse trabalho, duas versões brasileiras poderão ser cotejadas. Por outro aspecto, este projeto prevê a consulta a uma edição francesa, adiante detalhada.

No campo das ciências humanas, no qual este projeto se insere, vertentes teórico-metodológicas, entre as quais a que suporta este projeto, entendem que no universo da investigação científica, a natureza do objeto a ser investigado orienta qualitativamente a sua abordagem. Neste caso, especificamente, não se trata de investigar um objeto imobilizado, mas de analisar a ambigüidade dos sentidos criados pelas palavras constitutivas de enunciados científicos no campo também específico da filosofia da linguagem. Ao comparar enunciados traduzidos de uma mesma língua – o russo – para o português e para o francês, o investigador se debruça sobre o deslizamento dos sentidos nas línguas traduzidas. O objetivo, portanto, é o de dialogar com as traduções e com os sentidos disputados entre os tradutores. Essa metodologia não pode fugir aos princípios defendidos pelo próprio Volochínov e pelos demais participantes do efêmero Círculo de Bakhtin, para quem toda obra com quem o leitor dialoga merece o respeito de ser compreendida no universo ideológico em que foi engendrada, como também os autores, citados ou não, de enunciados e de conceitos com os quais dialogou, como é o caso de Volochínov. A tarefa que cabe a ele neste estudo é a dar os créditos a ele merecidos. Para ele,

Todo enunciado monológico, e aqui se compreende um documento escrito, é um elemento inseparável da troca verbal. Todo enunciado, mesmo sob forma escrita acabada, responde a qualquer coisa e espera a seu turno uma resposta. Ele não é senão um elo na cadeia contínua das intervenções verbais [*recevye vystuplenija*]. Todo documento antigo continua os que o precederam, polemiza com eles, espera uma compreensão ativa em retorno, o antecipa, etc. Todo documento antigo

constitui uma parte realmente inseparável da ciência, da literatura ou da vida política. O documento antigo, como todo enunciado monológico, foi concebido para ser recebido no contexto da vida científica ou da realidade literária de sua época, quer dizer, no processo mesmo de vir a ser na esfera ideológica de que ele é parte integrante (VOLOSINOV, 2010, p. 267).⁹

Seu documento já antigo, de pouco mais de 80 anos, foi estruturado na realidade política e intelectual no início da cultura soviética, nos anos leninistas e nos primeiros anos stalinistas. Naquele momento as palavras com os quais Volochínov lidava em diálogo com suas referências teóricas ganhavam os sentidos deslizantes criados naquele mundo dialógico conturbado, intelectual e politicamente. Esses mesmos sentidos escorregadios deslizam pelas mãos dos tradutores que, indecisos, mantêm a imagem gráfica original entre colchetes para conceder ao leitor o convite, para, se puder, disputar também os sentidos.

Nesses lances arriscados imiscuem-se os pesquisadores para lançar mais dúvidas do que para registrar consensos. Ao comentar aproximações e distanciamentos entre Vigotski e os pesquisadores do chamado Círculo de Bakhtin, no interior das instituições soviéticas de sua época, Brandist (2012) destaca exatamente o núcleo desse problema:

É necessário um complexo estudo histórico que integre a história das ideias e a história das instituições, mas que o faça com um permanente olhar ao ambiente sociopolítico que levou os pesquisadores a formular novas questões sobre os textos em que estavam envolvidos. As ideias com as quais trabalhamos são sempre integradas em um nível “molecular” às estruturas sociais mais amplas e institucionais e, quando são transpostas de um contexto para o outro, inevitavelmente trazem consigo traços das estruturas em que estavam inseridas e que as nutriram. Os pesquisadores precisam estar agudamente cientes de seu próprio ambiente e do ambiente das ideias com as quais trabalham se desejarem fazer uma contribuição competente ao desenvolvimento de seu campo. Esse é claramente um aspecto importante da própria teoria vigotskiana que frequentemente é ignorado por aqueles que trabalham nesse campo nos dias de hoje (BRANDIST, 2012, p. 104).

Esse aspecto destacado por Brandist (2012) transpassa praticamente todas as discussões feitas no Brasil e no exterior a respeito das traduções das obras dos russos que, trabalhando no começo do século, sacudiram a década de 1980 e ainda

9 Tradução nossa

provocam infundas discussões e, para não sair da esfera bakhtiniana, melhor seria dizer *inacabadas discussões*. Tanto os tradutores como aqueles que os criticam ou aqueles que analisam e comparam as suas traduções se equilibram em um fio tênue e fino, mas, apesar dos cuidados, as quedas acontecem, como parte do ofício.

Em 2010, a editora francesa Lambert-Lucas lançou uma edição bilíngüe (francês e russo) de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, atribuindo a autoria unicamente a Valentin Nikolaiev Voloshinov, e não mais a Bakhtin como fizera a antiga tradução francesa prefaciada por Jakobson e apresentada por Yaguello. A recente tradução francesa foi feita por dois professores da Universidade de Lausanne, na Suíça, Patrick Sériot e Inna Tylkowsky-Ageeva, com prefácio de quase 100 páginas escritas por Sériot, que, por meio de investigações documentais, retira da obra qualquer traço de autoria de Bakhtin. Mais do que abrir novas vertentes para os pesquisadores do campo da linguagem relacionadas aos pensadores russos, a tradução de Sériot respeita os enunciados e notas originais, porque se baseia na publicação de 1930, atribuída a Volochinov. Há ainda a possibilidade de o conhecedor da língua russa cotejar os dois textos, página a página, nas duas línguas. Para o leitor brasileiro leitor do francês, a tradução francesa *Marxisme et Philosophie du Langage: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage* inaugura novos percursos no campo de pesquisas de linguagem por reordenar conceitos até então utilizados descuidadamente, ou induzidos para direções diversas, pela antiga tradução que ainda circula no Brasil.

Assim, como anunciado, é necessário apontar argumentos, opiniões e provas apresentadas por estudiosos brasileiros e estrangeiros a respeito das controvérsias que envolvem a paternidade de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

A polêmica sobre a autoria

A controvérsia em relação à autoria aparece no prefácio escrito por Roman Jakobson, na versão francesa, reproduzida na versão brasileira, ao afirmar sobre *Marxismo e Filosofia da Linguagem* que

Acabou-se descobrindo que o livro em questão e várias outras obras publicadas no final dos anos vinte e começo dos anos trinta com o nome de Volochínov – como, por exemplo, um volume sobre a doutrina do freudismo (1927) e alguns ensaios sobre a linguagem na vida e na poesia,

assim como sobre a estrutura do enunciado – foram, na verdade, escritos por Bakhtin (1895-1975), autor de obras determinantes sobre a poética de Dostoievski e de Rabelais (JAKOBSON, In BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 9).

A opinião de Jakobson, sem prova, segundo seus contestadores, acentuou o debate sobre as consideradas *obras disputadas*, cuja polêmica se manifesta com vigor nesta segunda década do século XXI. Yaguello, na apresentação da edição brasileira, inclui nas fontes uma afirmação anterior à de Jakobson, a de V.V. Ivanov (influente linguista russo do século XX), de que este último teria ouvido a confissão do próprio Bakhtin (agora contestada), “de que o título e certas partes do texto ligadas à escolha deste título são de Volochínov” (YAGUELLO, in BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1988, p. 13.). Dizendo dessa forma não explícita, Bakhtin desqualificou a autoria de Volochinov.

Faraco (2009), um dos primeiros pesquisadores brasileiros a trazer à cena o problema da autoria, afirma que trinta anos depois da primeira publicação,

O linguista Viatcheslav V. Ivanov, sem apresentar argumentos efetivos, afirmou que o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* tinha sido escrito por Bakhtin e não por Voloshinov, atribuição de autoria que se estendeu, em seguida, aos outros textos mencionados e a alguns artigos também publicados sob a assinatura de Voloshiniov e Medvedev. Esse fato trouxe para os estudos bakhtinianos uma generalizada confusão quanto à autoria desses textos. Até hoje, nenhum argumento convincente conseguiu resolver essa dúvida criada, ao que tudo indica, artificialmente por Ivanov (FARACO, 2009, p. 12).

Faraco não tinha ainda à mão a tradução de Sériot (2010) e o livro de Bota e Bronckart (2011), mas já circulavam os artigos publicados por Craig Brandist, resultados de suas pesquisas no final do século XX. Mesmo assim, se convenceu de que a autoria seria de Volochínov, morto por tuberculose em 1936, porque afirmava respeitar a primeira edição russa (FARACO, 2009). Se tivesse lido Sériot, Bota e Bronckart, Faraco já teria acesso aos argumentos convincentes de que precisava para fazer a sua opção. Outro dado a ser destacado é o fato de Volochínov ter, segundo Faraco (2009), publicado, antes da edição de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, um artigo chamado *As correntes mais recentes do pensamento linguístico no Ocidente*, no número 5 da revista *Literatura i Marxiszm*.

Merecem a atenção, além dos estudos de Faraco, as recentes publicações que abalaram a certeza de Jakobson e as afirmações dúbias de Bakhtin a Ivanov e as demais,

também imprecisas, extraídas da famosa entrevista de Bakhtin a Duvakin (2008). Para Duvakin (2008, p. 80), diz Bakhtin que ele, Volochínov e Ivanov se encontraram em Leningrado:

Encontrávamo-nos em Leningrado, à noite; me apresentaram ali... o caso é que eu tinha um amigo íntimo, Volochinov... autor do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, livro que, digamos, atribuem a mim. Bem, indico o próprio Valentin Nikolaevich Volochinov. [30] Seu pai era amigo de Viacheslav Ivanov, tanto que tratava até mesmo de “tu” a Viacheslav Ivanov... e assim me apresentaram para ele em uma noite literária, ainda quando estava em Leningrado.

Claramente, Bakhtin atribui a autoria a Volochínov, mas deixa no ar alguma dúvida ao dizer “que, digamos, atribuem a mim”, sem renunciar de modo enfático e decisivo à paternidade. O cerne da polêmica não se situa tanto na atribuição da autoria a Volochínov, mas na ausência de termos de clara renúncia de Bakhtin. Na nota 30, percebida na citação, Ponzio, curador da publicação italiana traduzida para o Brasil por Daniela Miotello Mondardo, aponta que em Vitbsk, depois de 1919, Volochínov e Bakhtin viveram no mesmo apartamento e os dois passaram, posteriormente, a fazer parte do hoje chamado Círculo de Bakhtin em Leningrado.

A partir de 1926 publicou dois livros, *Freidizm* [Freudismo], Leningrado, 1927, e *Marksizm i filosofia iazika* [Marxismo e Filosofia da Linguagem], Leningrado, 1929, e uma série de ensaios de teoria da literatura e filosofia da linguagem; ao redor dele e de seus dois livros surgiu uma questão acerca do autor efetivo, dada a indubitável participação nos livros por parte de Bakhtin. [...] A participação de Bakhtin como autor destes trabalhos é confirmada por muitos testemunhos e pode ser reconhecida sem dúvida, mas permanece aberta a questão da forma e do nível dessa participação (PONZIO, notas in BAKHTIN; DUVAKIN, 2008, p. 30-31).

A ausência de renúncia clara de Bakhtin suscita e sugere que se preocupa em manter em dúvida, ainda em 1973, ano da entrevista, o mistério a respeito da autoria. A ambigüidade tanto permanece que Ponzio, nas notas, apesar da declaração bakhtiniana, afirma, usando o advérbio “indubitável” na tradução, que Bakhtin participara da elaboração das duas obras citadas. O estudioso italiano usa o mesmo argumento empregado por Jakobson, criticado por Sériot, de que “a autoria é confirmada por muitos testemunhos”. Além do advérbio

“indubitável”, Ponzio escolhe (segundo a tradução) a locução “sem dúvida” a respeito do reconhecimento da autoria. Não considerando haver dúvida na autoria, Ponzio a remete para a “forma e o nível dessa participação”, isto é, como, onde, e em que profundidade Bakhtin contribuiu para a elaboração de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

A respeito da afirmação de que algumas obras foram escritas a várias mãos, isto é, pelas mãos dos componentes do chamado Círculo de Bakhtin, Sériot afirma categoricamente que

A expressão “Círculo de Bakhtin” é uma expressão tardia e apócrifa. Ela jamais foi empregada por quem quer que seja na época do chamado “Círculo”. Ela engendra, do simples fato de ser proferida como uma evidência, a ilusão retrospectiva de que M. Bakhtin teria sido uma espécie de líder, de chefe carismático de um grupo de estabilidade institucional reconhecida. Ela contribuiu à edificação do mito, da Grande História onde o encantamento e a íntima convicção ocupam o lugar da prova e do argumento (SÉRIOT, In VOLOSINOV, 2010, p. 19).¹⁰

Mais do que intentar quebrar o mito em torno da expressão que coloca Bakhtin como o sol de muito brilho ao redor do qual orbitam luas que refletem esse brilho, Sériot espeta as declarações do próprio Bakhtin dadas ao crítico literário russo Vadim Kozinov, em carta de 1961:

Interrogado, Bakhtin deu apenas respostas evasivas, contraditórias e desconcertantes. Não se possui senão duas respostas de sua mão sobre esse objeto. Em 1992 o crítico literário Vadim Kozinov publica na revista Moscou uma carta que Bakhtin escreveu a ele em 10 de janeiro de 1961. “[...] Antes de tudo eu respondo a sua última questão. Eu conheço bem os livros *O Método formal* e *Marxismo e filosofia da linguagem*. V.N. Voloshinov e P. N. Medvedev são meus amigos mortos: durante o período de preparação dessas obras nós trabalhamos em estreito contato. Eu direi mais: na base desses livros e de meu trabalho sobre Dostoiévski se encontra uma concepção comum de linguagem e de obra literária” (SÉRIOT, In VOLOSÍNOV, 2010, p. 37).¹¹

Entre tantas provas e argumentos apresentados que superam o que Sériot (2010) chamou de encantamento e ilusão, um deles, encontrado em documentos do Instituto em

10 Tradução nossa

11 Tradução nossa

que estudava Volochínov, abala a afirmação já evasiva de Bakhtin:

Em 9 de junho de 1928, a direção do Instituto decide confirmá-lo como doutorando. Motivo: “O camarada Volosinov trabalha sob a direção de V. Desnickij. Ele faz parte de jovens cientistas que aplicam com sucesso seus trabalhos do método marxista. Ele prepara um trabalho sobre o tema O Marxismo e a filosofia da linguagem.” (“Licnoe delo” [Dossiê pessoal]. p.71. (SÉRIOT, In VOLOSÍNOV, 2010, p. 41).¹²

Ao final de seu longo e provocador prefácio, Sériot (2010) espera que sua obra suscite comentários e traduções. Sua esperança já vem sendo razoavelmente cumprida no universo da pesquisa européia, mas no Brasil há ainda um caminho a ser reaberto entre aqueles já consolidados pela autoria concedida preferencialmente a Bakhtin, com a inclusão do nome de Volochínov entre parênteses, sem considerar a cuidadosa tradução por Sériot do russo para o francês.

Outra publicação destacada em razão do título irreverente apareceu em Genebra em 2011. A obra contundente de Jean-Paul Bronckart e Cristian Bota, lançada no Brasil em 2012 pela Parábola, trouxe para o meio intelectual documentos e argumentos esclarecedores sobre o percurso Bakhtin no universo cultural russo. O título e o seu subtítulo abandonam o habitual comportamento ético compartilhado no mundo acadêmico para adquirir o tom de denúncia e de sarcasmo próprio de políticos em desacordo. *Bakhtin desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo* revela-se um enunciado ao mesmo tempo contundente, vigoroso, virulento e próximo a um manifesto, com a intenção declarada de estancar rápida e de uma vez por todas a propagação de supostas inverdades e supostas fraudes que embrulham o pensamento ingênuo dos admiradores e estudiosos dos conceitos e princípios bakhtinianos.

Organizada em duas partes – *Elementos de história do bakhtinismo e Análise comparativa das obras de Bakhtin, Volóshinov e Medvedev* - a obra traça a caminhada de Bakhtin até sua considerada glorificação e, por fim, disseca e tritura com aspas irônicas algumas virtudes a ele atribuídas. Alguns subtítulos emblemáticos revelam a veia mordaz de Bronckart e Bota (2012): *A “montagem” da obra bakhtiniana; As últimas declarações da “testemunha” Bakhtin; A estranha relação de Bakhtin com “seu” Dostoiévski inicial; Os “muitos empréstimos mascarados” de Bakhtin*. Ao ter como objetivo o desmantelamento da imagem bakhtiniana, a obra reconstrói, por outro lado, as de Valentin N. Volóshinov e

12 Tradução nossa

de Pável Medvedev.

A mesma editora Lambert-Lucas editou em 2012 uma obra que vem se juntar à de Bronckart e Bota e à recente tradução e prefácio de Sériot. Trata-se do livro de Frédéric François (2012), professor honorário da Universidade Paris-Descartes, com um curto título acompanhado de um longo subtítulo, mas ainda não traduzido no Brasil: *Bakhtine tout nu ou Une lecture de Bakhtine en dialogue avec Volosinov, Medvedev et Vygotski ou encore Dialogisme, les malheurs d'un concept quand Il devient trop gros, mais dialogisme quand même*. Esse longo enunciado poderia ser traduzido da seguinte maneira: *Bakhtin inteiramente nu ou Uma leitura de Bakhtin em diálogo com Voloshinov, Medvedev e Vygotski ou ainda Dialogismo, as desventuras de um conceito quando ele se torna muito amplo, mas dialogismo assim mesmo*. Nas *Notas Iniciais* François explica que havia escrito um texto para ser apresentado em um seminário sobre linguagem, dialogismo e interação. Depois do seminário, provocado pela obra de Bota e Bronckart (2012) refez suas leituras para então compor a obra que publicou em que o conceito de dialogismo ocupa lugar destacado. Em oposição ao título agressivo de Bota e Bronckart (2012) propõe *Bakhtin inteiramente nu* e ensaia alguns argumentos e opiniões pessoais como contrapontos às investidas deles contra Bakhtin, contra sua obra e as obras disputadas.

Admite François (2012) que os autores, como também Sériot estão bem documentados, mas deseja “somente de fazer a si mesmo qualquer coisa como uma ‘opinião razoável.’” (FRANÇOIS, 2012, p. 10). Confessa não ler russo, nem alemão, por isso não tem acesso às fontes citadas pelos autores, mas sua intenção é a de dialogar com Sériot, Bota e Bronckart para “estabelecer ligações de causalidade e influência, das fontes que giram em torno do tema ‘dialogismo’, ‘gênero’ ou outros” (FRANÇOIS, 2012, p. 10). Reconhece que o texto de “Sériot é seguramente mais condensado, sem dúvida, melhor documentado sobre a época, também tem um tom menos polêmico. Eu espero em todo caso não ter traído nenhum dos dois, senão pelas razões inevitáveis, devidas à brevidade.” (FRANÇOIS, 2012, p. 10-11).

Mais do que discutir a paternidade das obras disputadas, sua intenção é a de investigar conceitos que atravessam as principais obras dos autores que teriam feito parte do tal Círculo de Bakhtin, nome divulgado pela primeira vez em 1967, por A.A. Leontiev em sua obra *Psycholinguistique* (FRANÇOIS, 2012, p. 18) e compreender melhor as influências recíprocas entre estudiosos que viviam no mesmo caldo cultural russo nas primeiras décadas do século XX.

Alguns argumentos são claramente aceitos por François (2012, p. 18), quando

assume que Bakhtin “recusou-se a assinar o documento oficial preparado em 1975, indicando que era o autor dos três livros”, os atribuídos a Volochínov e a Medvedev. No fundo, François reconhece a legitimidade das argumentações de Sériot, Bota e Bronckart, mas não concorda com a destruição da figura e, como consequência, dos conceitos analisados nas obras, que podem ser creditados realmente a Bakhtin.

Brandist (2012), profundo conhecedor e minucioso pesquisador a respeito da vida de Bakhtin, investigou documentos históricos em instituições russas, a ponto de se tornar, como Sériot, fonte para todos os demais pesquisadores do chamado Círculo de Bakhtin. Na *Apresentação* da edição brasileira de *Repensando o Círculo de Bakhtin* (2012, p. 7/8) afirma que

por estar muito interessado na história do início da época soviética, aprendi russo e busquei meu objetivo com algum entusiasmo e persistência, passando dois anos na Rússia, no início da década de 1990 e, desde então, fazendo visitas regulares a esse país.

Com a autoridade de quem mergulhou profundamente nas pesquisas, vinte anos depois, Brandist afirma que havia vários círculos na mesma época frequentados pelos mesmos jovens, sem que houvesse um círculo em que Bakhtin pudesse ser o centro ou que um círculo fosse mais importante que os demais. Suas conclusões indicaram que

Bakhtin não era o personagem idealizado em que havíamos sido levados a crer: seus empréstimos frequentemente ultrapassaram os limites que aceitaríamos de estudantes de graduação e, às vezes, poderiam com justiça ser chamados de plágio. É claro que existiam circunstâncias atenuantes, mas isso é algo que não encontramos em Voloshinov e Medvedev (BRANDIST, 2012, p. 8).

Apesar de toda a crítica que faz às supostas inverdades divulgadas por Bakhtin e pelos que o enalteceram, discorda do verbo usado no subtítulo por Bota e Bronckart (2012): “Desmistificar não é o mesmo que desmascarar” (BRANDIST, p.9). Os artigos desse pesquisador, reunidos no livro acima citado, retomam conceitos reconhecidamente volochinovianos e os persegue nos trabalhos posteriores de Bakhtin.

Alguns desses conceitos e outros anunciados e discutidos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* serão abordados ainda neste projeto. Esta introdução ampliada teve o objetivo de apresentar argumentos que atribuem, definitivamente, a autoria de *Marxismo e Filosofia da*

Linguagem a Voloshinov, sem concessão à autoria compartilhada na qual Bakhtin ocuparia a posição proeminente. Assumida essa atitude em relação à autoria, os objetivos da pesquisa delineados neste projeto dirigem-se para a análise comparativa de trechos de algumas traduções de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, com a intenção de apontar nuances e pequenas variações que possam iluminar o diálogo sobre alguns conceitos.

Apontamentos de estudiosos da obra de Volochinov sobre conceitos e traduções

O longo prefácio de Sériot (2010) à mais recente tradução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* para o francês permite a ele comentar e discutir algumas das divergências relacionadas à tradução anterior, na qual se baseou a brasileira. São vários os trechos em que esse contraponto se manifesta, mas para apontar preliminarmente o que pode resultar da pesquisa em curso, convém citar a explicação dada por Sériot a respeito de *discurso*, *enunciação*, *enunciado* e *palavra*. Na citação, serão mantidas algumas expressões francesas, necessárias para a apreciação das divergências.

Na célebre formulação de MPL [...] traduzida em francês em 1977 como ‘un discours sur le discours, une énonciation sur l’énonciation’ [...] nós traduzimos por: ‘une parole sur une parole, um enoncé sur um enoncé’. As conseqüências dessas escolhas de tradução são consideráveis e merecem explicação: nossas próprias decisões serão comentadas nas notas. O único neologismo que nós tínhamos introduzido – para traduzir uma palavra sem equivalente, *slovo* – é a palavra ‘Mot’ com uma maiúscula, para chamar a atenção do leitor sobre um campo semântico não somente largo mais ainda em perpétua flutuação (SÉRIOT, 2010, p.18/19).¹³

Nas *notas* ao final de cada capítulo traduzido, Sériot defende suas escolhas, como anuncia no prefácio. Entre as notas após a tradução da Introdução de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, há a que se refere à expressão *criação ideológica*.

Criação ideológica não é um termo corrente em russo nessa época. Pode se tratar de uma cópia da alemã ideologische Schöpfung. “Ideológico” deve ser compreendida aqui no sentido pré-marxista como em Destutt de Tracy: “no que diz respeito às ideias” (SÉRIOT, 2010, p. 123).¹⁴

13 Tradução nossa

14 Tradução nossa

Na visão de Ponzio (2009), o conceito de ideologia do Círculo não se aproxima do de Tracy como sugere Sériot. Segundo afirma, há um contraponto ao conceito de falsa consciência; é, portanto, mais “‘aberta’ e ‘neutra’, para usar as palavras de Schaff” (PONZIO, 2009, p. 114), o que

não significa sustentar a neutralidade da ideologia, como fazia Destutt de Tracy, que estava convencido da neutralidade da ciência. Para Destutt de Tracy “ideologia” significa ciência das ideias, entendida como ciência natural que faz parte da zoologia.

As divergências não se situam apenas nas esferas das traduções, como se nota, mas também nas expressões banhadas pelos recortes históricos, filosóficos, pelos próprios ambientes intelectuais e políticos, e pelas fontes intelectuais por onde transitara e bebera Volochínov até a criação de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

Para concluir as contribuições de Sériot (2010) para debater as traduções, convém registrar suas dúvidas a respeito de uma expressão muito utilizada por Volochínov no primeiro capítulo da primeira parte de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*:

A palavra *ocenka* aparece de maneira recorrente no texto. Ela pode ser equivalente a *évaluation, estimation, appréciation, jugement de valeur, prise de position*. [estimação, apreciação, julgamento de valor, tomada de posição]. Ela é usada em italiano como *valutazione*, e em espanhol por *valutación*. Ela designa uma atitude do locutor voltada a suas próprias palavras e às do outro. Nós a temos traduzido por *évaluation* ou *appréciation* [avaliação ou apreciação] segundo o caso. O neologismo francês *valutation* é encontrado em sites da internet, mas não é ainda aceito nos dicionários Larousse ou Robert (SÉRIOT, In VOLOSÍNOV, 2010, p. 144.)¹⁵

Nestas três citações Sériot se debruça sobre as nuances de sentido de conceitos como palavra, discurso, enunciação, enunciado, criação ideológica e índice de valor, presentes na edição brasileira e amplamente utilizados por todos os que têm vasculhado as páginas de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, desde sua primeira edição em 1977 pela Hucitec. Não somente as discussões, dúvidas e apontamentos contidos nas notas de Sériot sobre sua tradução alimentam as possíveis investigações deste projeto, mas os mesmos trechos em que os conceitos são alinhavados por Volochínov.

15 Tradução nossa

Faraco (2009) insiste que teria havido compreensão e emprego equivocados ou banalizados de conceitos de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, ora por problemas de tradução, ora pelo reducionismo conceitual a que foram submetidos por apropriação aligeirada e

Em especial pelo viés do discurso pedagógico (mas não apenas), houve uma banalização de termos como *diálogo*, *interação* e *gêneros do discurso*, retirados do vocabulário do Círculo, mas claramente despojados de sua complexidade conceitual (conforme argumentaremos mais à frente) (FARACO, 2009, p 15).

As celeumas sobre tradução de obras russas passam por estas que dizem respeito a *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e se estendem também aos livros de Bakhtin e aos do Vigostki. O problema maior se deve à complexidade da língua russa, farta na criação de sentidos nuançados de palavras e expressões nos contextos em que se manifestam.

Outra obra, publicada em 2012 pela Lambert Lucas, acrescenta mais dados e mais argumentações às já citadas sobre Volochinov e sua obra. A mesma companheira de tradução de Sériot, Inna Tylkowski escreveu *Volosinov em contexte: essai d'epistémologie historique*, com objetivo bem expresso:

O objeto deste livro é o pensamento de Valentim Nikolaevic Volosinov (1895-1936) e o contexto intelectual russo do início do século XX no qual ele nasceu e se desenvolveu. O quadro espacial é a Rússia. O quadro temporal, dos anos 1890-1920. Antes de explicar, ou de precisar a escolha deste objeto de estudo, tenho de definir o termo *contexto* aqui utilizado (TYLKOWSKI, 2012, p. 11).

Resultado de seu trabalho de doutorado, o livro de Tilkowski tem a intenção também de levar o leitor a penetrar no espaço-tempo dos anos vinte na Rússia para poder, daí, melhor compreender nesse pano de fundo as origens de conceitos e expressões que povoavam o universo intelectual de Volochínov. De outra parte, seus estudos sobre esses conceitos procuram reforçar a tese de autoria de Volosinov para *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

Conclusão

Essas obras publicadas nos últimos cinco anos no mundo francófono permitem a ampliação do diálogo com as obras do assim chamado Círculo de Bakhtin, notadamente porque

se dedicam a estudar as origens da formulação de conceitos. Linguistas, filósofos e estudiosos da literatura compunham um complexo caldeirão de ideias na Rússia do início do século XX, para o qual o olhar do pesquisador para ali chegar, deve atravessar os movimentos históricos culturais que reelaboraram conceitos e influenciaram escolhas em traduções, para então melhor dialogar com os homens e suas idéias.

São essas temáticas aqui expostas que orientam, a partir de 2015, as pesquisas do grupo aqui referenciado.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Mikhail Bakhtin em diálogo**: conversas de 1973 com Viktor Duvakin. Trad. de Daniela Miotello Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

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

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. **Bakhtin Desmascarado**: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FRANÇOIS, Frédéric. **Bakhtine tout nu** ou une lecture de Bakhtine em dialogue avec Volosinov, Medvedev et Vigotski ou encore Dialogisme, les malheurs d'un concept quan il devient trop Gros, mais dialogisme quando même. Limoges: Lambert-Lucas, 2012.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. Coordenação de tradução por Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2009.

TILKOWSKI, Inna. **Volosinov em contexte: essai d'épistémologie historique**. Limoges: Lambert-Lucas, 2012.

VOLOSINOV, Valentin Nikolaevic. **Marxisme et philosophie du langage**: les problèmes fondamentaux de la méthode sociologique dans la science du langage. Nouvelle édition bilingüe traduite du russe par Patrick Sériot et Inna Tylkowski-Ageeva. Limoges: Lambert-Lucas, 2010

A PESQUISA SOBRE PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM PERSPECTIVA DISCURSIVA

Grupo de pesquisa: Linguagem, cultura e processos educativos/CNPq¹

Resumo

A pesquisa sobre aspectos dos processos de produção do discurso escrito na escola tem focalizado modos como crianças, jovens e adultos vivenciam os processos e neles agem, aprendendo a ler e a escrever. O objetivo do artigo é apresentar como temos encaminhado teórico-metodologicamente o trabalho de pesquisa, com base em estudos da teoria da enunciação de Bakhtin. Associada à fundamentação em Bakhtin, utilizamos o paradigma indiciário que nos permite revelar, para além da superfície opaca do discurso, marcas culturais e sociais que falam das histórias dos sujeitos cujos textos são estudados e das situações de enunciação. A pesquisa obriga a enfrentar a materialidade social do discurso no espaço da produção entre os sujeitos, sem perder de vista o sistema, de um lado, e a criação, de outro.

Palavras-chave: Metodologia de pesquisa, aprendizagem, discurso escrito

Abstract

Researches on the aspects of the production of the written discourse in schools have focused on the ways through which children, youth and adults play their own processes and from them they act, learning to read and write. The aim of the article is to present how research has been developed in theoretical and methodological terms, taking as reference Bakhtin's enunciation theory. The indicial knowledge is also a resource to understand beyond the opaque surface of the discourse in search of cultural and social marks that communicate the subject's histories whose texts are studied as well as the enunciation events. The research compels to face the materiality of the social discourse within the space of its production among subjects, considering both the system and the creative process.

Keywords: Research methodology, learning, written discourse

1 Cecília M. A. Goulart (coordenadora), doutora em Letras; área de pesquisa: ensino-aprendizagem; Universidade Federal Fluminense; goulartcecilia@uol.com.br. Adriana Santos da Mata, addamata@hotmail.com; Angela Vidal Gonçalves, angelavidalcp2@gmail.com; Maria Cristina Corais, criscorais@gmail.com; Marta Lima de Souza, souzamartalima@gmail.com; Andréa Pessoa dos Santos, a.pessoas@ig.com.br; Inez Helena Muniz Garcia, inezhmg@gmail.com; Lídia Maria Ferreira de Oliveira, lidiammerreira@yahoo.com.br; Alessandra Honorata dos Santos Rocha, alessandrahonorata@gmail.com; Alessandra Iguassú da Fonseca, alessandraiguassu@yahoo.com.br; Ana Lúcia Espíndola, anaespindola@uol.com.br; Carla Sass, carlinha_sass@hotmail.com; Claudia Cristina dos Santos Andrade, claudiandrade@globocom; Érika Menezes de Jesus, kerikamenezes@hotmail.com; Isabela Lemos da Costa Coutinho, isabelalemos@id.uff.br; Juliana Miranda Roifé, juliamiranda@gmail.com; Luciane Pelágio Costa de Melo, lucipelagio@yahoo.com.br; Marcus Vinicius Borges Oliveira, marcus.oliveira.fono@gmail.com; Vanêsa Vieira Silva de Medeiros, saravanesabr@yahoo.com.br.

Introdução

As investigações que realizamos no grupo de pesquisa *Linguagem, cultura e processos educativos/CNPq* têm focalizado aspectos dos processos de aprendizagem e ensino da escrita na escola em diferentes momentos do processo de escolarização, desde a Educação Infantil. Analisando situações concretas de sala de aula/espços educativos, buscamos compreender os modos como crianças, jovens e adultos vivenciam aqueles processos e neles agem, alfabetizando-se e ampliando sua inserção no mundo letrado. O principal eixo abordado tem sido o processo de aprendizagem do discurso escrito, materializado em forma de textos, observando como alunos expressam o que estão aprendendo. A pesquisa se organiza no contexto de uma concepção de linguagem que compreende a apropriação da escrita como parte do processo geral de constituição da linguagem pelos sujeitos sociais, concebidos em sua historicidade, culturalmente marcados pelo nascimento em sociedade letrada. Nessa direção, as condições de produção de textos têm papel fundamental.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores dos sujeitos cujos textos compõem o nosso acervo supõe que, desde o início do aprendizado formal de leitura e escrita, os alunos devam ser desafiados a produzir textos, do modo como lhes é possível, com os conhecimentos de que dispõem. Considerar essa premissa estabelece uma diferença na natureza do processo em questão, já que a proposta visa a ensinar o discurso da escrita e não só a escrita da nova linguagem.

Do ponto de vista político e epistemológico, a distinção metodológica acima apresenta um salto de qualidade. Na perspectiva política, fortalece as condições que os estudantes possuem de criar seus próprios textos enquanto aprendem a escrever, sendo autores de suas ideias, afirmando suas condições de aprendizagem. Na perspectiva epistemológica, reconhece que seres humanos aprendem complexamente, não havendo necessidade de iniciar o ensino a partir das unidades linguísticas menores, enfatizando as relações fonema-grafema e padrões silábicos considerados mais simples, para gradativamente chegar a unidades mais complexas, como o texto.

As questões que se colocam na escrita de palavras, frases e textos são diferentes. Nos textos produzidos do interior do discurso escrito legitimado socialmente, a construção do sentido exige exercícios de atenção à evolução do tema, à manutenção e mudança de referências, à coesão local e contextual, às intenções discursivas, ao leitor, além de atenção à organização espacial do texto no papel, à seleção de recursos expressivos e de

construções sintáticas, à separação entre palavras e à escrita propriamente das palavras, entre outros conhecimentos.

O trabalho com a linguagem na escola, então, envolve conhecer as diferentes dimensões da produção do discurso verbal, para que os sujeitos aprendizes se confirmem socialmente como pessoas capazes de refletir e criar e, não, de repetir e reproduzir. Os métodos de ensino fazem grande diferença na constituição de subjetividades, já que se conformam através de relações de poder – quem pode e quem sabe escrever na escola? Quem ocupa o lugar de enunciador? O que as atividades propostas às crianças fortalecem? Quem propõe, como propõe, por quê e para quê propõe?

O objetivo do artigo é apresentar aspectos do modo como vem sendo estudado e encaminhado teórico-metodologicamente o trabalho de pesquisa realizado pelo grupo, formado em 2001, com base em estudos da teoria da enunciação de Bakhtin. Em destaque estão tanto questões orientadoras de ações do trabalho com a linguagem verbal e ações do trabalho com a escrita na escola, quanto orientadoras da análise do material de pesquisa. Os dois tipos de questões não podem ser apartados, já que os modos de produção são internos às situações de produção de linguagem, determinando essa produção.

Compreender a constituição dos sujeitos sociais pela linguagem obriga-nos à realização de pesquisas em que os eixos teóricos organizam o encaminhamento metodológico. A investigação se constrói capitaneada pela concepção de sujeito e de linguagem. Associado à fundamentação em Bakhtin, utilizamos o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989) que vem nos permitindo revelar nos textos estudados marcas culturais e sociais que falam das histórias dos sujeitos e das situações de enunciação, para além da superfície opaca dos discursos.

A pesquisa sobre processos escolares de produção do discurso escrito na alfabetização

Fomos observando ao longo dos anos, na pesquisa voltada para a compreensão de processos de aprendizagem-ensino de linguagem em espaços educativos, a dificuldade de efetuar separações entre ensinar-aprender, texto-contexto, teoria-método, sujeito-objeto, como vem sendo apontado em estudos da área de ciências humanas. A opacidade e indeterminação que marcam a concepção de linguagem trabalhada orientaram-nos a, junto com outros autores, rever tais separações. Bakhtin, contrapondo-se às visões estruturalista e subjetivista da língua, analisa a linguagem como realidade material

específica da criação ideológica, refletindo e refratando essa realidade. Semioticamente, por meio da encarnação material em signos, o homem se humaniza, constitui-se em sujeito social. Os signos, ideológica e axiologicamente constituídos, se constituem em feixes de sentido que não têm significado por si sós – é na relação com enunciados anteriores, e projetando novos, que os sentidos se constituem entranhados nas situações sociais em que são produzidos.

Na perspectiva filosófica do trabalho do autor, a compreensão do tema em estudo se dá pela aproximação do novo signo de outros signos já conhecidos, entendendo-o valorativamente. Essa compreensão se dá como resposta a um signo por meio de outros signos, numa cadeia vivencial única e contínua. Dá-se entre sujeitos sociais que, nascidos e significados pelas palavras uns dos outros, usam a linguagem intencionalmente, pondo em disputa lugares, ideias, conhecimentos, forças sociais.

É pela palavra, no tenso processo social de interação com a palavra do outro, que se dá a formação da consciência, sendo a palavra “o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova realidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada” (BAKHTIN, 1988).

A opção por essa concepção de linguagem fertiliza a discussão sobre o trabalho com a linguagem na escola, levando-nos a destacar duas vocações em confronto historicamente no Brasil, no campo do ensino da leitura e da escrita. Uma vocação tende a fazer da linguagem um elemento sem peso; a outra vocação tende a dar peso à linguagem (a partir de CALVINO, 1990, p. 27), interpretando-a como criação humana e social, com espessura, concretude, impregnada de valores contraditórios, ideológicos, marcados em sua opacidade e indeterminação. Nessa vocação a língua fica subordinada à dimensão política dos discursos, dos textos, dos enunciados.

A primeira prioriza a análise da língua, subordinando seus falantes e sua existência social, ao estudo de características do sistema linguístico. Assim, tem-nos preocupado a dislexia sígnica que se tem produzido em uma parcela imensa da população brasileira (PACHECO, 1997, atual GOULART), formando uma legião de analfabetos funcionais. A dislexia sígnica está atrelada à apresentação da escrita como um simulacro, isolada das tensões discursivas e da historicidade existentes em qualquer processo e em qualquer texto. Os alunos são considerados aptos pela escola, no entanto, não modificam, ou modificam muito pouco, a sua condição de pertencimento à sociedade letrada (SOARES, 1998), não passando a utilizar a escrita como forma de ampliar a leitura do mundo,

no sentido freireano. Essa incapacidade gera nos alunos sentimentos de incompetência e de impotência que reforçam a sua “desqualificação” social (MOYSÉS, 1985, grifo da autora).

De um modo geral, as propostas de produção de textos feitas aos estudantes refletem o ensino da escrita como simulacro pela utilização de “textos” acartilhados ou estereotipados, assunto que já mereceu inúmeros estudos críticos, principalmente nas décadas de 1980 e 1990 (MOYSÉS, 1985; KATO, 1987; GERALDI, 1991; ABAURRE, 1991; 1996, entre muitos outros).

Por que crianças de seis anos capazes de narrativas tão vivas e engenhosas são confrontadas com propostas empobrecedoras no momento da elaboração de textos, por exemplo? O objetivo de ensinar relações entre sons e letras e treinar determinadas “famílias silábicas”, consideradas mais fáceis, se destaca, afirmando uma concepção de sujeito e de linguagem moldada em pressupostos comportamentalistas. Observando a proposta na dimensão ética da perspectiva discursiva, ressaltam-se as informações sonegadas às crianças: o conhecimento de fatores envolvidos na elaboração de textos. Por que apostar na descontextualização vertiginosa do sistema alfabético, de letras, fonemas e sílabas, retirando todo o sentido da escrita, acreditando que juntando pedaços estaremos montando sentidos também? Sentidos se constroem no universo de compreensões que temos do mundo... Sentidos “se sentem”... Por que retirar o caráter público e histórico com que os discursos e os sentidos se constroem e polemizam (GOULART, 2008, p. 11)?

Retornando a aspectos mais especificamente metodológicos do desenvolvimento da pesquisa, destacamos que a constituição dos sujeitos e da linguagem pela interação verbal traz a necessidade de, na análise do material de pesquisa, buscarmos captar sentidos que ali se colocam em jogo. Com esse intuito, vozes atuantes e também vozes caladas precisam ser compreendidas por meio do reconhecimento de espaços-tempos onde aqueles sentidos se constroem com as construções linguísticas e escolhas lexicais, que também anunciam portos de ancoragem e de passagem. A determinação e a indeterminação da linguagem, em contínua tensão, impelem-nos a compreender como se produzem conhecimentos, sentidos, no movimento daquelas situações discursivas específicas.

Durante essa garimpagem e cotejo no material de pesquisa, novas questões vão surgindo, entrando no contexto da investigação e alargando possibilidades de estabelecer novas relações na realidade, também opaca, em análise. Essa direção metodológica

se apoia em Bakhtin (1998, p. 84) que, discutindo sobre a unidade na diversidade, afirma que a orientação para a unidade da língua “fixou a atenção do pensamento filosófico-linguístico sobre os aspectos mais resistentes, mais firmes, mais estáveis e menos ambíguos do discurso (sobretudo os aspectos *fonéticos*)”, ou seja, os aspectos mais distanciados das esferas sócio-semânticas mutáveis do discurso. Esse destaque do autor reforça a importância do trabalho em perspectiva discursiva, especialmente se consideramos a pesquisa sobre processos de alfabetização, em que a ênfase nas unidades menores da língua é destacada em muitos estudos e práticas, ao longo do século XX e ainda hoje no século XXI.

O texto assume papel teórico e metodológico relevante no estudo. Sobral (2007), também fundamentado em Bakhtin, diz que o texto é ao mesmo tempo o aspecto mais importante e o aspecto menos importante da criação de sentidos: o mais importante porque, sem sua materialidade, não pode haver produção de sentidos; o menos importante porque, tomado isoladamente, apresenta potenciais de significação que somente ao serem mobilizados pelo discurso, no âmbito do gênero, cria sentido. Assim, o tão necessário “mesmo” do texto é apropriado na criação dos “outros” do discurso, mostrando que só há sentido no texto tomado em suas situações de produção, de circulação e de recepção, fora das quais o texto, nesses termos, não tem salvação. O texto traz potenciais de sentidos, realizados apenas na produção do discurso; o discurso vem de alguém, dirige-se a alguém, é endereçado, traz em si um tom avaliativo e remete a uma compreensão responsiva ativa – nos termos do gênero no qual se insere.

Ao considerarmos também a classificação que Bakhtin faz das palavras, reconhecemos a importância decisiva que a constituição do discurso internamente persuasivo tem para a evolução da consciência individual, quando começa a separar-se dos discursos alheios, formados como discurso de autoridade (BAKHTIN, 1998, p. 142). Aquele discurso se caracteriza por apresentar a palavra como metade nossa e metade de outrem. Assim, faz despertar nosso pensamento, organizando as palavras de nosso discurso interior, ou seja, do nosso conhecimento. O discurso internamente persuasivo se relaciona de modo tenso com outras palavras interiormente persuasivas pela supremacia de diferentes pontos de vista verbais e ideológicos. Na tensão de produção desse tipo de discurso, revelam-se sua fraqueza, seus limites, fazendo com que, ao ser questionado, movimentado compreensivamente, organize-se outra possibilidade de conceber o assunto em questão, lidando com a palavra do outro e dispendo dela.

A palavra internamente persuasiva se opõe à palavra de autoridade, de acordo com Bakhtin. Esta exige de nós o reconhecimento, pois já a encontramos unida à autoridade. Sua linguagem é especial e pode organizar em torno de si massas de outras palavras, mas sem se confundir com elas. Com sentido rígido, entra na consciência verbal dos sujeitos como uma massa compacta e indivisível. É preciso confirmá-la ou recusá-la por inteiro.

Amorim (2003, p. 14) destaca nos estudos de Bakhtin o conceito de exotopia como orientador do trabalho de pesquisa e da atividade crítica: “meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo”. De grande importância, o conceito expressa, segundo a autora, um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior: entre mim e o outro há uma diferença fundamental de lugares, de valores. A tarefa do pesquisador, então, ainda de acordo com Amorim, é captar algo do modo como o outro se vê, “para depois assumir plenamente meu lugar exterior e dali configurar o que vejo do que ele vê”.

A teoria tem papel primordial, portanto, nos processos de análise do material de pesquisa, já que fixa e objetiva os fatos em estudo, ou seja, possui a mesma destinação que o olhar exotópico torna possível “e que constitui a especificidade da criação, seja ela estética ou teórica” (AMORIM, op. cit, p. 15). Por outro lado, seguindo o movimento de todo o pensamento bakhtiniano, a teoria (e a estética) somente se torna ética quando, em ação concreta responsável/responsiva, a posição singular e única do sujeito enunciator defronta-se com os atos dos outros enunciadores singulares, articulando o ser possível e o ser real, em que “diferentes valores se afrontam, engendrados nas diferentes posições reais que ocupamos” (cf. AMORIM, op. cit. p. 16-19). Outro destaque importante da autora é que “para estabelecer a diferença entre acontecimento e teoria, sem dicotimizá-los, Bakhtin distingue a verdade universal da verdade da situação, o que ele vai chamar também de validade” (p. 16).

Considerando a complexidade do referencial teórico-metodológico, entendemos que os aspectos dos discursos a serem estudados podem no movimento analítico ganhar novos contornos ou novos rumos, encaminhando outras dimensões para a compreensão do tema da pesquisa. Com base em Brait (2006) e Sobral (2007), seguimos o percurso de descrição, análise e interpretação dos dados, deixando que “os discursos revelem sua forma de produzir sentido” (BRAIT, 2006, p.24). Como descrição, entenda-se o processo de situar o discurso nas condições concretas de produção e de enunciação. No eixo da análise, se destacam os enunciados vistos em seu caráter dialético e dialógico de

constituição pelas palavras dos outros; e, no eixo da interpretação, são consideradas as dimensões exotópicas objetivadas no movimento interlocutivo, revelando o que o pesquisador vê do que os sujeitos veem.

O percurso acima mencionado pode-se organizar considerando a proposta para a metodologia do estudo da língua que Bakhtin/Voloshínov apresenta em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: 1- As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam; 2- As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal; 3- (...) exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. De acordo com o autor, a língua também se desenvolve nesta mesma ordem: a) as relações sociais evoluem; b) a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais; e c) o processo de evolução se reflete na mudança das formas da língua.

Na análise discursiva que realizamos, os indícios de aspectos que procuramos são considerados no trânsito do pesquisador entre a realidade investigada e a teoria, em contínuo processo de inferências sobre o que os indícios significam, o que implicam, para onde levam. Fazemos aqui uma analogia com o que postula André (1983, p. 70), quando trata da atividade de *obtenção de dados* no processo de investigação, para se chegar a uma compreensão do tema pesquisado. A seleção de indícios no material de pesquisa se relaciona com as questões, as dimensões e a natureza da pesquisa. Busca-se com a análise dos indícios definir princípios organizadores e estruturadores do problema estudado para compreender o fenômeno, estabelecendo novas possibilidades interpretativas.

Indícios do fato em investigação (GINZBURG, 1989) se constituem em pistas preciosas, por revelarem aspectos do processo que se encontram nos textos como produtos da atividade discursiva. É plausível, segundo Ginzburg, reconhecer a totalidade de um fenômeno, de um fato ou de uma competência, a partir de indícios qualificados dos mesmos. Os indícios podem ser caracterizados como pormenores, detalhes, dados marginais, particularidades, considerados elementos reveladores do objeto em foco. Abaurre (1991) analisa o problema da relação entre o dado sistemático, o variável e o singular na linguagem e também sobre a maneira como a questão tem sido tratada no campo dos estudos da linguagem. A autora relata, ainda que de forma breve, os procedimentos que vêm caracterizando a investigação no campo dos estudos linguísticos,

partindo dos filólogos do século XIX, passando por Saussure, até chegar à teoria gerativa e aos estudos sobre variação e mudança linguística, de inspiração laboviana, concluindo que:

Se, no entanto, na mudança do paradigma estruturalista para o gerativista, constata-se significativo avanço em termos da teoria da variação, o mesmo não pode ser dito com relação ao estatuto teórico dos dados **episódicos, assistemáticos, singulares** que ocorrem com maior ou menor frequência em qualquer evento linguístico significativo, oral ou escrito (ABAURRE, 1991, p.5, grifos da autora).

Abaurre (1991) chama atenção para a importância da concepção de linguagem com que se trabalha e da concepção de sujeito e da natureza da relação que se postula entre sujeito e linguagem. Propõe que se aceite o desafio de tomar como objeto de estudo a linguagem enquanto atividade do sujeito, enfrentando assim a indeterminação, a mudança e a heterogeneidade desse objeto que se refaz a cada instância do seu uso (com base em LEMOS, 1982, p. 120).

Na direção apontada pela autora, vemos o sentido político de trabalhar com procedimentos teórico-metodológicos que contemplem a natureza heterogênea da realidade, alargando o foco para além do que se repete, de modo a tensionar o que se produz nas margens, ou é que é abafado no interior, por nossos olhares muitas vezes viciados e mesmo indiferentes. Ou seja, é preciso mergulhar, cavar, na opacidade da linguagem/realidade para descobrir o que não se vê. Como disse Otto Lara Resende, em 1992, *o hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem*.

Outro ponto relevante no artigo de Abaurre (1991) é a forma como situa seu interesse teórico pelos dados episódicos e singulares:

no contexto de um conjunto de estudos linguísticos em que à interlocução, aos atores sociais, à micro e macro-história, é atribuído um estatuto teórico específico, em função das perguntas que se deseja ver incorporadas por uma teoria da linguagem mais abrangente, interessada não apenas nas características formais do objeto linguístico, mas também no modo e na história da sua constituição e constante transformação (p.15).

Esse destaque da autora é fundamental para interligar seu estudo à fundamentação bakhtiniana, especialmente à proposta de aspectos metodológicos a serem observados para realizar a análise da língua, apresentada anteriormente. Abaurre

defende a possibilidade de se alcançarem procedimentos rigorosos, do ponto de vista epistemológico, dentro de um paradigma indiciário, explicitando-se “os critérios que nos levem a selecionar os detalhes e indícios aos quais atribuímos particular significação” (ABAURRE, 1991, p.42). As hipóteses explicativas formuladas a partir de então pesarão para a definição e defesa de outro tipo de rigor metodológico, diferente daquele das metodologias experimentais hipotético-dedutivas. O procedimento em que se baseia a investigação é a *abdução*, “uma espécie de intuição, mas que não se dá de uma só vez, indo passo a passo para chegar a uma conclusão. A abdução é a busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos”, segundo Chauí (s/d, apud Abaurre, 1996).

Reflexões finais e anúncio de caminhos recentes

Procuramos expor aqui as principais reflexões e direções que vêm organizando o trabalho de fazer pesquisa sobre os processos de aprendizagem-ensino da escrita na escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não somente. Com base em estudos de Bakhtin, buscamos definir aspectos de uma abordagem discursiva dos processos de produção do discurso escrito, embora tal abordagem não se restrinja a esses processos. Procuramos a partir do referencial teórico-metodológico do autor destacar conceitos que auxiliem a realização da análise discursiva do material das pesquisas, afirmando os diferentes valores políticos que a linguagem possui na constituição dos diferentes sujeitos, sem perder a relação entre universal e particular.

A pesquisa obriga a enfrentar a materialidade social do discurso no espaço da produção entre os sujeitos, sem perder de vista o sistema, por um lado, e a criação, por outro; estabilidades e instabilidades; consensos e dissensos; os sujeitos e os outros do discurso. Nesse sentido, o paradigma indiciário, que vem sendo trabalhado em pesquisas do nosso grupo desde 1997 (PACHECO, 1997, atual GOULART), mostra-se uma companhia relevante para captar vozes e movimentos dos sujeitos que, em geral, ficam desprezados por não estarem no núcleo da produção textual.

Destacamos, entretanto, que o fato de estarmos interessados em indícios, em fatos marginais, não esvazia o nosso interesse nos dados sistemáticos e variáveis. Pelo contrário, estamos atentos a possíveis relações entre o sistemático, o variável e o singular. Considerando a opacidade da linguagem, em sua estabilidade e instabilidade

constitutivas, podemos supor que os dados singulares sejam marcas inequívocas do sujeito da/na linguagem, como postula Abaurre. Desse modo, na análise das formas das enunciações, dos tipos de enunciação e das formas da língua, realizamos a análise de indícios reveladores de sujeitos em ação, desvendando modos de construir sentidos que também podem explicitar modos de aprender que nos levem a projetar novos modos de ensinar.

A pesquisa mais recentemente proposta dá continuidade à busca de compreensão de como sujeitos dão sentido ao que aprendem (GOULART, 2001; 2005; 2007; 2007a; 2007b; 2008; 2010; 2011; 2013), observando o modo como expressam por escrito o que estão em processo de aprender. Este interesse está ligado ao pressuposto de que quando apreendem conhecimentos de diferentes áreas, crianças e jovens estão aprendendo novas linguagens sociais² – novas formas de estruturação dos saberes, novas argumentações. Nessas linguagens há distinções metodológicas, já que se orientam por princípios básicos de seleção de palavras, construções sintático-semânticas e composições textuais diversos. Os aspectos mencionados estão inexoravelmente entrelaçados quando concebemos a linguagem na perspectiva da teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin. Na linguagem, pelo seu caráter de regulação, se constituem modos de apreensão de sentidos e também, pelo seu caráter de indeterminação, modos de transformação de sentidos.

Considerando a função social da escola de difundir conhecimentos desenvolvidos e organizados pelo ser humano historicamente em diferentes campos, perguntamos: Como formas diferentes das compreensões cotidianas de entender o mundo são incorporadas ao discurso, ampliando universos de saberes dos sujeitos? Constituídos histórica e socialmente pela linguagem, homens e mulheres ouvem, falam, leem e escrevem movimentados pelos arquivos de conhecimentos que vão compondo ao longo de suas histórias de vida. Os arquivos se organizam como redes móveis e abertas de modo que os conhecimentos (de todos os tipos) estão continuamente sendo tensionados e revistos por meio de suas atividades, também ininterruptas, de inserção e participação no mundo. Nesses arquivos se elaboram

2 De acordo com Bakhtin (1998, p. 98), linguagens sociais “são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas”. As linguagens sociais são carregadas de conteúdos determinados, que as especificam. Tais linguagens implicam, além do vocabulário, formas de orientação intencional de interpretação, com direções definidas, e impregnam-se de apreciações concretas, ao unirem-se a objetos, a áreas expressivas de conhecimento e a gêneros (GOULART, 2007).

concepções prenes de valores que mobilizam a produção de nossos enunciados e de nossas ações no mundo, entendendo o enunciar como forma de agir também, como modo de argumentar.

Temos buscado contribuir para uma compreensão discursiva dos processos de aprendizagem (ou seja, na perspectiva dos sujeitos), em diferentes e variados aspectos, de modo a formar uma concepção discursiva de modos de ensinar. Entendemos que “estudar as coisas do mundo humano é, na verdade, se debruçar sobre o pensamento do outro, sobre o texto do outro, sobre os valores do outro”, concordando com a afirmação de Castro (2001, p. 109), com base em Bakhtin. Temos buscado, no interior da pesquisa principal e das pesquisas de mestrandos e doutorandos, constituir e consolidar balizas analíticas que nos auxiliem nas análises dos materiais de pesquisa, sem os engessarem – um conjunto consistente, mas aberto, múltiplo, de forma que dê conta da riqueza dos discursos dos diferentes sujeitos com quem dialogamos.

Referências

ABAURRE, Maria Bernadete M. **Língua oral, língua escrita: interessam à lingüística os dados da representação escrita da linguagem?** IX Congresso Internacional da ALFAL, Campinas, UNICAMP, 1991.

_____. et alii. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 25, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, 1996.

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM e SOUZA, Solange e KRAMER, Sônia (org.). **Ciências humanas e pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio de 1983.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 1988.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5ª. ed. Tradução de Aurora F. Bernardini, José P. Jr., Augusto G. Jr., Helena S. Nazário & Homero F. de Andrade. São Paulo: Hucitec, 1998.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In B. Brait (Ed.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-31.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Gilberto de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; e CASTRO, G. (orgs.) **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 3ª Ed., 2001, p.93-111.

GINZBURG, Carlo, 1989. **Mitos, Emblemas e Sinais-Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, p.143-179.

GOULART, C. M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 18, p.5-21, set./dez. 2001.

_____. ; Garcia, Inez H. M.; Souza, Marta L.; Gonçalves, Angela V. et alii. **Processos de letrar e ser letrado na infância: modos de letrar e ser letrado na família e no espaço educativo formal**. Relatório final de pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFF/CNPq, 2005. Relatório técnico.

_____. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin In: **Pró-Posições**, v. 18, n. 3 (54) set/dez. 2007.

_____. Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino-aprendizagem da linguagem escrita. In: SCHOLZE, Lia e RÖSING, Tânia M.K (org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007a. 297 p., p.61-82.

_____. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin In: **Pró-Posições**, v. 18, n. 3 (54) set/dez. 2007b.

_____. **Textos: a expressão do movimento discursivo na sala de aula**. Palestra realizada no Seminário do LEDUC, Faculdade de Educação/UFRJ, 2008.

_____. Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando. In: MARINHO, MARILDES e Carvalho, Gilcinei Teodoro (org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p.438-456.

_____. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO, S. & DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. São Paulo: Pontes, 2011, p.129-151.

_____. Política como ação responsiva – breve ensaio sobre educação e arte. In: FREITAS, Maria Teresa (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 69-93.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1987.

LEMONS, Cláudia T. G. Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da ABRALIN**, 3, 1982, p. 97-126.

MOYSÉS, Sarita. Alfabetização. Estratégia do código ou confronto da história? **Educação e Sociedade**, São Paulo, 22, set./dez. 1985, p.84-92.

PACHECO, Cecília M. G. **Um Estudo Exploratório de Aspectos do Processo de Produção de Textos Escritos por Crianças de 7 anos**. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1992.

_____. **Era uma vez os sete cabritinhos: a gênese do processo de produção de textos escritos**. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.

RESENDE, Otto Lara. **Vista cansada**. *Jornal Folha de São Paulo*, 23/2/1992, p. 21.

SOARES, Magda B. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOBRAL, Adail. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda**. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007

O CÍRCULO DO GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO – GEGe

Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso

Resumo

Neste texto, vamos apresentar o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – o GEGe – grupo liderado pelos Professores Valdemir Miotello e João Wanderley Geraldi. A partir de 2003, o GEGe tem o foco em estudar Bakhtin. Para tanto, nós lemos as obras do Círculo Bakhtiniano; desenvolvemos pesquisas com Bakhtin; aprendemos, sobretudo, a vida. Temos um grupo que circula, que vai girando, trocando de participantes, ganhando conversadores que, muitas das vezes, têm no GEGe um de seus portos de passagem, em que as ancoragens são o tempo de cada um desses conversadores desenvolver suas pesquisas, principalmente as de mestrados e doutorados. Temos escrito muito desde o início do Grupo e sempre procuramos manter contato com outros grupos para trocar vivências.

Palavras-chave: Bakhtin, GEGe, linguagem

Abstract

Here, we are presenting the Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso – GEGe – group led by Professors Valdemir Miotello and João Wanderley Geraldi. Since 2003, GEGe has focused on studying Bakhtin. Therefore, we read the works of Bakhtin's Circle; we develop researches with Bakhtin; we learn, mainly, the life. We have a group that circulates, that goes round, exchanging its participants, receiving talkers who, most of times, have GEGe as one of their ports of passage, in which their anchors last the time of each of these talkers need to develop their researches, especially the ones of Master's degree and Doctorates. We have written a lot since the beginning of the Group e we use to keep in touch with other groups to exchange experiences.

Key-words: Bakhtin, GEGe, language

Sobre um círculo de sujeitos que estudam juntos

“Não me lembro exatamente... Começou em 1912-13. Isso, sim... Foi criado um círculo, uma espécie de círculo. Tratava-se de um grupo de jovens que, na maioria dos casos, haviam recém terminado, ou estavam terminando, os estudos ou estudavam nos cursos superiores da Universidade. Isso.”

“Em essência, o círculo não tinha uma organização rígida. Não era necessário inscrição. Era um círculo de amigos, digamos, um círculo de estudantes putchkinianos: pessoas que eram ligadas a interesses comuns [...]”

“Em que consistia a peculiaridade do círculo? Eram estudiosos gozadores, gozadores da ciência... ou se quisermos palhaços da ciência.”

“Ao meu redor tinha um círculo que era chamado de ‘o círculo de Bakhtin’ ... Isso, ultimamente escrevem muito isso.”¹

Os excertos dessa epígrafe nos servem para soprar um pouco do jeito dos círculos dos quais participou Bakhtin. Já este texto, que trata de nossas andanças e vivências no GEGe, nasceu de um encontro derivado desse “cheiro” dos círculos bakhtinianos, um evento realizado em Niterói em novembro de 2015, na Universidade Federal Fluminense – UFF. O evento (EEBA – Encontro de Estudos Bakhtinianos) foi organizado pelo Grupo ATOS, liderado pela Professora Marisol, que foi quem também nos fez o convite para que escrevêssemos sobre nossos grupos bakhtinianos. Convite aceito e, tendo já introduzido de modo panorâmico o nosso grupo em nosso breve resumo, seguimos agora apresentando alguns pontos que mostram um pouco mais sobre como o GEGe vem dialogando com Bakhtin para compreender a vida:

1. No GEGe, não há um projeto de um líder que nos sirva como guarda-chuva. Isso nos provoca ao desenvolvimento de trabalhos de pesquisa singulares; há, portanto, uma diversidade temática, não há nenhum tema proibido. A diversidade temática do Grupo nos permite abraçar e dialogar com áreas diversas, mas com o pé firme nas Ciências Humanas, tendo a linguagem, em seu sentido lato, como veia. Trabalhamos, portanto, com texto como objeto de estudos privilegiado, elegendo a linguagem como mediação de nossas compreensões.

1 Todos esses excertos são falas de Bakhtin, concedidas em entrevista a Viktor Duvakin, no ano de 1973. Neles, Bakhtin fala acerca dos círculos dos quais participou ao longo de sua vivência. Ver BAKHTIN, M. M. & DUVAKIN, V. Mikhail Bakhtin em Diálogo – Conversas de 1973 com Viktor Duvakin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

2. Nessa caminhada, há um jeito de construir nossos trabalhos de pesquisa, que vêm se constituindo com algumas características relativamente estáveis e instáveis do Grupo. Estão fora de nosso jeito de fazer pesquisa a dissociação, a separação e a assepsia dos objetos. Olhamos para as coisas em relação, em jogo, em constante tensão. Desse modo, olhamos para a ideologia na relação com a realidade material, concreta, do signo; para o signo na relação com as formas da comunicação social; para a comunicação e suas formas no jogo com a base material; para o eu sempre na relação vital com o outro; para a ética na tensão com a estética, e assim por diante.

3. Como pesquisadores, não nos colocamos como analistas de objetos científicos, mas assumimos uma postura ativa na relação com nossos temas e com nossos textos. Com essa postura, não há pesquisadores observadores, mas pesquisadores que se constroem como sujeitos numa relação de compreensão ativa, dizendo, como seu ato responsável, a sua palavra e provocando respostas e contrapalavras por meio de suas pesquisas e outros trabalhos científicos.

4. O cotejamento dos textos para a construção e compreensão de nossos conjuntos de dados está cada vez mais presente em nossas pesquisas e em nossos escritos. Isso nos permite um aprofundamento maior nas regras metodológicas postas pelo próprio Círculo Bakhtiniano, quais sejam:

1) Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível); 2) Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico); e 3) Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura) (BAKHTIN, 2009a, p.45).

Desse modo, nossos dados nos levam a buscar novos dados, cotejando-os. Trabalhamos não com um objeto de pesquisa, mas com outros sujeitos por meio de um conjunto de dados.

5. Na dinâmica de se construir compreensões a partir das relações, dos tensionamentos, das palavras e contrapalavras, nosso jeito de estudar vai se constituindo também como um acontecimento, posto que não há algo pré-determinado que se pretende comprovar, mas a própria vida da pesquisa vai se construindo pela eventicidade. Assim, entre nosso

temas, é possível encontrar a singularidade, os eventos únicos, o irrepetível como possibilidades de construção de compreensões no campo da ciência.

6. O jeito de construir nossas pesquisas nos provoca também a escrever sempre. Escrevemos bastante para colocar a palavra para circular. Não escrevemos para ensinar algo, mas para abriremos mais possibilidades de, por meio de nossa escrita, aprendermos juntos. Nessa empreitada, desde 2009, colocamos para circular nossas palavras através da coleção “Palavras e Contrapalavras”, que tem nos iniciantes interlocutores com os quais aprendemos mais sobre as questões apontadas pelo Círculo de Bakhtin. Além disso, anualmente publicamos um livro cujo tema se constitui a partir das leituras e conversas que circulam em nossos encontros semanais.

7. Para alargar nossos horizontes de possibilidades de compreensão, além dos escritos, também temos organizado, ao longo de nossa caminhada no Grupo, eventos que nos provocam a dizer nossa palavra e a nos colocar à escuta uns dos outros. Dentre os eventos que o Grupo vem organizando, estão colóquios bakhtinianos que nos levaram à criação de um evento maior, o Círculo – Rodas de Conversa Bakhtiniana, que teve início em 2008 na UFSCar. O Rodas é fruto de uma vontade do Grupo de participar de um evento cuja atividade principal é conversar. Por isso, a ideia de organizarmos rodas em que a hierarquia não predomine, para que todos os seus participantes – de áreas e níveis de formação diversos – exerçam seu ato de fala, sejam conversadores. A partir daí, foi-se formando um grupo de sujeitos que vêm de diferentes partes do Brasil e até de outros países para dizerem a sua palavra e para se colocarem à escuta das outras vozes que, nas rodas, dialogam com Bakhtin. A ideia de colocar a palavra para circular foi se fortalecendo ao longo dos anos em que o Rodas aconteceu e, a partir de 2011, além do Rodas, o EEBA entrou no jogo para circular entre diferentes universidades. Atualmente, esses dois eventos vão se revezando em diferentes universidades do país, alargando as diferentes possibilidades de diálogo para aqueles que querem dizer sua palavra com Bakhtin.

8. Nessas nossas palavras e contrapalavras – as pesquisas de mestrado e de doutorado, os artigos, os livros, os eventos, os encontros do grupo a cada semana – há rigor, mas não rigidez. O diálogo é a essência nas inter-ações que se travam em todas essas oportunidades. Desse mesmo modo, as reuniões semanais do Grupo acontecem sem rigidez, mas com rigor de leitura, de estudos, de fala firme, em meio a muita amorosidade, em meio a muito riso. O Grupo não possui uma sala ou um laboratório de estudos; os encontros se dão sob uma árvore – no início era um abacateiro, o abakhtin – e hoje

acontecem à sombra de uma outra árvore em frente ao Departamento de Letras da UFSCar.

9. Essa é a dinâmica dentro da qual vimos trabalhando nesses anos de caminhada. A relação que construímos não é uma relação de indiferença, mas uma relação que exige a diferença para se constituir. Somos conversadores e escutadores; buscamos auscultar os sentidos por meio da linguagem, tendo-a sempre como mediação entre nós e o mundo. Somos um grupo inacabado, incompleto, cuja festa de renovação se dá a cada encontro. Nesses encontros, que são, fundamentalmente, encontros de palavras, estabelecemos também relações de amizade, de amorosidade, de “gozação científica”, discutimos cotidiano, linguagem, literatura, filosofia, ciência, religião, agronegócio, carnaval, justiça, música, gêneros do discurso, moda, futebol, medicina, cinema, ... No nosso círculo também não há rigidez de inscrições para as falas. Trazendo para cá as palavras de Augusto Ponzio, nossas relações procuram ser pautadas não pela liberdade *de* palavra – fundada nas questões de propriedade, pertencimento – mas pela liberdade *da* palavra, “de sua livre circulação, [...] liberdade da palavra, palavra que circula: nesse sentido ‘círculo bakhtiniano’” (2013, p.13). À medida que colocamos nossas palavras em circulação, em movimento, abrimo-nos ao outro, para alterarmos e sermos alterados por ele. Ainda segundo Ponzio, “aqueles que se sentem, ainda hoje, fazendo parte desse círculo, relacionam-se, circulam, abrem-se ao outro, à alteridade, como condição de construção de um mundo melhor” (id.). Com isso, com essas nossas palavras aqui colocadas para circular, abrimo-nos às diferentes possibilidades de alteração na relação com tantas palavras e contrapalavras que a partir daqui farão parte desse círculo.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem** / Mikhail Bakhtin (V. N. Volochínov). 13.ed. tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. – São Paulo: Hucitec, 2009.

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

PONZIO, A. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VIVÊNCIAS COM REFERENCIAIS BAKHTINIANOS NO GRUPO DE PESQUISA “FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE EDUCADORES” (GRUFAE)

Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE)

Valdete Côco - DLCE/PPGE/CE/UFES¹

Leticia Cavassana Soares – PPGE/CE/UFES²

Resumo

Neste texto apresentamos o grupo de pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE), destacando nossa ancoragem teórico-metodológica bakhtiniana, em diálogo com as temáticas presentes nos investimentos de ensino, de pesquisa e de extensão que, atualmente, circunscrevem o contexto da docência na Educação Infantil. Assim, abordamos a institucionalidade e a dinâmica de funcionamento do grupo, na articulação com as produções vinculadas, focalizando os processos de formação associados ao desenvolvimento dos trabalhos. Nesse movimento, com vistas a mobilizar novos elos formativos, indagamos nossas próprias compreensões de encontro com o outro, em especial, na demanda de promover encontros de amorização, perspectivando atos revolucionários.

Palavras-chave: Referenciais bakhtinianos, formação de educadores, educação infantil

Abstract

In this text we present the research group “Formation and Actuation of Teachers” (GRUFAE in Portuguese), highlighting our bakhtinian theoretical-methodological basis, in dialogue to the topics that are present in the investments nowadays made in teaching, research and extension, which encircle the teaching context in Nursery Education. Thus, we approach the group institutionality and its dynamics of functioning, in the relation with the production vinculated to it, focusing on the formation processes associated to the works development. In such movement, aiming to mobilize new formative links, we question our own understandings of meeting the other, specially aiming to promote meetings of lovingness, in order to generate revolutionary acts.

Keywords: Bakhtinian references, teachers’ formation, nursery education

1 Prof^a. Dr.^a vinculada ao Departamento de Linguagem, Cultura e Educação (DLCE), do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Integrante da Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CE/UFES). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE/UFES). Tutora no Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes: Projeto Educação (PET/UFES). valdetecoco@hotmail.com

2 Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFES/CE), integrante do Grupo de Pesquisa Formação e Atuação de Educadores (GRUFAE/UFES) e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES). leticiaavassana@hotmail.com

Introdução

Neste texto³ apresentamos o grupo de pesquisa “Formação e Atuação de Educadores” (GRUFAE), destacando o diálogo que temos empreendido com o conceitual bakhtiniano na constituição do grupo, em interface com o propósito de estabelecer movimentos instituintes de formação, associados ao desenvolvimento de estudos, pesquisas e extensão no campo da Educação Infantil (EI).

Sem invisibilizar a responsabilidade autoral das reflexões aqui apresentadas, cabe considerar que a configuração do grupo implica uma participação ampliada nas produções em curso. Nesse contexto, encaminhamos uma apresentação redigida por uma dupla, mas que ganhou este desenho em função das múltiplas participações que integram o GRUFAE, se caracterizando por uma apresentação construída a muitas mãos, ou melhor, a partir das várias enunciações circulantes no grupo.

A produção deste texto almeja uma dupla interlocução, envolvendo um movimento mais externo de comunicação sobre o grupo de pesquisa e, concomitantemente, um movimento mais interno, de mobilização de uma síntese informativa que possa servir ao acolhimento de novos integrantes que, no curso dos trabalhos, chegarão ao grupo. Todo grupo de pesquisa se constitui com várias formas de passagens, de participações e de percursos formativos. O tema relativo à amorização convida à reflexão sobre as formas de acolhimento que construímos coletivamente, em especial, no contexto de um grupo de pesquisa vinculado à área da educação, cujo foco vem se aproximando da EI.

Na dinâmica de um grupo, entendemos que uma síntese de apresentação do contexto pode se constituir como um primeiro movimento de acolhida, que informa a dinâmica do grupo sem, contudo, advogar o fechamento para as novas possibilidades de constituição que se avizinham, em especial, quando do ingresso de novos integrantes. Afinal, o outro está sempre inteiro, acabado e, simultaneamente, inconcluso (BAKHTIN, 2011). Nesse movimento de fazer encontrar nossas incompletudes, construímos acabamentos (sempre provisórios) sobre nós, a dinâmica do grupo, as formas de encaminhar os trabalhos etc. Entendendo o grupo nesse

3 Algumas das questões presentes neste texto foram inicialmente apresentadas no I Seminário Internacional “Educação Infantil e Diferença”, realizado no ano de 2012, pelo Grupo de Pesquisa “Estudos sobre a criança e a educação infantil: políticas e práticas da diferença”, da Universidade Federal de São Carlos.

movimento processual de (re)constituição, este texto, além de compartilhar reflexões sobre o grupo, se dirige, particularmente, a possíveis novos integrantes do GRUFAE, informando nossa trajetória e, oxalá, convidando novos parceiros de jornada.

No movimento de construir pertencimento ao GRUFAE, o conceitual bakhtiniano tem nos provocado a considerar a complexidade do encontro com o outro, ancorados na ideia de que “[...] eu me escuto no outro, com os outros e para os outros” (BAKHTIN, 2011, p. 156). Nessa dinâmica, destacamos que o referencial perpassa nossas ações coletivas em duas dimensões imbricadas: no processo formativo do grupo e no desenvolvimento dos trabalhos.

Nesse duplo movimento – de formação interna e de fazer ecoar esse processo formativo no desenvolvimento dos estudos, associados à observação de nossos compromissos sociais – sintetizamos nossa institucionalidade e nossa dinâmica de funcionamento, como um grupo de poucos anos de existência.

A institucionalidade e a dinâmica de funcionamento do GRUFAE

O GRUFAE, constituído a partir de 2006, vincula-se à Linha de Pesquisa Cultura, Currículo e Formação de Educadores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/CE/UFES). Aglutina pesquisadores, docentes e estudantes de graduação e pós-graduação no escopo temático vinculado à atuação e à formação inicial e continuada de educadores. Atualmente, vem focalizando o campo da EI, trabalhando na perspectiva de conhecer o cenário local – Espírito Santo (ES) – em interconexão com o contexto ampliado da produção em educação, mirando especialmente temáticas articuladas com a formação e a atuação dos educadores.⁴

Nesse eixo temático, o grupo desenvolve quatro iniciativas de ação: inserção em pesquisas ampliadas (em parcerias com outras instituições), pesquisas articuladoras (reunindo os investimentos coletivos de trabalho, com destaque para a pesquisa Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo), pesquisas associadas à execução de atividade de extensão (ligadas ao Programa de Educação Tutorial:

4 Certificação do grupo em: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6306517212901733>. Contatos em: <<https://www.facebook.com/grufaeufes>> e grufae@hotmail.com

Projeto Educação)⁵ e pesquisas temáticas (sob a responsabilidade de graduandos e pós-graduandos). Esse movimento de pesquisa se associa a intercâmbios de estudos, ao desenvolvimento de projetos de formação, à participação em e à realização de eventos e ao engajamento em fóruns e movimentos sociais ligados à educação.

Obviamente, ao marcar nossa temporalidade, escopo temático e iniciativas de ação, não estamos advogando um caráter inaugural dessas discussões, uma vez que entramos numa cadeia dialógica com outros grupos e pesquisadores. Inspirados numa visão relacional – presente no referencial bakhtiniano, que indica que “qualquer ato de troca verbal ou cultural [...] deixa ambos os interlocutores modificados” (STAM, 1993, p. 167) – trabalhamos com a lógica de que nossas ações se efetivam no encontro com os acúmulos do campo (os já ditos), com as outras produções em curso (dizeres simultâneos) e com as perspectivas da emergência de novas assertivas (produção de novos dizeres), compondo uma rede alargada, com muitos participantes, vários endereçamentos e múltiplas possibilidades interativas.

No entendimento de nossa participação nessa rede de produção, também com referenciais bakhtinianos, buscamos encaminhar uma metodologia de trabalho interna ao grupo, que insta, não sem tensões, o encontro e a partilha, tendo como pauta os trabalhos em curso. Nessa perspectiva, seguimos apresentando um pouco das vivências formativas mais internas no GRUFAE.

Destacamos que o funcionamento do grupo está implicado com o investimento na dimensão do processo formativo de cada integrante e da composição do seu coletivo, configuradores da feição do grupo. Apostando num processo dialógico que perspectiva potencializar nossos discursos, demarcamos um movimento de produção de conhecimento sustentado na interlocução com nossos pares. Desse modo, 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 no grupo, em especial quando da discussão dos encaminhamentos e sínteses de uma pesquisa específica. Assim, o referencial é tomado

5 O Programa de Educação Tutorial: Projeto Educação (PET EDU) reúne, desde dezembro de 2010, doze graduandos de origem popular dos cursos de Pedagogia, Artes e Educação Física, tematizando a formação de professores no campo da EI. Nesse escopo, desenvolve ações de ensino, de pesquisa e de extensão, além de participar de atividades de integração ao conjunto do próprio Programa. Instituição de Fomento: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Contatos em <<http://petconexoeseducacao.blogspot.com.br/>>, <<https://www.facebook.com/pages/PETConex%C3%B5es-Educa%C3%A7%C3%A3o-UFES/281503081901401?fref=ts>> e peteduetutora@gmail.com.

em duas direções: na sustentação do estudo e na sustentação de nossa dialogia com seu(s) autor(es).

Observando a circulação de múltiplos sentidos, compreendemos que o Grupo de Pesquisa se constitui como um espaço permeado pela diversidade de posicionamentos que se concretizam na interação com outro, movendo ações coletivas que potencializam o conjunto dos integrantes. Efetivamente, alicerçamos nossos modos de fazer tendo em vista a disponibilidade de cuidar do outro, valorizando as produções coletivas com o papel responsivo no compartilhamento das pesquisas, apoiados numa dinâmica de fortalecimento e acompanhamento dos percursos de produção (VIEIRA; REIS; CÔCO, 2014).

Dito de outro modo, valorizamos as trocas de saberes que culminam do compartilhamento das pesquisas, mobilizando aprendizagens decorrentes de um processo que, entre outros desdobramentos, está vinculado ao fortalecimento de cada um dentro de um movimento coletivo. Assim, apostando na solidariedade de responder ao outro, dedicamos uma leitura ética dos trabalhos perspectivando contribuir com as produções em curso no compromisso de escutar as palavras do outro, reconhecendo seu valor num ato de amorosidade. Esse movimento implica respeitar os desejos de pesquisa do outro e atuar fortalecendo o desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, na busca pelo acabamento que apenas o outro pode nos propiciar com um olhar exterior, exotópico, torna-se essencial enfatizar que

Eu experimento uma necessidade absoluta do amor, que só o outro pode realizar interiormente a partir de seu lugar singular *fora* de mim; é verdade que essa necessidade fragmenta de dentro a minha autonomia, mas ainda não me enforma afirmativamente de *fora* (BAKHTIN, 2011, p. 47).

Orientados por esses conceitos, assinalamos essa ideia de generosidade e amor na relação com os integrantes do grupo por afirmar o reconhecimento da alteridade, marcada pelos diferentes modos de ocupar e expressar nossos posicionamentos fora e diante do outro. Entendendo que cada ser ocupa um lugar único, insubstituível e irrepetível no mundo (BAKHTIN, 2010; 2011), afirmamos a singularidade de cada um na relação com o outro, num movimento em que “[...] ao abrir-se para o outro, o indivíduo sempre permanece também para si” (BAKHTIN, 2011, p. 394).

Nesse sentido, nos fortalecendo com as ações em conjunto (que pautam o caráter coletivo do grupo), também buscamos reconhecer as singularidades e os

modos de fazer de cada um, na valorização da diversidade que compõe o grupo. Ainda, realçamos que assumir uma postura dialógica como aspecto constituinte das relações com o outro implica, nessa diversidade, compreender que os conflitos, as tensões e discordâncias atravessam as interações entre os sujeitos. Essas expressões circunscrevem, nesse processo, a compreensão ativa e responsiva do outro, já que

toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Com essa dinâmica de organização, que insere as relações dialógicas como aspecto central no contexto das trocas de saberes, assinalamos as aprendizagens decorrentes desse processo de compartilhamento de produções, acreditando na potencialidade de mobilizar ações coletivas, pautadas na relação responsável e responsiva com o outro. Considerando que nós influenciemos e nos deixemos influenciar pelo outro, nos constituindo nessa relação, marcamos um movimento de formação conjunta, em que as ações com o outro mobilizam, não sem conflitos, a produção de conhecimentos.

Assim, demarcamos as potencialidades de integrar um grupo que se compõe no diálogo com referenciais bakhtinianos, compreendendo a inter-relação com o outro como processo formativo. Processo formativo que, numa negociação sempre em movimento, tem possibilitado a produção de algumas pontes de contato (que exploraremos a seguir), com vistas às produções das particularidades de cada trabalho de pesquisa.

Pontes de contato das produções do GRUFAE

Na dimensão das particularidades de cada trabalho, buscamos destacar a complexidade dos processos interativos, movida pelas distintas formas de participação dos sujeitos na vida comum. Com isso, esperamos que as vivências no

grupo possam nutrir os investimentos de pesquisa na busca pela diversidade das histórias, manifestações e posicionamentos, procurando escapar das armadilhas das homogeneizações reducionistas, principalmente quando compõem marcadores fixos para os segmentos que integram os contextos da Educação Infantil: crianças, profissionais e famílias.

Assim, a lógica relacional (marcada nas vivências internas do grupo) também sustenta nossa abordagem da docência na Educação Infantil. No bojo da afirmação de uma “Pedagogia da Infância” (ROCHA, 1999), entendemos que o trabalho docente na EI se constitui *no encontro com as crianças*. Um encontro situado em cada contexto e marcado por tensões carregadas pelas negociações sociais (re)configuradoras das legislações educacionais, orientações para o trabalho, demandas da comunidade, das necessidades das crianças... Com isso, acenamos a *riqueza* das nuances, integrantes dos diferentes contextos educativos que configuram a EI. Os referenciais bakhtinianos nos instam a demarcar os espaços de produção na vida comum, reconhecendo o protagonismo dos sujeitos nos contextos.

A partir das proposições de Stephen J. Ball (1994), trabalhamos com a noção de política educacional como texto. Texto coletivo, em função da rede negociativa que se efetiva na sua proposição e implementação. Texto que busca espriar suas regulações sem, contudo, conseguir um controle absoluto. No movimento com as regulações, os leitores, ao interagir com os textos legais, normas e orientações podem mobilizar responsabilidades muito próprias para as indicações. Articulado a noção de política educacional como texto com os referenciais bakhtinianos, procuramos encaminhar nossas pesquisas considerando a polifonia presente no âmbito propositivo e no âmbito da implementação das ações na EI (de políticas de acesso e oferta, de formação de professores, de assertivas para o trabalho com/para as crianças, de mecanismo de controle do trabalho docente etc.). Uma polifonia que se faz também com as manifestações das crianças.

Nesse quadro de referências, buscamos marcar os trabalhos com uma visão polifônica e celebratória – com os muitos dizeres que marcam os temas em pauta em nossas pesquisas – em articulação com os perigos do discurso pseudopolifônico. Nessa articulação, agregamos o conceito de heteroglossia para afirmar que à simultaneidade harmoniosa de vozes indicada pela polifonia se associam as “sugestões de conflito social, enraizado, não nas dissonâncias individuais aleatórias, mas nas profundas clivagens estruturais da vida social” (STAM, 1993, p. 167).

A visão globalizante dos atos humanos nos atenta para a observação de todo um complexo de valores impregnado nas ações indicando um movimento de exercício do poder “que se constitui por manobras, técnicas, disposições, as quais são, por sua vez, resistidas e contestadas, respondidas, absorvidas, aceitas ou transformadas” (LOURO, 1997, p. 39). Assim, ainda que o gerenciamento e a hierarquia se mostrem presentes nos cenários educativos, buscamos abordar as experiências também naquilo que escapam, deslizam, trazem constrangimentos à ordem posta, anunciando novas formas de estabelecer uma cotidianidade do trabalho educativo.

Nessa perspectiva, em muitas de nossas pesquisas, agregamos uma inspiração nos estudos de Certeau (1994; 1995), para destacar o papel ativo dos sujeitos nos processos formativos e na construção da EI. Assim, estamos atentos ao jogo social que agrega tanto as expressividades quanto os silenciamentos, em diversas formas de contato, as quais põem em cena interlocutores e discursos, uma vez que

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também ‘minúsculos’ e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados?’), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (CERTEAU, 1994, p. 41).

Na observação dos interlocutores no jogo social, não podemos deixar de considerar que situar um grupo de pesquisa no contexto da EI implica reconhecer sua especificidade. Uma especificidade marcada por encontros cotidianos entre crianças e entre estas e os adultos, em especial, quando tratamos da formação de professores. Com isso, as referenciais teórico-metodológicos das nossas pesquisas são delineados também no diálogo com os estudos sobre a infância e sobre o trabalho docente, em especial da docência na EI.

Assim, no reconhecimento da diversidade na EI, com os referenciais buscamos um duplo movimento – de celebração e de crítica – que permite considerar lutas, conquistas, recuos, tensões, acomodações, destaques, silenciamentos e outras inúmeras formas de encaminhar as demandas sociais. Com o propósito de *ver/dar a ver* a EI no cenário local, buscamos desenvolver o *cuidado no olhar*, considerando a advertência de Bakhtin (1997, p. 26-27):

Quantos véus, que escondem a face do ser mais próximo, que parecia perfeitamente familiar, não precisamos [...] levantar, véus depositados nele pelas casualidades de nossas reações, de nosso relacionamento com ele e pelas situações da vida, para ver-lhe o rosto em sua verdade e seu todo.

Atentos ao comprometimento do olhar em função do lugar que ocupamos (de adultos, pesquisadores, atuantes no campo da docência) temos, então, o desafio de levar o olhar para as distintas temáticas que vêm se acenando no grupo, cultivando o descentramento de uma visão acabada, para se abrir ao outro, aos muitos outros que fazem conjuntamente os processos formativos presentes no campo da Educação Infantil.

Com as pontes de contato, as particularidades de cada produção

Marcando os propósitos de investir na organicidade e no pertencimento ao grupo, em especial configurando nossas pontes de contato para o encaminhamento das pesquisas, temos quatro perspectivas de ação que retratam as particularidades de cada trabalho: a inserção em pesquisas ampliadas, o desenvolvimento de pesquisas articuladoras do grupo, o desenvolvimento de pesquisa associada à execução de atividade de extensão e o desenvolvimento de projetos de pesquisa temáticos. Com essas ações, na precariedade das pequenas conquistas nessa era em que o sistema do capital tornou-se cada vez mais destrutivo de direitos, da vida de pessoas e da natureza (MÉSZÁROS, 2005), estamos nos perguntando: o que estamos “inventando” no campo da EI?

Ao mirarmos nossas *invenções* (KONDER, 2002, p. 187) na EI com os referenciais bakhtinianos, somos instados a evidenciar o contexto em que estamos situados: um contexto em que emergem indicadores que informam que avançamos na oferta educacional, mas ainda estamos longe de atender a demanda da EI, campo em que situamos nossos estudos.

Compreendendo a importância de situar os contextos de nossos estudos, na inserção em pesquisas ampliadas, buscamos intercambiar experiências construindo laços com outras iniciativas de pesquisa. Com esse propósito, participamos de equipes vinculadas às pesquisas “Trabalho docente na educação básica no Brasil” (coordenação

de Dalila A. Oliveira e Livia M. F. Vieira – FAE/UFMG), Gestão na Educação Infantil (coordenação de Maria Malta Campo – FCC) e “Caracterização das práticas educativas com crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural” (coordenação de Maria Carmem S. Barbosa – UFRGS).

Num movimento mais local, desenvolvemos pesquisas articuladoras (que reúnem o investimento coletivo do grupo), consideramos o contexto em que se efetiva a formação e a atuação dos profissionais, marcado pelas políticas públicas propositadas para EI. Buscamos especialmente a dialogia da EI no cenário social, com destaque para a pesquisa “Mapeamento da Educação Infantil no ES” que envolve três ações integradas: o levantamento de estudos (dissertações e teses), o acompanhamento dos editais dos concursos públicos para profissionais e a aplicação de questionário aos responsáveis pela Educação Infantil nos municípios. Na especificidade da formação de professores, os dados desta pesquisa têm indicado os tensionamentos entre os processos formativos e as (re)configurações do campo de trabalho, marcados por processos valorativos que desprestigiam a EI no conjunto das possibilidades profissionais postas aos estudantes (CÔCO, 2015).

Para o desenvolvimento de pesquisa associada à execução de atividade de extensão, no bojo do encaminhamento de processos formativos para graduandos de origem popular, constituímos o Grupo de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes: Projeto Educação (CÔCO, 2012; CÔCO et al., 2013). No que tange à extensão, desenvolvemos o projeto “Educação Infantil: o trabalho docente no encontro com as crianças” (2011-2013), em parceria com um Centro Municipal de EI (CMEI). A articulação da extensão com a pesquisa vem evidenciando a tensão entre a diversidade presente no cotidiano do CMEI e as regulações e padronizações típicas das normas institucionais, evidenciando o desafio de saber/aprender com as crianças na constituição do trabalho docente na EI (CÔCO, ALVES, SILVA, 2014).

O desenvolvimento de projetos temáticos (sob a responsabilidade de orientandos vinculados à graduação e à pós-graduação) se efetiva em articulação com a pesquisa integradora ou em parceria com o projeto de extensão. Focalizando as pesquisas concluídas mais recentes (2013 – 2015) – que chamamos de acúmulos no grupo –, temos um conjunto temático que aborda: as referências das famílias para a EI quando buscam matrículas (ALVES, CÔCO, 2014; ALVES, 2015), o trabalho das equipes gestoras na EI (REIS, 2015), a avaliação institucional na EI (VIEIRA, 2015; VIEIRA, CÔCO, 2015; CÔCO, VIEIRA, 2014), a configuração das instituições (SILVA, 2013; SILVA, CÔCO, 2014; OLIVEIRA, 2014;

OLIVEIRA, CÔCO, 2014), a docência na EI (ZUCOLOTTO, 2014; ZUCOLOTTO E CÔCO, 2015; PAULINO, 2014; LOVATTI, 2014; CARDOSO, 2014). Nossas pesquisas vêm abordando, ainda, as práticas pedagógicas com as crianças (TEIXEIRA, 2015; MANENTE, 2015; MANENTE, CÔCO, 2014; SILVA, 2014; SOARES, 2014; ALVES, 2013), entre outros estudos relacionados à Educação Infantil.

Atualmente, estão em curso pesquisas que focalizam a temática do brincar no processo de formação continuada de docentes, a gestão nas instituições de EI, as experiências de EI em assentamentos, o trabalho docente das auxiliares na EI, a organização dos espaços na EI e os percursos históricos das instituições de EI. Com o referencial bakhtiniano destacamos os desafios da EI por reconhecer – e buscar atender – as necessidades infantis em meio às demandas familiares e sociais. Nesse contexto, entendemos que o fortalecimento da EI não pode prescindir do investimento em seus quadros profissionais.

No propósito de investir em movimentos instituintes dos processos formativos, a articulação entre as dimensões da formação do grupo, dos pontos de contato sustentados nos referenciais bakhtinianos e das particularidades de cada trabalho insta também a problematização sobre o conjunto dos temas e focalizações que temos abarcado, chamando-nos à reflexão sobre os processos de (in)visibilização de que fazemos parte. Na articulação com os referenciais bakhtinianos, consideramos importante observar tanto as enunciações que visibilizamos quanto os silenciamentos que se efetivam na dialogia de que fazemos parte, de modo a mover a reflexão sobre os nossos compromissos sociais enquanto um grupo de pesquisa. Assim, o investimento no processo formativo do grupo precisa indagar, ainda que sem visar uma resposta final, a quem interessam os estudos produzidos, como essas produções movem os processos formativos de cada um e, sobretudo, que (des)encontros são mobilizados com esses investimentos. Com isso marcamos o desafio de escapar das lógicas postas buscando caminhos outros que possam se aproximar da complexidade do cotidiano da EI.

Considerações finais

Assim, no bojo de referenciais bakhtinianos, nosso movimento investigativo vem investindo no encontro com as políticas públicas, os profissionais e as crianças buscando fugir às prescrições e se aproximar dos sujeitos que produzem a EI, com seus

dilemas, desafios e, principalmente, iniciativas de ação. Na temática da formação e atuação buscamos marcar, dentre os desafios do grupo, a problematização da lógica do adultocentrismo e do saber fazer, de modo a propiciar abertura para novas/outras formas de fazer, de ser, de fazer-se. Esse movimento de pesquisa se associa a intercâmbios de estudos, ao desenvolvimento de projetos de formação, à participação em e à realização de eventos e ao engajamento em fóruns e movimentos sociais ligados à EI. Com isso, investimos na inserção e na dialogia de produção do campo da EI. Ampliando nossa dialogia, buscamos mobilizar novos elos formativos para o grupo, indagando nossas próprias compreensões de encontro com o outro, em especial na demanda de promover encontros amorizados com a vida, vivificada com a presença ativa das crianças, inventando conosco a profissão docente no cotidiano das instituições de EI.

Referências

ALVES, K, K. **Das entradas e saídas: aprendizagens no cotidiano de um centro municipal de ensino infantil**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

_____. ; CÔCO, V. “O direito à educação infantil: a busca por matrículas no cenário do Espírito Santo”. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, p. 105-124, 2014.

_____. **Sentidos da Educação Infantil para as famílias que buscam matrículas nessa etapa da Educação Básica: ressonâncias na formação e no trabalho docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2015.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

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

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Ed., 2010.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

CARDOSO, R. L. **Vivências conjuntas entre bolsistas e docente na execução de um projeto compartilhado de trabalho no contexto da Educação Infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano 1. artes do fazer**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Petrópolis, 1994.

_____. de. **A cultura no plural**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

CÔCO, V. “Docência na Educação Infantil: de quem estamos falando? Com quem estamos tratando?”. In: FLORES, M.L.R; ALBUQUERQUE, S. S. de. (Org.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul** : perspectivas políticas e pedagógicas. 1ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015, v. 1, p. 143-160.

_____. “Contextos e práticas de avaliação na Educação Infantil”. **Nuances** (UNESP Presidente Prudente), v. 25, p. 36-55, 2014.

_____; 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.

_____; SOARES, L. C.; FARIAS, N. S. B. ; CARDOSO, R. L. “Juventude e Ensino Superior: impactos da inserção universitária na vida de estudantes de classes populares”. **Eccos Revista Científica** (Online), v. 1, p. 33-50, 2013.

_____; “O Programa de Educação Tutorial: conexões de saberes no diálogo com as trajetórias de estudantes de origem popular”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (Impresso)**, v. 93, p. 96-119, 2012.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOVATTI, R. R. G. **Formação e docência na Educação Infantil do campo: dizeres docentes**. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

MANENTE, E. H. S. **Na interação com os bebês, a construção das práticas pedagógicas**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2015.

_____; CÔCO, V. “V. Na inserção no PET EDU, a busca de uma proposta interativa com os bebês”. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 3, p. 2-7, 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, C. R. P. de. **Um lugar chamado EMEIEF: características, diálogos e fazeres da Educação Infantil**. 2013. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

_____; CÔCO, V. “Early Childhood Education: Formative Processes, Practices and the Configuration of Teaching in the Municipal Schools of Early Childhood and Elementary Education of Guarapari/ES”. **Journal of Modern Education Review**, New York v. 4, p. 614-622, 2014

PAULINO, V. B. R. **Sentidos que emergem do/circulam no trabalho docente na Educação Infantil**. 2014. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

REIS, M.L.L. **Formação e trabalho das equipes gestoras de Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2015.

ROCHA, E. A. C. **A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil**. Florianópolis: Núcleo de Publicações – UFSC, 1999.

SILVA, D. L. S. **Interações no Grupo I**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

_____. **Salas extensivas da EI: desafios para a oferta, implicações para a formação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

_____; CÔCO, V. “Promoção da Educação Infantil na Dialogia entre Campo e Cidade”. **Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil)**, Campinas- SP, v. 24, p. 1007-1010, 2014.

SOARES, L. C. **Brincadeiras no parquinho: interações e encontros na Educação Infantil**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

STAM, R. **Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa**. São Paulo: Ática, 1993.

TEIXEIRA, N.C. **Apostilamentos na Educação Infantil: primeiras incursões na temática**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2015.

VIEIRA, M. N. A.; REIS, M. L. L.; CÔCO, V. “Movimentos dialógicos, palavras e contra palavras nas vivências de um grupo de pesquisa”. **Linha Mestra (Associação de Leitura do Brasil)**, v. n.24, p. 2400-2403, 2014.

_____. **Avaliação institucional na Educação Infantil: percursos formativos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2015.

_____; CÔCO, V. “Avaliação e qualidade: diferentes percursos na Educação Básica”. **Roteiro**, Santa Catarina, v. 40, p. 127-148, 2015.

ZUCOLOTTI, V. M. **Primeiros anos da carreira docente: diálogos com professoras iniciantes na Educação Infantil**. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2014.

_____; CÔCO, V. “Processos formativos de professoras iniciantes na Educação Infantil”. **Horizontes (EDUSF)**, São Paulo, v. 33, p. 85-96, 2015.

DISCURSOS ENTRE PARES: INTERLOCUÇÕES DE FORMADORAS, PROFESSORAS, LEITORAS, REVISORAS, ESCRITORAS, EDITORES, PESQUISADORES, SOBRE CRIANÇAS, ESCOLAS E LETRAS¹

Ludmila Thomé de Andrade²

Resumo

Neste texto, elaborado para o evento do EEBA 2015, resumo de forma bastante simples o posicionamento teórico-metodológico de uma pesquisa que se fecha, depois de cinco anos em execução, e que passa a outro patamar, propondo novos encaminhamentos, construtos e formas de ação. Trata-se de uma pesquisa formação, que implementa a formação que deve analisar. Sua perspectiva é enunciativo-discursiva, atendo-se às interações de tal forma concebidas como enunciações, por serem pertencentes a discursos que se podem identificar, que apenas podem ser designadas como interlocuções. Entre formadores e professores e entre professores e alunos, após ter passado por um processo concebido em tais moldes teóricos, as relações serão modificadas. Há traços identitários alterados em função de interações formadoras assim concebidas.

Palavras-chave: Pesquisa-formação, formação docente, interlocução docentes formadores

Abstract

In this paper, prepared for the EEBA 2015 event, I outline in a quite simple way the theoretical and methodological research position, that closes after five years running, and passing to the next level, offering new developments, constructs and forms of action. This is a research-teacher training, which implements the same training process which should be analyzed. Its perspective is an enunciative -discursive one, being guided by the interactions so designed as utterances, because they belong to discourses, that can be identified, which can only be designated as dialogues. Among trainers and teachers, as well as between teachers and students, after having gone through a process designed in such theoretical molds, relations will be modified. There are identifying features that are changed, due to forming interactions well designed .

Keywords: Research-training, teacher training, interlocution trainers teachers

1 Os autores assumiram uma escrita com acabamento em gênero epistolar, em que resumem o posicionamento teórico-metodológico de suas pesquisas, dessa forma prescindindo das referências bibliográficas ao final do texto.

2 Coordenadora do Grupo de Pesquisa aqui representado, Professora Titular da Faculdade de Educação setor Formação de professores, Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da F. E da UFRJ, atua em processos de formação de professores inicial e continuada, como coordenadora, formadora e pesquisadora; lud@litura.com.br.

Nosso grupo de pesquisa³ reunido em torno da Pesquisa Formação *As (Im)possíveis Alfabetizações de alunos de classe popular pela visão dos professores da escola pública*, trabalha, desde 2010, e ainda desde antes, em torno do tema da formação continuada de professores. Tomamos como nosso objeto a ideia de possíveis e desejáveis ações de formação, embasadas em princípios teóricos que se atêm a uma concepção da linguagem como discurso. Concebemos a língua e a linguagem teoricamente, em sua formatação discursiva, ancorando-nos em base teórica que toma às teorias do discurso de linha bakhtiniana e da Análise do Discurso de linha francesa, assim como a estudos de Letramento e Linguística Aplicada, campos de estudos dos quais tomamos emprestadas diretrizes, preocupações e objetos. Nossos dados de pesquisa emergem no campo, para a análise, que se localiza no interior de uma esfera de formação continuada, concebida como fonte de produção de conhecimento docente e discente. Os produtos elaborados e escritos por formandos, beneficiam professores e seus alunos. Nossa empiria é nosso campo de ação, como um laboratório de escrita docente, buscamos encorajar os professores a escrever sobre o que pensam, sobre o que fazem. Nossa etnografia está aí instaurada e focalizamos os aspectos mais variados. Nosso currículo de formação passa por temas muito variados, que vão se desdobrando, mas um campo semântico nuclear encontra-se mapeado, ilustrativamente, através das palavras abaixo:

ESCRITA INFANTIL; LITERATURA EM ESPAÇOS DE FORMAÇÃO; ALFABETIZAÇÃO E SEUS MÉTODOS; ALFABETIZAÇÃO (NA PERSPECTIVA) DISCURSIVA; A LETRA, A ESCRITA E OUTRAS LINGUAGENS INTERVENIENTES EM INTERFACE (FOTOGRAFIA; FACE BOOK); LEITURA, POLÍTICAS E MATERIAIS; OS MATERIAIS EM OFERTA NO MERCADO DA ALFABETIZAÇÃO; LEITURA LITERÁRIA E OUTRAS LEITURAS; OS ESPAÇOS DISCURSIVOS E A ESCRITA; A POLISSÊMICA LEITURA; PROFESSORES *ET ALII*; FORMAÇÕES EM REDE; ONDAS DA ALFABETIZAÇÃO; O PROFESSOR IMANTADO; AS DISPUTAS DE PROPOSTA: POLÍTICAS E MATERIAIS; ORALIDADE, EPILINGUISTICO E ALFABETIZAÇÃO ETC.

As aquisições do grupo têm gradualmente sido publicadas, uma produção acadêmica necessária, inerente ao movimento de um grupo que se constitui como um coletivo, por

3 O grupo de pesquisa reúne orientandos de Iniciação Científica, atuais e já formados, mestres e mestrandos, doutores e doutorandos, além de interessados por estudos acadêmicos, muitas vezes oriundos de processos de formação continuada coordenados pelo LEDUC. No momento da escrita deste texto, eram as seguintes componentes: Aline Lanzilotta (doutoranda); Beatriz Donda (mestranda); Bruna Molisani Alves (doutora); Denise Rezende (doutoranda); Elizabeth Orofino Lucio (doutoranda); Fernanda Frambach (mestranda); Fernanda Izidro Monteiro (mestre); Giselle Amorim (Professora alfabetizadora); Jessica Caroline (Pedagoga); Luisa Azevedo Guedes (doutoranda); Luiza Alves Ribeiro (doutora); Maria Cristina Lima (doutora); Naara Maritza (professora alfabetizadora); Renata Gondim (mestranda); Roberta Botelho (iniciação científica); Rosângela P. Tomás dos Santos (doutoranda).

dentro dos funcionamentos universitários, em teses, dissertações, monografias de final de curso e de pós-graduação, em artigos e capítulos de livros e apresentações em congressos. Porém, os ganhos mais valiosos que temos podido constatar encontram-se não no setor mais extensionista da universidade, quando vemos marcarem-se traços identitários de formadores que nos tornamos e os professores formandos também se tornam. Vimos avaliando, discutindo e inculcando-nos tais traços, ao inscrevermo-nos em posições novas, almejadas como possibilidades de movimentação e deslocamentos dentro da rede de trabalho docente. Inscrevemo-nos como formadores enunciativamente, ou seja, a cada processo de formação que coordenamos e planejamos e enfim realizamos, os efeitos produzem-se sobre formandos e formadores, nunca sobre apenas um dos polos, pois se tratam de interlocuções e não exclusivamente de relações de ensino unilateralmente. Concebemos a formação como uma rede discursiva, que se tensiona por seus nós (que somos nós participantes), em que se situam os interlocutores, pares deste grande processo de formação continuada de professores, em torno do objeto linguagem. Tensionados por este coletivo, tencionamos interlocuções sobre temas em situações de enunciação sempre singulares e contextualizadas, a serem analisadas como discursos. Somos formadores, porque somos pesquisadores, desde que um dia nos tornamos professores, da educação básica e/ou de ensino superior.

Alçamo-nos a escritores, planejadores, coordenadores de processos de formação de outros professores, ou mesmo nas escolas, passamos a coordenadores ou supervisores pedagógicos. As posições são muitas, se apresentam à medida que vamos nos embrenhando em discursos que em primeira mão parecem não fazer sentido, mas que ganham mais significações quando escutada a voz docente, quando esta faz-se ouvir, e toma (sem roubar) a sua palavra. Assim, na postura de mobilização de interlocução e em posição de escuta, que implica uma atitude responsiva, a voz e a palavra docente são enunciadas (mas apenas assim). Nosso exercício, atenção focalizada, monitoramento e avaliação responsiva calcam-se nesta necessidade. A partir da escuta entre pares, os professores passam a saber falar e expressar-se por escrito, a quem se interessar pelos relatos de práticas docentes, que valham a pena ser contados, por quem age na escola. Neste movimento assim desenhado, acreditamos, é que se produzem autorias.

Hoje, em projetos novos, partindo do limiar deste solo assim explorado e frutificado em textos docentes (que vêm sendo cada vez mais amplamente divulgados, publicados e premiados) alçamo-nos à nova posição almejada: a de editores de textos docentes. Desierarquizamos as posições, através desta perspectiva em rede, interessando-nos mais pelos textos escritos por professores do que por que os professores leiam os textos de

pesquisadores universitários, acadêmicos. Criar um mercado, uma circulação de textos de professores torna-se nosso objeto mais amplo, como produto desta formação (de perspectiva teórica) discursiva.

O adjetivo *docente* refere-se a um pertencimento, os textos são *de docentes*, o que implica que pressupomos uma comunidade de práticas, uma comunidade de pares leitores. As posições da rede são tensionadas (imantadas, escrevemos antes), mutuamente, em pares, díades, e em diálogos mais amplos, para além dos dois a dois. Na “matemática bakhtiniana”, não haverá nunca um, unitário e monologicamente situado, nem tampouco dois, numa troca de turnos de fala em que há outorga de voz, assimetricamente situados, mas sempre três. O número três é profícuo, pois instala um coletivo, necessariamente, indo além de um par-díade. Vale citar o poeta compositor de canções Arnaldo Antunes, que propõe a visão tribalista do coletivo de três, através da exploração da ideia do número três: “Tríade, trinômio, trindade, trímero, triângulo, trio, trinca, três, terno, triplo, tríplice, tripé, tribo...”

Em nossos trabalhos desenvolvidos, de escrita de textos e de ações formadoras, buscamos explorar a noção de alteridade, de acordo com uma concepção de dialogismo na linguagem, que não pode nunca ser restrita ao número dois, se cada um, dos quais se tratam no coletivo, já é sempre feito de pelo menos dois. Na teoria da linguagem de Mikhail Bakhtin, o indivíduo não pode consistir de um *um*, dado que sua constituição é configurada a partir de vozes alheias. O plural de dois é pouco. Conceber o discurso como alteritário ou dialógico somente faz sentido para além do número dois, se o *um* nunca será apenas um e, ao se relacionar com um outro, serão mais de dois, ou seja, pelo menos três.

O grande texto de pesquisa que escrevemos supõe um texto docente que se escreve como consequência das reflexões em formação, mas a qualidade deste texto docente é proporcionada pela reflexão possível e densa que um professor faz sobre o texto discente, que é por sua vez resposta à ação pedagógica docente. A leitura do texto de seu aluno é fonte de respostas, pois por si mesmo o texto é a própria produção de uma resposta, elaborado por dentro da interlocução entre alunos, entre professores e alunos, e ainda entre o grupo (alunos e professor) com outras vozes externas evocadas. Ler o texto de seu aluno nesta perspectiva polifônica é ler seu próprio trabalho, o documento da autoria de sujeitos em pleno processo de constituição, no ato da escrita.

Neste contexto, de interlocuções multiplicadas em rede, alterando-nos e produzindo discursos, buscamos formular conceitualmente a ideia de uma formação docente pela via do discurso e, com estes parâmetros, também a consideramos da envergadura de uma

formação discursiva, categoria macro, já estabelecida por Michel Foucault, para tratar da *Ordem do discurso* e da *Arqueologia do saber*, que nos remete à discussão sobre os discursos e sua distinção mútua.

As formações discursivas permitem-nos compreender como os discursos são definidos, externa e internamente, intra e interdiscursivamente, pois estes se inscrevem necessariamente em (pelo menos) uma formação discursiva. As formações discursivas tocam-se, tangencialmente, influenciando-se indiretamente através de modos semelhantes de funcionamento, porém distinguindo-se sempre umas das outras. São paralelas, configuram-se homologicamente em sua constituição, mas não determinam-se mecanicamente.

A ideia de formação pela via discursiva que defendemos carrega a reboque a concepção discursiva de alfabetização, pois encerra *uma certa concepção de linguagem*, cuja defesa junto aos professores será mais eficaz se uma apresentação didática a ser feita aos professores em processos de formação profissional, possa, necessariamente, ser conduzida em moldes dialógicos discursivos.

Terminamos este breve retrato com uma carta escrita aos professores pela coordenadora do projeto de pesquisa, depois da convivência e crescimentos dentro dos acontecimentos da formação. Estes encontros se designavam de EPELLE, sigla que resumia seu sentido: encontros de professores para estudos de letramento, leitura e escrita.

DISCURSO DE UMA EPELLEANA

Minhas queridas EPELLEANAS,

Fiquei estes dias preparando meu coração para este momento tão especial, em que escolhemos fazer uma comemoração de finalização de 4 anos de trabalho de formação de professores, de formadores, de alfabetizadores, de estudiosas mulheres que vêm se encontrando para estudar o letramento de crianças na escola pública, o letramento escolar e o letramento não escolar, que podem se sintonizar, desde que nossas mediações interlocuções, interações, intervenções e até correções bem planejadas sejam feitas por nós.

Fiquei imaginando que deveria dizer alguma coisa neste dia, pois nestes anos, embora tão intensamente tenha exercido o papel de formadora, exercitei-me no silêncio. Talvez tenha sido esta a grande lição que publicaremos nos textos de resultados de pesquisa, depois de 4 anos: os silêncios de escuta, os silêncios de nossas leituras, os silêncios de tempos necessários à escrita.

Eu fui aprendendo e gostando demais de aprender este silêncio, porque ele foi a chave para poder saber estar mais e mais perto de vocês, compreendendo quem vocês são de forma mais apropriada, mais certa, mais ajustada ao que poderá vir a ser o diálogo entre a Universidade pesquisadora e a escola trabalhadora, didatizadora de língua e conhecimentos.

Aprendia com vocês aprendendo, ficava anotando, notando, observando, internamente dialogando com as personagens (heróicas protagonistas) que vocês se tornavam, e retomavam-se, sendo outras, sendo as mesmas, umas repetindo as outras, umas aprendendo com as outras, umas “brigando” internamente com as demais. As palavras alheias embaralhando-se em nossas discussões, em nossos burburinhos, em nossos imensos diálogos, a cada encontro, que iam fazendo história, iam constituindo-nos em pensamentos mais e mais potentes.

Adriana Rael, Ana Clara Gabino, Ana Paula Bellot, Bárbara, Elaine Lourenço, Flávia Carvalho, Giselle Amorim, Jaqueline Lima, Liana, Luciene, Marcia Santos, Monica Sartori, Naara Matiza, Natasha Abrantes, Paula Cristina Martins Gomes, Ruth França, Sarah Ligia, Simone Santiago, Simone Werneck, Tatiana Braga de Oliveira, Caroline, Danielle Mendes, Danielle Rodrigues, Elaine Castellar, Grace Pinto Capela, Juliana Figueiredo, Lucilia Santos, Marina Ripper, Marta Cerqueira, Tatiana Castro, Ana Luzia Cândida, Sônia Coelho, Verônica, Therezinha Vaccani, Renata Gondim, Gizele Lopes, Flavia Lino, Rosana Muniz, Rafaela Samagio, Liliane Martins, Ana Paula Peixoto, Carolina Monteiro, Catia Cirlene, Denise Rezende, Lina, Leonardo, Luisa Guedes, Magda Guedes, Augusta, Marina Sodré, Nádia Nara, Patrícia, Rosaura...

A história apenas acabou de começar, minhas queridas EPELLEANAS: as formações com parâmetros dialógicos somente foram escritas na sua expressão inicial, “ERA UMA VEZ...”. O final não está nem perto de ser adivinhado, muitas peripécias de aprendizados e aprendizagens, aventuras de conhecedoras professoras, inventadoras de projetos pedagógicos, viajantes junto aos pequenos alunos, ainda estão por ser escritas.

Nosso Tempo Grande, como explica e define nosso mestre filósofo Bakhtin, promete muitas utopias, a serem perseguidas. Eu termino este pequeno tempo de pesquisa fazendo muitas apostas, dobrando minhas apostas com as fichas que ganhei. Vocês me fizeram ganhar muitas fichas, neste jogo de pesquisa, de busca de compreensão do que seja ensinar, do que seja trabalhar, criar pequenos momentos que marcam pelo conhecimento

infantil, os espaços escolares e os sujeitos que assim se desdobram, existindo em suas próprias trajetórias, trajetórias que significam mudanças, às vezes imperceptíveis, mas são deslocamentos, desdobramentos que devem ser narrados, em histórias de vida profissional que também é vida.

Nossos textos de estudo, pesquisa, conhecimento, sabedoria e descobertas serão textos dentro de textos. Nossos textos de cadernos virarão livros da vida, virarão linhas que nos costurarão neste mundo, da alfabetização, para lermos mais e mais a escola e escrevermos mais e mais sobre nossos alunos. As notas anotadas por lampejos, escritas à mão, na última página onde há espaço, virarão lindas publicações virarão livros, enciclopédias, tomos com ilustrações e iluminuras, conhecimentos difundidos por muitos e muitos tempos futuros, para outros professores lerem, e fazerem uma escola que se salve, que supere as crises e dificuldades, as agruras de nossa escola pública e seus analfabetismos.

Nossas crianças sujinhas, agitadas, ineducáveis, ganharão muito com nosso trabalho de formação. Aposto, queridas professoras, junto com vocês. Estamos juntas! Vamos em frente, jogar nossas redes de trabalho, de pescarias, multiplicando milagrosamente os peixes deste mar!

Seremos felizes para sempre, mas só se trabalharmos muito, escrevendo páginas e páginas.

Um beijo em cada uma,

L.

A PALAVRA VIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN APIMENTANDO A MOQUECA LINGUÍSTICO-EDUCACIONAL CAPIXABA

GEBAKH/UFES¹

Resumo

Procuramos registrar, neste artigo, os principais trabalhos de pesquisa que foram e que têm sido desenvolvidos por participantes do Grupo de Estudos Bakhtinianos, o GEBAKH, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Nos últimos cinco (05) anos, desde a criação oficial do grupo, tem-se intensificado uma preocupação com três grandes questões: a epistemologia bakhtiniana; a relação teoria-prática; e a subjetividade (o sujeito e suas relações dialógicas). Seja no campo da linguística, da análise de textos e discursos, seja no campo da linguística aplicada, em discussões sobre ensino de línguas, contextos interacionais com línguas minoritárias, questões de inclusão de sujeitos marginalizados social e linguisticamente, seja no campo dos estudos culturais, investigando movimentos e práticas culturais também marginalizadas, seja, enfim, na área da educação, discutindo desde a alfabetização até os multiletramentos, o Gebakh tem atuado, levando a palavra viva de Bakhtin a essas reflexões.

Palavras-chave: Estudos bakhtinianos, GEBAKH, linguística, linguística aplicada, educação.

Abstract

We're looking to register, in this article, the main research works which were and which have been developed by participants at the Bakhtinian study group, the GEBAKH, from the Federal University of Espírito Santo (UFES). In the last five (05) years since the official creation of the group, has intensified a concern about three major issues: the bakhtinian epistemology; the theory-practice relationship; and the subjectivity (the subject and dialogical relations). Whether in the field of Linguistics, the analysis of texts and discourse, whether in the field of applied linguistics, in discussions about language teaching, interactional contexts with minority languages, issues of inclusion of marginalized subjects social and linguistically, whether in the field of cultural studies, investigating movements and cultural practices also marginalized, whether, finally, in the area of education, arguing since literacy until the multiliteracies, the Gebakh has been acting, taking the living Word of Bakhtin to these reflections.

Keywords: Bakhtinian studies, GEBAKH; linguistics, applied linguistics, education.

1 Luciano Novaes Vidon (UFES; Coordenador), Sandra Mara Moraes Lima (SEDU-ES/PUC-SP), Vanildo Stieg (UFES), Geyza Rosa Oliveira Novais Vidon (SEMED-VV/UFES), Tatiana Aparecida Moreira (UFSCar), Vivian Pinto Riolo (IFES/UFES), Olivaldo da Silva Marques Ferreira (IFES/UFES), Evandro Santana (SEDU-ES/UFES), Philippe Domingos (UFES), Janny Bachiete (SEDU-ES/UFES), André Freitas Miranda (SEMED-VV/UFES), Guilherme Brambila (UFES), Priscila Costa (SEDU-ES), Edna Morozesk (UFES).

Introdução

Oficialmente, o Gebakh – Grupo de Estudos Bakhtinianos – surgiu em 2010, por influência direta das Rodas de Conversa Bakhtiniana em que eu (Luciano) havia participado em 2009, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). O meu encontro com Bakhtin havia se dado bem antes, na verdade, ainda no curso de graduação em Letras-Português, na Universidade Federal de Viçosa (UFV), quando, não sei exatamente por que, em alguma disciplina (acho que Didática), tive contato com o livro da profa. Maria Tereza de Assunção Freitas, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), “Bakhtin e Vigotsky. Psicologia e Educação: um intertexto” (1994). Isso deve ter sido por volta de 1995. Nesse mesmo período, eu desenvolvía uma pesquisa de iniciação científica sobre propostas de redação em livros didáticos de língua portuguesa, orientada pelo então professor da UFV, Marco Antônio Rodrigues Vieira, que não tinha, a princípio, nada a ver com estudos bakhtinianos, mas que discutia, naquele momento, a aquisição da escrita a partir de uma teoria cognitivista situada ou pragmática.

As ideias de Bakhtin trazidas pela profa. Maria Tereza certamente repercutiram em meu trabalho de iniciação científica, já que eu questionava o tradicionalismo das propostas que existiam e apontava na direção de propostas mais situadas e de gêneros mais próximos da realidade dos estudantes. Com esse projeto de pesquisa ingressei no Mestrado em Linguística Aplicada, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 1997.

É importante situar esse texto, cujo objetivo principal é historicizar a constituição do Gebakh e a configuração dos estudos que esse grupo vem desenvolvendo, nesse contexto, porque foi nele, isto é, nos horizontes do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Unicamp, que pude reencontrar Bakhtin e dar início a um aprofundamento nos estudos de sua obra, ainda sem a denominação de Círculo de Bakhtin. Foi nesse contexto, e isso é fundamental, que me deparei com duas figuras marcantes em minha formação social e acadêmica, e que têm influência direta na criação do próprio Gebakh: João Wanderley Geraldi, professor aposentado e ex-Diretor do IEL, e Valdemir Miotello, professor da UFSCAR e doutor pelo IEL (orientando do prof. Geraldi).

O prof. João Wanderley Geraldi fazia parte, como colaborador, do grupo de pesquisa do qual eu fazia, também, parte, como mestrando. O grupo, que não tinha exatamente um nome específico, era formado pelas profas. Maria Bernadete Marques Abaurre (a coordenadora do grupo), Maria Laura Mayrink-Sabinson (minha orientadora)

e Raquel Salek Fiad (posteriormente minha orientadora de pós-doutorado na mesma Unicamp). Esse grupo desenvolvia um Projeto Integrado de pesquisa (PI), junto ao CNPq, denominado “Subjetividade, alteridade e estilo: a emergência de dados singulares no processo de aquisição da escrita”, e tinha, nas suas bases teórico-metodológicas, as concepções de linguagem e de sujeito bakhtinianas.

Nesse período, além de acompanhar as discussões do grupo, falas do prof. Geraldi com o grupo, participar de eventos, organizar eventos (juntamente com Miotello, inclusive), fui aluno, também ao lado do Miotello, do prof. Geraldi, em uma disciplina que se propunha a ler exclusivamente textos de Bakhtin (incluídos aí os textos já conhecidos de Volochínov – “Discurso na vida e discurso na arte” [trad. Faraco e Tezza], “Freudismo”, alguns artigos em espanhol [hoje publicados no livro “A construção da enunciação” (2013)] - e de Medviédev – “O método formal nos estudos literários”, em espanhol).

Minha dissertação de mestrado, defendida em 1999, e minha tese de doutorado, defendida em 2003, têm, em sua fundamentação teórico-metodológica, o pensamento do Círculo de Bakhtin, em especial uma concepção dialógica de sujeito, observada, indiciariamente, em dados singulares de aquisição da escrita de um mesmo indivíduo ao longo de sua escolarização básica (ensino fundamental e médio). O papel do outro, na figura do pai, da mãe, dos amigos da escola, dos diversos professores com os quais se interagiu, dos materiais didáticos, paradidáticos, não-didáticos, enfim, o papel do outro na vida desse sujeito foi o mote que o pensamento bakhtiniano me inspirou nesses trabalhos².

Em 2006, ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), atuando, a partir de então, na orientação de projetos de pesquisa, seja na graduação, através da Iniciação Científica e dos Trabalhos de Conclusão de Curso, seja na pós-graduação, fundados nos princípios dialógicos bakhtinianos. Tudo isso era o Gebakh sendo gestado.

Os primeiros passos do GEBAKH

Em 2008, um primeiro trabalho, no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da UFES, com essa orientação bakhtiniana foi concluído. Trata-se da dissertação de mestrado de Kátia Regina Franco, intitulada “O editorial na situação de redação do vestibular” (FRANCO, 2008).

2 Ver, a esse respeito, Vidon (2003).

A proposta central dessa dissertação foi analisar como o gênero discursivo Editorial funcionou em uma situação de prova de redação de vestibular. A compreensão dos movimentos dialógico-discursivos para a adaptação genérica operada pelos sujeitos-candidatos foi investigada a partir de *corpus* constituído por redações produzidas no vestibular da UFES de 2006. A análise indicou que a maioria dos candidatos, no processo de adaptação, recorreu ao modo de organização de gêneros opinativos, o que os levou a estruturarem seus textos na forma dissertativo-argumentativa. Partindo da hipótese de que os candidatos, em sua maioria, não dominavam o gênero Editorial de Jornal, as questões de pesquisa foram: Que mecanismos os candidatos acionariam para dar conta da proposta? De que forma eles adaptariam os conhecimentos de outros gêneros apropriados ao gênero editorial e, principalmente, numa situação de vestibular? Quais características do editorial seriam mantidas? E a questão da autoria institucionalizada dos editoriais? Eles teriam conhecimento disto para delimitar o lugar de onde falariam ao seu auditório? Que imagem fariam de seu interlocutor? Para tentar responder às questões, buscou-se respaldo teórico tanto na concepção de gêneros do discurso de Bakhtin (2010c) quanto na de autores que “beberam desta fonte”, mas, de alguma forma, a transpuseram; procurou-se, também, respaldo em estudiosos sobre o ensino, na escola, de gêneros que circulam na sociedade e do funcionamento do gênero editorial em seu campo de atuação, a esfera jornalística, explorada à luz de estudiosos de textos jornalísticos.

Em 2009, três outras orientações de base bakhtiniana foram concluídas e resultaram em dissertações de mestrado, junto ao PPGEL/UFES.

O trabalho de Isaura Maria de Carvalho Monteiro, “Indícios de autoria em narrativas de estudantes” (MONTEIRO, 2009), analisou cinco narrativas produzidas por estudantes do Ensino Médio, mobilizando conceitos para uma análise dialógico-discursiva do problema do autor e da autoria. A escolha do *corpus* refletiu um interesse pela escrita autoral, aquela que apresenta traços singulares. A escrita dos alunos-autores, apesar de terem sido produzidas em contexto institucional escolar, revelou características de um texto literário. Partindo de uma proposta geral, fez-se uma discussão sobre alteridade. A seguir, discutiu-se o problema do autor – no presente e no passado. Na ampla reflexão sobre autoria, através dos conceitos bakhtinianos de autoria, gêneros e estilo, analisou-se nos textos primeiramente a composição do tema, sua valoração e significação no contexto narrativo (BAKHTIN, 1976, 1998, 2010b), para depois discutir a questão do autor e da alteridade na arquitetura da criação (BAKHTIN, 1981, 1998, 2010b, 2010c).

Perguntou-se, então, se traços de autoria puderam ser detectados nas narrativas dos alunos. Pelas análises realizadas, fundamentadas nos conceitos bakhtinianos de criação estética, permitiu-se afirmar que o trabalho de autoria se fez presente na produção dos alunos.

O trabalho de Tatiana Aparecida Moreira, intitulado “A constituição da subjetividade em raps dos Racionais MC’s”(MOREIRA, 2009), cujo objetivo foi observar a constituição da subjetividade em raps do CD duplo Nada como um dia após o outro dia, de 2002, do grupo Racionais MC’s, um dos grupos de maior representatividade do movimento Hip Hop no cenário brasileiro, tendo como enfoque a forma como os locutores (rappers) colocavam-se como sujeitos do discurso em seus raps e o posicionamento responsivo dialógico desses locutores para com seus interlocutores, especialmente o “mano/truta” e o “senhor de engenho”. Os postulados teóricos metodológicos adotados foram os propostos pelo Círculo de Bakhtin (1976[1926], 2010b[1929], 2010c [1979]) sobre dialogismo, atitude responsivo-ativa, gênero discursivo, entoação (tom) e estilo. Além desses postulados bakhtinianos, que representaram a base dos pressupostos teóricos, outras concepções também foram usadas, como as noções de *ethos* discursivo e de cena enunciativa propostas por Maingueneau (2008).

Já o trabalho de Maria Angélica Lopes da Costa Almeida, “As escolhas discursivas na produção escrita de um sujeito-criança: subjetividade, gênero e ethos” (ALMEIDA, 2009), pretendeu mostrar que a criança, ao fazer escolhas identificáveis em seus textos, demonstra capacidade de assumir uma atitude responsiva ativa em certas situações de enunciação. A atitude responsiva ativa é, para Bakhtin (2010c), o que coloca o sujeito numa ativa posição discursiva, tornando-o capaz de concordar, discordar, completar e aplicar os elementos linguísticos da comunicação discursiva, ocorrendo durante todo o processo de compreensão linguística. Na busca dessa atitude responsiva ativa, foram mobilizados os conceitos de estilo, subjetividade e gênero, propostos por Bakhtin. Além disso, abordou-se a noção de *ethos* postulada por Maingueneau (2008), pois se entendeu que, por estar vinculado ao exercício da palavra, o *ethos* poderia se conciliar com a noção de sujeito-ativo de Bakhtin. A pesquisa seguiu os moldes do paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1986), que consiste em analisar o objeto de pesquisa seguindo os indícios dos pormenores que constituem o quadro representativo das hipóteses a serem verificadas. O *corpus* da pesquisa foi um

recorte da produção escrita de um sujeito em fase de escolarização, abrangendo as 1ª e 2ª séries do ensino fundamental.

Com a minha ida ao Círculo – Rodas de conversa bakhtiniana -, em São Carlos, em 2009, e a partir da emergência, mais ou menos natural, de um grupo de estudos bakhtinianos sob minha orientação na UFES, decidimos criar, em 2010, oficialmente, o GEBAKH – Grupo de Estudos Bakhtinianos, cujo objetivo principal seria aprofundar nas leituras da obra do Círculo de Bakhtin, discutir suas formulações teórico-metodológicas e carregá-las, levá-las para nossas pesquisas, naquele momento ainda sobre textos e discursos, mas já com algum viés para a educação e o ensino de línguas, ainda naquele momento língua portuguesa (vide os trabalhos, por exemplo, de Isaura e Maria Angélica citados acima, bem como os de minha própria autoria [VIDON, 2009, por exemplo], ou, ainda, orientações em nível de graduação [VIDON et alii, 2014]).

Nesse ínterim, novos orientandos e co-orientandos³ de mestrado, de iniciação científica e de tcc surgiram e se incorporaram ao grupo, casos de Mariléia Tenório Dionísio e Ivan Rozário Almeida Jr, cujos trabalhos são relatados a seguir.

Mariléia Tenório Dionísio discutiu “A questão do valor na linguagem para (o Círculo de) Bakhtin” (DIONÍSIO, 2010). Trata-se de um trabalho teórico metucioso, em que a autora dialoga profundamente com vários textos do menu bakhtiniano. Justificou este trabalho a possibilidade de contribuir para o preenchimento de uma lacuna nos estudos bakhtinianos publicados no Brasil. Caracterizou-se como uma pesquisa teórica inicialmente bibliográfica, entretanto ressignificada à luz do arcabouço epistemológico bakhtiniano. Selecionada uma parcela das obras do Círculo, dois foram os pontos de partida: (1) a constatação da intermitência conceitual-terminológica em torno da noção de valor; e (2) a dimensão axiológica como uma das três grandes coordenadas da concepção de linguagem bakhtiniana, de acordo com Faraco (2006). Pontos de chegada: ratificação do valor como eixo na concepção de linguagem e, sem a questão axiológica,

3 Refiro-me aqui, particularmente, à co-orientação da dissertação de mestrado de Gisele de Freitas Paula Oliveira, “A função de orientador argumentativo dos rótulos em artigo de opinião: uma questão de entonação de valores sociais” (OLIVEIRA, 2010), que, à luz de uma perspectiva sociointeracionista, pesquisou a referenciação através dos rótulos (expressões nominais que sumarizam porções de texto), buscando investigar a função de orientador argumentativo desempenhada por essas expressões. A fim de realizar o objetivo proposto, a pesquisadora valeu-se da concepção filosófica bakhtiniana de valoração (BAKHTIN, 2010a), com o intuito de mostrar que, ao construir o objeto de discurso, o sujeito seleciona as formas linguísticas que melhor se adaptem ao seu projeto de dizer. No entanto, essas escolhas não emanam de um sujeito solitário; pelo contrário, são usadas por um sujeito que é singular e social, simultaneamente, que rejeita e assume diversos valores sociais, os quais determinam a forma e o conteúdo de seu enunciado e com os quais convive.

o dialogismo corre o risco de ser compreendido apenas como mais um conceito abstratizado.

Por sua vez, o trabalho de Ivan de Almeida Rozário Jr., intitulado “Metamorfoses do eu: a alteridade na (re)construção da subjetividade no discurso do adolescente em conflito com a lei”(ROZÁRIO JR., 2011), buscou compreender, por meio do pensamento do Círculo de Bakhtin, a alteridade que se revelava no enunciado de um adolescente em conflito com a lei, partindo da perspectiva dialógica e da relação de alteridade constituída em um processo de intervenção socioeducativa, que culminou em uma reflexão do próprio sujeito sobre sua vida pregressa ao ato infracional e progresso ao período de intervenção/internação. O autor realizou uma reflexão, com base em categorias bakhtinianas como dialogismo, estilo, apreciação valorativa, vozes alheias, subjetividade/alteridade, exotopia, responsabilidade/responsividade, sobre um processo de alteridade e exotopia, marcado pela produção de um texto autobiográfico, uma “escrita de si”, em que as relações de alteridade parecem ser capazes de provocar no sujeito/adolescente-em-conflito-com-a-lei uma postura axiológica e exotópica, que o conduziria a uma possível retomada de sua própria consciência, reconhecendo-se como sujeito constituído nas/das relações dialógicas, possibilitando-lhe resignificar-se como sujeito responsável/responsivo.

No ano de 2010, o Gebakh leu e discutiu os seguintes textos: “Marxismo e filosofia da linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010), “Os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2010c), e “Para uma filosofia do ato responsável” (BAKHTIN, 2010a). *A panela de barro da Linguística e da Educação capixabas começava a esquentar.*

Engrossando o caldo da moqueca capixaba

Ao retornar de um Estágio de Pós-Doutoramento, na Unicamp, em 2011, e ter participado, naquele ano, de um minicurso ministrado pelo Prof. Clive Thomson, da Universidade de Guelph, Canadá, de uma conferência ministrada pelo Prof. Craig Brandist, da Universidade de Sheffield, Inglaterra, ambos na USP e organizados pelas profas. Beth Brait (Puc-SP) e Maria Inês Pereira Campos (USP), e do I EEBa – Encontro de Estudos Bakhtinianos, realizado na UFJF, em Juiz de Fora-MG, reativamos, em 2012, o Gebakh, com um novo ânimo e com uma tarefa singular e desafiadora: a realização, em 2013, do II EEBa, na UFES, em Vitória.

O II Encontro de Estudos Bakhtinianos, II EEBA (<https://2eeba.wordpress.com/>), organizado em parceria com o NEPALES, do Centro de Educação da UFES, coordenado pela Profa. Dra. Cláudia Maria Gontijo, reuniu, nos dias 12, 13 e 14 de novembro de 2013, na UFES, em Vitória, em torno de trezentos (300) estudantes, professores e pesquisadores de todo o Brasil e, também, do exterior, com o objetivo de se discutir arte, cultura, linguagem e educação, sob o prisma do pensamento do Círculo de Bakhtin. O II EEBA contou com a participação de grandes especialistas, nacionais e internacionais, em torno da obra do Círculo, tais como Anthony Wall, da Universidade de Calgary, Canadá, Augusto Ponzio e Susan Petrilli, da Universidade de Bari, Itália, Luciano Ponzio, da Universidade de Salento, Itália, João Wanderley Geraldi, da Unicamp, Ana Zandwais, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Valdemir Miotello, da Ufscar, Marisol Barenco de Mello, da Universidade Federal Fluminense (UFF), Luciane de Paula, da UNESP (Universidade do Estado de São Paulo), campus de Assis, e Cláudia Gontijo, da Ufes.

Em paralelo às atividades de organização do evento, o grupo continuou se reunindo, em 2012 e 2013, agora com novos membros, como os profs. Sandra Mara Moraes Lima e Vanildo Stieg, atualmente pós-doutorandos, respectivamente, em Linguística Aplicada, na PUC-SP, e em Educação, na UFES.

Partindo do princípio bakhtiniano de que os gêneros nos são dados como nos é dada a língua materna e que são introduzidos em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente sem que sua estreita correlação seja rompida, Sandra Mara Moraes Lima, em seu projeto de pesquisa atual, “Os gêneros discursivos e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio” (LIMA, 2015), propõe que se estabeleça uma relação entre o conceito de gênero e o ensino/aprendizagem no Ensino Médio. Considera que os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas) e que desenvolvemos nossa linguagem verbal a partir do gênero. O pressuposto é de que nos processos interativos identificamos, antes de qualquer coisa, o gênero em questão. O objetivo geral do projeto é definir os conceitos de gênero discursivo e gênero textual e investigar como a intervenção de metodologias referentes aos gêneros pode favorecer o desenvolvimento da leitura/escrita de língua materna no Ensino Médio.

A Tese de Doutorado de Vanildo Stieg, defendida em 2012, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES, intitulada “Propostas e práticas

de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES” (STIEG, 2012; 2014), configurou-se em um estudo de caso que teve como hipótese central a ideia de que a adoção do termo ou perspectiva do letramento, por parte do discurso oficial (MEC), representou a possibilidade de conciliação entre as ideias construtivistas e as defendidas pelos seguidores dos “antigos” métodos de alfabetização, tanto no tocante às práticas de alfabetização quanto no que se refere ao campo das decisões políticas. Tendo como pano de fundo tal hipótese, desenvolveram-se duas ações, a saber: a) uma pesquisa de campo que teve como objetivo analisar as práticas de alfabetização (em tempo de letramento) que se concretizaram ao longo do ano letivo de 2010, em uma classe do 2º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede pública municipal de educação de Vila Velha/ES e, b) uma discussão em torno das propostas de alfabetização assumidas e proclamadas pelo discurso oficial (MEC), no período compreendido entre 1990-2009, buscando verificar como e com que finalidade(s) política(s) tal discurso tratou e/ou tem tratado o ensino da leitura e da escrita, chegando a caracterizá-lo, na atualidade, como letramento. A presença de conciliações de perspectivas de alfabetização em nosso país colabora para pensarmos que o MEC tratou (tem tratado) o ensino da leitura e da escrita, em tempos de letramento, como um produto, uma mercadoria. E por que razão? Pelo fato de ter sido condizente com as intencionalidades da economia mundial sobre nossa escola/país. Até 2022 o Brasil necessita provar que cumpriu (mais) um dos principais itens da agenda neoliberal, qual seja: apresentar para as instâncias da economia mundial um Ideb 6,0. Uma meta/dado quantitativo que parece que não têm traduzido melhorias para a escola brasileira, desde que foi proclamado, pelo discurso oficial, no início da década anterior. O letramento caiu como uma luva, nesta direção, pois pretende formar minimamente leitores e escritores, o suficiente para que possam fazer as avaliações que poderão colocar os empresários brasileiros em evidência diante das discussões da economia mundial. Neste contexto está idealizado, pelo letramento, a constituição de alfabetizados funcionais.

Atualmente, Stieg desenvolve, como pesquisa de Pós-Doutorado, junto ao PPGE/UFES, o trabalho “A proposta de trabalho com o texto nos cadernos do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2013)” (STIEG, 2015). Esta pesquisa questiona as bases teórico-metodológicas acerca do trabalho com o texto proposto pelo PNAIC/2013 as quais se materializam nos cadernos desse programa de formação de professore(as) alfabetizadores(as). Tal programa atinge todos(as) os(as) professores(as) alfabetizadores(as) que atuam no I Ciclo do Ensino Fundamental em todo o Brasil. Análises

preliminares indicam que a proposta de trabalho com o texto é somente pretexto para o ensino das unidades menores da língua (palavra, sílaba, letra). Nos termos de Bakhtin, temos um trabalho com a palavra morta nas classes de alfabetização brasileira proposto pelo PNAIC.

Horizontas epistemológicos gebakhianos

Um horizonte epistemológico que tem marcado os trabalhos do Gebakh, desde a sua criação, consiste em uma **meta-reflexão sobre o fazer científico**, em especial no campo da linguística, da análise de textos e discursos, da linguística aplicada, ao ensino de línguas, às práticas de tradução, e, também, no campo da educação.

Essa questão se intensificou sobremaneira com as leituras realizadas pelo grupo da obra inacabada de Bakhtin, dos seus primeiros anos de vida, “Para uma filosofia do ato responsável” (2010a) – doravante PFAR.

Uma das grandes questões que essa obra traz para nós é uma visão de ciência à frente do seu próprio tempo. No seu tempo, ou no seu pequeno tempo, a visão predominante de ciência era a norteada pelo positivismo de Augusto Comte (1978). Segundo Ponzio (2010, p. 17), “Em PFAR, Bakhtin rejeita a concepção bastante arraigada e aceita da verdade como composta de momentos gerais, universais, como algo reiterável e constante, separado e contraposto ao singular e ao subjetivo”.

Há, assim, na epistémé ocidental positivista, uma desvalorização do ato-atividade em prol do conteúdo-sentido, e, com isso, conforme Bakhtin (id., p. 42), uma perda do todo daquele ato-sentido, provocada por uma separação entre dois mundos, o mundo da vida, “mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar”, e o mundo da cultura, o mundo das criações ideológicas, religiosas, científicas, jurídicas, pedagógicas, artísticas, etc. O grande problema, para Bakhtin, é a separação entre esses dois mundos, algo comum à sua época (e também à nossa), configurando, assim, visões de mundo teoricistas, esteticistas, juridicistas, etc.

O mundo teórico de que fala Bakhtin em PFAR (pp. 51-2) tem que ser compreendido como o Estado Epistemológico da ciência em seu contexto histórico, final do século XIX, início do século XX. Não há dúvida de que, nesse mundo, princípios racionalistas e positivistas, como a abstração e o objetivismo, se sobrepõem a princípios tais como a concretude do ato e a singularidade da história.

Ao contrário dessa visão, Bakhtin argumenta que todo ato implica uma responsabilidade moral (ética) – não podemos, simplesmente, a todo momento, delegar ao outro a responsabilidade por nossos atos. Todo ato (estético, jurídico, teórico, etc.) é também singular e histórico. Portanto um conteúdo, um sentido, não pode se sobrepor ao existir, à sua singularidade e historicidade. Um conteúdo-sentido (um objeto de sentido), tem sempre duas faces: o dado e o novo; o significado e o sentido; o estabilizado relativamente e o evento, o acontecimento discursivo. Um ato de pensamento, por exemplo, expresso através de uma linguagem, verbal, pictórica, musical, tem sempre duas faces, e duas forças: o conteúdo-sentido e a historicidade (o autor, o tempo, as circunstâncias e a unidade moral de sua vida).

Em PFAR, escrito entre o final dos anos de 1910 e início de 1920, isto é, há quase cem anos atrás, Bakhtin coloca uma outra questão, derivada da primeira, de âmbito epistemológico mais amplo, que se revela, talvez, a mais relevante para os estudos atuais em várias áreas: **a relação entre teoria e prática**, entre o pensar teórico e o agir prático.

Um dos projetos de futuro que o Gebakh tem se colocado é justamente procurar compreender o porquê desse problema naquele contexto social e histórico. Isso também pode trazer alguma luz do porquê, no nosso contexto social e histórico, ainda, dessa questão ser relevante.

Dentro dessa perspectiva, o grupo tem sido marcado por uma visão *antiteoricista* e *anticientificista* do fazer científico, da construção de conhecimento. Para isso, busca diálogos com outros campos do saber, como a Educação, a Sociologia, a Antropologia, os Estudos Culturais, etc. Ainda surpreende como nossas pesquisas, especialmente na Linguística, mas não só, são obedientes ao cartesianismo, ao abstracionismo, ao positivismo, enfim, enquanto as realidades concretas, com as quais nos deparamos, são dinâmicas, multiplanares. Teorias e categorias rígidas de texto, discurso, gênero, sujeito, autoria, educação, não dão conta dessa multiplicidade e complexidade. É imprescindível uma outra ciência, uma *heterociência*, que possa compreender realidades complexas como as das línguas minoritárias e suas práticas de ensino e tradução, ideologias não-oficiais, como a ideologia dos jovens, do movimento hip hop, dos negros, dos surdos, dos indígenas, a arte contemporânea, as novas tecnologias, etc.

Nesta direção podemos citar, dentro do Gebakh, as pesquisas de Evandro Santana, Janny Aparecida Bachieta e Philipe Domingos, em torno da tradução, cultura

surda e da língua de sinais, as de Vivian Pinto Riolo, Olivaldo da Silva Marques Ferreira, André Freitas Miranda, a respeito do discurso midiático, publicitário e jornalístico, e, por fim, os trabalhos de Geyza Rosa Oliveira Novais Vidon e Tatiana Aparecida Moreira, sobre a cultura e o movimento hip hop, e o de Michele Freire Schifler, sobre práticas discursivas afrodescendentes, como o Ticumbi e o Congo.

Em “Tradução e ensino de língua estrangeira: estudo sobre a mediação entre a língua materna e estrangeira propostas por dois materiais didáticos”, Evandro Santana (2015) reflete sobre o uso da língua materna e do uso da tradução enquanto recurso didático a partir da proposta apresentada por dois materiais voltados para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio, *Take Over* e *Way to Go*, que são apresentados no Guia de Livros Didáticos (BRASIL, 2014) e utilizados em algumas escolas públicas. A análise parte da compreensão da importância da tradução enquanto ferramenta de aprendizagem de línguas e do conceito de tradução proposto por Jakobson (2010), que distingue três tipos de tradução, a intralingual, a interlingual e a intersemiótica. A questão da linguagem é observada do ponto de vista dialógico, tal como postulado pelo Círculo de Bakhtin, visto que nos manuais do professor há a referência a essa teoria e que as atividades propostas refletiriam, de alguma forma, essa concepção de linguagem. Dentre as diversas vantagens que podemos apontar do uso da atividade tradutória enquanto procedimento didático no ensino de línguas está a questão da interpretação de textos, pois a atividade faz com que a leitura ganhe maior atenção sobre as possibilidades, além de ser uma das atividades privilegiadas no que diz respeito aos objetivos do ensino de língua estrangeira na escola, tal como vemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001). É possível observar na maioria das atividades propostas o predomínio de uma dessas modalidades de tradução, e de ainda se observar a não legitimidade da tradução enquanto importante instrumento de aprendizagem de línguas.

Janny Aparecida Bachiete, em sua dissertação de mestrado intitulada “Inserção da língua americana de sinais no ensino de língua inglesa: uma proposta dialógica de translinguismo entre surdos e ouvintes” (BACHIETE, 2015) objetiva analisar a interação de quatro línguas de diferentes modalidades no ensino de Língua Estrangeira (LE) para surdos e ouvintes: português e inglês como línguas de modalidade oral-auditivas, Libras e Língua americana de sinais (ASL) como línguas visual-espaciais. Justifica-se a escolha desta temática devido à escassez de pesquisas na área de estudos surdos e línguas estrangeiras que deem conta dos desperdícios linguísticos ao se inferiorizar as línguas de sinais em detrimento das orais. As atividades foram desenvolvidas em turmas de

ensino regular do ensino fundamental II de uma escola pública brasileira contando com a participação não apenas dos alunos surdos e ouvintes, mas também dos professores de inglês e dos intérpretes das respectivas turmas, da professora surda da sala de recursos da escola e de um professor surdo convidado. Os dados foram organizados a partir da gravação e transcrição das aulas assim como aplicação de questionários, rodas de conversas entre os participantes e anotações da pesquisadora. Buscou-se descrever e interpretar os dados por meio de uma metodologia qualitativa, utilizando a perspectiva dialógica bakhtiniana associada ao paradigma indiciário ginzburgiano tendo em vista a singularidade dos eventos discursivos em questão, apoiando-se para isso também. Espera-se que esse estudo possa trazer contribuições para a melhoria no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa de forma crítica, já que a língua é um instrumento de poder e transformação social. Além disso, a interação durante esse processo de ensino gerou ganhos linguísticos por meio da comunicação entre surdos e ouvintes durante o processo de aprendizagem, fomentando o crescimento cultural no embate dialógico entre as línguas envolvidas.

Por sua vez, o trabalho de Philipe Domingos, “Contribuições do Círculo de Bakhtin para o estudo dos gêneros do discurso acadêmico em Libras” (DOMINGOS, 2015), objetiva, sobretudo, apresentar a importância das interações para a constituição e complexificação dos gêneros discursivos em Libras, e demonstrar como esses processos podem contribuir para o trabalho dos tradutores e intérpretes. As concepções de língua e sujeito abordadas neste trabalho, a partir da perspectiva bakhtiniana de pesquisa e de linguagem, também podem nos ajudar a repensar questões de aprendizado de língua tanto para nativos quanto para falantes de línguas estrangeiras.

“O depoimento como discurso de alteridade/autoridade na publicidade televisiva”, dissertação de mestrado de Vivian Pinto Riolo (RIOLO, 2015), analisou o uso do discurso indireto livre como estratégia estilístico-argumentativa no discurso publicitário para produzir os efeitos de realidade, veracidade e legitimação dos produtos/serviços ofertados a partir do gênero depoimento. Esse gênero do discurso tem a essência de relatar fatos como fruto de experiências reais vivenciadas, de modo que, na publicidade, funciona endossando e garantindo eficácia às marcas que estão sendo divulgadas. Sendo a publicidade testemunhal uma estratégia que se utiliza do discurso de autoridade para garantir legitimidade a um produto, este trabalho se destinou a questionar como o discurso que está sendo veiculado na mídia televisiva comporta em si o discurso real daquele que o pronuncia em detrimento do discurso institucional ao qual

representa. Baseados na metodologia sociológica para a análise de enunciados proposta por Bakhtin, Volochínov e Medviédev, dentre outros componentes daquele que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin, que considerava ser a interação social o princípio que orienta os usos linguísticos de forma sócio-histórica e culturalmente situada, é que se procedeu às análises deste trabalho. Nesse sentido, as considerações feitas buscaram se nortear basicamente pela construção argumentativa do discurso citado, das emoções e do discurso de autoridade feita pelo publicitário, a partir das relações dialógicas que o cercam. Para tanto, foram estabelecidos diálogos com teóricos da Análise do Discurso e da Comunicação, mas, essencialmente, com o Círculo de Bakhtin. As análises foram qualitativas e interpretativas e as evidências foram buscadas em publicidades que circularam na mídia televisiva no ano de 2012, nos canais de comunicação aberta.

Nesta mesma direção, “Sujeitos de papel: um estudo bakhtiniano acerca da construção de subjetividade promovida pela revista *Capricho*” (FERREIRA, 2015), dissertação de mestrado de Olivaldo da Silva Marques Ferreira, utilizou textos publicados na revista *Capricho* para discutir, sob a perspectiva dialógica bakhtiniana, o papel da mídia impressa na constituição da subjetividade de seus leitores. Como resultado percebeu-se que o leitor presumido da publicação é o adolescente (13 a 17 anos) heterossexual do gênero feminino, familiarizado aos gêneros discursivos virtuais; interessado por tendências em moda, estética (corporal, maquiagens, unhas, cabelos), cultura pop (música, livros, filmes, séries e celebridades em geral) brasileira, norte-americana e inglesa, principalmente; iniciante (ou já iniciado) na vida amorosa e sexual; pertencente às classes A e B. A análise da seção *Terapia de Grupo* levou à identificação de um gênero discursivo originado de uma reelaboração feita pela Revista das atividades realizadas nos encontros terapêuticos popularmente conhecidos como “terapia de grupo”, e demonstrou que o espaço criado na (e pela) Revista promoveu a interação social entre as participantes com a veiculação de um discurso alinhado à ideologia oficial do capitalismo que se manifesta na produção de textos objetivando a autoajuda e também numa visão consumista, classista, individualista e liberal de mundo e de sujeito.

Outro trabalho nesta perspectiva, ou seja, no sentido de discussões em torno de discursos jornalísticos e/ou midiáticos, é a dissertação de mestrado de André Freitas Miranda, intitulada “As cartas de leitor como estratégia discursiva de manutenção ideológica” (MIRANDA, 2015). Nesta pesquisa, o autor se pergunta se as cartas do leitor publicadas pelos jornais “A Gazeta” e “A Tribuna”, jornais diários de maior circulação no Estado do Espírito Santo, expressam realmente a heterogeneidade de opiniões existentes

na sociedade ou procuram dar a impressão de que há consenso sobre alguns temas. Elas apresentam-se, efetivamente, como um espaço de expressão livre ou há, na reprodução e divulgação dessas cartas, um controle discursivo que objetive a argumentação em favor de determinadas posições ideológicas? Assim, investiga-se como se dá o processo de dialogicidade na construção dessas Cartas, as relações dialógicas entre o discurso representado pelo jornal, o discurso da sociedade capixaba, de forma mais ampla, e o discurso do autor das cartas. As categorias de gênero do discurso, dialogismo, estilo, autoria, entre outras do escopo bakhtiniano, são mobilizadas pelo autor para tentar compreender os dados levantados.

A questão da cultura sempre foi um dos temas fundamentais dos estudos do Círculo de Bakhtin. Desde “Para uma filosofia do ato responsável” (2010) até “A cultura popular na idade média: o contexto de François Rabelais” (1987), Bakhtin e seus companheiros sempre tiveram consciência do papel da cultura na vida humana e, especialmente, no desenvolvimento da(s) linguagem(ns). Assim é que o Círculo fala em dois nascimentos do homem, um para a vida e outro para a cultura. Toda vida e todas as linguagens humanas são impregnadas de cultura, refletida e refratada, particularmente, nos signos ideológicos. Os trabalhos mencionados a seguir refletem sobre signos de culturas afrodescendentes brasileiras sócio-historicamente marginalizadas: danças ancestrais, como o ticumbi, o jongo e o congo, e o movimento cultural contemporâneo do hip hop, com suas formas artísticas, como o rap, o grafite, o break, o dj, o mc, entre outras que constituem os pilares ou elementos dessa cultura. Nessas reflexões, refratadas pelo viés bakhtiniano, discutem-se, a partir dos conceitos de polifonia e identidade, as performances de comunidades quilombolas no Espírito Santo, que mantêm as tradições do ticumbi, jongo e congo, as relações dialógicas de poder no cotejo entre as práticas discursivas do rap nos Estados Unidos, no Brasil e em Portugal e o diálogo, no sentido bakhtiniano do termo, entre a esfera educacional, enquanto representante da cultura hegemônica oficial, e a cultura hip hop, vislumbrando-se, em cada um dos trabalhos, outras formas de escuta, nas quais o outro, sua linguagem, sua identidade e sua cultura sejam valorizados e ressignificados.

Geyza Rosa Oliveira Novais Vidon desenvolve seu trabalho de pesquisa em um contexto limiar entre a escola, enquanto representante da cultura oficial, e a cultura hip hop, e (re)dimensiona o debate das culturas marginais nos contextos oficiais, voltando-se para os sujeitos e suas experiências narrativas. “Entre a cultura oficial e a marginal: a “Escola de Rimas” como prática discursiva limiar” (VIDON, 2015), seu

projeto de pesquisa atual, desdobramento de sua tese de doutorado em Educação pela UFES (VIDON, 2014), aborda a cultura Hip Hop como campo discursivo singular de uma experiência narrativa e de uma subjetividade eticamente responsável, fundada no princípio da alteridade. Discute, também, o espaço escolar como lugar de disputas, que pode ser ressignificado com a introdução de outras práticas discursivas e culturais, entre elas o hip hop, que aponta para a necessidade de ouvir responsiva e responsabilmente as narrativas dos educandos, contribuindo, assim, para a formação crítica desses sujeitos e enfrentando, ao mesmo tempo, práticas de exclusão historicamente instituídas. Para isso, analisa, a partir de uma perspectiva crítica e dialógica, o projeto cultural “Escola de Rimas”, criado por ativistas do movimento hip hop da Grande Vitória e desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo. O trabalho tem como sujeitos privilegiados os próprios rappers e mc’s que, na cultura hip hop local, brasileira e capixaba, desenvolvem seus raps, suas rimas, músicas, canções, e participam de projetos coletivos criados por eles mesmos. Assim, o projeto “Escola de Rimas” pode ser visto como movimento(ação) de resistência e ressignificação cultural e ideológica, potencialmente propulsor de uma nova práxis pedagógica e social.

Tatiana Aparecida Moreira, em sua pesquisa atual de doutorado em Linguística, pela UFSCar, intitulada “A cultura Hip Hop nos Estados Unidos, no Brasil e em Portugal” (MOREIRA, 2015), analisa raps brasileiros dos Racionais MC’s e de MV Bill, e portugueses dos Mind da Gap e de Boss AC, a fim de mostrar as palavras e contrapalavras que aproximam e/ou distanciam as produções brasileiras e lusas do ponto de vista linguístico, discursivo e estilístico. Para proceder à análise dos corpora, utiliza como pressupostos teóricos e metodológicos os estudos do Círculo de Bakhtin sobre dialogismo, autoria e exotopia, e os de Michel Foucault sobre função-autor, relações de poder e resistência. Como raps estão imersos no universo do Movimento Hip Hop, ela se debruça sobre o contexto sócio-histórico de emergência desse movimento nos Estados Unidos, considerado o berço desse movimento por muitos estudiosos, e também no Brasil e em Portugal, por fazer a análise comparativa entre raps brasileiros e lusitanos. Esse cotejo histórico é importante para a pesquisa para que se compreenda em que medida os elementos dessa cultura (break, graffiti, MC (Mestre de Cerimônia/rapper), DJ e o rap como componente lítero-musical) refletem e refratam relações dialógicas e relações de poder, uma vez que os sujeitos envolvidos na práxis desses elementos inserem-se em relações de poder de determinada época e/ou situação, como a divisão de classes, e relações dialógicas entre os praticantes dessa cultura, bem como daqueles que a refutam.

Michele Freire Schiffler, por sua vez, em seu projeto de pós-doutorado, “Polifonia e identidade na cultura popular de comunidades quilombolas” (SCHIFFLER, 2015), tem por objetivo investigar os mecanismos linguísticos e discursivos por meio dos quais se articulam a identidade e a ancestralidade em performances culturais de comunidades remanescentes de quilombos marcadas por processos escravistas no Estado do Espírito Santo. A análise centra-se em produções como ticumbi, jongo e congo. Para tanto, é observado o processo de construção discursiva de sujeitos históricos a partir das diversas vozes constituintes do ato performático. São mobilizados os conceitos de dialogismo e polifonia aplicados à análise dos trajetos de sentidos inerentes a práticas discursivas identitárias e heterogêneas. A partir do teatro de rua das comunidades remanescentes de quilombos, são articulados conceitos bakhtinianos referentes à teatralidade e à cultura popular, onde são observados o caráter cômico e a subversão de hierarquias sociais expressas em tais performances. A língua e a identidade são pontos centrais na observação, tendo em vista que é por meio da linguagem, verbal e não-verbal, que são transmitidos valores e integradas relações sociais inerentes ao ato performático. É por intermédio do patrimônio cultural, material e imaterial, que são denunciados os problemas e estabelecida a resistência necessária à sobrevivência, à luta e à construção das identidades multiculturais. A performance cultural e a constante troca realizada com a audiência acessam a tradição e a sabedoria ancestral na prática enunciativa. A oralidade revive e atualiza a sabedoria dos antepassados, sendo, ao mesmo tempo, engendrada por esse saber, sendo difusora da tradição de matrizes africanas e afro-brasileiras. Em um jogo discursivo entre a enunciação e o discurso-outro serão interpretadas as elipses, as negações e o silenciamento que traduzem histórias de luta e superação.

Outra questão importante que as leituras bakhtinianas, em particular as levantadas por “Para uma filosofia do ato responsável” (PFAR), “Marxismo e filosofia da linguagem” (MFL) e “Problemas da poética de Dostoiévski” (PPD), têm trazido para o grupo é a respeito da **subjetividade**. Em Bakhtin, essa noção não se desvincula das noções de responsabilidade e responsividade. O ato individual é único, singular e, por isso mesmo, responsivo e responsável, porque tem em seu horizonte o outro, a alteridade.

Bakhtin, em PFAR, faz uma grande crítica ao sujeito moderno, crítica que, aliás, podemos ver repercutir em outras obras do círculo, como MFL, PPD e O método formal nos estudos literários, entre outras. Kant, segundo Bakhtin, empreendeu uma jornada copernicana (2010a, p. 48) em prol da descentração do sujeito de ser teológico para ser gnosiológico – sujeito do conhecimento ou sujeito cognoscente. É aqui que temos

a alusão ao Barão de Munchausen, que tenta se levantar puxando-se pelos cabelos. Nessa perspectiva, analisa-se o outro como se fosse o eu, mas o outro não é o eu, nunca poderá ser.

Há três grandes características na concepção moderna de sujeito: o universalismo (não-singularidade), o racionalismo (logicismo, não-ideológico), o cognitivismo (não prático, não à experiência) - [ver p. 52]. A concepção moderna de sujeito é atravessada, no contexto do positivismo, por um “teoricismo fatal”, a abstração do meu eu singular (como se “eu” não existisse). Um efeito dessa visão de mundo ‘maquinal’, forjada, principalmente, ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII, e consolidada no século XIX, é a transformação ou pelo menos a tentativa de transformar tudo em técnicas. E ainda vivemos uma atualidade em que o pragmatismo, o tecnicismo, o funcionalismo são “forças” de um mesmo discurso.

Bakhtin e o Círculo, especialmente a partir de uma visão sócio-histórico-ideológica de linguagem e das análises da poética de Dostoiévski e da cultura popular na Idade Média e no Renascimento, com o estudo da carnavalização em Rabelais, concebem os sujeitos em constante interação dialógica, em que “cada opinião se torna de fato um ser vivo e é inseparável da voz humana materializada. Inserida no contexto sistêmico-monológico abstrato, ela deixa de ser o que é” (BAKHTIN, 2008, p. 17).

A dialogicidade é, pois, no Círculo de Bakhtin, o todo da interação entre várias consciências: “A consciência nunca se basta a si mesma, mas está em tensa relação com outra consciência” (p. 36).

As relações dialógicas, fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância.

Dostoiévski teve a capacidade de auscultar relações dialógicas em toda a parte, em todas as manifestações da vida humana consciente e racional; para ele, onde começa a consciência começa o diálogo. Apenas as relações puramente *mecânicas* não são dialógicas, e Dostoiévski negava-lhes categoricamente importância para a compreensão e a interpretação da vida e dos atos do homem (sua luta contra o materialismo mecanicista, o fisiologismo em moda e Claude Bernard, contra a teoria do meio, etc.) (BAKHTIN, 2008, p. 47).

É com base nessa *heterociência*, que visa, principalmente, auscultar as relações dialógicas em toda parte, que o Gebakh tem procurado compreender os seus sujeitos

de pesquisa, limiars, contraditórios. Nesse sentido, o foco principal está nas relações dialógicas desses sujeitos. A linguagem, o discurso, os textos são pensados, assim como os sujeitos, em processo, inacabados, constituídos dialógica e ideologicamente.

Com a publicação recente no Brasil do livro “Questões de estilística no ensino da língua” (BAKHTIN, 2013), descobrimos um Bakhtin preocupado com questões político-pedagógicas relacionadas à linguagem. Na verdade, já inferíamos alguns dos princípios ali abordados e mesmo os aplicávamos às nossas reflexões e práticas escolares de ensino de línguas. Dentro dessa perspectiva, apresentamos a seguir alguns trabalhos que vão nessa direção, explorando princípios como o do dialogismo, o da compreensão responsivo-ativa, o da heteroglossia, entre outros, aplicados a análises do ensino de língua estrangeira - o uso da língua materna, de línguas de sinais, e de processos tradutórios nesse ensino – e do ensino de gêneros do discurso argumentativo nos ensinos fundamental e médio de língua portuguesa. Em todos os trabalhos o mesmo fio condutor: “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” (BAKHTIN, 2013).

Os trabalhos que orientamos no Departamento de Línguas e Letras da Ufes, seja no Programa de Iniciação Científica, seja nos Trabalhos de Conclusão de Curso, sempre se pautaram por uma crítica propositiva do ensino de língua portuguesa nas escolas, particularmente em relação ao ensino de leitura e produção textual. O objetivo desse trabalho conjunto sempre foi (re)pensar a concretude discursiva do ensino de língua portuguesa nas escolas no que diz respeito às propostas linguístico-pedagógicas de trabalho com gêneros discursivos, em especial os de natureza argumentativa⁴. Os aspectos discursivos pertinentes à noção de gênero têm sido levados em consideração pela prática escolar [pelos professores, pelos materiais didáticos, pelas propostas curriculares, pelos sistemas de avaliação]? Se sim, como esses aspectos têm sido experienciados nessas práticas? Se não, como seria possível torná-los concretos, realizáveis? Ao repensarmos a prática escolar atual de ensino de leitura e produção de texto, a partir do conceito de gêneros do discurso, repensamos toda uma concepção de linguagem, presente nas escolas e na sociedade. Essa concepção parece ainda se encontrar no limiar de uma visão objetivo-abstrata sobre a língua e de uma

4 Ver, neste sentido, Vidon (2009; 2012; 2013; 2014) e Vidon et alii (2014).

visão cognitivo-idealista do sujeito da linguagem. O ensino de língua portuguesa na atualidade parece se encontrar em uma condição limiar entre uma perspectiva textual, de base logicista e uma perspectiva discursiva, de base dialógica.

A condição de limiaridade e contrariedade, conforme pensada por Bakhtin (2008) em relação, principalmente, a momentos de crise na história social, em que pontos de vista epistemológicos se entrecruzam, parece se colocar no contexto atual do ensino de língua portuguesa no Brasil, quando uma concepção dialógica de linguagem, claramente fundada em pressupostos bakhtinianos, entra em relação e conflito com outras concepções de linguagem, tradicionais ou não. É sobre isso que esse trabalho conjunto de pesquisa procura refletir, tomando, como dados privilegiados, materiais didáticos de língua portuguesa de grande circulação nacional e modelos de avaliação linguística, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), principal porta de entrada para cursos de nível superior no Brasil. Essas duas práticas discursivas, a do livro didático e da prova do Enem, em nosso entendimento, dialogam, ao mesmo tempo - daí a condição de limiaridade e contrariedade de ambos - com uma tradição tipológica de produção de textos e com uma concepção discursiva de enunciação, permanecendo, assim, por um lado, em um campo ideológico do discurso, mas, por outro lado, provocando rupturas nesse mesmo campo. Configura-se, assim, uma arquitetônica complexa, que intentamos compreender à luz dos estudos bakhtinianos da linguagem.

O trabalho de Guilherme Brambilla Manso, “O gênero discursivo artigo de opinião na prática escolar: o papel das condições de produção não escolar na prática político-pedagógica do gênero” (MANSO, 2015), buscou analisar o tratamento recebido pelo gênero discursivo Artigo de opinião no contexto escolar apontando como as condições de produção não escolar desse gênero devem ser levadas em conta na prática político-pedagógica realizada pelo professor. Partindo de uma metodologia qualitativa e inferencial, duas professoras de língua portuguesa responderam a um questionário sobre como se dá a prática político-pedagógica de gêneros discursivos como o Artigo de opinião, e em que medida fatores discursivos próprios a esse gênero, como as relações dialógicas específicas da esfera jornalística, a historicidade dos temas abordados e as relações entre gênero e subjetividade, como as verificadas nos processos de autoria, são levadas ou não em conta no processo ensino-aprendizagem desse gênero. Para tal discussão, os pressupostos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo são explorados no ensejo de se pensar a constituição dos sujeitos envolvidos nesse

processo e de que maneiras sua subjetividade dialoga com a escolarização de gêneros discursivos argumentativos na sua realidade atual de prática escolar. A partir dos depoimentos das professoras acerca do currículo escolar e das demandas próprias do Ensino Médio (como os vestibulares e o ENEM), como detentores de um discurso que se impõe na prática docente, o referido trabalho busca mostrar perspectivas que ampliem horizontes acerca da realidade desses profissionais e o quanto sua subjetividade é atravessada pelo contexto escolar e não escolar na busca por suportes para o ensino de Língua Portuguesa.

Complementando o trabalho de Manso (2015), “Gêneros do discurso argumentativo: o que há além da dissertação escolar?” (GOMES, 2015), de Marina da Silva Gomes, buscou analisar como os gêneros argumentativos são trabalhados na escola, tendo como foco dois aspectos que podem ser representados pelas interrogativas: “o material didático trabalhado proporciona situações reais de interlocução?”; “o material didático prevê um diálogo entre os gêneros discursivos?”. Para responder a esses questionamentos, seguiu-se a abordagem teórico-metodológica desenvolvida por Bakhtin e seu círculo de pensadores. Sobre a inserção do gênero em uma ação interlocutiva, o material didático escolhido como corpus apresenta uma postura interacional e coloca os interlocutores como elementos intrínsecos à produção textual nos gêneros analisados (artigo de opinião e debate). Já sobre a relação entre os gêneros, o que se verificou foi que a coleção apresenta uma postura estruturalista, pois os gêneros não dialogam entre si. Tal conclusão aponta para um avanço, por um lado, no tratamento dos gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa, porém indicam, também, uma concepção, ainda, estruturalista e normativista em parte desse tratamento.

Já Isadora Cássio Lúcio da Rocha, no trabalho intitulado “Coletânea de texto e Posicionamento autoral: Índícios de leitura em produções textuais argumentativas” (ROCHA, 2015), partindo do pressuposto de que, com a expansão do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio – nos últimos anos, cada vez mais as escolas de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, têm se pautado pelas diretrizes implícitas a esse exame, e, que, no que diz respeito à Prova de Redação, o contexto que se coloca é o de produção de um texto dissertativo-argumentativo, a tradicional “dissertação escolar”, tem por objetivo analisar como a coletânea de textos oferecida nas provas de redação do ENEM e de vestibulares, como o VEST-UFES, podem contribuir ou não para o desenvolvimento de um posicionamento autoral dos enunciadores em suas

produções textuais. O *corpus* de pesquisa tem como base textos produzidos neste contexto por alunos do Ensino Médio, da rede pública e privada de ensino e, também, materiais didáticos utilizados para o ensino desse gênero discursivo.

Considerações finais: mais pimenta na moqueca

Procuramos registrar, neste artigo, os principais trabalhos de pesquisa que foram e que têm sido desenvolvidos pelo Gebakh nos últimos cinco (05) anos, bem como nossas principais preocupações teórico-metodológicas.

A dialogia e a parceria, a cumplicidade e o senso de pertencer (coisas que se extinguem no sujeito moderno) é que nos parece que tem criado em cada membro do Gebakh o desejo do encontro, o desejo de fazer “com”, o desejo de criar, reinventar, de pensar fazer novos possíveis “devires”. O clima no Gebakh não é só de uma reunião... é de comunhão, de partilha, de ausculta, de pratica efetiva de alteridade e exotopia. De fato, há um clima em que todos somos meio que obcecados pela palavra alheia, para apreendermos “com” ela, com esse outro Vidon, Vanildo, Philipe, Sandra, Geyza, Janny, Priscila, André Freitas, Edna, Vivian, Evandro, Tatiana, Guilherme, Bárbara, Olivaldo, Camila, Regina, Isadora, Marina, Adriana, Ivan, Kátia, Mariléia, Isaura, André Effgen... e quantos mais desejarem acolhimento entre e no Gebakh. Vemos nisso a expressão máxima de boniteza. E que venham mais 5, 10... muitos anos de Gebakh com atitudes criativas, criadoras, críticas e inventivas.

Referências

ALMEIDA, M. A. L. C. **As escolhas discursivas na produção escrita de um sujeito-criança**: subjetividade, gênero e ethos. Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2009.

BACHIETE, J. A. **Inserção da língua americana de sinais no ensino de língua inglesa**: uma proposta dialógica de translanguismo entre surdos e ouvintes. Dissertação de Mestrado (em andamento). Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2015.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na idade média**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.
- _____. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- _____. ; DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2001.
- _____. **Guia da Prova de Redação do Enem**. Brasília-DF: INEP/MEC, 2013.
- COMTE, A. “Vida e obra”. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- DIONÍSIO, M. T. **A questão do valor para (o Círculo de) Bakhtin**. Dissertação de Mestrado (em andamento). Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2010.
- DOMINGOS, P. **Contribuições do círculo de Bakhtin para o estudo dos gêneros do discurso acadêmico em libras**. Dissertação de Mestrado (em andamento). Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2015.
- FARACO, C. A. “Autor e autoria”. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
- FERREIRA, O. S. M. **Sujeitos de papel: a construção de subjetividade promovida pela revista capricho**. Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2015.
- FIAD, R. S; VIDON, L. N (Orgs.). **Em(n)torno de Bakhtin: Questões e análises**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.
- FRANCO, K. R. **O gênero editorial em contexto de vestibular**. Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2008.
- FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1996.
- GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- GOMES, M. S. **Gêneros do discurso argumentativo: o que há além da dissertação escolar? Relatório Final de Iniciação Científica**. Vitória-ES: PIIC/UFES, 2015.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2010.
- LIMA, S. M. M. **Os gêneros discursivos e o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio**. Projeto de Pós-Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 2015.
- MAINGUENEAU, D. “A propósito do ethos”. In. MOTTA, A. R.; SALGADO, L. **Ethos discursivo**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MANSO, G. B. **O gênero artigo de opinião - da esfera não-escolar para a escolar: o que muda?** Relatório Final de Iniciação Científica. Vitória-ES: PIIC/UFES, 2015.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MIRANDA, A. F. **A Carta do Leitor como dispositivo argumentativo de manutenção ideológica.** Dissertação de Mestrado (em andamento). Vitória-ES: UFES, 2015.

MONTEIRO, I. M. C. **Indícios de autoria em narrativas de estudantes do ensino médio.** Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: UFES, 2009.

MOREIRA, T. A. **A constituição da subjetividade em raps dos Racionais MC's.** Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: UFES, 2009.

_____. **A cultura hip hop nos Estados Unidos, no Brasil e em Portugal.** Tese de Doutorado em Linguística (em andamento). São Carlos-SP: UFSCAR, 2015.

OLIVEIRA, G. F. P. **A função de orientador argumentativo dos rótulos em artigo de opinião: uma questão de entonação de valores sociais.** Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: UFES, 2009.

PONZIO, A. **Encontros de Palavras: o outro no discurso.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

RIOLO, V. P. **O depoimento como discurso de alteridade/autoridade na publicidade televisiva.** Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: UFES, 2014.

ROCHA, I. C. L. **Coletânea de texto e Posicionamento autoral: Indícios de leitura em produções textuais argumentativas.** Projeto de Pesquisa (Iniciação Científica). Vitória-ES: PIIC/UFES, 2015.

ROZÁRIO JÚNIOR, I. A. **Metamorfoses do eu: a alteridade na (re)construção da subjetividade no discurso do adolescente em conflito com a lei.** Dissertação de Mestrado. Vitória-ES: UFES, 2011.

SANTANA, E. **Tradução e ensino de Língua estrangeira: estudo sobre a mediação entre a língua materna e estrangeira propostas por dois materiais didáticos.** Projeto de Pesquisa. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2015.

SCHIFLER, M. F. **Polifonia e identidade na cultura popular de comunidades quilombolas.** Projeto de Pós-Doutorado. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2015.

STIEG, V. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES.** Tese de Doutorado em Educação. Vitória-ES: PPGE/UFES, 2012.

_____. **A proposta de trabalho com o texto nos cadernos do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/2013).** Projeto de Pós-Doutorado. Vitória-ES: PPGE/UFES, 2015.

VIDON, G. R. O. N. **A narratividade do hip hop e suas interfaces com o contexto educacional.** Tese de Doutorado. Vitória-ES, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), 2014.

_____. **Entre a cultura oficial e a marginal: a “Escola de Rimas” como prática discursiva limiar.** Projeto de Pesquisa. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2015.

VIDON, L. N. **Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem.** Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2003.

_____. “Subjetividade e dessubjetivação em gêneros dissertativos-argumentativos escolares”. In: Luciano Novaes Vidon e Maria da Penha Pereira Lins. (Org.). **Da análise descritiva aos estudos discursivos da linguagem - A linguística no Espírito Santo**. Vitória-ES: PPGEL/UFES, 2009.

_____. “Autoria em redações de vestibular: considerações a partir da perspectiva bakhtiniana”. **Revista Estudos Linguísticos**, n. 41. São Paulo: GEL, 2012.

_____. “A prática escolar de ensino de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo: pedagogia da dessubjetivação”. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo: GEL, n. 42, 2013.

_____. “Letramento escolar: entre a tipologia textual e os gêneros do discurso”. **Revista (Con) Textos Linguísticos (UFES)**, v.8, p.328 - 343, 2014.

VIDON, L. N. et alii. “Subjetividade e dessubjetivação em textos dissertativo-argumentativos: concepções, propostas pedagógicas e práticas de produção de texto”. **Revista PerCursos Linguísticos (UFES)**, v. 4, n. 8, 2014.

VOLOSHÍNOV [1927] “Discurso na vida e discurso na arte” (tradução de Cristóvão Tezza, para uso didático). “Discours in life and discours in art (concerning sociological poetics” In: **Freudianism – A marxist critic**, New York, Academic Press, 1976.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção de enunciação**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

ESTUDAR COM BAKHTIN NA FRONTEIRA: ALGUNS DIZERES (IM)PERTINENTES SOBRE O NOSSO CRONOTOPO

GEBAP - Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa¹

Fabiana Giovani
Moacir Lopes de Camargos
Nathan Bastos de Souza
Rebeca Teliz
Nara Rosane Machado de Oliveira
Rosiane Gonçalves dos Santos Sandim
João Beyer Schenkel
Nathallia Lacerda Jacinto

Resumo

Este trabalho versa sobre nossa experiência de estudar com Bakhtin na fronteira. Nossos dizeres (im)pertinentes a respeito deste cronotopo específico (Fronteira Brasil - Uruguai) se dão através da leitura que fazemos dos textos do poeta fronteiriço Chito de Mello. Para a análise movimentamos a ideia de cronotopo e de amorização da teoria bakhtiniana. Os resultados que discutimos ao longo deste trabalho confluem em dois aspectos: o embate que se dá na fronteira (linguístico - cultural) e nas formas deste embate que se desvelam no linguajar da praça pública com que o autor ri da gramática e suas normatividades.

Palavras-chave: Cronotopo, fronteira, linguagem

Résumé

Cet ouvrage décrit notre expérience à étudier l'auteur Bakhtine en zone frontalière. Nos énoncés (im)pertinents à l'égard de ce chronotope spécifique (frontière Brésil - Uruguay) sont tirés des lectures que nous faisons des textes du poète frontalier Chito de Mello. Pour l'analyse, nous faisons affaire avec les idées de chronotope et d'amorisation de la théorie bakhtinienne. Les résultats discutés tout au long de ce travail convergent vers deux aspects : l'affrontement qui a lieu sur la frontière (linguistique - culturel) et dans les formes que prend cette lutte et qui se révèle dans la langue sur la place publique avec laquelle l'auteur se moque de la grammaire et de ses normes.

Mots-clés: Chronotope, frontière, langage

¹ Grupo de estudos formado em 2011 na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé (RS). Os autores deste artigo (todos do Curso de Letras desta instituição) participam das reuniões que fazemos quinzenalmente nas quais discutimos os escritos de Bakhtin e seu Círculo.

Introdução

O objetivo deste artigo é discutir os textos de Chito de Mello - poeta nascido em Rivera (UY), cidade fronteiriça que faz divisa com Santana do Livramento (BR) - à luz da noção bakhtiniana de cronotopo. Tal autor apresenta uma peculiaridade: sua escrita. Na produção de seu objeto estético (poemas/canções²), Chito de Mello mistura as duas línguas que lhe constituem, o espanhol uruguaio e o português do sul do Brasil. O resultado dessa mistura é o portunhol que pode gerar, muitas vezes, certo desprezo pela sua produção artística, não pela obra em si, mas pela simples mudança no que se refere ao dialeto (consideramos, holisticamente, que não há uma regra gramatical implícita, pois o falante faz uso de palavras tanto de uma língua quanto da outra, sem muitos critérios de seleção, a não ser pelo projeto de dizer).

O próprio poeta burla, em seus textos, a ordem natural de tudo. É um engajado burlador das normas, a exemplo do título de seu livro: “Soydelbagazonomás”. Este fato de rir de si mesmo mostra que o estético já se instaura desde o título da obra, conforme nos explica Volochínov (2013). O poeta fronteiriço volta a provocar o risco quando, logo após o que seria o prólogo do livro, afirma: *“Isto náun é prólogo néin merda neñúa, escribí esta porquerapa’ lesapresentá este livritocuásmiñascansáun”*. Completando esta apresentação aparece, no fim da página, a seguinte informação: *“Esta es una producciónorejana³ por lo que autorizamos sudifusión y piratería”*.

Em um primeiro momento pode parecer que essa burla, esse riso e deboche do poeta são uma simples brincadeira, podemos tomar as palavras de Bakhtin (1987) que nos mostra a importância do riso:

O verdadeiro riso, ambivalente e universal, não recusa o sério, ele purifica-o e completa-o. Purifica-o do dogmatismo, do caráter unilateral, da esclerose, do fanatismo e do espírito categórico, dos elementos de medo ou intimidação, do didatismo, da ingenuidade e das ilusões, de uma nefasta fixação sobre um plano único, do esgotamento estúpido. O riso

2 O autor escreve os poemas e os canta ao som de um violão.

3 O termo se refere a um vocábulo muito usual no dialeto da fronteira, orejana, em espanhol, ou orelhana, em português, é o animal que não tem sinais de demarcam o proprietário nas orelhas, quer dizer que ele tem as orelhas inteiras. Geralmente existe algum tipo de sinal nas orelhas de bovinos e ovinos na região pampiana do Brasil e nas regiões próximas e fronteiriças com Uruguai e Argentina. O uso de orejanapara se referir ao próprio livro (e aos poemas escritos ali) denota que ao autor lhe parece que seu dizer não tem dono, não tem fronteiras. Nada mais próximo daquilo que Ponzio (2010) afirma ser o calar que precede e prepara a escuta. Não há um dono da palavra, no momento em que ela é enunciada já é do outro e pede respostas.

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).

Com a leitura dos poemas, o risonos liberta, ainda que temporariamente, da imposição das regras cotidianas que vivemos, sobretudo das normas gramaticais que devemos seguir para o bem falar e escrever, algo muito forte para os sujeitos dos espaços fronteiriços⁴. Nas palavras de Arán (2009, p.128), Bakhtin *“contaba no separar lo estético de lo real social, que debía ser transformado evaluativamente, programa que supone un compromiso ético con lo real y la eficacia política de lo estético”*.

Dando nosso contorno a essa temática, o leitor encontrará no texto que segue as seguintes seções: na primeira, recorreremos à teoria bakhtiniana e a seus comentadores para discutir a noção de cronotopo, deslocando-a de seu uso comum para tratar do cronotopo da fronteira - horizonte do qual dialogamos com Bakhtin; na mesma seção, teremos uma revisão do que compreendemos por amorização na mesma teoria. Na seção seguinte, trazemos alguns poemas do autor e os analisamos à luz do que discutimos sobre cronotopo. Por fim, damos algumas considerações finais - provisórias - que indicam ao que chegamos depois desse encontro da fronteira com nossos estudos bakhtinianos no pampa.

Um encontro com a filosofia da linguagem de Bakhtin

Bakhtin e o cronotopo da fronteira

Bakhtin (1998:211) reflete sobre o cronotopo como a interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, (o termo significa “tempo-espaço”). Embora o pensador russo utilize essa noção para discuti-

4 É bastante comum que se ouça de algum fronteiro que se alfabetizou em zona de fronteira que havia uma imposição da língua da escola, se brasileira, po-rtuguês, se uruguaia, espanhol, nas salas de aula e nos intervalos escolares. Em outros termos, o riso que Bakhtin (1987) propõe como purificador do dogmatismo é o que nos salva da esclerose da imposição do molinguismo das regiões de fronteira. Em outros termos, é impossível advogar pelo purismo linguístico, nestes contextos ou em outros. O fato de que existe uma língua é porque ela é utilizada por falantes que a modificam no uso. Fatalmente não pode haver uma língua homogênea em um grupo de falantes heterogêneos constitutivamente, como é o caso de qualquer comunidade linguística, ainda mais em contextos como o que relatamos em que convivem pessoas com pelo menos duas nacionalidades e uma série de relações distintas entre si e com a(s) língua(s). O riso dá vida nova, nos livra da categorização de uma ou outra língua.

la no âmbito da teoria do romance, podemos ampliar seu escopo teórico e pensar a cronotopia em outras formas de manifestações artísticas/estéticas, como a poesia, por exemplo, foco de interesse neste texto.

A pesquisadora Amorim (2006) utiliza a noção bakhtiniana de cronotopo para discutir a arte de Picasso e também a produção fílmica do diretor iraniano Kiarostami. Sobre o cronotopo e sua relação com as manifestações artísticas, Bakhtin (1988) chama a atenção para o seguinte aspecto:

no cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os indícios do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico (grifo nosso) (BAKHTIN, 1998:211).

Sendo assim, é no cronotopo que o tempo torna-se artisticamente visível, isto é, ao movimentarmos esta noção podemos afirmar que tempo e espaço se condensam no objeto estético em análise. Dessa maneira os textos de Chito de Mello que consideramos aqui plasmam esta noção de cronotopo fronteiro (constituído pelo embate das línguas e dos sujeitos). O poeta absorve esse “tempo-espaço” e o reconfigura a seu modo, revestindo de sentido(s) o seu entorno, a fronteira.

Ao pensarmos em fronteira, imaginamos uma linha divisória que separa nações, pessoas, costumes, mesmo que seja uma linha imaginária, ela desenha diferenças. Ou seja, nos limita do lado de cá e/ou do lado de lá. Entretanto, se faz necessário que façamos a distinção entre “limite” e “fronteira”, uma vez que estaremos diante de constantes transformações quando nos referirmos à fronteira.

Segundo a geógrafa Lia Osório Machado:

a determinação e defesa dos limites de uma possessão de um Estado se encontram no domínio da alta política ou da alta diplomacia, as fronteiras pertencem ao domínio dos povos. Enquanto o limite jurídico do território é uma abstração, gerada e sustentada pela ação institucional (...), a fronteira é lugar de comunicação e troca (MACHADO, 2000, p, 1-2).

Desse modo, o limite é abstração e a fronteira é um conceito dinâmico, do domínio dos povos. Esta última designa “começos”, uma expansão entre povos e culturas. Considerando este contexto, é possível afirmar que as fronteiras linguísticas se mesclam, se reinventem e sejam pontos de infinitos questionamentos. O próprio Chito de Mello escreve sobre esta mistura: “*Noso lenguaje intreverado téinmuintasasesiones y conotasaún: Portuguól, Espanguês, Dpu,⁵ Dialeto Fronterizo, Carimbaú,⁶ PU⁷ y ainda mais* (2015, p. 3)”. Apesar de ser considerada “intreverada”,⁸ esta linguagem vai cumprindo o seu papel de constante troca e comunicação de um povo que, desconsiderando os limites, aproveita as fronteiras daquilo que preexistia para construir novos contextos.

Nessa linha de raciocínio, para tratar da questão da língua, Bakhtin (2009) afirma, a respeito das comunidades linguísticas, que:

O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído, e qualquer mudança no interior desse sistema ultrapassa os limites de sua consciência individual (BAKHTIN, 2009, p. 81).

Assim sendo, o indivíduo fronteiriço - como todos os outros - recebe do outro um mundo já dado, já valorado. Sua entrada no mundo é mediada pelo outro, do qual recebe inclusive o próprio nome; tudo que lhe diz respeito no momento que chegou ao mundo já foi tocado, ao menos, por vários outros. Quando o indivíduo da fronteira nasceu, já havia ali naquele espaço - geográfico e discursivo - um contato de línguas que produzia um contato de identidades. Retomando a citação, o sujeito recebe dos outros uma comunidade com um sistema linguístico já construído. Porém, qualquer mudança que queira fazer neste sistema (seja no nível sintático, semântico, morfológico, fonético etc.) só pode ser realizada em relação interativa com os outros. Daí que uma língua que vive em uma fronteira tenha uma identidade linguística sempre provisória, pois o sujeito fronteiriço pode ser bilíngue e/ou binacional vive aqui e ali, fala/ouve ambas as línguas; ou ainda pode falar/estudar outras línguas ou alguma variedade distinta (considere-se aqui os dialetos, que é uma questão importante para o objeto estético que analisamos). Pode ainda como o autor que analisamos mesclar as duas línguas em contato.

5 Dialeto português do Uruguai.

6 Conforme as informações do próprio Chito de Mello, trata-se de uma variedade rural que se fala nas regiões de fronteira com o Uruguai.

7 Português Uruguaio.

8 Palavra de uso regional, quer dizer de encontro, que se mistura.

Quando trazemos Bakhtin (1988) para a fronteira e estudamos a obra de Chito de Mello, podemos afirmar que o autor uruguaio fronteiriço - vivendo na fronteira e sendo constituído por ela, lugar peculiar em que há duas línguas (ou três se consideramos oportunhol como língua) - se depara com esta tensão entre duas culturas diferentes e faz, ao assumir um lugar exotópico enquanto autor, uma estética outra, uma estética fronteiriça, totalmente heterocientífica (BAKHTIN, 2011) no que se refere à exatidão que a ciência exige (e as gramáticas igualmente). A teoria bakhtiniana nos ensina que este tipo de relação é da ordem do *“dar sua posição”, “dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender”*. No caso do poemade Chito, percebe-se que o autor, por viver nessa fronteira, transformou seu cotidiano em um evento estético. Nos parece que isto decorrade um esforço de estetizar o cotidiano, de estetizar o ético.

Por fim, Machado (2010) nos ajuda a compreender esta relação que buscamos do cronotopo na teoria bakhtiniana:

O que dissermos aqui, ou em outro lugar, será sempre um ponto de vista posicionado num espaço de relações que extrapolam o ambiente vivencial de quem percebe o mundo daquele lugar, deixando à mostra os excedentes de visão que interagem neste mesmo espaço (MACHADO, 2010, p. 206).

Nestes termos, a noção de cronotopo nos serve para localizar a o dizer de Chito de Mello em um tempo e espaço. Dentro deste cronotopo os textos do autor significam. É o ponto de vista daquele autor que vive na fronteira e o nosso, de quem dialoga com ela diariamente que constitui nosso gesto de análise.

Bakhtin e a amorização

Destacamos nesta seção a relação entre a amorização e o cronotopo que é marcada pela alteridade. Embora o termo amorização nos remeta de imediato ao sentimento de amor entre as pessoas, não o compreendemos somente desta forma. Nas palavras de Dias (2013),

Não se trata [...] de um esforço de pensar enquanto um elemento psicológico, subjetivo ou ainda biológico do ser humano. Mas sim, partindo das orientações bakhtinianas, pensar a amorosidade como

um elemento constitutivo do viver-agir, do pensamento-ação, que compõe o existir-evento unitário e singular do sujeito e, como tal, é também uma posição adotada pelo pesquisador (DIAS, 2013, p. 90).

A autora afirma ainda que estar com o outro amorosamente, escutá-lo amorosamente, orientar amorosamente nossa palavra em direção ao outro, independente da atividade em que se está envolvido, é uma posição que o eu, do seu centro de valor pode assumir. Em termos ponzianos, a amorização, como a concebemos com Bakhtin, é uma busca do direito de infuncionalidade, segundo o qual se procura o outro como lugar único de constituição, de diferença não indiferente (cf. PONZIO, 2010; 2012). Para tentarmos praticar esse ato de amor precisamos, antes de tudo, despir-nos da ideologia dominante que, com força centrípeta, despreza estrategicamente toda e qualquer concepção de amorosidade que sugira possíveis rupturas na forma hegemônica de pensamento.

E, para compreendermos os textos de Chito que traremos logo mais para esta discussão, inseridos em outro cronotopo, devemos, de fato, tentar nos despir, por exemplo, de nossa visão hegemônica do que seja a língua(gem). Precisamos desfazer nossas visões cristalizadas do que seja o modo tradicional e objetivo de fazer ciência. Como mostram os versos escritos pelo autor, a relação de amorosidade com a alteridade é também dialógica: “Yosoydel norte, uruguayo / rompidioma⁹ y riverense / y soydelsur, brasileiro / farropilia y santanense”. E como nos ensina Bakhtin (2012):

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 do seu próprio lugar, e tem razão não subjetivamente, mas responsavelmente (BAKHTIN, 2012, p. 104).

Sendo assim, podemos considerar que a amorização bakhtiniana é um ato responsável com a vida e com o outro que nos relacionamos. É um ato de amor distinto daquele das massas sociais, é impossível um amor igual ao que se sente por si mesmo, na singularidade própria de cada um, amamos o outro, com certo distanciamento entre nós. Esse outro é o responsável por nos completar, amar e dar o acabamento, nenhuma dessas ações é passível de ocorrer de si para si na sua

9 Também é comum se escutar a expressão “rompidioma” na fronteira do Brasil com o Uruguai. Os fronteiriços às vezes sofrem com esta palavra, que se torna signo de menosprezo. Ser um “rompidioma” quer dizer que não se fala a língua do Brasil nem a do Uruguai. A tradução literal do termo seria “rasgaidioma”, “quebraidioma”, ou “rasga língua”. Note-se, ademais, que o termo é utilizado como motivo para riso aqui, o autor burla de si mesmo ao usá-lo.

totalidade. Isso é característico da nossa unicidade do viver. É esta aproximação que fazemos para encontrar o outro, ou seja, não é um movimento para a completude. Conforme nos explica Geraldi:

se a experiência de mim vivida pelo outro me é inacessível, esta inacessibilidade, a mostrar sempre a incompletude fundante do homem, mobiliza o desejo de completude. Aproximo-me do outro, também incompletude por definição, com a esperança de encontrar a fonte restauradora da totalidade perdida. É na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem. E nessa atividade constrói-se a linguagem enquanto mediação necessária (GERALDI, 1994:3).

Juntamente com o autor, compreendemos que a amorização é um movimento necessário em que encontramos no outro o lugar único de uma alteridade fundante para nossas compreensões. Bakhtin (2011) afirma que não se pode ser herói da sua própria narrativa pessoal, somente o outro tem essa possibilidade, somente ele, na sua posição fora e diante de nós, pode nos amar. O amor é um ato que vem de fora, não pode partir de dentro, não pode cair na contradição do amor narcísico.

Os poemas de Chito de Mello

O primeiro poema que selecionamos, mostra uma interessante relação cronotópica que tematiza o espaço fronteiro, espaço este também compartilhado por nós.

yo soy del norte, uruguayo
rompidioma y riverense
y soy del sur, brasileiro
farropilia y santanense

desconfiáu de los milagro
no creo n'elpadreterno
ni sueño con paraísos
ni me asustan los infiernos

nací medio reviráu
que le vaser compañero
no me gusta el latifundio
ni canto p'al estanciero

En cambio le canto al pión
la sirvienta o la ramera
tengo el orguyo de ser,
cantor de la bagacera...

y defiando la cultura
popular de la frontera

Podemos perceber neste poema a relação de alteridade com a singularidade do outro (*pión, sirvienta, ramera*), mostrando também que, desde o seu cronotopo, o poeta revela sua amorosidade e a sua ideologia. E nesse contexto, o poeta chama a atenção para o orgulho que tem de viver neste lugar, orgulho em defender a sua cultura popular da fronteira e falar (escrever) para os seus pares, pessoas das classes mais humildes. O rechaço que demonstra pelos ricos pode ser comparado com a questão que Bakhtin (2009) discute quando propõe uma ideologia do cotidiano, em embate sempre com a ideologia oficial. É ali no nascedouro das ideologias que o signo ideológico começa a ser valorado. Defender uma cultura popular já é um ato revolucionário que se fundamenta na busca de pares que sejam também do cotidiano, isto é, não os donos de terras, os latifundiários, mas os empregados, os pobres. Ao tratar de um orgulho de ser “cantor de labagacera” Chito de Mello revela este gosto pelo cotidiano, do interesse que tem pelos pormenores, das festas de ressurreição, como Bakhtin (1987) afirma, em que o sujo e o velho dão luz ao novo cheio de luz.¹⁰

O segundo poema escolhido também segue essa linha e exalta o lugar fronteiriço no tempo vivido. E o mais importante: o seu dizer enaltece os dois idiomas em mescla, ou seja, a exaltação da fronteira é apresentada em portunhol.

Huella de la frontera

En la huella mestiza
de la frontera
va esta huella de:
Livramento y Rivera

“Num dialeto” clandestini...
...no y orejano
que “falan los gaúshos”

10 Os rituais do nascimento na literatura carnalizada são o argumento que Bakhtin (1987) aponta para sustentar tal ideia e dos quais nos valem para o mesmo fim.

u “uscatiano”
 Hijo “diuna” cultura
 “contrabandiada”
 que “fícnestes pago”
 aquerenciada

!Viva, viva Rivera
 y Livramento
 y viva quienes cantan
 con fundamento!

Canto por sus rojizos
 atardeceres
 y “a luta du séusomes”
 y “suásmuires”

Me gusta quién impulsa
 nuevos “impulsos”
 y “tomá un as qui otra”
 “prasantáu pulso”

“Pena esta sosiedade”
 “desigualada”
 “pocus cum muinta terra
 muintosséin” nada

!Viva, viva Rivera
 y Livramento
 y viva quienes cantan
 con fundamento!

A partir desses versos mesclados podemos perceber que, conforme nos explica Arán (2009, p.134) *“el cronotopo encarna [...] la idea tan bajtiniana de que las versiones hegemónicas y monolingües (la lengua única de la verdad) siempre tratan de acallar las tensiones y las contradicciones sociales”*.

E, a partir dos versos deste poema, o autor revela justamente essas tensões linguísticas que existem no espaço da fronteira (Rivera/Livramento) onde de um lado há a língua de Nebrija - imposta pelo poder dos espanhóis - em constante tensão com a língua de Camões - imposta pelo poder dos portugueses. Essas línguas, consideradas oficiais, quando em contato, produzem esse dialeto clandestino - mestiço - que escreve o poeta. E, obviamente, essa forma de dizer está sempre em conflito com as línguas oficiais. Além disso, o poeta demonstra que, por meio desse dialeto, também vem à tona as desigualdades sociais que estão bem marcadas na região fronteiriça.

O uso de alguns termos chama atenção: por exemplo, “*o dialeto clandestino y orejano*” este verso indica que mesmo sendo natural daquele cronotopo, a imposição da pureza linguística se mantém causando o estigma, é como se “despatriase” o fronteiriço porque não fala a língua de um lado ou de outro. Em outros termos, retomando Machado (2006), parece que a língua se impõe como limite e não como fronteira. Nos termos de Ponzio (2010) a fronteira seria o lugar do calar para a escuta destas vozes todas, diferentes e pertinentes e o limite o lugar do silêncio, da imposição (seja da língua, seja do poder). Os trechos do poema acima sugerem que a imposição da língua termina por desqualificar qualquer enunciação do fronteiriço, e é com o riso que Chito de Mello responde. É com o riso que se alarga a compreensão, que se descaracteriza a seriedade e a hegemonia da imposição dos limites da língua(gem).

Considerações finais

Em seus poemas Chito de Mello demonstra seu amor pela fronteira – mas não um amor platônico, pois ele aponta os problemas, as dificuldades – que considera lugar de diálogo¹¹ entre pessoas, culturas e línguas.

Esse Portunhol, que foge de todos os regramentos gramaticais, pois não é daqui nem de lá, é da fronteira, é o idioma universal de “*nosotros brasileiros e uruguayos*”, sem apegar-se a conceitos estéticos, apenas diz o que quer dizer na mescla e simplicidade de sua linguagem. Em outros termos, revela que não é preciso os adornos de linguagem que geralmente utilizamos em textos mais estetizados, isto é, não é o padrão linguístico que dita o projeto de dizer, mas sim o contrário. A perspectiva de linguagem que Bakhtin o Círculo nos apresentam parece ser perfeita para tratar de fronteira e de portunhol, já que indica o movimento e a abertura, não aclusura da identidade. É exatamente nesse ponto que a poesia de Chito de Melo mais se aproxima dos conceitos do Círculo, pois traz a abertura e o movimento, o idioma daqui ultrapassa todo e qualquer limite imposto por divisões geográficas, e passa a ser também o de lá e o mesmo acontece com o idioma de lá, que se chega até nós como se sempre fosse daqui, e convivem, no embate.

11 O termo diálogo é usado aqui com o mesmo sentido com o qual Bakhtin e seu Círculo discutem sua filosofia da linguagem: diálogo é mais que apenas consenso, serve também para discordar, para lutar na arena dos signos.

É nesse ambiente fronteiriço que a noção bakhtiniana de cronotopo toma forma e é ressignificada. Pelos versos de Chito de Mello, o riso nos leva a superar os limites de espaço-tempo, sua poesia nos remete ao linguajar campeiro e desbocado (da praça pública bakhtiniana?) de outrora, mesclado aos problemas e mazelas atuais, regados de sua sempre presente malícia. Em um dialeto “clandestino” a voz da fronteira de faz escutar, se expande para outros rincões. Chito de Mello personifica através de sua arte, os elementos presentes no cotidiano da realidade fronteiriça, embora com tendência para o riso, sua poesia é também de denúncia de uma realidade social. Sua arte retrata a vida que por sua própria natureza é dialógica, de embate.

Por fim, depois desta amostra de como estudamos com Bakhtin na fronteira e dos dizeres (im)pertinentes que provém dessas nossas palavras, passamos a palavra ao outro como orientação primeira da nossa. Antes, contudo, uma última passagem de Bakhtin (2011) que acaba esteticamente nossa incursão: O mundo do futuro eivado de sentido é estranho ao mundo do meu passado e do meu presente. [...] Eu - no meu sentido e no meu valor para mim mesmo - fui largado no mundo do sentido infinitamente exigente. (BAKHTIN, 2011, 197). Se o mundo exige de nós compreensão, que possamos dizer nossas palavras outras desde nossos cronotopos diferentes.

Referências

AMORIM, M. “Cronotopo e exotopia”. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

ARÁN, P. “Las cronotopías literarias en la concepción bajtiniana. Su pertinencia en el planteo de una investigación sobre narrativa argentina contemporánea”. In: PERUS, F. **Dialogismo, monologismo y polifonía**. Tópicos del Seminario, n. 21. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2009, p. 119-141.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 4.ed. Tradução Aurora F. Bernadini et al. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Laud e Yara F. Vieira. São Paulo: Ed. Hucitec, 2009.

_____. **A cultura popular na idade média: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987.

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

DIAS, A. B. F. "Amorosidade nas Ciências Humanas". In: GEGE - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - UFSCAR. **Palavras e contrapalavras:** circulando pensares do Círculo de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

GERALDI, J. W. "Políticas de inclusão em sistemas de exclusão". In: **Simpósio Internacional sobre leitura na escola e na sociedade.** Brasília, 1994.

MACHADO, I. "A questão espaço-temporal em Bakhtin: Cronotopia e Exotopia". In: Stafuzza, G., Paula, L. (Orgs.) **Círculo de Bakhtin:** teoria inclassificável. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

MACHADO, L. O. "Limites e fronteiras: da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade". In: **Revista Território,** Rio de Janeiro, ano V, nº 8, pp. 7-23, jan./jun., 2000.

MELLO, C. **Soy del bagazo nomás.** Uruguai: Rivera, 2015.

PONZIO, A. "O cronotopo na obra de Bakhtin". In: GEGE - Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - UFSCAR. **Palavras e contrapalavras:** circulando pensares no círculo de Bakhtin. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2013. (Caderno de estudos V).

_____. **Encontros de palavras:** o outro no discurso. Tradução de V. Miotello et al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **A revolução bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2012a.

_____. **Procurando uma palavra outra.** Tradução de Valdemir Miotello et.al.. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.

VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Org., trad.e notas de João W. Geraldi. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2013.



ASTÚCIA, TÁTICA E POLÍTICA: REFLEXÕES EM TEMPOS DE BARBÁRIE

Carlos Roberto de Carvalho
Flávia Miller Naethe Motta¹

Resumo

Nesse texto nos apresentamos aos colegas, que, como nós, buscam compreender o mundo e as questões que ele nos traz a partir de uma perspectiva bakhtiniana. Buscamos negar, basicamente, a compreensão de que é possível viver sem amorosidade, sem responsividade, sem a assinatura em cada ato único que marca nossas existências. Os temas são muitos, como muitos são os interesses de pessoas tão diversas. Mas, a nos ligar, a pergunta: qual a minha, a tua, a nossa responsabilidade pela vida e existência de outros seres no mundo? A partir dela, vamos ao diálogo com as crianças, as mulheres negras, os professores e gestores que contam histórias e que, pela narrativa, lançam um apelo amoroso por alisar a história a contrapelo. Esse é o nosso grupo.

Palavras-chave: Responsividade, dialogismo, subalternidade, escola

Abstract

In this text we present our research group to colleagues, who, like us, seek to understand the world and its issues from a Bakhtin's perspective. We seek to deny, basically, understanding that it is possible to live without loveliness, unresponsive, without signing in every single act that marks our lives. The themes are many, as many are the interests of people as diverse. But to motivate us, the question: what is my, your, our responsibility for the life and existence of other beings in the world? From this perspective, we go to dialogue with children, black women, teachers and managers who tell stories and whose narrative, cast a loving appeal by smoothing history against the grain. This is our group.

Keywords: Responsiveness, dialogism, subalternity, school

1 Pesquisadores do Grupo de Estudos e pesquisa sobre linguagem e diferenças - GEPELID do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ. E-mails: carlosbeto.carvalho@gmail.com e flaviamnmotta@gmail.com

Poesia é a infância da língua. Sei que os meus desenhos verbais nada significam. Nada. Mas se o nada desaparecer a poesia acaba. Eu sei. Sobre o nada eu tenho profundidades.

Manoel de Barros

Poesia, Manoel de Barros, barro, ciência, arte, responsabilidade, Bakhtin Bhabha, Benjamin, filosofia do encontro, conversas com Mailsa, Rita, Marisol, Marília. Mulheres Negras da Baixada Fluminense: Neuza e Fernanda, duas Intelectuais. “Pode o subalterno falar?” Pergunta Spivak. *Entre Cruz, Entre Souza, Entre Versos* Sandro faz Uma reflexão sobre o legado autoral de Cruz e Souza a partir de uma condição negra e branca, enquanto Nolasco procura e remexe nos escondidos da memória pessoal, profissional e coletiva *Uma Escola de Cuspe e Giz: memórias de educação, narrativas de professores*. Qualidade da educação narrada por seus sujeitos protagonistas: serventes, merendeiras, alunos, pais, professores e gente da comunidade em geral, porque avaliar é preciso, mas viver, não é tão preciso assim. Priscilla, inspirada nas canções da MPB, traz para a cena da pesquisa o drama das mães de meninos negros, das mães de pequenos guris e adolescentes cotidianamente interditados pela polícia. Diante deste perigo eminente, diante deste programa preventivo de revistas policiais e seletivas, entre balas de fuzis que matam crianças negras todos os dias, Ana Clara, a partir de sua sala de aula, berço e o túmulo da infância, pergunta: “como as crianças usam, abusam se utilizam das palavras, inventam novos objetos linguísticos, novos discursos?”. Questões essas que, por outro lado, também fazem Juliana encrespar o cabelo e transitar entre o texto científico e o literário; entre o romance e a poesia. Romance sobre cabelos, cabelos de mulheres negras para arrepiar os fios de cabelos de outras mulheres. Todos eles textos para serem lidos e relidos principalmente por elas, mulheres negras ou brancas. O fato é que para ela, e não só para ela, a palavra se dirige, porque o outro - diz-nos Bakhtin - é o sentido da palavra, o seu inexorável destino.

Enquanto isso... Em tempos de barbárie (aquela já denunciada por Benjamin decorrente da aniquilação da experiência e da narrativa), cadáveres de crianças sírias boiam em praias da Turquia nos anunciando que finalmente chegamos ao fundo do poço, ao esgotar da diplomacia internacional, ao cinismo do mau-caratismo global e total. Finalmente atingimos o ponto mais alto de nosso cinismo. Chegamos ao ponto

que Camus (1963, p. 27) já havia nos alertado, lembrando-nos que o tesouro público é o centro de nossas preocupações, a vida humana não o é.

O fato é que depois da morte de uma criança (morte que representa a morte dos valores vitais e morais) temos que encontrar um novo sentido para a nossa história. História que, até aqui, tem sido de horror. História que sempre tem terminado assim: meninos indefesos boiando nas praias, furados de bala, atropelados nas calçadas, violentados pelos adultos, pelo dinheiro, pelo lucro, pela fome, pelo sexo, pelas drogas e etc..

Chega!

Não dá mais para fingir que não estamos vendo o sofrimento alheio, o aviltamento dos inocentes, os condenados da terra.

Basta!

Não dá mais para viver fingindo como se o outro não existisse, como se o mundo não fosse de nossa inteira responsabilidade. Como não ver nesse menino, caído na praia, outros milhares de meninos esfaqueados pelas guerras, pelas economias, pelos conflitos religiosos em todas as partes do mundo? Como não ver nas crianças refugiadas, morrendo de fome na África, na Ásia e na América Latina, a nossa própria miséria e impiedade para com os nossos semelhantes? Como não ouvir o choro de tantos pais, de tantas mães, de tantos meninos?

Diante deste absurdo que é indiferença e a violência contra a infância, contra o futuro e presente de cada criança, Rita e Flávia (2013, p. 188) afirmam: “o subalterno agora é a criança” e por isso nos convidam a fazer uma reflexão a partir do ponto de vista delas, o ponto de vista das vítimas, mas não sem esperanças. Ao contrário, segundo elas, é a cultura heteróclita e estrangeira das crianças que acabará por adular e rasurar as certezas e os velhos olhares e traçar novos rumos para a história do mundo. Por outras palavras, Rita e Flávia reiteram as palavras de Guimarães Rosa: “a criança é o pai do homem”, o Pai da humanidade e, que, portanto, sem elas não há garantia de futuro algum. Rita e Flávia estão conscientes que, só muda o mundo, se mudarmos o modo pelo qual vimos tratando as crianças; se voltarmos o nosso olhar de adultos (portanto olhar responsável e responsivo) para o olhar de cada criança e ouvirmos o que elas querem e têm a nos mostrar e a nos dizer. E o que as crianças, querem dizer? Crianças só querem nos dizer uma única e só coisa: crianças querem ser felizes! Querem carinho e amor. Querem delicadeza, brinquedo abraço e pracinha. Simples assim.

Crianças querem ser acolhidas; crianças querem ser amadas, querem ser respeitadas. Amor, respeito e carinho *com e para com* as crianças é o que não falta nos variados caminhos de pesquisas de Andrea, Flavinha, Gê, Gi, Ilka, Iolanda, Isabele e Sirlene. Sem exceção, na escrita de todas elas, havemos de encontrar atos de amorosidade, de responsabilidade para com as crianças.

Pesquisas que se entrelaçam e se imbricam uma nas outras, assim: enquanto Sirlene nos escreveu sobre o acolhimento das crianças pequenas na creche, ou de como os adultos se preparavam para recebê-las, Andréa se perguntava o quê acontecia com as elas depois que saíam da educação infantil. No mesmo sentido, Gê nos escreve sobre a mesma coisa, desta feita em outra perspectiva. Ela quer saber como está se dando o processo de transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental pela perspectiva dos Coordenadores Pedagógicos. Nessa mesma linha Gi, também encaminha seu trabalho, junto aos Orientadores Pedagógicos. Seu trabalho de pesquisa consiste em ouvir histórias a respeito da vida das crianças nas creches públicas. Se Gi quer ouvir histórias sobre e a respeito das crianças, Ilka quer compreender, no campo do currículo, como se dão as propostas de uma educação antirracista. Estuda o Currículo como manifestação de intenções (FRANGELLA, 2007), que se estabelece no embate político, nas negociações possíveis, em vitórias parciais que vão sendo conquistadas no processo. E por falar em currículo, Iolanda, em sua dissertação já defendida, conta-nos a história da Escola de Educação Infantil da UFRJ, fazendo um passeio no tempo pela fala das gestoras. Estudo esse que está sendo enriquecido (incompletado) pela pesquisa de Flavinha. Flavinha preocupa-se com os impactos de certa resolução que alterou a vida de uma porção de gente da escola de educação infantil onde ela e Iolanda trabalham. Curiosa e responsável como ela só, Flavinha quer conversa com as crianças, os pais e os professores sobre a tal resolução. Resolução que, segundo ela, veio bagunçar a cabeça de todo mundo. Por fim, Isabele em sua pesquisa, também já defendida, reencontra as narrativas e escritas de professoras formadas em serviço pelo PROINFANTIL. Professoras que reivindicam seu protagonismo docente.

Nesse caleidoscópio de imagens fragmentadas, busca-se construir uma compreensão que contemple o que esses atores vivem a partir da *universalização* do acesso à escola.

E assim, nesse mar de casos, acasos e caos vamos costurando nossos textos, nossos discursos, nossos saberes e não saberes, nossos sentidos e contrassentidos: estética da criação verbal, filosofia para um ato responsável, Rabelais, romances de

Dostoievski, Tezza, Poesia de Otavio Paz, Peles Negras máscaras Brancas (FANON), Benjamin, Certeau, Boaventura, Mia Couto, capas de revista Veja dizendo verdades, pregando mentiras, dizendo mentiras, pregando verdades, coisas boas, más, feias, ruins. Mostrando a cara, abundam suas ideologias. E nosso coração (assustado) pergunta: mundo, mundo, vasto mundo, se eu me chamasse Raimundo seria uma rima e não uma solução. Avisa-nos o poeta.

Qual a solução? Bakhtin também não responde, ele não é besta nem bobo, todavia ajuda: olhe para o outro, ouça o outro, compartilhe com o outro. Deixe-se penetrar pelo olhar do outro que lança um apelo amoroso: escovar a história a contrapelo, responder responsável e responsivamente à questão que te lança o mundo: qual a minha, a tua, a nossa responsabilidade pela vida e existência de outros seres no mundo?

Esta tem sido, dentre outras questões, o mantra de nossas pesquisas, a razão e o sentido de todos os nossos encontros. Qual tem sido a minha (a nossa) responsabilidade para com o mundo, para com os outros, para com as crianças que chegam todos os dias em nossa terra em nosso mundo. Por que, para quê e para quem pesquisamos? Para quem escrevemos nossos textos, dirigimos nossas palavras? Como nos situamos diante da encruzilhada entre ciência, arte e vida? Como responder à foto fatal de uma criança morta, deitada, dormindo morta, frente um praia tão linda que nunca mais meus olhos poderão fixar com tranquilidade? Como escrever a partir do cronotopos do nascimento e da morte prematura de uma criança, de milhares de crianças? Como escrever a partir do cronotopos do desamor, sobre o amor, sobre a amorosidade? Como escrever neste tempo de depuração, tempo que Drummond nos revela e nos descreve sensível e terrível retrato. Tempo que ele nos avisou, mas que nós, infelizmente, não temos conseguido evitar.

Ouvir Drummond para lembrar o tempo em que chegamos, mas tempo que não queremos. Diz-nos ele: “Chega um tempo em que não se diz mais: meu Deus. Tempo de absoluta depuração”. E esse tempo chegou. Como escrever nesse tempo sem Deus e que por causa disso, Dostoievski, e depois Nietzsche, reinteirou: “Se Deus não existe, tudo é possível”. Como encaminhar nossos escritos frente a um mundo em que os valores mais altos estão sendo dilacerados, despedaçados e tudo é possível? Como falar da infância frente ao cadáver insepulto de uma criança? Como escrever sobre a liberdade, a fraternidade e a igualdade diante de meninos negros que, pelo simples fato de serem negros, são vistos, antecipadamente, como suspeitos, ladrões e assassinos? Como falar do amor diante de massa interessada de gente que só pensa em ganhar dinheiro e pouco

se importa com o outro? Como falar a essa massa de homens que desacreditados no amor - “Porque o amor resultou inútil” - não choram mais enquanto suas “mãos tecem apenas o rude trabalho” e trazem coração seco.? Como escrever nossas vozes num mundo que se desertificou? Como escrever em um tempo que cada um de nós, pequeno atlas, carrega e suporta sozinho todas as dores, qual bicho no escuro?

É daí, deste fundo escuro onde nossos olhos se assustam com tudo veem, sentem e pressentem, que temos caminhado em nossas pesquisas convidando e lembrando a todos, que caminham junto com a gente, que outro mundo é possível; que apesar de vivermos em tempos tão duros e absurdos, esse mundo nos chega todos os dias, com o nascimento de cada criança. Porque, como nos diz Hannah Arendt (2011), dizemos nós aqui por nossas palavras: com cada criança que nasce, nasce com ela a possibilidade de um novo mundo. O contrário também será verdadeiro: em cada criança que morrer, morre com ela a nossa chance de um novo mundo, uma resposta única e insubstituível. Por isso, e por causa disso, nosso grupo tem se voltado para elas. Estudar para captar nesse olhar, o horror e a poesia do mundo. Olhar para o olhar das crianças.

Sempre fomos encantados com as possibilidades que a linguagem traz. Ela é o barro do qual se fez a humanidade dos homens. Sem ela, o nada. Não o nada do poeta que abre as portas para a entrada da poesia, mas o nada do real em toda sua concretude, para o qual não fomos equipados, o qual não suportaríamos.

O grupo de pesquisas e estudos sobre linguagem e diferenças - GEPELID nasceu de um encontro inusitado, como houvera de ser todos os encontros verdadeiros. Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Carlos Roberto de Carvalho (Beto) e Flávia Miller Naethe Motta, que ora vos escrevem, embora de linhas de pesquisa distintas descobriram-se parceiros de perguntas, questões, jeitos de ser e de orientar seus mestrados. Descobriram que se encontravam na proposta de amorosidade ao Outro que decorre das leituras de Bakhtin.

Ele, à época, pertencente a linha de pesquisa *Educação e Diversidades Étnico-Raciais* e ela, à *Estudos Contemporâneos e Práticas Educativas*. O primeiro encontro se deu a partir da proposta de uma disciplina ministrada em conjunto, chamada *Bakhtin e seus outros*, cujo objetivo era abordar diálogos entre as perspectivas Bakhtinianas

e ideias contemporâneas em busca de elementos para a produção de pensamento e pesquisa em Ciência Humanas.

O curso revelou uma demanda dos estudantes por aprofundar temáticas bakhtinianas, especialmente enquanto arsenal para a construção de uma forma outra de fazer pesquisa em Ciências Humanas. Dessa demanda, nasceu a segunda disciplina: *Amorosidade e Pesquisa*, onde a proposta foi ler, com os estudantes, o livro *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010) e articular a pesquisa de cada um como evento único, irrepetível, responsável e responsivo. Os textos produzidos ao final do curso mostraram uma apreensão de conceitos. Os textos produzidos ao final do curso mostraram uma apreensão de conceitos e uma compreensão de pesquisa alinhada com a temática bakhtiniana. Vários desses textos estiveram presentes no III EEBA.

Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para poesia / O homem que possui um pente e uma árvore serve para poesia / Terreno de 10 x 20, sujo de mato — os que nele gorjeiam: detritos semoventes, latas servem para poesia / Um chevrolé gosmento Coleção de besouros abstêmios O bule de Braque sem boca são bons para poesia / As coisas que não levam a nada têm grande importância / Cada coisa ordinária é um elemento de estima.

Do encontro nasceu o desejo de estudar questões de raça e linguagem. Fanon (2008) foi um interlocutor precioso nesse desejo. Coisas de negros, coisas de brancos, coisas de crianças, coisas de dizer e de significar, tudo isso misturado na leitura de pessoas novas, pessoas velhas, doutores, mestres, graduandos, todos misturados com suas histórias e seus dizeres. Juntos.

Cada coisa sem préstimo tem seu lugar na poesia ou na geral/ O que se encontra em ninho de João-Ferreira: caco de vidro, grampos, retratos de formatura, servem demais para poesia

Da vontade de entender as formas de se relacionar, Bhabha apareceu como uma possibilidade de compreender se o entre-lugar pode ser relacionado à cronotopia ou à exotopia. Tempos, espaços, lugares, pessoas em relações dialógicas ou coloniais. *O local da cultura* (BHABHA, 1998) antecipa a promessa de buscar tais compreensões.

As coisas que não pretendem, como por exemplo: pedras que cheiram água, homens que atravessam períodos de árvore, se prestam para poesia / Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia

A linguagem, no entanto, é nosso mote. Se ela nos humaniza, nos identifica a uma cultura, faz com que olhemos para o outro como outridade/diferença. Quem é o nosso outro? O negro, a mulher, o gay, a criança? Todos que por intermédio da linguagem podem ser subalternizados, mas que por ela podem se redimir.

As coisas que os líquenes comem — sapatos, adjetivos — têm muita importância para os pulmões da poesia / Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mija em cima, serve para poesia / Os loucos de água e estandarte servem demais / O traste é ótimo / O pobre-diabo é colosso / Tudo que explique o alicate cremoso e o lodo das estrelas serve demais da conta

O grupo foi se expandindo, novas pessoas, novos encontros, novas conversas, velhos amores. A amorosidade pela pessoa, pela gente, pela conversa, pelo texto difícil, que muitas vezes nos assusta e nos paralisa, nas outras nos leva avante, desenrolando ideias que puxam novas ideias e novas e novas...

Pessoas desimportantes dão pra poesia qualquer pessoa ou escada / Tudo que explique a lagartixa da esteira e a laminação de sabiás é muito importante para a poesia O que é bom para o lixo é bom para a poesia/ Importante sobremaneira é a palavra repositório; a palavra repositório eu conheço bem: tem muitas repercussões como um algibe entupido de silêncio / sabe a destroços

Segundo Bakhtin (2010), somos responsáveis por tudo que fazemos ou deixamos de fazer. Somos também responsivos, pois estamos sempre respondendo a algo ou alguém. Somos responsáveis e responsivos, não de um lugar abstrato, mas do lugar único e insubstituível que ocupamos no mundo. Mundo que compartilhamos com outros igualmente únicos, insubstituíveis e responsáveis. Não há álibi para o nosso existir, não há desculpas, estamos sempre, quer queiramos ou não, comprometidos com o mundo. Portanto, o mundo é sim de nossa inteira responsabilidade e ninguém pode fazer por

nós aquilo que só a nós cabe fazê-lo. O grupo, o encontro, as pessoas, a pesquisa é nosso jeito de dizer do lugar único que ocupamos nossa resposta, nossa responsabilidade, nosso não álibi.

As coisas jogadas fora têm grande importância — como um homem jogado fora / Aliás é também objeto de poesia saber qual o período médio que um homem jogado fora pode permanecer na terra sem nascerem em sua boca as raízes da escória / As coisas sem importância são bens de poesia/ Pois é assim que um chevrolé gosmento chega ao poema, e as andorinhas de junho.

A pesquisa com crianças é uma resposta ao infanticídio, uma resposta à indiferença que marca crianças brancas e negras como pessoas desiguais, reproduzindo, reproduzindo, reproduzindo as distâncias que segregam isolam e machucam. Qualquer pessoa, diz-nos Hannah Arendt (2011, p. 239) “que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”. Uma frase por demais dura, mas necessária quando se trata da responsabilidade de educar - e educar com responsabilidade para responsabilidade com o conhecimento do mundo e das gentes com as quais se encontrarão.

Muita coisa se poderia fazer em favor da poesia: a. Esfregar pedras na paisagem. b. Perder a inteligência das coisas para vê-las. (*Colhida em Rimbaud*) / c. Esconder-se por trás das palavras para mostrar-se. / d. Mesmo sem fome, comer as botas. O resto em Carlitos. / e. Perguntar distraído: — *O que há de você na água?*

Fazemos pesquisa na escola. A escola é um território de lutas, de relações de forças. É um espaço-tempo histórico e, como tal, pode ser feita e refeita cotidianamente pelos sujeitos que nela trabalham/estudam/pesquisam, representando seus muitos papéis: professor, pesquisador, aluno, gestor, coordenador, pais, mães, serventes, avaliadores, comunidade em geral.

Definimos “papel” como o conjunto de expectativas (discursos, práticas, intenções) que mantemos em relação a um sujeito que se vincula a uma determinada posição no interior das relações sociais, políticas, econômicas, culturais. Papel é aquilo que se espera que alguém faça, represente, em sua posição de ator social em uma determinada instituição social.

f. Não usar colarinho duro. A fala de furnas brenhentas de Mário-pegasapo era nua. Por isso as crianças e as putas do jardim o entendiam. / g. Nos versos mais transparentes enfiar pregos sujos, teréns de rua e de música, cisco de olho, moscas de pensão... / h. Aprender a capinar com enxada cega. / i. Nos dias de lazer, compor um muro podre para os caramujos.

Pelo que acabamos de afirmar, podemos dizer que a posição, o “lugar” que cada um de nós ocupa numa determinada estrutura sociopolítica, é que lhe dá o caráter, que lhe faz ser e agir desta ou daquela forma. O lugar é que nos dá forma, nos conforma ou nos deforma. O lugar é que nos identifica, que nos dá — para falar numa linguagem teatral — o script, o mapa de nossas ações, do exercício de nossos papéis, múltiplos papéis. Ocupamos um lugar em conjunto, os *encontradores* de conversas com os outros, os que pesquisam o que dizem aqueles que querem conosco falar. Os que reconhecem no outro um real centro de valor (PONZIO, 2011).

Como os artistas, os atores sociais não se movimentam/agem num palco vazio, existe um cenário que os emoldura. Existem os outros atores que encarnam as personagens com as quais interagem. Existem um texto, um diretor, um público. Principalmente um público que nos assiste/resiste, que nos julga, que nos critica, que nos aplaude ou que nos vaia.

j. Deixar os substantivos passarem anos no esterco, deitados de barriga, até que eles possam carrear para o poema um gosto de chão — como cabelos desfeitos no chão — ou como o bule de Braque — áspero de ferrugem, mistura de azuis e ouro — um amarelo grosso de ouro da terra, carvão de folhas. /l. .Jogar pedrinhas nim moscas...

A escola pode, assim, ser vista, como um lugar espetacular onde se representam, todos os dias, os dramas humanos. Tudo que havemos de ver no teatro havemos de ver também na escola, mas desta feita, não mais como imitação da vida. Nela o que se representa é a própria vida. Nela se morre de verdade; se passa fome de verdade, se ri e se chora sem fingir a dor que a gente sente. A dor ou alegria que lá se sente é real. É vida real. Não é fantasia nem imitação. Não se vive no truque: se vive ou não se vive. A vida é drama.

Então — os meninos descobriram que amor
Que amor com amor
Que um homem riachoso escutava os sapos
E o vento abria o lodo dos

pássaros. / Um garoto emendava uma casa na outra com urina
Outros sabiam a chuvas. E os cupins Comiam pernas de armário,
amplificadores, ligas religiosas...

O grande ator Vittorio Gassman nos ajuda a compreender a diferença entre viver um papel no palco e um papel na vida cotidiana. Segundo ele, no teatro ou no cinema, podemos ensaiar vários meses, repetir a cena, ao passo que na vida não existe essa possibilidade do ensaio e nem do retorno. Para ele, a vida de cada homem só se vive uma vez, não há possibilidade de se voltar atrás, não existe replay, nem ressurreição. Talvez por isso Guimarães Rosa escreveu para lembrar que “viver é perigoso” e que tudo que fazemos traz consequências de caráter, muitas vezes, irreversíveis. Basta uma palavra mal colocada, um gesto malfeito, para pôr em perigo todo o conjunto da obra, e comprometer, assim, o espetáculo da vida, aborrecer o público e provocar a ira dos críticos. Mais que isto, um erro, por menor que seja ele, pode colocar em risco a própria vida. Seja a vida de um homem ou de uma coletividade de homens.

Atrás de um banheiro de tábuas a poesia / Tirava as calcinhas pra eles
/ Ficavam de um pé só para as palavras — A boca apodrecendo para a
vida! De tarde / Desenterraram de dentro do capinzal / Um braço do
rio. Já estava com cheiro. Grilos atarraxados no brejo pediam socorro. /
De toalha no pescoço e anzol no peixe / Eles foram andando.../ Botavam
meias-solas nas paisagens / E acendiam estrelas com lenha molhada.

Por isso aconselham-nos muitos autores que trabalham e refletem sobre a ética que, ao agirmos, temos sempre que pensar mais pelas consequências do que pelas causas de nossas ações. Temos que estar conscientes que o homem não é um recurso renovável: é membro de uma espécie, mas é único; Que os homens não são substituíveis. Que cada homem representa a si mesmo. Cada homem é diferente dos outros homens. Ser diferente, nos avisa Hannah Arendt, não equivale a ser outro, mas sim, singular, um ser capaz de exprimir, entre seus iguais a sua diferença, de comunicar a si próprio, de distinguir-se perante aos demais homens, homem nenhum é cópia de outro homem.

Acharam no roseiral um boi aberto por borboletas Foi bom. /Viram
casos de ostras em canetas / E ajudaram as aves na arrumação dos
corgos / A todo momento eles davam com a rã nas calças / Cada um
com a sua escova E seu lado de dentro. Apreciavam Desamarrar os
cachorros com língua.

Daí a importância — já que a vida é risco contínuo para cada homem — da pesquisa em ciências humanas. É ela que nos dá/dará a oportunidade de compreender, escrever, as questões que a vida sempre nos desafia a enfrentar na incerteza de nossos atos. Ela nos permitirá prever/ projetar algumas de nossas ações de acordo com os desejos, habilidades, capacidades e competências de cada ator, de cada homem singular que em torno dele se reúne.

À margem das estradas/ Secavam palavras no sol como os lagartos
/ Passavam brilhantina nos bezerros. / E Transportavam lábios de
caminhão... /Nunca poucos fizeram tantos de pinico! Só iam para casa
de lado — como uma pessoa /Que tem cobra no bolso.

Ah! É bom lembrar que, neste espetáculo, o público também atua e dirige as nossas ações. É do diálogo que travamos com o público-ator que construímos o nosso texto, os nossos escritos, os nossos dramas. A obra só pode ser completada, dizem os bons dramaturgos, com o espectador-ator, é ele que lhe dá o acabamento, o sentido. O momento em que a obra entra em contato com o público é um novo momento de reflexão, de reinscrição e de atualização da obra de arte. O público reinscreve a obra nas tramas das relações sociais

E para cada mão — os cinco dedos de palha.

Tal metodologia significa considerar, na escrita da pesquisa, aquilo que nos ensina Bakhtin sobre a origem dos discursos, dos atos de fala. Para ele, a palavra deve sempre circular livre entre os homens e não pode ser propriedade de nenhum homem em particular, a palavra não pode ser tomada. Para ele, ainda, as palavras não nascem no interior de um único sujeito, mas nas tramas das relações sociais e é a este contexto social concreto que elas sempre se dirigem.

Nas palavras, enquanto elemento de ligação/comunicação/expressão, podemos encontrar os indícios, os anúncios das mudanças ou da conservação. Bakhtin nos ensina a ver que as palavras encarnam desejos, encarnam políticas. Encarnam verdades e mentiras. São signos ideológicos por natureza, pelos quais os homens, ao agir, revelam-se aos outros homens e se auto-revelam.

A pesquisa é, pois, fruto de uma criação coletiva porque escrita por várias mãos, várias ideias, Várias vozes. É um texto construído *no* e *pelo* diálogo.

Diálogo que não pressupõe apenas a utopia romântica da harmonia, do convívio pacífico entre os homens, mas, antes, pressupõe o conflito, o dissenso, o confronto das diferenças, até que se chegue, ao consenso, consenso sempre tenso e dialético, em movimento. Movimento que não termina nunca porque tudo flui. Sendo ações construídas nos abertos da vida, podemos determinar o seu início, mas nunca o seu desfecho. O desfecho, como mais uma vez nos ensina Arendt, não é previsível. Segundo ela, podemos dar início a alguma coisa nova, fazer com que ela venha ao mundo pela primeira vez, mas nunca medir com certeza que essa coisa siga o trajeto de nossas previsões. Em se tratando de coisas feitas pelos homens e para os homens tudo é possível de vir a acontecer. É por isso que ela nos afirma “que o novo sempre surge sob o disfarce de um milagre.”

Arendt, com sua fé na novidade que cada homem traz ao nascer, nos faz compreender que a vida é imprevista, sempre nos surpreende. Que a vida, diferente do bom de teatro que busca controlar as ações dos atores, para que eles repitam amanhã o que foi feito hoje, é sem controle. A vida acontece, nos acontece. Viver não é preciso.

É para minimizar o imprevisto da vida que a produção de textos em ciências humanas passa ser vista como coisa bem-vinda, como instrumento útil de intervenção política, na medida que o que se quer é transformar a realidade.

Para concluir gostaríamos ainda de ressaltar, nos servindo ainda da metáfora do teatro, que a peça que escrevermos e iremos representar não pode ser qualquer peça. Tem que ser peça bem escolhida, bem construída, bem escrita e refletida. E precisamos também escolher o nosso público, a nossa companhia e quais os nossos patrocinadores, porque quem paga sempre quer mandar. Precisamos ainda saber se iremos representar um drama verdadeiro ou uma farsa como muitos a desejam.

São essas escolhas que nos farão decidir de qual lado iremos ficar. Em que teatro iremos representar: se na rua ou nos palácios? São essas escolhas que também decidirão qual o gênero: se uma peça erudita ou popular. Se uma peça que ressalta a vida dos reis, rainhas e dos grandes generais ou outra que denuncie a vida do povo sofrido, sem-teto, sem-terra, sem-comida, sem liberdade; sem destino, sem futuro, sem dignidade. Se iremos representar a vida daqueles que já se encontram satisfeitos ou se dos homens oprimidos, e que se encontram em estado de extrema necessidade, reduzido a condição de quase “coisa”?

Sem querermos ser prescritivos, mas já sendo, pensamos que, por questão de justiça, o melhor texto de pesquisa seria aquele que pudesse levar em conta a vida desses últimos, e últimos em todos os sentidos. Será com eles que devemos traçar alianças e compromissos.

E este será, senão o primeiro, o único papel que devemos representar, o de companheiros solidários com os oprimidos. Sabendo, pois, que todos homens têm a ver com a vida de todos os homens e, nós, mais do que todos.

Que a escola seja, então, o lugar da prática e também o lugar em que se teoriza a liberdade. Que seja o palco em que sempre se represente o drama dos oprimidos, para que eles possam, ao emergir de suas consciências, libertarem-se. Mas, se caso haja algum ensaio, que este ensaio seja sempre o ensaio do futuro, mas nunca ao arrepio da realidade. Não nos afastemos dela se queremos transformá-la, transcendê-la. Sejam utópicos e nunca ingênuos.

Lembremos-nos das palavras de Brecht: “uma linguagem sem malícia, é sinal de estupidez. Uma testa sem rugas, sinal de indiferença.”² Não sejamos nem um nem outro, mas outros: astutos, táticos. Políticos.

Referências

ARENDT, H. “A Crise na Educação”. IN: **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo. Ed. Perspectiva. 2011.

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

BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BENJAMIN, W. “Experiência e Pobreza”. In: _____. **Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos**. Tradução Celeste H. M. Ribeiro de Sousa [et al.]. São Paulo: Cultrix, 1986. p.195-198.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Bela Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CAMUS, A. **Calígula**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador : EDUFBA, 2008.

FRANGELLA, R. C. P. “Disputas Curriculares, disputas identitárias - o processo político da produção curricular num curso de formação de professores”. In: **30a. Reunião Anual da ANPEd**, 2007, Caxambu. Anped: 30 anos de Pesquisa e Compromisso Social. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007.

MOTTA, F. M. N. ; FRANGELLA, R. C. P. “Descolonizando a pesquisa com a criança: uma leitura pós-colonial de pesquisa”. **Revista FAEEBA**, v. 22, p. 187-197, 2013.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2011.

2 Trecho do poema “Aos que virão depois de nós” de Bertold Brecht.

A LINGUAGEM AMOROSA DO DIALOGISMO BAKHTINIANO NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Edson Nascimento Campos¹
Herbert de Oliveira Timóteo²
Mariano Alves Diniz Filho³

Dossiê Temático

Resumo

Este texto se propõe a caracterizar, dialogicamente, o conceito de símbolo, como signo que se realiza na contradição, e a relação do herói com o autor-criador na experiência estética, como criação da alteridade na relação com a identidade; a caracterizar a especificidade das Ciências Humanas como relação dialógica em que se institui a interação do pesquisador com o sujeito da pesquisa; a caracterizar a dimensão monológica de pedagogias conservadoras, que minimizam a interação, reduzindo-a a reprodução da identidade; e, por último, este texto se propõe, ainda, a caracterizar a dimensão dialógica de uma pedagogia revolucionária que se funda no *calor do amor e no frio do estranhamento*, realizando-se na maximização da interação como estratégia de contradição da identidade com a alteridade.

Palavras-chave: Símbolo, criação estética, dialogismo, identidade, alteridade

Abstract

This text has the objective to characterize, dialogically, the concept of symbol as a sign that fulfills in contradiction and the relation of the hero as the author-creator at the aesthetical experience as creation of otherness related to identity; to characterize the specification of Human Sciences as dialogical relation when the interaction of the researcher occurs together with the subject of the research; to characterize the "monological" dimension of a conservative pedagogy which minimizes the interaction, reducing it to a reproduction of the identity. Lastly, this text means to characterize the dialogical dimension of a revolutionary pedagogy that is based on the heat of love and the cold of the strangeness, fulfilling at the maximization of the contradiction of the identity with otherness.

Keywords: Symbol, aesthetical creation, dialogism, identity, otherness

1 Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor de ensino superior da Faculdade de Saúde e Ecologia Humana (FASEH) – Vespasiano – MG. E-mail: edncampos@gmail.com

2 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Professor da educação básica – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG. E-mail: herbert.timoteo@gmail.com

3 Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Professor da educação básica – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG. E-mail: marianodiniz@gmail.com

Ao se pensar sobre a linguagem amorosa do dialogismo bakhtiniano na constituição da prática pedagógica, algumas questões precisam ser respondidas. Por exemplo, como se estabelece o signo enquanto constituinte do símbolo? Como se dá, esteticamente, a relação do autor-criador com a personagem? Como se dá a prática criadora estética enquanto atividade simbólica? Em que consiste a especificidade das Ciências Humanas? Como se dá, monologicamente, a experiência pedagógica da relação professor-aluno? E como se dá, dialogicamente, a experiência pedagógica em tal relação? Como se dá, amorosamente, o dialogismo da linguagem na prática pedagógica da relação professor-aluno?

Como se estabelece o signo enquanto constituinte do símbolo?

O pensamento de Augusto Ponzio (PONZIO, 2008, p.9) reconhece o caráter polissêmico do conceito de símbolo ao apontar a potencialidade semiótica de tal conceito, dividindo tal polissemia em dois grandes eixos de compreensão: um que reconhece símbolo como sinônimo de signo e outro que reconhece símbolo como um particular tipo de signo. De modo específico, o símbolo em Bakhtin, é um particular tipo de signo. Ou seja, o signo, como símbolo, remete a uma correlação entre o contexto próximo e o contexto distante, a uma “correlação dialética entre identidade e não identidade” (PONZIO, 2008, p.11.). O sentido, assim, se forma no encontro contínuo e permanente da identidade com a alteridade: não há um sentido primeiro, nem um último, pois ele se constitui no entrecruzamento semiótico, nessa relação dialética, bakhtinianamente tratada como dialógica, sem a direção para a síntese com o que aconteceria o fechamento do sentido.

Vale lembrar o que nos diz Mikhail Bakhtin (BAKHTIN, 2010, p.398) ao pensar, dialogicamente, a constituição do símbolo como signo: “Momento de contraposição do meu ao outro. O calor do amor e o frio da alienação. Contraposição e confronto.” Nessa comparação, em que se contrapõe o contexto da identidade ao contexto da alteridade, o símbolo ganha o estatuto de realização semiótica polissêmica, ou seja, o signo de um contexto ao ser comparado com o signo de outro contexto, pela força da diferença que reside no contraste, ou contraposição, da identidade com a alteridade, constitui, desse modo, o confronto que faz a especificidade da realização dialógica da linguagem na qualidade de construção semiótica.

Como se dá, esteticamente, a relação do autor-criador com a personagem? Como se dá a prática criadora estética enquanto atividade simbólica?

Pensemos, por exemplo, na prática criadora estética que se materializa em trecho do Grande Sertão: Veredas (ROSA, 1967, p.235): “*Pergunto coisas ao buriti; e o que ele responde é: a coragem minha. Buriti quer todo azul, e não se aparta de sua água – carece de espelho. Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.*”

A pessoa do escritor João Guimarães Rosa, ao se constituir com a função estética de autor-criador, estabelece na relação com o herói um contexto próximo e um contexto distante. Nesses contextos, o autor situa a personagem: o herói.

No contexto próximo, o herói, buriti, é criado como um ser dotado de um querer e de uma emoção, um ser dotado de um ato volitivo-emocional marcado por sua singularidade: buriti *quer todo azul*. Para tanto se vale do expediente metodológico do espelho: com tal metodologia, para a construção de si, ou seja, para a construção de sua identidade, projeta no espelho das águas, no exercício solitário de seu imaginário, aquilo que o vaqueiro Siruiz (ROSA, 1967, p.93) reconhece como próprio do herói: *buriti – água azulada*. No dizer do vaqueiro, é possível reconhecer, então, o querer da personagem: ser o azul do infinito do céu projetado pelo espelho como veículo imaginário na constituição de sua identidade.

No contexto distante, o herói é criado como personagem de uma relação pedagógica, de uma relação mestre-discípulo, marcada pela identidade habitual de quem ensina, o mestre, e pela identidade habitual de quem aprende, o discípulo. Mas o herói que é criado não traz apenas a marca da afirmação de sua identidade: o que se afirma, ainda, é alteridade do discípulo, o que ensina, como força constituinte do mestre, o que aprende: essa é a alteridade do mestre, ou seja, a posição de quem aprende: Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.

Ao criar simbolicamente os dois contextos, o autor-criador acolhe, no primeiro contexto, assumindo uma posição de exterioridade em relação ao herói, um buriti que vê a si mesmo com o olhar que ele tem para ver a si. Empaticamente acolhe o herói, ainda que nessa acolhida o autor não se conforme com a posição singular assumida pela personagem: o herói vê a si com o registro arquitetônico do eu para mim. Ou seja, o autor, ao não se conformar com tal posição, constitutiva da identidade do herói, da posição de exotopia, ou exterioridade, assumida, projeta um contexto distante em que o herói é articulado, então, corajosamente, como excedente de visão do autor-criador:

buriti é o mestre, expressão de alteridade, quando, no trabalho estético do autor, a personagem é vista com o registro arquitetônico do *outro para mim*, ou seja, como um eu que é constituído pelo outro: o mestre, como alteridade, é o herói buriti, que é articulado pela ação constitutiva do outro, do discípulo, com a completude relativa que o torna relativamente acabado.

O herói, no segundo contexto, contexto da alteridade, passa, pois, pela experiência de alargamento de visão, que se contrasta com a experiência limitada do herói tratada empaticamente, no primeiro contexto: ali a criação estética produz a materialização de um ser de carência que é preenchida, simpaticamente, com a experiência generosa do amor na dotação de sentido produzida pelo autor-criador no segundo contexto: o herói é amorosamente acolhido com a abertura da identidade à alteridade como um projeto de constituição humana.

Assim se dá, então, dialogicamente, a prática criadora estética: a personagem, ou o herói, é colocada pelo autor-criador, num primeiro contexto, em que se afirma, empaticamente, a experiência de sua identidade. A partir de tal posição, através da exterioridade do autor-criador em relação ao herói, o autor, com o excedente de visão de autor-criador, produz a experiência da alteridade projetada para a personagem com o que se constitui a sua completude ainda que marcada pela relatividade de seu inacabamento. É assim que se entende, pois, a atividade simbólica da constituição do signo buriti (ROSA, 1967, p.235): a personagem, como criação estética, é marcada pela contraposição entre o contexto próximo da identidade – buriti, água azulada – e o contexto distante da alteridade – buriti, o mestre que de repente aprende. Nisso se dá o confronto dialógico, polissêmico, do símbolo enquanto realização de signo: a contraposição do *eu* com o *outro*.

Em que consiste a especificidade das Ciências Humanas?

Ao caracterizar uma metodologia das Ciências Humanas, Bakhtin (2010, p. 400) se ocupa em dizer que a relação sujeito-objeto nas Ciências Exatas não tem lugar de ser nas Ciências Humanas. Para o autor, a relação entre o sujeito e o objeto nas Ciências Exatas caracteriza-se pelo fato de o sujeito dirigir suas questões a um objeto mudo. Sua fala é monológica. Se o sujeito se dirige ao objeto e dele não espera respostas, porque é mudo, então esse sujeito não percebe carências no objeto e também não expõe suas

carências ao contato com esse objeto. Para o sujeito que contempla um objeto mudo esse é sempre completo, cabendo-lhe a investigação da sua completude vista por um só ponto de vista, o seu.

Por outro lado, nas Ciências Humanas, o objeto é humano e, sendo humano, não pode ficar mudo diante de nós. Trata-se de um encontro da identidade com a alteridade, de um projeto de sentido em contraposição e confronto com outro projeto de sentido. A fala de um constitui a fala do outro em resposta, numa cadeia ininterrupta de enunciados. O sentido vai se formando nessa abertura da identidade à alteridade, na tensão dialógica que evidencia as contradições entre os sujeitos de linguagem.

Vejamos o que nos diz Bakhtin sobre esse ponto:

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2010, p. 400).

No projeto científico das Ciências Humanas o objeto é um sujeito, um ser de linguagem. O pesquisador contempla o sujeito e vai até ele, vê o mundo com os seus olhos e, de seu ângulo de visão, vê nesse sujeito algo que ele, do seu ponto de vista, não pode ver. Ao voltar para o seu lugar, o sujeito produz sobre esse objeto/sujeito um excedente de visão, uma certa completude, um certo acabamento. Mas esse objeto é um sujeito e, sendo sujeito, não pode ficar mudo diante do pesquisador. Ao falar, o sujeito lança contrapalavras, percebe carências no pesquisador e as expõe. Reproduz, até certo ponto, o projeto do pesquisador, na medida em que atua na contraposição por comparação. No entanto, essa relação ultrapassa o âmbito da reprodução. Trata-se de uma relação entre seres de linguagem, de um encontro entre um e outro e, nesse caso, o sentido é aberto. O sentido produzido pelo pesquisador vai de encontro e ao encontro do sentido produzido pelo sujeito pesquisado, o que evidencia a reprodução, mas também a contradição, sob a forma de confronto entre os dois projetos. Essa especificidade do projeto científico das Ciências Humanas faz dela uma experiência dialógica, em que o sentido da pesquisa se forma na tensão dialógica provocada pela abertura da identidade do pesquisador à alteridade do sujeito/objeto da pesquisa. Abre-se, dessa forma, a

questão para a interação que se constitui na materialização desse projeto científico.

A interação, em Bakhtin, é o encontro do projeto de identidade com o projeto da alteridade, momento em que se dá, dialogicamente, a contraposição e o confronto entre um, na figura do locutor, com o outro, na figura do interlocutor. A interação se expressa, materialmente, pela palavra. Sobre a palavra, em determinação recíproca, vemos em Bakhtin que:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2009, p. 117).

A palavra lançada por um sujeito não é só dele. Ela pertence, ao mesmo tempo, ao locutor que lança a palavra, mas também ao interlocutor, ou alocutário, como sujeito que recebe essa palavra. Ao lançar a palavra, o locutor a busca na relação entre ele e o interlocutor e sua materialidade possui caráter social. A palavra constitui a ponte. A ponte é, portanto, uma relação de linguagem, não é o canal onde o que está aqui passa para o lado de lá. A ponte é a palavra construída de um lado e também do outro lado em determinação recíproca. A partir dessa metáfora podemos perceber, na interação, as relações entre o contexto próximo e o contexto distante.

Na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, numa interação, o locutor tem um projeto para o seu interlocutor. De sua posição singular, exotopicamente colocado fora do outro, consegue perceber todo um horizonte imperceptível a esse outro que, por sua vez, também vê mais do que o locutor vê de si mesmo. A aproximação permite que um veja o outro com os seus olhos, perceba a situação do ponto de vista do outro, em relação de empatia. No entanto, é necessário que se volte ao seu lugar e complete o horizonte do outro com o seu excedente de visão. O projeto de sentido ao ser elaborado pelo locutor encontra um alocutário que também tem o seu projeto de sentido, coincidente ou não com o projeto do locutor.

Essa relação um/outro, em contextos próximos e distantes, um atuando na constituição do outro, ambos estabelecendo projetos de sentido e de completude faz com que não haja hierarquia entre os sujeitos da interação. Não se trata de uma relação

entre um que fala e escreve e outro que ouve e lê. Ao contrário, na relação dialógica de interação entre sujeitos, ambos se constroem e projetam sentidos, em simetria ou assimetria com o projeto do outro, em tensão dialógica necessária para essa constituição.

Como se dá, monologicamente, a experiência pedagógica da relação professor-aluno?

Examinando essa questão nas relações pedagógicas, aqui, no Brasil, podemos perceber que as relações que se dão no ambiente escolar, especialmente na sala de aula, são fortemente influenciadas pelos pressupostos das pedagogias Tradicional e Nova.

A pedagogia Tradicional preconiza o mínimo de interação entre os sujeitos da aprendizagem, professor e aluno. A caracterização da estrutura relacional da sala de aula, segundo Charlot (1979) mostra a classe tradicional como um espaço orientado segundo um eixo de trás para diante com as crianças sendo posicionadas enfileiradas e vendo cada uma apenas as costas dos colegas. Dessa forma, elas ficam em face do mestre que, colocado à frente em posição de ver todos e ser visto, detém a verdade. O autor aponta que até a evolução do mobiliário contribuiu para reduzir as possibilidades de comunicação direta entre os estudantes ao passar do banco para a carteira de dois lugares e depois à carteira individual. A escola apresenta-se como lugar de ouvir e aprender (TIMÓTEO, 2012).

O projeto pedagógico do ideário da pedagogia Tradicional é conservador, autoritário e excludente. Há um esforço deliberado de negar a contradição entre o projeto de identidade e o projeto de alteridade, de inibir a contrapalavra que colocaria em questão o projeto dominante que precisa ser reproduzido. O professor, atuando na condição de locutor, só admite do educando a reprodução dos conhecimentos, do seu projeto de identidade que dá forma e conclusão ao outro na figura do educando. Do aluno não se esperam respostas, no sentido dialógico da palavra, mas o preenchimento de um roteiro previamente estabelecido.

Por outro lado, ao caracterizar a pedagogia da Escola Nova, Charlot (1979, p. 170) apresenta um novo papel do mestre de acordo com essa orientação pedagógica: “O mestre não é mais representante da verdade. É organizador das atividades e animador do grupo-classe e deve constantemente desconfiar de sua tendência de adulto para sufocar a espontaneidade natural da criança”. Esse deslocamento do professor na Escola Nova, de certa forma, também contribui para a minimização da interação dialógica entre mestre e

alunos, na medida em que a referência para os educandos passa a ser o grupo-classe, o conjunto das outras crianças, que é quem estabelece a mediação da criança com a cultura. Nesse projeto, há uma inibição do olhar excedente do professor, uma inibição do exercício de contraposição e confronto como resposta dialógica. Busca-se uma reprodução do projeto de dizer do grupo-classe, colocando o professor à margem do processo.

Essas duas pedagogias influenciaram fortemente a cultura escolar brasileira, acentuando o caráter monológico da relação professor-aluno. No caso da pedagogia Tradicional, o mestre está na posição de quem detém a verdade, de quem irá transmitir aos educandos o conhecimento acumulado. Há um projeto deliberado de reprodução desse conhecimento, não se admitindo o encontro de sentidos entre os sujeitos da aprendizagem, entre a contraposição e o confronto entre esses sentidos.

No caso da Escola Nova, com a tentativa de afastamento do professor da cena pedagógica e a ênfase no grupo-classe, a interação do professor com os alunos é minimizada, não há interferência no projeto do grupo. Apesar de haver interação entre os educandos, essa pedagogia também é monológica, uma vez que há um esforço deliberado de reprodução da identidade do grupo-classe que é quem faz a mediação dos educandos com a cultura. Nega-se, também, nesse caso, o exercício do encontro da identidade do mestre com a alteridade do aluno, o que possibilitaria aflorar as contradições necessárias à constituição dos sentidos na aprendizagem.

E como se dá, dialogicamente, a experiência pedagógica na relação professor-aluno? Como se dá, amorosamente, o dialogismo da linguagem na prática pedagógica da relação professor-aluno?

A experiência dialógica, em Bakhtin, constitui-se como realização semiótica criadora fundada em atos de contraposição e confronto. A posição de observação daquele que está em frente ao outro é de buscar ver o outro com os olhos com os quais o outro vê a si, mas também de ver o outro com os olhos que ele não tem para ver a si. O observador se conforma e não se conforma com a imagem que o outro tem para si e introduz, a partir de uma posição exotópica, um excedente de visão. Dizendo em outras palavras, ao contemplar o outro e ser contemplado por ele, os horizontes concretos, vivenciáveis, dos dois não coincidem. A posição do observador sempre permite ver mais do observado do que este vê de si. Quando os dois se olham, diferentes mundos se refletem nas pupilas de seus olhos (BAKHTIN, 2010).

O observador, por não concordar com a completude do observado, ocupando uma posição de criador e em posição de contraposição e confronto, preenche de sentidos a carência do outro: o outro não vê a si como o observador exotopicamente o vê. Aquele que cria assume, portanto, uma posição responsiva na medida em que ele responde a uma empatia na relação com o outro.

A criação do outro é resultado da contemplação estética. Ao criar o outro se está dotando o outro de um sentido que somente o observador tem, da sua posição de singularidade, para constituir o outro. E este ato de constituir o outro revela responsividade e a responsabilidade do criador com o objeto da criação. De acordo com Bakhtin é importante deslocar a atenção do campo da identidade para a alteridade. Sobre isso, Ponzio (2013) nos diz que:

A Bakhtin interessa a responsabilidade de como responder ao outro e pelo outro, sem álibi. Interessa mostrar que não o valor do eu, mas o valor do outro é esteticamente produtivo. Bakhtin ocupa-se da palavra para evidenciar nela a presença de uma outra palavra que a torna inteiramente dialógica; ocupa-se de problemas linguísticos para evidenciar que, ao lado das forças centrípetas que constituem a identidade da língua, agem forças centrífugas que a tornam continuamente outra em relação a si mesma (PONZIO, 2013, p. 233).

O observador não pode, ao contemplar o outro, perceber o outro e deixá-lo com a percepção que ele tem de si. O observador percebe o outro com a percepção de contemplador-observador que o outro não tem de si. Ele está perto do outro, mas longe. É necessário se distanciar do outro para vê-lo com outro olhar. Segundo Bakhtin:

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2010, p. 21).

Se o observado vê a si com um olhar, esse olhar é singular, mas o olhar do observador também é singular. E é esse sentido singular que se empresta, ou se dá ao outro, que é o sentido do amor em Bakhtin. O solo para a constituição da experiência amorosa é quando a generosidade do contemplador captura e considera as vivências do outro, transgride essas vivências, produzindo com a excedência de visão um novo lugar para esse sujeito.

A interação é o lugar fundante da experiência do amor na posição arquitetônica do observador para o outro e do outro para o observador. O observador compõe o outro com um certo acabamento, mas o outro também dota o observador de um certo acabamento, de certa incompletude. Só o outro é que tem esse poder de ver o observador de fora, constituindo-o como um todo, ainda que esse todo seja relativamente acabado.

O amor, então, nasce nessa tensão entre um sentido construído e outro reconstruído em reciprocidade. Entre uma significação que é afirmada, mas que simultaneamente é negada, disputada ou contrariada. Se eu reconheço a necessidade de contraposição a um sentido, então eu preciso construir um certo sentido que se contraponha a um sentido determinado. Essa tarefa de se construir um sentido que se contraponha é propiciada pela exotopia e pelo excedente de visão. Então o amor seria essa experiência que nasceria desse distanciamento em relação ao outro, dotando o outro de um sentido que se contraponha ao sentido estabelecido.

Miotelo e Moura (2012), em seus estudos bakhtinianos, defendem que o ponto de partida para a concepção do eu é o outro: “Um eu que é pensado é um eu que tem sua existência concedida pelo outro” (MIOTELO; MOURA, 2012, p. 11). Ainda de acordo com os autores:

Minha existência tem que ser vivida na *incompletude*. Desse modo eu não busco o outro para me completar. Essa não é uma prerrogativa minha. O que eu quero é ser completo, fechado, pronto. Ser Eu. Um ser pronto e acabado. Mas há um movimento invasivo, dialógico que vem do exterior. Sempre o movimento que rompe, que destrói, é um movimento do outro. Meu movimento é de fechamento, de monologização, de *estabilização*. O Outro é quem me busca para me incompletar, para *instabilizar*, e desse modo garantir minha existência (MIOTELO; MOURA, 2012, p. 13).

É tarefa do outro responder, “interpelar o eu, exigir que ele se abra, se incomplete, e siga dialogando. Então o que importa não é apenas que somos dois ou mesmo que haja outro indivíduo além de mim; o que importa de fato é que ele seja o *outro* para mim” (MIOTELO; MOURA, 2012, p 12).

No ambiente escolar da sala de aula, onde exigências e ofertas de diálogo entre os presentes são múltiplas, se faz necessário explorar esse alargamento da concepção de identidade: além de reafirmar a condição recíproca constituinte entre esses dois sujeitos, professor e aluno, em posição ora de um, observador,

ora de outro, observado, há que se reafirmar também o movimento de invasão, de “incompletar” o outro, de desestabilizar – um desestabiliza o outro, assim como o outro, na sua posição, desestabiliza o um. Esse movimento é invasivo, externo, carregado de excedência, de respostas que operam na constituição recíproca dos sujeitos: o professor, de seu lugar de observação, como contemplador ou observador, pratica um certo distanciamento, ou exterioridade, em relação ao aluno. E, de tal posição, empaticamente, vê o aluno com os olhos através dos quais o aluno vê a si mesmo. Com isso, o professor estabelece a identidade do aluno num certo eixo arquitetônico: o do eu para mim.

Por outro lado, a partir do distanciamento, o professor vê o aluno com um olhar que ele não tem para ver a si, ou seja, projeta para o aluno um excedente de visão que estabelece a sua alteridade com a instituição de um outro eixo arquitetônico: o do outro para mim. Assim operando, o professor, observador, confere ao aluno uma certa completude que na sua relatividade produz um sentido e um certo acabamento. Instaure-se assim, a contraposição e o confronto da identidade com a alteridade, ou seja, se empaticamente o professor acolhe a identidade do aluno, simpaticamente, reúne o perfil identitário construído com a dotação amorosa de um sentido produzido para o aluno – o sentido da alteridade – de onde nasceria, então, a tensão dialógica da relação professor-aluno, da identidade com a não-identidade, na interação que se constrói a partir da perspectiva do professor.

Por outro lado, o aluno, de sua posição de observação, assumindo um certo distanciamento em relação ao professor, objeto de sua observação, no exercício de sua empatia, produz para o professor um certo sentido que se constitui como resultado de um olhar que vê o professor com os olhos através dos quais ele se vê: institui-se, assim, a identidade do professor pelo lugar de observação do aluno. Além disso, de tal lugar exotópico de observação, o aluno produz, para o professor um certo excedente de visão, ou seja, um sentido que o professor não vê em si mesmo, constituindo o sentido de alteridade que amplia o perfil do professor.

A postura pedagógica dialógica implica no respeito ao outro e, portanto, inevitavelmente em responder ao outro. “A iniciativa do diálogo é sempre do outro. E eu vou me constituindo no ato responsivo, fora de mim mesmo, mesmo que ao meu alcance. Vou me constituindo nos limites entre eu e o outro, vou existindo pelas ofertas do Outro.” (MIOTELO; MOURA, 2012, p. 11). Ver o outro apenas com o olhar que o outro tem para si é negar esse outro e buscar reduzir a tensão identidade

alteridade. Pelo outro, eu sou um outro eu, rompendo com um eu pretensamente acabado e assumindo minha incompletude.

Uma pedagogia dialógica afirma a identidade do professor e do aluno, mas desobstrui o caminho para se chegar ao outro e voltar até si. Permite uma nova produção de sentido para esse outro em uma relação em que a interação constitutiva é instaurada. O aluno contemplado ocupa, na consciência do professor contemplador, um lugar que permite a esse produzir um novo sentido para o aluno. O professor vai até o aluno, mas volta ao seu espaço, ao seu eu. Da mesma maneira o aluno vai ao professor e volta ao seu também eu. De suas posições exotópicas, o um, com seu olhar singular, constitui e dá sentido ao outro. Dessa forma é que entendemos o sentido do amor no dialogismo bakhtiniano: um e outro, sem inibir o volume de interações possíveis em sala de aula, se dão ao encontro de horizontes, considerando e transgredindo as vivências de cada um e produzindo lugares diferentes para si. É um ato de amor dar ao outro um sentido que amplia a sua identidade.

Diferentemente das pedagogias tradicional e nova, uma pedagogia dialógica se caracteriza como revolucionária por romper com as orientações educativas que minimizam a interação entre professores e alunos. Se dentro da sala de aula encontramos forças centrípetas que atuam ora maximizando o papel do professor e minimizando o papel do aluno, ora minimizando o papel do professor e maximizando o papel da classe, encontramos também forças centrífugas que propõem um novo caminho: o caminho em direção ao outro, a força da alteridade na constituição das relações em sala de aula. A interação, portanto, aloja a alteridade e se constitui como um ato de amor ao operar a significação. Um e outro, em tensão dialógica se constituem, revolucionariamente, na coesão contraditória do calor do amor e do frio do estranhamento (BAKHTIN, 2010).

Considerações finais

Enfim, em resumo, este texto advoga a defesa da constituição do signo, como símbolo, realização semiótica que materializa a relação dialética, ou dialógica, do contexto próximo da identidade com o contexto distante da alteridade. E nisso trata a experiência estética da literatura como construção semiótica dialógica ao postular a relação do autor-criador com o herói, como experiência de empatia que faz o autor, distanciadamente, ver a personagem com o signo da identidade. E, ainda, na força desse distanciamento, o autor passa a ver a

personagem simpaticamente, de um sentido que amorosamente preencheria, relativamente, a sua carência, o que institui o signo da alteridade e, nisso, a tensão dialógica da identidade com a alteridade, marcada pela inevitável abertura ao inacabamento do sentido que perpassa revolucionariamente a vida do herói.

Por outro lado, este texto advoga, ainda, a defesa da interação dialógica para a constituição da metodologia das Ciências Humanas, quando aí o pesquisador e objeto da pesquisa passam a se constituir como sujeitos dotados de identidade e alteridade. Além disso, advoga também a defesa da experiência amorosa da prática pedagógica de orientação dialógica ao postular, para a relação professor-aluno, a oportunidade de dotação de sentido que, generosamente, amplia a experiência da identidade do professor, ou do aluno, com a experiência da alteridade, ao se constituírem os contextos de proximidade e de distância em que se situam tais agentes pedagógicos no trabalho de constituição humana que, interativamente, os aproxima e os distancia. Nisso, este texto reconhece a experiência maior da alteridade como fator de abertura da identidade, o que ressalta o caráter conservador das pedagogias de orientação monológica ao defenderem a reprodução da identidade como estratégia educativa, ressaltando, por outro lado, o caráter de contradição que perpassa a tensão dialógica da identidade com a alteridade como estratégia educativa revolucionária, democrática, da pedagogia de orientação dialógica.

É com base nesse pensamento da experiência da alteridade como abertura dialógica à experiência da identidade que se constitui, revolucionariamente, o sentido de experiência maior para o eu, preconizada por Clarice Lispector, em seu belo livro de Crônicas, intitulado *Para não esquecer*, no corpo da crônica *A experiência maior*: “Eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu” (LISPECTOR, 1992, p.32).

Referências

BAKHTIN, M. “Metodologia das ciências humanas”. In: _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 393-410.

_____. “O autor e a personagem na atividade estética”. In: _____. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010, p. 3-90.

_____ ; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

LISPECTOR, C. "A experiência maior". In: _____. **Para não esquecer**. São Paulo: Siciliano, 1992.p.32.

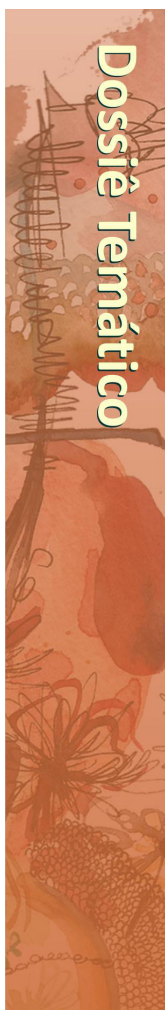
MIOTELO, V.; MOURA, M. I. Alargando os limites da identidade; Apresentação. In. GRUPO DE ESTUDOS DE GÊNEROS DO DISCURSO/UFSCAR (Org.). **A escuta como lugar do Diálogo: alargando os limites da identidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. 362 p.

PONZIO, A. O símbolo e o encontro do outro na obra de Bakhtin; Prefácio. In: BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V. **Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. Tradução Daniela Miotello Mondardo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 9-20.

_____. **No círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. 330p.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio 1967.

TIMÓTEO, H. O. **Caderno virtual: a potencialidade dos TICE no ensino e aprendizagem de história**. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado De Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.



A METANARRATIVA E A RELAÇÃO INEXTRICÁVEL ENTRE OS MUNDOS DA VIDA E DA CULTURA: UMA APROXIMAÇÃO ENTRE BAKHTIN E A EDUCAÇÃO

Liana Arrais Serodio¹

Grace Caroline Chaves Buldrin Chautz²

Guilherme do Val Toledo Prado³

Heloísa Helena Martins Proença⁴

Marissol Prezotto⁵

Nara Caetano Rodrigues⁶

Resumo

A partir de nossa docência, nasce o projeto de um subgrupo de estudos bakhtinianos da linguagem, filiado ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Nele, temos desenvolvido nosso conhecimento sobre a pesquisa narrativa como uma metodologia narrativa de pesquisa em Educação. Foi este o contexto em que a “metanarrativa bakhtiniana” surgiu: como um exercício autoformativo de compreensão respondente e se tornou um instrumento narrativo de interpretação dos dados. Problematizamos a cisão dos mundos da vida e da cultura a partir do conflito epistemológico entre teoria e prática na esfera escolar. Trazemos uma narrativa pedagógica e a respectiva metanarrativa em busca de mostrar a potência desse instrumento para a formação de professores e para as pesquisas em formação.

Palavras-chave: Formação docente, pesquisa narrativa, estudos bakhtinianos, metanarrativa, produção de conhecimento

1 Doutora em Educação pelo Departamento de Ensino e Práticas Culturais, no GEPEC. UNICAMP; Mestre em Educação pela PUC-Campinas; Bacharel em Música pela UNICAMP. Formação de professores, Filosofia da Linguagem, Linguagem Musical. Coordena o GRUBAKH – Grupo de Estudos Bakhtinianos, subgrupo do GEPEC, FE, UNICAMP. PDEE-CAPEs – BEX 0994/11-1 Email: laserodio@gmail.com

2 Mestranda da Faculdade de Educação da UNICAMP, Departamento de Ensino e Práticas Culturais, GEPEC. Pesquisa a própria prática docente. Rede Municipal de Campinas. Email: gbuldrin@gmail.com

3 Livre-Docente na área de Educação Escolar. Professor do Departamento de Ensino e Práticas Culturais da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordenador do GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada. Coordenador Institucional do PIBID-UNICAMP. Email: gvptoledo@gmail.com

4 Mestre em Educação pela UNICAMP. Atua na formação continuada de profissionais da educação em sistemas públicos e privados de ensino, na coordenação pedagógica do Colégio Básico de Campinas e na docência em cursos de Pós-Graduação da Unisal. Pesquisadora do GEPEC – UNICAMP. Participa de grupos de estudos colaborativos nas áreas da Educação Matemática, Alfabetização, Educação Escolar e do Grupo de Estudos Bakhtinianos – GRUBAKH. Email: heloisamartinsproenca@gmail.com

5 Mestre e Doutora em Educação no Departamento de Ensino e Práticas Culturais GEPEC-UNICAMP. Pedagoga pela UNICAMP. Escola Comunitária de Campinas. Membro do Núcleo de Desenvolvimento do Educador - Unità Educacional. Email: marissol.prezotto@gmail.com

6 Mestre em Letras-Linguística; Doutora em Linguística pela UFSC; Pós-doutorado em Educação no Departamento de Ensino e Práticas Culturais, GEPEC. Colégio de Aplicação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS/UFSC. Email: nacaetano@yahoo.com.br

Abstract

From our teaching practice and our inquiries, we have been involved with Bakhtin's language theories and with narrative methodology in Education research. The meta-narrative emerges as a respondent comprehension exercise to our bakhtinian studies and becomes a research tool, and a responsive act from the researcher to the production of knowledge. Our studies on Bakhtin while in the field of Education leads us to think about two separate worlds (life and culture) from the epistemological conflict between theory and practice, and then bring a pedagogical narrative and its meta-narrative as object to weaving our aims to highlight the role of this tool for formation and research in education.

Keywords: Teacher training, narrative research, Bakhtinian studies, metanarrative, knowledge production

Riassunto

Dalla nostra pratica di insegnamento e nostre ricerche, siamo stati coinvolti con le teorie del linguaggio di Bachtin e la metodologia narrativa della ricerca in materia di istruzione. La meta-narrazione emerge come un esercizio di comprensione rispondente e diventa uno strumento di ricerca, come atto responsabile del ricercatore da produzione di conoscenza. Il nostro approccio di Bachtin e dell'istruzione ci porta a riflettere su i due mondi scisse (vita e la cultura) a partire dello conflitto epistemologico tra teoria e pratica in materia di istruzione e quindi prendere la narrativa pedagogica e la sua meta-narrativa come materialità da raggiungere nostri obiettivi per fare vederci la potenza di questo strumento per la formazione e la ricerca in materia di istruzione.

Parole chiave: Formazione, ricerca narrativa, studi bachtiniani, meta-narrativa, produzione di conoscenza

Introdução

A característica que é comum ao pensamento teórico discursivo (nas Ciências Naturais e na Filosofia), à representação-descrição histórica e à percepção estética e que é particularmente importante para nossa análise é esta: todas essas atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e auto determinação. Somente na *sua totalidade* tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irredutivelmente, existe, vem a ser, se realiza. É um componente real, vivo, do existir-evento: é incorporado na unidade singular de existir que vai se realizando, mas esta incorporação não penetra em seu aspecto de conteúdo-sentido, que reivindica a completa e definitiva autodeterminação na unidade de um domínio de sentido – da ciência, da arte, da história: embora, como mostramos, esses domínios objetivos, fora do ato que os envolve, não são, em si, reais. Como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (BAKHTIN, 2010, p. 42-43).

Como pretendemos falar da metanarrativa como ato interpretativo e produtor de conhecimento na metodologia narrativa de pesquisa em Educação, na qual os mundos da cultura e da vida adquirem unicidade para o pesquisador; e, como a definição/expressão do que queremos dizer se realiza em nossa vida prática (das interações sociais) no momento contingente em que vivemos e que produzimos a cultura (e as ciências, filosofias, artes) em que vivemos – além de provavelmente parecer que estamos fazendo jogo de palavras –, é de se esperar que dê margem a uma tentativa de síntese um tanto reducionista: vida = práticas; cultura = teorias. Essas interpretações podem causar alguma polêmica, então consideramos relevante, para este trabalho, dizer logo de início o que pensamos, preparando terreno para nosso objetivo, as questões bakhtinianas do mundo da cultura (teórico: científico, artístico, filosófico) e do mundo da vida (prático: realmente vivido), um dos princípios filosóficos dos estudos da linguagem que consideramos muito potente para a Educação.

No campo da Educação, há um conflito já superado por alguns pesquisadores, por muitos formadores de professores e por outros profissionais da Educação, mas que permanece ainda vivo e pulsante no cotidiano escolar ou de outras instituições de ensino, na boca de muitos professores iniciantes ou não, que é o desafio de compreender a relação dialógica teoria-prática: “a teoria na prática é outra”, se diz comumente. Ou, como diz Proença (2014) nos seus registros de professora iniciante:

Relendo o diário de trabalho feito naquele tempo percebo que já tinha uma preocupação em discutir a teoria e a prática nos encontros formativos, porém ainda de forma bem fragmentada. Os encontros eram divididos em “parte prática” e “parte teórica” (PROENÇA, 2014, p. 31).⁷

Embora hoje já seja mais fácil dizer⁸ que as teorias não existem sem as práticas que as geraram a partir de outras teorias-práticas, até mesmo nos seminários que nosso grupo de pesquisa produz, ainda destacamos o compartilhamento das

7 A pesquisa de Proença (2014) é um importante contributo, tanto por seu estudo da relação indissociável entre as teorias pedagógicas e as práticas didáticas, quanto pela narrativa a respeito de seu interesse no tema desde sua formação, aguçada quando ela própria se tornou formadora de professores.

8 Inserir qualquer inovação num campo teórico requer dizer sobre ela com os instrumentos deste último, requer propor outras práticas que subsidiem as novas teorias a partir das teorias e práticas vigentes. Requer instaurar uma ideologia insipiente numa dominante.

práticas de modo separado, reservando um dos eixos temáticos para o gênero das comunicações que objetivamos ver: as práticas do cotidiano.⁹

Portanto, embora não estejamos falando do conceito pedagógico da teoria-prática, quando dizemos do mundo da cultura e do mundo da vida; e, ainda, que tenhamos muito claro que, ao contar das práticas, já estamos inserindo as convivências da e na vida social, temos nos envolvido, a partir do ponto de vista de nossa experiência docente, com nossa percepção estética, nossa valoração ética e nossos conhecimentos especializados, com a ideia de que toda expressão individual seja somente possível na unicidade do ato responsivo de um sujeito em relação com outros. E que esses *outros* nos constituem e nós a eles, nos tornando uns para os outros, a cada um de nós, indivíduos singulares alteritários. Por serem-sermos singulares, cada um tem seu estilo único, seu absolutamente único modo de responder às coisas que lhes-nos acontecem, e em cujo contexto se-nos constituem de modo irrepetível no tempo e no espaço (cronotopicamente) e produzem o “conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade”. Porém, numa “realidade histórica de existir” e numa “vivência realmente irrepetível” (BAKHTIN, 2010, p.42), temos clareza da dificuldade de dizer a esse respeito, sem que se separe a ideia de prática como algo isolado do conhecimento teórico.

Todas essas atividades [pensamento teórico discursivo, representação-descrição histórica, percepção estética, etc.] estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepetível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unidade de vivo vir a ser e autodeterminação (BAKHTIN, 2010, p. 42).

Mesmo assim, pedagogicamente, muitos de nós em muitos momentos ainda ensinamos uma teoria (um conteúdo-sentido) para ser aplicada numa prática planejada (teoricamente projetada) em outro momento.¹⁰

Essa realidade pode ser tomada como índice da impenetrabilidade dos mundos da cultura e da vida, que Bakhtin enuncia de modo muito sintético em seu texto **Arte**

9 Publicações disponíveis no link <<https://www.fe.unicamp.br/7falaoutraescola/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

10 Não estamos carregando bandeiras contra os planejamentos pedagógicos, eles continuam, para nós, essenciais e não invalidam nossa proposta, desde que não se sobreponham às interações reais e contingentes que potencializam tanto o ensino quanto a aprendizagem como atividade alteritária.

e responsabilidade (BAKHTIN, 2003, p. XXXIII-XXXIV) e que depois vai desenvolver durante toda a sua vida, baseado materialmente na literatura e na premissa de um conhecimento teórico, técnico, instrumental como condição necessária, mas não suficiente, para a produção cultural de um indivíduo que responde por seus atos a partir de sua não indiferença pelos outros. Para a produção de uma pesquisa em Educação por um professor-pesquisador, por exemplo, como tem sido nossa experiência no GRUBAKH - Grupo de Estudos Bakhtinianos - subgrupo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada - GEPEC - pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Nesse grupo, os textos de pesquisas - geralmente chamados de *corpus* ou dados de pesquisa - acabaram por se tornar também nosso modo de expressão, possibilitado pelo gênero discursivo (BAKHTIN, 2003; PRADO, SERODIO, PROENÇA, RODRIGUES, 2015; RODRIGUES, PRADO, 2015) acadêmico até o limite de o tornarmos nosso ato responsivo/responsável às situações que decidimos pesquisar de maneira implicada com nossos estudantes em contexto educacional, o qual apoia a relativa estabilidade dos gêneros (BAKHTIN, 2003) e ainda nos leva a confiar que, na implicação e na relação não indiferente pelo outro, a pesquisa se torna um acontecimento, na escrita-evento (SERODIO, 2014, p.15-33).

Metanarrar: um exercício dialógico, teórico-prático e um ato responsável/responsivo ao mundo da vida e ao mundo da cultura

A concepção bakhtiniana de diálogo e alteridade é extraordinariamente original (...) o próprio Bakhtin nos ensina que para ler um texto é necessário um outro, ou seja, ler um texto somente é possível com os olhos de um outro texto (PETRILLI, 2013, p. 45).

Para nossa reflexão no presente texto, tomamos a narrativa da professora de Educação Infantil, Grace Caroline Buldrin Chautz, doravante Grace, que tem, como prática docente de reflexão e autoformação, a narrativa das vivências no cotidiano da escola, pela qualidade empática das narrativas pedagógicas, acreditando que, assim, o tratamento de um tema filosófico de maneira que ele dialogue com nossas próprias vivências

pedagógico/didáticas¹¹ relacionais um-a-um no cotidiano da escola. Aliás, é assim que temos caminhado neste espaço de estudos sobre Bakhtin e a Educação, no GRUBAKH, onde leituras e discussões bakhtinianas nos conduzem às palavras que geram concretude ao que se *experiencia* neste espaço de formação que é a escola e a narrativa em si.

Ao narrar a experiência profissional como sujeito que a vivencia e compartilhar com o grupo seus escritos, a professora se coloca em processo dialógico com a equipe, possibilitando, a todos que ali estão, análises, interpretações e reflexões construídas nesse lugar que não é teórico, nem prático, isoladamente, mas um entrelaçar de teoria-prática-teoria, indissociavelmente unificado por seu ato responsável/responsivo.

Na narrativa escolhida para essa reflexão, Grace traz situações do cotidiano da professora com as crianças de cinco anos, vividas numa escola pública municipal da região periférica de Campinas (SP). Ela selecionou alguns trechos de sua escrita para este texto:

O dia começa com a escolha do gênero do (a) boneco (a) de pano que confeccionamos para trabalhar os conteúdos escolares. Todos os meninos votaram para o (a) boneco (a) ser menino, e, todas as meninas, elas eram a maioria, votaram para ser menina. Muito bem, a menina ganhou e partimos para a escolha do nome. Em uma ação de protesto, os meninos não quiseram escolher e propuseram a confecção de um boneco. Nessas horas fico buscando argumentos para conduzir a situação, no entanto, preferi me calar e deixá-los resolver o problema. Depois de muita discussão a decisão: – Prô, vamos fazer outro boneco. O som da letra “o”ao final da frase ecoava dentro deles. (Professora Grace; Caderno Refúgio; 04/04/2013).

Chegou o dia da escolha da cor da pele dos bonecos confeccionados pela turma. Cores dispostas e inicia a votação. Para minha surpresa, tanto para o menino, quanto para a menina escolheram a cor marrom, representando o negro. Iniciaram a pintura todos empolgados. (K. 4 anos) me chama e pergunta: – Prô, aonde fica o Japão? (Professora Grace; Caderno Refúgio; 02/05/2013).

Bonecos negros prontos. –Nossa, o boneco do menino é do meu tamanho, disse (L. 5 anos). A turma era só agitação. Hora de escolher a cor dos olhos, mas, e o nome? A roda decidiu que os olhos da boneca seriam pretos. Para minha surpresa, os olhos do menino, “verde”. De repente (B. 4 anos): – Prô, minha mãe é branca e meu papai é preto. E eu? (Professora Grace; Caderno Refúgio; 09/05/2013).

Sim, chegou a hora de escolher duas crianças para levarem os bonecos para casa. (A. menino de 5 anos) chorou, pois não queria levar a boneca para casa, já (W. menino de 5 anos), me disse: – Prô, eu quero porque quando crescer quero ser pai. (Professora Grace; Caderno Refúgio; 14/05/2013).

Para ele foi difícil aceitar a boneca negra. Não sei se foi pelo fato de ela ser negra ou menina. De fato, a ordem dos fatores não altera o resultado. Dia a dia ele foi presenciando os colegas levarem a boneca para casa e, com certeza teve a oportunidade de construir novos saberes. (R. 5 anos) foi uma das últimas crianças a levarem a boneca para casa. Tardou, mas não falhou, com o sorriso no canto da boca, lá vai ele agarrado a boneca e, negra. (Professora Grace; Caderno Refúgio; 30/09/2013).

11 Também elas compostas de filosofias e ideologias e histórias...

A partir desses recortes narrativos sobre a experiência, a professora procura dar sentido ao vivido, mostrando como a professora-pesquisadora-narradora vai se constituindo nas minúcias do trabalho desenvolvido na escola. Assim, a professora se lança na busca pelos saberes impetrados a essa prática pedagógica que está povoada de reflexão numa narrativa pedagógica do planejado *versus* o acontecido.

Nela aparecem conflitos nos discursos e expressões das crianças diante dos problemas colocados pela atividade didática e os dilemas morais nascidos entre as crianças, diante da “disputa” entre a vivência familiar e escolar, ou seja, entre a ideologia de seus cotidianos familiares e os novos (para eles) conhecimentos, a Ciência, a Filosofia, a Arte presente nos conteúdos (teóricos e práticos) escolares. As suas particularidades genéticas, étnicas, sexuais, religiosas – culturais – geram intuições, impressões, pensamentos desde seu interior, nascidos no embate do contingente e polissêmico mundo da vida com um mundo cuja ideologia dominante tem colocado à mostra nas atividades escolares, fornecendo um conjunto de verdades, de conteúdos-sentidos não, ou nem sempre, ou não ainda vivenciados pelas crianças, muito menos refletidos, mas já refratadas e expressadas pelas crianças, buscando exteriorizá-los por meio de palavras e outras expressões não verbais.

– *Prô, vamos fazer outro boneco.*

Resolvida entre eles a polêmica do gênero, um boneco para os meninos e uma boneca para as meninas.

– *Prô, aonde fica o Japão? – Prô, minha mãe é branca e meu papai é preto. E eu?*

Decidida a cor (negra) da pele dos bonecos, mas, como se vê na fala de outra criança, ainda promovendo pensamentos e expressões. Talvez iniciando outro conflito?

– *Prô, eu quero [levar a boneca para casa] porque quando crescer quero ser pai.*

Dilema resolvido pelo menino que descobriu que preferia (levar) a boneca (para casa), mesmo tendo participado da produção e da decisão da confecção de um boneco. Justificava-se perante o grupo, encontrando na figura do pai apoio para a escolha.

Essa escrita revela que a responsabilidade da professora lhe permite “calar e deixá-los resolver o problema”, superando a tonalidade da ideologia de sua formação,

que a fazia “nessas horas, buscar argumentos para conduzir a situação” e ao mesmo tempo mostra como pode fazer parte da função social da professora engendrar na vida dessas crianças, que possuem um olhar para a constituição de si mesmas, a produção de conhecimentos inseridos na cultura em que vivem e produtores de outros conhecimentos para compor esse mundo cultural. O mesmo fato, o mesmo acontecimento vivido com as crianças, dessa professora que narra o que narra, da maneira que narra e para quem narra, o mergulho na narrativa revela os saberes das crianças sobre a vida, que vai afetá-los sobremaneira, culminando em um processo reflexivo sobre e na sua presença no mundo, em um encontro possível com sua história que é singular.

Compreendendo o sujeito que fala na sua individualidade e singularidade, faz-se necessário compartilhar que a professora Grace tem 9 anos de docência na rede pública, com a maior parte do tempo na Educação Infantil. Essa professora narra, narra o que vive, narra o que sente, narra o que retoma no vivido, registrado em seus cadernos, denominados “Refúgio”. Além de ser professora e mestranda, Grace é mãe, esposa, filha e amiga...tantoseus que vão se entrelaçando às suas narrativas de ser/estar professora.

Para essa professora, o registro dá concretude às suas ideias, às suas angústias, aos seus desejos. As narrativas foram uma forma de conversar, de procurar entender o seu próprio *eu* que vem sendo alargado, constituído com os *outros*, quando volta para as suas narrativas e realiza uma metanarrativa – bakhtiniana, porque pautada em seus estudos das teorias bakhtinianas – onde a professora Grace construiu, a partir do narrado, um esboço de outros conhecimentos sistematizados na narrativa sobre o que ela viveu com as crianças:

Ao interpretar os trechos narrados acima trago para o bojo da discussão, as raízes históricas de uma luta sangrenta. Penso nas guerras vividas mediante o fundamentalismo existente entre os povos, penso na cultura impetrada nas veias dessa criança de apenas 5 anos, que aprendeu que ser diferente é algo ruim. Penso nas conquistas educacionais no campo das leis que a regem. Penso na possibilidade que a narrativa jorra ao permitir um debruçar sobre a prática, impregnada de teoria. Nessa interpretação, eu, autora da narrativa em um dado momento no tempo-espaço da minha história, me lanço fora para narrar interpretativamente a experiência em um outro momento no tempo-espaço, e por mais que eu-autora da narrativa passada, esteja escrevendo sobre ela, não estou mais de todo ali e nesse processo, me distancio para olhar e produzir novos saberes, que vão se refazendo nesse processo interpretativo-dialógico.

Se trazer Bakhtin para a arena do diálogo, verei que o acontecimento permite uma reflexão, onde o mundo da cultura pode ser pensado com o mundo da vida e existe uma responsabilidade nisso. Mas esses mundos não são pensados separadamente, e sim em uma perspectiva de que esses mundos “são” no ato de existir-evento. Ao pensar o evento de maneira cindida, perco o contexto da vida e sua totalidade do existir-evento, mas querer penetrar a dualidade do existir-

evento para interpretá-lo não é possível, pois ambos são impenetráveis. O ato do existir-evento é pensado em relação à responsabilidade pelo conteúdo e pela responsabilidade de existir do evento. Essa é a responsabilidade moral para não cairmos na armadilha da separação entre cultura e vida.

Essas crianças, através da mediação percebida puderam refletir sobre suas vidas, colada à cultura, permitindo um movimento que propiciou o diálogo e a construção de saberes por elas. O menino levar para casa uma boneca negra, por escolha própria, após meses de interação, mostra a riqueza de um saber que fora construído mediante a abertura da vida no espaço da escola.

Minha responsabilidade diante do ato me conduz a continuar propiciando ações que conduzam essa criança a novos saberes de si na vida. Existe uma responsabilidade ética nesse processo, que me permite a busca de um acabamento estético, que por acontecer na vida, tem em sua constituição a força do inacabamento. Para Bakhtin (2003, p. 23):

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

Faço a tentativa de vivenciar esteticamente a experiência e tentar concluí-la, como nos ensina Bakhtin. Assim, em um primeiro momento da atividade estética acontece a compenetração, onde irei colocar-me no lugar dessa criança que se recusa levar a boneca negra para casa, irei adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia e, por conseguinte, retornar a mim mesmo, fora da vivência dele, pois assim, compenetrada, poderei fazer uma leitura do aspecto ético, cognitivo e estético, buscando, por ora, um acabamento. Isso, aprendo com o deleite na obra de Bakhtin.

Ao nos debruçarmos sobre a escrita da professora, vemos que há recortes da narrativa de experiências vividas ao longo de um determinado espaço-tempo que se inicia em abril e finaliza em setembro.

Vale ressaltar que a narrativa organiza a experiência vivida pela professora Grace e a nossa, quando procuramos compreender o que aconteceu no momento narrado. Assim, Grace re-constrói a realidade, possibilitando falar de si a outros para compreender o que viveu, produzindo um conhecimento singular, quando desvela a sua prática discursiva-narrativa, viabilizando sentidos diferentes às vivências para quem narra e para quem lê.

Nesse exercício da escrita de narrar, a professora vai mostrando as minúcias do cotidiano da escola, difundindo o seu olhar e o conhecimento da realidade vivida e do que é produzido no-sobre-pelo-cotidiano.

Já a metanarrativa da professora Grace constitui uma história que ela conta a si própria e ao leitor. Também, nesse processo de narrar-refletir, percebemos que a escola não ocupa um espaço de instrução, mas sim um espaço discursivo repleto de interações que produzem conhecimentos. Como diz Grace na sua metanarrativa: “O ato do existir-evento é pensado em relação à responsabilidade pelo conteúdo e pela responsabilidade de existir do evento. Essa é a responsabilidade moral para não cairmos na armadilha da separação entre cultura e vida.”

Ao oportunizar ao aluno a possibilidade de escolha sobre o que fazer, aspecto que foi retomado nas lutas vividas em sua metanarrativa, a professora revela sua compreensão do espaço-tempo do trabalho docente que lida com a responsabilidade especial (em relação ao seu conteúdo) e a responsabilidade moral (em relação ao seu existir) (BAKHTIN, 2010, p. 43). A responsabilidade teórica, especializada, “pedagógica” do professor, na relação não indiferente, amorosa, com as crianças em seus problemas lhe permite evitar “argumentar” naquele momento e “calar e deixar que as crianças resolvam”.

Isso significa dizer que:

...é necessário, evidentemente, assumir o ato não como um ato contemplado ou teoricamente pensado do exterior, mas assumido do interior, na sua responsabilidade. Essa responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão (BAKHTIN, 2010, p. 80).

Ao metanarrar, a professora exercita o excedente de visão percebendo a si mesma na relação com um *outro* sujeito, de maneira que no modo de ser-estar-pensar-escrever esteja sendo produzido um *outro* modo de ser-estar-pensar-escrever a respeito dos acontecimentos no cotidiano escolar, que a impulsionaram primeiro à narrativa, que é uma intenção pedagógica intrínseca à função social - e ao ser singular - da professora, que está presente na relação com todos e cada um de seus estudantes, no mundo da vida que responsabilmente chama o mundo da cultura. O sujeito olha o *outro* de um lugar, de um tempo e com valores diferentes; vê nele mais do que o próprio consegue ver.

Quando alguém atribui a *outro* seu excedente de visão, permite-lhe completar-se como sujeito naquilo que sua individualidade não conseguiria sozinha. (PREZOTTO, 2015). E re-conhece o valor da alteridade nas relações interpessoais, superando a hegemonia da identidade de gênero, de etnia, de classe. É importante compreender que

Tanto a palavra quanto o eu são dialógicos no sentido de que são passivamente implicados na palavra e no eu do outro. O dialogismo é a condição de intercorporeidade. Essa condição de recíproca implicação e envolvimento torna-se particularmente evidente justamente quando ostenta a indiferença em relação ao outro, à opinião do outro, à avaliação do outro (PETRILLI, 2013, p. 53).

Tanto a narrativa quanto a metanarrativa organizam as ideias da professora, seus pensamentos, modelando e encaminhando suas ações, escolhas revelando seu processo de identificação e *alterificação* e do inacabamento do *outro* e de si própria, produzindo conhecimentos, produzindo cultura de formação e autoformação. Mas, para além desse efeito para a Educação como unidade teórica de um campo das Ciências Humanas, produz conhecimentos sobre relações humanas, sobre relações éticas, sobre convivência amorosa.

É neste ir e vir, que o mundo da vida e da cultura da professora vai (se) constituindo, desenvolvendo e ressignificando suas ações na interação com os alunos. Vale ressaltar que essa interação está na essência da própria constituição da professora como professora, uma vez que só os alunos têm o excedente de visão que possibilita a sua completude no acontecimento da aula, só os alunos a veem sendo professora, fora dessa relação, o “ser-professora” é um devir (RODRIGUES, 2011).

Quando se põe a narrar sobre as marcas que lhe imprimiram os acontecimentos de ser professora, emanados do excedente de visão das crianças e seu, nota que foi através da sua mediação como professora que se assume indivíduo singular entre outros indivíduos singulares que têm, como ela, sua existência realizada na responsabilidade para com o aprender/ensinar os conteúdos, a “unidade teórica”, porém na “singularidade real do existir” (BAKHTIN, 2010, p.95). O conhecimento pedagógico da professora respondendo ativamente às crianças e seus problemas e dilemas culturais - ét(n)icos - não deixando passar os conflitos, mas...

...permitindo o movimento que propiciou o diálogo e a construção de saberes por elas. O menino levar para casa uma boneca negra, por escolha própria, após meses de interação, mostra a riqueza de um saber que fora construído mediante a abertura da vida no espaço da escola.

É possível dizer que ao partilhar a narrativa e a metanarrativa, a professora evidencia uma construção responsiva ao revelar o jogo da identidade com a alteridade de cada um e do grupo de estudos de que participa. Desvelando, assim, um re(des)conhecimento de uma comunidade que ainda está aprendendo a lidar com as diferenças de todos os tipos, evidenciando as singularidades. Uma prática que entende o diálogo como exercício da refração entre vozes. Não há síntese ou homogeneização de ideias, mas um movimento de ir e vir entre-com todos e é justamente essa ação no coletivo que colabora, contribui, para produzir o excedente de visão de-para cada um.

Outro ponto importante é que ao compartilhar o que viveu, na narrativa em si e-ou na metanarrativa, a experiência está sendo acolhida, aumentando a possibilidade de partilha, contribuindo para outras iniciativas que tenham a prática como ponto de produção de conhecimento.

O que aprendemos ao metanarrar?

aceitar um enunciado não significa capturar seu sentido geral como capturamos o sentido da “palavra de dicionário”. Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido do 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-á um sentido de dicionário, desnecessário (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185).

O ato de narrar exprime a totalidade do existir-evento, pois o acontecimento, ao ser analisado nos permite notar detalhes e ao ser interpretado, nos conta sobre a cultura e a vida, assumidas de maneira indissociável e em sua polissemia, multiplicidade, “em sua união concreta e interna”. Isso significa dizer que a professora expressa uma teoria em sua prática e, quando falamos disso, podemos pensar no Jano bifronte citado por Bakhtin (2010):

O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive, mas não há um plano unitário e único em que as duas faces se determinem reciprocamente em relação a uma unidade

única. Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir esta unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos (BAKHTIN, 2010, p. 43).

Dá para pensarmos, aqui, sobre a impossibilidade do encontro dessas duas faces, mesmo estando inextricavelmente coladas, formando a mesma face, no ato.

Uma possibilidade de encontro que acontece quando um outro *outro* se dispõe a olhar é o que vemos acontecer com a metanarrativa, quando nos põe à mostra para o outro e mostra a nós mesmos que ela nos permite agir numa linha paralela à escrita artística, um texto capaz de “iludir a ordem do discurso (Foucault)” [quando] engana as regras fixadas da linguagem que decide os limites do mundo (Barthes), se desvincula da “ideologia oficial” (Bakhtin) e pode expressar aspectos do homem e da realidade que não seria concebível no interior dessa ordem, desses limites, dessa ideologia. A metanarrativa, quando nos permite aproximar da escrita como evento (SERODIO, 2014), produtora de conhecimentos, nos ajuda a ver a amplitude de acontecimentos num texto “puro e simples” (PONZIO, p. 73), originada na relação com os estudantes, na escola.

Metanarrar permite destacar o caráter singular, ao ler e reler a narrativa original em tempos diferentes e, assim, a cada olhar possibilita um novo olhar. Nos desvencilhamos, aqui, do simples ato de repetir o que diz uma teoria, nos identificando com ela e nos submetendo. Expressamos, então, o caráter alteritário desse ato visto na narrativa original e que nos remete ao passado novo, voltado para o futuro.

Produzimos, assim, um tipo de texto...

autônomo da dependência do autor¹² e do contexto extratextual¹³. A sua organização prevê o distanciamento do contexto extratextual no qual se produz, por meio da liberação dos vínculos de uma filiação teórica, direta, óbvia da autoridade do autor. Esse é um texto que privilegia uma aproximação ao texto enquanto tal. Ele se põe de frente ao texto “puro e simples”, em que “pureza” e ‘simplicidade” não são

12 Enquanto Luciano Ponzio (2003) se refere à obra de arte e ao autor que não se desvincula de seus interesses identitários, nos referimos a um pesquisador que tende a se auto refletir autorrefletir ou referenciar.

13 Do mesmo modo, Luciano Ponzio (2003) dizia de submissão ao mercado, entre outros, aqui nos referimos à submissão a um método ou a uma identidade. Ou seja, a um álbi.

resultados de trabalho de abstração (...), por meio de instrumentos conceituais e aplicados ao texto, mas são o concreto ponto de chegada de um complexo percurso realizado a partir do cumprimento de um gênero textual relativo a determinados gêneros.¹⁴(PONZIO, 2003, p. 72).

É como se a palavra – o texto – nos atravessasse e nos provocasse uma reação. A palavra expressa nas relações (acontecimento da sala de aula), materializada na escrita da narrativa da professora, que, ao ser “analisada”, na metanarrativa, reage para compor uma nova palavra – um novo texto – que pretende, em sua composição, sua transformação, porque ela, assim como o texto, não é acabada, mas tem em suas propriedades efeitos criadores, produtores de conhecimento, como se espera no campo da Educação.

Como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre) - o mundo no qual se objetiva o ato da atividade de cada um e o mundo em que tal ato realmente, irrepetivelmente, ocorre, tem lugar (BAKHTIN, 2010, p. 43).

É com esse intuito que o GRUBAKH vem se debruçando em seus estudos e dialogando com os acontecimentos da vida e da cultura para melhor compreender o processo de constituição do professor e do que ocorre no cotidiano da escola.

Dessa forma, os professores-narradores-pesquisadores se debruçam sobre suas próprias narrativas ou dos parceiros que as compartilham, procurando desvelar a formação docente, suas práticas e seus princípios através das metanarrativas produzidas individualmente ou no espaço coletivo que se instaura dentro do grupo de pesquisa.

É neste ir e vir entre as narrativas e metanarrativas que procuramos consolidar a parceria estabelecida entre nós e entre universidade e escola, uma se solidarizando com a outra em busca de minúcias que potencializem reflexões que implicam em diferentes instâncias vividas, que se entrelaçam e compõem um

14 Tradução livre do original em italiano, de Liana Arrais Serodio.

diálogo provocativo entre o mundo da vida - a escola - e da cultura - o conhecimento científico.

Quando vemos que a nossa participação concreta gera um dever real/concreto, nos sentimos responsáveis em não desvincular a ação da palavra, procurando uma unicidade insubstituível do ser, porque, assim, transformamos nossos desejos, sentimentos, desafios, pensamentos em nossas próprias ações.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

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

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. – 5.ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkowa Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

PETRILLI, 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.

PONZIO, Luciano. **Visioni del testo**. Bari: Edizioni B.A. Gaphis, 2003.

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

PREZOTTO, Marissol. **O trabalho docente com.par.t(r)ilhado: focalizando a parceria**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2015.

PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. **Supervisão da prática pedagógica: percursos formativos em parceria e diálogo com os profissionais da educação**. 2014. 296 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000931175>> Acesso em: 9 jan. 2016.

RODRIGUES, Nara Caetano. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____ ; PRADO, Guilherme do Val Toledo. "Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação". **Revista Lusófona de Educação**, v. 29, p. 89-103, 2015.

SERODIO, Liana Arrais. **Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica**. 2014. 377 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000926842>> Acesso em: 9 jan. 2016.



CONSTELAR: APRENDENDO O EXERCÍCIO DE UMA HETEROCIÊNCIA

Grupo Atos UFF
 Ana Elisa Alves dos Santos
 Ana Lúcia Lopes
 Angélica Duarte Araujo
 Denise Lima Tardan
 Elaine Cristina Pereira da Silva
 Gustavo Sampaio
 Letícia Castro Neves de Oliveira
 Liliane Neves
 Maria Letícia Miranda
 Marisol Barenco de Mello
 Marcelo Oliveira
 Marcia Menezes Concêncio
 Miriam Borba
 Miza Carvalho
 Patrícia Borde
 Reginaldo Lima de Moura
 Roberta Jardim Coube
 Sandro de Santana
 Wilson Sebastião Ferreira

Resumo

Compreendendo, com Bakhtin, que ética e estética são dimensões humanas inseparáveis, apesar de distintas, colocamos em questão na pesquisa as muitas formas que toma a identidade, assumindo-nos como sujeitos bakhtinianos em nossa radical situação de *alteridade*. A partir dessa perspectiva, contrapomo-nos a modelos que pensam a ciência como discurso único da verdade, movendo-nos em uma reflexão em que o sujeito das Ciências Humanas seja um sujeito vivo, expressivo, falante. A *constelação* é usada como metáfora de que “*somos juntos e nos constituímos do outro*”. Olhando para a arte, para as obras de Dostoiévski e segu-ndo, com Bakhtin, pistas de como pensarmos a ciência como ato responsável, trazemos os exercícios de reescrita realizados pelo Grupo Atos UFF.

Palavras Chave: Ética, estética, metodologia, Dostoiévski

Riassunto

Assumendo con Bakhtin que etica e estetica, nonostante distinte, rappresentano dimensioni umane inseparabili, con questa ricerca mettiamo in questione la moltitudine di forme assunte dall'identità, ponendoci come soggetti bakhtiniani nella nostra radicale situazione di alterita. Partendo da questa prospettiva, ci contrapponiamo

a modelli che interpretano la scienza come unica conferenza di verità, muovendoci in un riflessione nel quale il soggetto delle scienze umane è un soggetto vivo, espressivo, parlante. La costellazione è usata come metafora per indicare che “siamo giunto e ci costituiamo dell’altro”. Guardando all’arte e alle opere di Dostoievski, seguiamo con Bakhtin strade per pensare la scienza come atto responsabile e portiamo gli esercizi di la riscrittura realizzati dal Grupo Atos UFF.

Parola chiave: Etica, estetica, metodologia, Dostoievski

Abstract

Understanding, with Bakhtin, that ethics and aesthetics are inseparable human dimensions, though distinct, we put in question in the research the many forms that identity can take, putting ourselves as Bakhtinian subjects in our radical otherness situation. From this perspective, we counterpose the models who think science as the only discourse of truth, moving into a reflection that the subject of Human Sciences is a living subject, expressive, talkative. The constellation is used as a metaphor that “we are together and we constitute in the other.” Looking art, for the works of Dostoyevsky and following, with Bakhtin, clues as to how we think about science as a responsible act, we bring the rewriting exercises accomplished by the Group Atos UFF.

Keywords: Ethics, aesthetics, methodology, Dostoyevsky

Um prefácio romano



1 - Imagens de *La Grande Bellezza*, de Toni Sorrentino

La Grande Bellezza é um filme italiano de Toni Sorrentino, premiado longa metragem, dentre outros, com o Oscar e o Globo de Ouro de melhor filme estrangeiro em 2014. À *la* Fellini, merece ser visto pela beleza do que se vê e se escuta. Cada cena é importante e cada uma delas poderia ser pensada em aberturas dialógicas inumeráveis.

Escolhemos, para início desta conversa, uma cena que nos marcou. Jep Gambardella, o herói vivido por Toni Servillo, em uma de suas incursões por Roma, visita uma exposição em um pavilhão de uma construção romana. O espaço físico é circular, um pátio ao centro cercado por imensos pórticos, preenchidos pelo mosaico fotográfico, que é a obra do artista. Uma das mais tristes cenas do filme. A exposição trata de fotografias do artista, processo iniciado por seu pai, que tirava uma foto por dia do menino. Aos quatorze anos, ele assume o processo.

Jep caminha, observando os painéis formados por esse assustador mosaico de eus – que só simulam serem, como no mosaico, formados por diferenças. Eu, eu, eu, a cada dia, envelhecendo em um painel tristíssimo, revelando a impropriedade de pensar a vida humana pelo registro do homem como face e como imagem de si. Jef olha tristemente para a obra, e o artista, no centro do pátio, na relação entre sua figura e os incontáveis eus-próprios que o rodeiam – um para cada dia da sua vida – revela a imensa solidão do eu, em uma vida humana. Aos quatorze anos, ao assumir o trabalho do seu pai, ele deturpa a relação de alteridade e imerge em si mesmo. Não há alteridade, mas uma miríade de eus enfileirados. Já tínhamos observado com mal-estar que não havia ninguém na grande galeria. A imagem final da cena, o artista parado, envelhecido, cercado por ‘si mesmo’, é a imagem de terror que pode assumir o *eu*, em seu culto moderno. Nos arcos romanos, a força dessa afirmação fica laureada de modo lúgubre pela história: o *eu* em sua tomada *selfie* é uma enorme e decadente deformação do que seja o humano. Mas é só um ponto de vista, uma perspectiva enganosa, um *truque*, como vai dizer Jef ao final do filme.

Na cena anterior, o herói Jef Gambardella faz uma pergunta: *Quem sou eu?* Quando a interlocutora já ia responder, ele referencia, deslocando as palavras para um sentido de citação literária: *Assim começava um romance de Breton*. Ponzio, em 2010, em sua fala no evento Rodas Bakhtinianas, em São Carlos, dizia que a modernidade teve como pergunta filosófica fundamental esse *Quem sou eu?* Dela e para ela convergem os projetos que têm, como centro organizador, o projeto maior da *identidade*. Ponzio defende, de modo a confrontar esse projeto hegemônico, tornado *oficial*, uma contrapalavra, a do sujeito que Bakhtin procura encontrar, na mesma história. Para esse

sujeito bakhtiniano, a pergunta é a daquele que se vê no espelho e, ao se perceber *outro* do que sua *imagem de si*, formula: *Esse aí, sou eu??* Essa é a pergunta daquele que, estranhando-se, ri de si. Aqui a possibilidade de começar a pensar em uma atitude não mecânica, não identitária, que é a perspectiva da *alteridade*. É do lugar do *outro* que nos vemos, vendo-nos, como no espelho oblíquo, como no escudo de Perseu, que espelha obliquamente a Medusa, podemos nos colocar na perspectiva estética, no “como se”. E rir. Não tivemos vontade de rir do artista, nem o herói do filme tampouco riu, mas quase chorou. É aquele patético que começa a rir, mas, vendo-se naquela situação como tragédia, para o gesto no meio, o riso desbota e dá lugar ao mal-estar da crítica e do terror do que se fez. Como a interlocutora de Jef no filme o faz.

Com Bakhtin, aprendemos que ética e estética são dimensões humanas inseparáveis, apesar de distintas – vida e arte. *“Daquilo que aprendi na arte, do que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos”*, disse Bakhtin em *Arte e Responsabilidade. Na unidade da minha responsabilidade, arte e vida tornam-se singulares em mim*, ele continua. Na imagem do artista do *eu*, solitário e decadente no centro de si estetizado, é todo o projeto moderno que rui e desaba, em um som ensurdecedor. Não podemos deixar de responder a essa imagem, que nos provoca. É sobre essa crítica e essa possibilidade que nosso grupo, Ato UFF, existe.

Constelar

Em tempos de tentativas de fragmentação dos seres humanos, em que a *ciência* veste-sedo dogmático discurso da *verdade* única, em que as Ciências Humanas buscam interpretar a vida, utilizando-se de métodos exatos ou monológicos, na pretensiosa definição do seu ‘objeto’ de estudo, o homem, Bakhtin provoca a pensarmos em outras relações entre as verdades e a aprendermos a prática da ciência do ato irrepitível. Convoca-nos a construir um pensamento polifônico no mundo, a pensarmos o sujeito das Ciências Humanas não como um objeto, coisa morta, mas como um ser expressivo, vivo e falante.

Pode parecer, à primeira vista, estarmos diante de algumas impossibilidades, uma vez que a ciência, durante muito tempo, buscou encontrar “a verdade” em conceitos elaborados a partir da coleta e da análise de dados retirados de uma grande amostragem.

As Ciências Humanas – aquelas em que nos inscrevemos – buscou a generalização naquilo que se repete e é constante no humano, transformando os sujeitos da pesquisa em números, índices e perdendo o homem, o sujeito da vida, em meio a tabulações e categorizações.

Muitos pesquisadores acreditam que a verdade da vida está em suas teorias, ou em suas interpretações, e que alguma verdade estaria no universal:

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, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade (BAKHTIN, 2010, p. 92).

Bakhtin nos provoca a pensar que o mundo teórico é um mundo que vem sido obtido por abstração. Nesse mundo, o *sujeito do ato* não tem lugar, não tem participação, pois uma tal teoria não considera a existência singular do homem, seu ato único e responsável. O mundo da cultura vem funcionando à base de classificações, fechamentos, atribuições de pertencimento. Cria-se, dessa forma, uma cisão entre dois mundos: o mundo oficial e o não oficial; o mundo da vida vivida, dos afetos, do ato singular, do privado, das amizades, e o mundo feito pelas relações de identidade, coletivos, pertencimentos (PONZIO, 2010, p. 19).

Assim, Bakhtin nos mobiliza a buscar uma heterociência, uma ciência que se construa pela escuta do sujeito do ato, uma ciência do diálogo. Como fazer essa ciência do ato irrepitível e singular? Como estudar o ser humano e seus processos sem objetificar o 'objeto' desse estudo e o sujeito que compreende?

Bakhtin nos deixa pistas auxiliando nossa compreensão. Ele nos fala de visão oblíqua, do escudo de Perseu: vai à literatura para compreender a vida, pois o mundo da visão estética, o mundo da arte, é, de todos os mundos culturais abstratos, o que mais se aproxima do mundo da vida, do ato, por sua concretude e impregnações de tons emotivo-volitivos (BAKHTIN, 2010, p. 124). Por um olhar enviesado para a arte, o filósofo percebe, nas obras de Dostoiévski e Rabelais, dentre outros, a criação de um plano estético novo, diferente do romance monológico da época, o qual chamou de *romance polifônico*. Identifica, na escrita literária, a polifonia como um *método artístico* capaz de

não aniquilar os sentidos do homem no romance, apontando, dessa forma, indícios para construirmos relações humanas em bases dialógicas e para pensarmos a ciência como ato responsável: ética, estética e conhecimento como dimensões inseparáveis.

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade (BAKHTIN, 2015, p. 5).

O mundo no romance polifônico criado por Dostoiévski é o mundo a partir do ponto de vista de cada uma das personagens, todas inacabadas, enunciando suas tensões e embates com o mundo. Não importa, nesse plano arquitetônico, o que a personagem é para o mundo, mas o que o mundo é para cada personagem. O que importa é o ponto de vista de cada uma sobre si e sobre a vida. Todas as características da vida, tipos físicos, espaços, concepções e filosofias são introduzidos pelo autor no campo de visão da personagem. “Nós não vemos quem a personagem é, mas de que modo ela toma consciência de si mesma, a nossa visão artística já não se acha diante da realidade da personagem, mas diante da função pura de tomada de consciência dessa realidade pela própria personagem” (BAKHTIN, 2015, p. 54). E, para uma personagem se autorrevelar, Bakhtin aponta certos métodos específicos:

A lógica da autoconsciência admite apenas certos métodos artísticos de revelação e representação. Revelar e representar o herói só é possível interrogando-o e provocando-o, mas sem fazer dele uma imagem predeterminada e conclusiva (BAKHTIN, 2015, p. 76).

Assim, a palavra do herói continua como palavra do outro, desprendendo-se, não da ideia do autor, mas do seu campo de visão monológico. O autor não se “distancia” dos sujeitos. O autor é ativo e está presente na obra, mas não como a voz soberana, como um ser que domina a plenitude do conhecimento e da verdade, pois sabe que “uma ideia em uma consciência isolada se degenera e morre” (BAKHTIN, 2015, p. 98).

Dostoiévski faz um recorte espacial em seu plano, não lhe interessando o que as personagens fizeram ou pensam do passado, não lhe interessando a causa ou a gênese

de cada uma. O que importa para ele é a *simultaneidade* dos atos e o *confronto* de todas as vozes que emergem no plano presente. A categoria fundamental de sua visão artística não é a de formação, mas de *coexistência* e *interação*. Ele procura ver tudo em relação. Onde muitos escutam uma voz, ele escuta duas ou mais.

Para Bakhtin, um autor, ao criar um romance monológico, elabora uma obra em que as personagens estão lado a lado no todo arquitetônico, mas desligadas umas das outras em sentidos e relações, participam de uma relação mecânica e sem diálogo. A consciência dominante na obra é a do autor, ele é a voz soberana que enuncia e tem a visão do todo acabado do mundo e de cada personagem. Ele tudo vê e tudo fala.

Tal construção aniquila os sentidos do homem. “A verdade sobre o homem na boca dos outros, não dirigida a ele por diálogo, ou seja, uma verdade à revelia, transforma-se em mentira que o humilha e mortifica caso esta lhe afete o “santuário”, isto é, o “homem no homem” (BAKHTIN, 2015, p. 67).

Por outro lado, Dostoiévski percebe cada personagem como um centro emotivo-volitivo que enuncia o mundo em correlato a outro centro de valor. O autor escuta e deixa as vozes das personagens em diálogo.

Em *Bobók*, por exemplo, as personagens encontram-se no cemitério, em um plano espacial, e cada uma dialoga e escuta a outra, cada uma revela sua consciência em discursos polêmicos e ambivalentes.

-Ah, como eu quero não me envergonhar de nada!- exclamava em êxtase Avdótialgnátievna.
 -Ouvi, já que Avdótialgnátievna quer não se envergonhar de nada...
 -Não-não-não, Kliniêvitch, eu me envergonhava, apesar de tudo lá me envergonhava, mas aqui estou com uma terrível, uma terrível vontade de não me envergonhar de nada!
 (DOSTOIÉVSKI, 2012, p. 36).

As personagens dialogam, se escutam, se provocam, falam sobre suas vidas, revelando seus sentimentos e questões. Diferente do conto *As três mortes*, de Tolstói, como cita Bakhtin, em que as três personagens fazem parte de um mesmo conto, mas não se encontram, uma não faz parte do campo de visão da outra. O diálogo acontece como uma sucessão de trocas em réplicas. A senhora moribunda, o cocheiro e a árvore são narrados em planos interiormente fechados e se ignoram mutuamente. Quem tudo sabe e vê sobre as personagens e seu mundo é o autor.

- Em casa, o quê? Pra morrer? – respondeu a doente irritada. Mas a palavra “morrer” pelo visto a assustou, e ela olhou para o marido com ar de súplicas e interrogação. Ele baixou o olhar e calou. De repente, a doente fez um beicinho infantil, e lágrimas lhe saltaram dos olhos. O marido cobriu o rosto com o lenço e afastou-se da carruagem (TOLSTOI, 2000, p. 31).

Bakhtin revela, dessa forma, a farsa do diálogo formal. Não é pelo fato de termos um diálogo de réplicas que a polifonia estará garantida. O diálogo polifônico, entre vozes, pode estar presente em um monólogo e não estar presente no diálogo em que enunciados se intercalam. O que garantirá a polifonia é o diálogo entre múltiplas vozes em relações dialógicas, em confronto, no limite das consciências cruzadas e inacabadas.

As personagens, pontos isolados e acabados na arquitetônica do autor monológico, no plano polifônico, têm suas consciências ampliadas no encontro com as outras personagens, pois, ao escutar um maior número de vozes, não só aquelas presentes na superfície do enunciado, o autor cria um campo *alargado* e *extenso* de sentidos. Nessa amplitude acontecida pela escuta amorosa, as personagens se tocam, se encontram e se alteram, tocam-se em luz, fazendo surgir, assim, uma *constelação*. Cada herói torna-se, na obra, não mais um ponto delimitado e fechado, como no romance monológico, mas uma área extensiva, iluminada, ampliada pelo diálogo polifônico.

Pelo diálogo, que começa na escuta amorosa, os homens se encontram ampliando sentidos. Tocam-se pela luz, formando constelações. Da unicidade do existir irradiam raios que atravessam o tempo e iluminando e afirmando o caráter humano da história (BAKHTIN, 2010, p. 122).

O autor explode os limites e as delimitações das consciências e transborda. Ele próprio, escutando as muitas vozes presentes em cada sujeito, tem sua consciência ampliada, porque precisa abarcar e dialogar com todas as outras consciências.

O que Bakhtin identifica e destaca na obra de Dostoiévski nos dá indícios para realizarmos uma heterociência, mudando radicalmente nossa posição em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Para ele, a metodologia da explicação e da interpretação, utilizada nas Ciências Humanas da mesma forma que é usada nas Exatas, reduz-se à descoberta do que é repetível. A arte de Dostoiévski possibilitou a Bakhtin ver coisas na vida: o evento único do ato responsivo do homem, ato de resposta ao outro. Bakhtin

generosamente compartilha conosco sua visão e, através do *gesto de apontar*, nos faz ver coisas que não víamos antes na arquitetura dos atos vividos. É a arte apresentando e ampliando a vivência no mundo.

A imagem da *constelação* pode ser uma metáfora para revelar aquilo que, para Bakhtin era a grande potência no campo estético de Dostoiévski, instigando-nos a pensar em uma nova possibilidade, não só de um método científico, mas de um novo pensamento no mundo. Há ciência na arte e arte na ciência. O pensamento científico é um pensamento humano, portanto, estético e ético.

Somos juntos, nos constituímos do *outro*, diz Bakhtin, sujeitos vivos e falantes. A única forma de não aniquilar os sujeitos das pesquisas é escutar vozes. Precisamos, sim, interrogá-las, deixando que cada sujeito revele sua autoconsciência, e uma consciência só se revela pelo diálogo. *A vida autêntica do indivíduo só é acessível a um enfoque dialógico, diante do qual ele responde por si mesmo e se revela livremente*. A auto revelação de um sujeito bastaria, por si mesma, como dominante artístico para decompor a unidade monológica do mundo.

Nessa escuta, há o encontro, o toque e a amplitude de sentidos, de luz. Cada sujeito em correlação a outro sujeito, cada consciência em correlação a outra consciência, na *simultaneidade* e no *confronto* do encontro, expande-se, eliminando a possibilidade de as tornarem círculos delimitados e fechados, objetificados por uma voz. Cada sujeito único, não coincidente e insubstituível em relação ao outro, que pensa, sente e age a partir da sua singularidade do existir, não cabe em abstrações. Ele está na arquitetura do mundo do ato, onde a vida acontece. O encontro dialógico dilacera limites e eleva os sentidos. Essa diversidade não compromete a unidade de sentido do mundo, “mas a eleva ao grau de unicidade própria do evento” (BAKHTIN, 2010, p. 142).

E como seria a ciência da escuta de vozes de sujeitos? A ciência do irrepitível, do singular, da verdade *pravda*, não tornaria a ciência frágil ou relativa? O próprio Bakhtin responde:

Mas estes mundos concretos individuais, irrepitíveis, de consciências que realmente agem [deistvitel'nostupaiuschiesoznania] dos quais, como componentes reais, se compõem também o existirevento unitário e singular têm alguns componentes comuns: não no sentido de conceitos ou de leis gerais, mas no sentido de momentos comuns das suas arquitetônicas concretas. É esta arquitetura do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário

singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca (BAKHTIN, 2010, p. 110).

Segundo Geraldi:

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

Esse é o convite que Bakhtin nos faz: fazer ciência não sobre o outro, mas com o outro, focar o homem de forma integral. Parece que ele nos convida a *constelar*.

Como aprendemos a pesquisar com Dostoiévski



2 - Noite estrelada, Van Gogh

Se Bakhtin parece convidar, o grupo ATOS aceita esse convite de *constelar* refletindo sobre a busca de uma *metodologia* que possibilite ouvir as vozes dos sujeitos pesquisados de forma plurivalente e equipotente, a partir da criação de um plano estético-discursivo que busca romper com o monologismo e trabalhar com a polifonia.

Geraldi (2012, p. 24) estabelece uma distinção operatória entre método e metodologia:

...um método é um conjunto de princípios de descoberta que, seguidos com rigor, levam a descobertas surpreendentes. Descartes expôs um método, mas Leibniz vai dizer que Descartes, seguindo seu método, descobriu coisas interessantes, mas se outro pesquisador seguir as mesmas regras somente descobrirá o que Descartes já descobrira: será preciso, para fazer descobertas surpreendentes, desobedecer ao método metodicamente diante de outros objetos sobre os quais se

debruça o pesquisador. Fazer isso é dispor de uma metodologia: um modo particular, às vezes somente explicitável *a posteriori* na dialética da exposição, quando se ordenam o que pode ter sido descoberto desordenadamente. Dispor de uma metodologia é dispor de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e à perspicácia. Dispor de um método é ter corrimãos definindo a caminhada para se descobrir o que previamente se conhecia, sem expor-se ao desconhecido.

Para chegarmos a essas “descobertas surpreendentes”, buscamos compreender como podemos aprender a pesquisar com Dostoiévski. Não é à toa que Bakhtin destaca a maestria do autor em fazer dialogar as vozes de seus personagens que, no âmbito das ideias, se conflitam, se assemelham, se complementam, se confrontam em um processo de interação entre diversas consciências, diálogos que se travam com ou sem a consonância do autor. Com Dostoiévski, podemos refletir em como não fazer pesquisas monológicas em que o pesquisador analisa, interpreta, diz e dá acabamento ao que seus sujeitos de pesquisa trazem, abafando suas vozes no discurso único e verdadeiro do autor/pesquisador, como não seguir um método, mas pensar uma metodologia de *pesquisa que leve em consideração a polifonia, a bivocalidade e a autoria tanto dos sujeitos como do pesquisador*.

Fomos muitas vezes a Dostoiévski. Mas, como o professor Miotello uma vez nos alertou: o que Bakhtin viu nesse autor, só ele viu. O que vemos, portanto, são os sentidos apontados por Bakhtin para a compreensão da obra de Dostoiévski. Seguimos sua pista de leitura como *analogia figurada*, bem ao modo como Bakhtin mesmo fez com a polifonia (BAKHTIN, 2015, p. 23). Escutamos Bakhtin como *ausculta*, como compreensão respondente. Essa ausculta gerou, ao longo do ano de 2015, diversos *exercícios* de escrita e reescrita de antigos “dados” de pesquisa, buscando compreender um modo de fazer que pudesse ser polifônico, bivocal e autoral. Buscamos, portanto, escutando Bakhtin, narrar Dostoiévski e, perseguindo essas pistas no próprio autor, construir exercícios provisórios e inacabados de escritas de pesquisa, *refigurando* as vozes em planos estéticos outros. Os fragmentos de exercícios que aqui traremos expressam parte desse nosso percurso de grupo de pesquisa.

Bakhtin (2015), ao buscar compreender o romance de Dostoiévski enquanto polifônico, aponta, já no primeiro capítulo, algumas balizas que podemos vir. Na página 23 ele diz que *a essência da polifonia consiste justamente no fato de que as vozes (...) permanecem independentes e, como tais, combinam-se numa unidade de ordem superior*

à *da homofonia*. Essa unidade superior, polifônica, consiste em uma vontade artística que seria a *verdade de combinação de muitas vontades, a verdade do acontecimento*. Esse acontecimento, plano estético do autor, é o cronotopo em que as personagens enunciam. O próprio mundo exterior aparece no plano de contemplação da personagem, como visão de mundo (ibidem, p. 25).

Bakhtin nos diz que a *categoria fundamental da visão artística de Dostoiévski* não é a de formação, mas a de coexistência e interação (ibidem, p. 31). Ao contrário de outras formas do romance que se desenvolvem no tempo, Dostoiévski compõe o mundo no *espaço*.

Toda a matéria semântica que lhe era acessível e a matéria da realidade ele procurava organizar em um tempo sob a forma de confrontação dramática e procurava desenvolvê-las extensivamente. (...) Dostoiévski procura captar as etapas propriamente ditas em sua *simultaneidade, confrontá-las e contrapô-las* dramaticamente, e não estendê-las numa série em formação. Para ele, interpretar o mundo implica pensar todos os seus conteúdos como simultâneos, e *atinar-lhes as inter-relações em um corte temporal* (BAKHTIN, 2015, p. 31, grifos do autor).

Esse plano estético, sua percepção artística do mundo, Dostoiévski o faz pelo apreço estético da simultaneidade, como Bakhtin assinala, citando a pergunta que aquele faz a um correspondente, em 1867: *Você recebe algum jornal? Leia, pelo amor de Deus, não por uma questão de moda, mas para que a relação visível entre todos os assuntos gerais e particulares se torne cada vez mais forte e mais clara...* (GROSSMAN, apud BAKHTIN, 2015, p. 33, nota de rodapé n. 1). Nesse *dom artístico* de ver o mundo em coexistência e interação, a percepção na ótica do acontecimento *de um dado momento* permitia a Dostoiévski *ver coisas múltiplas e diversas onde outros viam coisas únicas e semelhantes* (ibidem, p. 34).

No corte temporal de um *dado momento*, os fenômenos podiam ser desenvolvidos em um *plano como contíguos e contrários, consonantes, mas imiscíveis ou como irremediavelmente contraditórios, como harmonia eterna de vozes imiscíveis ou como discussão interminável e insolúvel entre elas* (ibidem, p. 34). Vozes trazidas juntas em um plano estético, cronotópico, que não se misturam entre si nem se confundem com a voz do autor – o plano do autor é o plano da criação desse cronotopo. Cada um em interação e diálogo em um plano equipolente, garantido pela enunciação de cada personagem como uma visão singular de mundo. Como buscava o *homem no homem*, assim, não há

ideia ou pensamento que possa existir fora das enunciações concretas desses sujeitos humanos em relação e diálogo.

Para nós, que fazemos pesquisa em Educação, nas Ciências Humanas e Sociais, essas ideias trazem desafios aos nossos fazeres autorais. Como colocamos em cena as vozes dos sujeitos que escutamos? De um modo muito singular, nosso grupo veio tecendo a autocrítica na leitura de seus próprios trabalhos de pesquisa: nossas escritas revelaram planos homofônicos e monológicos, em que nossa voz buscava a última palavra, em que nosso acabamento encerrava os diálogos em *resultados*. Muito raramente revelavam-se, aqui e ali, indícios de planos polifônicos, abertos sem querer e encerrados bruscamente no tom das nossas interpretações. Em 2015, iniciamos os exercícios. Cada um e uma de nós buscou, respondendo compreensivamente às escutas de Bakhtin e Dostoiévski, empreender escritas e reescritas.

Planos polifônicos. Difícil expressão para ser criada, em se tratando do gênero dissertativo comum ao universo acadêmico. Nossa primeira virada se deu na leitura de *Bobók*, com os comentários de Bakhtin. O plano da *menipeia* possibilitou o diálogo equipolente de vozes, na *mésalliancedo* além vida, no subterrâneo do cemitério. Nosso primeiro exercício foi o de alargamento do gênero dissertativo, em especial a parte em que sefaz normalmente a *apresentação dos dados* discursivos, a partir da inserção de outros gêneros literários/discursivos.

O primeiro fragmento de exercício traz a tentativa, por uma pesquisadora, de reescrita de material discursivo de sua base de dados no gênero Crônica.

– E as – crianças ficaram mesmo sem ir ao parquinho?

– Claro que não! Fiz uma proposta para elas: a partir de hoje ninguém mais precisará fazer fila para ir a qualquer lugar. Fizemos um combinado de sairmos apenas nos preocupando com a segurança, o respeito, o cuidado com os outros...

(Olha só, leitor... Gostei da atitude! Me parece que essa professora já foi apresentada ao Foucault ... Tive de me segurar para não ser mal-educada e entrar na conversa.)

– Sei... mas, depois disso correu tudo bem? O combinado foi cumprido?

– Trimmmm!

A campanha do ônibus soou estridente e as professoras levantaram, levando com elas aquilo que eu desejava tanto saber...

Continuei minha viagem e ao descer no meu ponto a pergunta ia e vinha na minha cabeça: “O combinado foi cumprido?” “O combinado foi cumprido?” “O combinado foi cumprido?” Que saco!

(Exercício de reescrita de dados de campo em Crônica, por Márcia Concêncio, 2015).

Influenciada pelos elementos da menipeia, a criação do plano estético no interior do ônibus, cronotopo de *mésalliance* (BAKHTIN, 2002, p. 349), em que podem encontrar-se pessoas que normalmente estão separadas por marcos relativos a *hierarquias sociais e de espaço*, a autora coloca-se entre as professoras pesquisadas, como voz entre vozes, como personagem entre personagens, e busca, no plano estético, o confronto das visões de mundo. O gênero Crônica com elementos da menipeia – como a bivocalidade e a presença do baixo corporal – buscou a escuta das vozes dos sujeitos da pesquisa enquanto sujeitos da enunciação concreta, em um plano estético polifônico.

Também em escrita de Contos outra pesquisa teve a “base de dados” refigurada. Nesse fragmento temos algumas personagens, separadas no espaço e no tempo das entrevistas – um ex-aluno, uma professora e uma pesquisadora. No plano polifônico do Conto, o diálogo tecido permite o encontro de palavras, conferindo, através do plano estético, conexão dialógica entre as enunciações: *sentido*.

(...)

Igor continuou falando de forma carinhosa.

- Você me ajudou muito. Por causa que eu era... eu não gostava de pedir ajuda a ninguém, eu era aquele cara orgulhoso que “ah, tá errado, problema”, “ah, tá certo, tá bom”, mas aí você foi quebrando essa barreira e foi me ajudando... mas tirando essa turma – falando com mais firmeza –, nas outras turmas nenhum professor me ajudou não. Eu saí da 503, fui pra quinta série, nenhum professor gostava de mim por causa que eu tinha um histórico de bagunceiro e, nas outras anteriormente, na primeira, na segunda, eu era meio violento, aí tem o meu histórico que era bem sujo.

Mas, “histórico sujo”? Igor? O que teria feito para merecer um histórico sujo? Ainda mais um “histórico bem sujo”. Vem logo à cabeça quando se diz que alguém foi fichado: ficha suja. Em tempos de dualismos: “ficha suja” e “ficha limpa”, de luz e de treva etc. Quem nunca cometeu um pecado que atire a primeira pedra. Julgar, julgar. Que tal escutar? Engraçado, todos parecem que nunca cometeram um ato ridículo, nunca sofreram críticas, são todos deuses, na vida. Até lembro de Igor sim no início do ano enfrentando Luzia. De a encostar no quadro branco. Mas isso passou, não? Os dois se entenderam. Bagunceiro e violento?

Igor avança.

- É, isso ficou. Os professores já sabiam até... minha mãe chegava e todo mundo já sabia quem era eu. Todo mundo. É... ai, poxa, os professores

não me ajudavam, não faziam nada, ai eu comecei também a fazer bagunça, ai eu voltei a ser aquele menino brincalhão, que não ligava pra nada, só ligava pro futebol.

- Mas nós nem tínhamos muito contato com os professores do segundo segmento! – Luzia se assusta com a revelação.

- Não, por causa que você, Luzia, conversava com os professores. Conversava com alguns professores aqui, ou alguns professores que davam aula lá, aí os de lá conversavam.... Mas falava coisa boba, os outros professores que entendiam de outra maneira. Entendeu?

Que perigo! Verdade? Destino traçado. Poxa, como é difícil ouvir isso! (...)

(Exercício de plano polifônico em gênero Conto, por Letícia Castro Neves de Oliveira, em 2015).

A presença de três vozes em diálogo – incluindo a pesquisadora como uma voz *transgrediente* à voz da autora – foi possível pela composição do plano estético. Como autora da pesquisa em andamento, Letícia assume o aprendizado com Dostoiévski:

O autor não reserva para si, isto é, não mantém em sua ótica pessoal nenhuma definição essencial, nenhum indício, nenhum traço da personagem: ele introduz tudo no campo de visão da própria personagem, lança-lhe tudo no cadinho da autoconsciência. Essa autoconsciência pura é o que fica *in totum* no próprio campo de visão do autor como objeto de visão e representação (BAKHTIN, 2015, p. 53, grifos do autor).

No exercício da criação do plano estético, deparamo-nos com os problemas da voz *homofônica*. Bakhtin/Volochínov já tinha nos apontado o problema do *tom* e a presença de, pelo menos, três sujeitos no ato de cada enunciação: o falante, o herói e o ouvinte (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 175):

(...) a inter-relação do autor e herói jamais se dá como uma inter-relação íntima entre dois: a forma sempre leva em conta um terceiro – o ouvinte, que exerce uma influência importantíssima sobre todos os aspectos da obra.

É a relação entre esses três sujeitos na enunciação que confere à narração a sua forma. Nesse momento encontramos as dificuldades relativas à relação entre o discurso próprio e o discurso de outrem, além dos problemas da polifonia interna da narração do enunciador. Realizamos alguns exercícios buscando o discurso indireto livre enquanto

diálogo entre vozes, na relação do autor enquanto enunciador com o enunciado citado enquanto contrapalavra. Um dos exercícios foi a reescrita de um trecho de dissertação, por uma pesquisadora:

Nesse sentido, Boff (2002) nos alerta que há uma reapropriação do corpo da mulher por parte do machismo midiático e que o patriarcalismo virtual como veículo da propaganda comercial apresenta “um sexo mutilado, das partes – e não do todo humano-, dos traseiros, dos seios, das vaginas”. (p. 24) Percebe-se que Célia e Boff elucidam as mesmas nuances com palavras diferentes. Para ser bem sincera, concordo plenamente com os dois. Então reporto-me novamente às palavras de Célia para questionar: E a leveza no ser? Sim. A leveza no ser! Muito provavelmente não a encontraremos vendo revistas de moda e nem tampouco assistindo a novelas ou concursos de beleza (Exercício de reescrita de discurso direto para discurso indireto livre, por Ana Elisa Santos, em 2016).

A bivocalidade nos traz o desafio narrativo da relação do autor – aquele que cria o plano estético da escrita – e da personagem – ele mesmo narrado enquanto enunciador. No exercício abaixo, a tentativa foi a de explicitamente dividir os pontos de vista em “duas” *eus* que se põem a dialogar sobre o pedaço de mundo em questão:

Eu - As respostas das professoras ainda estão frescas em minha cabeça, ora uma, ora outra, ora tudo ao mesmo tempo...

Outra eu - Mas não foi você que começou?

Eu - Bem, é verdade que fui eu que comecei, foi de minha boca que saiu a pergunta!

Outra eu - Você não queria saber?

Eu - Claro que eu queria saber e as respostas vieram, Efigênia foi a primeira que falou:

- Bom.... Mas eu acho que ainda é, eu ainda sou daquelas que tento fazer meu trabalho seguindo essa vertente pra que seja assim, ser criança e ser aluno..

Eu - Depois Luciana...

Outra eu - Luciana titubeou!

Eu - Titubeou?

Outra eu – Sim! - pensou, coçou a cabeça, fez uma pausa, só depois falou:

- Eu não... Aluno, é, porque... institucionalizou isso.... Todo mundo que aprende é aluno, aprendeu com alguém ou aprendeu sozinho.

Eu - Mas, já a outra Luciana não titubeou, foi firme em sua resposta:

- Eu acho que é. Eu acho que é possível sim, tem como você dar uma atividade brincando...

Eu - É importante que eu diga que nenhuma ouviu a resposta da outra, que eu diga que trabalham em três escolas diferentes, com crianças de idades diferentes.

Outra eu - Mas as três, em suas enunciações, estabeleceram um diálogo!

Eu - Diálogo?

Outra eu - Ora, dialogo não é “a interação de pelo menos duas enunciações”?

Eu - Tinha razão, dialogaram quando responderam a mim e compartilharam sentidos

Eu? Eu me pus a escutar para compreender o que me revelavam, pois... bem é verdade que fui eu que comecei, foi de minha boca que saiu a pergunta: é possível ser aluno e criança ao mesmo tempo na escola? Claro que eu queria saber e as respostas... não sei se vieram!

(Exercício de reescrita de dados de campo (LOPES, 2006) com bivocalidade, por Ana Lúcia Lopes, em 2015)

Inicialmente o trecho refere-se a uma outra abordagem da palavra do sujeito-personagem, a professora pesquisada. Ainda um outro exercício busca, na bivocalidade, a possibilidade do diálogo entre vozes. Partindo de uma discussão gravada em áudio, a autora tenta uma narrativa de monólogo bivocal, com elementos do discurso indireto livre, trazendo a própria enunciação como um plano em que muitas vozes dialogam:

Quando eu te escutei: Ah, Lídia! Muitas coisas eu pensei...

Quantas situações vivemos! Lembras? Sim! A indiferença nas reuniões, as buscas nos corredores dentro e fora da escola. Mas, pra falar de quê? Tens razão! O que nos movia era o desejo por uma outra escola. Chegamos naquele ponto. É... não queríamos nos envolver mais naqueles Projetos mirabolantes. Era mais gostoso conversar com as crianças. E que crianças!

Sua mãe sempre muito sábia!... a indiferença ao outro faz ele ser como uma brisa que passa e nem bem sentimos. Nada muda depois da passagem dela. Assim muitos eram tratados em nossa escola. Como brisa! Brisa-criança, brisa-professor, brisa-merendeira, brisa-mãe...

Ah sim! E a escuta?

Aquela família pouco participa da vida escolar daquele menino!

Por isso que ele é assim!

Perdi as contas de quantas vezes ouvi essa frase nos COCs, CEs, Reuniões Pedagógicas...

Mas quantas vezes a escola ouviu aquela família? Você lembra? Quantas vezes nós... o que me dizes tu agora? Que não se trata só do diálogo, mas de pensarmos que esquecemos da escuta... Então o que será a escuta, já que não sei mais do que falamos?

Talvez tenhas razão! Fere os tímpanos escutar.

Desculpe! Preciso parar de te escutar neste momento.
Esta conversa está me constituindo dolorosamente! Que escuta é essa que eu pratico?

(Exercício de escrita de notas de campo em discurso indireto livre, por Liliane Neves, 2015)

Outro exercício nesse sentido é o da escrita de dados de campo em gênero Cartas, enfrentando tanto o desafio do alargamento do gênero dissertativo pelo gênero outro, quando o desafio da bivocalidade na escrita epistolar:

Quando estava na 6ª série tive uma professora de Português que, uma vez ao mês, passava uma proposta de redação, em sua aula, valendo nota para compor a média final do boletim. Corrigia uma a uma sem a presença da turma, e no dia de devolvê-las, eu sempre tinha a esperança de não ver tantas sugestões ligadas à forma e ao conteúdo do texto emaranhadas entre as palavras que havia escrito. Como minha irmã gostava de escrever e o fazia bem, mostrava as redações corrigidas para ela e pedia que me ensinasse a escrever. Ela tentava me explicar cada detalhe pontuado pela professora. Eram tantos detalhes para entender e gravar que a sensação era de incapacidade na produção desse ofício. Escrever um texto com forma e conteúdo adequados às normas cultas da língua era, para mim, um sonho impossível. Marisol, você enxerga um tom de pessimismo nesta minha fala? “Escrever um texto com forma e conteúdo adequados às normas cultas da língua era, para mim, um sonho impossível.” Fiquei pensando... Não há uma certa contradição? Se era um sonho impossível, como consegui fazer uma redação para o vestibular da UERJ e ser aprovada? É claro que o caminho percorrido para chegar ao ponto de escrever uma redação no vestibular e ser aprovada não foi o mais adequado: minhas faltas eram mais marcadas que as presenças; a professora não me escutava; minhas enunciações eram ofuscadas pelas cobranças da escrita oficial e da forma normativa da língua. Imagino que o texto que escrevi no vestibular tinha um mínimo de forma e conteúdo adequados às normas cultas da língua. Mas de que mínimo estou falando? Não vi a redação do vestibular corrigida, posso ter tirado uma nota suficiente para passar, mas isso não significa que o texto estivesse dentro dos critérios de uma “boa escrita” idealizados por mim. Pode ser também, que as experiências de autoria escrita vividas por mim, naquele período da minha escolaridade, tivessem as marcas das enunciações oficiais e isso pesava sobre meus atos, a ponto de acreditar (de uma forma talvez um tanto quanto exagerada) que seria impossível escrever um texto de acordo com a norma culta da língua. Não sei... Continuo pensando... (Exercício de escrita em Cartas de reflexões sobre memórias pessoais, por Denise Tardan, em 2015)

Se a primeira parte é uma escrita de carta, a segunda é outra carta em que a primeira se torna outra voz na enunciação. Ainda o destinatário como direção do sentido e ouvinte presumido multiplica o plano enunciativo, sendo tanto a base de dados quanto a reflexão do tema – a aprendizagem da escrita. Em muitas idas e vindas, a pesquisadora confronta-se com o difícil hábito do monologismo, que planifica a enunciação como se pudéssemos cortar os laços entre o discurso e a vida em que toma sentido, enquanto enunciação concreta de sujeitos vivos. Na entonação e – no caso da escrita – no estilo encontra-se a chave composicional dos planos polifônicos: a relação dialógica presente desde sempre e no interior da enunciação enquanto evento social. Como afirma Volochínov/Bakhtin:

Uma enunciação concreta (e não uma abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato de sentido (...): duas abstrações que são irreconciliáveis entre si, posto que não existe uma base concreta para sua síntese viva (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2011, p. 165).

O Conto, como gênero, pode conferir a um conjunto de ideias um contexto enquanto um *chão*, nas palavras acima, ainda que em um plano especial, o estético. O pesquisador faz esse exercício de compor um fragmento discursivo em um gênero que cria o ambiente dialógico que antes entoava monológico:

Apenas uma página. Naquela manhã fria de inverno Pedro levantou, abriu a janela do seu quarto, olhou para as outras janelas, do prédio onde mora e percebeu que não tinha mãe, não tinha pai, não tinha família. Essa história é uma história muito comum, poderia ser a história de qualquer pessoa, mas é a história de Pedro. Pedro também sabia que essa história já não lacrimejava mais nada. Entendia que sua família agora era outra. O ano foi de 1979. Pedro nasceu, era o último dos dois irmãos que já tinha. Sua avó contou que quando ele nasceu sua mãe separou-se do seu pai, casou com outro homem e não quis levar consigo nenhum de seus filhos. Então, Pedro e seus dois irmãos ficaram com sua avó materna, que num ato de amor cuidou deles. Sua infância, pelas lembranças que tem, foi feliz. Ainda criança, a tia de Pedro o levou para morar com ela. Pedro, ainda muito criança, criou nessa nova família

um laço perdido no passado. Mesmo sabendo que sua tia não era sua mãe, Pedro se sente confortável com a situação. Claro que, em tempos de famílias “tradicionais”, é muito mais fácil crescer num lar assim. Na juventude Pedro perde seus dois irmãos e buscanos seus dois primos João e Maria seus correspondentes. O imaginário feliz cerca por muito tempo a vida de Pedro. Na juventude, percebe que seu castelo de areia é tão frágil como o ninho de um pássaro ameaçado por uma cobra. Pedro cresce, percebe a sua situação e aos poucos vai arrumando todas essas questões na sua cabeça. Primeiro precisa dessensibilizar os laços que criou com essa família. Criar outros laços. Pedro busca nos outros essa família idealizada. Encontra. Mas, ainda é cedo para largar a outra família. Falta coragem. Aquela coragem da adolescência. Então numa manhã de inverno Pedro agora já com cabelos brancos, percebe que não é mais impossível viver sem aquela família. Às vezes precisamos da ajuda do destino, que na falta da coragem, aquela lá da adolescência, nos oferece a oportunidade para resolvermos toda história. Pedro ama essa família, que amou Pedro do seu jeito. Mas agora, livre para ter sua própria família, Pedro olha para o passado e percebe que foi um privilegiado. Pedro é feliz. Pedro está bem. Que bom que temos a literatura, que também é uma forma de arte, para nos ajudar a eternizar as histórias. A vida é pouco. A história é minha e eu conto ela do jeito que quiser...

(Exercício de escrita em Conto, por Reginaldo Moura de Lima, 2015)

Cada um desses exercícios passou por um processo de discussão, no grupo, por leituras, idas e vindas de cotejo tanto à literatura quanto à filosofia da linguagem. Como exercícios, ainda permanecem inconclusos, abertos a muitas modificações. Ainda podemos trazer dois fragmentos de exercícios. O primeiro é a escrita, em diálogo narrativo, de uma vivência entre professora e criança, na escola, como escrita de um relatório de pesquisa. Aqui, a pesquisadora já faz suas notas de professora-pesquisadora em formato narrativo, buscando o plano estético em que as vozes se sustentam equipolentes. Nesse caso, crianças e adultos buscando, no diálogo, o acontecimento da classe de Educação Infantil em sua difícil convivência:

– Minha mãe me ensinou a fazer o ‘Johrei’, eu faço quando estou triste. Posso fazer o Johrei, professora?

Realmente não entendi o que acontecia naquele momento, não sabia do que ele estava falando e não fazia a menor ideia de como ajudá-lo.

– Não sei o que é ‘Johrei’. Juci você sabe?

– Johrei é uma oração de uma religião que eu não estou lembrando o nome agora, mas não tem problema algum, pode deixar ele realizar o Johrei. Você quer que eu faça a oração para você, Matheus?

– Não, minha mãe me ensinou a fazer sozinho. Posso fazer o Johrei, Angélica? Não vai demorar e eu vou me sentir muito melhor.
(Reescrita em polifonia de notas de campo por Angélica Duarte, 2015)

O último exercício que trazemos é o da criação de um plano dialógico fictício, na forma de cartas trocadas entre dois sujeitos que possivelmente jamais se encontraram: Fulsser e Bakhtin. No plano estético, é possível à autora confrontar dialogicamente pontos de vista que estão, na história da cultura, separados no tempo e no espaço. O plano estético é um cronotopo que, criando uma conexão entre duas realidades separadas, cria artisticamente um diálogo possível ao autor. O plano é o diálogo do autor entre as perspectivas, mas, de modo polifônico, podemos escutar vozes e adentrar na corrente enunciativa e dela participar.

Querido Fulsser

Estive de passagem pelo sul da França, no verão passado, em Aix-en-Provence, e fui ao teu encontro. Estavas dando uma aula no Teatro do Centro, e não pude deixar de assistir-te. Vi o auditório lotado de alunos atentos e abertos ao dilaceramento de um grande diálogo contigo, meu caro. Não foi possível ficar até o final, confesso, pois o trem não espera por encontros entre bons amigos, mas gostaria de compartilhar o alargamento que tuas palavras provocaram em mim.

Achei interessante o teu ponto de vista, de que nossa experiência concreta é totalmente incomunicável. Que nossas experiências são privadas, não se generalizam e não podem ser compartilhadas e publicadas. Interessante. Muito interessante.

Isso que tu chamas de experiência acho que prefiro chamar de ato, se não te importas. Penso que cada ato nosso é singular e irrepetível. No momento em que tentamos apreender o ato por um ponto de vista teórico ou estético, perdemos caráter do evento único, e o ato vivido assume um valor genérico e abstrato.

(...)

Ah, e não deixes de contemplar o monte Sainte- Victoire e de sentir a brisa e a energia que emanam dessa montanha! Ao tomar o trem em direção a Nice, tive uma impactante visão, que tentarei comunicar-te: o monte Victoire, esse gigante branco que perturba a planície e o ritmo das oliveiras, rompendo o horizonte ao longe. Da janela do trem, olhando a montanha de pedra distante, lembrei dos quadros de Cézanne e, naquele instante, não sabia mais se via montanha ou se via pintura. Se via pedra ou se via arte. E vim pensando, caro Flusser, no quanto arte e vida estavam em unidade nos atos desse grande artista, o quanto arte e vida deveriam estar em unidade na nossa responsabilidade.

Manda notícias.

Com carinho

Bakhtin

(Exercício de escrita em Cartas, cotejando posições dos autores em plano estético bivocal, por Maria Letícia Miranda, em 2015)

Quem somos nós, que aqui escrevemos? Sujeitos que vêm se encontrando, há poucos anos, reunidos na congregação de leitura que o Círculo de Bakhtin nos possibilita. Na escuta de outros círculos, formamos o nosso: Grupo Atos UFF, em uma homenagem ao conceito que, para nós, representa Bakhtin em nossas histórias: dar um passo, juntos. Nossos exercícios vêm sendo nossa enunciação coletiva. Em 2014, enfrentamos, com alegria, um diálogo em torno de uma obra cinematográfica, *ELA*, um filme de Spike Jonze que buscamos escutar como compreensão responsiva. Gerou nossa primeira produção de grupo: um livro publicado pela Pedro & João, em 2015 (Grupo de Estudos Bakhtinianos ATOS/UFF, 2015). Nossos exercícios vêm se compondo em dissertações, teses e artigos. A cada momento buscamos radicalizar a escrita, na busca da construção de planos discursivos nos quais sujeitos falem como centros emotivos-volitivos de valor, únicos e irrepetíveis, de seus lugares concretos de enunciação, dialogando com outros sujeitos expressivos e falantes, na vida.

Neste ano de 2016, nosso exercício tem sido o de dialogar e aprender com Bakhtin o cronotopo e suas potências, a partir da leitura crítica do filme *La Grande Belleza*, de Paolo Sorrentino. Somos o grupo mais jovem dessa edição e com muita alegria nos colocamos entre esses grupos já tão consolidados, arriscando-nos a dizer a nossa palavra: bakhtiniana, mas nossa, única e irrepetível. Do nosso jeito, nossos projetos de dizer.

Referências

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

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2015.

_____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. 5.ed. São Paulo: Annablume; Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHÍNOV, Valentin. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. Bakhtin/Volochínov

CONCENCIO, Márcia de Souza Menezes. **O Papel da Autonomia na Formação dos Sujeitos. A educação como fator de normatização para Durkheim e a crítica de Foucault à sujeição na sociedade disciplinar**. TCC Faculdade de Educação, UFF, Niterói, 2010.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Bobók**. Tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; desenhos, Oswaldo Goeldi; texto de Mikhail Bakhtin - São Paulo: Editora 34, 2012.

GERALDI, João Wanderley. "Heterocientificidade nos estudos linguísticos". In **Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso-GEGe. Palavras e contrapalavras- enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39

Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso-GEGe. **Palavras e contrapalavras - enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

LOPES, Ana L. A. C. **A criança nomeada e seus lugares ocupados: (des)montando discursos sobre "dificuldades de aprendizagem"** - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

MIOTELLO, Valdemir. "A consciência que se alarga". In: **Palavras e contrapalavras: constituindo o sujeito em alter-ação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014.

TOLSTOI, Liev. "Três Mortes". In: **O Diabo e Outras Histórias**. São Paulo: Cossac&Naify Edições, 2000.

GRUPO ÁGAPE: NASCEMOS PARA ESCREVER¹

Neiva de Souza Boeno²
Lucimeire da Silva Furlaneto³
Luciano Ponzio⁴

Resumo

Neste texto, os três membros fundadores do grupo “Ágape: nascemos para escrever” apresentam algumas linhas principais de suas pesquisas, analisando as questões de texto, de interpretação e de tradução, partindo do pensamento de Bakhtin.

Palavras-chave: Texto, diálogo, escritura, intertextualidade, interpretação

Abstract

In this text the three founding members of the group “Agape: born to write” present the main features of their research, by analyzing matters regarding the text, interpretation and translation, starting from Bakhtin’s thoughts.

Keywords: Text, dialogue, writings, intertextuality, interpretation

Riassunto

In questo testo i tre membri fondatori del gruppo “Ágape: nati per scrivere” presentano alcune linee principali della loro ricerca, analizzando le questioni del testo, dell’interpretazione e della traduzione partendo dal pensiero di Bachtin.

Parole chiave: Testo, dialogo, scrittura, intertestualità, interpretazione

1 Em atenção à questão de autoria referenciada nos textos publicados na Itália, situamos os autores deste Grupo Ágape e seus respectivos textos: *Introdução e O diálogo nas águas abundantes da vida* (pp. 2-6), de Neiva de Souza Boeno; *O texto e o movimento exotópico* (pp. 6-10), de Lucimeire da Silva Furlaneto; *Le relazioni del testo. A partire dai margini* (pp. 10-16), de Luciano Ponzio.

2 Doutoranda em Estudos de Linguagem, área Estudos Literários, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso; Mestra em Estudos de Linguagem, pela UFMT; Professora efetiva pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. Email: professoraneivaboeno@gmail.com

3 Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso; Professora Formadora do CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Email: lucimeirefurlaneto@gmail.com

4 Doutor em *Scienze letterarie, filologiche, linguistiche e glottodidattiche*; Pesquisador e Professor de Filosofia e Teoria da linguagem no *Dipartimento di Studi Umanistici della Facoltà di Lettere e Filosofia*, Lingue e Beni Culturali, na *Università del Salento*, em Lecce – Itália; Artista Plástico. Email: luciano.ponzio@unisalento.it

Introdução

A escolha de um nome para o nosso grupo de leitura e estudos nasceu após a nossa participação no III Encontro de Estudos Bakhtinianos, em novembro de 2015, realizado pela Universidade Federal Fluminense, em Niterói. Foi encantador assistirmos à apresentação dos diversos grupos de pesquisa, relatando suas leituras e trabalho intelectual na perspectiva bakhtiniana. Naquele momento, decidimos nominar nosso grupo e o apresentarmos aos demais coletivos bakhtinianos, para então ampliarmos o horizonte de diálogos, também pela forma de grupo entre grupos, ora concretizado por meio deste texto.

O tema do evento bakhtiniano em Niterói tinha como cerne a questão do *amor* em suas diversas formas, como *ato revolucionário*, e dessa ideia articuladamente com os nossos trabalhos intelectuais e por prazer, leituras, escritas, escrituras, interpretações, que temos realizado desde 2012, sem nenhuma oficialidade, até então, deu origem ao nome de nosso grupo **Ágape: nascemos para escrever**.

A essência de nosso trabalho centra-se no *Amor-Ágape*, que não é o *amor apaixonado*, amor de Eros, aquele que fala de si, mas o amor de Ágape, que fala dos outros, que abraça o mundo e perpetua aqueles a quem se ama, e não para dizer-lhes que os amamos, diferença que tão bem nos esclarece Barthes (2005), em seu livro *A preparação do romance, Vol. 1*.

Optamos na constituição do nome de nosso grupo também pelo verbo “escrever”, recorrendo-nos à ideia de movimento que o verbo nos sensibiliza, um movimento adiante e antecipador, o *escrever para ver*, o *escrever* como a faculdade dos textos secundários e artísticos: literário, poético, pictórico, teatral, espaços onde a *escritura escreve* e não *transcreve*, afigura e não representa, e não faz parte dos textos primários. Sabemos que o *escrever* tem sentido duplo. E aqui, por meio de nossos trabalhos, o *escrever* terá essa característica: a capacidade de mostrar, de traçar incisivamente, de ver o que não é visível, dito, representacional. Portanto, uma escritura antecipadora, hipotética, englobada por um processo abduativo de verdadeira pesquisa científica, uma escritura de descoberta, uma escritura inaugural. O *escrever* no sentido infuncional e de pesquisa, não apenas literal, mas, sobretudo, literário. Por isso, nossa opção e nosso direcionamento.

Os princípios do grupo envolvem, em síntese: diálogo e intertextualidade; relações agaspáticas (aquelas relacionadas ao amor, de todas as formas), visão de texto; os textos com suas aberturas interpretativas, como diz Bakhtin (2011, p. 401), “O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto)”, por amor, por atração, por semelhança; as relações do texto a partir das e além das margens, das fronteiras,

como transbordamento de sentido; o sentido do texto fora dos seus limites; migrações interpretativas; o caráter dialógico do texto.

Esses princípios de leituras a que nos propomos como grupo não institucional nos moldes acadêmicos são regidos *pela singularidade e a especificidade de um texto que se configura nas relações com outros textos*, e que conduzirão nossa leitura, nosso olhar, nossa visão, nossa escrita para além das margens de uma única língua (referência à Torre de Babel para significar a convivência de línguas que dá o enriquecimento da *escuta do outro*, tendo em vista a *escritura*, a compreensão responsiva, o sentido que sempre está na parte do *outro*), *das bordas, das molduras, das páginas dos textos fechados*, que não possibilitam interpretações múltiplas, multiforme, interdisciplinar, intertextual.

A seguir, algumas antecipações de nossas leituras e escritas.

O diálogo nas águas abundantes da vida

Tomando por referência Clarice Lispector (1998, p. 30), em sua obra *Água viva*, quando ela utiliza a expressão “águas abundantes” para expressar “a força do corpo nas águas do mundo”, queremos estabelecer essa relação do corpo com outros corpos e do fluxo contínuo desses corpos pela vida, no cotidiano e com o passar do tempo presente em que a vida é tecida, plena de textos convergentes e divergentes nas diversas esferas, cada um com seu objetivo central e sua orientação discursiva.

Essa constante interação, diálogo, importante à vida humana, materializam-se em textos (sejam orais, escritos, gestuais, etc.) ou, se preferirmos, podemos falar num sentido mais amplo, como um conjunto coerente de signos, e sua essência sempre se desenvolve entre duas consciências, entre dois sujeitos, dois corpos. Nesse contexto, identificamos o diálogo, tal como Bakhtin (2009) explicita no livro *Marxismo e filosofia da Linguagem*:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2009, p. 123).

Cada interlocutor, no momento da interação, se expressa e no seu ato individual ele se torna obrigatoriamente responsivo por aquele acontecimento da vida. Essa atividade se trata de um momento único, irrepetível, particular e singular, onde só nesse momento ocorre a relação dialógica, de sujeitos insubstituíveis.

Sobre essa situação discursiva, Ponzio (2010) pontua que:

A singularidade, a unicidade, irrepitibilidade da palavra se deve àquilo que Bakhtin chama “o não-álibi no existir”, a impossibilidade de álibi no existir de cada um, a impossibilidade de não dar um passo, de não perder nenhuma decisão, de não dizer nada. Cada um ocupa um lugar único e irrepitível, insubstituível, impenetrável para um outro; cada um encontra-se em um espaço único e em um tempo único, no qual ninguém mais pode se encontrar (PONZIO, 2010, p. 32).

Dessa forma, o participante na interação utiliza-se da palavra viva, que provém do sujeito que pensa, que tem ideias, que articula significações e temas, que está vivo, no sentido mais amplo enquanto produção humana. O *outro* a quem se dirige o discurso é o outro participante a quem a palavra pede uma compreensão respondente. Neste mundo textual, de *abundante* comunicação discursiva, a compreensão também é uma forma de diálogo. E isso nos interessa enquanto elo de união entre os interlocutores que participam do processo de alternância de vozes, em função de uma compreensão ativa e responsiva, mediadas pelo texto.

O que nos interessa nesse diálogo, nesse encontro, é o ato em si, com as mútuas relações dialógicas, as compreensões (ativa ou passiva) respondentes, as apreensões, todas ligadas ao posicionamento axiológico dos interlocutores. A saber, cada ser humano tem diferentes valorações sociais, e a vida, por assim dizer, é uma complexa colcha axiológica, um rio de linguagens e ideologias, onde os desencontros e encontros acontecem naturalmente. Nenhum enunciado é desprovido de contexto e de relações dialógicas.

Nisso importa compreender também que a peculiaridade do homem não é ser um animal que fala, que trabalha, mas que é o único animal capaz de *escutar*. Esse *escutar*, em termos bakhtinianos, é da ordem do calar, associado à compreensão dos sentidos. O espaço do calar e o tempo acionam em nós a intertextualidade (KRISTEVA, 1969) ou o dialogismo (BAKHTIN, 1929/2009, 1929/2013, 1979/2011) na enunciação. Por isso, a escuta é a arte da palavra, compreensão respondente, é diálogo como substância e não indiferença ao outro, como vivência com relação ao outro, como encontro de palavras.

Essa escuta é tratada como o centro valorativo na relação com a outra palavra. Colocar-se na posição de escuta é colocar-se em escuta, que significa dar tempo ao outro (o outro de mim e o outro eu). Em suma, os sujeitos envolvidos na comunicação dar-se-ão um tempo. É o tempo que se dá ao outro-de-si e ao outro: dar tempo e dar-se tempo. Ponzio (2010, p 26) também discorre sobre esse tempo ao outro. Vejamos: “É o tempo disponível, disponível para a alteridade, a alteridade de si mesmo em relação à própria identidade e a alteridade do outro em relação à sua identidade.”

Esse exercício de se dar tempo e dar-se tempo, na contemporaneidade onde temos grandes transformações e o surgimento de inúmeros aspectos identitários sendo delineados na relação humana e produtiva, torna-se imprescindível ao desenvolvimento da alteridade na formação humana.

Bakhtin já falava em seu tempo de uma crise dos valores (o que percebemos explicitamente na época atual), conforme nos aponta Ponzio (2010):

Bakhtin caracteriza a crise contemporânea dos valores como crise do ato, aqui incluído o ato de palavra, que se tornou ação técnica. Identifica tal crise na separação entre o ato, inclusive o ato de palavra, o dizer como encontro de palavras, e o seu produto, o dito, que de tal modo perde o sentido (PONZIO, 2010, p. 37).

Por isso, retomamos a vida, que é intensa e onde tudo se faz sempre com a “vida”, renovada a cada momento, onde os sentidos são dados pelos sujeitos do lugar social onde se constituem (nas relações antecedentes ao ato presente) e que doravante, enquanto sujeitos inacabados, continuam construindo novos sentidos, constituindo-se em suas novas relações. Registrando e escrevendo suas histórias. Essa é a essência do discurso e do diálogo, a preocupação e a atenção com o outro: princípio da alteridade.

Cada palavra (cada signo) dos textos que temos contato e elaboramos cotidianamente, leva-nos ao horizonte de possibilidades de interpretação porque está correlacionada a outros textos, que antecederam ao momento presente e que antecipam um prospectivo futuro contextual. Isso tudo está na vida e na arte, como explicita a arquitetônica bakhtiniana. Os sujeitos ao agir neste mundo, transformam-no e são transformados por ele. A vida é uma festa, por vezes conflituosa por depender das atitudes dos humanos, mas que vale a pena ser vivida. O que fica evidente e se torna o ato mais importante da vida é o *viver*.

O texto e o movimento exotópico

Na concepção de Barthes (2010) o texto é antes de tudo uma ação de combinar, de enredar, de construir redes de relações, cuja soma dessas particularidades resulta no tecido, que também é sentido; lembrando que etimologicamente, o termo “texto” reporta-se à antiga técnica de tecer. Daí, justifica-se a aplicação da metáfora têxtil ao signo textual. Para o autor, o texto sempre foi tomado “por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade)” (BARTHES, 2010,

p. 74). E no trabalho desse entrelaçamento, de acordo com o pensamento do autor, o sujeito se desfaz nele, comparando esse processo ao de uma aranha que se dissolve em suas próprias secreções constitutivas de sua teia. Barthes acreditava que toda escrita se fundamenta em textos anteriores, reescrituras, normas e convenções, e que estas são as coisas às quais nos devemos voltar para entender um texto.

Estudioso da linguagem como sistema dialógico de signos, Bakhtin (2011, p. 308) diz que texto é enunciado e é composto por dois elementos que o determinam: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”, incluído na cadeia da comunicação discursiva. A perspectiva adotada por Bakhtin é a de que todo texto tem um sujeito, um autor, o que fala, o que escreve, o que cria, e é na produção desse enunciado, no encontro da minha palavra com a palavra do outro que se dão os sentidos, considerando que por trás de cada texto está o sistema da linguagem. Sendo assim, compreendendo o texto como enunciado, como sentido, compreendemos também que esses sentidos são dados a partir das relações dialógicas entre os textos e no interior de cada um, mesmo porque cada um é individual, único e singular. Contudo, é uma trama de vozes que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros. Eles devem ser considerados, sobretudo, como respostas a outros enunciados. Enfim, texto configura-se nessa ótica como sendo plurivocal, pois a plurivocalidade está intimamente ligada ao dialogismo, porque um texto só se torna plurivocal quando resulta do embate dialógico de muitas vozes sociais, que representam pontos de vista distintos sobre o contexto ao qual os sujeitos estão inseridos.

Adotando a perspectiva do texto plurivocal em sua constituição devido às várias vozes que o circundam, um outro conceito nos ajuda a entender como, muitas vezes, se dá esse diálogo. Bakhtin (2011) busca, a partir do conceito de exotopia, explicitar a complementariedade da relação eu/outro, pois, segundo ele:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele (...) (BAKHTIN, 2011, p. 23).

É um *outro* que do seu lugar dá ao *eu* o acabamento, na mesma proporção em que o *eu* só recebe o que falta ao seu horizonte de visão pelo outro, a partir das possíveis alianças entre presenças/ausências e vozes alheias. Nas palavras do autor:

em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] toda uma série

de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Conforme Amorim (2010), Bakhtin serve-se de um exemplo para conceitualmente explicitar a exotopia: ação de um pintor ao retratar alguém que será o retratado. Por um lado, o efeito do encontro destas duas posições, retratado e retratante, é o quadro que traz em si a expressão deste duplo movimento onde temos necessariamente uma posição exotópica do retratante. O esforço criativo do retratante passa por dois momentos: o primeiro se constitui pelo propósito de se colocar no lugar do outro tentando se apossar do modo como o seu retratado vê e se coloca no mundo, ou seja, o seu ponto de vista axiológico de mundo. Já, no segundo momento, aquele que retrata retoma seu lugar, não no sentido da posição física, mas sim no sentido da interação, da produção de significação, distanciando-se do retratado para que se processe o necessário estranhamento que permite diferenciar seus pontos de vista e com isso fazer as devidas escolhas de recorte, enquadramento e foco do que ou de quem quer retratar.

Tomaremos como ponto de partida para uma reflexão sob a ótica de um movimento exotópico o processo de criação da obra *Abaporu* (1928) de Tarsila do Amaral, uma leitura interpretativa de um texto não verbal, pintura em tela, desprovido de quaisquer resquícios de grafemas.

Tarsila do Amaral se serve de um olhar axiológico em razão do seu movimento exotópico para criar a obra *Abaporu*. O quadro foi pintado em óleo sobre tela em 1928 e dado de presente de aniversário ao escritor Oswald de Andrade, seu marido na época. A artista plástica valorizou o trabalho braçal (pé e mão grandes) e desvalorizou o trabalho mental (cabeça pequena) na obra, pois era o trabalho braçal que tinha maior importância no início do século XX. Essa valoração pode ser entendida como um excedente de visão, uma vez que a autora entra em empatia com o contexto político, econômico e social da época em que a arte era pouco ou quase nada valorizada no Brasil.

As características físicas percebidas no herói da obra refletem ainda presença marcante da relação do homem com a terra. Ademais, as cores da bandeira brasileira podem ser perfeitamente percebidas nesse contexto de produção. Economicamente, o Brasil, particularmente, a cidade de São Paulo, começava a industrializar-se e a se desenvolver, posto que, politicamente, o país vivia o fim da República Velha.

A diferença e a tensão entre dois olhares – do retratado e do retratista – é expressa pela criação estética da obra. O retratista, o autor-criador, a pintora no caso, trabalha a partir de dois movimentos. Primeiro ela tenta captar o *olhar do outro*, ela tenta entender o que o *outro olha*, percebe, sente, vive. O segundo movimento consiste em, segundo Amorim (2010, p. 96), “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.”

Por outro lado, o retratado é aquele que vive cada momento de sua vida como inacabado, incompleto, como se sempre tivesse algo a mais para viver, num devir incessante. Ainda que o retratista tente entender o ponto de vista do retratado, ambos os olhares jamais se fundem.

Ao criar a obra *Abaporu*, Tarsila do Amaral, de seu lugar exterior, capta algo essencial sobre o contexto histórico no Brasil, na década de 20 do século passado. *Abaporu* é uma palavra de origem indígena, vem dos termos em tupi “aba” (homem), “porá” (gente) e “ú” (comer), significando “homem que come gente”. O nome é uma referência à antropofagia modernista, que se propunha a deglutir a cultura estrangeira e adaptá-la ao Brasil.

Esse duplo movimento – colocar-se no lugar do outro e, por conseguinte agregar ao já visto aquilo que o retratante acha que o outro vê – é que garante o excedente de visão ou a exotopia, dando uma forma estética de acabamento ao *outro*.

Ao vislumbrarmos uma leitura interpretativa da obra *Abaporu*, entramos em empatia com a proposta da artista Tarsila do Amaral, isso significa nas palavras de Bakhtin (2011) que:

Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito. (...) Na *explicação* existe apenas uma consciência, um sujeito; na *compreensão*, duas consciências, dois sujeitos. Não pode haver relação dialógica com o objeto (...) (BAKHTIN, 2011, p. 316).

Nesse sentido, o autor russo nos diz que a explicação é desprovida de elementos dialógicos, ao passo que em certa medida, a compreensão é sempre dialógica.

Le relazioni del testo. A partire dai margini

Il carattere dialogico nelle relazioni del testo è reso negli oltrepassamenti testuali. Il senso del testo porta fuori dai suoi limiti, vive nella relazione con altri testi e si arricchisce continuamente in seguito a nuovi rapporti intertestuali. Malgrado le apparenze connesse con la sua manifestazione fisica e gli approcci di vario tipo che ne producono una visione reificante e sé-dicente, del “testo-che-fa-testo” o del “testo-attestatato”, il testo scritto o orale, verbale o non verbale, non è circoscrivibile entro confini definiti. Ciò vale in maniera differenziata a seconda dei vari tipi di testo, a seconda che si

tratti di testi letterari e testi non letterari, testi artistici o extra artistici. Se ogni testo deve essere considerato nella sua specificità, è anche vero che a tal fine bisogna insistere sulla sua irriducibilità ad una “forma” o ad una qualsiasi totalità, per esempio quella degli elementi che lo compongono o quella del sistema segnico cui appartengono.

Come dice Michail Bachtin ([1959-61], 1988), nel suo scritto sul problema del testo, la specificità e la singolarità di un certo testo si decidono nei rapporti con altri testi. Il senso del testo non dipende dagli elementi ripetibili del sistema di segni con cui è composto ma nella sua stessa costituzione, e non solo nella sua manifestazione, esso è situato nei rapporti di rinvio, di differimento che danno luogo ad una catena di testi ad esso antecedenti e ad esso successivi, rientranti in una certa sfera, quella relativa al tema trattato, al genere testuale, ad un determinato settore disciplinare. Il testo non ha più a modello la frase, “la frase, si sa, è un limite, una frontiera nel linguaggio” dice Barthes (1998, pp. 268-269), ma l’enunciazione che non si lascia leggere una volta e per tutte, rendendosi paradossalmente illeggibile: è ciò che “non si legge” a produrre il piacere dei grandi racconti (BARTHES, 1999, p. 81).

In tal senso la lettura è scrittura, una lettura sempre “ricominciata” (BARTHES, 1998):

Quale forma di selezione opera la lettura in questo nastro? Che cosa ne faccio quando leggo? Lo seguo, ne acompagno il corso. Ma posso farlo per pagine e pagine senza veramente leggere: la lettura non si riduce a questa sfilata monotona che io scorro senza sintonizzarmi, senza ritenere nulla. [...] È ciò che mi accade con un testo che mi sconcerta, che non so da che parte prendere: mi respinge, mi tiene a rispettosa distanza. [...] In compenso quando leggo veramente, quando mi sintonizzo su un testo, qualcosa si mette in moto: avanzo, mi metto in agguato, e d’un tratto qualcosa, come un ostacolo, arresta di netto la mia progressione. E forse in questo istante che alzo la testa, che lo sguardo si fissa, che abbandono il flusso: ciò che ha luogo è una specie di choc, di frattura che spezza, infrange l’uniformità del testo: è un incontro, un *riconoscimento*” (BARTHES, 1998, pp. 272-273).

La lettura incontra la scrittura, e solo leggendo lo si può fare, ma non perché si stia leggendo quello scritto; ma, proprio perché *non si vuole leggere* quello scritto, ci si deve sconcertare nel modo più assoluto “alzando la testa”, non per disinteresse ma per eccessivo coinvolgimento.

La scrittura è ciò che resiste alla lettura: “la scrittura non ha bisogno d’essere leggibile per essere pienamente scrittura” (BARTHES, 1999, p. 29). Perché la scrittura si manifesti nella sua verità e non nella sua strumentalità (trascrizione), bisogna che sia illeggibile. Il testo disfa la nominazione, in una scrittura che *non dice*, sempre fuori-luogo,

che porta il lettore alla deriva “trasportato di qua e di là in balia delle illusioni, seduzioni e intimidazioni di linguaggio, come un sughero sull’onda [...] roteante sul godimento intrattabile che [lo] lega al testo (al mondo)” (BARTHES, 1999, p. 87).

L’inconsumabilità, l’illeggibilità del testo non vuol essere però lo stadio “difettivo” o “mostruoso” della scrittura, al contrario costituirebbe il valore aggiunto del testo, anche a vantaggio di una certa opacità grafica – “la scrittura è sovente (o sempre?) servita a nascondere ciò che le era affidato” (BARTHES, 1999, p. 10) di mostrare –, al limite del decifrabile e a sacrificio proprio di quella leggibilità nelle sue funzioni puramente pratiche di comunicazione, di registrazione, di trascrizione, di meri strumenti mnemotecnici. La leggibilità classica istituzionale, infatti, chiude l’opera, la lega alla lettura, la inchioda al suo significato, fissa il senso in un’unità chiusa, univocamente determinata e definita, impedendogli di tremare, di sdoppiarsi, di divagare, di differire. Nella sua incompatibilità la scrittura offre così resistenza ad ogni intervento di lettura che imponga forme arbitrarie (margini, bordi, cornici e telai), operando invece nella mobilità del senso, nello scarto, nell’eccedenza, nello sviluppo incompiuto, amorfo, magmatico, che è continuo cambiamento e movimento traslato, proteiforme (Proteo), “ameboide” (*amoeba*, dal greco antico *μοιβή*, “cambiamento, trasformazione”).

La sua presunta chiusura (entro margini, bordi o cornici) conduce ineluttabilmente fuori, altrove, al di là della pagina, di modo che la scrittura possa rendersi inevitabilmente in quel particolare movimento di apertura e di ascolto, giacendo sì sulla pagina ma disattendendone le attese e costruendo un disegno, una idea in veste di scritto. È nelle pieghe (DELEUZE, [1988], 2004) del testo dove la scrittura senza dimora, atopica, inventa se stessa e il proprio luogo, disegna i propri dintorni e orizzonti, vaghi rispetto alla compiutezza desiderata, nell’abbandono di atti e parole mancati, tentativi abbozzati e non riusciti, eludendo nel suo corso ogni tentativo di delimitazione in contesti pre-scritti e circoscritti (fonti, confluenze, collettori e sbocchi). Così, sempre sovrainterpretata e fraintesa, in una sorta di linguaggio inaugurale, la scrittura, galassia di significanti possibili e tutti compresenti, dice molto di più di ciò che lascerebbe intendere il suo senso dichiarato, letterale.

Il testo è un evento individuale, unico, enunciazione irripetibile, che si determina nell’incontro agapastico, per somiglianza, per attrazione, nelle relazioni dialogiche con altri testi, rispetto alle quali esso risulta non ripetitivo e non ripetibile, a differenza della sua riproduzione meccanica che lo lascia uguale a se stesso. Il segno interpretante, ci dice Peirce (1951-1958), è sempre qualcosa di nuovo e di più rispetto all’interpretato, e ciò vale quando il testo si realizza come risposta, come interpretante di comprensione rispondente di altri testi e quando esso stesso diviene oggetto di interpretazione.

Se per alcuni testi la codificazione sembra coincidere con la comprensione, per

i testi letterari, artistici in generale, tale sovrapposizione non è possibile, la scrittura non coincide con la sua lettura.

Oggi la massa dei “leggenti” supera di molto la massa degli “scriventi” [...], e questa sproporzione può essere sentita come malessere: molti lettori non possono, nella nostra società, accedere alla scrittura (nel senso creativo del termine), per ragioni principalmente economiche (editoriali); restano lettori, consumatori, condannati a una sola prestazione (leggere), a un solo modo di approccio, mentre, come si è visto, è proprio la lettura che richiama naturalmente a scrivere” (BARTHES, 1998, p. 289).

Ai limiti della comunicazione-informazione, la scrittura, così come la stiamo configurando, non è più scrittura sé-dicente e che dice solo di sé, ma oltrepassa se stessa. Se al di qua della frase abbiamo la lingua, il detto, al di là di essa vi è il discorso, il dire, l’enunciazione irripetibile del testo. La lingua dunque ricopre, cerca di contenere il linguaggio (o la scrittura – “scrittura” e “linguaggio” qui sono sinonimi) e il linguaggio, dal canto suo, continua tuttavia a sussistere, a resistere al gioco della lingua, sovvertendola.

Se il testo si compone di frasi, e le frasi di segni, non bisogna solo riconoscerli, ma comprenderli nella loro “comprensione rispondente” (BACHTIN, 2014). La lettura-scrittura associa queste due attività complementari, il riconoscimento e la comprensione, in cui il riconoscimento (lettura) è la decostruzione del testo, e la comprensione (scrittura) è la costruzione di un altro testo.

Si tratta, infatti, di un congegno di modellazione in grado di produrre un numero indeterminato di mondi possibili, grazie ad una sorta di *ars combinatoria*, alla capacità di costruzione/de-costruzione/ricostruzione, che Charles Peirce (1951-1958) indicava in maniera vaga come “gioco del fantasticare”, che con Charles Morris e Thomas Sebeok (1984) possiamo meglio caratterizzare come “capacità sintattica”, e che noi preferiamo indicare come capacità di scrittura anteriore al parlare e quindi alla scrittura come trascrizione.

La scrittura, dunque, lavora in senso contrario alla lingua (BARTHES, 1999), decostruendola come lingua di rappresentazione, nel suo potere di lingua e come lingua di potere. Con-*fusa* nell’opera, la scrittura si rende in un’altra lingua, in una lingua fuori della lingua, *fuori-di-sé*, fuori dal suo significare per sé, in una specie di lingua straniera e pluralizzata, in un testo il cui spazio, concepito come spazio polisemico, è quello del gioco combinatorio, dell’infinito “gioco del fantasticare” (PEIRCE, 1951-1958). Se il fine della lingua è rientrare nel ciclo produzione-consumo imprimendo una spinta prevalentemente comunicativa a scapito di quella espressiva, la scrittura, invece, proietta le parole al di là del senso, se non addirittura in contro-senso, usando le parole come si

usano i colori, ravvivandole nei toni metaforici (I tasti addentano le dita del pianista, direbbe Majakovskij gettandosi nelle parole come ci si getta nei colori). Colui che scrive sull'onda della scrittura inventa, tenta, traduce, fa una operazione unica e senza replica, scrive reinventando la scrittura.

Il testo dunque vive soltanto nel contatto con un altro testo, come ci dice a più riprese Bachtin (2014), un contatto dialogico tra testi ed enunciazioni, e non un contatto "meccanico" di opposizione tra elementi astratti (fonemi, monemi, frasi) che sussiste all'interno del testo e del quale è indispensabile tenere conto solamente in una prima fase di comprensione, quella della identificazione, della decodificazione, della comprensione del significato, della dimensione frastica, e non del *sensu*, della dimensione enunciativa. Pertanto, in corrispondenza al processo di decodificazione del testo e al processo di comprensione rispondente, come suggerisce Bachtin (2014), si possono distinguere "due logiche": una, in cui il testo risulta in relazione con il sistema segnico di appartenenza, e l'altra che riguarda la relazione dialogica della sua costituzione di senso nel suo rapporto intertestuale. La prima logica, se pretende di esaurire la portata di significato del testo, è senz'altro riduttiva. La seconda è la *logica specifica del testo*. La logica del testo è una *dialogica* e la sua individualità assolutamente irripetibile è data e si decide nella dialogica intertestuale.

Scrive Bachtin (1988):

Conviene chiamare la nostra analisi *filosofica*, prima di tutto per considerazioni di ordine negativo: non si tratta, infatti, di un'analisi (studio) né linguistica, né filologica, né teorico-letteraria, né attinente a qualsiasi altra disciplina speciale. Le considerazioni in positivo sono le seguenti: il nostro studio si muove in sfere di confine, alla frontiera cioè di tutte le discipline suddette, nei loro punti di incontro e di intersezione (1959-61, in: BACHTIN [1979], 1988, p. 291).

Una semiotica del testo che voglia tener conto del dialogo che nel testo concretamente si pone tra queste due logiche, deve realizzarsi come attraversamento di tutte le possibili scienze del testo. In questo senso Bachtin definisce la sua analisi "filosofica" come "filosofia del linguaggio", perché non resta confinata in nessun settore disciplinare. Se noi, d'accordo con l'insegnamento di Bachtin, vogliamo indicare uno studio del genere come "semiotica del testo", dobbiamo conferire all'approccio semiotico un carattere fondamentalmente interdisciplinare.

La resistenza del materiale ideologico di cui l'ideologia letteraria si avvale fa sì che, più che riflettere l'"ideologia ufficiale", cioè i sistemi ideologici già formati, la letteratura generalmente riflette ideologie non ufficiali, in formazione, al margine, penetra, come dice Pavel Medvedev in *Il metodo formale e la scienza della letteratura*

(1928; *in*: BAKHTIN, 2014), nel laboratorio sociale in cui le ideologie si creano e si formano, e spesso anticipa motivi ideologici che solo successivamente troveranno sistemazione nelle ideologie ufficiali.

L'artista non può cavare fuori nulla da posizioni precostituite e consolidate: esse si rivelano inevitabilmente dei corpi allogeni nel contesto dell'opera, dei prosaicismi, delle tendenziosità. Il loro posto naturale è nel sistema della scienza, o della morale, o nel programma di un partito politico, ecc. Nell'opera d'arte queste posizioni cristallizzate, precostituite possono, nella migliore delle ipotesi, occupare un posto secondario (MEDVEDEV, *in*: BAKHTIN, 2014, pp. 643-644).

Così l'eroe di un romanzo non rappresenta mai direttamente un tipo sociale ma la sua interpretazione da un certo margine, un'interpretazione di scorcio, in maniera indiretta, da un determinato "punto di vista". Questo ideologema extra-artistico, entrando a far parte di un'opera d'arte, forma un nuovo composto, che è chimico e non meccanico, con le caratteristiche della visione artistica (BAKHTIN, 2014, p. 653).

Referências

AMORIM, M. "Cronotopo e exotopia". *In*: BRAIT, Beth (Org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

BAKHTIN, M. M. *et al.* **Michail Bachtin e il suo circolo opere 1919-1930**. A cura di A. Ponzio e con la coll. Di L. Ponzio, testo russo a fronte. Milano: Bompiani, 2014.

BAKHTIN, Michail. **L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane**. A cura di C. Strada Janovič. Torino: Einaudi, 1988.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, M. M. / VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud *et al.* 13. Ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARTHES, Roland. **A preparação do romance**. Volume 1 – Da vida à obra. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **O prazer do texto**. Tradução: (J. Guinsburg). 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Scritti. Società, testo, comunicazione**. A cura di Gianfranco Marrone. Torino: Einaudi, 1998.

_____. **Variazioni sulla scrittura** seguite da **Il piacere del testo**. A cura di Carlo Ossola. Torino: Einaudi, 1999.

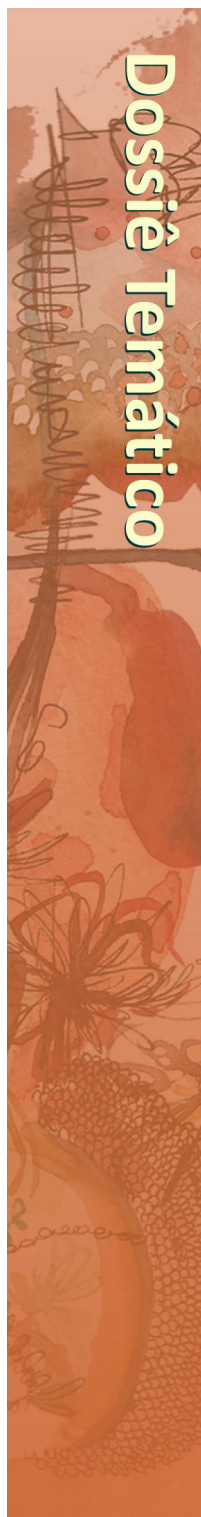
DELEUZE, Gilles. **La piega**. Nuova ed. a cura di Davide Tarizzo. Torino: Einaudi, 2004.

LISPECTOR, Clarice. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PEIRCE, Charles S. **Collected Papers**. Cambridge, Harvard University Press, 1951-1958.

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

SEBEOK, Thomas A. **Il gioco del fantasticare**. Milano: Spirali, 1984.



“TINHA CEBOLA DESMAIADA”: BAKHTIN E O PESQUISAR COM

Jader Janer Moreira Lopes¹
Marisol Barenco de Mello²

Resumo

Neste artigo buscamos refletir sobre o conceito de cronotopia cunhado por Mikhail Bakhtin a partir das relações que esse estabelece com o Pesquisar com. Para isso resgatamos algumas narrativas de pesquisas, narrativas literárias como possibilidades de encontros para o diálogo que se deseja cunhar.

Palavras-chave: Cronotopia, pesquisa, pesquisa com

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre el concepto de cronotopia creado por Mikhail Bakhtin e e las relaciones que establece con investigación con. Trabajamos con las narrativas de investigación, narrativas literarias como posibilidades para el diálogo que expresamos en este texto.

Palabras llave: Cronotopia, investigación, investigación con

O maior grupo de crianças já haviam chegado, era uma turma de meninos e meninas com idades variando entre 4 e 5 anos. Erámos os dois adultos presentes. Cada um com seus papeis diferenciados, eu estava observando, registrando e desenvolvendo atividades com as crianças sobre registros espaciais, a professora desenvolvia seus trabalhos escolares cotidianos, interpelados pela minha presença.

As crianças estavam em roda, sentadas no chão, começando mais um dia escolar, comentavam sobre o que tinha feito na noite e tarde anterior, tocavam conversas entre elas e com nós, os adultos. Nem todas crianças tinham chegado. A professora me dizia: o frio do inverno faz todo mundo chegar fora da hora. De fato, era inverno e

1 Professor do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de Juiz de Fora. Coordenador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância – GRUPEGI/CNPq. Email: jjanergeo@gmail.com

2 Professora do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Grupo de Pesquisa ATOS e vice coordenadora do Grupo de Pesquisa e Estudos em Geografia da Infância-GRUPEGI/CNPq. Email: sol.barenco@gmail.com

aquela manhã estava particularmente mais fria que as outras da estação. Percebia-se isso não só pela intensa neblina que cobria toda a escola e o bairro, mas pela quantidade de toucas, gorros, blusas, cachecóis e luvas que agasalhavam as pessoas. Foi com todas essas roupas que Micael entrou. Era mais uma criança daquela sala. Sorridente como sempre, logo foi recebido por todos que ali estava. Rapidamente tirou a toca e as luvas e sentou-se no chão. “Estamos conversando sobre o que fizeram ontem” comentou a professora. Micael não tardou em dizer: “comi cebola desmaiada com carne”. As crianças riram e os adultos fizeram um certo olhar de espanto. Logo a professora perguntou: como é cebola desmaiada? Ele respondeu: “toda molinha”, falou fazendo o movimento com todo corpo. A história acabou aí. A conversa sobre comida continuou, pois a fala de Micael levou a várias crianças a comentarem sobre suas refeições. E fiquei com aquelas palavras anotadas e guardadas: cebola desmaiada era um termo que nunca havia ouvido, ou pelo menos não fazia parte de minhas lembranças. Mas também não dei muita importância, pois outros temas e questões direcionavam mais meu olhar naquele momento.

A nota de campo transcrita por nós anteriormente, foi produzida no primeiro semestre de 2014, praticamente um ano depois da escrita desse texto e a escolhemos porque, recentemente, o termo cebola desmaiada re-apareceu, mas num outro contexto muito diferenciado, tratava-se de um programa de culinária em que as cebolas douradas e amolecidas em azeite, recebiam o mesmo tratamento feito pelo Micael. Dois eventos situados em espaços e tempos diferenciados, que nos remetem para pensar sobre o fazer pesquisa, sobre as especificidades de fazer pesquisa com crianças, sobre os autores que tem nos acompanhado em nossas caminhadas: Lev Semionovich Vigotski e Mikhail Bakhtin e sobre os estudos que tem nos envolvidos nos últimos anos: as lógicas e autorias infantis.

E é sobre tudo isso que esse texto se debruça, mas nessas páginas, nossas palavras darão ênfase, sobretudo, as contribuições de Bakhtin (obras diversas) para pensar alguns aspectos que consideramos significativos na pesquisa com crianças.

As palavras de Micael e do apresentador do programa de culinária apesar de serem as mesmas são enunciados diferenciados, estão intimamente arrolados em seus espaços e tempos, com vivências que marcam cada uma das experiências. Aqui encontramos um primeiro conceito importante a ser considerado na pesquisa com pessoas e claro, com as crianças, e partir dele arrolaremos outros conceitos, trata-se da ideia nomeada por Bakhtin por cronotopia³.

3 Apesar de navegar por diversos textos e páginas das obras de Bakhtin, o termo recebe uma especial dedicação em “Formas de Tempo e de Cronotopo no Romance – Ensaio de poética histórica e também nas “observações finais”, ambos textos presentes no livro Questões de Literatura e de Estética, a teoria do Romance (ver bibliografia).

De uma forma geral podemos dizer que cronotopia é o encontro entre o espaço e o tempo, suas fusões, aproximações e distanciamentos, um cozer que nos lembra que o tempo é histórico e o espaço é geográfico, amalgamas fundamentais que tecem o fazer humano, seus discursos, suas linguagens e suas existências, não há essência humana fora dessas dimensões.

Conceito que rompe com as narrativas que se buscaram tornar hegemônicas na modernidade, movimento que primou pela cisão do espaço-tempo, dando ênfase ao segundo. As vozes na história passaram a ser vistas e ouvidas como uma sucessão de eventos, sem simultaneidades e sem experiências de coetaneidades, o tempo linear passa por um espaço também linear e toda a humanidade caminha em busca de uma redenção alocada num futuro a ser alçado, cujo passado deixa de existir e o presente se torna um lampejo fugaz, instâncias a serem superadas. As palavras de Harvey (2015) ilustram essa condição ao falar do tempo:

Um dos mitos da modernidade é que ela constitui uma ruptura radical com o passado. A ruptura é supostamente de tal ordem que possibilita enxergar o mundo como uma tabula rasa, sobre a qual o novo pode ser inscrito sem referência ao passado – ou, se o passado ficar no caminho, mediante sua obliteração. (...) Com frequência é difícil decidir se a ruptura radical se dá no estilo de fazer representar as coisas em diferentes setores, como literatura e artes, planejamento urbano e organização industrial, política de, estilo de vida ou que quer que seja, ou se os deslocamentos nesses setores se encontram em alguns locais e épocas fundamentalmente importantes, de onde forças agregadas da modernidade se expandem para fora, engolfando o resto do mundo (p. 11).

A mesma condição aparece em relação ao espaço, como relatado por Massey (2008) ao trazer as narrativas típicas do processo colonial na condição de “viagens de descobertas”:

O modo em que, hoje em dia, frequentemente, contamos essa história, ou qualquer um dos relatos de “viagens de descoberta”, é em termos de cruzamento e conquista do espaço. Cortés viajou através do espaço, encontrou Tenochtilán e tomou-a. “Espaço”, nesse modo de falar, é uma grande extensão através da qual viajamos (p.22).

Na modernidade espaço e tempo passam coexistir em trajetórias paralelas, desejos que se voltam em uma única direção, mas com hierarquias evolutivas, que colocam povos, pessoas, locais em diferentes perspectivas históricas e geográficas. Retornado as palavras de Massey (idem):

Mas o modo como imaginamos o espaço tem seus efeitos –como teve para Montezuma e para Córtes, de formas diferentes para cada um. Conceber o espaço como viagem de descobertas, como algo a ser atravessado e, talvez, conquistado, tem implicações específicas. Está implícito que se considera o espaço como solo e mar, como a terra que se estende ao nosso redor. Implicitamente, também, faz o espaço parecer uma superfície, contínuo e tido como algo dado. Ele faz diferença: Fernão, ativo, um construtor de história, viaja sobre sua superfície e encontra, sobre ela, Tenochtitlán. (...) Portanto, esse modo de conceber o espaço pode assim, facilmente, nos levar a conceber outros lugares, povos, culturas, simplesmente como um fenômeno “sobre” essa superfície terrestre (...) eles ficam desprovidos de história. Imobilizados, esperam a chegada de Cortês (...) (p. 22-3).

Bakhtin (obras diversas) nos lembra que a vida humana se institui para além dessas fronteiras que parecem não se encontrar, mas que teima existir em nossas presenças e em nossas histórias. O conceito de cronotopia nos lembra que tempos diferentes coexistem num mesmo espaço, assim como espaços diferentes coexistem num mesmo tempo. Harvey (2011) nos adverte que “o espaço e tempo são categorias básicas da existência humana” (p.187), mas que “raramente discutimos o seu sentido” (idem).

Essa é a vida de Micael e das outras crianças presentes naquela instituição, é assim a vida dos adultos que por ali não apenas circulam, mas fundam suas vidas cotidianas. A cebola desmaiada aparece num momento-local, mas também em outros momentos-locais, o que nos cria a falsa impressão de que o discurso de Micael nunca saiu do lugar, é apenas uma temporalidade atravessada pela história, ecos do espaço-tempo, mas no meio de tudo isto está a vida vivida em sua plenitude humana. Por isso Vigotski (2010) fala em vivência (perijivanie) e a entende como a unidade de pessoameio, pessoasmeios se forjando constantemente, por isso Bakhtin fala em exotopia e extralocalidade como uma das marcas das relações dialógicas, em excedente de visão como instauração da incompletude humana fragilmente elaborada na filogênese dessa espécie. Cebolas desmaiadas são eventos irrepetíveis na vida de Micael narrados naquela fria manhã de inverno, são acontecimentos que trazem, aparentemente, experiências possíveis de serem recriadas e reeditadas, mas que guardam em si a constante criação do novo e seus inacabamentos, bem como nos expõe Geraldini (2010) “(...) o novo não está no que se diz mas no ressurgimento do já dito que se renova, que é outro e que vive porque se repete” (p. 81). Evento presentificado em passado-futuro na arena do acontecimento que é vida de Micael e de todos ali, presentes na roda ou distantes daquela escola de Educação Infantil, mas que tem no tempo e no espaço a dimensão de cronotopia, carregados, de histórias

e geografias. Todos guardadores, expositores e doadores de pessoas, coletividades, de tempos e espaços e nesses singularizam sua compleição. Cebolas desmaiadas são comparecimentos, são acontecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa com nos encaminha para refletir sobre as cronotopias, para um excedente de visão e para nossa responsabilidade ética nessa relação do eu-outro e nos obriga a perguntar: como exponho esse outro-eu? Se o autor sabe algo que o personagem por ele narrado desconhece, o personagem ao separar-se do autor, lhe impõe a obrigação responsiva do narrar. Bakhtin fala em tangentes nessa relação (2014) e critica a lógica de uma ciência que enclausura as palavras, que forjam “monologias”. O narrar responsivo deve considerar e abrigar cronotopias e todas as suas grandezas.

Talvez aqui valesse a pena trazer uma pequena história, não de crianças, mas de adultos, seus discursos e cronotopias, que mesmo em sua ficção traz elementos que gostaríamos de contar. Maria acabara de assumir um cargo, por concurso público, numa instituição, acabara de chegar em...e chegar em é entrar em espacialidades e temporalidades pré-existentes. Mas outro espaço e tempo também a atravessava, ela acabara de ser aprovada num programa de pós-graduação strictu-sensu. Passado os anos de seu trabalho de pesquisa, ela buscou escrever sobre a história das pessoas que já passaram por aquele espaço. Histórias passadas que se encontram com uma história presente, espaços passados que se encontram com um espaço presente. Consciências! Confluências! E para além da simples descrição, o que ela narra são simultaneidades territoriais, pois se uma das expressões espaciais é a sua tecitura territorial, esse também pode ser percebida em relação ao tempo e a narrativa.

Reafirmamos o expresso por Harvey (Obra citada): “O espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana”. É assim que Bakhtin funde homens, mulheres e crianças com espaços e tempos, criando intimidades de linguagens singulares e compartilháveis e que retira do sujeito qualquer condição de objeto, mesmo daqueles silenciados. Afinal, se o “sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto” (BAKHTIN, 1992, p. 106), podemos inferir que nossa existência se faz em confluências narrativas atreladas em nós (e em nós) cronotópicos. Não de espaços como palco para os seres humanos, não como tempos que se escorrem por entre as pessoas, como se espacialidades e temporalidades escorressem como líquidos pela epiderme humana. Mas falamos em enraizamentos.

É assim que ele devolve ao ser humano, coisificado na história, a sua humanidade. É assim que nos convida a fazer pesquisa...

As ciências exatas são uma forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa, pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato da cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a

título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo: conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 1992, p.403).

E as ciências humanas tornam-se também humanas, pois essas “não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural (Bakhtin, 1992, p. 406), mas ao ser humano em sua especificidade, que é a potencialidade de “expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto” (idem), pois quando homens, mulheres e crianças são estudados fora do “texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana)”. (idem)

Bogdan e Biklen (1994) num texto que tornou-se clássico sobre pesquisa qualitativa, propagam as reviravoltas que ocorreram em meados do séculos XX e que levaram a instituição de um novo modelo de pensar a investigação, de lá até hoje, o termo “qualitativo” e “interpretativo” ganharam força e se tornaram comuns nos espaços de pesquisa no campo das ciências humanas. Os cinco pontos citados pelos autores, como sendo os compartilhados pelas diversas tradições presentes nesse modelo de conceber o trabalho de pesquisa, tornaram-se obrigatórios em qualquer investigação que aporte a cultura humana como um dos seus preceitos. Distinção importante em tempos que o discurso sobre quali-quantit volta a aproximar as duas terminologias e que reduz o debate aos dados produzidos. Algo, a nosso ver, complicado de ocorrer, pois tratar dados quantitativos de forma qualitativa é bem diferente de fazer pesquisa qualitativa, pois a alteração está em sua gênese e não somente em seu processo e acabamento final, uma vez que a pesquisa qualitativa parte da condição singular das relações que se estabelecem na sociedade e nas reminiscências culturais.

Se esses preceitos aproximam as tradições qualitativas dos postulados Bakhtinianos, pois todos tem no outro e em suas significações o cerne da pesquisa, um dos movimentos que ficou também clássico nos círculos qualitativos, foi a busca de estabelecer categorias a partir do cotejamentos diferentes “outros” pesquisados, mas aqui cabe a nós uma pergunta: como fica a dimensão da autoria nesse processo? Apontamos para seu desaparecimento? E as singularidades que aparecem no campo? Para onde são varridas?

Isso nos faz voltar a situação da responsabilidade na pesquisa e no compromisso do pesquisador com seu outro e nos faz encontrar quatro ou cinco cavaleiros que debatiam questões significativas numa casa em Santa Teresa:

Quatro ou cinco cavalheiros debatiam, uma noite, várias questões de alta transcendência, sem que a disparidade dos votos trouxesse a menor alteração aos espíritos. A casa ficava no morro de Santa Teresa, a

sala era pequena, alumada a velas, cuja luz fundia-se misteriosamente com o luar que vinha de fora. Entre a cidade, com as suas agitações e aventuras, e o céu, em que as estrelas pestanejavam, através de uma atmosfera límpida e sossegada, estavam os nossos quatro ou cinco investigadores de coisas metafísicas, resolvendo amigavelmente os mais árduos problemas do universo. Por que quatro ou cinco? Rigorosamente eram quatro os que falavam; mas, além deles, havia na sala um quinto personagem, calado, pensando, cochilando, cuja espórtula no debate não passava de um ou outro resmungo de aprovação (Machado de Assis, 1994).

Jacobina era o nome dele. Ele se manifestou a pedido de um outro integrante quando o debate chegou na natureza da alma humana e se posicionou quanto ao número de almas que todos carregamos:

Em primeiro lugar, não há uma só alma, há duas...(...) Nada menos de duas almas. Cada criatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fora, outra que olha de fora para dentro... Espantem-se à vontade, podem ficar de boca aberta, dar de ombros, tudo; não admito réplica. Se me replicarem, acabo o charuto e vou dormir. A alma exterior pode ser um espírito, um fluido, um homem, muitos homens, um objeto, uma operação. Há casos, por exemplo, em que um simples botão de camisa é a alma exterior de uma pessoa; - e assim também a polca, o voltarete, um livro, uma máquina, um par de botas, uma cavatina, um tambor, etc. Está claro que o ofício dessa segunda alma é transmitir a vida, como a primeira; as duas completam o homem, que é, metafisicamente falando, uma laranja. Quem perde uma das metades, perde naturalmente metade da existência; e casos há, não raros, em que a perda da alma exterior implica a da existência inteira. (...) Agora, é preciso saber que a alma exterior não é sempre a mesma... (idem).

E relata um caso vivido por ele, quando tinha em torno de 25 anos de idade, quando foi nomeado alferes da Guarda Nacional e tornou-se orgulho para vários membros da família, que não tardavam em chamá-lo de “seu alferes” em todas as ocasiões. A notícia chega a uma tia distante, D. Marcolina, moradora de um sítio, que desejava ver o alferes e sua farda e que já havia avisado aos demais parentes que não o deixaria voltar antes de um mês. E quando por essas bandas chegou, ai perdeu seu nome, era só o “senhor alferes”, reconhecido pela tia e pelos poucos presentes naquela distante morada. E para alegrar a imagem do alferes, a tia mandou para o seu quarto um grande espelho, originário da corte de dom João VI e vivendo tudo isso ele pode afirmar: “O alferes eliminou o homem. Durante alguns dias as duas naturezas equilibraram-se; mas não tardou que a primitiva cedesse à outra; ficou-me uma parte mínima de humanidade” (idem).

Mas uma notícia grave leva a tia a se ausentar do sítio e em poucos dias o alferes estava só, sem a presença de ninguém, pois os escravos aproveitaram e fugiram numa das noites, era só ele, por isso “os dias foram mais compridos, nunca o sol abrasou a terra com uma obstinação mais cansativa. As horas batiam de século a século no velho relógio da sala, cuja pêndula tic-tac, tic-tac, feria-me a alma interior, como um piparote contínuo da eternidade”. (idem) E estranhamente, desde que ficara só nunca mais se olhou no espelho, orgulho de si e da farda que pendurava no corpo. E nas poucas vezes que fazia isso, algo revelador ocorria:

(...) no fim de oito dias deu-me na veneta de olhar para o espelho com o fim justamente de achar-me dois. Olhei e recuei. O próprio vidro parecia conjurado com o resto do universo; não me estampou a figura nítida e inteira, mas vaga, esfumada, difusa, sombra de sombra. A realidade das leis físicas não permite negar que o espelho reproduziu-me textualmente, com os mesmos contornos e feições; assim devia ter sido. Mas tal não foi a minha sensação.

E teve uma ideia:

Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vesti-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho. Imaginai um homem que, pouco a pouco, emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver, distingue as pessoas dos objetos, mas não conhece individualmente uns nem outros; enfim, sabe que este é Fulano, aquele é Sicrano; aqui está uma cadeira, ali um sofá. Tudo volta ao que era antes do sono. Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recuava, gesticulava, sorria e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. Cada dia, a uma certa hora, vestia-me de alferes, e sentava-me diante do espelho, lendo olhando, meditando; no fim de duas, três horas, despia-me outra vez (idem).

Esse conto de Machado de Assis, intitulado o espelho, nos permite pensar os liames expressos por nós até o momento e coloca a pesquisa na sua condição constante de incidência, pois “o certo é que o investigador em ciências humanas trabalha com o outro, sujeitos de suas pesquisas (autores, oradores, entrevistados, depoentes) (Gerald, 2012). Isso que nos leva a ponderar com compromisso da restituição: como fica a nossa relação com o pesquisado após o fim da pesquisa? Abandono do pesquisado? Lembramos que todo movimento de pesquisa é um movimento instituinte, por isso

o pesquisador torna-se responsável por aquilo que pesquisa e conseqüentemente, escreve e publica.

Ainda resta-nos uma pergunta: se a vida narrada tem um mundo narrado, como transcrever esse mundo e quais os limites do que entra ou não entra? Cremos que a autoria do pesquisador entra em jogo nesse momento, mas junto a ela o tema e a questão de pesquisa também entram em jogo, talvez um bom limite seja a questão que deu gênese ao trabalho, aquilo que entra em diálogo deve estar presente, que ajude outros a compreenderem a própria pergunta do pesquisador. Mas se a questão traça um limite tênue, ela não pode ser uma barreira, o pesquisador deve ser capaz de ultrapassar essa (im)posição para assumir outras posições responsáveis.

Pensamos em como cebolas desmaiadas animaram a noite anterior de Micael e como essa se tornou uma memória a ser narrada para o(s) outro(s) no dia seguinte, mas pensamos como as cebolas desmaiadas nos permitem a ir além daquele espaço e tempo e instituiu a possibilidade de refletir sobre fazer pesquisa com...

Referências

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BAKHTIN. Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2014.

ASSIS, Machado de. **O Espelho**. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/ DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1948](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1948) Acessado em: agosto de 2015.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola. 2011.

_____. **Paris, capital da modernidade**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MIGNOLO, Walter D. "Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica". In: SANTOS, Boaventura de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: "um discurso sobre a as ciências" revisitado**. São Paulo: Cortez, 2006.

VIGOTSKI, Lev S. **Quarta aula: a questão do meio na Pedologia**. Psicologia USP, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.