

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



*A leitura dialógica na EJA:
contribuições de Bakhtin para a Tertúlia Literária
Dialógica*

SABRINA MARIA DE AMORIM CAVEQUIA

São Carlos - SP
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A leitura dialógica na EJA:
contribuições de Bakhtin para a Tertúlia Literária Dialógica**

Sabrina Maria de Amorim Cavequia

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, Centro de Educação e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Educação escolar: teorias e práticas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Raimundo Reyes

São Carlos – SP
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cavequia, Sabrina Maria de Amorim

C381L A leitura dialógica na EJA : contribuições de Bakhtin para a Tertúlia Literária Dialógica / Sabrina Maria de Amorim Cavequia. -- São Carlos : UFSCar, 2016.

261 p.
Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

1. Leitura dialógica. 2. Bakhtin. 3. Ideologia. 4. Tertúlia Literária Dialógica. 5. Educação de jovens e adultos. I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Sabrina Maria de Amorim, realizada em 08/11/2016:

Profa. Dra. Claudia Rajmundo Reyes
UFSCar

Profa. Dra. Roseli Rodrigues de Mello
UFSCar

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga
UFSCar

Profa. Dra. Fabiana Giovani
UNIPAMPA

Profa. Dra. Vanessa Cristina Giroto
UNIFAL

Para Adriana, Dominga, José Edson, Lourdes, Santina e para todos os estudantes da Educação de Jovens e Adultos que abrilhantaram minha existência com seus ensinamentos e experiências de vida.

Para minha mãe Célia, meu pai Mário, minha irmã Isabelle, meu cunhado Fábio, meu sobrinho e afilhado André, meu irmão Mário e para o meu marido João Paulo. Com todo o meu Amor.

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.*

Caminhos do Coração – Gonzaguinha

São tantas as pessoas que colaboraram na minha formação pessoal, humana, acadêmica e profissional que chegou o momento de agradecer a algumas delas pela importância que tiveram na minha vida e na elaboração deste trabalho.

Agradeço a Deus, por seu amor incondicional e por me dar forças para prosseguir quando eu pensei que não resistiria a tantas dificuldades.

À minha mãe, meu exemplo de fé e de perseverança, por apoiar os meus estudos desde as primeiras letras, incentivando-me e lutando para que eu tivesse chance de estudar mesmo com os problemas e fatalidades da vida.

Ao meu pai, que lá do céu olha por mim, intercede pelas minhas conquistas e é a doce lembrança de um ser humano honesto e de um pai presente, mesmo durante o pouco tempo de nossa convivência.

Ao meu irmão que eu amo tanto, por seu exemplo de superação e por mostrar-me que a família é o nosso bem mais precioso e pelo qual vale à pena todos os sacrifícios.

À minha irmã, amiga e o suporte em tantos momentos de tensão. Pelo apoio emocional e muitas vezes financeiro. Por ser uma presença permanente em minha vida, mesmo estando a alguns quilômetros de distância.

Ao meu primeiro sobrinho e afilhado André, que veio ao mundo para alegrar nossas vidas.

Ao meu marido, pela paciência, pelo companheirismo e pelo amor dialógico que nos leva a sonharmos juntos, por dividir comigo alegrias e choros de forma tão afetuosa.

Aos amigos Osmair, Alexandre, Rosana, Delmara, Fernanda, Maria Marta, Claudia, Ana, Tania e tantos outros que trazem alegria para a minha vida e a tornam mais leve e divertida. Em especial, ao Osmair e ao Lê por abrirem as portas da sala de aula e da escola Deriggi para a realização desta pesquisa e à Claudia pelo Abstract deste trabalho.

À minha orientadora, por abraçar esta pesquisa comigo e por acreditar em mim (muitas vezes mais do que eu mesma) desde o nosso primeiro encontro.

À professora Roseli Rodrigues de Mello, por me apresentar as Comunidades de Aprendizagem e por mostrar a tantas pessoas que outra escola é possível.

Às professoras Fabiana Giovani, Rosangela Ferreira de Carvalho Borges e, novamente, Roseli Rodrigues de Mello, pela leitura cuidadosa e solidária deste trabalho por ocasião do exame de qualificação, enriquecendo-o e contribuindo com a elaboração do texto final. Agradeço novamente às professoras Fabiana Giovani e Roseli Mello que, juntamente com Vanessa Giroto e Fabiana Marini, as quais igualmente agradeço, aceitaram participar da banca de defesa, comprometendo-se com o avanço desta pesquisa.

Aos estudantes da EJA com quem convivi e aos que aceitaram prontamente serem sujeitos desta pesquisa, pelas vivências compartilhadas e por tantas aprendizagens que me proporcionaram.

Agradeço, ainda, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, pela oportunidade de formação e apoio no desenvolvimento desta Tese.

*As palavras são volúveis: saem a passear
no mercado e voltam grávidas de sentidos.*

Machado de Assis

A leitura dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a Tertúlia Literária Dialógica

RESUMO

Nossos objetivos para este trabalho são: 1) demonstrar, a partir da teoria de Mikhail Bakhtin, como uma atuação educativa que promova a leitura dialógica proporciona formação crítica coordenada entre oralidade e escrita, autoria do autor e autoria dos leitores em leitura compartilhada e 2) evidenciar como leitura de mundo e leitura da palavra se dão ao mesmo tempo em uma atuação educativa de êxito, como a Tertúlia Literária Dialógica. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, cujos procedimentos envolvem: a) a participação em atividades de Tertúlia Literária Dialógica; b) entrevistas sobre momentos importantes na vida dos sujeitos da pesquisa e com o professor que realiza as Tertúlias em suas aulas; c) a identificação dos sentidos que emergem do encontro entre palavra e ideologias que circulam durante a leitura. Para isso, amparamo-nos nos estudos de Mikhail Bakhtin para entrecruzarmos e analisarmos os dados, discutimos uma nova concepção de leitura, refletimos sobre as necessidades dos sujeitos da EJA em âmbito escolar e apresentamos a Tertúlia Literária Dialógica como uma atividade educativa de êxito que proporciona conhecimento instrumental de qualidade a todos os participantes envolvidos via aprendizagem dialógica. Como resultados, mostramos o potencial da leitura dialógica para a produção de conhecimentos, para a constituição de formas inovadoras de significar o texto, mais conectadas com a realidade do leitor, salientamos a necessidade de discutir as práticas educativas de êxito que acontecem na EJA e revelamos como o leitor amplia a sua própria compreensão de mundo quando amplia a sua compreensão leitora.

Palavras-chave: Leitura dialógica. Bakhtin. Ideologia. Tertúlia Literária Dialógica. Educação de Jovens e Adultos.

The dialogic reading in the YAE: contributions of Bakhtin to the Dialogic Literary Gatherings

ABSTRACT

Our objectives for this work are: 1) demonstrate, from Mikhail Bakhtin's theory, how an educational activity that promotes dialogic reading provides critical formation coordinated between orality and writing, the author authorship and the readers authorship in shared reading and 2) evidence how the reading of world and reading of word are given at the same time in an educational activity of success, such as Dialogic Literary Gatherings. It is a qualitative research and procedures are: a) participation in Dialogic Literary Gatherings; b) interviews about important moments in the life of the research subjects and with the teacher who performs the Dialogic Literary Gatherings in their classes; c) identification of meanings that emerge from the meeting between word and ideologies that are present during the reading. So as to do that, our references were the studies of Mikhail Bakhtin to compare and analyze the data, we discuss a new conception of reading, we reflect on the needs of the subjects of Youth and Adult Education (YAE) in school context and present the Dialogic Literary Gatherings as an educational activity of success that provides knowledge of quality to all participants involved through dialogic learning. As a result, we show the potential of the dialogic reading for the production of knowledge, for the constitution of innovative ways to mean text, more connected to the reality of the reader, we emphasize the need to discuss the educational practices of success that happen in YAE and reveal as the reader expands its own understanding of the world when it expands your reading comprehension.

Keywords: Dialogic Reading. Bakhtin. Ideology. Dialogic Literary Gatherings. Youth and Adult Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura da Tese.....	24
Figura 2 – Localização de São Carlos.....	125
Figura 3 – Percorso metodológico da análise dos enunciados.....	150
Figura 4 – Fotos das Tertúlias Literárias Dialógicas.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matriz de categorização dos enunciados.....	152
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

A investigadora – indícios de quem sou.....	14
Tese e objetivos	22
Estrutura da Tese	23

CAPÍTULO 1. EM TORNO DA LEITURA: AS DEMANDAS DA EJA E A TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA COMO ATUAÇÃO EDUCATIVA DE ÊXITO

1.1 Por uma nova concepção de leitura	27
1.2 Da cultura oral à cultura escrita – reflexões no âmbito da EJA	33
1.3 Leitura dialógica dos clássicos: Tertúlia Literária Dialógica e cultura oral no contexto da EJA	45

CAPÍTULO 2. DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA À COMPREENSÃO MARXISTA DE MIKHAIL BAKHTIN SOBRE A LINGUAGEM

2.1 Modelos de leitura e de entendimento do fenômeno linguístico	76
2.2 Em torno da autoria	80
2.3 O materialismo histórico dialético e a filosofia marxista	83
2.3.1 Traços biográficos e primeiras considerações em torno das ideias de Karl Marx.....	83
2.3.2 Bases epistemológicas: sobre o Materialismo Histórico e a Filosofia Marxista.....	85
2.4 A base marxista de Bakhtin.....	88
2.4.1 Escopo biográfico de Mikhail Bakhtin	88
2.4.2 Em torno do <i>Marxismo e Filosofia da Linguagem</i> : à guisa de justificativas.....	90
2.5 Marx e Bakhtin em diálogo: em torno de uma teoria marxista da linguagem.....	91
2.6 Amarrando os fios	94
2.7 Essa palavra não é só minha	95
2.7.1 Traçando conceitos: dialogia, polifonia e alteridade.....	105

CAPÍTULO 3. CAMINHO METODOLÓGICO

3.1 Em torno da metodologia	114
3.1.1 O percurso da investigação: perspectiva metodológica.....	115
3.1.2 A pesquisa qualitativa e a abordagem da linguística da enunciação	122
3.2 O cenário da pesquisa	124
3.3 Instrumentos de coleta dos enunciados	128
3.4 Os sujeitos participantes do estudo	131
3.5 Dos encontros	144
3.6 Entrevista com o professor moderador	145
3.7 O percurso da análise dos enunciados: grupo de discussão comunicativo e formas de triangulação e categorização dos enunciados	149

CAPÍTULO 4. COM A PALAVRA, OS EDUCANDOS

4.1 Unindo os vértices do triângulo: desvendando as ideologias à luz dos conceitos bakhtinianos	155
4.1.1 “Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor”: ideologias em torno das relações amorosas.....	159
4.1.2 “Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.”: a fé como categoria de análise.....	171
4.1.3 “Sou medroso e não me ponho em evidência”: discutindo a condição humana.....	180
4.1.4 “Art.I – <i>Dos encatarroados</i> . Os encatarroados podem entrar nos <i>bonds</i> com a condição de não tossirem mais de três vezes dentro de uma hora, e no caso de pigarro, quatro”: o humor e as ideologias relacionadas comportamentos sociais	191
4.1.5 “Sou um criado, mas não há trabalho para mim”: algumas questões sobre luta de classes	199
4.1.6 “Pois eu saía, sabe? Não havia namoro que me empatasse. Ela é uma tola. Deixa que namorado tome conta dela”: as ideologias sobre as relações de gênero.....	204

CONSIDERAÇÕES FINAIS	211
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	221
--------------------------	------------

APÊNDICES	232
APÊNDICE A: Transcrição de um dos encontros	233
APÊNDICE B: Roteiro da entrevista com os estudantes.....	245
ANEXOS	248
ANEXO A: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – UFSCar.....	249
ANEXO B: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	253
ANEXO C: Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa.....	258

INTRODUÇÃO

Começar pelo princípio, como se esse princípio fosse a ponta sempre visível de um fio mal enrolado que bastasse puxar e ir puxando até chegarmos à outra ponta, a do fim, e como se, entre a primeira e a segunda, tivéssemos tido nas mãos uma linha lisa e contínua em que não havia sido preciso desfazer nós nem desenredar estrangulamentos, coisa impossível de acontecer na vida dos romances e, se uma outra frase de efeito é permitida, nos romances da vida.

José Saramago

A investigadora – indícios de quem sou

O texto aqui apresentado refere-se à Tese de Doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, intitulada **“Bakhtin e suas contribuições aos processos de ensino e aprendizagem de leitura dialógica via Tertúlia Literária Dialógica”**. O estudo foi realizado no período de 2013 a 2016, sob orientação da Profa. Dra. Claudia Raimundo Reyes.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de São Carlos-SP que atende alunos da Educação de Jovens e Adultos no período noturno e focou a investigação da leitura dialógica que acontecia na referida unidade escolar em contexto de Tertúlia Literária Dialógica, sendo esta uma proposta educativa realizada dentro de Comunidades de Aprendizagem¹ e desenvolvida pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona/Espanha, e pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos/Brasil.

As Tertúlias Literárias Dialógicas consistem na leitura, reflexão e diálogo sobre obras da literatura universal com base nos princípios da aprendizagem dialógica, sistematizados por Flecha (1997) – diálogo igualitário; inteligência cultural; transformação; dimensão instrumental; criação de sentido; solidariedade e igualdade de diferenças. Segundo Flecha (1997, p.17-18), o funcionamento de uma Tertúlia Literária Dialógica dá-se da seguinte forma: de tempos em tempos as pessoas se encontram para refletir sobre parte de um livro da literatura universal previamente lida e discutida com familiares e amigos. A escolha da obra é decidida conjuntamente pelos envolvidos e todos acordam sobre o fragmento a ser lido e dialogado com os familiares durante a semana. Nos encontros com duração média de duas horas constitui-se um diálogo em que, por meio de argumentos válidos, todos têm a oportunidade de debater sobre a obra e agregar conhecimentos provenientes de suas experiências de vida e saberes não escolarizados.

¹ Comunidades de Aprendizagem é um projeto voltado para a transformação educacional e social que envolve a escola e o entorno. Integrando eficiência nas práticas educativas e equidade social, as Comunidades de Aprendizagem visam melhorar tanto as aprendizagens quando a convivência respeitosa do grupo.

Durante toda a pesquisa, nosso olhar esteve atento às ideologias que circulavam nos discursos dos estudantes durante as discussões dos textos e na forma como a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin poderia nos auxiliar a compreender a complexidade da situação dialógica com vistas a melhorias na qualidade pedagógica das práticas de leitura com os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando as conceituações de Bakhtin para o campo da pesquisa científica, achamos pertinente apontar nesta Introdução o meu papel enquanto pesquisadora, uma vez que, sendo sujeito social e linguisticamente situada, também estou mergulhada em discursos marcados ideologicamente. Sobre a questão, Souza e Albuquerque (2012) nos auxiliam a argumentar a favor desta parte na qual nos dedicamos a situar-me dentro da pesquisa, dando indícios de quem sou e revelando as condições que me movem no desenvolvimento deste trabalho:

Com base nas premissas do pensamento de Bakhtin, faz-se necessário levar em conta que o ato de pesquisar é um momento marcado pela excepcionalidade, ou seja, é um acontecimento único, e que deve ser entendido no âmbito de tal dimensão singular.

Nessa perspectiva o pesquisador rompe com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola. Na medida em que este fato é inevitável, a questão para o pesquisador não é mais controlar a sua *performance* para minimizar ao máximo as consequências de suas atitudes no campo, mas, ao contrário, faz-se mister tornar explícito no seu relato o modo como as circunstâncias o afetam (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111-112 – grifos das autoras).

Ainda nesse sentido, situar o contexto social e cultural de onde parto enquanto ser histórico é importante para o próprio campo da investigação, uma vez que o presente texto reflete, polifonicamente, minhas experiências e vivências no mundo, conforme explica Freitas (2003):

(...) a contextualização do pesquisador é também relevante. Este é um ser social que marca e é marcado pelo contexto no qual vive. Sua inserção no campo de investigação significa de fato sua penetração numa outra realidade, para dela fazer parte, levando para esta situação tudo aquilo que o constitui como ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. De

acordo com Bakhtin (1988), cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador de sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnada pelo lugar de onde fala. Deste local no qual se situa é que dirige o seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeito. É nesse jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformada (FREITAS, 2003, p. 37).

Justificada a seção, passamos a falar sobre a investigadora desta pesquisa, portanto, em relato em primeira pessoa.

Nasci em São Carlos – SP e sempre morei nesta cidade. Tenho 34 anos e sou filha de pai mineiro e mãe são-carlense. Mário é o nome de meu pai, falecido quando eu tinha 9 anos de idade. Sofria de problemas renais e, após anos em uma fila para o transplante de rins, acabou não resistindo e morrendo aos 44 anos de idade. Era um comerciante e ex-professor de Educação Física, formado pela FESC – Fundação Educacional São Carlos –, antigo “Campo do Rui”. Minha mãe, Célia, é manicure, começou a cursar faculdade de Administração, mas a abandonou antes de concluí-la.

Menciono a morte de meu pai porque talvez seja um dos acontecimentos mais marcantes da minha vida. Ele ficara doente por muitos anos, teve derrame, problemas mentais decorrentes das complicações de seu quadro clínico, fazia hemodíalises e vivia com os braços inchados. A lembrança que tenho dele é vê-lo sentado, de pernas cruzadas em uma cadeira da cozinha, cabisbaixo e esperando o tempo passar, aos cuidados incansáveis de minha mãe.

Tenho dois irmãos e sou a filha do meio. Quando meu pai faleceu tínhamos idades entre 7 e 10 anos. Nossa família vivia já muito humildemente, mas com a doença de meu pai seu comércio foi à falência e minha mãe, que havia parado de trabalhar como manicure após o nascimento da primeira filha, voltou a exercer a profissão para nos sustentar, profissão que exerce até hoje, aos 64 anos de idade. Não chegamos a passar necessidades financeiras porque recebíamos muita ajuda, tanto de parentes quanto de pessoas não tão íntimas. Todos ficavam comovidos com a nossa situação: uma viúva, com três filhos pequenos para cuidar e sustentar sozinha, ganhando meio salário mínimo de pensão (isso mesmo, meio salário! Só passamos a receber um salário mínimo inteiro depois de uma lei que

não permitia mais esse pagamento pela metade). Vivíamos, portanto, com essa renda (minha mãe ganha um salário mínimo de pensão até hoje) e com o pouco dinheiro das unhas.

Com relação às ajudas que recebíamos, um dava uma roupa que não servia mais, o outro doava um sapato já bastante gasto e uma tia fazia a compra do supermercado. E assim levávamos a vida. Minha mãe era (e ainda é) uma guerreira! Com todas as dificuldades ainda tinha que cuidar do meu irmão que ficou diabético aos 3 anos de idade, dependente de insulina. E quem aplicava as doses diárias de injeção nele? Minha mãe, com toda a dedicação e o pavor de agulhas que ela tinha!

Eu e meus irmãos (Isabelle e Mário) sempre fomos bons filhos e bons alunos. Nunca demos trabalho para minha mãe. Aplicados, gostávamos de estudar, tínhamos comportamento escolar exemplar e enchíamos nossa mãe de orgulho nas reuniões escolares. Eu, particularmente, era apaixonada pela leitura (e continuo sendo!). Aprendi a ler sozinha, com os livros de minha irmã mais velha, e todos os dias brincava de “escolinha” no quintal de casa.

Da escola, tenho boas lembranças e outras nem tanto. Era uma menina muito tímida e, por ser uma das melhores alunas da sala, sofria bullying (naquela época esse termo nem existia da forma frequente como o utilizamos hoje). Fui crescendo como uma adolescente normal, inclusive com os problemas dessa fase: achava-me feia, gorda, queria arrumar namorado, mas a preocupação maior sempre foi com os estudos. Passava horas por dia diante dos livros e cadernos e sentia prazer nisso.

Tive bons professores, mas alguns me davam certo medo: seja pela forma enérgica como tratavam os alunos, seja pelas ameaças que faziam com relação às provas e notas ou pela exigência da disciplina em sala de aula. Não que isso fosse um problema para mim, pois sempre fui bem comportada, mas ficava tensa com algumas situações e atitudes dos docentes.

Minha mãe sempre nos incentivou a estudar. Dizia que o estudo era a nossa única herança e, por isso, ela fazia questão de nos manter na escola e não nos deixar trabalhar antes de todos os filhos estarem formados na Universidade, mesmo com a pouca renda que tínhamos em casa. Ver os filhos graduados era o sonho dela. Era também o meu sonho e o dos meus irmãos, mas como alcançá-lo? Apesar de sempre termos sido bons alunos, havíamos

estudado em escola pública desde a primeira série e, naquela época, só passava no vestibular quem tivesse estudado em escolar particular, raras exceções.

Sem desanimar, continuamos sonhando com a faculdade: após terminar o terceiro ano do Ensino Médio frequentei um cursinho pré-vestibular popular. Uma professora dava aulas na casa dela e cobrava uma mensalidade bem abaixo do mercado. O ritmo de estudos aumentou muito. O dia começava para mim às 5 horas da manhã, mesmo aos finais de semana, e estudava até o corpo e a mente não aguentarem mais.

Tinha dois cursos em vista: Biologia e Letras. Queria ser professora de uma dessas disciplinas. A primeira porque eu gostava muito de estudar botânica e a segunda porque adorava ler e havia me apaixonado pelas aulas de Literatura do Ensino Médio, ministradas pela saudosa Professora Regina Helena Moraes (atual Supervisora de Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo), com quem tive o prazer de ser aluna e, depois, ser colega de profissão, já que trabalho na mesma escola em que estudei (aliás, continuo até hoje dando aula nessa mesma escola em que me formei do Ensino Médio: Escola Estadual Professor José Juliano Neto, em São Carlos – SP).

Nem sonhava com outros cursos, como Medicina, Engenharia, Direito, etc. porque achava que estes eram destinados apenas aos filhos de pais ricos. Não era, nem de longe, o meu caso. Além disso, tinha que passar em um curso em minha cidade ou próxima, pois não teria condições financeiras de me manter longe (não tinha conhecimento, naquela época, das moradias estudantis, das possibilidades de bolsa, não imaginava nem que existia um restaurante universitário; esse universo era totalmente desconhecido para mim).

O curso de Biologia era oferecido pela Universidade Federal de São Carlos, cidade de minha residência, e o curso de Letras era oferecido tanto pela UFSCar quanto pela Universidade Estadual Paulista, em Araraquara, cidade próxima a São Carlos. O vestibular que realizava o primeiro era a FUVEST; já para cursar Letras na UNESP deveria ser aprovada no vestibular da VUNESP. Depois de um ano de muito esforço e estudos, fui aprovada no curso de Letras em Araraquara. Iniciaria a faculdade e realizaria o meu sonho e o de minha mãe. Lembro-me da notícia da aprovação: entrei debaixo do chuveiro e comecei a chorar de alegria, desesperadamente. Eu seria uma universitária!

Destaco que meus irmãos também realizaram este sonho: minha irmã formou-se em Letras, também pela UNESP, e meu irmão formou-se em Educação Física, pela UFSCar, como o meu pai. Formamo-nos três professores na família e demos ainda mais orgulho à minha mãe, que tanto batalhou para que isso se realizasse.

Apaixonei-me pelo curso de Letras. Dediquei-me a ele com o mesmo afinho que já fazia desde o início de minha escolarização. Tinha um histórico escolar exemplar. E, nos últimos anos de curso, já vislumbrava fazer um Mestrado. Havia tomado gosto pela pesquisa quando fiz uma Iniciação Científica com o apoio da FAPESP. Estudava a metatextualidade e a intertextualidade em poetas românticos com o respaldo de Mikhail Bakhtin. Foi neste momento que conheci os trabalhos do teórico e tinha vontade de me aprofundar nas questões sobre diálogo e interação social que ele abordava.

Terminei a faculdade em 2005 e, no mesmo ano, passei no exame para cursar o Mestrado em Estudos Literários na mesma faculdade – UNESP/Araraquara, onde pude dar continuidade aos estudos bakhtinianos.

Comecei a trabalhar como professora com contrato por tempo determinado na escola em que hoje realizo a pesquisa de Doutorado, sendo que minha primeira experiência como docente foi na Educação de Jovens e Adultos, ministrando aulas de Língua Inglesa na EMEB “Arthur Natalino Deriggi”. Lembro-me bem do dia da atribuição de aulas e que quando “sobrou” uma escola da periferia para eu trabalhar comecei a chorar de medo. As aulas eram à noite e eu sempre ouvia dizer que o bairro era perigoso e que só tinha bandido morando lá (hoje me envergonho de ter tido tanto pavor de iniciar a carreira docente na periferia, tamanha a felicidade que esta escola me trouxe).

Todos os meus preconceitos caíram por terra quando eu comecei a lecionar naquela comunidade. Como eu havia sido infeliz nos meus julgamentos! Passei os melhores anos da minha vida atuando junto àqueles estudantes da periferia. Os alunos me adoravam! Reconheciam e valorizavam o meu trabalho, davam-me singelos presentes no meu aniversário (cartas, chaveiros, bibelôs, etc.), faziam festa surpresa para mim. E quantas aprendizagens tive com aqueles alunos! Aprendi a ser professora, aprendi a ser gente! Aprendi que a felicidade independe de condição financeira. Aprendi que a vida ensina tanto quanto os livros que eu “devorava”.

Naquela escola dediquei-me inteiramente! Atuei como docente, como coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental Regular e como coordenadora pedagógica da EJA. Já era professora efetiva, pois havia passado em um concurso público. Tempos depois, assumi também aulas pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo quando passei em outro concurso público. Tive uma classificação muito boa neste concurso e consegui pegar as aulas na mesma cidade em que eu morava e já trabalhava. Conciliando os dois cargos, precisei deixar o trabalho na coordenação pedagógica e voltei a dar aulas, feliz da vida! Trabalhava em três períodos: manhã, tarde e noite. Ajudava com a renda familiar e, aos poucos, não precisávamos mais de ajuda das pessoas para nos sustentar.

Ressalto que logo no meu primeiro ano como professora fui acometida por um problema de saúde. Alguns médicos diziam que era estresse, excesso de preocupações, nervosismo com o início da carreira, o medo de errar na profissão, etc. sendo que tudo isso conspirou para que eu tivesse formigamentos do lado direito de meu corpo (da testa ao dedão do pé) e fui perdendo a coordenação motora; não conseguia mais escrever na lousa, pois a letra saía tremida, não conseguia me alimentar sozinha, perdi a força física e tinha espasmos na mão e braço direito. O problema parecia ser sério. Os médicos me pré-diagnosticaram com esclerose múltipla, encaminharam-me para o Hospital das Clínicas de Ribeirão Preto, onde fiz muitos exames delicados, ressonâncias e tomei medicamentos. Fiquei neste tratamento e acompanhamento médico por cinco anos, até que tive alta sem ter um diagnóstico fechado da doença.

Após esse surto isolado voltei a ter uma vida normal, mas me abalara demais com toda aquela situação. O sonho de continuar os estudos ainda era latente. Queria agora fazer o Doutorado, mas com os problemas de saúde e o excesso de trabalho já não tinha mais tempo para estudar para passar no processo seletivo. Na Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, onde me formei e fiz o Mestrado, o ingresso era por meio de prova escrita, com extensa bibliografia prévia para estudo, análise de projeto e entrevista. Resultado: não passei na prova.

Decepcionada, agarrei outra oportunidade formativa que apareceu: surgiu na UFSCar o primeiro curso de graduação à distância, oferecido em parceria com a Capes e a Universidade Aberta do Brasil. Era uma ótima chance de eu continuar estudando sem precisar

parar de trabalhar (o que eu não podia fazer) e poderia fazer um curso que me auxiliaria na prática da profissão – era o curso de Pedagogia. Sempre gostei muito de lecionar e a possibilidade de fazer essa graduação na modalidade ofertada pareceu-me bastante atrativa. Entretanto, deveria passar no exame de vestibular novamente e, sem tempo para relembrar as matérias exigidas, prestei sem qualquer estudo. Por fim, acabei passando no vestibular.

Então, no ano de 2007 ingressei na primeira turma do curso de Pedagogia, pela UAB, curso apaixonante e modalidade igualmente fascinante! No final desta graduação, surgiu a oportunidade de fazer um curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos e, mesmo com tantos afazeres, não podia deixar essa formação de lado. Trabalhava com EJA e agora poderia estudar e me aprofundar no campo, além de ter mais um diploma que me ajudaria a continuar me movimentando na sociedade e cada vez mais dar condições para a minha família viver bem.

Concluí o curso de Pedagogia, terminei a Especialização em EJA, mas ainda me faltava o Doutorado e este sonho perseguia-me por muitas noites. No ano de 2012 prestei o exame para o Doutorado na Universidade Federal de São Carlos motivada, principalmente, pelas aprendizagens no curso de Especialização. Queria continuar estudando a EJA e com a possibilidade de articular com minha área de formação em Letras. Pronto: decidi estudar a leitura na EJA, mais especificamente, a leitura dialógica que conhecia por meio das atividades de Tertúlia Literária Dialógica trabalhadas no curso de Especialização.

Fui aprovada neste processo seletivo e, no ano seguinte, iniciava mais esse passo na trajetória acadêmica. Nesse meio tempo fiz um curso de formação de tutores, pela UAB, e atuei como tutora virtual no curso de Pedagogia, o mesmo curso em que havia me formado, ou seja, passei de estudante para tutora. A democratização do saber que essa modalidade a distância proporciona me atraía muito e já estava apaixonada pelas tecnologias educacionais.

Em 2013 fui convidada pela Profa. Fabiana Marini Braga para atuar junto à Coordenação do Curso de Pedagogia à distância, trabalhando para o Reconhecimento do Curso junto ao Ministério da Educação. O curso foi reconhecido e, até a presente data, continuo trabalhando no apoio pedagógico aos docentes da Pedagogia. Além disso, prestei um concurso para Professor Voluntário, fui aprovada e passei a atuar como docente no curso de

Pedagogia, assumindo a disciplina “Práticas de Ensino III: a escola como espaço de análise e pesquisa”.

Mais um detalhe de minha vida, não menos importante do que os acontecimentos já descritos, é que no Curso de Especialização em EJA conheci aquele que hoje é meu marido, João Paulo, que me acompanha neste sonho de desenvolvimento da Tese e obtenção do título de Doutora em Educação e em muitos outros sonhos que ainda pretendo realizar no intuito de colaborar com uma educação de qualidade para jovens e adultos do meu município.

Sonho, por exemplo, que as pessoas que ensino e com quem aprendo tenham as mesmas chances que eu tive de ascender socialmente por meio dos estudos e, por acreditar no potencial da educação e saber que ela é o caminho para tirar os menos favorecidos da pobreza e da exclusão social, não deixo esse sonho esmorecer, mesmo que os desafios pareçam intransponíveis. A força vem de Deus, a força vem do contato com a comunidade carente, do diálogo com os estudantes e vem da própria certeza de que esses educandos e essas educandas são capazes de aprender e de conduzir, para melhor, a própria vida.

É nesse contexto de esperanças e lutas que também justifico a presente Tese: o que me move neste trabalho é o meu compromisso com esses estudantes da Educação de Jovens e Adultos que vivem em situação desigual e a escolha de um filósofo – Mikhail Bakhtin – que se propõe a fazer transformação, por isso, me acompanha e me embasa teoricamente nesta investigação.

Tese e objetivos

Os estudos realizados em nível de Mestrado e Especialização, a convivência com profissionais e pesquisadores das áreas de Letras e Pedagogia e as aprendizagens adquiridas em diferentes espaços educativos, ainda que nos tenham permitido vislumbrar novos caminhos, também trouxeram novas perguntas que estavam conectadas com o exercício da profissão docente. Perguntas essas que a pesquisa de Doutorado poderia nos auxiliar a responder, iluminando alguns aspectos da área da Educação Escolar no que se refere aos

processos de ensino e de aprendizagem, trazendo à tona questões sobre a transformação da própria escola e visando práticas pedagógicas de leitura mais eficientes para uma educação crítica e libertadora para os educandos da EJA.

Desse ponto de vista, foi possível formular novas e importantes indagações que agora se configuram na seguinte tese:

O referencial teórico de Mikhail Bakhtin contribui para a análise dos processos de ensino e aprendizagem de leitura dialógica em uma atividade educativa de êxito como a Tertúlia Literária Dialógica.

Portanto, nosso objetivo geral é demonstrar como a teoria do Bakhtin funciona dentro da aprendizagem dialógica na Tertúlia Literária Dialógica e, para o desenvolvimento desse estudo, pretendemos alcançar os seguintes objetivos específicos:

- 1) demonstrar, a partir da teoria de Mikhail Bakhtin, como uma atuação educativa que promova a leitura dialógica proporciona formação crítica coordenada entre oralidade e escrita, autoria do autor e autoria dos leitores em leitura compartilhada;
- 2) evidenciar como leitura de mundo e leitura da palavra se dão ao mesmo tempo em uma atuação educativa de êxito, como a Tertúlia Literária Dialógica.

Para alcançar os objetivos descritos, iniciamos por descrever a estrutura da Tese.

Estrutura da Tese

Nosso estudo enquadra-se na grande área da leitura e dela ramificam-se dois eixos que se entrecruzam na construção da Tese: a leitura dialógica, os clássicos e a teoria bakhtiniana sobre a linguagem. O público-alvo dessa investigação é a Educação de Jovens e Adultos e visamos à promoção de melhorias para esta modalidade de ensino. A figura 1, a seguir, ilustra as escolhas conceituais pelas quais se estrutura a presente pesquisa:

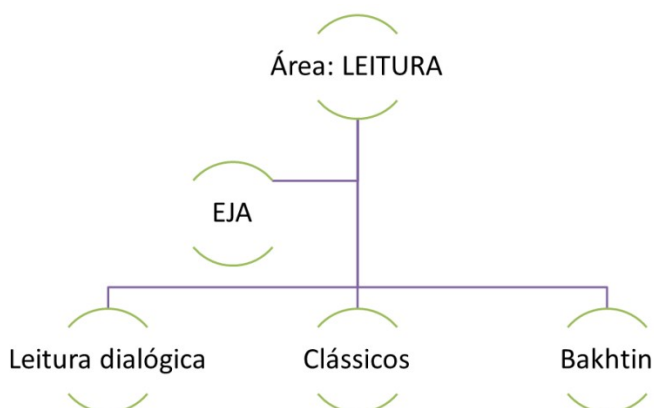


Figura 1: Estrutura da Tese

Para o desenvolvimento desta pesquisa organizamos a Tese em quatro capítulos. No primeiro deles, indicamos a necessidade de inserção nas escolas de uma nova concepção de leitura que supere técnicas que produzem pouco efeito no que se refere a uma leitura crítica da palavra e do mundo. Trazemos as discussões para o âmbito da Educação de Jovens e Adultos, mostrando a importância de se abrir espaço para a cultura oral dentro da EJA e indicando a necessidade de se criar condições para falar e ouvir de forma igualitária em sala de aula, o que pode ocorrer, por exemplo, por meio de atividades de leitura dialógica. Terminamos o capítulo indicando a Tertúlia Literária Dialógica como prática a ser sistematicamente desenvolvida nas escolas por valorizar a cultura oral dos educandos e por ser uma atuação educativa de êxito que proporciona conhecimento instrumental de leitura e escrita de qualidade via aprendizagem dialógica a todos os envolvidos na atividade.

O segundo capítulo inicia-se remetendo aos estudos sobre a leitura e linguagem e adentra nos conceitos postulados por Bakhtin. É neste capítulo que apresentamos uma contextualização teórica sobre as fontes em que Mikhail Bakhtin se baseou para delinear sua filosofia; mostramos as aproximações entre Bakhtin e Karl Marx e as bases epistemológicas do Materialismo Histórico Dialético e da Filosofia Marxista, pensamentos que influenciaram a concepção de Bakhtin sobre a linguagem. Nesta seção também delineamos a arquitetura de Bakhtin, discutindo os principais conceitos teóricos elaborados pelo autor e que nos são úteis à análise dos dados. Nesta parte, tomamos como norte as noções de dialogia, polifonia e alteridade e discutimos como nossa palavra é reflexo da palavra alheia, assim como nossa

forma de agir, pensar e falar no mundo é fruto da ideologia que nos constitui enquanto sujeitos sociais.

No terceiro capítulo traçamos o perfil metodológico da nossa Tese, descrevendo a forma como o estudo foi realizado: desenhamos o cenário da pesquisa, relatamos os instrumentos de coleta de dados, traçamos o perfil dos sujeitos participantes do estudo, indicamos as entrevistas que foram realizadas, assim como discutimos a forma como os dados foram organizados e analisados.

No quarto capítulo, inserimo-nos na escola de Educação de Jovens e Adultos e nos desafiamos a demonstrar a nossa tese a partir das análises dos dados articuladas à discussão teórica. Mostramos sobre o que falam os educandos durante a leitura dialógica, trazemos trechos destacados por eles, os quais são apresentados em categorias, e os analisamos com base nas ideologias percebidas quando se expõem palavra e contrapalavra.

Nas considerações finais retomamos o percurso desenvolvido na Tese e apresentamos indicações para a melhoria das práticas de leitura, pensadas ao longo de toda a investigação, além de indicarmos a necessidade de continuidade dos estudos envolvendo Bakhtin e a leitura dialógica.

**CAPÍTULO 1. EM TORNO DA LEITURA: AS
DEMANDAS DA EJA E A TERTÚLIA LITERÁRIA
DIALÓGICA COMO ATUAÇÃO EDUCATIVA DE
ÊXITO**

*O livro caindo n'alma
É germe – que faz a palma,
É chuva – que faz o mar.*

Castro Alves

1.1 Por uma nova concepção de leitura

Uma nova concepção de leitura precisa adentrar nas escolas e fazer a diferença junto aos estudantes. Decodificar palavras é uma etapa do processo de leitura, mas este precisa ampliar-se e fazer sentido no mundo da vida². Ler deve ser um ato de libertação, de compreensão do entorno, de inspiração de ideias e de construção do pensamento crítico-reflexivo. Para tanto, há que se buscar um conceito de leitura que verdadeiramente possa ser aplicado nas salas de aula e que colabore para a formação de um leitor das palavras e da vida.

Quando se considera a leitura como um processo interpretativo, segundo os entendimentos de cada leitor e os diferentes pontos de vista que emergem da leitura, exercita-se a autonomia do sujeito que lê; autonomia essa fundamental para que ele elabore pensamentos mais requintados, aprenda a olhar criticamente o objeto sobre o qual se detém e, conseqüentemente, para que desenvolva a habilidade reflexiva que é capital para os processos de transformação tanto cognitiva quanto social. Nessa perspectiva, a leitura dialógica é propícia para a formação plena do educando ao pensarmos na constituição de um sujeito participativo e que tem condições de argumentar e de inserir-se em sociedade com poderes de transformação.

A concepção dialógica de Bakhtin é a grande contribuição do teórico para a formulação de uma nova abordagem sobre os processos de leitura, embora o autor nunca tivesse escrito especificamente sobre isso. Contudo, nos diversos domínios de estudo da linguagem, o seu posicionamento filosófico influenciou grandes estudiosos e lançou as bases para uma modificação na forma de tratar o interlocutor, o qual não é um elemento abstrato, um ente linguístico, mas um ser que existe tanto no contexto discursivo quanto na própria

² A expressão “mundo da vida” localiza-se na teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. Para o teórico, a ação comunicativa surge como uma interação de, no mínimo dois sujeitos, capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão sobre a situação em que ocorre a interação com vistas a coordenar suas ações pela via do entendimento. Nesse sentido, o “mundo da vida” seria, para Habermas, o contexto, o pano de fundo que propicia os processos de se alcançar esse entendimento. Para aprofundamento na teoria da ação comunicativa de Habermas consultar HABERMAS, J. *Teoria de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987. v. 1 e 2.

vida. Considerando esse aspecto, todo o enunciado é construído em função de um interlocutor e este, por sua vez, tem um papel ativo na formulação dos sentidos, a tal ponto que autor e leitor possam ser colocados em um mesmo patamar de importância. Quando Bakhtin critica os estudos centrados apenas na oração e propõe o estudo do enunciado, ele insere o interlocutor no funcionamento da linguagem e admite que a compreensão não se restringe à forma linguística.

Para Bakhtin (2010), é no contexto que o signo se move para conferir à palavra um sentido específico. Na prática, uma nova abordagem sobre a leitura deve se atentar não só à palavra, mas ao sentido que aquela palavra admite no contexto, o qual abrange as experiências de leitura e de vida do leitor, sua fluência na língua, sua capacidade de desvendar pistas deixadas no texto ou de criar sentidos que sequer o autor havia pensado. No exercício prático da língua, ou seja, na leitura significativa, o leitor não se preocupa com questões do tipo: qual é o tipo de narrador? quem é o personagem principal e quem são os secundários? qual o cenário do enredo? etc., indagações tão recorrentes nos livros didáticos que estão nas escolas, tão pouco se dá conta de aspectos linguísticos isolados.

Quando o docente julga que melhor lê quem mais se aproxima dos sentidos que já foram outrora atribuídos aos textos, sem que o leitor mobilize sua própria bagagem de leituras, sua história de vida e suas experiências socioculturais, fica configurada uma homogeneização de ideias que pouco contribui para a criticidade do estudante, distorcendo, assim, a noção do que seria uma “boa leitura”:

Nas práticas de leituras na escola, os professores tendem a admitir uma leitura fixada cuja tarefa do aluno é descobrir os sentidos, previamente definidos, dos textos. Apenas como exemplo, devemos recordar que a maior parte dos livros didáticos que contêm textos para a interpretação apresentam as respostas “corretas” no livro do professor, ao aluno cabe responder algo muito próximo do que está definido previamente.

(...)

Com isso, o aluno vai aprendendo que para ser bem sucedido, deve responder aquilo que se espera, como resultado de uma “boa” leitura. (REYES, 2000, p. 8).

Os estudos a partir de Bakhtin poderiam orientar o trabalho do professor com a leitura escolar de forma muito mais significativa, prazerosa e expressiva quando se atenta às

interpretações que tocam a mente e as emoções do leitor e, para tal, a leitura precisa ser mais do que decodificação ou identificação dos elementos da narrativa (personagem, tempo, espaço, ação, clímax, narrador, etc.). Isso porque leitura é produção e não reconhecimento de sentido. É um ato dialógico que requer a compreensão ampla dos significados do texto para além dos significados das palavras, sendo sempre uma reação ao que o outro disse, implicando, então, uma resposta.

A produção do sentido, portanto, se realiza sob uma forma de diálogo que leva à formulação de contrapalavras. Isso porque a leitura expõe as dimensões axiológicas, propondo o afastamento de uma análise abstrata e meramente linguística da obra, mas considerando que a sua forma composicional é a expressão de múltiplas vozes sociais que estão constantemente solicitando respostas, uma vez que a palavra contextualizada não conhece o acabamento:

Não existe a primeira nem a última palavra e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, fruto do diálogo. (BAKHTIN, 1992, p. 410).

Com a flexibilização da criação de sentidos ao texto que caminha entre autor e leitor, uma nova concepção de sujeito é estabelecida, conforme discute Bernardes (2003):

A perspectiva bakhtiniana de linguagem instaura, ao eleger o acontecimento enunciativo como o lugar efetivo de produção da língua, uma outra concepção de sujeito, ultrapassando a tendência da epistemologia clássica, positivista, que o concebe como um indivíduo detentor de certezas, racional por natureza, marcado pela preocupação da transparência e da unidade, capaz tão somente de representar o mundo pela linguagem. [...] Bakhtin contesta radicalmente a visão de sujeito como um ente uno, elegendo a linguagem como o lugar privilegiado da construção/constituição da subjetividade. (BERNARDES, 2003, p. 81).

Dizer que o sujeito se constitui pela linguagem é admitir que o sujeito se organiza nos processos interativos dos quais participa, o que implica reconhecer a noção de

construção ideológica das consciências, ou seja, ainda segundo Bernardes (2003, p.81), “somos tecidos numa rede de relações onde se entrelaçam e entrechocam as várias vozes sociais de uma época. Fazemo-nos uns aos outros num fluxo ininterrupto, no movimento, num território sem espaço definido, na passagem”. Uma vez que os sujeitos se constituem continuamente pela língua que compartilham, é o que torna possível dizer, segundo a concepção bakhtiniana de “excedente de visão”, que o homem é um sujeito inconcluso, que se constitui pela visão do Outro e pela linguagem que permeia as interações sociais.

Não há sujeito pronto e acabado, assim como não há uma língua pronta e acabada tão pouco o ato de ler pode ser entendido nessas condições. O autor não se apropria de uma língua estática, portanto, o leitor também não pode fixar-lhe um sentido. A leitura ainda pode ser entendida como o lócus de constituição: enquanto lemos nos deparamos com enunciados repletos de conteúdos ideológicos que entram em acordo ou desacordo com nossas concepções e visões de mundo e, nesse diálogo, nesse entrecruzar de palavras, também compomos nossa subjetividade.

Somos afetados e afetamos o contexto artístico-literário. Na leitura, somos coenunciadores, pois aquele que primeiramente enuncia antecipa, na própria escrita do texto, as vozes daquele que virá a ser o seu leitor. Por sua vez, tendo o texto em mãos o leitor dá-lhe tantos sentidos quanto sua imaginação e vivências permitirem. O leitor cria e não reconstitui sentidos ao texto. O prazer de ler não se dá em desvendar o sentido que o autor imprimiu, mas em confrontar esse sentido com o que ele próprio estabeleceu. O encontro entre a palavra impressa e as contrapalavras do leitor torna a leitura um ato fascinante e rico:

Um leitor que não oferece às palavras lidas as suas contrapalavras, recusa a experiência da leitura. É preciso vir carregado de palavras para o diálogo com o texto. E estas palavras que carregamos multiplicam as possibilidades de compreensões do texto (e do mundo) porque são palavras que, sendo nossas, são de outros, e estão dispostas a receber, hospedar e modificar-se face às novas palavras que o texto nos traz. E estas se tornam por sua vez novas contrapalavras, nesse processo contínuo de constituição da singularidade de cada sujeito, pela encarnação da palavra alheia que se torna nossa pelo nosso esquecimento de sua origem (GERALDI, 2002, p.6).

Apesar de ter deixado poucos textos acabados e encaminhados para publicação, a literatura referente à Bakhtin sistematiza inúmeras ideias do autor sobre a “arte verbal”,

como ele próprio denomina, que nos fazem refletir sobre os modos de ler mais eficientes e sobre as possibilidades de renovação da leitura escolar à luz do pensamento bakhtiniano. Os estudos em torno de Bakhtin apontam para uma poética sociológica para o tratamento do texto literário, opondo-se a uma tradição na qual imperava o método formal, isto é, aquele que considerava os emaranhados internos à obra como os únicos elementos a serem considerados na elaboração dos sentidos do texto.

Propondo a superação do pensamento estético do formalismo russo, uma nova forma de ler é aquela que não se desvincula dos diferentes elementos da cultura de modo que sentidos de uma obra literária não sejam dados unicamente pela obra em si. Uma conexão com a “realidade prática vivida” pode oferecer uma nova condição ao objeto artístico, relacionando-o a diferentes âmbitos da vida, trazendo, portanto, mais significação aos leitores. Nesse sentido, Faraco (2012) comenta sobre como deve ser uma análise de obra literária, dando pistas sobre os caminhos a serem seguidos para a renovação da leitura em âmbito escolar:

Não se pode, portanto, pensar o domínio do estético como absoluto, descolado de qualquer relação com os demais domínios da cultura. Não se pode igualmente, como querem os adeptos da estética material, apreender os sentidos e os valores de uma obra de arte em si mesma, tomada isoladamente. É preciso alcançar a especificidade do estético nas suas correlações e interdeterminações com os outros domínios da cultura. E, na análise de uma obra de arte, é preciso não se deixar seduzir pela ilusão do artefato, como se dele derivassem seus sentidos e valores. Ressalta nosso autor [Bakhtin] que nenhum valor cultural pode permanecer no plano do mero dado. Só uma determinação sistemática no interior da cultura como uma totalidade de significados é que pode superar a mera factualidade de um ente cultural, dando-lhe sentido e valor. (FARACO, 2012, p. 100-101).

É importante perceber como em Bakhtin os elementos sociais não são unicamente externos, uma vez que o estético torna-se a materialização da história e da cultura configuradas em outro plano, o da arte. A obra literária desvela as relações com o contexto externo, isto é, com a própria vida no ato dialógico de ler, no encontro entre autor, texto e leitor/leitores. Vale reforçar que todo enunciado concreto e toda manifestação contextualizada da linguagem verbal constituem um “ato responsivo”, pois estão na fronteira entre o escrito e

o interpretado, entre a palavra concreta e os sentidos emitidos, desnudando, assim, a historicidade de todo ato cultural.

O fazer estético, portanto, é interpretado por Bakhtin como um recorte da vida levado para a arte. A esta, o autor-criador confere um acabamento, fruto de suas escolhas estilísticas e composicionais, corporificando elementos do mundo da vida no objeto artístico. Entretanto, Bakhtin não se refere a uma simples cópia da realidade, tão pouco se refere à transposição da vida do autor-pessoa para o objeto literário, mas considera como esse sujeito-autor recorta a realidade, não apenas a retratando, mas também a refratando, isto é, interpretando-a, isolando acontecimentos que, já embebidos em uma série de valores e crenças, compõem o plano estético e dão o acabamento à obra artística, tornando, por fim, tais elementos, já neste outro plano (artístico), livres da relação direta com o real.

Por outro lado, na interpretação de uma obra o sujeito-leitor considera também a realidade, de modo ser inviável uma atividade leitora que não abarque uma infinidade de relações que extrapolam o âmbito escolar. As conversas em família, as crenças que vão se solidificando com o tempo, as experiências já vividas ou ouvidas, o que se vê na televisão, o círculo de amizades de que se participa, tudo isso compõe um repertório que é mobilizado durante as leituras e faz parte da própria formação do ser-no-mundo. Por isso, um estudante tornar-se-á melhor leitor e melhor escritor quanto mais estiver exposto a uma diversidade de interações e de textos que o permitam refletir tanto sobre o conteúdo dos livros quanto sobre as formas linguísticas e discursivas.

Desse modo, é por uma nova concepção de leitura nas escolas que buscamos apoio na linguística da enunciação de Bakhtin. Por meio dela, consideramos os processos de compreensão textual como um grande ato interativo que revela os sentidos escondidos nas camadas do texto e no qual, por meio do diálogo, os interlocutores (locutor e receptor) assumem sua participação na autoria dos sentidos, refletem sobre seus contextos de vida e aprimoram a capacidade de ler e escrever o mundo em que estão.

Essa nova concepção de leitura nos vem à mente quando fazemos uma reflexão sobre a passagem da cultura oral para a cultura escrita e quando pensamos sobre formas de se valorizar os conhecimentos informais, isto é, aqueles não ensinados na escola e advindos das experiências orais de comunicação como uma esfera potencializadora do diálogo em sala de

aula e que favorece atividades leitoras mais significativas aos educandos e menos pautadas no mecanicismo linguístico. Para exemplificar do que estamos falando, o próximo tópico deste capítulo discute as diferenças entre cultura oral e cultura letrada, enfocando nosso âmbito de pesquisa – a Educação de Jovens e Adultos.

1.2 Da cultura oral à cultura escrita – reflexões no âmbito da EJA

Se, por gerações, a transmissão da cultura pela via oral marcou a história da humanidade uma vez que, para diversos povos, os conhecimentos eram repassados por meio do testemunho oral e por outras manifestações verbais que prescindiam do registro escrito, com o advento do cientificismo, no século XVII, seu valor passa a ser paulatinamente questionado e a cultura letrada assume definitivamente sua hegemonia na sociedade. Nessa passagem da cultura oral para a cultura letrada, muitas implicações de cunho social emergiram, de forma que começamos por abordá-las no tocante às diferentes conexões entre essas duas esferas perpassadas pelas relações de poder e clivagens, tal qual discute Geraldi (2000).

O autor afirma que a construção do alfabeto pode ser compreendida como uma aproximação com a oralidade, na busca de um registro gráfico capaz de representar a fala, porém, paradoxalmente, no artefato produzido, distanciou-se da modalidade oral da linguagem, uma vez que a escrita, exigindo aprendizagem formal, sofreu um processo de apropriação social por certas camadas sociais que nelas imprimiram suas formas de apreciar o mundo, excluindo não apenas outras formas discursivas que não se enquadravam nesse artefato alfabético construído, mas excluindo também os sujeitos que não dominavam tais formas discursivas registradas pela escrita. Assim, o alfabeto e seus desdobramentos na escrita passaram a normatizar a fala, desviando sua função primeira de apenas registrá-la.

Os processos escolares, na visão de Geraldi (2000), deveriam justamente combater essa normatização quando esta se torna impositiva, uma vez que qualquer unicidade linguística, discursiva e, conseqüentemente, cultural é algo inalcançável. Nessa recusa, a difusão da escrita (que se apresenta como o registro padrão das classes dominantes) abriria

espaço para a circulação de diferentes composições discursivas pautadas nas enunciações concretas que levariam em conta a riqueza da língua e não a classe social de quem a utiliza.

Trazendo a discussão para o contexto brasileiro, vemos que a cultura oral vem cada vez mais perdendo espaço para o cientificismo e para a afirmação de uma sociedade grafocêntrica que, como afirma Geraldi (2000), promoveu a distinção de classes. Aqui, a cultura oral está enraizada nas origens do nosso povo, indivíduos de pertencimento rural com acesso restrito à escolarização e que cultivavam seus saberes pela própria interação entre pessoas que compartilhavam os mesmos espaços e dessas com a natureza, sendo que um dos marcos que estabeleceu a passagem da cultura oral para a cultura escrita em nosso país aconteceu com a saída em massa da população do campo para a cidade a partir dos anos 1930, momento em que os centros se urbanizaram pelo fenômeno da industrialização.

Tal mobilização dos espaços rurais fez com que os sujeitos tivessem que se incorporar a uma economia urbana e aos padrões de sociabilidade das cidades. Quando, no governo do presidente Getúlio Vargas (1930-1945), deu-se de maneira maciça o processo de urbanização, o homem e a mulher deixaram o meio rural e se estabeleceram na cidade, carregando consigo seus saberes e sua cultura, os quais entraram em choque com a cultura citadina. Whitaker (1981), discorrendo sobre a aceleração da urbanização acompanhada da Revolução Industrial, analisa a demanda pela escolaridade atrelada à própria ocupação das cidades, sendo a educação formal uma exigência da sociedade urbana e não da rural.

O sistema urbano-industrial e a expansão das necessidades educacionais desagregam uma sociedade de cunho patrimonialista e de origem agrária, sugerindo a perda de dados culturais anteriores a esse processo de modernização e urbanização. Fruto dessa cultura urbana, a escola valoriza um saber que se faz necessário ao desenvolvimento da ordem urbano-industrial, elegendo os conteúdos e os saberes estreitamente ligados à cultura urbana, tornando-se etnocêntrica e deixando de considerar as origens agrárias da população, determinando, portanto, de forma sociocêntrica qual é a cultura que prevalece e que deve se sobrepor aos conhecimentos orais tidos, segundo Cascudo (1978), como saberes não oficiais, anônimos e que independem de ensino sistemático.

Preocupada com a articulação entre urbano e rural na totalidade histórica, Whitaker (2002) dedica-se à formação de um grupo de pesquisadores que estudam os

preconceitos que atingem a população de origem rural na atual sociedade. Chamando de *o outro* (grifo da autora) o homem rural ou qualquer ser humano pertencente a culturas desprestigiadas, Whitaker (2002, p.24-25) revela os preconceitos que historicamente são destinados a essas pessoas, declarando como o discurso vigente considera que o outro não sabe, o outro não tem perspectiva, o outro não participa, o outro não entende as informações, e tantos outros negativismos que envolvem o discurso não dominante, sujeito a padronizações dos conhecimentos e hierarquização das relações na sociedade atual:

O problema é que toda a ciência contemporânea é urbano-centrada e, pelas suas raízes históricas, comprometida com uma civilização que se considera padrão universal. Pensa-se, portanto, que ela deve ser seguida em seu europeucentrismo cartesiano por todo o resto do mundo. Como tal, em sua razão dualista, criou dicotomias hierarquizadoras – masculino x feminino, cultura x natureza, urbano x rural, homem branco x não-branco, cultura ocidental x as outras – nas quais o primeiro polo é sempre valorado em detrimento do segundo. (WHITAKER, 2002, p. 21).

Nas escolas e na sociedade contemporânea, a dicotomia cultura letrada x cultura oral é mais uma que se apresenta em meio a preconceitos e hierarquizações: a ênfase recai sobre os conteúdos formais e toda a cultura oral passa a ser considerada um saber das classes populares, enquanto a cultura letrada é tida como artigo das elites. O cultivo da língua padrão configura-se como instrumento de estratificação e prestígio social e o indivíduo do campo sente-se rebaixado em seus conhecimentos e em sua própria identidade. No caso da escolarização de adultos, o problema acentua-se: homens e mulheres que dominam a língua falada e utilizam-na em seus trabalhos e em suas atividades cotidianas, veem-se como incapazes e destituídos de um saber reconhecido. Acredita-se que indivíduos de baixa escolarização sequer possuem uma cultura e que cabe à escola, por meio da expressão gráfica, ensinar-lhes uma.

Nos moldes que temos hoje, a escola reproduz processos de exclusão social no momento em que determina o saber que deve ser ensinado (saber este proveniente de manifestações escritas) e quando propaga, mesmo que implicitamente, que há conhecimentos a que as pessoas pertencentes às classes populares não precisam ter acesso porque não são capazes de lidar com saberes supostamente mais requintados. Nesse quadro, além de a língua

oral ficar deslocada dos processos educativos, a própria língua escrita e, mais especificamente, a atividade de leitura, tornam-se meios para promover práticas discriminatórias, como afirma Mello (2003):

Frente às práticas de exclusão social e cultural e, nelas, a de exclusão escolar, a crença a respeito de qual tipo de texto que cada pessoa pode ou não ler mitifica a prática de leitura tornando-a prática distintiva. A escolarização e a especialidade passam a esconder e a sustentar discriminação por classe social, idade, grupo, sexo. (MELLO, 2003, p.450).

A distinção entre os dois tipos de cultura, a popular e a erudita, também é alvo das discussões de Bosì (1981). A autora retoma o surgimento dessa separação, localizando-a no período pós-Revolução Industrial e, partindo das ideias de Antonio Gramsci, afirma que a cultura popular é aquela “criada pelo povo, que articula uma concepção do mundo e da vida em contraposição aos esquemas oficiais” (BOSÌ, 1981, p. 63-64), sendo também o momento em que “o novo e o arcaico se entrelaçam” (ibid., p.65). Ressalta-se que a palavra-chave aqui é criação, pois a cultura popular é o espaço para a criatividade humana e a sua crise, segundo a autora, levaria o indivíduo a apenas consumir cultura ao invés de produzi-la.

Nesse contexto é que Bosì (1981) chega, em sua pesquisa, até cinquenta operárias numa investigação apurada e sensível sobre suas condições de vida e trabalho, suas leituras e seus momentos de descanso. Em seu estudo, Bosì (1981) questiona por que essas mulheres não têm acesso aos grandes livros da literatura e debruçam-se apenas sobre a literatura “paralela” ou inferior. Para ela, a própria organização da sociedade moderna as priva desse acesso e as impede de exercer a criatividade, apesar de toda a ânsia pelo conhecimento que essas mulheres demonstram.

A pesquisa de Bosì (1981) auxilia-nos na compreensão de que de fato existe uma diferenciação entre as classes sociais, que afasta os grupos populares da cultura erudita, ao mesmo tempo em que os impede de criar novos saberes a partir de suas tradições. Para a massa pobre, cultura de massa. É assim que os saberes resultantes da transmissão oral, que poderiam, pela expressão da criatividade humana, tornarem-se fonte de novos saberes, são

excluídos pela imposição de uma cultura letrada, sim, para todos, mas distinta dependendo da camada social a que se pertence.

Da forma como se vão delineando excludentes, as práticas escolares rejeitam também o perfil dos estudantes, suas histórias de vida, as outras formas de linguagem que eles utilizam em seus coletivos, seus conhecimentos e a relação destes com o mundo real. Sem a compreensão de que a educação de adultos lida com pessoas que enfrentaram em suas trajetórias uma série de processos de exclusão e que são indivíduos com características peculiares, inclusive no âmbito linguístico e de expressão de ideias, a escola perde a oportunidade de oferecer-lhes caminhos para a emancipação social. Sobre essas peculiaridades que se encontram na educação de pessoas jovens e adultas, Oliveira (2005) explica:

O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, incorporado ao território da antiga educação de adultos relativamente há pouco tempo, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida (OLIVEIRA, 2005, p. 59-60).

As pessoas que chegam à Educação de Adultos são, de fato, sujeitos de uma história de exclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/96 já traz na seção V a definição do público para esta modalidade, como podemos observar no Art. 37: “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino fundamental e Médio na idade própria.” Além da exclusão educativa, são pessoas que historicamente estiveram longe do âmbito de proteção social e que possuem

algumas características comuns, tais como: baixa escolaridade, precárias condições econômicas, defasagem idade-série e para as quais foi negado o direito ao acesso e à permanência na escola. Às desigualdades provocadas pelos fatores econômicos numa sociedade de classes juntam-se, na vida das pessoas da EJA, às ideologias que atingem a todos nós e que hierarquizam e segregam homens e mulheres, brancos e não-brancos, idosos e jovens. De maneira geral, podemos dizer que entre os sujeitos da EJA estão negros ou brancos, moradores da periferia, trabalhadores rurais, domésticas, mulheres, idosos, livres ou com privação de liberdade, com ou sem emprego e os portadores de necessidades educativas especiais.

São pessoas que sofrem com a visão negativa e estereotipada da velhice, a qual ainda é bastante associada a um momento da vida marcado por patologias, incapacidades e impossibilidades de aprender graças a anos de estudos psicológicos que consideraram reduzidas as capacidades cognitivas e físicas após a adolescência. Apenas a partir dos anos 1970 e 1980 aumentaram as denúncias contra tais bases psicológicas, como indica Medina Fernandez (1997), mas, como herança desse quadro de preconceitos e ideias falseadas, nossa sociedade continua não considerando válidos os conhecimentos e a inteligência dos idosos e das classes marginalizadas, tão pouco suas tradições culturais e orais.

Por isso, trabalhar com a educação de pessoas adultas é algo que requer o reconhecimento do perfil de homens e mulheres e a valorização de suas identidades. Para isso, a escola precisa romper com a reprodução das desigualdades e da exclusão e ser vista como um espaço de renovação das subjetividades, valorização da autoimagem dos estudantes e articulação com a cultura oral, situação que não vislumbramos acontecer de imediato. As práticas escolares, da forma como estão estruturadas, não dão espaço para a cultura do outro, não criam situações de diálogo e de aprendizagens mútuas e eficientes. Como resultado, são alarmantes os dados de evasão na escolarização de adultos, revelando que homens e mulheres sentem-se cada vez mais incapazes de aprender e o fracasso escolar transforma-se em fracasso do educando.

Para que isso não ocorra, o ambiente escolar deve estar mais aberto à cultura oral e ter como suporte o entendimento da linguagem que circula como uma entidade viva que comporta o confronto de ideias e a expressão de visões de mundo distintas dentro de um

grupo. Zuin e Zuin (2010) exemplificam essa dinâmica na relação dialógica entre um grupo de agricultores e os extensionistas, refletindo sobre o processo de ensino e aprendizagem no campo. Cabe antes um esclarecimento de que o extensionista rural é comumente conhecido como o técnico que, com seu conhecimento, traz inovações e auxilia o produtor, contribuindo para o desenvolvimento no setor agropecuário.

Segundo os pesquisadores, a extensão rural tem difundido inúmeras tecnologias, desconsiderando o saber dos agricultores, não ponderando o conhecimento que eles possuem advindos tanto da cultura oral na qual estão imersos quanto da própria lida nos sistemas produtivos e não os enxergando também como sujeitos que produzem a sua própria história. Numa análise do diálogo freireano em que os autores aproximam os extensionistas aos educadores e os agricultores aos educandos, Zuin e Zuin (2010) consideram que, assim como há muitos processos formativos que subjagam os saberes discentes, no campo, o difusionismo de tecnologias segue na mesma direção. Traz uma prática verticalizada de A para B, na qual B (o produtor) é apenas um receptor que passivamente se apropria do conteúdo ideológico emitido por A, conteúdo este que pode ser, segundo a pesquisa, a compra de tecnologias que nem sempre condizem com aquilo que os agricultores necessitam, por exemplo. Nesse sentido, as experiências dos agricultores são tidas como um “ruído” na comunicação, caracterizando assim um rebaixamento da própria cultura desses homens do campo.

O primeiro passo, contudo, para o diálogo efetivo entre A e B é que ele se configure numa prática horizontal em que ambos os sujeitos têm a palavra. Em seguida, há que se propor uma tentativa de compreender a leitura de mundo dos interlocutores a fim de que não haja invasão cultural de nenhuma das partes que estão em diálogo, ou seja, que uma cultura e uma visão de mundo não imperem sobre as outras. Para isso, é fundamental o respeito às diferenças e a desmistificação de que há saberes melhores ou piores, saber mais ou saber menos; a chave da dialogia é considerar apenas que cada um sabe algo de um ponto de vista a partir das suas experiências enquanto ser no mundo e que todos têm direito de se posicionar e de ter valorado o conhecimento que possuem.

Nos processos educativos formais (como os propostos nas escolas) ou informais (como os propostos no campo), a elaboração do conhecimento deve partir das

relações interpessoais, dando vida a saberes constituídos juntamente com as experiências de vida e por meio da internalização dos discursos alheios e não na transferência e assimilação imediata destes. Assim, cada enunciado que se pronuncia provém de toda uma situação social e espera uma resposta (interna ou externa) que possa expressar uma concordância, uma contraposição, um consentimento, etc., sendo também um enunciado passível de ser reelaborado por outros falantes em outros contextos comunicativos.

A organização dos espaços educativos necessita ser, portanto, problematizada de modo a discutir como as perspectivas dos educandos podem compor o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é fundamental considerar que os sujeitos com quem nos encontramos nesses espaços são plenos de história e seus saberes devem servir para “desacomodar” o educador no sentido de ele ter sempre que rever seus próprios conhecimentos para dialogar com os dos educandos.

As pesquisas de Zuin e Zuin (2010) acima descritas dialogam com as considerações de Paulo Freire em seu livro **Extensão ou comunicação** (1989), obra em que Freire discute a relação entre o agrônomo e o camponês em que ocorre a mera transferência de saber do agrônomo para o homem do campo, sem considerar o universo cultural do camponês. Nesse contexto, estaria posta a não-dialogicidade da relação e se iniciaria o processo de “invasão cultural”, nos termos de Freire (1985):

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação (FREIRE, 1985, p. 26).

A invasão cultural se configura numa relação autoritária na qual o invasor, antes de manipular o invadido, o conquista para tal. “A propaganda, os slogans, os depósitos, os mitos são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação” (FREIRE, 1985, p.27). Contudo, na defesa de uma dialogicidade da relação, a invasão cultural deixaria de se fortalecer se os interlocutores buscassem, pela comunicação, a significação do mundo. Nesse ponto, a

extensão entendida como uma substituição de uma forma de saber sobre outra daria espaço para a ação e a transformação da realidade.

Os processos de hierarquização social não precisam e não devem repercutir nas escolas. Qualquer projeto educativo pode posicionar-se em prol da transformação da realidade ou pode optar pela aceitação e manutenção de uma sociedade excludente. Podemos desejar e lutar pela mudança da realidade, algo “difícil, mas possível” (FREIRE, 2000, p. 55), ou podemos deixar de sonhar e entregarmo-nos às condicionantes históricas, econômicas e sociais, tornando-nos seres determinados por elas e que aceitam passivamente as circunstâncias, sendo essa segunda possibilidade inexistente nas teorias de Paulo Freire. O autor argumenta a favor da necessidade de nos colocarmos contra as ideologias fatalistas que querem nos convencer de que não há mais o que fazer a não ser nos contentar com uma realidade excludente e opressora.

De acordo com Freire (2003) é preciso escolher a favor de quem e contra quem queremos estar. Eles nos alerta que:

(...) não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer seja e a favor de não importa o quê. (ibid, p. 102).

Para Freire (2000), a inversão desse quadro passa por uma educação crítica, que leva o educando a se posicionar, a decidir, a sonhar. Paulo Freire expõe em toda sua obra e em seus estudos com educação de pessoas adultas que um dos possíveis caminhos para isso é promover o diálogo em sala de aula, ouvindo a voz dos que não tiveram muitas oportunidades durante a vida de falar, decidir e se posicionar. Eis que temos mais uma vez a importância da cultura oral também como forma de superação de processos de exclusão.

Pensando em formas de transformação da educação de pessoas adultas com base na inserção da cultura oral nas práticas pedagógicas, Souza e Mota (2007) também refletem sobre o espaço da língua falada na EJA por meio da comparação entre a cultura escrita e a oral a partir dos estudos sociolinguísticos. Vygotsky, Mikhail Bakhtin, Paulo Freire e Foucault são os principais teóricos que embasam o estudo das autoras e os conceitos

fundamentais a que elas se referem são: linguagem como forma de interação social e constituição do ser humano, proposto por Vygotsky e Mikhail Bakhtin; discursos sociais organizados historicamente por processos dialéticos e dialógicos, também segundo Bakhtin; mediação como importante competência docente, conceito de Vygotsky; diálogo, de Paulo Freire e ordem do discurso, conceito teórico de Foucault.

As pesquisadoras nos fazem refletir sobre o fato de não serem muitas as ocasiões em que as práticas pedagógicas reconhecem a dimensão social do discurso, manifestada pela fala individual, e afirmam que em ambiente escolar a escrita é acentuadamente valorizada, deixando de lado aspectos ricos advindos da língua oral e das experiências de vida dos educandos. Nesse sentido, muitas vezes, as estratégias em sala de aula resumem-se a reproduzir saberes historicamente construídos, ignorando as trajetórias pessoais dos estudantes e, com isso, perpetuam-se por gerações verdades “incontestáveis” e também ideologias, preconceitos e discriminações.

Segundo Souza e Mota (2007), a própria ausência de práticas dialógicas entre docentes e estudantes traz prejuízo para os processos de transformação social, uma vez que, por meio de uma interação mediatizada pelo mundo, homens e mulheres podem transformá-lo, como acredita Freire. Além disso, não havendo espaço para o diálogo, a própria formação da identidade subjetiva é comprometida, já que o sujeito se forma na relação com o Outro. Assim, se por um lado os estudantes adultos têm uma competência comunicativa com base predominante na cultura oral, por outro, quando chegam à escola, deparam-se com textos infantilizados e com assuntos que não condizem com suas experiências de vida. Aliados a isso, as próprias variedades linguísticas que os professores utilizam dificultam a interação dialógica, pois a fala do docente é distante das formas que os estudantes utilizam.

Além do preconceito que existe com relação à língua falada, uma vez que o educando domina a forma menos prestigiada da língua, ele possui poucas chances de se posicionar em sala de aula enquanto cidadão falante. O educando cala-se porque tem medo de ser corrigido e, conseqüentemente, humilhado, sendo inibido no não privilégio de seus falares regionais e sociais. Por isso, é possível afirmar que a ausência da cultura oral na educação formal acarreta problemas de ordem pessoal (subjetiva) e social, não contribuindo para o sucesso nos processos educativos.

Refletindo sobre as pesquisa de Souza e Mota (2007) é possível concluir que falta à escola a mediação de que fala Vygotsky (1989) entre os conteúdos da vida e os conteúdos escolares, assim como são precários os diálogos entre educadores e educandos, nos termos de Freire (2007), sendo também pouco frequente a interação como fonte de formação da identidade, conceito de Bakhtin (1997). Diante disso, cabe ao docente orientar as aprendizagens de forma que o educando não tenha uma visão estanque ou dicotômica, nos termos de Whitaker (2000), entre fala e escrita e que perceba como cada uma dessas formas linguísticas exerce uma função diante de determinado contexto sociocultural.

As autoras têm como resultado da pesquisa o fato de a fala ser uma ferramenta primordial para a expressão de pensamentos, crenças, atitudes e ser o próprio espaço de fortalecimento de identidade e direito social numa formação cidadã. Também comprovam que a escola privilegia a língua escrita, havendo a necessidade de redimensionar as práticas metodológicas do ensino, buscando resgatar experiências de vida dos estudantes, sua cultura e sua identidade.

Unimo-nos, pois, a esses aspectos da referida pesquisa, porém, ao tratarmos da cultura oral na educação, consideramos central que o trabalho esteja calcado num aporte dialógico de base igualitária, conforme proposições de Flecha (1997). Assim, diferente do referencial foucaultiano, por exemplo, que prega que os discursos que permeiam a sociedade são controlados e perpassados por formas de poder e de repressão, consideramos o fato de os discursos também poderem ser fontes de libertação das inferioridades se o fator individual, isto é, quem fala (de que posição de poder), não interferir na relação de diálogo.

Aliamo-nos também às pesquisas que procuram discutir as especificidades da relação que sujeitos vinculados originariamente à cultura oral estabelecem com a cultura escrita, como é o caso da pesquisa de Galvão (2002). A autora destaca, por exemplo, atividades de leitura de cordel, realizadas em voz alta e num coletivo (em reuniões de parentes e amigos) que, juntamente com o resgate da memória, com as experiências da cultura familiar/oral e por meio da interação com o outro, contribuem nas práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização.

Nesse estudo, a leitura, materializada na linguagem impressa, escrita, não descarta a cultura oral, pelo contrário, a língua escrita e a oral são tratadas num mesmo nível

hierárquico, de modo que o ler *com* o outro (e não a leitura solitária e silenciosa) passa a agregar conhecimentos necessários aos processos de alfabetização e letramento. Além de potencializar a aprendizagem da língua materna, essa leitura partilhada é vista como um momento de prazer, diferente das lições escolares tradicionais tidas como enfadonhas por muitos, como percebemos na fala de um dos sujeitos da pesquisa de Galvão (2002) que desfruta desse tipo de leitura:

Ah... Matuto não passa muito tempo na escola. Passa mais na porta da escola. Aprendi pouco. Eu vi só a carta de ABC e talvez nem toda. (...) Eu...foi quem me desenvolveu. Porque eu aprendi na escola... a carta de ABC num versa, versa? É só aqueles dizerzinhos (como se estivesse recitando:) “é meu pai, eu vou ler (...) vou ler mais” (voltando a falar normalmente), essas coisinhas, né? Dali aprendi, aprendi a juntar as duas sílabas, as duas letras pra fazer a sílaba, depois nome, pronome, não sei o quê, não sei o quê, não sei o quê, e fui juntando e o cinema me imprensou mais, me ajudava a desenvolver. (...) E foi isso minha vida. Eu aprendi ler quase no folheto. O folheto foi meu professor. (...) Na escola só fazia aprender bobagem. (GALVÃO, 2002, p. 126).

Nos espaços em que aconteciam essas leituras dos folhetos de cordel não circulavam hierarquizações entre o oral *versus* escrito e, até entre as camadas poucos escolarizadas, vivenciavam-se práticas de letramento. Elas ocorriam mesmo que os participantes não frequentassem a escola, ou ainda que a tenham frequentado por poucos anos, tratando a cultura oral e a escrita como dois aspectos de uma mesma dimensão.

Em nossa pesquisa, também recusamos essa bipolaridade entre cultura oral e cultura escrita, no sentido de se tratar uma (a escrita) como melhor do que a outra (a oral). Além disso, também afirmamos ser a leitura um momento importante de aprendizagens, não apenas acerca da língua materna, mas também uma ocasião de aprendizagens sobre o mundo, sobre a vida. Na leitura, essa aprendizagem é potencializada na medida em que ela permite que experiências e saberes alheios componham a gama de conhecimentos partilhados, mas, para que isso aconteça, há de ser uma leitura dialógica.

Nossos estudos referem-se, portanto, à importância de se abrir espaço para a cultura oral, principalmente na Educação de Adultos, e indicar a necessidade de se criar condições para falar e ouvir (de forma igualitária) em sala de aula. Isso porque acreditamos

que o não pronunciamento do educando configura-se como uma possível situação de inferiorização diante daquele que tem a palavra, o professor, podendo causar o afastamento do estudante de sua própria cultura e história ou o abandono da escola como local de acesso a outro instrumento social: a linguagem escrita.

Como exemplo de atuação educativa que valoriza a cultura oral dos educandos, passamos a discorrer sobre as atividades de Tertúlia Literária Dialógica em âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

1.3 Leitura dialógica dos clássicos: Tertúlia Literária Dialógica e cultura oral no contexto da EJA

A Tertúlia Literária Dialógica nasceu na primeira Comunidade de Aprendizagem³, a Escola de Pessoas Adultas La Verneda de Saint Martí, localizada na cidade de Barcelona, na Espanha. As Comunidades de Aprendizagem são entendidas como um programa socioeducativo resultado de pesquisas desenvolvidas pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, cujas pesquisas incidem sobre a igualdade nas práticas sociais e inovações nos processos educativos, visando à superação do fracasso escolar e da exclusão social.

Segundo Elboj Saso et al (2009),

Nas comunidades de aprendizagem parte-se da ideia de que todas as pessoas têm capacidade de transformação. Através do diálogo intersubjetivo é possível criar um novo sentido na vida das pessoas envolvidas, criando até mesmo canais para superar situações de desigualdade e/ou exclusão. As comunidades de aprendizagem tornam-se um projeto comunitário de formação, nos quais os profissionais da educação deixam de ter todo o poder de decisão sobre a melhor educação para as crianças, e passam a cooperar de

³ Projeto que implica transformação social e cultural na escola e no entorno porque envolve mudanças de hábitos e atitudes das famílias, profissionais da educação, alunos e alunas e de toda a comunidade, com o objetivo de construir uma escola onde todas as pessoas possam ter máxima qualidade de aprendizagem. Tem também como objetivo responder de forma igualitária, as necessidades da atual sociedade e atuar em direção às transformações sociais que estão sendo produzidas.

forma entusiasta com outros agentes educacionais da comunidade para maximizar as aprendizagens de todos e todas. Com esse objetivo, a oferta educativa se estende a toda a comunidade, as portas da escola se abrem para a formação dos familiares em resposta às suas próprias demandas formativas. (ELBOJ SASO et al, 2009, p. 95)⁴.

Como se vê, as ações desenvolvidas pelas Comunidades de Aprendizagem têm como centro o diálogo e a democratização da escola, buscando superar situações de desigualdade. Sua proposta é abrir a escola para a participação de diferentes agentes: familiares, professores, funcionários, gestores e voluntários na busca por uma educação de qualidade.

A ideia de Comunidades de Aprendizagem surgida na Espanha seguiu para outros países e, no Brasil, vem sendo disseminada pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos-SP. É também seu preceito norteador a aprendizagem dialógica, a qual assume os seguintes princípios, elaborados por Flecha (1997)⁵, a partir das elaborações sobre o diálogo em Freire e ação comunicativa em Habermas:

Diálogo igualitário: numa situação de diálogo, considerar o que está sendo dito pela validade do argumento e não pela posição de poder dos interlocutores, de forma que nenhum pronunciamento seja desprestigiado; além disso, no diálogo igualitário preserva-se o igual direito de fala de todas as pessoas, independente de classe social, escolaridade, etnia, gênero, idade, etc. Numa Comunidade de Aprendizagem, todos, incluindo estudantes e comunidade, têm direito de se posicionar e requerer o que é melhor para a escola, assim como também podem argumentar sobre suas aprendizagens.

⁴ Tradução livre do trecho: *En las comunidades de aprendizaje se parte de la idea que todas las personas tienen capacidad de transformación. A través del diálogo intersubjetivo es posible crear un nuevo sentido en la vida de las personas implicadas, logrando crear canales para superar situaciones de desigualdad y/o de exclusión. Las comunidades de aprendizaje se convierten en un proyecto comunitario de formación, en el que los y las profesionales de la educación dejan de tener todo el poder de decisión sobre la mejor educación para los niños y niñas, y pasan a cooperar de forma entusiasta con otros agentes educativos de la comunidad para maximizar los aprendizajes de todas y todos. Con este mismo objetivo, la oferta educativa se amplía a toda la comunidad, las puertas del centro se abren a la formación de los familiares en respuesta a sus propias demandas formativas.* (ELBOJ SASO et al, 2009, p. 95).

⁵ Flecha é professor da Universidade de Barcelona e coordenador do CREA.

Inteligência cultural: considera que todas as pessoas têm as mesmas condições de aprender a partir do momento em que se criam oportunidades para tal. Segundo esse princípio, qualquer indivíduo, independente de seu pertencimento ou não a grupos de prestígio, pode participar igualmente de um diálogo e se colocar perante um assunto, pois é capaz disso. De acordo com a inteligência cultural, é imprescindível ensinar os conhecimentos escolares, pois eles são fundamentais para que as pessoas saiam de suas posições sociais mais rebaixadas, mas é importante valorizar outros conhecimentos que não os acadêmicos, os quais são advindos de interações sociais e culturais de cada um.

Transformação: afirma a capacidade do homem de transformar a sociedade, lutar pela ampliação das capacidades de cada pessoa decidir e atuar no meio circundante. Nesse sentido, os atos educativos podem ser planejados de forma a permitir aos indivíduos a intervenção no mundo, visando uma sociedade mais igualitária, democrática e justa. Na perspectiva adotada pelas Comunidades de Aprendizagem, as transformações são fruto do diálogo respeitoso entre pessoas possuidoras de inteligência cultural.

Dimensão instrumental: reitera a importância da preparação acadêmica como caminho para a superação da exclusão social. Nesse ponto, o diálogo propõe que os objetivos e procedimentos utilizados para a aquisição do conhecimento escolar sejam delineados junto com os participantes, os quais opinam sobre as formas de seleção e o processamento de informações e, num acordo consensuado, intervém no processo educativo.

Criação de sentido: implica numa direção para a existência e no protagonismo do indivíduo baseado no sonho que cada pessoa possui e que dá sentidos para a sua vida. Por meio do diálogo igualitário, temos a incorporação de diferentes culturas e o aumento das interações, de modo que a criação de sentidos se fortalece na medida em que os sujeitos conseguem recriar suas vidas, interpretá-las e dar novos rumos ao seu existir.

Solidariedade: consiste num vínculo entre a aprendizagem que queremos para nós e para nossos dependentes e na que oferecemos às outras pessoas. Ser solidário, na

proposta das Comunidades de Aprendizagem, significa não aceitar uma educação de qualidade para alguns e uma educação deficitária para outros. A máxima qualidade nos processos educativos independe da classe social e das diferenças entre os estudantes, daí a solidariedade servir às práticas democráticas que definem ações educativas igualitárias para todos os indivíduos, visando assim à transformação social.

Igualdade de diferenças: concebe a diferença não como uma cultura de superioridade de uns sobre os outros, ao mesmo tempo em que prega a superação de práticas homogeneizadoras de ensino que reproduzem desigualdades e impedem a igualdade de oportunidades. Assim, na perspectiva dialógica, temos que a igualdade inclui o direito de toda pessoa a ter uma educação igualitária e poder viver de forma diferente.

Com base nesses princípios, uma escola transforma-se em Comunidades de Aprendizagem por opção de todos os que a frequentam e por decisão também de seu entorno. São oito fases que constituem o processo de transformação, as quais são definidas por Elboj Saso et al (2009) e serão aqui resumidas:

1ª fase – *sensibilização*: momento em que os aportes teóricos que embasam o projeto de Comunidades de Aprendizagem são apresentados à equipe escolar e à comunidade.

2ª fase – *tomada de decisão*: é a opção pela transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem a partir da decisão de todo o coletivo e entorno da escola.

3ª fase – *fase dos sonhos*: ocasião em que todas as pessoas sonham com a escola que gostariam de ter. Ressalta-se que não há limites para sonhar e que todos têm a oportunidade de vislumbrar a escola que desejam.

4ª fase – *seleção de prioridades*: estabelecem-se metas para a concretização dos sonhos a partir daquilo que é essencial e prioritário para a escola que desejam.

5ª fase – *planejamento*: elaboração de plano de ação que contemple as prioridades da escola. Participam dessa fase uma comissão mista de pessoas pertencentes a diferentes modalidades, como familiares, gestores da escola, professores, estudantes e membros da universidade.

6ª fase – *investigação*: processo constante de reflexão sobre as ações desenvolvidas na escola, visando às transformações desejadas.

7ª fase – *formação*: consiste num processo formativo relativo à nova escola construída com a transformação numa Comunidade de Aprendizagem; ela pode ocorrer de tempos em tempos para que cada novo integrante compartilhe da proposta socioeducativa desenvolvida.

8ª fase – *avaliação*: baseia-se na análise dos encaminhamentos da Comunidade de Aprendizagem por meio de avaliação processual do projeto feita com as contribuições de todas as pessoas envolvidas.

Tendo passado essas fases, a escola é considerada uma Comunidade de Aprendizagem e passa a agir de acordo com práticas de gestão e de aprendizagem consensuadas por meio do diálogo igualitário. Nela, duas comissões atuam mais diretamente na organização das atividades a serem desenvolvidas: as *comissões mistas*, formadas por pessoas de grupos heterogêneos, ou seja, professores, familiares, discentes, associações locais, membros do bairro, etc. com o objetivo de atuar nas prioridades selecionadas e a *comissão gestora*: formada pela direção da unidade escolar e pelo menos um membro das comissões mistas que dialogam sobre as ações em andamento. Quanto às atividades desenvolvidas após a transformação, temos sinteticamente:

Biblioteca tutorada: realização de tarefas, estudo, leituras, pesquisas, etc. na biblioteca, em contra-turno, com a orientação de voluntários que colaboram na aprendizagem dos estudantes.

Grupo interativo: trabalho realizado em sala de aula em que os estudantes realizam a cada 20 minutos aproximadamente uma atividade diferente, numa organização que possibilita acelerar a aprendizagem e fomentar a solidariedade entre os aprendizes.

Formação de familiares: oferecimento de cursos e atividades diversificadas (aulas de alfabetização, informática, leitura, etc.) para a comunidade com o objetivo de dar vida à formação instrumental das pessoas do entorno da escola.

Tertúlias Literárias Dialógicas: leitura, reflexão e diálogo sobre obras da literatura clássica com base nos princípios da aprendizagem dialógica.

Tertúlias Musicais Dialógicas: como um desmembramento das Tertúlias Literárias Dialógicas, trazem como centro da aprendizagem músicas clássicas de diferentes modalidades.

Tertúlias Dialógicas de Artes Plásticas: também entendidas na mesma dinâmica das Tertúlias Literárias Dialógicas, consistem na apreciação, diálogo e recriação de obras de arte clássicas.

As atividades acima descritas podem ser realizadas em qualquer escola, contudo, são potencializadas em uma Comunidade de Aprendizagem. Por esse motivo e para situar como se deu o nascimento da Tertúlia Literária Dialógica, os princípios teóricos e organização de uma Comunidade de Aprendizagem foram brevemente descritos. Com isso, o enfoque a partir de agora recairá especificamente sobre as práticas das Tertúlias Literárias de cunho dialógico, por serem elas consideradas fortes elementos de transformação das práticas escolares, visando à valorização da cultura oral e dos conhecimentos não formais dos estudantes. Além disso, as Tertúlias Literárias Dialógicas podem ser compreendidas dentro de uma proposta de fortalecimento das identidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, alvo da presente investigação e o que nos move a debruçarmo-nos sobre tal prática.

O início das práticas de Tertúlia Literária Dialógica na escola La Verneda de Saint Martí foi no ano de 1978, período marcado na Espanha por décadas de autoritarismo fruto da ditadura do governo de Franco (1936-1975). A Tertúlia já nasceu muito potente porque, em uma Espanha sem escolas, Flecha enquanto educador de EJA, havia procurado alguns adultos que não eram analfabetos para saber onde eles tinham aprendido a ler e a escrever e entendeu, junto a esse grupo de pessoas, que elas se reuniam em torno da leitura e do diálogo das obras clássicas. Compreendendo a questão das diferentes vozes que vêm desde o começo da Tertúlia, Flecha encontra respaldo em Freire, Bakhtin, Vygotsky, Chomsky, Habermas, Austin, Searle e outros filósofos de credibilidade e reconhecimento acadêmico, buscando em grandes bancos de dados as bases científicas de caráter multidisciplinar para constituir seu aporte teórico em torno da aprendizagem dialógica, elemento fundante das Tertúlias Literárias Dialógicas.

As Tertúlias Literárias Dialógicas chegaram até a Verneda no final dos anos 70, sendo uma das primeiras atividades realizadas na escola e uma das mais frequentadas

desde a fundação da unidade escolar, como atestam os pesquisadores no assunto. Segundo Flecha (1997, p.17-18), para acontecer uma sessão de Tertúlia Literária Dialógica as pessoas se encontram semanalmente para refletir sobre parte de um livro da literatura universal previamente lida e discutida com familiares e amigos. Nesses encontros constitui-se um diálogo igualitário em que, por meio de argumentos válidos, todos debatem sobre a obra e acrescentam conhecimentos diversificados, provenientes de suas experiências de vida e saberes escolarizados ou não.

Nas atividades de Tertúlia Literária Dialógica temos ainda o papel do moderador ou moderadora: a pessoa responsável por organizar as falas e garantir o respeito aos princípios da aprendizagem dialógica e do diálogo igualitário. O indivíduo que faz a mediação deve dar prioridade de fala às pessoas que vivem processos de exclusão social: mulheres, negros, grupos minoritários, pessoas com menos escolaridade, etc. para que todos participem de forma igualitária, já que socialmente as desigualdades sociais levam ao silenciamento as pessoas de menos prestígio. O moderador também tem um papel fundamental para que os participantes tenham acesso à dimensão instrumental que a Tertúlia proporciona.

Segundo Mello (2003), as Tertúlias Dialógicas são gratuitas e abertas a todos. Não há qualquer impedimento social ou cultural para a participação nessas atividades, sendo que até mesmo os recém alfabetizados podem tomar parte dos grupos de Tertúlia, por isso, elas são consideradas práticas dialógicas superadoras da exclusão. As atividades de Tertúlia Literária Dialógica devem acontecer em dia, local e horário pré-estabelecidos, prezando pela não alteração dos mesmos. Isso garante que todas as pessoas tenham conhecimento do desenvolvimento das atividades e possam delas participar quando desejarem.

Os objetivos do projeto das Tertúlias Literárias Dialógicas são descritos a partir das metas propostas pelo NIASE no Programa de Extensão Universitária denominado “Democratização do conhecimento e do acesso à escolarização”, da Universidade Federal de São Carlos, e sistematizadas por Mello (2002 e 2004):

Promover o encontro de pessoas distintas entre si (diferentes gerações, regiões de origem, descendências, etc.) com obras da literatura clássica, internacional ou nacional; promover o diálogo e a reflexão entre diferentes pessoas em torno das obras lidas e dos temas

que elas suscitam; estimular o acesso a diferentes conhecimentos e modos de vida, como ampliação da solidariedade e da possibilidade de convívio entre as pessoas; explicitar a existência da inteligência cultural como capacidade de se aprender diferentes coisas ao longo de toda a vida; auxiliar na criação de sentido para a leitura como atividade cultural, de direito de todos.

Vemos que a ideia é quebrar as barreiras culturais que ditam quais são as pessoas que têm capacidade de ler obras clássicas e coloca-se o acesso aos meios de cultura elitizada como caminho para se promover a igualdade de direitos de todos a lidar com os bens culturais que circulam entre a classe dominante. Além disso, esse acesso faz-se no diálogo entre pessoas com diferentes graus de escolaridade, das mais altas às mais baixas, reunindo todos os participantes em volta de uma literatura de qualidade academicamente reconhecida.

Nesse processo, todas as pessoas podem expressar suas ideias e seus sentimentos com relação à obra lida. Incentivados a se posicionar e a argumentar segundo a leitura que fizeram e partindo de suas experiências de vida, cultural, escolar, etc., os participantes da Tertúlia interpretam coletivamente o texto, dando sentidos a ele e chegando a consensos sobre seus significados. Dialogicamente, explicam a obra sem considerar que apenas o professor é capaz de fazê-lo e não deixam de se posicionar por vergonha ou por estarem ainda incluídos numa posição social menos prestigiada. Assim, as possibilidades de ensinar e aprender se redimensionam e todos compartilham saberes.

Essas práticas consideram que ao longo da existência as pessoas aprendem coisas diferentes, de maneiras distintas e relativas aos mais diversos âmbitos da vida. À medida que elas vivenciam o diálogo igualitário, essas aprendizagens tornam-se instrumentos para outras pessoas num processo de mútuas influências. Desse modo, essas pessoas vivenciam também processos de transformação pessoal, pois passam a enxergarem-se como seres atuantes no mundo, capazes de promover transformações culturais no seu entorno.

As Tertúlias Literárias Dialógicas encurtam as distâncias entre a cultura letrada e os conhecimentos via tradição oral dos estudantes. O que cada um e cada uma aprende ao longo da vida, interagindo, experimentando e vivenciando é estimado e considerado fonte inovadora de conhecimentos acumulados pela sociedade. Além disso, as aprendizagens em torno da leitura de livros da literatura clássica desmistificam a crença de que alguns grupos

sociais, os de menos conceito e condição econômica, são incapazes de compreender essas obras. Na Educação de Jovens e Adultos, essa desmistificação toma ares ainda mais impactantes na medida em que entre os sujeitos da EJA estão pessoas alvo de discriminações e negativismos que ideologicamente disseminam que elas são pouco capazes de aprender e, conseqüentemente, de ter contato com obras de tamanho requinte acadêmico.

Nesse processo, a importância da língua escrita equipara-se à língua oral. A aprendizagem do código escrito e das competências leitoras é potencializada ao mesmo tempo em que, pelo diálogo, criam-se sentidos para as obras lidas e para a vida dos que as leem. Unido a isso, rompem-se as barreiras hierarquizantes que ditam qual o sentido de um texto literário, quem é capaz de dar esse sentido e quem tem sabedoria para entendê-lo, de modo que mesmo aqueles que ainda não se apropriaram totalmente da língua escrita são capazes de colaborar com os conhecimentos que possuem. De forma semelhante, supera-se a concepção que os conhecimentos cuja origem é oral e extracurricular não têm legitimidade e valorizam-se as experiências e os saberes das classes populares.

Sobre a leitura dialógica, tomamos os estudos de Girotto (2007 e 2011), nos quais temos a compreensão das atividades de leitura dialógica dentro dos princípios do diálogo igualitário. Em sua pesquisa, Girotto investigou práticas de leitura em uma Comunidade de Aprendizagem da cidade de São Carlos-SP, identificando os limites na promoção de uma leitura de qualidade e para todas as crianças frente aos baixos índices de alfabetização e letramento, assim como ressaltou os avanços nas aprendizagens a partir da realização de Tertúlias Literárias Dialógicas. No que se refere à adequação das atividades de leitura dialógica aos princípios do diálogo igualitário, a pesquisadora afirma:

Tínhamos uma intuição: de que a partir dos diferentes conhecimentos de mundo da vida, que abarcam as diferentes *inteligências culturais*, as crianças pudessem *criar mais sentido* em suas relações e promover processos internos e externos de *transformação*.

Além disso, o livro de literatura clássica em sua *dimensão instrumental*, usado por muitas décadas para promover a seleção dos “mais capazes”, poderia ser lido agora de maneira prazerosa, dialogada, compartilhada e instigante, quebrando assim o mito da impossibilidade de compreensão.

A *solidariedade* abriria o caminho para a contemplação da *unidade na diversidade*, cabendo as diferentes opiniões e maneiras de falar. (GIROTTI, 2011, p. 96 - grifos da autora).

O estudo da leitura dialógica dentro da perspectiva da aprendizagem dialógica também é alvo das pesquisas de Valls et al (2008), as quais demonstram como os centros/escolas que adotaram essa concepção de leitura estão conseguindo melhorar e acelerar a aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita de todos os educandos. Ela argumenta que “fruto do diálogo igualitário e do debate, aumenta a motivação e curiosidade para aprender os conteúdos acadêmicos, promovendo uma investigação sobre tudo o que se quer aprender”⁶ (VALLS et al, 2008, s/p).

As considerações de Valls et al explicitam que as atividades de Tertúlia Literária Dialógica são um caminho para a aprendizagem dos conteúdos escolares, reiterando nossa ideia de que o conhecimento instrumental não pode ser excluído dos processos formativos. Outro argumento importante dos autores é que nesse ambiente de diálogo igualitário tem-se um espaço de solidariedade no qual as pessoas que nunca conseguiram falar em público, seja por timidez, por sua condição social, por seu linguajar desprestigiado, se disponham a expressar suas ideias frente aos temas que brotam dos livros:

O diálogo igualitário, o ambiente solidário e as reflexões que deles se derivam fazem com que as pessoas que nunca se atreveram a falar em público expressem sua opinião, entrem em debate sobre as questões discutidas⁷ (VALLS et al 2008, s/p).

Assim, a dialogicidade que perpassa as atividades de Tertúlia abre espaço para que falares menos conceituados e variantes linguísticas diversificadas não sejam impedimento para o compartilhamento de aprendizagens. O que prevalece é a exposição de argumentos que independem de quem fala, impulsionando assim as pessoas a se posicionarem, garantindo-lhes também uma visibilidade, uma valorização de suas imagens diante de uma pessoa historicamente de prestígio (o docente), negando submissões vindas das pressões sociais que determinam quem tem mais poder de falar e de ser ouvido.

⁶ Tradução livre do trecho: *fruto del diálogo igualitario y del debate, aumenta la motivación y curiosidad por aprender los contenidos académicos, potenciando que se investigue sobre todo aquello que se desea aprender* (VALLS et al 2008, s/p).

⁷ Tradução livre do trecho: *el diálogo igualitario, el ambiente solidario y las reflexiones que de ello se derivan hacen que personas que nunca antes se hubieran atrevido a hablar en público o a expresar su opinión entren en un debate sobre los temas que se discuten* (VALLS et al 2008, s/p).

Tal procedimento é fundamental considerando a tendência socialmente arraigada de se subestimar as capacidades linguísticas das pessoas com baixos níveis de escolarização em detrimento da riqueza do desenvolvimento da língua atribuída aos indivíduos com mais tempo de escolarização, conforme argumentam Pulido e Zepa (2010, p. 296). De acordo com as autoras, “diríamos que, na mesma obra (literária, pictórica, etc.) seria dada mais atenção à visão de uma pessoa acadêmica do que a de uma pessoa sem instrução”⁸.

Pulido e Zepa (2010) também contra-argumentam sobre a teoria estruturalista de Bourdieu que considera o *habitus* da pessoa como determinante de seus gostos e até de sua capacidade de compreender determinados conhecimentos da elite cultural e opõem-se diretamente à ideia de que se uma pessoa nasceu em um ambiente cultural da elite, seus gostos estariam diretamente relacionados aos gostos de tal grupo social, de modo que as massas seriam incapazes de desenvolver esses gostos e de adquirir os saberes necessários para interpretar tais obras.

Para combater tais concepções, as autoras indicam a necessidade de se criar algumas condições para que as pessoas da classe popular tenham acesso a essas obras e uma dessas condições seria justamente valorizar os conhecimentos dos sujeitos, independente de sua origem sociocultural. Para tanto, as pesquisadoras retomam algumas teorias de Chomsky (1985), Eco (2005) e do próprio Bakhtin (1981b), segundo as quais, para o primeiro, a capacidade de linguagem é inata ao ser humano, portanto, qualquer indivíduo pode desenvolver e melhorar suas capacidades linguísticas e qualquer pessoa é capaz de interpretar textos e emitir suas próprias opiniões sobre eles; para o segundo, toda obra está aberta à recepção do leitor, sem se limitar ao contexto sociocultural desse leitor e, para o terceiro, a interpretação dos textos se faz de forma dialógica, de modo que o texto pode abrigar tantas leituras quantas foram as visões de mundo de seus leitores, enfatizando que a interpretação dos textos por pessoas de diferentes culturas promove uma visão mais ampla e crítica do texto.

As Tertúlias Literárias Dialógicas são um exemplo da interpretação dialógica proposta por Bakhtin; através delas obtém-se uma relação em que, em determinado espaço, o

⁸ Tradução livre do trecho: *diríamos que ante una misma obra (literaria, pictórica, etc.) se prestaría más atención a la opinión que generaría una persona académica que a una persona sin estudios.* (PULIDO; ZEPA, 2010, p. 296).

mesmo valor é dado às contribuições de pessoas diferentes, independente de qual seja seu nível acadêmico e de instrução, de modo que as interações dialógicas predominem sobre as interações de poder. Neste sentido, o papel do moderador é fundamental, pois ele é o responsável por criar o ambiente de atos comunicativos dialógicos frente aos de poder, que superem as desigualdades impostas socialmente.

Quanto à necessidade das Tertúlias utilizarem livros da literatura universal, cabe algumas reflexões: os denominados “clássicos”, além de sua qualidade estética ímpar, têm a capacidade de expressar o universo social e reorganizar sentimentos, tensões, anseios de todo ser humano, ampliando assim as possibilidades de criarmos sentidos à nossa existência, pensarmos nas dinâmicas sociais e subjetivas e ancorarmos novas aprendizagens. A leitura de livros clássicos permite a representação do homem e do mundo circundante, fomentando sua reinvenção e dando forças para que se pense em transformações da própria realidade.

A literatura clássica, seja ela universal ou nacional, tem um refinamento que dá um instrumental de leitura e escrita que os outros textos não dão. É uma literatura universal porque marca um registro discursivo, funda uma forma narrativa, estrutura formas de pensar e de se relacionar politicamente. Os clássicos possuem uma complexidade filosófica, histórica e linguística única, provocam novas leituras e fazem com que os sujeitos se encontrem como sujeitos no mundo.

De certa forma, a cultura oral propaga, de forma semelhante, a expressão dos sentimentos, das tensões e dos anseios do ser humano retratados nos clássicos, ou seja, essas obras captam a subjetividade humana expressas nas falas cotidianas, o que nos faz pensar que os livros de literatura universal são também uma resposta à própria cultura oral. Nesse ponto, temos um singular encontro entre cultura oral e cultura letrada de caráter universal; entre clássico e popular; entre conhecimento supostamente das elites e conhecimento das classes baixas; entre língua escrita e língua falada; entre conteúdos escolares e saber de mundo.

Vemos, portanto, que a forma grafada, contida num livro de literatura clássica, não neutraliza as potencialidades da cultura oral, a qual é transmitida de geração para geração por meio da memória ou pelas experiências de cada um. Pelo contrário, a expressão oral pode estar inserida nas próprias páginas de um livro consagrado, sendo suas interpretações, por sua vez, também pautadas na expressão da cultura oral de cada leitor.

Além disso, essa presença do saber oral na cultura escrita possibilita a elaboração de diferentes interpretações para a obra a cada nova leitura, dependendo do conhecimento cultural e de mundo de cada um. Assim, toda vez que uma obra é lida, recriam-se sentidos para o texto. Sob esse prisma, as histórias grafadas podem também ser recontadas a partir dessas diferentes leituras, delineando um ciclo que vai da cultura oral para a escrita e desta novamente para o âmbito oral, o que dilui a superioridade estética da escrita e coloca em paridade cultura oral e cultura letrada.

A supremacia da língua escrita é também alvo de questionamentos quando se considera que todo texto escrito articula-se com outros textos escritos ou não, os quais são absorvidos pela bagagem cultural do escritor, suas vivências e experiências enquanto ser no mundo. Para Bakhtin (1987), o próprio nascimento do romance se dá com o modelo oral, sendo esse gênero a representação do homem que fala e a reunião das diferentes vozes (discursos) que circulam em sociedade. Assim, uma obra escrita consegue abarcar diversas manifestações sociais por meio das apropriações da cultura oral que não se encontram nos discursos oficiais, mas aparecem de forma renovada em diversos gêneros textuais.

Nesse contexto, a contribuição de Bakhtin para a presente pesquisa ocorre no intercâmbio entre cultura oral e cultura letrada e nas relações de diálogo próprias das interações sociais, as quais, por sua vez, contribuem para a veiculação de valores, crenças e para a própria formação da individualidade humana. Suas teorias, articuladas às práticas de *Tertúlia Literária Dialógica* e ao referencial metodológico aqui traçado, permitem-nos compreender que a diferença no instrumental linguístico não impede o diálogo e a troca de saberes, entretanto, há que se impulsionar esse movimento de intercâmbio de conhecimentos por meio de práticas educativas menos hierarquizantes.

Conhecer com propriedade a língua escrita é de fato fundamental, porém, a escola deve mostrar-se como um ambiente mais plural e aberto à diversidade, no qual o compartilhar de saberes originários das fontes orais e da experiência de vida pode ser um caminho para outras aprendizagens, sejam elas referentes ao conteúdo escolar, ao universo escrito ou aos conhecimentos de mundo. A escola é o local do encontro de palavras, daí a importância de se lutar pela liberdade da palavra e de deixá-la circular livremente. Nesses termos, as experiências que cada pessoa acumula durante a vida merecem ter um espaço para

exposição, já que são fundamentais para a formação dos sujeitos. Por isso, fortalecer a cultura oral e criar espaços para aprendizagens dialógicas são de capital importância para a valorização das identidades dos sujeitos da EJA e para a luta pela liberdade da palavra, contribuindo para que eles saiam da “invisibilidade” em que por tanto tempo se encontraram e saltem do apagamento para o lugar de direito nos processos de humanização, expressão e superação de desigualdades.

Há que se destacar que as Tertúlias Literárias Dialógicas foram selecionadas como uma das atuações educativas de êxito no Projeto Europeu Integrado INCLUD-ED (2006-2011)⁹. Por meio de projetos com o intuito de superar a exclusão social, foram identificadas práticas educativas de êxito que diminuem o fracasso escolar, sendo que de uma extensa revisão bibliográfica de artigos científicos, assim como de 20 estudos de caso em seis países europeus, a Tertúlia Literária Dialógica foi reconhecida como uma prática de sucesso para a superação da exclusão social em diferentes contextos. Centenas de pessoas em diferentes países estão lendo Joyce, Kafka, Tostoi e outros grandes clássicos da literatura, superando a crença em suas “incapacidades” provenientes de seus lócus de origem, ampliando sua capacidade crítica de interpretação das obras e demonstrando que qualquer pessoa, independente de sua classe, pode transformar as limitações sociais através do diálogo.

As atuações educativas de êxito (AEE) são assim consideradas por terem seus resultados comprovados em diferentes contextos, com diferentes pessoas, em lugares distintos (foram validadas em 14 países distintos com resultados de sucesso). A Tertúlia Literária Dialógica tem evidências de que a melhora na aprendizagem instrumental e na convivência ocorrem em diferentes escolas e bairros em diversos países e, em todos os casos, repercutem positivamente no entorno. Assim, a Tertúlia Literária Dialógica não depende de um local específico para ser bem sucedida.

A partir daqui trazemos algumas das pesquisas mais recentes em torno da Tertúlia Literária Dialógica de acordo com artigos produzidos nos últimos anos (2013-2016),

⁹ Para saber mais sobre o projeto INCLUDE-ED: INCLUD-ED (2006-2011). *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*. 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-Based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.

INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* [colección Estudios CREADE, n.º 9]. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.

os quais justificam a inserção dessa atividade entre as atuações educativas de êxito descritas no projeto INCLUD-ED.

Iniciamos com o artigo intitulado “*Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias*”, de Flecha; García e Gómez, publicado na **Revista de Educación** (Madri, 2013). Nessa pesquisa, temos justamente um exemplo de que a Tertúlia Literária Dialógica não depende de um contexto pré-determinado para acontecer com eficácia. Os resultados obtidos nas Tertúlias realizadas em um centro penitenciário demonstram o potencial transformador dessas atividades para a reinserção social dos presos participantes, uma vez que enfatizam a dimensão instrumental, aceleram a aprendizagem, são criadoras de sentido e estabelecem laços de solidariedade. Os autores explicam que a universalidade é uma das características mais importantes que diferenciam uma AEE (atuação educativa de êxito) de boas práticas¹⁰ ou das melhores práticas educativas. Assim, as mais de 200 Tertúlias Literárias Dialógicas espalhadas pela Europa e América Latina são uma evidência de que essas atividades podem ser aplicadas em quaisquer coletivos com sucesso, daí seu caráter universal.

Os pesquisadores realizaram um estudo longitudinal, de 2001 a 2012, em um centro penitenciário e os resultados demonstraram uma melhora cognitiva e social promovida pela Tertúlia, sendo que os pesquisadores se valeram dos relatos das pessoas participantes para mostrar o impacto que essa atividade teve/tem na vida das pessoas e em suas trajetórias de inclusão social.

O fato de os participantes lerem livros da literatura clássica universal na Tertúlia Literária Dialógica, e não outro tipo de livro, contribuiu para modificar tanto a imagem que os carcereiros e demais funcionários do presídio tinham das possibilidades de aprendizagem dos internos quanto a própria imagem deles enquanto pessoas. As barreiras culturais se destituíram graças à leitura dialógica dos clássicos em um grupo formado por

¹⁰ Oriol Rios (2013) faz uma importante distinção entre “boas práticas” e “atuações educativas de êxito”. O autor desenvolve a ideia de que as políticas públicas devem se basear no conhecimento científico, como ocorrem nas AEE, e que deve haver um diálogo com as pessoas afetadas diretamente por essas políticas. Além disso, as atuações educativas de êxito veem acompanhadas de indicadores que mostram avanços significativos na melhora social dos coletivos. Para saber mais sobre a distinção entre “boas práticas” e “atuações educativas de êxito”, conferir artigo: RIOS, O. *Transformacion Sociocultural y Desarrollo. Buenas Practicas o Actuaciones de Exito. Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2), 173-199. doi: 10.4471/remie.2013.11.

peessoas com diferentes níveis educativos e de grande diversidade cultural. Além disso, os próprios participantes foram interiorizando as expectativas positivas, melhorando a sua autoestima e transformando seu comportamento. Graças ao diálogo, começaram a se perceber como pessoas capazes de ler e entender obras de grande natureza e complexidade, como os clássicos.

A Tertúlia é criadora de sentidos e representou uma experiência positiva dentro da penitenciária, permitindo que os encarcerados refletissem sobre suas próprias vidas e alcançassem uma transformação pessoal. As relações familiares também foram afetadas pela atividade, de modo que se faziam presentes nas conversas telefônicas, nas visitas que os reclusos recebiam e mesmo nas saídas com autorização. Configurou-se um espaço de humanização e liberdade em meio aos muros da prisão.

Outro estudo de caso longitudinal (2006-2010) empreendido como parte do projeto INCLUD-ED que passamos a descrever está presente no artigo “*Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning*”, de Soler e Flecha (2013). Os pesquisadores estudaram uma escola espanhola para compreender como escolas e comunidades têm um papel fundamental da inversão do ciclo de desigualdade que os ciganos sofrem na Europa e como a aprendizagem dialógica contribui para a redução dessa desigualdade, assegurando ainda elevados níveis de aprendizagem acadêmica para todas as crianças.

A escola pesquisada chama-se La Paz e está localizada em um bairro muito carente da cidade de Albacete, na Espanha, onde os ciganos constituem 90% da população. A maioria das famílias tem alfabetização limitada (ou seja, cerca de 50% tem alguma educação básica e 25% são analfabetos) e com uma situação econômica muito precária. A escola tinha elevadas taxas de abandono e muitos conflitos nas salas de aula, bem como conflitos entre professores e famílias. Com isso, a matrícula da escola foi diminuindo e cerca de 300 estudantes evadiram ao longo de 10 anos. Entre 2005 e 2006, apenas 40 alunos frequentavam regularmente a escola. As crianças tinham rendimento escolar muito precário e baixa competência linguística para leitura e escrita. As avaliações mostravam que as habilidades de matemática também eram muito pobres, difundindo o mito de que os ciganos eram desinteressados e não gostavam de estudar.

Em virtude dessa situação crítica, as autoridades locais e da escola em diálogo com os pesquisadores estipularam um Contrato Dialógico de Inclusão, procedimento em que, através do diálogo igualitário, familiares, professores, alunos, comunidade e instâncias políticas implementaram as atuações educativas de êxito (AEE) na escola, orientadas para o desempenho acadêmico e desafiando os estereótipos educacionais sobre os ciganos. A escola foi fechada por um tempo e reaberta com uma nova equipe treinada para trabalhar com as AEE. Até o nome da escola mudou: antes era St. John e passou a se chamar La Paz (que significa paz).

Uma vez implementadas as AEE os resultados de aprendizagem das crianças foram significativamente aprimorados. A evasão acabou e as crianças estão muito mais entusiasmadas com os estudos. Se antes a escola se mostrava como um local para assimilação, reprodução e perpetuação da exclusão social, com o diálogo igualitário ela passou a incluir e valorizar a cultura dos ciganos. Além disso, a investigação descobriu que o envolvimento das famílias na escola melhorou o desempenho das crianças e rompeu a barreira entre ciganos e não-ciganos.

Por decisão coletiva, a escola La Paz tornou-se uma Comunidade de Aprendizagem e passou a desenvolver as atividades compatíveis com essa decisão, como a Tertúlia Literária Dialógica. Como resultados dessa transformação, os alunos tiveram avanços no seu desempenho acadêmico. Testes padronizados foram aplicados e verificaram essa melhora em todas as competências linguísticas avaliadas: ouvir, falar, ler, escrever e usar a língua. Habilidades artísticas, culturais, sociais, de cidadania, autonomia, habilidades emocionais e outras que envolvem o aprender a aprender também tiveram uma evolução em seus índices. Além disso, a pontuação em matemática e no conhecimento e interação com o mundo físico aumentaram.

Tais resultados estavam em consonância com outros dados (questionários preenchidos pelos alunos) que indicaram a percepção dos próprios estudantes em relação ao avanço de suas aprendizagens. Para se ter uma ideia, durante todo o período do estudo longitudinal de quatro anos, a porcentagem de crianças percebendo que tinham melhorado “muito” em matemática aumentou de 63,89% para 94,59%. Já a percepção quanto à melhora na leitura aumentou de 58,33% para 89,04%. Mais um resultado importante da investigação

foi que as taxas de evasão foram consideravelmente reduzidas: enquanto que em 2006-07 houve uma taxa de 30% do absentismo, em 2007-08 esta já tinha sido 10% e em 2008-09 houve apenas absentismo ocasional.

Esses resultados sugerem a importância de se criar espaços para o diálogo onde todos possam aprender juntos e se envolver em interações cujo objetivo é alcançar a máxima qualidade da educação para todos, tanto no que se refere ao instrumental quanto em nível de convivência respeitosa e valorização das identidades culturais. Esse é, portanto, um exemplo de atuação educativa de êxito (AEE) baseado no diálogo igualitário e na aprendizagem dialógica que tem promovido equidade social e acadêmica a diferentes pessoas em contextos diversos.

Em outro artigo, agora publicado na *Revista Creatividad y Sociedad*, as autoras Martín e Jiménez (2013) discutem sobre as Tertúlias Literárias Dialógicas no contexto da Segóvia, onde se comprova que essas atividades são importantes para o desenvolvimento da criatividade como competência cognitiva e como competência socioemocional, permitindo o desenvolvimento global dos participantes.

As Tertúlias foram realizadas em uma escola na zona rural, dentro de uma província de Segóvia, entre os anos de 2012 e 2013, quando esta se transformou em Comunidade de Aprendizagem e passou a desenvolver as atuações educativas de êxito com base nos princípios da aprendizagem dialógica.

Durante a pesquisa, as autoras constataram que as Tertúlias Literárias Dialógicas permitem a aceleração da aprendizagem da leitura e são uma ferramenta para melhorar a proficiência na língua, o progresso de habilidades como falar, entender e escrever, numa situação grupal que permite diferentes trocas. Além disso, comprovou-se que a leitura de textos clássicos, além de promover o conhecimento de obras fundamentais da literatura, permitiu aos alunos uma reflexão sobre diferentes aspectos do ser humano a partir de um modelo de educação literária que possibilitou o gosto pela leitura, a expressão de sentimentos, argumentos e interpretação compartilhados por meio da igualdade de diálogo que encoraja a transformação pessoal e social.

O moderador teve um papel fundamental nas Tertúlias de Segóvia. Como nas primeiras sessões a argumentação era um tanto empobrecida, com discursos que não

permitted grandes debates, o moderador redirecionava os discursos sem impor a sua verdade, mas cuidando para que todos que quisessem pudessem expor a sua palavra (dando prioridade aos grupos alvos de exclusão), discutindo sobre o assunto até que se chegasse a um consenso, mesmo que provisório.

As práticas nesta Tertúlia geraram um blog, criado por uma aluna participante: <http://tertuliasliterariaslapradera.wordpress.com/?s=literarias+la+pradera>. Tal ferramenta, bastante atraente aos estudantes, trouxe os comentários das Tertúlias para o formato digital. Essa iniciativa foi motivada pelo desejo de que todos que quisessem pudessem saber o que foi discutido nas Tertúlias e tivessem a oportunidade de também contribuir com suas ideias. Além disso, essa estratégia incentivou os participantes a quererem ser os responsáveis por escrever as memórias/atas de cada sessão para posteriormente publicá-las no blog, na categoria “Crônicas”. O blog ainda permanece ativo e conta com a sessão “*Aproximación a las tertulias literarias dialógicas*”, que traz os fundamentos teóricos da Tertúlia Literária Dialógica.

Com esse trabalho, os alunos sentiam-se protagonistas de suas aprendizagens e expressavam suas opiniões e conhecimentos de forma bastante criativa. Os resultados foram avaliados a partir do registro de observações sob diferentes ângulos e pelo depoimento dos participantes, o qual foi gravado e está disponível no endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=oXN5shuVnk8>

Nesse vídeo, os alunos falam que as Tertúlias Literárias Dialógicas permitiram encontrar argumentos para que eles justificassem suas opiniões e lhes deram a oportunidade para refletir sobre o que liam, tendo mais condições de expressar seus pensamentos e emoções. Além disso, eles afirmam que os encontros os possibilitaram conhecer obras antes desconhecidas, permitiram a eles aprender alguns aspectos históricos e literários e, acima de tudo, foram uma boa oportunidade para que eles se conhecessem uns aos outros em uma situação de liberdade de expressão e respeito por todas as opiniões.

Já em 2014 foi publicado o artigo “*Moroccan mothers’ involvement in dialogic literary gatherings in Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning*”, dos autores De Botton, Girbés, Ruiz e Tellado, que analisa um estudo de caso sobre o envolvimento das mães marroquinas na Tertúlia Literária

Dialógica em uma escola na Catalunha (Espanha). Segundo os dados da pesquisa, as Tertúlias contribuem para transformar as relações familiares em casa, uma vez que as discussões sobre as obras clássicas foram transferidas para as relações entre pais e filhos e faziam parte de suas vidas cotidianamente. De acordo com as evidências da pesquisa, as atividades afetaram a motivação das mães e crianças com relação à leitura, ajudando, inclusive, as mães migrantes a melhorarem a aquisição da escrita do país de acolhimento. Além disso, as mães se tornaram mais confiantes para ajudar os filhos nas lições de casa.

Os autores trouxeram a contribuição da perspectiva sociocultural (de Bakhtin e Vygostky, por exemplo) e da aprendizagem dialógica e afirmaram que tomando medidas para transformar o contexto sociocultural é possível melhorar os processos de aprendizagem de crianças e especialmente daqueles em circunstâncias mais desfavoráveis. As interações entre estas crianças e todas as pessoas ao seu redor, incluindo professores, famílias e colegas são, para os estudiosos, a chave desse processo. Um aumento nas interações culturais educativas das crianças com outros agentes sociais, principalmente com membros da família, contribui para uma melhoria no desempenho delas.

Segundo os pesquisadores, apesar de ser uma espécie de senso comum acreditar que a educação, sozinha, é insuficiente para abolir a pobreza, algumas iniciativas podem ajudar a romper o padrão de escolaridade das gerações. Ou seja, em contextos desfavorecidos, quando as mães têm acesso à educação, isso contribui para quebrar o ciclo de reprodução da pobreza porque as mães passam a ser inspirações aos seus filhos e acompanham a aprendizagem deles, daí a importância de a escola abrir espaço para as interações entre educandos e seus familiares.

O estudo de caso apresentado no referido artigo foi baseado em observações comunicativas durante 15 sessões de Tertúlia Literária Dialógica em que mães participaram durante o ano de 2013 e 2014, bem como entrevistas e conversas informais antes e depois dessas sessões. Um total de 20 mães marroquinas estava envolvido. Quanto ao nível socioeducativo, a maioria veio de áreas rurais pobres de Marrocos e alguns (poucos) das áreas urbanas. A maioria não terminou a educação básica e algumas mulheres não eram alfabetizadas em qualquer língua antes de se envolverem nas Tertúlias.

As entrevistas e conversas, tanto individual quanto em grupo, com essas mulheres serviram para identificar como a Tertúlia Literária Dialógica estava tendo um impacto sobre as interações entre suas famílias e crianças e como melhoravam a aprendizagem. Quanto às observações comunicativas, é importante afirmar que, seguindo os princípios da metodologia comunicativa de investigação, a pessoa que observa e aqueles que estão sendo observados estão em um nível igual ao interpretar as ações, atitudes, motivação, habilidades e linguagem não-verbal. Ambas as partes fazem uma interpretação e procuram chegar a um consenso sobre os dados.

A escola em que a pesquisa foi realizada se localiza em um bairro carente, composto por alunos de grupos minoritários (80%), incluindo os migrantes, e foi escolhida porque seus resultados acadêmicos melhoraram muito nos últimos anos. Um dos indicadores de sucesso é a melhoria na proporção de alunos da quarta série que alcançaram a competência leitora básica. Esta escola transformou-se em Comunidade de Aprendizagem e, desde 2001-2002, tem implementado as ações que competem a ela. A partir de então, ao longo dos anos, tem sido vista uma melhora significativa na escola, tanto em relação aos resultados acadêmicos dos alunos quanto na relação entre escola e comunidade.

No mesmo período, a escola viu um aumento no número de imigrantes e a competência básica de leitura aumentou de 17% para 85%. Esta evidência demonstra que não são as características dos estudantes ou da sua família ou da vizinhança que explicam os resultados alcançados; ao invés, são as ações que estão sendo implementadas que alavancam os índices acadêmicos.

A Tertúlia Literária Dialógica com as mães marroquinas surgiu de um grupo de mães que tinham participado de um curso de espanhol e de alfabetização na escola primária de seus filhos. Depois de ganhar habilidades básicas em Espanhol, elas queriam melhorar essas habilidades fazendo outro tipo de atividade. A escola decidiu sobre uma atividade que tinha sido bem sucedida em outras escolas com os pais, bem como com crianças, ou seja, a Tertúlia Literária Dialógica.

O encontro começou em 2010 com apenas algumas mães e o número de participantes aumentou ao longo do tempo. Agora elas são em torno de 20 e se reúnem uma vez por semana, durante 2 horas, para discutir o que elas tinham acordado ler em casa. Nestes

encontros, as mulheres leram livros como *Mil e uma noites*, peças de Shakespeare e clássicos espanhóis, como Lorca. Nas palavras de uma mãe, podemos ver como tem sido possível superar as barreiras impostas pela reprodução das teorias que bloqueiam o acesso a este tipo de cultura por pessoas de baixo nível socioeconômico:

Eu realmente encorajo outras mães a participarem destes círculos. Digo-lhes para não jogar fora uma oportunidade. Ler os clássicos da literatura mundial não é difícil. Todo mundo pode lê-los. Os temas com os quais estes livros lidam são profundos, mas nós os relacionamos com a nossa experiência cotidiana. É muito fácil: todas escolhem um parágrafo que leu em casa e diz por que elas o escolheram. Ao compartilhar nossos parágrafos uns com os outros chegamos a um debate. Os temas clássicos da literatura mundial ajudam toda a humanidade a seguir em frente, seja qual for o nosso país ou religião, os temas são comuns a todos (DE BOTTON et al, 2014, p. 5).¹¹

Este estudo de caso chegou a quatro conclusões principais: (1) a Tertúlia Literária Dialógica (TLD) tem contribuído para uma transformação nas relações entre pais e filhos em casa; (2) a TLD afetou a motivação das mães e crianças para ler; (3) ela tem ajudado as mães migrantes a melhorar a aquisição da língua do país de acolhimento e (4) as mães afirmaram que se tornaram mais capazes de entender o trabalho escolar de seus filhos e se sentiram mais confiantes para ajudá-los com as lições de casa.

As famílias conversam em casa sobre o debate dos livros feito nas Tertúlias e fazem isso em momentos do cotidiano, como no jantar, por exemplo. Além disso, quando as mães leem e discutem os clássicos literários, contribuem para a criação de novas expectativas de aprendizagem, as quais têm um impacto direto sobre o ambiente de aprendizagem familiar. Os encontros ajudam a transformar as relações dentro de casa, aumentando a confiança das mães que têm pouca educação formal e mudando as interações em família: pais e filhos se envolvem em diálogos sobre os livros que estão lendo. Isto representa um aumento no número e tipo de interações acadêmicas no ambiente doméstico. Ademais, quando as mães não

¹¹ Tradução livre do trecho: “*I really encourage other mothers to take part in these circles. I tell them not to throw away an opportunity. Reading the classics of world literature isn’t difficult. Everybody can read them. The themes which these books deal with are profound but we connect them with our everyday experience. It’s very easy: everybody choose a paragraph which they have read at home and says why they have chosen it. Sharing our paragraphs with each other gets us into a debate. The classic themes of world literature help the whole of humanity to move forward, whatever our country or religion might be, the themes are common to all*” (DE BOTTON et al, 2014, p. 5).

acadêmicas participam das Tertúlias Literárias Dialógicas elas criam novas práticas de leitura, funções culturais e modelos de interação que influenciam a aprendizagem de seus filhos e, portanto, seu desempenho acadêmico.

Os autores concluem o texto afirmando que pela primeira vez, naquela escola, as mães e as crianças tiveram novas expectativas sobre como a escola pode melhorar suas vidas.

Em mais uma publicação internacional sobre as Tertúlias Literárias Dialógicas, García-Carrión (2015) traz a narrativa pessoal de um menino de 11 anos de idade, participante das atividades de Tertúlia em uma comunidade rural na Inglaterra. O artigo intitula-se “*What the Dialogic Literary Gatherings did for me: the personal narrative of an 11-year-old boy in a Rural Community in England*”. Segundo a pesquisadora, as narrativas organizam a estrutura da experiência humana e permitem a explicação dos momentos-chave na vida do indivíduo. No caso, a Tertúlia Literária Dialógica expandiu a percepção de mundo de Connor, um garoto de 11 anos de idade, residente em uma comunidade rural e o ajudou a ter sucesso em um momento crítico de transição entre a escola primária e a secundária. García-Carrión utilizou a metodologia comunicativo-crítica para examinar a construção dialógica da experiência de vida de Connor e relatou a jornada transformadora desse menino durante sua participação nas atividades.

As Tertúlias Literárias Dialógicas começaram a acontecer uma vez por semana na escola onde Connor estudava. No fim de cada sessão, a classe acordava o número de páginas a ser lido durante a semana e cada aluno se comprometia a selecionar um parágrafo relevante a ser compartilhado com o grupo. Durante as sessões, todos os participantes respeitavam sua vez de falar. Os estudantes levantavam suas mãos e partilhavam os seus parágrafos e impressões de leitura. O diálogo permanecia aberto para que outros estudantes pudessem fazer seus comentários e observações. Connor era bastante ativo nessas interações dialógicas e, após cada sessão, contava à pesquisadora sobre como se sentia nas Tertúlias e como essas atividades criavam novas possibilidades educacionais e apresentavam-lhe outros mundos possíveis.

Connor desenvolveu formas eficazes para canalizar o conhecimento produzido nas Tertúlias dentro de outras matérias curriculares. Além disso, antes das Tertúlias ele se

achava fraco nas atividades de leitura e agora já se sentia bastante animado, tanto em relação ao ler quanto ao escrever, como observamos em suas palavras:

É uma espécie de um esquema, então você pode. . . você tem essas ideias em sua cabeça quando você está escrevendo, então, em seguida, você pode apenas repensar o que estava no livro que você realmente gostou e, em seguida, [usá-lo em sua escrita]. . . é muito bom na verdade falar sobre um único livro junto com uma classe inteira, e nós podemos compartilhar qualquer ideia, e ela pode nos dar outras ideias. (GARCIA-CARRIÓN, 2015, p. 4) ¹².

Connor obteve também uma compreensão mais profunda acerca da mente das outras pessoas: “Outra coisa que a Tertúlia Literária Dialógica fez foi me fazer perceber que mesmo que algumas pessoas pudessem não saber certas coisas, elas podem conhecer muitas outras coisas além do que apenas aquelas que eu acho que elas sabem”. (GARCIA-CARRIÓN, 2015, p. 4) ¹³, o que mostra que Connor passou a adquirir a leitura da palavra e do mundo, nos termos de Paulo Freire. Ele ainda compartilhou conhecimentos e questões sobre o livro com sua mãe, transformando seus diálogos em casa também.

Em 2014, quando Connor já estava na universidade – Faculty of Education at the University of Cambridge – ele proferiu um discurso em que relatou as experiências tidas com a Tertúlia Literária Dialógica quando era menino, relatando não apenas suas vivências de forma particular, mas trazendo as vozes de seus colegas e argumentando a favor da postura dialógica e da importância das redes de solidariedade.

A possibilidade dada aos participantes de expressar suas próprias ideias, compartilhar opiniões e emoções também foi registrada pela pesquisadora que demonstrou, via entrevista com Connor, como a Tertúlia Literária Dialógica contribuiu para reforçar o

¹² Tradução livre do trecho: “*It’s kind of a scheme, so you can . . . you have those ideas in your head when you are writing, so then, you can just think back to what was in the book that you really liked and then [use it in your writing] . . . it’s just nice to actually talk about a single book as an entire class, and we can just share any idea, and it can give us other ideas*”. (GARCIA-CARRIÓN, 2015, p. 4).

¹³ Tradução livre do trecho: “*Another thing that the DLGs did was it made me realize that even though some people might not know other things, they can know many other things than just what I think they know*”. (GARCIA-CARRIÓN, 2015, p. 4).

clima de união entre os estudantes, promovendo a amizade entre eles. São palavras de Connor:

Algumas das pessoas que nunca seriam amigas começaram a falar umas com as outras nas TLD, começaram a partilhar as suas ideias e chegaram à mesma conclusão e, em seguida, depois da escola ou na hora do almoço, elas geralmente saíam e conversavam e, então, se tornavam mais sociáveis umas com as outras. (GARCIA-CARRIÓN, 2015, p. 5).¹⁴

A autora termina seu artigo refletindo sobre os benefícios da abordagem comunicativa de teor biográfico para a sua pesquisa e evidenciando o quanto a leitura de obras clássicas dentro das atividades de Tertúlia Literária Dialógica permite a criação de sentido na vida das pessoas. O que a Tertúlia fez por Connor fala da possibilidade de uma educação que incorpora transformação, solidariedade e esperança e que cria um mundo possível para muitas outras crianças.

Já o artigo de Flecha e Molina (2015) também nos interessou por abordar a necessidade de se basear as políticas educativas em evidências científicas. Em sua argumentação, os autores descrevem dois projetos, entre eles o INCLUD-ED, o qual já identificou as atuações educativas de êxito cujos elementos são universais e transferíveis a qualquer contexto, sendo, portanto, importantes para a elaboração de políticas públicas. Os autores destacam que o INCLUD-ED é considerado pela Comissão Europeia como um dos 10 exemplos de histórico de êxito entre os programas de investigação europeus.

Um dos maiores problemas enfrentados pelas escolas, segundo os pesquisadores, é que os sistemas educacionais não estão em consonância com a pesquisa educacional gerada nas últimas décadas. Um exemplo disso é a prática generalizada de grupos homogêneos, divididos por níveis. Tal método, de acordo com a Comissão Europeia, consiste em adaptar o currículo a diferentes grupos de alunos com base em suas capacidades, o que tem causado muitos efeitos negativos em termos de redução de aprendizagem, aumento das

¹⁴ Tradução livre do trecho: “*Some of the people I would never be friends with, they started to talk to each other in the DLGs, they started to share their ideas, and they came to the same conclusion, and then, after school or at break or at lunch, they usually just hung out and talked about it, and then, they were a lot more social to each other*”. (GARCIA-CARRIÓN, 2015, p. 5).

desigualdades educacionais, rotulagem de estudantes, problemas de convivência e preconceito à maioria dos grupos vulneráveis.

As políticas educativas realizadas no âmbito do projeto INCLUD-ED permitem observar que quando tais políticas são consistentes, baseadas em evidências de pesquisa, isso se traduz em melhoria educacional, como é o caso da Finlândia que demonstra estreita relação entre investigação científica e educação e que tem os melhores índices da Europa medidos pelo Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA – *Programme For International Student Assessment*). Ao contrário, quando as políticas que se implementam não se baseiam em evidências não se gera impacto social, isto é, elas não se traduzem em melhora na vida das pessoas.

As Tertúlias Literárias Dialógicas, assim como as demais atuações educativas de êxito definidas pelo INCLUD-ED, são ações educativas que têm impacto social porque cientificamente demonstram que conseguem melhorar os níveis educativos e reduzir as desigualdades em quaisquer contextos, diferentemente das “boas práticas” educativas que, apesar de todo o seu potencial para alcançar excelentes resultados, estão limitadas a alguns ambientes específicos, além de não serem baseadas em evidências científicas, mas na vontade de inovar uma prática educacional para resolver determinado problema. Quando as boas práticas não dão certo, a culpa acaba recaindo justamente sobre o contexto, geralmente desfavorecido, por isso não são eficazes para a constituição de política pública educativa.

Entretanto, uma vez que essas atuações educativas de êxito têm comprovação científica e podem ser aplicadas em diferentes contextos com eficácia para a aprendizagem de todos os envolvidos, tornando-se, portanto, passíveis de se tornarem uma política pública, perguntamos: por que isso não ocorre? por que o sistema ainda insiste em investir em “boas práticas” e não nas práticas comprovadamente bem sucedidas? por que despreza o peso da comunidade científica? onde está o empecilho? A presente Tese é uma singela tentativa de divulgar as atuações educativas de êxito e demonstrar seus efeitos, contudo, para além disso, temos a esperança de que elas cheguem aos cidadãos que verdadeiramente necessitam dos seus resultados. São para essas pessoas que este texto vai sendo escrito, na ânsia de que impacto científico e social caminhem juntos, visando à transformação e libertação para os menos favorecidos da sociedade.

Dando continuidade, em artigo elaborado para a 37ª Reunião Nacional da ANPEd, em Florianópolis, Marigo e Mello (2015) discutem os resultados de duas pesquisas teóricas com o objetivo de relacionar a perspectiva da aprendizagem dialógica com as atuações educativas de êxito promovidas em Comunidades de Aprendizagem e destacam que a diversidade cultural é chave em escolas que atuam com grupos alvos de vulnerabilidade.

As autoras argumentam que desde a redemocratização da sociedade brasileira a diversidade cultural vem sendo um dos grandes desafios a serem enfrentados pela escola, sendo que cada vez mais o embasamento científico é fundamental nas decisões que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, apesar de no Brasil essa preocupação ainda ser um tanto tímida se comparada com o contexto internacional. Para colaborar com a área da didática e com a educação escolar brasileira, Marigo e Mello (2015) apresentam o conceito de aprendizagem dialógica como possível resposta aos desafios de democratizar o acesso ao conhecimento escolar, indicando justamente na diversidade cultural possibilidades de atuação que conduzam a uma educação de máxima qualidade para todas as pessoas.

De acordo com o artigo supracitado, a sociedade da informação demanda algumas respostas aos desafios contemporâneos a partir da integração de diversas áreas do conhecimento e da coordenação de ações de diferentes pessoas envolvidas com os processos educativos, daí a importância do diálogo e das interações como elementos de transformação. A partir desse contexto, as autoras apresentam resumidamente os princípios da aprendizagem dialógica e os caminhos para a transformação da escola em uma Comunidade de Aprendizagem. Em seguida, fazem referências às duas pesquisas teóricas realizadas concomitantemente entre 2011 e 2015.

Aqui abordaremos a primeira pesquisa, de caráter mais amplo, que contou com o apoio do CNPq e foi organizada, no primeiro ano, em sete eixos de modo que os pesquisadores pudessem se debruçar profundamente sobre os conceitos teóricos da aprendizagem dialógica. A partir deste estudo foi constatado que os princípios constituintes desse conceito são indissociáveis e complementares entre si e que os processos de ensino e aprendizagem no contexto da sociedade da informação requerem ampla base multidisciplinar para sua compreensão e realização.

No segundo ano da pesquisa, as pesquisadoras e sua equipe se reorganizaram em três grupos e se debruçaram em três das principais fontes de pesquisa em educação no Brasil – *Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação* – para procederem à revisão bibliográfica das discussões feitas por pesquisadores brasileiros, desde os anos de 1980, sobre aprendizagem dos conteúdos escolares, questionamento das práticas construtivistas e análise dos conceitos de diversidade, multiculturalismo, diferença e interculturalismo. Naquele momento, os pesquisadores tiveram o intuito de propor caminhos teóricos a partir dos resultados alcançados pelos eixos que focalizaram os princípios estudados na primeira fase da pesquisa.

Nos anos subsequentes, a equipe de pesquisadores analisou as principais fontes teóricas referentes ao conceito de Comunidades de Aprendizagem para a análise das evidências extraídas de seis publicações do CREA junto à comunidade científica internacional e dos relatórios de três grandes pesquisas¹⁵ por ele realizadas: *Habilidades Comunicativas* (CREA, 1998), *Workaló* (CREA, 2004) e *Projeto Includ-ed* (2012). A partir dessas fontes, os pesquisadores identificaram os principais elementos que evidenciam a inteligência cultural como fundamento de atuações educativas de êxito que envolveu 26 escolas de educação básica localizadas em regiões de vulnerabilidade social de diferentes países europeus.

Com base nas pesquisas, o grupo concluiu que as atuações educativas de êxito são a maior contribuição fornecida pelo Projeto INCLUD-ED e a inteligência cultural é a chave para a promoção de uma educação de máxima qualidade. Lembramos que a inteligência cultural é um dos sete princípios altamente valorizados nas Tertúlias Literárias Dialógicas, pois, durante as discussões das obras clássicas, entende-se que todas as pessoas aprendem e demonstram conhecimentos de diferentes origens culturais, colaborando para a solução dos problemas colocados no coletivo.

¹⁵ Para conferir as pesquisas na íntegra:

- CREA. *Habilidades comunicativas*. Barcelona, DGICYT, (1998) (Relatório de pesquisa).
- CREA. *The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the Gypsy case – Workaló*. Final report, 2004.
- CREA. FINAL INCLUD-ED REPORT. *Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*. 2012a.
- CREA. REPORT 9: Contributions of local communities to social cohesion. In: INCLUD-ED REPORT. *Strategies for Inclusion and social cohesion in Europe from education*. 2012b.

As pesquisas demonstraram também que não são as características dos alunos, de suas famílias ou da vizinhança que explicam os resultados acadêmicos e sim as ações que são implantadas nas escolas. Além disso, comprovou-se que o melhor desempenho acadêmico é alcançado quando se criam grupos heterogêneos que possam dialogar de forma igualitária e demonstrar sua inteligência cultural, tendo também mais tempo de aprendizagem e contando com familiares e vizinhança para providenciar mais apoio e atenção individualizada às necessidades educativas dos estudantes.

Apesar de não ser diretamente o objeto de discussão do artigo de Marigo e Mello (2015), as Tertúlias Literárias Dialógicas enquanto atuações educativas de êxito que colocam em circulação a inteligência cultural dos participantes são atividades extremamente potentes para se alcançar a leitura crítica entre os envolvidos e para promover conhecimento instrumental em profundidade para todas as pessoas.

Até o fechamento deste capítulo, em maio de 2016, encontramos mais de 40 publicações sobre as Tertúlias Literárias Dialógicas nas grandes bases de dados no presente ano. Selecionamos apenas um artigo que tem como foco a leitura em língua estrangeira, argumentando ser esta prática um desafio e uma necessidade para os cidadãos de uma sociedade multilíngue, de modo que para esse processo poder ser bem sucedido os professores devem proporcionar aos seus alunos contextos e instrumentos que permitem a prática de leituras coletivas dialogadas, debates, Tertúlias Literárias, trabalho cooperativo e acompanhá-los ao longo do desenvolvimento da competência leitora.

O artigo intitula-se “*Acquiring Reading Skills in a Foreign Language*” (PIQUER, 2016) e inicia-se trazendo a discussão de que a competência comunicativa inclui processos orais e dialógicos e domínio de habilidades metalinguísticas. Neste amplo espectro de competências, a leitura se destaca como uma das áreas mais importantes com as quais o aprendiz conta no processo de aquisição de línguas estrangeiras. A pesquisa traz o contexto da Catalunha, onde existem duas línguas oficiais de forma institucional no mundo educacional e também são ensinadas uma ou mais línguas estrangeiras no currículo do ensino básico, sendo que a leitura coletiva, em suas diferentes abordagens, tem sido escolhida em muitas escolas.

Dentre as possibilidades de leitura coletiva, Piquer (2016) destaca a Tertúlia Literária Dialógica, considerando que a construção de significados e aquisição de

conhecimento não podem ser feitos individualmente, mas devem acontecer de forma coletiva e dialógica dentro das Comunidades de Aprendizagem. Seguindo essa linha de pensamento, é fundamental que a comunicação seja parte dos estágios iniciais do processo de leitura em língua estrangeira. Além disso, as habilidades de comunicação são aquelas que permitem que os parceiros possam resolver muitos problemas e situações que não poderiam ser resolvidos individualmente.

Apesar de não se estender muito na discussão das Tertúlias Literárias Dialógicas, o artigo afirma que as técnicas de leitura coletiva, desde que aplicadas adequadamente, permitem que o prazer pelo diálogo, o debate argumentativo e o intercâmbio social gerem gosto pela leitura e pela reflexão profunda e o respeito pelas distintas sensibilidades leitoras, favorecendo a apreciação pela literatura universal independente da língua e da cultura.

Como se viu na discussão das publicações dos últimos três anos, a Tertúlia Literária Dialógica já alcançou reconhecimento internacional, estando entre as atuações educativas de êxito que permitem melhora efetiva na aprendizagem, favorecendo também a reflexão e formação humana em profundidade, gerando transformação e mudança de comportamento pessoal e nas relações familiares. As Tertúlias Literárias Dialógicas não potencializam apenas os hábitos de leitura, mas incrementam o vocabulário, melhoram a expressão oral e escrita, ampliam a compreensão leitora e a capacidade de argumentação, além de serem uma forma prazerosa de refletir criticamente sobre a obra literária e sobre a vida em momento de interação dialógica e séria elaboração de conhecimento instrumental, impactando diretamente na superação das desigualdades sociais.

**CAPÍTULO 2. DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA À
COMPREENSÃO MARXISTA DE MIKHAIL BAKHTIN
SOBRE A LINGUAGEM**

*Toda palavra é ideológica e toda utilização
está ligada à evolução ideológica.*

Mikhail Bakhtin

2.1 Modelos de leitura e de entendimento do fenômeno linguístico

A história da leitura confunde-se com as possibilidades de ler, as quais vão desde a decodificação de palavras até a construção elaborada de interpretações em meio à malha discursiva que se dão no processo de interação. A formação de uma sociedade leitora, por sua vez, instaura-se à medida que a escola difunde a escrita e a leitura como formas de circulação de conhecimentos aceitos socialmente e as valoriza enquanto facilitadoras da ascensão social. Fruto dos processos de escolarização, a leitura passa a ser o ingresso para a participação do indivíduo na sociedade e fator de distinção social, uma vez que o não leitor, mais especificamente, o adulto nesta condição, apresenta-se em situação de exclusão e desprestígio na atual sociedade.

Contudo, a concepção de que a leitura assegura a participação efetiva do indivíduo em sociedade é relativamente nova, datando do final do século XX e início do século XXI, momento em que o texto ocupa lugar de destaque nos estudos linguísticos. Ao longo da história, a leitura esteve circunscrita à decodificação alfabética e seu ensino esteve associado aos processos de alfabetização. Produto de uma concepção estruturalista sobre a língua, é possível fazer referência ao modelo *bottom-up* (ascendente) muito difundido e aplicado nas práticas de leitura escolar que, em oposição ao *top-down* (descendente), considera que o leitor decodifica letras, passa às palavras, frases até chegar à compreensão do texto. Segundo Solé (1998), trata-se de

um modelo centrado no texto e que não pode explicar fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Em síntese, esse modelo de leitura configura-se basicamente como decodificação de uma série de símbolos escritos em seus equivalentes orais e o texto, nessa perspectiva, é o depositário de um sentido imanente, fixo, cabendo ao leitor, em um processo passivo de leitura, extrair o seu significado, concepção essa advinda dos estudos

estruturalistas e mecanicistas segundo os quais o sentido de um texto está apenas conectado à forma, isto é, arraigado às palavras.

O movimento estruturalista, que predominou durante as décadas de 1950 e 1960, esteve presente em diferentes áreas, tais como a psicanálise, a antropologia e a linguística. Esta última teve seus princípios baseados no *Cours de Linguistique Générale* (1916), de Ferdinand de Saussure, considerado o pai do estruturalismo. Saussure definiu a língua como um todo cujas partes se relacionam entre si e concorrem para a sua organização global. Para o filósofo, o sistema linguístico seria abstrato e se opunha aos episódios comunicativos. Dessa forma, ele estabeleceu que o objeto de estudo da Linguística deveria ser apenas o sistema e não a sua realização na fala.

A perspectiva estruturalista vê a língua como um código capaz de reproduzir uma mensagem. Entretanto, no decorrer dos anos, essa visão cedeu espaço para uma abordagem diversa que entende a língua como instrumento da interação, pois, mais do que transmitir informações, a linguagem ocupa o lugar da constituição das relações sociais. Nessa outra vertente, a importância é estudar a relação estabelecida entre os sujeitos que falam, isto é, entre autor e leitor ou de leitores entre si.

Uma crítica epistemológica radical a esse objetivismo abstrato e também ao subjetivismo idealista é proposta por Bakhtin (2010). Ao demonstrar a natureza da linguagem enquanto fenômeno socioideológico, o filósofo enfatiza a linguagem enquanto processo e indica que o motor da língua é a enunciação, pois esta se encontra em um processo contínuo de construção por meio da interação verbal entre os interlocutores. Assim, o caráter dialógico da linguagem faz com que ela não seja compreendida fora do fluxo de interação:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. (BAKHTIN, 2010, p. 128).

Ainda na mesma linha de pensamento, o autor conclui: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das

formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2010, p. 128). O que significa dizer que toda enunciação faz parte de um processo ininterrupto de comunicação e que, além daquele que enuncia e do enunciatário, há enunciados que o antecedem e outros que o sucederão, formando uma grande cadeia dialógica.

Com isso, a concepção de leitura renova-se. Ler um texto literário passa a ser percorrer um fascinante labirinto. E não estamos falando de uma estrutura que almeja desorientar aqueles que se propõem a percorrer seus caminhos, pelo contrário, trata-se de uma construção que desafia a capacidade de interpretação dos leitores, que os colocam diante de diversos trajetos pelos quais podem trilhar no intuito de atribuir sentidos a determinado texto. Assim como Teseu, que teve de escolher, dentre os vários caminhos, aqueles que o levariam até o Minotauro, os leitores deparam-se com a escolha das muitas maneiras de se ler uma obra, e é esse o principal desafio a que os praticantes da leitura são levados a enfrentar quando optam por percorrer os labirintos do texto literário.

O leitor ocupa uma posição ativa: é o responsável pela escolha do trajeto no labirinto, sem que se rompam totalmente os “contratos” estabelecidos pelo autor no momento da escrita, ou seja, sem desconsiderar também as escolhas de sentidos do próprio autor. Essa importância do leitor advém de mudanças nas concepções acerca da produção e recepção do texto que ocorreram nos estudos literários; não se tem mais a valorização apenas do autor como o único produtor de sentido de uma obra, como queria a estética romântica, nem há uma centralização exacerbada no texto, conforme propunha a estética formalista. O sentido de uma obra de ficção manifesta-se por meio de uma construção dialógica, pela interação entre produtor e receptor, interação esta que compõe o ato de enunciação, e pela observação dos sinais, das pistas deixadas pelo próprio texto (daí a importância de uma técnica de construção textual) para que se possa dar-lhe diferentes significados.

Deixa de prevalecer a concepção de leitura como um sistema fechado de decodificação de palavras e frases e passa-se a interessar as inúmeras leituras que decorrem de um mesmo texto, o desfecho inconcluso, o reler de modo diferente mesmo que leitor e texto sejam os mesmos. A obra torna-se plural e revela-se, a partir das concepções de mundo do leitor, sua bagagem literária, suas experiências de vida passadas ou presentes no momento da leitura, uma diversidade de interpretações a cada nova leitura. Por isso, o leitor torna-se

sujeito do processo criativo e interage com o autor, com outros textos, com outros discursos e com a sua própria leitura anterior.

Da vertente estruturalista passa-se à vertente dialógica e, junto dela, surgem novas concepções sobre autoria, os paradigmas para definir o bom leitor deixam de ser pautados apenas na capacidade de transpor para a oralidade, sem hesitar ou vacilar, o material escrito e uma nova visão de sujeito configura-se a partir da própria linguagem, um indivíduo que se torna mais atuante na sociedade quanto mais dominar as formas cultas da língua, quanto melhor compreender o que lê e quanto mais for capaz de interpretar criticamente o mundo que o cerca. Nesse ponto, surgem também as teorias que opõe alfabetização e letramento¹⁶, sendo a primeira, nos últimos anos, voltada para a decodificação, para a compreensão silábica e de palavras e de frases isoladas, enquanto a segunda dirige-se aos usos da língua e aos contextos discursivos em que ela é empregada.

Um dos maiores expoentes da linguística do diálogo é Mikhail Bakhtin, filósofo que enxergou a linguagem como um constante processo de interação. Para ele, a língua deve ser conhecida e estudada por meio de enunciados concretos presentes na comunicação, ou seja, a língua existe em função do uso, estando neste ponto a grande virada da importância do sujeito, que passa de passivo e mero decodificador para agente das relações sociais e da composição de discursos, valendo-se de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir novos textos.

Nessa perspectiva, a linguagem instaura-se como um processo contínuo. Não existe uma língua acabada da qual um sujeito se apropria para constituir um discurso também acabado. Trata-se de um fenômeno vivo, dinâmico, uma vez que os recursos linguísticos são flexíveis, tomam formas distintas em cada enunciado. Sobre essa mobilidade, Geraldi (2002, p. 3-4) descreve o ato de ler “como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz”. A palavra lida é, nessa perspectiva, o disparador para muitas

¹⁶ Achamos desnecessário arrolar as diferenças entre alfabetização e letramento devido aos inúmeros estudos sobre o assunto e por não ser este o foco deste estudo. Deixamos indicado o nome de Angela B. Kleiman e Magda Soares como referência para o aprofundamento na questão. Ressaltamos apenas que, para Paulo Freire, o conceito de alfabetização já pressupõe a leitura de mundo e da leitura de palavra, sendo que o autor não coloca os termos de forma dicotomizada (ver FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo e leitura da palavra**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006).

outras palavras do leitor, ou seja, o sentido do texto não se dá apenas pelo reconhecimento da palavra escrita, mas do encontro desta com diversas outras contrapalavras, de modo que seja impossível determinar quais são as contrapalavras que emergem da leitura, uma vez que cada leitor é único, possui uma história particular e lê em determinado momento de sua existência. Em síntese, é impossível determinar quantos e quais sentidos uma leitura produz.

Um novo paradigma sobre leitura e linguagem está, portanto, constituído. A principal obra de Bakhtin, **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, escrita nos anos 20 do século passado, sistematiza com consistência esse paradigma e ainda apresenta notável atualidade, fundamentando a teoria semiótica e textual mais utilizada nos dias de hoje, além de ter aberto espaço para profundas discussões sobre ideologia, sujeito e signo e de ter introduzido o materialismo dialético no campo linguístico.

2.2 Em torno da autoria

Para uma compreensão mais ampla sobre o novo paradigma de leitura pautado na dialogicidade temos de abordar a questão da autoria, a qual é discutida na academia em diferentes vertentes epistemológicas. Para Bakhtin (1992), o autor é aquele que participa da obra literária e nela enxerga para além daquilo que cada personagem vê e conhece. O autor é parte integrante do objeto estético; ele sabe o que é inacessível às personagens, pois, devido à sua posição “exotópica”, isto é, por estar fora da obra, possui um excedente de visão. O conceito de “exotopia”, muito caro à obra de Bakhtin, exprime seu pensamento de que há uma distância entre o vivido pelo herói e o criado pelo autor.

Esse distanciamento permite que o autor tenha uma percepção do todo e sua posição exotópica é fundamental para que ele dê o acabamento à obra artística. Sendo o autor um componente da obra, e não simplesmente o escritor, ele não é uma instância narrativa abstrata, mas uma consciência que engloba a consciência do herói e lhe dá, por ora, um acabamento. A atividade estética necessita da alteridade, nisso está um dos princípios bakhtinianos: o fato de que apenas o Outro pode nos dar acabamento, assim como só nós podemos dar acabamento ao Outro, ou seja, aquele que completa o que falta em nosso próprio

olhar, instaurando a importância do diálogo e da interação para o estabelecimento dos sentidos do texto e para a constituição dos sujeitos.

A concepção bakhtiniana de atividade estética auxilia-nos a compreender a função do autor enquanto criador do objeto artístico. Incorporando-se à obra enquanto ente estético, é ele quem dá forma à arte e sustenta a unidade composicional do texto. Ele materializa, na voz de suas personagens, os valores de uma sociedade, instituindo uma relação axiológica que nunca é única e uniforme, mas agrega inúmeras orientações (línguas sociais). Na função autor, este sujeito trabalha a linguagem, não como algo estático e dicionarizado, mas alimenta a forma como a língua está na boca das pessoas, em seu contexto vivo:

(...) Bakhtin exemplifica a correlação forma-arquitetônica, forma-composicional, dizendo que o autor criador poderá ordenar o conteúdo por diversas perspectivas: um olhar trágico, cômico, lírico, satírico, heroicizante etc. E buscará a forma composicional (romance, conto, poema narrativo, drama, etc.) mais adequada à respectiva forma arquitetônica.

E, ao dar forma ao conjunto, deverá *conquistar* a linguagem, ou seja, se apropriará dela não como língua em si (como mera gramática, como mero suporte técnico), mas por suas significações axiológicas enquanto enunciado concreto. (FARACO, 2012, p. 106).

A relação dialógica autor-personagem ou autor-leitor instaura, em última instância, uma visão de mundo e tem consequências teóricas de grande repercussão, uma vez que esse enquadramento dialógico abrange toda a atividade cultural humana. A noção de autoria em sua amplitude abarca, portanto, as ideias de exotopia, distanciamento, criação e acabamento, sendo este último elemento também relacionado ao próprio enunciado, o qual está sempre aberto a uma possibilidade de resposta. Em síntese, todo ato cultural se coloca em uma dinâmica de relações responsivas, pois se constitui do encontro de diferentes posições sociais e valorativas.

No processo de leitura, é importante que se enxergue o autor-criador e com ele o leitor vá dialogando pelo próprio ato de ler. Uma vez que o autor deve distanciar-se do vivido/produzido para exercer a atividade estética, também o leitor deve afastar-se do seu ponto de vista único sobre o texto e abrir-se ao acabamento que o Outro (demais leitores e inclusive o próprio autor) pode dar à obra artística, isto é, o leitor deve estar disposto a encontrar novos sentidos distintos do que ele próprio deu ao texto durante a sua leitura.

Na Tertúlia Literária Dialógica, a exotopia que proporciona o excedente de visão amplia-se quando se encontra com o olhar do Outro, ou seja, quando a leitura é dialogada, quando pessoas diferentes dão acabamentos distintos ao objeto lido. Tal acabamento pode ser dado por qualquer leitor durante o ato, que é único, da leitura, de modo que o autor-criador não é o único a dar o sentido fixo e acabado ao objeto estético. O estudo das obras clássicas revela justamente que a lei estática da superioridade do autor sobre as personagens é rompida quando se coloca tanto autor como heróis e demais personagens em um mesmo plano. Foi o que reconheceu Bakhtin (1981a) ao estudar os romances de Dostoiévski, nomeando a relação de superioridade do autor sobre a personagem como “monologismo” e tratando o estilo de escrita de Dostoiévski no parâmetro do “dialogismo”.

A autoria, então, se constrói no movimento interlocutivo e, como tal, também pode ser compreendida em nosso cotidiano na medida em que igualmente estamos em constante processo interacional. Somos, portanto, autores-criadores em ação pelo diálogo e uso da linguagem. Nesse ponto, saímos da autoria no campo literário e passamos para a autoria no discurso da vida, ideia extraída, entre outros textos, de “Os gêneros do discurso” (um dos capítulos de **Estética da criação verbal**, 1992), quando Bakhtin trata da natureza concreta do enunciado, o qual nasce da interação social entre os participantes da enunciação, de modo que, ao enunciar, todos nós, autores da vida cotidiana, mobilizamos linguagens e temos já respostas para os outros já-ditos na cadeia comunicativa.

Bakhtin (2010) ressalta a importância do locutor, como ele prefere chamar nesta obra, ao invés de autor, indicando que em dado momento ele é o dono da palavra, porém, ressalta: isso ocorre apenas durante o ato fisiológico de proferi-la:

Mas como se define o locutor? Com efeito, se a palavra não lhe pertence totalmente, uma vez que ela se situa numa espécie de zona fronteira, cabe-lhe contudo uma boa metade. Em determinado momento, o locutor é incontestavelmente o único dono da palavra, que é então sua propriedade inalienável. É o instante do ato fisiológico de materialização da palavra. Mas a categoria da propriedade não é aplicável a esse ato, na medida em que ele é puramente fisiológico. (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Sendo a palavra “o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2010, p. 117) e considerando não o ato físico de materialização do som, mas a materialização

da palavra enquanto signo, o conceito de autoria, em Bakhtin, toma novas proporções e acompanha as mudanças nas concepções de leitura e linguagem, pois está ancorado na percepção dos múltiplos discursos, visões de mundo e vozes sociais que se revelam no e pelo ato de ler. A compreensão de linguagem atrelada às noções de autoria assim descritas remete a uma base teórica sobre a qual se organizam as condições de produção do discurso, seja este proveniente do autor ou do leitor, assim como se refere às posições do sujeito, às relações entre os enunciados e ao delineamento que tomam as formas linguísticas face aos processos de interação e significação do texto, considerando que essas formas não são autônomas e despontam a cada processo de leitura e autoria de uma obra.

Para além do conceito de “exotopia”, a teoria em torno da autoria que melhor explica o pensamento do Bakhtin sobre o assunto desenvolve-se segundo o conceito de polifonia, o qual será discutido em uma seção específica neste trabalho.

2.3 O Materialismo Histórico¹⁷ e a Filosofia Marxista

2.3.1 Traços biográficos e primeiras considerações em torno das ideias de Karl Marx

Para darmos prosseguimento à compreensão de Mikhail Bakhtin sobre a linguagem e entendermos como foram elaborados os conceitos utilizados pelo autor, além da discussão sobre leitura e autoria, passamos a discorrer sobre as bases epistemológicas nas quais se assenta a teoria bakhtiniana. Para tanto, recorreremos a Marx, traçando um paralelo entre este e Bakhtin, ilustrando os pontos em que as teorias de cada um dos filósofos tangenciam.

Karl Heinrich Marx (1818-1883) provém de uma sólida família alemã burguesa. Estudou Direito nas Universidades de Bonn e de Berlim e obteve o doutorado em filosofia, na Universidade de Iena, com uma tese intitulada **Diferença entre as filosofias da natureza em Demócrito e Epicuro** (1841). Na universidade de Berlim, estudou

¹⁷ Utiliza-se os termos materialismo histórico, materialismo histórico-dialético ou materialismo, indistintamente, no presente texto.

principalmente a filosofia hegeliana e, em 1844, conheceu, em Paris, Friedrich Engels, de quem se tornou amigo e quem muito o influenciou em suas concepções filosóficas de apoio à classe operária, sendo “A situação da classe operária na Inglaterra” e o “Esboço de uma crítica da economia política” os escritos de Engels que mais entusiasmaram Marx.

Pelo estudo dos pensamentos de Hegel, Marx valeu-se de sua concepção de que a humanidade avançava e progredia apenas por causa dos conflitos, guerras e revoluções, ou seja, por meio da luta dos oprimidos contra os opressores, sendo esse o ponto da filosofia hegeliana que mais chamava a atenção de Marx. Entretanto, Hegel não estava preocupado com as lutas sociais, mas somente com as lutas religiosas. Quando Hegel morreu, seus seguidores dividiram-se em “hegelianos de esquerda”, que defendiam suas ideias mais progressistas, e os “hegelianos de direita”, defensores de uma postura mais conservadora e espiritual. Ludwig Feuerbach e, posteriormente, Marx foram os principais defensores da esquerda hegeliana.

Marx passou a trabalhar como jornalista, em 1842, e utilizou-se da imprensa para divulgar suas ideias e criticar os governos, denunciando a situação miserável do povo francês. Foi expulso da França no ano seguinte, radicando-se em Bruxelas e participando de organizações clandestinas de operários e exilados. Ao mesmo tempo em que na França estourou a revolução, em 24 de fevereiro de 1848, Marx e Engels publicaram o folheto **O Manifesto Comunista**, primeiro esboço da teoria revolucionária que, mais tarde, seria chamada marxista. Marx voltou para Paris, mas assumiu logo a chefia do Novo Jornal Renano em Colônia, primeiro jornal diário francamente socialista.

Depois da derrota de todos os movimentos revolucionários na Europa e o fechamento do jornal, cujos redatores foram denunciados e processados, Marx foi expulso para Londres, onde fixou residência. Lá, dedicou-se a vastos estudos econômicos e históricos. Escrevia artigos para jornais norte-americanos sobre política exterior, mas sua situação material esteve sempre muito precária. Foi generosamente ajudado por Engels, que vivia em Manchester em boas condições financeiras.

Em 1864, Marx foi um dos fundadores da Associação Internacional dos Operários, depois chamada I Internacional, desempenhando dominante papel de direção. Em 1867 publicou o primeiro volume da sua obra principal, **O Capital**, que não conseguiu

terminar. Durante sua vida, foi publicado somente o primeiro volume; os outros dois foram compilados e revisados por Engels com base nos manuscritos deixados.

Os últimos anos de vida de Marx foram ocupados por diversas enfermidades, levando-o a falecer aos 65 anos, no dia 14 de março de 1883.

2.3.2 Bases epistemológicas: sobre o Materialismo Histórico e a Filosofia Marxista

O ponto de partida de Marx é a filosofia idealista alemã. Marx recupera, na filosofia grega, a dialética e a ideia de desenvolvimento humano e acredita que a filosofia não poderia ser um emaranhado de conhecimentos abstratos; ela deveria tornar-se uma ciência mais exata, devendo ser utilizada, na prática, para transformar o mundo. Assim, contrapondo-se ao idealismo, que aceita de modo irredutível as forças divinas e sobrenaturais, Marx considera que não há nada para além da natureza e preocupa-se com o homem e com o seu papel no mundo.

Marx aproveita o método dialético de Hegel e o materialismo de Feuerbach, construindo convicções filosóficas entendidas sob o termo de materialismo histórico dialético. Assim, valendo-se do princípio dialético de que a humanidade evolui através da luta entre os contrários, na qual o triunfo de um sobre os outros produz a mudança, Marx deu novo enfoque ao materialismo.

O termo materialismo histórico passou, portanto, a designar o método de interpretação histórica proposto por Marx e que consiste em ler os acontecimentos históricos a partir de fatores econômico-sociais. Seu fundamento básico está calcado na perspectiva antropológica que concebe o homem como ser constituído pelas relações de trabalho e de produção que vivencia, de modo que as formas assumidas pelas sociedades humanas dependem diretamente das relações econômicas que se constituem no decorrer do processo social.

Assim, o materialismo histórico passou a ser utilizado para marcar toda doutrina filosófica que atribui causalidade somente à matéria, opondo-se, portanto, ao

idealismo e, por conseguinte, não admitindo que as concepções ideais e subjetivas sejam compreendidas como elementos organizadores da totalidade social.

Segundo Lénine (2013), Marx enriqueceu o materialismo do século XVIII com as aquisições da filosofia alemã, especialmente a partir de Hegel, sendo que a principal aquisição foi a dialética, referente à doutrina da relatividade do conhecimento humano. Marx aprofundou a questão do materialismo filosófico, estendendo-o do conhecimento da natureza até o conhecimento da sociedade humana:

Assim, como o conhecimento do homem reflete a natureza que existe independentemente dele, isto é, a matéria em desenvolvimento, também o conhecimento social do homem (ou seja: as diversas opiniões e doutrinas filosóficas, religiosas, políticas, etc.) reflete o *regime econômico* da sociedade. As instituições políticas são a superestrutura que se ergue sobre a base econômica. Assim, vemos, por exemplo, como as diversas formas políticas dos Estados europeus modernos servem para reforçar a dominação da burguesia sobre o proletariado.

A filosofia de Marx é o materialismo filosófico acabado, que deu à humanidade, à classe operária, sobretudo, poderosos instrumentos de conhecimento. (LÉNINE, 2013, p.2).

De acordo com Rezende (1986), Marx tinha as relações sociais como inteiramente interligadas às forças produtivas. Segundo ele, os economistas clássicos concebiam categorias como “valor”, “propriedade”, “trabalho”, “população” e “nação” como abstrações, constituindo “verdades eternas” e, por conseguinte, não percebiam que a produção de uma categoria se dá a partir do real, do concreto que é a produção social da vida:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações e, portanto, unidade da multiplicidade. É por isso que ele aparece no pensamento como um processo de síntese, como resultado e não como ponto de partida, muito embora seja o verdadeiro ponto de partida e, por conseguinte, o ponto de partida da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 26, apud REZENDE, 1986).

Para Rezende (1986), o objetivo da crítica de Marx foi dar um tratamento científico às questões elaboradas pelos economistas clássicos. Além disso, segundo o autor, Marx indica que a satisfação das necessidades humanas não é apenas uma entre outras

atividades, mas constitui a condição fundamental de toda história. Assim, ao transformarem, pela produção, a matéria-prima em matéria humanamente utilizável, os homens não apenas satisfazem necessidades como também engendram relações sociais, através das quais se relacionam entre si e com a própria natureza. Desse modo, na produção, os homens não atuam apenas sobre a natureza, mas também atuam uns sobre os outros, ou seja, eles estabelecem relações sociais e através delas se relacionam com a natureza e se efetua a produção. Consequentemente, as relações sociais que os indivíduos produzem mudam, transformam-se, na medida da mudança e do desenvolvimento dos meios materiais de produção, isto é, das forças produtivas.

Uma das grandes contribuições de Marx foi notar que os homens não agem segundo sua própria vontade ou segundo a vontade coletiva; a ação do homem enquanto sujeito histórico dá-se de acordo com as necessidades econômicas. Com esse pensamento, Marx opôs-se a toda forma idealista de pensamento, de modo que o materialismo histórico afirma que os fenômenos intelectuais, artísticos, etc. constituem uma superestrutura determinada, em última instância, pela infraestrutura econômica. Essa concepção chama-se “materialismo” exatamente porque concebe o elemento material (infraestrutura econômica) como sendo o fundamento e esse materialismo é “histórico” porque concebe a formação da infraestrutura e do modo de produção como historicamente determinados.

E do mesmo modo que não podemos julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo, não podemos tampouco julgar estas épocas de revolução pela sua consciência, mas, pelo contrário, é necessário explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, 2008, p. 48).

É importante ressaltar que Marx utilizou o método dialético, mas deu novo enfoque à lógica hegeliana, desconstruindo qualquer sistemática idealista. Pelo contrário, a dialética marxista está pautada na realidade.

A teoria marxista procura explicar a evolução das relações econômicas nas sociedades humanas ao longo do processo histórico. Haveria, segundo a concepção marxista, uma permanente dialética das forças entre poderosos e fracos, opressores e oprimidos, de modo que a história da humanidade seria constituída por uma permanente luta de classes. Para

por fim a tal desigualdade, a proposta do filósofo é a inversão da pirâmide social, conferindo poder à maioria, ou seja, aos proletários, única forma pela qual a sociedade capitalista poderia ser desconstruída em favor de uma nova sociedade de cunho popular, a socialista.

Para Karl Marx, paira sobre a classe trabalhadora uma ideologia, apregoada pela classe dominante, que impede o rompimento da sociedade de classes. Para ele, em todas as sociedades em que a propriedade é privada existem lutas de classes (senhores x escravos, nobres feudais x servos, burgueses x proletariados), de modo que seria necessária uma luta ideológica e política para tomada do poder da classe dominante.

Marx tentou demonstrar que no capitalismo sempre haveria injustiça social e que o operário produz mais para o seu patrão do que para si. É por isso que considera o capitalismo como um regime econômico de exploração, sendo a mais-valia a lei fundamental desse sistema.

A venda da força de trabalho e a separação entre trabalhador e produto do seu trabalho constitui o que Marx denomina de processo de alienação. Para ele, todo trabalho é alienado, na medida em que se manifesta como produção de um objeto que é alheio ao sujeito criador. Segundo o raciocínio de Marx, ao criar algo fora de si, o operário se nega no objeto criado, por isso, a relação estabelecida implica em uma completa separação entre o homem e a natureza.

Por todas as contradições do capitalismo, Marx, e também Engels, defendiam que a ruptura com o sistema capitalista seria alcançada pelo processo revolucionário no qual os trabalhadores tomariam o poder frente ao Estado. Esse novo regime por eles estabelecido assumiria os meios de produção e socializaria igualmente as riquezas, visando à constituição de uma sociedade igualitária.

2.4 A base marxista de Bakhtin

2.4.1 Escopo biográfico de Mikhail Bakhtin

Feita essa rápida apresentação de Marx e sua filosofia, passamos a traçar um breve panorama biográfico sobre o filósofo Mikhail Bakhtin a partir das considerações de

Leite (2011), levando em consideração que a trajetória de vida desse pensador reflete muitas das suas escolhas teórico-filosóficas. Assim, faz-se necessário saber que Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo russo que nasceu em 1895 em Orel, Moscou, que morreu em 1975, na capital da Rússia, e que pertencia a uma família nobre que valorizava muito a educação, sendo em Odessa, cidade para onde sua família mudara, que ele iniciou sua vida acadêmica, em 1913. Foi, contudo, em Petrogrado que Bakhtin firmou-se nos estudos clássicos na Faculdade Filológico-Histórica. Nesse período, começou a se envolver em círculos intelectuais, os quais seriam determinantes para sua vida e para o desenvolvimento de sua filosofia.

As principais influências que Bakhtin sofreu naquela ocasião foram a do pensamento de Kierkegaard e de um professor, Fadei F. Zielinsk, que era um dos principais expoentes da onda do “Helenismo do Terceiro Renascimento”, na qual se pretendia um retorno radical aos estudos helenísticos, mas também se via no helenismo uma filosofia de vida contemporânea, diferente da apregoada pelo catolicismo.

Ao formar-se, Bakhtin mudou-se para a pequena cidade de Nevel, onde foi professor em uma escola secundária e se envolveu com um círculo de intelectuais de alto nível que tinha como principais objetivos o projeto de “ilustração das massas” e a criação de uma Escola de Filosofia de Nevel. Teoricamente, os projetos estavam voltados para a constituição de uma teoria marxista que desse conta de suas concepções filosóficas. Em 1921 o círculo de Nevel fechou, mas outros foram criados em diferentes cidades, onde novos membros, que participavam em áreas distintas (engenharia, música, filosofia, etc.), foram se agrupando. A existência desses círculos de acadêmicos que discutiam múltiplas questões fundamentava o principal conceito de Bakhtin, o dialogismo, uma vez que neles ninguém era proprietário de nenhuma das ideias que circulavam, todas eram frutos de diálogo, portanto tinham uma gênese comunitária. Essa configuração levava também a uma intrigante questão em torno da autoria das obras produzidas pelo círculo, muitas vezes difícil de ser definida com precisão, sendo mais importante do que o nome da pessoa que as escreveu as ideias difundidas.

As reuniões cessaram com o crescimento da repressão por parte do governo russo e Bakhtin foi condenado ao exílio por envolvimento em grupos de discussão suspeitos,

como era o caso de três grupos de discussão de filosofia da religião que ele possivelmente se envolvera. Apesar da condenação de Bakhtin estar relacionada com questões religiosas, os estudiosos do autor argumentam que ele era adepto da “intelligentsia”, filosofia que se baseava em relacionar a teologia com diferentes disciplinas, sobretudo, as ciências exatas, o que prova que os movimentos nos quais Bakhtin estava envolvido não viam oposição entre religião e ciência, ou religião e revolução.

Bakhtin passou quinze anos no exílio, de 1930 a 1945 e duas de suas obras foram produzidas nesse período: **Cultura popular na idade Média e no Renascimento no contexto de François Rabelais** e alguns textos sobre teoria do romance que seriam reunidos e editados sobre o título **Questões de Literatura e de Estética**.

Com o fim do exílio, Bakhtin partiu para Saransk onde se tornou chefe do Departamento de Literatura Geral. Após sua aposentadoria ele se dedicou a escrever, porém nenhum de seus textos desse período chegou ao término. Alcançou popularidade dentre os alunos e seu livro **Problemas da poética de Dostoievski** atraiu discípulos, mesmo quando sua atividade acadêmica havia cessado oficialmente. Seus seguidores foram os responsáveis por tornar Bakhtin conhecido internacionalmente.

Bakhtin terminou seus dias lutando contra graves problemas de saúde e morreu em 1975, em Moscou.

2.4.2 Em torno do *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: à guisa de justificativas

O livro **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, cuja autoria é atribuída a Mikhail Bakhtin, foi escrito em 1929. Nele, o autor propõe uma reflexão sobre a linguagem valendo-se da ótica marxista, destacando, principalmente, a natureza ideológica do signo linguístico.

Não se pode afirmar com certeza que Bakhtin leu os escritos de Marx e Engels que seriam publicados posteriormente, em 1932, na obra intitulada **A ideologia alemã**, contudo, os autores estudados, Marx e Bakhtin, caminharam por percursos teóricos muito

próximos. Assim, justifica-se no item subsequente o delineamento dos pontos de diálogo entre os pensamentos dos dois teóricos a partir da leitura de Henriques (2007) e Vianna (2010), buscando mais uma reflexão sobre a problemática marxista na obra de Bakhtin do que o estabelecimento monológico e conclusivo do entendimento das filosofias bakhtiniana e marxista.

2.5 Marx e Bakhtin em diálogo: em torno de uma teoria marxista da linguagem

Na atual era da globalização ainda é possível falar sobre uma abordagem marxista da linguagem, partindo do princípio de que o Marxismo não se resume apenas a uma forma de conceber as relações entre indivíduos e classes, tão pouco se relaciona somente a um sistema econômico ou a um projeto político-ideológico de uma época. A teoria marxista é mais ampla, pois se constitui como fundamentação de diversas dimensões da atividade humana, opondo-se a outras concepções teórico-filosóficas, como a metafísica, por exemplo, que segmentam a realidade em categorias distintas.

A teoria marxista da linguagem que Bakhtin expressa em **Marxismo e Filosofia da Linguagem** traz uma oposição ao linguista Ferdinand de Saussure e aos seus discípulos (o objetivismo abstrato), ao formalismo russo (Círculo Linguístico de Moscou, OPOYAZ), ao subjetivismo idealista de Wilhelm von Humboldt e suas vertentes e ao psicologismo funcionalista – e nessa crítica os fundamentos de Kant –, e à fenomenologia. Dentro dos limites teórico-metodológicos de suas concepções, Bakhtin elabora uma visão de mundo que epistemologicamente fundamenta-se no dialogismo e no materialismo histórico-dialético.

Para Bakhtin, o sujeito e o objeto do conhecimento estão indissolúvelmente conectados ao contexto social. Ele adota os princípios fundantes do materialismo e não descarta o determinismo econômico que define as ações humanas. Enquanto Marx relata em seu **Prefácio à Contribuição a Crítica da Economia Política**, de 1859, o conjunto das relações do modo de produção, suas formas e a estrutura condicionantes dos processos sociais

lemos uma compreensão um tanto semelhante em **Marxismo e filosofia da linguagem** com relação aos conceitos de infraestrutura e superestruturas. Segundo o autor russo:

A psicologia do corpo social não se situa em nenhum lugar “interior” (na “alma” dos indivíduos em situação de comunicação); ela é, pelo contrário, inteiramente exteriorizada: na palavra, no gesto, no ato. Nada há nela de inexprimível, de interiorizado, tudo está na superfície, tudo está na troca, tudo está no material, principalmente no material verbal.

As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala (BAKHTIN, 2010, p. 43).

Segundo Henriques (2007, p.4), na concepção bakhtiniana “a significação dos objetos, ultrapassa as suas materialidades, traduzem-se em signos com funções sociais e que se determinam na organização da vida material em geral”. Para Bakhtin, a realidade é signica e os signos só podem surgir em um terreno de confluência entre sujeitos socialmente organizados. O signo ideológico é uma unidade constitutiva da consciência humana, a qual, por sua vez, é constituída por valores sociais, ideológicos ou coletivos, lembrando que a ideologia, para Marx, é um reflexo da existência social e do sistema econômico que predomina em dado momento, sendo, por consequência, o reflexo da luta de classes.

Nesse âmbito, Bakhtin enxerga a linguagem como um constante processo de interação mediada pelo diálogo - e não apenas como um sistema autônomo. A palavra não pode ser entendida apenas em seu sentido de dicionário, mas por meio dos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. Nesse sentido, o sistema linguístico é completamente independente de todo ato de criação individual.

Com relação à palavra “interação”, faz-se uma ressalva de que ela é preferível pelos linguistas marxistas à palavra “comunicação”, conforme explica Costa (2000):

A concepção de linguagem como comunicação não é muito cara a alguns autores marxistas. Eles assumem uma postura crítica em relação ao termo, que pode dar a entender que sujeitos livres relacionam-se livremente mediante a linguagem, o que seria uma visão idealista, no sentido de não

conferir com a realidade. Além disso, a palavra comunicação sugere pleno entendimento entre sujeitos, o que, de igual forma, nem sempre corresponde ao real. Por fim, pode-se entender o termo em questão como transmissão de informações de um sujeito para outro sujeito através de um veículo, o que suporia conceber a linguagem como um código, algo que certamente constitui uma de suas dimensões, mas que diz muito pouco da complexidade do fenômeno linguístico. Portanto, uma teoria marxista da linguagem deve ir além de uma concepção comunicativa. (COSTA, 2000, p.4).

Retomando Marx, em **A ideologia alemã** (2007), o filósofo mostra-se preocupado com a ausência da concretude sócio-histórica nas formulações de um grupo de filósofos alemães identificados como Jovens Hegelianos ou Hegelianos de Esquerda, principalmente Ludwig Feuerbach, Bruno Bauer e Max Stirner, que tinham uma visão idealista do mundo mesmo quando criticavam o idealismo de Hegel. Por seu turno, Bakhtin também tem a gênese das suas teorias no confronto de ideias; no seu caso, a oposição é ao subjetivismo idealista.

Em **A ideologia alemã** vemos como Marx e Engels compreendiam a produção da consciência. Para eles, não é a consciência que produz as condições materiais dos homens, mas o inverso. Sobre consciência e linguagem, os autores afirmam:

A linguagem é a consciência prática, a consciência real, que existe também para os outros homens e que, portanto, começa a existir também para mim mesmo; e a linguagem nasce, assim como a consciência, da necessidade, da carência de intercâmbio com os demais homens. A consciência é, portanto, já de antemão, um produto social, e o seguirá enquanto existirem seres humanos (MARX & ENGELS, 2007, p.53).

As bases materiais da consciência são, portanto, as mesmas da linguagem. Assim, entender o sistema linguístico como desvinculado dos homens em condições concretas reais caracteriza esse sistema como idealizado e o próprio indivíduo como ser idealizado. A palavra, na compreensão bakhtiniana, é neutra porque pode ser preenchida por qualquer função ideológica. Assumir que a palavra é neutra não é a mesma coisa que a considerar unívoca, mas é admitir, contrariamente, que ela serve a todas as relações sociais, pois é munida de inúmeros sentidos ideológicos. O sentido da palavra revela-se, em última instância,

nas interações sociais. Na esteira de Marx, a interação se dá entre indivíduos reais, sob a dinâmica do materialismo histórico.

É importante destacar que a classe dominante confere ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, visando abafar outras visões de mundo e tornar o signo monovalente. Em outras palavras, a classe dominante apresenta o seu próprio interesse como interesse de todos os membros da sociedade, conferindo universalidade às suas ideias.

O conceito de signo ideológico e o entendimento de que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua são as bases da teoria sobre a filosofia da linguagem de cunho marxista de Bakhtin. Trata-se da interação de indivíduos históricos, socialmente organizados em condições concretas e materiais de existência e que vivem imersos em uma estrutura econômica que define suas ações e falas no mundo, entendimento este em consonância com a compreensão epistemológica de Marx sobre o ser humano e sobre a realidade.

2.6 Amarrando os fios

Um primeiro ponto de contato entre as filosofias de Karl Marx e Mikhail Bakhtin e de importância para o escopo deste estudo diz respeito à natureza da linguagem e da consciência. A linguagem é a consciência prática e nasce da interação entre os sujeitos. Portanto, a consciência e a linguagem são produtos sociais, o que significa que os signos só emergem da necessidade de intercâmbio entre os homens, fato este que leva ao entendimento final de que a própria linguagem é um produto social.

Seria ingenuidade desconsiderar as particularidades conceituais que envolvem o pensamento de cada um dos filósofos, Marx e Bakhtin, visto que o primeiro estava preocupado com a transformação da realidade e o segundo voltou-se para os estudos da linguagem, sendo este o centro de suas preocupações teórico-filosóficas. Entretanto, é possível reconhecer as aproximações entre as formulações de Marx e Bakhtin, considerando

que o segundo foi influenciado pelo primeiro e traz para suas formulações alguns aspectos centrais da vertente marxista de pensamento.

Nesse sentido, objetivamos delinear os traços epistemológicos que competem a cada um dos autores, mostrando os elementos sob os quais se aproximam. Com esse intuito, procuramos demonstrar que para Marx o mundo se move pelas contradições, especialmente a diferença de classes estabelecida entre homens reais em condições históricas reais. Por sua vez, Bakhtin também parte da compreensão de que a linguagem é originária da interação entre homens igualmente reais, em condições históricas reais, sendo essa a base da crítica que faz contra as duas correntes do pensamento linguístico: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

Assim, mesmo abordando apenas alguns poucos aspectos da filosofia de Marx e de Mikhail Bakhtin, buscamos demonstrar o quão pertinente é instaurar um diálogo entre os dois teóricos. Não se atentar ao pensamento de Marx quando se estuda Bakhtin empobrece as formulações do pensador russo e perde-se de vista a base sobre a qual este último avançou em suas teorias sobre a linguagem.

2.7 Essa palavra não é só minha

Tendo agora as bases epistemológicas da teoria bakhtiniana a partir das fontes marxistas, passamos a tratar alguns conceitos centrais nas formulações teóricas de Bakhtin e como surgiram no escopo de seu pensamento filosófico e dialético. Assim, temos que, no início dos anos 1920, Bakhtin trouxe como centro de suas reflexões o conceito de dialogismo, formulação entendida primeiramente no âmbito da linguística. Para Bakhtin (1981a), o sujeito é compreendido como uma síntese dialética de relações sócio-históricas, sendo a língua um fato social definido pela relação dialógica de um “Eu” com um (a) “Outro (a)”, de modo que ela não pertence a um único sujeito nem existe de maneira independente do indivíduo. Ainda na concepção bakhtiniana, tudo o que enunciamos já foi enunciado por alguém numa outra situação comunicativa e o nosso discurso sempre se constrói por meio da intervenção do discurso de outra pessoa.

Na obra **Problemas da poética de Dostoiévski** (1981a), Bakhtin expõe sua teoria sobre o “romance polifônico”. O autor defende que num texto literário (o romance moderno, mais especificamente) duas ou mais vozes podem se manifestar e dialogar, de forma que vários sentidos sejam ecoados por meio de sua leitura. Essa pluralidade de vozes opõe-se à ideia de que, num segmento textual literário, uma única entidade seria ouvida e ainda conduziria autoritariamente a narrativa, concepção essa presente nos “romances monológicos”.

Com as noções de dialogismo e polifonia, Bakhtin abre caminhos para os estudos sobre o diálogo em diferentes âmbitos, inclusive na educação, permitindo reflexões acerca da aprendizagem do ponto de vista da interação social. Entender o dialogismo em Bakhtin, como argumenta Sabadini (2006, p. 35), “é sustentar a existência de consciências que se constituem entre sujeitos por meio das relações sociais”. Tal multiplicidade de diálogos, no domínio da elocução, orienta o entendimento de que a linguagem humana se constrói dentro de uma tessitura de relações na qual a comunicação se efetiva com sucesso quando locutor e interlocutor pertencerem à mesma comunidade linguística:

[...] para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som – , bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível [...] (BAKHTIN, 2010, p. 72).

Trazendo a argumentação para a esfera educativa, pensamos que situar a efetividade da comunicação no pertencimento dos interlocutores à mesma comunidade linguística não significa a impossibilidade de diálogo entre pessoas ocupantes de posições sociais distintas. Se educador e educando não compartilham as mesmas variantes linguísticas e deixam de eleger os mesmos padrões de organização de ideias, isso não significa que deva haver menos importância nos dizeres dos que não dominam as formas linguísticas e as orais de prestígio. As considerações de Bakhtin (2010) reforçam a ideia de que o não pertencimento à mesma comunidade linguística interfere na comunicação, uma vez que os signos

linguísticos são condicionados por uma organização social. Assim, o reflexo disso pode expressar, para um educando que não domina o mesmo modelo de linguagem do seu educador, uma sensação de rejeição quanto a sua própria forma de pensar e ser no mundo.

A teoria bakhtiniana parte do campo da filosofia da linguagem e aponta para o fato de as pessoas falarem a partir de concepções de mundo distintas, o que reflete na própria linguagem que elas utilizam, gerando tantos casos de ambiguidade linguística. Assim, a dialogicidade revela tanto o ato de diálogo em si quanto as interfaces linguísticas expressas por cada um. Nesses termos, no processo de interação verbal, a palavra extrapola o sentido único do dicionário e reflete uma condição social, uma visão de mundo, uma ideologia, um contexto social. Isso porque o diálogo está presente em todas as instâncias da vida humana e em quaisquer relações interpessoais. Sobre o caráter ideológico da palavra, lemos:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de mudanças sociais. (BAKHTIN, 2010, p.41).

As mudanças sociais expressas pela palavra expõem a concepção marxista de Bakhtin em seus estudos sobre a linguagem. Na obra **Marxismo e filosofia da linguagem** (2010), o autor ressalta que a palavra é um signo ideológico por natureza, que reflete a realidade, daí seu caráter social. Para ele, o signo e a ideologia são reunidos num todo denominado “discurso”, sendo que todo discurso tem as marcas de uma época ou de um determinado grupo. É por isso que Bakhtin entende a língua como um produto coletivo e considera que o sentido de cada palavra é norteado por um contexto.

A base de sua filosofia marxista da linguagem é, portanto, a enunciação, a qual sendo produto da interação social também age como suporte de uma estrutura ideológica. Desse modo, Bakhtin (2010) trata a linguagem como uma entidade viva e enxerga na palavra um elemento essencial para a comunicação, o confronto de ideias, as lutas sociais e a

expressão de valores, sendo, por isso, de fundamental importância para a transformação social. Além disso, numa situação de diálogo, o entendimento da palavra, isto é, da mensagem comunicada, depende da compreensão da leitura de mundo e do lugar social e linguístico dos interlocutores.

Uma pesquisa que embasa a discussão sobre a possibilidade de transformação a partir da dialogicidade é a realizada por Goulart (2009b), sobre a qual passamos a refletir. A autora primeiramente situa a fundamentação marxista de Bakhtin, reconhecendo, entretanto, que o teórico teve outras influências e considera que foi sobre essas bases que o filósofo compreendeu as relações dialéticas entre realidade, sociedade e história, as quais se dão por meio do estudo do material verbal. A pesquisadora parte do princípio de que a palavra penetra todas as relações, as quais estão marcadas pelo horizonte social de uma época e por um grupo determinado, sendo que elas se materializam não apenas na palavra, mas também no gesto ou em outras atividades mentais que podem ou não ser exteriorizadas.

Nessas interações verbais, o enunciado, enquanto unidade básica de sentido histórico e social, possui ecos de outros enunciados e tem como uma de suas características o endereçamento, isto é, ele sempre é direcionado a alguém. Destarte, se a elaboração do enunciado deve levar em conta o destinatário, procurando até mesmo antecipar sua resposta, de imediato consideramos ser impraticável que um educador, dentro de uma situação de elocução, não construa seus enunciados pensando no educando e nas elaborações mentais ou externas que ele tenha como resposta de suas falas.

O dialogismo bakhtiniano, entretanto, não se resume ao diálogo estabelecido apenas por palavras, mas traz em si uma configuração mais ampla, entendida dentro do contexto do interdiscurso. No e pelo discurso os sujeitos constroem suas identidades, entendem-se como sujeitos históricos, atuantes e se aloca nos espaços, movimentando-se e colocando em tensão outros sujeitos, outros conhecimentos e outras culturas. Na conexão entre os discursos e no fluxo de comunicação, autentica-se a constituição do ser:

A categoria do diálogo, como princípio organizador da teia dinâmica, conturbada e complexa dos enunciados na formação do discurso social, implica que todo e qualquer enunciado está sempre ligado aos enunciados que lhes antecederam e àqueles que ainda serão elaborados, no fluxo da

comunicação humana. Os sujeitos só existem e se legitimam na dimensão dialógica do(s) outro(s) do discurso (GOULART, 2009b, p. 3).

O sujeito se constitui, portanto, pela alteridade, sendo que o próprio signo, por sua natureza social, inexistente sem o (a) Outro (a); o homem e a mulher se conscientizam de sua individualidade, seus anseios, seus direitos e suas necessidades na relação com as diferentes subjetividades. Ainda, segundo Goulart (2009b), nos entranhamentos sociais, os sujeitos podem, no decorrer de suas vidas, compor e recompor visões de mundo, sendo que nesse percurso dão-se apagamentos e criações de sentidos. Nos espaços educativos, tais concepções de mundo se embatem e conflitam com aspectos discursivos produzidos pelo homem e pela mulher no que diz respeito à própria produção do conhecimento. A realidade é mostrada por meio de esferas sociais do saber, como a arte, a filosofia, a história, as ciências, as quais se estruturam em diferentes temas, categorias e conceitos e, ideologicamente, distingue-se quem está nesses espaços para ensinar tais conteúdos e quem está para aprendê-los.

Ainda temos como um ponto agravante: a ideologia produzida por homens e mulheres de que o fracasso dos excluídos e o fracasso escolar são um problema individual. Dilui-se o conceito de coletividade e se esquece de que as aprendizagens não se dão unicamente pelo educando, mas por sua relação de diálogo com o educador, com o objeto de conhecimento, com suas vivências e experiências. Atribuir a culpa pelo fracasso da aprendizagem a um único sujeito é desconsiderar a própria dialética da realidade.

Quantas vezes modelos únicos de aprender e conhecer se impõem, homogeneizando os sujeitos e extraindo-lhes a própria historicidade do ser, dificultando também a abertura dos indivíduos às elaborações de novos saberes e o compartilhamento de suas aprendizagens numa dimensão de igualdade com relação às pessoas que têm o saber reconhecido socialmente. A linguagem, desse ponto de vista, é tratada como se cada palavra tivesse um único sentido e os conhecimentos escolares delineiam-se como verdades absolutas.

Entretanto, enquanto o espaço educativo muitas vezes descarta os saberes cuja fonte está nas experiências diárias, Bakhtin (2010) atribui grande importância para a vida cotidiana. Para ele, todo gênero do discurso nasce no cotidiano e nele se renova sempre, uma vez que os próprios gêneros se constituem nas diferentes esferas da atividade humana. A

riqueza de variedades linguísticas que os compreende ainda os torna heterogêneos e reveladores de conhecimentos sociais distintos, dependendo das intenções dos seus locutores.

Encobrendo o conhecimento próprio do cotidiano, a instituição escolar orienta como deveriam ser as práticas educativas neste espaço: trabalhando as disciplinas escolares e fazendo com que os educandos se apropriem dos discursos que dizem como e o que deve ser aprendido na escola. Assim, a sala de aula organiza sua alocação de modo a atender os modelos de uma dinâmica escolar consolidada historicamente, sem atentar-se para o fato de que os sujeitos mudam, o período histórico-social se modifica, as relações dos sujeitos com a realidade se transformam. Os próprios enunciados pedagógicos são construídos não de uma maneira unívoca, mas em uma confluência de elementos advindos da formação inicial do educador, de sua história de vida, de sua trajetória profissional, dos livros e jornais que lê, etc. Ainda, todos os enunciados produzidos nas instituições escolares têm um julgamento de valor que os fazem ser aceitos socialmente devido à própria autoridade da instituição:

A escola, por sua vez, é um lugar de conhecimentos que são julgados socialmente de forma positiva, como relevantes para a vida, em muitos sentidos. Os alunos vão à escola para aprender e os professores, para ensinar. O fato de os professores dominarem o conhecimento de uma linguagem social, vinculada a certa esfera de conhecimento, garante-lhes um lugar de autoridade. Autoridade, inclusive, para fixar enunciados de determinadas maneiras. (GOULART, 2009a, p. 19).

Com relação à autoridade, Bakhtin (1999) distingue dois tipos de palavras: a autoritária e a internamente persuasiva. A palavra autoritária, isto é, religiosa, política, moral, a palavra do pai, dos professores etc. não necessitaria de persuasão interior para a consciência, pois nós já a encontramos unida à autoridade. É o tipo de palavra que exigiria o mero reconhecimento e a assimilação. Já a palavra internamente persuasiva carece de autoridade, desperta nossa capacidade criativa, esclarece-se em diferentes contextos, está em constante conflito com outras palavras e outros contextos comunicativos.

A escola e os professores, por disseminarem a palavra autoritária, podem dificultar a transformação social, estando nesse ponto a necessidade de uma nova postura educativa que considere a validade dos argumentos (na teoria bakhtiniana não há o termo argumento, mas sim organização dos enunciados) independente da posição de autoridade de

quem enuncia, flexibilizando, portanto, palavras autoritárias e permitindo que os educandos sejam protagonistas da argumentação. Considerar a legitimação da palavra do estudante, valorizando sua produção criativa, sua capacidade de argumentar é, nesse sentido, fundamental para que se entenda os universos de referências mobilizados pelos educandos e suas formas de expressar compreensões sobre a realidade no diálogo com os conteúdos disciplinares.

A prática educativa fundamentada nas concepções bakhtinianas de diálogo indica a importância dos aspectos ético, político e ideológico na constituição de um sujeito capaz de mediar o conhecimento, de partilhar e desenvolver sua cultura. Nela, o saber científico não é expulso e tão pouco desvalorizado, mas, pelo contrário, tem seu espaço e avança à medida que a multiplicidade de vozes interage e cria sentidos para o mundo. Enquanto interagimos nas relações sociais dentro ou fora da sala de aula, constituímos um modo particular de ler a vida; é desse ponto de vista que defendemos a necessidade de se negociar com os próprios educandos os sentidos elaborados nos ambientes escolares, não deixando que eles se “assujeitem” e se afastem de suas próprias ideias, indagações e hipóteses sobre a realidade circundante.

Nesses termos, uma das atividades discursivas que de forma mais peculiar permite a participação do sujeito na cultura e na construção de sentidos para a realidade, assim como garante o diálogo com a palavra alheia, é a leitura. Contrapondo às práticas que sustentam a univocidade dos discursos, a teoria da linguagem de Bakhtin possibilita a criação de uma concepção para a arte de ler pautada numa relação diferenciada entre autor e leitor na construção dos sentidos de uma obra literária. Ramos e Schapper (2009) encontram na poética de Ítalo Calvino uma metáfora para esse diálogo, pela leitura, entre a palavra do autor e a palavra alheia:

Não se admire de me ver sempre a vaguear com os olhos. Com efeito, esta é a minha maneira de ler, e só assim a leitura se torna frutuosa para mim. Se um livro me interessa verdadeiramente, não consigo segui-lo para além de algumas linhas sem que a minha mente, captado um pensamento que o texto lhe propõe, ou um sentimento, ou uma interrogação, ou uma imagem, não saia pela tangente e salte de pensamento em pensamento, de imagem em imagem, num itinerário de raciocínios e fantasias que sente necessidade de

percorrer até o fundo, afastando-me do livro até perdê-lo de vista (CALVINO, 1999, s/p. apud RAMOS; SCHAPPER, 2009).

De fato, este vaguear de olhos não reflete uma desatenção do leitor, mas um momento em que, no encontro com o texto, o leitor cria sentidos para a realidade, os quais extrapolam até mesmo a textualidade, isto é, o sentido expresso pelo seu autor. Dessa forma, o sujeito que lê participa de maneira efetiva na construção de sentidos de um texto enquanto injeta nele suas interpretações a partir de seu entendimento pessoal, de seu repertório de leituras anteriores, sua experiência de vida, sua bagagem cultural e seu conhecimento de mundo.

Além disso, pela leitura desvelam-se as diferentes vozes que compõem um objeto literário, uma vez que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de textos” (KRISTEVA, 1969 apud PERRONE-MOISÉS, 1990, p.94). A esse processo em que um texto encontra-se com o outro Kristeva (1969) denominou, a partir dos estudos de Bakhtin sobre dialogismo, de intertextualidade. Trata-se de um recurso altamente produtivo de diálogo entre textos que faz com que as obras não apenas sobreponham vários sentidos, mas, principalmente, modifique-os criticamente, de modo que o novo texto não tenha necessidade de possuir um vínculo estreito com os sentidos primeiros estabelecidos no texto do qual ele se apropriou.

Na medida em que uma obra literária se inscreve na relação com os textos que a rodeiam e, ainda, enquanto ela se torna o próprio recipiente que acolhe as diferentes vozes que polemizam entre si, a obra literária deixa de ser uma construção acabada e possibilita o livre trânsito de interpretações. Assim, o livro não deve ser considerado um objeto artístico imóvel; ele desfruta permanentemente de mudanças, de transformações, as quais são sentidas a cada nova leitura.

O texto literário assume, pois, como postura básica, a absorção de discursos, e essa característica fundamentada tão claramente nas teorias da intertextualidade é de grande relevância para os processos educativos que se pautam no diálogo e na abertura para as experiências alheias. Nesta pesquisa, consideramos o trabalho com a leitura dialógica, materializada nas atividades de Tertúlias Literária Dialógica que, além de serem ricas em

intertextualidades, evidenciam como o encontro entre a cultura escrita e a cultura oral pode levar os educandos a interpretar as obras, eles mesmos e o mundo que os cerca.

Ao descortinar os diferentes sentidos de um livro de literatura clássica e, ao dividir com os demais participantes das Tertúlias – educandos e educadores – suas sensações, interpretações e emoções suscitadas pela leitura, os estudantes compartilham seus conhecimentos de vida e de cultura, mesmo que estes saberes emanem de suas tradições orais e de fontes não científicas. Nesse contexto, a aprendizagem torna-se mais rica, todos se instruem uns com os outros e fortalecem-se as identidades dos indivíduos que, se antes eram sujeitos de exclusão, agora são coautores na criação de sentidos para o livro e para suas próprias vidas.

As práticas de Tertúlia Literária Dialógica explicitam, portanto, um processo de ensino-aprendizagem mútuo em que todos (as) têm igualmente o poder da palavra e, por meio dela, colaboram na circulação de conhecimentos. Isso só é possível porque cada um, em diálogo, se assume como sujeito em transformação, capaz de ensinar, mediar, dividir, conhecer, aprender. Quanto a isso, nas teorias de Bakhtin (1981a) já encontramos um caminho para essa participação na aprendizagem alheia quando o filósofo afirma que o homem e a mulher, em sendo seres sociais, ideológicos e coletivos, mostram-se também seres inacabados, em constante formação, devendo assumir um posicionamento humilde no sentido de reconhecer a necessidade do Outro para se descobrir enquanto indivíduo.

A ideia de ser inacabado também faz parte das formulações de Freire (2003), sobre quem discutimos, mesmo que de forma lacunar, mas não deixando de referendar a sua importância para os estudos acerca da dialogicidade. Ao afirmar, em sua **Pedagogia da autonomia** (2003, p. 50), que “ensinar exige consciência do inacabamento” Freire considera a inconclusão do indivíduo como parte da experiência vital do ser humano, sendo que a consciência disso conduz o homem e a mulher à intervenção no mundo, à luta, à tomada de decisões. É por meio da aceitação da incompletude do ser que temos a certeza de que a sociedade também não é predeterminada e que podemos construir uma História com mais possibilidades e menos determinismos.

Além da questão do inacabamento, a produção do significado situa-se, para Bakhtin, no social e não no indivíduo. Isso significa que o dito por cada sujeito responde a sua

inserção em sociedade; as palavras proferidas/escritas estão envoltas a um contexto que, por sua vez, expressa as inúmeras linguagens e ideologias que constituem nosso sistema sociocultural. Por consequência, as palavras circulam livremente nas interações sociais, de modo que é impossível dizer que existe uma palavra singular, de um único sujeito. Cada um pode significar uma palavra, mas com significados que já foram estabelecidos em outras situações interativas, ou seja, a significação dá-se apenas com o Outro, em situação dialógica.

Segundo Bakhtin (2010), as formas linguísticas vazias de ideologia não passam de sinais. Além disso, sempre nos dirigimos a um interlocutor; se não nos referimos a uma pessoa em presença física, a fala se orienta para o meio social concreto que o engloba. Dessa forma, a palavra, assim como o enunciado, são produtos de uma interação. Estendendo essa compreensão para o contexto literário, cada obra tem seus traços distintivos em virtude da diferença de autoria e do gênero textual escolhido, entretanto, se relacionam com outras obras dentro de uma esfera cultural discursiva maior tomada como âmbito de diálogo.

A apropriação da palavra no processo enunciativo tem seus registros diferenciados porque os falantes possuem posições sociais diferentes. Sem qualquer indicativo de qual classe fala melhor ou pior, Bakhtin (2010) considera que a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, portanto, diferentes classes sociais têm ideologias diferentes e, por isso, se comunicam em formas linguísticas e gêneros distintos também: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN, 2010, p. 99).

Bakhtin não nega que algumas transformações no sistema linguístico sejam regidas por leis internas à própria língua, mas considera que a verdadeira realidade linguística se exprime não pelo ato individual ou fechado em um sistema abstrato, mas considera principalmente as leis externas, de natureza social, como motivadoras dos conflitos linguísticos. Contudo, faz um alerta importante: a classe dominante tenta tornar o signo linguístico monovalente, sendo que o diálogo é o antídoto contra a imposição (também ideológica) da unicidade da significação linguística.

Essa palavra não é só minha porque ela pode preencher qualquer função ideológica (religiosa, moral, científica, etc.), sendo considerada neutra nessa circunstância. O signo, por sua vez, nunca é neutro, não é apenas um sinal. O signo é ideológico e está

conectado a uma realidade social e as ideologias, reveladas pelas palavras (signos ideológicos por excelência e instrumento da consciência) se renovam e se modificam a cada situação de interação social. Sobre a consciência, na filosofia bakhtiniana ela se divide em individual e social, sendo que o discurso interior, ou seja, o sentido que a palavra tem para determinada pessoa, parte da consciência individual que se constrói pela consciência social (diálogo), e a consciência individual está repleta de conteúdo ideológico, de modo que não existe consciência fora da ideologia.

Assim, as palavras são encobertas pelo tecido ideológico e servem a todas as relações e classes sociais. O signo é plurivalente, dinâmico e capaz de transformar as relações sociais. As próprias tensões entre classes fazem parte do signo e este comporta toda a dialética humana, por isso, várias vozes expõem-se simultaneamente na ordem discursiva. Em síntese, a palavra dentro do enunciado é afetada pela condição histórica e está em consonância com o contexto social.

2.7.1 Traçando conceitos: dialogia, polifonia e alteridade

Conforme já mencionamos, os conceitos de dialogia e polifonia firmam-se na teoria bakhtiniana a partir da obra **Problemas da Poética de Dostoiévski**, livro que também consolida o nome de Bakhtin no contexto das reflexões sobre linguagem e literatura. Trata-se de um texto capital para a compreensão de conceitos como alteridade, vozes, gênero, entre outros que perpassam toda a filosofia bakhtiniana no que tange à teoria literária e à filosofia da linguagem. Sua primeira edição data de 1929 (mesmo ano da prisão de Bakhtin) e, em 1963, foi revista e ampliada. A tradução brasileira saiu em 1981 e teve algumas modificações, incluindo um prefácio explicativo produzido pelo tradutor Paulo Bezerra.

Bakhtin aborda a forma inovadora como Dostoiévski elaborou seu pensamento artístico captado pelo exercício da polifonia, que compreende a diversidade de vozes controversas no interior de um texto. Opondo-se ao romance monológico, que se caracteriza pela predominância de uma única voz discursiva, o romance polifônico de Dostoiévski criou um novo modelo de elaboração artística no qual a ficção romanesca passa a ser costurada por

distintas expressões verbais que se embatem entre si, exibindo um pensamento complexo e conflituoso que toma conta das personagens.

A palavra “polifonia” origina-se no campo da música e se refere ao efeito obtido a partir da sobreposição de melodias independentes, mas harmonicamente relacionadas. Bakhtin vale-se desse fenômeno ao revelar que o discurso é perpassado por outros discursos, compondo, de forma semelhante, as várias linhas melódicas. A tese defendida por Bakhtin, a qual é apresentada no primeiro capítulo de seu livro e segue-se desenvolvendo durante todo o texto é a de que

a multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autência polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental 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. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais, são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante (BAKHTIN, 1981a, p.2).

As personagens não exprimem simplesmente a voz do autor, mas é como se fossem donas de seus próprios discursos, ou seja, é como se a obra tivesse vários autores, cada um com uma visão de mundo distinta. Isso porque o que importa não é a variedade de personagens, de ações e de dramas vividos, mas a multiplicidade de consciências. Nesse sentido, as obras não são monofônicas, isto é, não revelam a voz do autor por meio da fala da personagem, mas são a expressão de seres autônomos em relação à suposta supremacia que a função do autor pode exercer. Nesse sentido, são palavras de Bakhtin (1981a):

O herói tem competência ideológica e independência, é interpretado como autor de sua concepção filosófica própria e plena e não como objeto de visão artística final do autor. Para a consciência dos críticos, o valor direto e pleno das palavras do herói desfaz o plano monológico e provoca resposta imediata, como se o herói não fosse objeto da palavra do autor, mas veículo da sua própria palavra, dotada de valor e poder plenos. (BAKHTIN, 1981a, p.1).

O romance de Dostoiévski rompe com a linearidade característica dos romances monológicos e instaura o caráter essencialmente dialógico levado ao extremo por suas personagens, assim como ultrapassa o nível das conversas ou o mero jogo de réplicas e alcança todos os elementos da estrutura romanesca; o diálogo é parte de um fenômeno composicional que penetra a teia discursiva e se estende a toda materialização da linguagem humana. Sobre esse tratamento dialógico e a relação entre herói e autor no tecido discursivo, Brait (2012) explica:

A consequência do tratamento ideológico recebido pelo herói é que a palavra do autor se constitui como *palavra sobre alguém presente*, que escuta e responde, que participa como agente do discurso, e não como simples objeto do mundo do autor. A palavra do autor é dialogicamente orientada para o herói, é discurso sobre o discurso: ele não fala do herói, mas com o herói. Há, portanto, uma relativa autonomia dos heróis no limite da ideia artística, na medida em que a consciência do criador está presente de forma ativa, dialógica, participante do construto das vozes, da polifonia (BRAIT, 2012, p. 58, grifos da autora).

Com o pressuposto da autoconsciência da personagem, a unidade monológica do romance decompõe-se, desembocando no conceito de polifonia. A polifonia confere harmonia à pluralidade de vozes, produzindo diferentes efeitos de sentido ao texto, os quais, por sua vez, repercutem em inúmeras ideologias que atravessam o objeto artístico. Assim, a polifonia acontece quando a voz de cada personagem manifesta um pensamento individual e uma postura ideológica, a qual não precisa coincidir com a do autor, tão pouco se faz dominante no decorrer da leitura. Acerca do embate de várias vozes, da autonomia das personagens e da produção de uma diversidade de sentidos, Soerensen (2009) comenta:

A produção de sentidos gerada pela heterogeneidade discursiva – as várias vozes – concebe a monofonia ou a polifonia. O texto ou romance monofônico pode ser entendido como aqueles que possuem vários personagens, portadores de posições ideológicas independentes, mas que acabam expressando uma ideologia dominante. Dessa forma, embora nesses romances muitos personagens falem, todos eles exprimem uma cosmovisão unificada. Já no texto ou romance polifônico cada personagem tem autonomia, exprime a própria concepção, pouco importa se ela coincida ou não com a ideologia do autor da obra. A polifonia acontece quando cada personagem se manifesta com a própria voz, expressando o pensamento

individual. Existindo determinado número de personagens, existirão diversas posturas ideológicas, as quais repercutirão de maneira a serem ouvidas particularmente (SOERENSEN, 2009, p. 3-4).

É possível falarmos em diferentes efeitos de sentido quando tratamos a própria língua como objeto social e quando consideramos o fator interacionista da linguagem. Quando um autor escreve ele deixa em sua obra marcas de seu contexto social, suas experiências, seu núcleo familiar, além das pressuposições sobre o tipo de leitor que encontrará seu texto, o qual, por sua vez, vem para a leitura com outro contexto social, outras experiências, outras convivências em família que se colocam em diálogo no momento do encontro entre ambos, autor e leitor, mediado pela palavra.

Bakhtin dedica-se a estudos que têm por finalidade apresentar formas da presença do Outro no discurso, tendo o discurso ambíguo como uma de suas preocupações. Dessa perspectiva, estuda diversos tipos de discursos bivocais, tais como a paródia e a estilização, por exemplo. Isso é possível a partir de dois pressupostos: o de que as relações dialógicas são o verdadeiro objeto dos estudos da linguagem e o de que o discurso é duplamente orientado, isto é, é aquele em que o autor inclui o discurso do Outro em seu próprio discurso, recuperando vozes alheias. Segundo Bakhtin (1981a) todo discurso é perpassado pelo Outro. Ninguém enuncia algo original uma vez que qualquer discurso é atravessado por crenças e ideologias alheias:

As palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. [...] O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas (BAKHTIN, 1981a, p. 169).

Destarte, a palavra sempre é considerada em seu contexto vivo e a literatura é a “instância privilegiada para a captação e representação do dialogismo, da polifonia, da tensão de vozes que, na fronteira entre Eu/Outro, constituem sujeito e linguagem num universo de valores” (BRAIT, 2012, p. 65). Em síntese, os fenômenos estilísticos e dialógicos produzidos

pelas palavras ecoam a consciência de outrem e é assim que a alteridade se faz constituinte do discurso.

Os interlocutores por sua vez, marcada sua posição sociocultural, fazem de seus discursos/interpretações um emaranhado de vozes, a ponto de a orientação dialógica ser de fato um fenômeno próprio a todo discurso vivo. Isso acontece porque os discursos sempre se encontram com o discurso de outrem, de modo que as diferentes vozes sociais falam, interpretam e constroem leituras ao estarem situadas no discurso da vida. Há que se destacar que, em meio a esses enunciados cotidianos e às práticas sociais, o discurso artístico incorpora o dialogismo e lhe confere um acabamento estético.

O diálogo bakhtiniano, porém, não é apenas uma forma composicional na qual ocorre uma alternância de falas marcadas por dois pontos e travessão. A dialogia, para o filósofo, representa os diferentes posicionamentos que envolvem os indivíduos e se configuram no signo linguístico. O discurso veicula, portanto, valores que estão fundamentadas nas posições sociais que os sujeitos ocupam no contexto da interação verbal.

Da mesma forma, na ampla concepção bakhtiniana sobre dialogismo, podemos compreender a palavra “diálogo” não apenas como a comunicação em voz alta estabelecida entre pessoas colocadas frente a frente, mas como todo e qualquer tipo de comunicação verbal. A existência do diálogo penetra a linguagem e todas as relações humanas de forma geral. Sob a perspectiva dessa onipresença da orientação dialógica, consideramos que, para além das particularidades sintáticas léxico-semânticas, as relações dialógicas atingem o nível extralinguístico se pensarmos que qualquer que seja o campo de emprego da linguagem (científico, cotidiano, literário, político, propagandístico, etc.), ele está repleto de relações dialógicas que se corporificam no discurso vivo.

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio

para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, 1998, p. 88).

O locutor não é um Adão mítico que pela primeira vez nomeia as coisas; ele encontra o seu objeto de discurso já atravessado por opiniões, crenças, julgamentos, avaliações, perspectivas e visões de mundo que repercutem na enunciação e estão imersos tanto nos discursos da vida cotidiana quanto no campo da comunicação cultural. Sujeito e linguagem estão, portanto, interligados, se implicam mutuamente e estabelecem estreita relação de dependência.

Lembramos que no contato com outros interlocutores, o indivíduo se constitui enquanto sujeito ideológico e reforçamos a ideia de que a relação dialógica estabelecida entre o “Eu” e o “Outro” nem sempre é pautada por concordâncias, como explica Geraldi (2010), até porque vivemos em uma sociedade de classes e com grupos que possuem interesses muito distintos. Sobre o dialogismo como essencial na constituição humana, o autor afirma:

Sem dúvida alguma, o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro. Evidentemente, assumir a relação dialógica como essencial na constituição dos seres humanos não significa imaginá-la sempre harmoniosa, consensual e desprovida de conflitos. Estes são os princípios gerais de toda a arquitetura do pensamento de Bakhtin (...). (GERALDI, 2010, p. 106).

Como se vê, os conceitos bakhtinianos fazem um elogio à alteridade e, portanto, à diferença, destacando que, pela dialogia, o Outro é fundamental para a formação da identidade. Em outras palavras, a identidade é um movimento em direção ao Outro, um reconhecimento de si pelo Outro, o qual pode ser tanto a sociedade quanto a cultura, sendo que o elo de ligação entre eles é a própria linguagem. Pela palavra nos definimos em relação ao não-Eu e, em última instância, em relação à coletividade.

O estabelecimento dessa relação Eu-Outro emerge da concepção dialógica e deve ser entendido como um deslocamento do sujeito: se antes ele era centrado, agora passa a ser substituído pelas diferentes vozes sociais que o tornam um sujeito ideológico. Abala-se,

com isso, a concepção clássica de sujeito cartesiano uno e constitui-se um sujeito solidário às vozes, às alteridades.

O princípio dialógico estabelece, portanto, a alteridade como constituinte do ser humano. Reconhecer a dialogia é compreender que somos diferentes e que a palavra do Outro nos apresenta o mundo exterior. Conforme constata Bakhtin (1992):

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. [Elas] introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (...) Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1992, p.314-318).

Nesse ponto, uma indagação nos vem à mente: se precisamos do Outro para conferir sentido à nossa própria existência, como é possível falarmos em exclusão social? Entendemos que é justamente o “vandalismo” contra a alteridade um dos fatores que gera tantas desigualdades sociais e aumenta o número de excluídos. Por isso, defendemos um trabalho sistemático com a dialogia e com a alteridade no sentido de resgatar valores de solidariedade e de percepção da importância do Outro para uma vida mais igualitária e justa.

Para tanto, apoiamo-nos nesses conceitos definidos por Bakhtin para dar ânimo aos nossos sonhos de ver uma educação transformadora e que estimula o pensamento crítico por meio do diálogo em torno das obras clássicas. É atribuindo sentidos a cada nova leitura que visualizamos uma prática pedagógica mais inclusiva, democrática, para todos e com todos. Como afirma José Carlos da Siva, 52 anos, porteiro que resgatou um **Karl Marx** da lixeira, “depois que você lê Machado nunca mais é humilhado. Machado me mostrou toda a hipocrisia do mundo. Todos os preconceitos estão na obra dele”¹⁸.

Voltemo-nos, pois, a Machado de Assis e a tantos outros escritores clássicos para compartilharmos palavras e contrapalavras, em um diálogo que nos ajuda a movermos no mundo com vistas à mobilidade social. Aproveitemos a conquista do domínio da escrita/leitura para ampliarmos as possibilidades de interação, conferindo às minorias, às

¹⁸ A história do lixeiro José com a literatura está registrada em reportagem da **Folha de São Paulo** (versão online), do dia 07/11/2014, e é de autoria de Karla Monteiro. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/11/1543921-conheca-historias-que-dao-vida-a-pesquisa_sobre-habitos-culturais-em-sp.shtml

periferias, aos excluídos espaço para que possam dizer a “sua” palavra e significar a realidade circundante.

CAPÍTULO 3. CAMINHO METODOLÓGICO

*Somente somos iguais no plano
teórico e abstrato; no plano empírico, cada
um de nós ocupa um lugar singular e único.*

Bakhtin.

3.1 Em torno da metodologia

Partindo da concepção dialógica de linguagem e comunicação estruturadas por Mikhail Bakhtin, as quais englobam a constituição do sujeito, as interações sociais, a formação da consciência e todas as esferas da produção humana, nossa investigação adota o aporte teórico bakhtiniano como caminho para a constituição do fazer científico, bem como algumas orientações metodológicas indicadas pelos estudiosos de Bakhtin e alguns aspectos da metodologia comunicativa de investigação¹⁹, desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), para a elaboração do percurso metodológico da presente Tese.

Primeiramente, aprofundamos o estudo sobre o pensamento de Mikhail Bakhtin, investigando e comparando as obras escritas pelo próprio Bakhtin ou pelos autores do seu Círculo. Em seguida, buscamos a literatura sobre a produção do autor, extraída especialmente de artigos científicos e livros das áreas da Linguística, Literatura, Filosofia e Educação para tecer o aparato teórico da Tese. Por fim, colocamos esse material em diálogo com outros autores e estudiosos (outras vozes) que auxiliaram na composição da argumentação da nossa pesquisa e que iluminaram a análise dos dados.

Além disso, optamos por utilizar procedimentos metodológicos pautados nas abordagens qualitativas e diversificamos as técnicas de coletas dos enunciados. Participamos de Tertúlias Literárias Dialógicas, gravamos e transcrevemos as falas dos educandos durante essas atividades, registramos os enunciados que nos davam pistas de algumas ideologias e entrevistamos alguns dos participantes da Tertúlia para conhecermos um pouco sobre a história de vida deles, isto é, para contextualizarmos os enunciados que obtivemos. Além disso, entrevistamos o professor que atuou como moderador das Tertúlias, buscando compreender o momento em que as atividades foram realizadas, ou seja, ampliando o contexto dos discursos.

¹⁹ O CREA avançou muito na compreensão da sua metodologia de trabalho. A cada pesquisa que realiza essa metodologia é melhor elaborada, de modo que hoje os pesquisadores têm utilizado o termo: “metodologia comunicativa de investigação” (ver Qualitative Research 2013) para o que antes denominavam de metodologia comunicativa crítica).

Como estávamos buscando as ideologias trazidas pela e na leitura dialógica das obras da literatura clássica, estabelecemos três *corpora* distintos para análise: a) o texto literário; b) os enunciados pronunciados pelos estudantes, que representam a interpretação deles sobre o texto literário; c) as entrevistas com os relatos de vida dos educandos que aceitaram ser nossos sujeitos de pesquisa. Ressaltamos que não consideramos a entrevista com o professor que realizou as atividades de Tertúlia Literária Dialógica como um elemento do *corpus*, mas utilizamos esses dados para contextualizarmos as atividades, ou seja, para entendermos como elas aconteceram no início da execução das atuações educativas de êxito na escola investigada. De posse de todo esse material, analisamos os dados à luz dos conceitos bakhtinianos, tendo sempre em vista nossos objetivos e a tese que propomos defender, dialogando com os educandos acerca das hipóteses obtidas para apreendermos outras a partir do encontro de nossas vozes. Olhando nosso objeto de investigação sob essa perspectiva, julgamos ter uma visão mais abrangente sobre o fenômeno em estudo.

3.1.1 O percurso da investigação: perspectiva metodológica

Bakhtin (1992) orienta metodologicamente os estudos científicos a partir do que ele chama de uma “heterocientificidade”. Ele pensa as ciências humanas como ciência do homem, o qual é sempre um ser que se expressa no mundo. Sendo também o pesquisador um ser expressivo dessa natureza, temos duas ou mais consciências se interpenetrando, de forma que, para Bakhtin, em ciências humanas, não se deve pensar em exatidão, mas em uma outra ciência, uma heterociência.

Sobre essa questão, tomamos um estudo organizado pelo Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso (GEGe), da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, que se propôs a debater sobre questões da metodologia bakhtiniana. No artigo “Heterocientificidade nos estudos linguísticos”, Geraldi (2012) argumenta, a partir de Bakhtin, que quem estuda a linguagem se interessa pelo enunciado completo para compará-lo com outros enunciados, fazendo emergir mais vozes para uma penetração mais profunda no discurso. De fato, Bakhtin (1992) assume que o sentido é sempre inacabável, sendo essa a única verdade a nos guiar.

Assim, o aprofundamento das interpretações dos sentidos resulta da ampliação do contexto dialógico, que extrapola até mesmo a superfície discursiva. Seguindo essa linha de pensamento, Geraldi (2012, p. 34) afirma: “interpretar é construir um sentido para um discurso, para um texto, e a validade desta interpretação se mede por sua profundidade e pela consistência e coerência de seus argumentos”.

Ao assumirmos a teoria da linguagem que nos propõe Bakhtin como eixo orientador para a pesquisa em ciências humanas, a interlocução entre o pesquisador e seu Outro ganha um caráter ímpar. O foco não está na fala isolada do sujeito de pesquisa, mas na cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, ambos produzindo sentidos, acordos e negociações sobre determinado assunto. Na perspectiva bakhtiniana, portanto, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no intercâmbio dialógico. O real só pode ser apreendido a partir da tensão das múltiplas vozes que participam de um cotidiano dialógico, sendo que todo enunciado reflete uma realidade extra-verbal. Encontramos nessa perspectiva um diálogo com a metodologia comunicativa de investigação, a qual discutiremos em breve, no que se refere à validade dos argumentos e à negociação dos dados da pesquisa com os sujeitos investigados, todos constituindo os sentidos e dando forma à investigação.

Na esteira dessas concepções bakhtinianas, Geraldi (2012) indica três metodologias que resgatam o caráter dialógico proposto por Bakhtin. São elas: o cotejamento de textos, o paradigma indiciário e a investigação narrativa. A primeira metodologia implica justamente em dar contextos a um texto, comparando-o com outros textos, recuperando uma parte da cadeia infinita de enunciados a que o texto responde, concorda, se contrapõe, polemiza e dialoga, considerando suas inúmeras vozes. Já o paradigma indiciário é explicado a partir de Ginzburg (1989, 2006)²⁰. Trata-se de considerar um indício para formular uma hipótese com a qual se constrói um sentido provisório, como se o investigador fosse uma espécie de detetive. A hipótese formulada permite encontrar outros indícios com que se confirma ou se abandona o sentido estipulado, permitindo que se alcance, sucessivamente,

²⁰ Para saber mais sobre o paradigma indiciário:

GUINZBURG, C. “Sinais”. In: ____ **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

____. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.

outros indícios e outros sentidos até se chegar a um sentido construído com base em argumentos coerentes e consistentes, mas sem esgotar os sentidos que são inacabáveis, como argumenta Bakhtin (1992). A terceira metodologia é a investigação narrativa, que consiste em extrair “conselhos” de dada experiência narrativa. O investigador que narra intui que há na experiência investigada uma lição cujo sentido precisa ser aprofundado. Assim, a experiência nunca é desperdiçada porque serve para ressignificar o passado e trazer lições para o futuro.

Considerando essas possibilidades, Geraldi (2012) constata:

Qualquer que seja a escolha metodológica – o cotejo de textos, o paradigma indiciário ou a investigação narrativa – o certo é que o investigador em ciências humanas trabalha com **o outro**, sujeitos de sua pesquisa (autores, oradores, entrevistados, depoentes): *“o cognoscente não faz a pergunta a si mesmo nem a um terceiro em presença da coisa morta, mas ao próprio cognoscível”* (GERALDI, 2012, p. 37, grifos do autor).

Em nossa pesquisa, utilizamos elementos do cotejamento de textos quando dialogamos com a literatura acerca de Mikhail Bakhtin e quando comparamos os enunciados pronunciados pelos educandos com o contexto de vida deles. Também fomos um pouco detetives, aos moldes do paradigma indiciário, ao buscarmos pistas das ideologias em cada situação discursiva. Além disso, também utilizamos algumas técnicas da metodologia comunicativa de investigação, muito cara aos estudos da Tertúlia Literária Dialógica, a qual discutiremos segundo, principalmente, Gómez et al. (2006) .

A metodologia comunicativa de investigação, elaborada e desenvolvida pelo CREA, expõe uma forma de investigação da realidade pautada no diálogo e na transformação social. Ela foi pensada a partir das contribuições de Habermas (1987), em sua teoria da ação comunicativa, e no conjunto da obra de Paulo Freire. Trata-se de uma metodologia de impacto sócio-político internacional e que no Brasil vem sendo aplicada pelo NIASE/ UFSCar desde 2003.

Gómez et al. nos indicam que na atual sociedade da informação, como alguns autores se referem à sociedade do século XXI, o diálogo se constitui como uma nova categoria social inerente a todas as relações sociais. As autoridades antes inquestionáveis agora se abrem ao diálogo, mostrando uma significativa mudança nos âmbitos econômico, político, pessoal, familiar e social. De acordo com Aubert et al. (2008, p. 29): "as relações de

poder baseadas na autoridade da sociedade patriarcal estão dando espaço para as relações dialógicas onde ou se consensuam as coisas ou há um conflito permanente quando não se chega a nenhum acordo".

Por isso, no contexto de uma sociedade dialógica, Gómez et al (2006) evidenciam a necessidade de as investigações se abrirem às metodologias em torno do diálogo, capazes de responder às demandas da sociedade. Afirmam também que o processo de investigação pode ser organizado a partir de uma ação comunicativa, o que implica construir conhecimento a partir da intersubjetividade e da reflexão. Assim, a metodologia comunicativa de investigação é:

Comunicativa porque supera a dicotomia objeto/sujeito mediante a categoria intersubjetividade e crítica (coincidindo com a metodologia sócio-crítica) porque parte da capacidade de reflexão e autorreflexão das pessoas e da sociedade (GÓMEZ et al., 2006, p.12).

Assim, a metodologia comunicativa de investigação centra-se na superação de desigualdades sociais a partir da reflexão crítica e da intersubjetividade em um processo de ação e reflexão que se constitui pela comunicação. Nessa linha de pensamento, Habermas (1987) argumenta que tanto pesquisadores quanto sujeitos investigados possuem a capacidade de entender e refletir acerca da realidade em que estão inseridos:

(...) quando descrevemos um comportamento em termos de ação comunicativa, nossos próprios pressupostos ontológicos não são mais complexos que aqueles que temos que atribuir ao ator. A diferença entre o plano conceitual da coordenação linguística da ação e o plano conceitual da interpretação que como observadores fazemos desta ação, deixa de funcionar como filtro protetor. Pois de acordo com os pressupostos do modelo comunicativo de ação, o agente dispõe de uma competência de interpretação tão complexa quanto do observador. (HABERMAS, 1987, p. 167).

Dessa forma, tanto investigadores quanto sujeitos de pesquisa dizem o que pensam e chegam a uma compreensão a mais próxima possível da realidade investigada a partir de um consenso que se baseia em um reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade. Segundo Habermas (1987), todos os sujeitos são capazes de linguagem e ação, por isso, todos os

envolvidos têm o direito de se posicionar, compreender e agir no mundo, já que somos sujeitos de transformação. E para que os fenômenos sejam compreendidos de forma mais ampla, é necessário o contato direto com a realidade investigada, coletar opiniões e escutar as pessoas envolvidas.

A pesquisa deve prever um igual nível epistemológico, ou seja, tanto pesquisadores quanto sujeitos de pesquisa precisam participar do processo comunicativo da investigação em plano de igualdade. Assim, o investigador, além de incorporar o conhecimento da comunidade científica, deve compreender o fenômeno investigado incorporando os saberes e vivências das pessoas investigadas, de modo que o conhecimento seja construído pela interação entre ciência e sociedade.

A metodologia comunicativa de investigação admite uma série de formas de coleta de dados, desde que se tenha como princípio a orientação comunicativa. Em nossa pesquisa, não adotamos todas as técnicas da metodologia comunicativa de investigação, por isso, nem todas serão aqui descritas, entretanto, utilizamos três delas que merecem destaque: I) o *relato comunicativo* que, de acordo com Gómez et al. (2006), trata-se de um diálogo entre investigador e pessoa investigada com pretensão de refletir e interpretar aspectos da vida cotidiana do participante, o que se configurou, na Tese, por meio da entrevista com os sujeitos da pesquisa sobre momentos marcantes de sua trajetória de vida. II) o *grupo de discussão comunicativo* que, de acordo com Gómez et al. (ibid), é uma estratégia que confronta a subjetividade individual com a grupal, ou seja, constrói-se uma interpretação coletiva entre investigador e investigado ao redor de um tema de estudo através do diálogo e da interpretação conjunta.

Para a constituição da redação final desta Tese, os enunciados foram apresentados a um grupo de estudantes que discutiram e deram a sua contribuição interpretativa sobre os elementos em estudo. III) a *observação comunicativa*, uma outra estratégia de coleta dos enunciados também apontada por Gómez (ibid) que permite ao investigador presenciar diretamente o fenômeno observado, contando com sua versão e a versão das demais pessoas investigadas, em que cada uma aborda seus conhecimentos, em plano de igualdade e diálogo. No caso da presente investigação, a pesquisadora esteve presente nas Tertúlias Literárias Dialógicas e participou das atividades com os seus conhecimentos sobre os trechos dos textos discutidos, contando também com o conhecimento dos demais participantes.

Acreditamos que a metodologia comunicativa de investigação vem ao encontro do que argumentamos no decorrer do referencial teórico e que casa com as orientações metodológicas indicadas pelo próprio Bakhtin e por seus estudiosos. Entendemos que por esse caminho as pessoas podem expor suas ideias, seus saberes e interpretações sobre os textos lidos durante as Tertúlias e sobre a vida, dando sentido às suas existências, contribuindo com o fazer científico e rompendo com os mitos socialmente instituídos a respeito de suas incapacidades de ler e interpretar literatura clássica.

Nossa proposta, portanto, não foi a de esmiuçar uma metodologia específica, mas a de colher orientações metodológicas que nos indicassem um caminho mais dialógico e menos desigual para nos posicionarmos enquanto pesquisadora e pessoa no mundo. Assim, no percurso metodológico que traçamos, as relações dialógicas/interacionistas perpassaram todos os momentos da pesquisa, desde a elaboração do projeto, discutido com docentes e colegas do Programa de Pós-Graduação desta e de outras universidades, passando pelo diálogo com os textos e autores que compuseram o arcabouço teórico da Tese, seguindo com as ricas interações com os sujeitos participantes do estudo no decorrer de toda a investigação, ou seja, sem o diálogo, a solidariedade, a conexão em redes e a interação este estudo não se concretizaria.

A produção de conhecimentos que aqui defendemos foi possível graças à dimensão dialógica que é característica das pesquisas em ciências humanas. A dialogicidade e a multiplicidade de vozes aparecem indistintamente tanto em pesquisas de campo, como esta, quanto em pesquisas bibliográficas em que as ideias revelam um diálogo entre os discursos em forma de texto escrito produzido no decorrer dos tempos.

A especificidade do nosso encontro enquanto pesquisadoras com o Outro (sujeito/participante da pesquisa) gerou um tipo de conhecimento inevitavelmente de maior profundidade reflexiva. Partimos do conceito de alteridade para argumentar que na relação dialógica estabelecida não bastou termos a consciência da existência do Outro, mas buscamos nele uma fonte de sentidos que nos amparasse, a todo instante, em nossa incompletude e inacabamento, sendo que, neste momento, por meio de uma linguagem instrumental, tentamos dar conta de uma experiência de construção do conhecimento acadêmico vivida coletivamente.

Junto a Bakhtin, consideramos que todo discurso é atravessado por julgamentos de valor e ideologias, estando estes presentes em quaisquer interações sociais. Assim, esta pesquisa levou em consideração a compreensão que surgiu do confronto de ideias e de avaliações em torno dos enunciados de cada um dos sujeitos participantes, sendo que, juntos, produzimos este texto para dar alguns sentidos para os fenômenos que vivenciamos. Assim, ao assumirmos a teoria da linguagem que nos propõe Bakhtin como um dos fundamentos de nossa metodologia de pesquisa, aliada à orientação da metodologia comunicativa de investigação, consideramos que o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas enxergamos as ideologias embutidas nessas falas e nos atentamos para toda a cena dialógica estabelecida com esses sujeitos.

Tal caminho metodológico está em consonância com os preceitos bakhtinianos sobre a busca pelo conhecimento, conforme argumentam Souza e Albuquerque (2012):

Na perspectiva bakhtiniana, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. O mundo em que vivemos fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambiguidade e a contradição, certezas e incertezas. Somente a tensão entre as múltiplas vozes que participam do diálogo da vida pode dar conta da integridade e da complexidade do real (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 115).

Nesta perspectiva, não consideramos o Outro como um ente abstrato, por isso, recusamos o termo objetos de pesquisa e optamos sempre por sujeitos de pesquisa, como também propõe a metodologia comunicativa de investigação, já que os enxergamos como pessoas cujas palavras se confrontam com as nossas, nos exigem respostas e nos auxiliam a dar sentido aos nossos pensamentos. Por outro lado, não argumentamos em favor de nossa total neutralidade enquanto pesquisadoras porque nos assumimos como sujeitos sociais, integrados à vida e participantes de interações e experiências que nos movem a cada dia.

Por isso, entendemos que ao termos realizado uma investigação cujo cerne foi o encontro entre pessoas na busca pela produção de conhecimento não há um modo definido de conferir sentido à realidade estudada, uma vez que cada leitor deste texto também passa a dialogar com este material na emissão e construção de outros saberes e sentidos, mas objetivamos configurar uma forma relativamente estável de pensamento que se solidifica

pelos estudos e leituras feitas nesses anos de estudos e pelo diálogo com os participantes da pesquisa. Esse é o momento ético em que, ao nos retirarmos do campo onde o diálogo se deu, buscamos a construção de um conhecimento sólido do qual nos responsabilizamos e que avaliamos poder ser humildemente útil para as transformações que almejamos. Em suma, o nosso dever nesta pesquisa foi o de perseguirmos uma verdade consensuada, possível de ser revelada por meio de trabalho acadêmico, com todo o rigor e seriedade que esta tarefa exige.

Já argumentamos que a compreensão que o sujeito tem de si se constitui a partir do olhar e da palavra do Outro e, por seu turno, cada um de nós revela o seu ponto de vista segundo o lugar que ocupa na esfera sociocultural. Nesse sentido, é impossível que um sujeito enxergue esse Outro exatamente como ele próprio se enxergaria, por esse motivo, nosso olhar de pesquisadoras é uma tentativa de captar a forma como o Outro se vê, o que fazemos por meio da análise discursiva dos sujeitos participantes e do próprio diálogo com eles. O conceito de exotopia, o qual já tratamos anteriormente, significa justamente essa multiplicidade de olhares a partir de um ponto de vista exterior ao do sujeito falante e auxilia na compreensão de que o que vemos enquanto investigadoras é uma releitura, o mais fiel possível, do que realmente nosso sujeito de pesquisa vê.

Por fim, como sinaliza Bakhtin (1992), a ação humana deve ser compreendida como um ato sógnico, de modo que o homem sempre se expressa através de um texto (escrito ou oral) que, por sua vez, requer uma resposta. Uma vez que todos os acontecimentos da vida se desenvolvem na fronteira entre duas ou mais consciências que estabelecem um diálogo, nossa pesquisa orientou-se pelos textos oralizados pelos estudantes (os quais posteriormente foram transcritos, ou seja, transformados em textos escritos) e pelo diálogo em torno desses enunciados, por meio do qual buscamos o contexto ideológico que os discursos envolvem.

3.1.2 A pesquisa qualitativa e a abordagem da linguística da enunciação

Tendo em vista os objetivos traçados, esta pesquisa seguiu os procedimentos metodológicos das abordagens qualitativas. A partir da conceituação de Bogdan e Biklen (1994), a essência dessas abordagens recai sobre cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos

dados; (2) os dados são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva e (5) o investigador interessa-se por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Partindo dessas características, Freitas (2003) faz uma reflexão sobre o que há em comum entre esses cinco elementos e a abordagem na qual Bakhtin se enquadra e, em que sentido, as abordagens se distanciam. Para a autora, (1) a fonte dos dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, considerando esse acontecimento em sua totalidade social; (2) a questão de pesquisa não surge a partir da operacionalização de variáveis, mas se orienta para a compreensão dos fenômenos em sua complexidade histórica; (3) a coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão (descrição que deve ser complementada pela explicação dos fenômenos em estudo); (4) a atividade do pesquisador tem como foco os processos de transformação; (5) o pesquisador é importante na medida em que a sua compreensão dos fenômenos se constrói a partir do lugar que ocupa e das relações que estabelece com os sujeitos de pesquisa e (6) busca-se mais a profundidade no campo de estudo do que a precisão do conhecimento.

Esta pesquisa acompanha a linha de raciocínio de Freitas (2003), uma vez que: (1) procuramos compreender minimamente os sujeitos envolvidos na investigação para, por meio deles, compreender também o seu contexto, o que fizemos utilizando uma entrevista semiestruturada como instrumento; (2) não criamos uma situação artificial para pesquisar, ao revés, a questão de pesquisa nasceu de anseios compartilhados dentro do próprio campo de pesquisa (durante atuação da pesquisadora como docente de EJA); (3) procuramos explicar os fenômenos buscando as possíveis relações dos eventos investigados, integrando individual com social (a reflexão sobre as entrevistas, que foram individuais, nos ajudou a compreender as falas dos sujeitos durante as leituras dialógicas, possibilitando-nos, por consequência, refletir com mais profundidade sobre o contexto sociocultural que vivenciamos); (4) visamos como resultado da pesquisa alcançar práticas pedagógicas transformadoras; (5) construímos a nossa compreensão levando em consideração também o contexto social da pesquisadora e (6) buscamos, acima de tudo, a profundidade das reflexões.

Situando Bakhtin nesse contexto, assumimos na prática a sua teoria enunciativa da linguagem e valemo-nos dos processos interativos e dos advindos da metodologia comunicativa de investigação para proceder com a coleta e análise dos dados. Nossa compreensão sobre o fenômeno em estudo, a atividade de Tertúlia Literária Dialógica, construiu-se tanto por meio das relações interpessoais quanto considerando os textos inscritos na literatura especializada. Com isso, situamos nossos sujeitos no contexto histórico-social a que pertencem e, ao invés de analisarmos consciências individuais, procuramos sentidos que expressassem a relação Eu/Outro a partir da leitura dialógica.

3.2 O cenário da pesquisa

Ainda segundo o percurso metodológico desta pesquisa, é fundamental compreender o contexto social em que os sujeitos participantes se inserem, uma vez que seus discursos refletem e refratam a realidade em que vivem. Passamos, portanto, a descrever o cenário da pesquisa, dando ênfase para o local em que os dados foram coletados tanto em âmbito macro (a cidade de São Carlos - SP) quanto no micro (a escola de Ensino Fundamental e EJA situada na periferia do referido município).

A cidade de São Carlos está localizada no interior de São Paulo, na região centro-leste do estado, distanciando-se aproximadamente 215 km da capital. De acordo com o censo do IBGE²¹, a população estimada no ano de 2014 era de 238.958 habitantes, distribuídos em uma área total de aproximadamente 1.140 Km.

A cidade destaca-se como centro regional tecnológico e industrial. A atividade universitária é intensa e devido, principalmente, às duas instituições públicas de ensino superior estabelecidas na cidade, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), é grande a atividade de pesquisa e a concentração de cientistas no município. De acordo com o site oficial da prefeitura²², São Carlos possui um pesquisador doutor (PhD) para cada 180 habitantes. No Brasil, a relação é de um doutor para cada 5.423 habitantes.

²¹ www.ibge.gov.br Acesso em: 15 de nov. 2014.

²² www.saocarlos.sp.gov.br Acesso em 15 de nov. 2014.

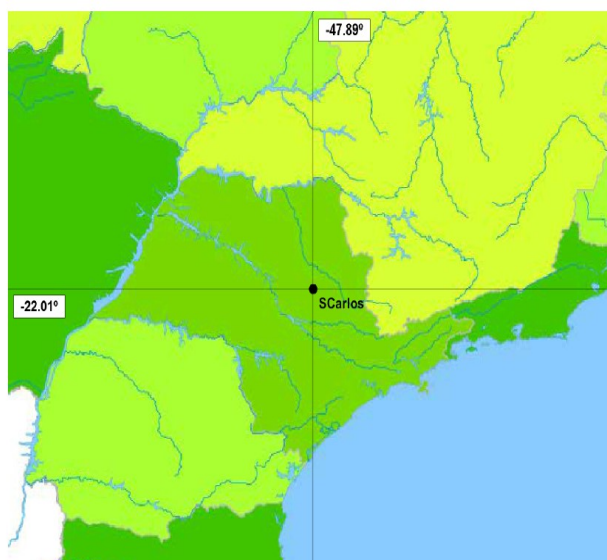


Figura 2: Localização de São Carlos

Fonte: www.ibge.gov.br

Quanto à atividade industrial, ainda segundo dados obtidos junto à prefeitura, sobressai-se a presença de indústrias de motores, compressores, lápis, geladeiras e fogões, além de empresas têxteis e uma grande quantidade de indústrias de médio e pequeno porte, de diversos setores de produção. Já na agropecuária, é relevante a produção de leite, cana-de-açúcar, laranja, frango, carne bovina e milho.

De acordo com a Fundação Pró-Memória²³, o histórico de São Carlos revela que os seus primeiros habitantes foram os indígenas, principalmente dos grupos tupi e jê, que viveram na região entre os séculos XVI e XIX, na localidade conhecida como “Campos de Araraquara”. Os primeiros não indígenas a ocupar a região foram os bandeirantes, que exploravam o interior do Brasil em busca de ouro, pedras preciosas e índios para o trabalho escravo. São Carlos começou a ser povoada no final do século XVIII, com a abertura de uma trilha que levava às minas de ouro de Cuiabá e Goiás, mas a existência oficial da cidade deu-se com a demarcação das primeiras sesmarias da região.

²³ A Fundação Pró-Memória, criada em 1993, mantém e disponibiliza os documentos dos poderes executivo, legislativo e judiciário, objetivando também a preservação do patrimônio artístico e arquitetônico do município. Maiores informações: <http://www.promemoria.saocarlos.sp.gov.br>

Entre os anos de 1831 e 1857 foram formadas as lavouras cafeeiras, sendo que o café passou a ser a principal atividade econômica da cidade, tornando-se, inclusive, produto de exportação. A chegada da ferrovia, em 1884, contribuiu para que o produto fosse facilmente escoado para o porto de Santos, firmando a importância da cidade no cenário econômico e político. Quem trabalhava nas fazendas cafeeiras eram negros escravizados que vinham de outras regiões do Brasil, uma vez que o tráfico de escravos vindos da África foi abolido apenas em 1850.

Nas últimas décadas do século XIX ocorreu o fenômeno social que mais influência deixou na região central do Estado de São Paulo: a imigração. São Carlos recebeu imigrantes alemães trazidos pelo Conde do Pinhal em 1876 e, de 1880 a 1904, o município foi um dos principais polos atrativos de imigrantes do Estado de São Paulo. Esses imigrantes vinham para trabalhar nas lavouras de café e atuavam também na manufatura e no comércio.

Se nas últimas décadas do século XIX ocorreu o fenômeno da imigração, nas décadas mais atuais tem ocorrido outro fenômeno social: a migração. Muitas pessoas vêm de outras regiões do Brasil, especialmente do Nordeste, em busca de melhores condições de vida, ofertadas pela “cidade da tecnologia”. A grande maioria dessas pessoas vive hoje na periferia de São Carlos, cuja população é, geralmente, constituída de trabalhadores rurais, especialmente atuantes na colheita da laranja, na lavoura de cana-de-açúcar e na granja. Foi em uma comunidade periférica, pertencente aos bairros Cidade Aracy I, II e Antenor Garcia com tais características que a presente pesquisa se desenvolveu.

As primeiras considerações sobre essa comunidade advêm do próprio olhar da pesquisadora, isto é, são elocuições de uma pessoa que por 9 anos lecionou e/ou pesquisou nesta região e que teve a oportunidade de avaliar o que via e o que sentia a partir das andanças nos bairros e das interações com os seus moradores; pessoas simples, de classe popular, que vivem em dificuldades financeiras, mas que esbanjam simpatia, ensinamentos diversos e compartilham o gosto pela vida. São sobreviventes do subemprego, impulsionam a economia informal e vivem de ajuda de entidades assistencialistas e de voluntários.

A Cidade Aracy, especificamente, é um bairro relativamente novo na cidade de São Carlos e situa-se no limite entre a cidade e a zona rural. Muitos de seus moradores, inclusive, abandonaram a vida no campo para viver na cidade e outros ainda continuam

trabalhando na zona rural, fixando residência nesta periferia. Caminhando pelas ruas, é fácil deparar-se com animais soltos, cachorros, cavalos, vacas, galinheiros nas casas e pássaros diversos. É a proximidade do campo com a cidade que permanece por aqueles ares.

Como a maioria dos bairros periféricos, esta comunidade desenvolveu-se rapidamente, porém, sem a infraestrutura necessária para a qualidade de vida da população. Fruto de uma ocupação desordenada, vemos moradias simples, muitas não acabadas, e são escassas as possibilidades de lazer e cultura no bairro. É grande o número de bares nesta região e vemos também algumas farmácias, padarias, lojinhas de roupas, salão de cabelereiro e outros tipos de comércio que se alocam em meio às residências, uma vez que muitos moradores têm dificuldade em “subir a serra” (referência à geografia do local) para ter acesso a esses serviços no centro da cidade.

Em tempos de férias escolares é comum vermos as crianças brincando nas ruas, tomando os campinhos de futebol e empinando pipas perigosamente em meio à rede elétrica. Aos finais de semana ou fim de tarde encontramos muitas mulheres nas calçadas conversando, homens nos bares e várias pessoas nas ruas. As igrejas evangélicas proliferam pelo bairro e o domingo é dia de povoar os cultos.

Um relatório de abril de 2006 de uma pesquisa censitária solicitada pela Secretaria de Educação da Prefeitura de São Carlos e retomada por Monte (2007) traz outros aspectos importantes de serem considerados no intuito de compor o retrato da comunidade investigada: mais de 42% das famílias vieram de outras regiões do Estado de São Paulo ou de outros Estados; a População Economicamente Ativa (entre 16 e 60 anos de idade) – PEA – foi mensurada em 9.432 moradores, sendo que 2.683 estão desempregados, ou seja, quase 30%, e computa-se ainda um alto índice de desemprego.

Monte (2007) também destaca um aspecto importante com relação ao papel de chefe de família que muitas mulheres chegam a exercer naquela região. Tal dado, segundo o estudioso, acompanha uma tendência nacional, uma vez que, segundo os dados da UNICEF/2000, durante as décadas de 80 e 90, pode-se notar um crescimento relativo nas famílias formadas por mulher sem cônjuge, morando com os filhos (19 %). Paralelo a esse dado, na comunidade estudada, muitas mulheres trabalham fora de casa, principalmente como

domésticas e faxineiras, e também não descartam a colheita e o plantio na zona rural, assim como o trabalho em granja.

O nível de escolaridade dos adultos da comunidade é muito baixo, sendo que o índice de analfabetismo na região investigada é de aproximadamente 10%, ou seja, quase 60% maior do que o índice de analfabetismo do município, segundo dados do IBGE e, hoje, muitos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola regular cursam, à noite, o ensino supletivo – a Educação de Jovens e Adultos.

A escola de EJA que escolhemos pesquisar chama-se Escola Municipal de Educação Básica “Arthur Natalino Deriggi” e está localizada na periferia descrita, entre os bairros Cidade Aracy II e Antenor Garcia. A unidade escolar foi construída em 1996, assumida por um projeto do Rotary Clube, uma organização que presta serviços à comunidade composta por pessoas da classe média e classe média alta. O processo de construção da escola começou em um terreno doado pela prefeitura, que assumiu a construção do prédio em seguida. Devido a impasses políticos, as obras só foram entregues em 1998 e a construção foi totalmente finalizada em 2002.

Atualmente, a unidade escolar atende alunos do 1º ao 5º ano no período diurno (manhã e tarde) e possui uma sala de alfabetização e mais quatro salas de Termo I a IV (correspondente ao 6º ao 9º ano) no período noturno, onde frequentam jovens, adultos e idosos fora da idade escolar regular. É este último grupo, participantes da EJA, que formam os sujeitos desta pesquisa e que serão descritos em seção oportuna.

3.3 Instrumentos de coleta dos enunciados

A partir dos princípios que fundamentam a abordagem bakhtiniana e da metodologia comunicativa de investigação, utilizamos como instrumentos de coleta dos enunciados a observação comunicativa, as entrevistas e o grupo de discussão comunicativo. Os princípios teóricos de nosso estudo orientaram um processo de observação particularizado, pautado na inserção e diálogo em campo e participação nas atividades desenvolvidas seguida pela análise interpretativa dos fenômenos observados juntamente com os sujeitos da pesquisa.

Assim, a observação assumiu um caráter dialógico, buscando a mediação entre o individual e o social.

A proposta seguida foi estar *com* os sujeitos participantes. Assim, buscamos uma compreensão marcada pelo encontro de diferentes vozes situadas em cada envolvido na pesquisa, de modo que a observação levou em conta a dimensão da multiplicidade de vozes. Entretanto, ao mesmo tempo em que participamos *in locus* do evento, mantivemos a posição exotópica que nos permitiu enxergar o Outro a partir de uma visão mais distanciada. Como indica Freitas (2003), é preciso

ver a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção de conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade (FREITAS, 2003, p. 32).

Deparamo-nos, inclusive, com discursos não apenas verbais, mas também gestuais e expressivos que também refletem e retratam a realidade da qual faz parte a organização da vida social. Tais discursos não foram analisados nesta pesquisa devido à necessidade de recortarmos melhor o fenômeno em questão, sendo que essa perspectiva poderá futuramente ser investigada em outros estudos que poderão dialogar com este.

Os eventos foram gravados com gravador de mão e todos os sujeitos participantes assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para que pudéssemos dar prosseguimento a esta ação. Na sequência, as atividades de leitura dialógica foram transcritas, dando origem a um texto escrito fiel ao que foi dito pelos participantes. De todos os encontros gravados, selecionamos cinco e cada áudio teve em torno de 50 minutos. Para apoiar esse trabalho, os enunciados também foram registrados em um caderno de anotações para que fosse possível guardar alguns detalhes que não apareceriam somente na voz dos estudantes. Utilizamos, portanto, um diário de campo para historiar os acontecimentos vividos enquanto participávamos ativamente das atividades em pé de igualdade com os demais participantes.

Por tais procedimentos assim como os já descritos até aqui, a observação comunicativa que realizamos segundo a metodologia comunicativa de investigação recusou a passividade nos mais diversos âmbitos, sendo que consideramos também os elementos da

teoria enunciativa da linguagem de Mikhail Bakhtin, dos quais destacamos o diálogo, a interação e a alteridade. Assim, o campo de estudo em que nos inserimos foi investigado, em última instância, à luz dos eventos de linguagem marcados pela interlocução.

No que se refere à entrevista, dentro da perspectiva teórica bakhtiniana e da concepção comunicativa que adotamos, esta ocorreu numa situação de interação verbal entre duas ou mais pessoas e teve o objetivo de uma compreensão responsiva, já que toda pergunta contém em si mesma, o gérmen de uma resposta. O entrevistado diz, rediz, reformula seu pensamento, complementa suas ideias durante todo o processo, sendo que o entrevistador, por sua vez, assume também a sua posição de sujeito falante, alternando-a com a do entrevistado.

Nessa situação, a ideia não é apenas entrar em um jogo de perguntas e respostas, mas é um orientar-se para o Outro no intuito de compreender os significados dos seus enunciados. É utilizar-se, novamente, do “excedente de visão” proposto por Bakhtin para que o entrevistador possa se identificar com o entrevistado e enxergar o mundo através de seus valores tal qual o próprio entrevistado se veria. É um colocar-se no lugar do Outro e, depois, ao voltar ao ponto de origem, conseguir contemplar o horizonte do entrevistado segundo um lugar externo – exotópico – e dar um acabamento ao evento enunciado.

Este diálogo em forma de entrevista entre duas consciências (a da pesquisadora e a do sujeito participante da pesquisa) consiste em colocar frente a frente palavra e contrapalavra, sendo que nesse confronto de ideias e respostas é possível atribuir sentidos para os enunciados proferidos. Sob essa perspectiva, configura-se, portanto, uma entrevista dialógica e os significados dos discursos só são verdadeiramente analisados e interpretados quando se considera um sujeito real que fala a partir de seu contexto social, histórico, cultural, ideológico e que, conseqüentemente, também se expressa em nome de seu grupo social.

Assim, por considerarmos que todos os estudantes compartilham o mesmo contexto, são moradores do mesmo bairro, vivenciam as experiências de cultura semelhantes, têm histórias de vida com muitos pontos em comum (com momentos de sofrimento e trabalho duro para escapar da pobreza), selecionamos algumas pessoas para entrevistar, representando aquele grupo de estudantes, moradores dos arredores da Cidade Aracy II e Antenor Garcia.

Foram cinco sujeitos entrevistados e as conversas ocorreram individualmente. Seguimos uma estrutura de perguntas previamente esboçadas, mas demos vazão a falas que

surgiam enquanto ouvíamos os estudantes, ou seja, houve perguntas que emergiram como uma atitude responsiva aos discursos dos entrevistados. Cada entrevista durou cerca de 20 minutos e todo o diálogo gravado, com o consentimento dos sujeitos participantes, foi transcrito posteriormente, dando origem a mais um conjunto de textos que configuram a fonte de dados para investigação nesta pesquisa. O roteiro de entrevista encontra-se no apêndice B, ao final da Tese.

3.4 Os sujeitos participantes do estudo

As atividades de Tertúlia Literária dialógica foram realizadas com alunos do 9º ano (Termo IV), estudantes da EMEB Arthur Natalino Deriggi, de São Carlos-SP. Eles foram escolhidos porque eram os educandos que apresentavam mais falas expressivas. Com base nas entrevistas individuais realizadas, passamos a descrever os cinco participantes que se dispuseram a dialogar e sobre os quais a análise de dados também recaiu. Os participantes não demonstraram necessidade de terem seus nomes preservados.

Lourdes

Tem 34 anos e é natural de Ipatinga, um município localizado no interior de Minas Gerais. É a cidade do Vale do Aço, bastante conhecida como uma das maiores Usiminas e a que mais fornece empregos na região.

Sobre o início de sua escolarização e sobre sua vida quando criança, Lourdes expressou a seguinte fala:

Eu, quando fui para escola, já nem era mais criança. E tipo assim... eu cresci com meus avós, tanto que cresci chamando eles de pai e mãe. Então, meu avô tinha a vida muito, muito complicada. Ele tinha que ir à luta para dar o arroz com feijão pra gente. Não deixava os netos passarem fome. E eu não fui a única que cresci com eles. Ele ficava muito tempo fora, trabalhando na roça pra ganhar alguma comida. E a minha vó era deficiente visual. Então meu avô me colocou na escola eu já tinha onze anos. (Lourdes).

Ela afirmou que nunca repetiu nenhum ano, apenas teve de fazer o 6º ano duas vezes porque abandonou os estudos quando faltavam apenas três meses para concluí-los. Quando indagada sobre por que parou de estudar, ela relatou que, na época, morava com uma madrinha cuja filha não lhe tinha apreço, chegava até a colocar as suas roupas no fogão de lenha, as quais não chegavam a queimar, mas ficavam todas pretas, de modo que ela não tinha vestimenta adequada para ir para a escola. Lourdes morava muito longe da unidade escolar, por isso tinha que dormir na casa dessa madrinha, mas não aguentou por muito tempo e logo abandonou os estudos, só os retomando quando se mudou para São Carlos.

Nossa participante veio para essa cidade em fevereiro de 2013 sendo que, antes disso, morou por um tempo em São Paulo, para onde foi em busca de emprego e de escola. Na capital, entretanto, conseguiu apenas o emprego, pois as escolas não lhe arrumaram vaga. Foi nesta ocasião que Lourdes decidiu vir morar com uma irmã que já residia em São Carlos para ver se conseguia terminar os estudos (havia parado no 6º ano).

Arrumou vaga na EMEB “Arthur Natalino Deriggi”, onde na época da pesquisa estava cursando o 9º ano. Gosta muito dessa unidade escolar, elogiou os professores e a cidade de São Carlos, que lhe ofereceu a escola e o emprego que precisava.

Há quase um ano trabalha com limpeza de escritório na Ad’Oro, uma fábrica de ração de frango, localizada na estrada de acesso à São Paulo e especializada no abate e comercialização desses animais. Na ocasião da entrevista estava tentando negociar suas férias do trabalho para a mesma data das férias escolares para que pudesse fazer um curso de guardete (nome dado para guarda mulher) que durava vinte dias, das 7h da manhã às 18h da tarde. Caso não conseguisse conciliar o curso com as férias escolares, faria o curso mesmo assim e iria para a escola à noite, direto do trabalho (a escola oferece jantar na hora da entrada aos estudantes, justamente para contemplar os que vêm do emprego).

Pretende se esforçar para poder sair da área de limpeza, a qual, segundo ela, não é de seu agrado. Sabe que, por enquanto, este é o emprego que consegue devido à sua baixa escolaridade, por isso, já pretende fazer o Ensino Médio assim que finalizar o Ensino Fundamental.

Lourdes é divorciada, não tem filhos e mora com a irmã, o cunhado e dois sobrinhos já adultos. Na época da entrevista, a participante relatou que estava para chegar

outra irmã de Minas Gerais, com dois filhos entre 9 e 10 anos, que também estava vindo para São Carlos para concluir os estudos.

Quando indagamos sobre as suas experiências com leitura, a participante afirmou que não sabia explicar exatamente para que servia a leitura e disse que, na verdade, não gostava muito de ler, mas que, na Tertúlia, era diferente, pois ela sentia grande vontade de ler e de participar. Em casa lia apenas um pouco da Bíblia, não tendo o costume de ler jornais e revistas, por exemplo.

Apesar da relutância quanto à leitura, disse que lê bem (entende-se: não fica engasgando nas palavras) e, em dado momento, chegou a afirmar que a leitura era “boa pra mente”, que “ajudava no aprendizado e ajudava a falar melhor”. Não soube explicar ao certo porque não gostava de ler, mas atribuiu essa falta de interesse a algum problema de memória e à falta de concentração para realizá-la sozinha, individualmente. Ela disse: “eu não sei, nunca fui ao médico ou coisa assim, não sei se eu tenho algum problema, porque eu não gosto de ler, porque eu leio e não entendo o que foi que eu li, eu não lembro, o que foi que eu li”.

Ao perguntarmos sobre as experiências de leitura no decorrer de sua escolarização, a aluna lembrou que as professoras, até a quinta série, pouco pediam para que os alunos lessem, cobravam apenas que estudassem para as provas. Eles sequer frequentavam a biblioteca, realidade bastante diferente da escola atual em que os estudantes, além de frequentarem semanalmente a biblioteca, participam das Tertúlias e ainda leem muitos textos nas aulas de Português.

A aluna reafirmou várias vezes que não gostava de ler, mas quando perguntamos sobre a leitura dialógica ela afirmou: “a Tertúlia ajuda e, por incrível que pareça, a Tertúlia é um dos momentos que eu gosto de ler”. Ela ressaltou, inclusive, os pontos positivos dessa atividade quando se refere ao aprimoramento da competência leitora:

Eu não estava com vontade de ler naquele dia, mas chega na hora, não sei, parece que coloca uma coisa no automático e me incentiva a ler. Aí é legal, eu aprendo bastante. Aí eu vejo você e o Alexandre lendo, vocês dois, aí vocês leem melhor que a gente, com certeza, aí dá pra gente aprender mais, respeitar mais os pontos, as vírgulas, os parágrafos e tudo mais. (Lourdes).

Não faremos, neste momento, uma análise e reflexão sobre os dados da entrevista, o que será feito em momento oportuno. Assim, em poucas palavras, essa é a Lourdes; passamos agora para o José Edson.

José Edson

Nosso segundo entrevistado é o José Edson, que trabalha como caldeireiro soldador. É natural de Pernambuco, onde morava em um sítio e só aos 15 anos foi para a escola. Precisou trabalhar desde cedo para ajudar o pai, que era o único da família que trabalhava. Sempre parava de estudar na metade da quarta série, hora para ajudar o pai, hora para ajudar uma irmã e o cunhado. Nunca conseguia terminar um ano completo; sempre desistia por ocasião de trabalho. Chegou a ir morar com a irmã citada e, como ela saía para trabalhar ajudando o marido, era o José Edson quem fazia o serviço doméstico, como ele mesmo relatou: “eu tive que ir pra casa dela, então, ali eu lavava, passava, era uma mulher dentro de casa né... e trocava criança, dava banho, mamadeira, levava pra dormir, fazer janta e ela chegava estava pronta”.

Sobre as dificuldades em estudar naquele período, o participante nos contou:

Duas horas da tarde tinha que andar mais ou menos daqui o Caic pra ir estudar [Caic é uma escola situada em um bairro próximo, mas para ir a pé fica longe até por causa do trajeto, com ruas muito íngremes] foi o tempo de eu pegar e já abandonar a escola também... aí quando eu estava fazendo a quinta série que faltava um mês aí precisei vir embora pra São Paulo aí fiquei sem fazer a quinta série... aí eu peguei, conheci uma ex-namorada minha, ela, falou: por que que você não volta estudar? Falei: ah sei lá é muito cansativo, mas eu vou tentar. Aí eu gostei da ideia, sabe. Ela conseguiu uma vaga pra mim e estou até hoje (José Edson).

O participante contou também que teve duas mulheres que eram muito ciumentas, o que dificultava a volta aos estudos. Relatou também que em um dos serviços entrava às 3 horas da manhã e saía às 20 horas, ou seja, extremamente cansativo, impossibilitando-o de estudar. Quando refletiu que não estava valendo à pena viver de forma

tão sacrificada, pensando apenas em trabalho e deixando de dar atenção à família, resolveu arrumar outro emprego.

José Edson disse que teve muito problema no relacionamento com a terceira mulher, pessoa com quem ele viveu por quatro anos e, ainda no período de namoro, engravidou além de ter-lhe pedido dinheiro para fazer um aborto, mas ele não aceitou. Este foi um período em que ficou muito depressivo, se irritava com as cobranças dela e ficava desanimado porque a mulher ficava com todo o dinheiro do seu trabalho e ele não tinha nenhum bem material, mesmo trabalhando muito.

Para que a esposa não abortasse, o combinado foi que ele alugasse uma casa e daria todo o suporte para ela e para a criança. Os dois ainda ficaram juntos por um tempo, mas a situação foi ficando insustentável, pois ela sofria de uma suposta esquizofrenia e o agredia muitas vezes. Como se não bastasse, a criança teve leucemia e a mãe não dava os cuidados necessários que, segundo ele, era “obrigação da mãe”, “obrigação de mulher”.

Os dois se separaram definitivamente e o menino conseguiu vaga em um hospital especializado, o Boldrini, em Campinas, graças à ajuda da madrinha da criança. O garoto sofreu muito, fez os tratamentos e perdeu todo o cabelo. Naquela época, nosso entrevistado já tinha arrumado outra esposa e esta, também por ciúmes, não o deixava visitar com frequência o filho e a ex-mulher. A segunda esposa, da qual nos referíamos, devido ao seu problema de possível esquizofrenia, não tinha muita consciência do que estava acontecendo no que se refere à doença do filho, até que um dia a criança passou muito mal e precisou ficar internada em Campinas. A mãe da criança achou que ela havia morrido e teve um surto, saindo do banho e correndo desesperada pela rua ainda com o corpo nu. As pessoas que a viram chamaram a polícia, ela foi presa e, depois de esclarecido sobre o seu problema mental, foi levada para a Santa Casa, vindo a falecer 15 dias depois por ter contraído lúpus. O José Edson teve, então, a guarda da criança.

Sendo pai, ele assumiu toda a responsabilidade do tratamento do filho, levando-a para Campinas, mas sua mulher na época (a quarta), judiava muito da criança. Não aceitava que ela se urinava, obrava, vomitava o tempo todo. Com essa mulher ele já tinha uma filha e, quando a menina completou seis anos, os dois se separaram. Nesta parte da entrevista

o participante confessou que sempre teve a fama de mulherengo, mas parecia se justificar dizendo que, apesar disso, sempre trabalhou muito.

Hoje ele está casado com uma mulher de 45 anos, que o incentivou a voltar a estudar e com quem ele vive bem. O filho, hoje já adulto, ficou curado da leucemia.

Conversamos também sobre suas experiências de leitura. O participante reconheceu a importância dessa habilidade principalmente para conseguir um bom emprego e para se atualizar nas novidades, tendo mais assunto para conversar. Reconheceu ainda que é preciso ler todos os dias, pois, só praticando a leitura nos tornamos um bom leitor. Disse que no sítio onde morava havia poucos cartazes e placas, e que só quando mudou para a cidade deu conta de que a leitura estava nas ruas e em todo lugar.

Dentro das atividades escolares por ele narradas, quando havia a leitura de algum texto em sala de aula, a estratégia usada era: cada um lia um pedaço e o colega continuava, se o aluno não soubesse onde parou a leitura ficava de castigo de joelho.

Hoje José diz gostar de ler, mas tem pouco tempo disso. Afirma que quando tem prova leva alguma coisa para ler no trabalho e quando tem um tempinho ou se o patrão não está vendo ele faz a leitura. Em outras palavras, o participante associa o ato de ler ao estudo das matérias escolares. Ele não tem o costume de fazer outro tipo de leitura, além daquelas necessárias para o seu dia-a-dia, como ler faturas do cartão de crédito, por exemplo.

Sobre a Tertúlia, o José Edson considera a atividade muito importante e ressaltou que ela oferece segurança para aqueles que querem se expressar em sala de aula, mas têm vergonha. Afirmou também que quando lê sozinho tem a sensação de que leu tudo corretamente, mas quando lê em voz alta percebe os erros que comete, como falta de vírgulas, pontuação, etc. Além disso, destacou que quando lê coletivamente, os colegas ajudam a interpretar o texto lido, e que isso é uma facilidade, mas quando indagado sobre o que é ser um bom leitor, ele reforçou que é não errar as palavras e a pontuação e afirmou que nos dias de hoje, onde impera a internet, é importante aprender a ler rápido, pois assim você não perde muitas informações e consegue ler mais coisas.

Dominga

Dominga tem 43 anos, nasceu em Mato Grosso do Sul e aos cinco anos de idade veio para o Estado de São Paulo, na região do ABC, em Mauá. Lá ficou até os vinte e dois anos, casou, trabalhou bastante e, segundo seu relato, teve uma vida agitada e muito corrida. Relatou sobre os ônibus lotados que pegava, sobre o fato de ter de acordar de madrugada e só voltar à noite para casa, deixando a filha com avós ou vizinhos. Lamentou muito não ter acompanhado o crescimento da menina por ter de trabalhar tanto para sustentá-la.

Falou de suas dificuldades financeiras, do frio que passava em São Paulo por não ter condições de comprar agasalho, da vida dura que levou em abrigo e em casa de parentes que pouco a ajudavam na capital paulista. Relembrou também de sua infância e da dificuldade para ir para a escola, a qual ficava muito distante de sua residência, e dos caminhos perigosos pelos quais passava até chegar lá: percorria matos, caminhava à beira do riacho e gastava muito tempo no trajeto. Porém, em contrapartida, a escola lhe oferecia o alimento que muitas vezes faltava em casa.

Seu primeiro emprego foi como empregada doméstica. Nele ficou por quatro anos. Depois disso casou-se e ficou cinco anos com o marido. O casamento não deu certo e ela não podia voltar para a casa dos pais porque o pai era muito rígido e seu regime era: “casou, cada um que se vire”. Além de não apoiar o casamento, o pai também dizia que se ela quisesse casar que o fizesse, mas se “quebrasse a cara” não era para voltar para casa.

Então Dominga arrumou um emprego onde podia também morar, já que o pai não a aceitava mais em casa. Trabalhou lá por aproximadamente quatro anos e, nesse meio tempo, resolveu tentar uma reconciliação com o ex-marido. Ficou grávida, mas o relacionamento ainda não deu certo. Arrumou um emprego em uma lanchonete em que ela entrava às cinco da manhã e saía às 23 horas até que resolveu mudar-se para São Carlos, onde a mãe já residia após ter saído da Bahia e onde reside até hoje.

Nossa entrevistada trabalhou por quatro safras na colheita da laranja, trabalhou em campanha eleitoral por contrato, foi cuidadora de idoso, faxineira, babá, trabalhou em um frigorífico da cidade e ficou desempregada por três anos. Tentou, recentemente, voltar ao

frigorífico, mas diz não ter se adaptado mais ao serviço, pois, além de ter de acordar antes das três da manhã porque o ônibus que a levava ao serviço rodava a cidade toda pegando os moradores de diversos bairros até chegar na empresa às 6 horas, a linha em que ela estava trabalhando ainda lidava com corte sendo que, por dormir pouco, Dominga achava arriscado dar uma cochilada e acabar se machucando ou ferindo alguém que estivesse do lado. Além disso, com esse emprego ela achava que acabaria saindo da escola e faltando um mês para se formar, não considerava que valeria à pena.

Dominga, na ocasião da entrevista, estava desempregada e à procura de emprego, mas não queria deixar os estudos. Aliás, ela valoriza muito a escola e os professores. Aprendeu a ler por incentivo dos pais: a mãe saía muito cedo para trabalhar e ensinou os filhos a ler as horas para não perder o horário da escola. No caminho, via as placas, juntava as letras e quando chegava na escola perguntava para a professora o que formava e o pai, em casa, pegava seu jornal e a ajudava a juntar as letras.

Havia parado de estudar na quinta série, para poder trabalhar, e quer muito aprender a falar melhor para se sair bem nas entrevistas de emprego. Afirmou que por ser nortista tem um jeito diferenciado de falar que a atrapalha na hora de arrumar serviço. O fato de trabalhar fora também não foi algo tão normal na sua família, pois o pai achava que lugar de mulher era dentro de casa, que não tinha que sair para trabalhar. Entretanto, como na casa eram mais mulheres do que homens, elas tiveram, sim, que sair para ajudar no sustento da família.

Dominga gostava de ler romances como *Júlia e Sabrina*, sempre lia a Bíblia e o pai, que frequentava a igreja, sempre lia alguma coisa relacionada à religião. Além disso, ela conta que teve de aprender a ler porque fazia parte do coral da igreja e precisava ler os hinos na pasta. Hoje gosta de ler jornal e de assistir ao noticiário (não liga para novelas). Compra alguns livros, lê os panfletos que recebe na rua e às vezes é até recriminada pelo marido de tanto que lê; ele argumenta que a esposa depois fica reclamando de dor de cabeça e nas vistas. Dominga se justifica dizendo que é melhor ficar em casa lendo do que ficar na rua fazendo fofoca da vida alheia.

A lembrança mais marcante que Dominga tem sobre a leitura escolar é de uma professora que pedia que os alunos lessem o texto em casa e, no dia seguinte, a docente

perguntava o que os alunos entenderam da história. Para a nossa entrevistada essa foi uma metodologia significativa e considerada boa, uma vez que a professora não queria saber se a criança pronunciou as palavras corretamente, mas se importava com o entendimento do texto por parte dos alunos.

Sobre a Tertúlia Literária Dialógica, Dominga considera uma boa experiência por poder compartilhar com outras pessoas seus conhecimentos e até seus problemas na tentativa de resolvê-los. A Tertúlia ajuda os tímidos a se exporem mais, em sua opinião, e a faz perder um pouco o trauma do falar “errado”, segundo a sua concepção. Dominga consegue dar a sua opinião sobre o material lido, não se importando tanto com o seu sotaque nortista, pois, para ela, o importante é participar da atividade, mas associa um pouco esse trabalho com um grupo de terapia comunitária da qual participava em um posto de saúde, onde as pessoas expunham seus problemas e tentavam se ajudar mutuamente.

Acreditamos que a Tertúlia Literária Dialógica não deva ser confundida com terapia, porém, não nos cabe nesse momento fazer a defesa da atividade nos moldes como acreditamos ser mais significativo para os processos de leitura. Portanto, passamos à nossa próxima participante.

Adriana

Adriana tem aproximadamente 30 anos, veio da Bahia, nasceu em Alagoas. O pai a mandou para São Paulo, capital, para estudar. Ela foi morar na casa de uma irmã que a colocou para olhar os sobrinhos enquanto trabalhava. O ambiente era desagradável e constrangedor, pois Adriana sequer podia comer na mesma mesa que a irmã. O tempo foi passando, Adriana não estudou, não tinha emprego e achou melhor sair da casa da irmã e ser independente, mas isso teve um preço: sem estudo e sem profissão ela foi morar na rua. Quando interrogada sobre como foi essa época, ela disse que comia em abrigos para pessoas carentes e vestia três calças e duas blusas para se aquecer do frio nas ruas paulistanas.

Adriana contou que quando morava na rua e chegava época do Natal ela ficava muito triste porque é uma época em que as famílias se reúnem, São Paulo ficava toda iluminada e ela não tinha uma família, uma casa, não tinha nada nem ninguém. Disse que

depois que saiu da casa dos pais seria uma vergonha voltar do jeito que estava, por isso preferiu a rua, mas a mãe ficou desesperada, dando-a como morta.

Depois de um tempo nas ruas, Adriana conseguiu arrumar um emprego em uma casa de família. Morava lá e, aos finais de semana, ia para a casa de outra irmã mais velha. Nessa época conheceu um homem com quem se casou apesar de não ter nenhum sentimento de amor por ele. Teve três filhos, continuava sem estudar e trabalhava bastante. O esposo era um homem trabalhador e honesto, segunda ela, mas começou a beber, não arcava com as responsabilidades de uma casa e não se preocupava com os filhos, o que gerou muitos problemas para o casamento, o qual terminou tempos depois. Adriana foi morar com outra pessoa, um homem bem mais velho, que a ajudou a criar os filhos, e voltou a estudar, mas o marido era muito ciumento e em certo momento a impediu. Muito apaixonada, ela largou os estudos e foi trabalhar na colheita da laranja.

Trabalhou depois como faxineira e teve outros serviços, mas em uma época em que estava desempregada quebrou o calcanhar, o que lhe trouxe muito sofrimento porque, além das complicações com as fraturas em três locais, tinha que viver na dependência do marido. O médico disse que o pé não teria conserto e que ela não conseguiria mais trabalhar. Em depressão, o filho a aconselhou a voltar a estudar para distrair a mente. Hoje ela acredita que há males que vêm para bem, pois graças a esse acidente ela retomou os estudos.

Hoje Adriana continua sem poder trabalhar, mas com muito esforço está terminando 9º ano e faz um curso de cabelereira. O marido está montando um salão de beleza para ela trabalhar em casa e, finalmente, poder ser autônoma, pois a vida toda trabalhou para as outras pessoas.

Também pedimos para a Adriana falar sobre o ato da leitura. Ela disse que ler faz bem para o desenvolvimento humano, pois abre a mente das pessoas. Afirmou que faz bem para a memória e para as pessoas aprimorarem a própria fala. Lembra que na sua infância não tinha o costume de ler muitos livros e que a escola se preocupava apenas com o ABC da cartilha. Trouxe à tona também a rigidez de alguns professores da época que usavam a palmatória e faziam os estudantes ajoelharem nos grãos de milho.

Adriana também lembrou um dos encontros de Tertúlia no qual se emocionou muito. Foi durante a leitura de um conto sobre o Natal que narrava a história de

um menino sem casa, o que trouxe à lembrança os períodos em que ela própria viveu como moradora de rua. Afirmou ainda que a atividade auxilia os docentes a identificar os alunos que têm dificuldades para ler e ainda dá coragem para aqueles que sentiam vergonha de expor seus pensamentos. Um dos pontos interessantes mencionados pela entrevistada sobre os benefícios da Tertúlia Literária Dialógica diz respeito à possibilidade de autoafirmação que a atividade proporciona e a igualdade entre os participantes, independente do papel social que ocupam:

A partir do momento que eu estou ali [na Tertúlia] eu estou... me desenvolvendo eu estou mostrando pra mim mesma que eu sou capaz que eu sou inteligente que eu estou ali de frente com todo aquele pessoal e eu tenho capacidade de expor a minha ideia e que as pessoas ouvem, que eu posso ouvir o outro também e ali a gente discute e, juntos, nós entramos tudo num acordo que dá aquele tema lá final, então eu acho muito interessante e legal... é legal também porque os professores, na hora da Tertúlia, eu não vejo eles como professores eu vejo eles como nós, normal, então, assim é uma roda de amigos, vamos dizer, que é muito legal né, um troca ideia com outro, um debate com outro, então é muito importante; isso daí surgem ideias inteligentes vai abrindo a mente da gente e é bom (Adriana).

A participante gosta de romance e histórias de terror e adora escrever, principalmente quando está deprimida: escreve sobre o que sente, sobre os problemas que enfrenta e depois lê tudo, o que lhe dá um alívio. Afirmou também que saber ler traz-lhe um sentimento muito bom, o que ela nota quando consegue ler uma notícia ou quando alguém no ponto do transporte coletivo lhe pergunta o nome do ônibus que vem vindo e ela consegue responder. Isso lhe traz uma gratificação muito grande e, por isso, considera tão importante a leitura na vida do ser humano. Por fim, considera que um bom leitor é aquele que consegue ler e explicar o que leu, fazer um resumo da leitura e explicar sua compreensão para as outras pessoas.

Essa foi a Adriana, passamos à participante Santina.

Santina

Nossa última participante entrevistada chama-se Santina. Tem 51 anos, nasceu e foi criada no interior do Paraná. Veio para o estado de São Paulo quando tinha por volta de

10 anos de idade. Aos 16 casou-se e logo teve seu primeiro filho. Seu cunhado veio para São Carlos e conseguiu emprego na Eletrolux (naquela época chamava-se Pereira Lopes). O rapaz havia comentado com a família que lá se empregavam pessoas que vinham da roça e tinham pouca escolaridade, o que motivou o marido de Santina (agora ex-marido) a mudar-se para São Carlos com o mesmo intuito.

Santina estava de dieta ainda, após a gravidez, por isso o marido veio na frente para se estabilizar. Após dois meses chegou a vez de Santina vir para São Carlos e, naquela ocasião, relata ter passado por muitos sofrimentos por ter de ficar longe da mãe, das irmãs e da família. Por várias vezes ela conta que foi o momento mais complicado de sua vida, pois era muito apegada aos familiares que estava deixando e sabia que não teria recursos para visitá-los sempre.

Quando chegou aqui na cidade Santina ainda era menor de idade, por isso não conseguiu emprego. O marido alugou uma casa de um cômodo e um banheiro e lá ela ficou cuidando do filho. Aos 18 anos Santina arrumou seu primeiro emprego, sentindo-se vitoriosa e muito orgulhosa; foi uma grande conquista para ela ter um emprego de carteira assinada. A saudade da família ainda era grande; Santina chorava muito, principalmente aos domingos, dia em que a família se reunia em torno da mesa para fazer a refeição. Mas, foi assim; lutando, chorando e batalhando que ela criou seus três filhos (todos gerados de parto normal, como ela mesma se orgulha em dizer).

Seu primeiro emprego foi como empregada doméstica e babá. Trabalhou por mais ou menos 3 anos e depois entrou em uma fábrica onde ficou mais um pouco. Ela morou de aluguel por 7 anos e, com o dinheiro que recebeu por ter sido mandada embora da fábrica, comprou dois terrenos no loteamento da Cidade Aracy, onde construiu sua casa e reside até hoje. A conquista da casa também foi relatada como uma grande vitória na vida da Santina.

Às vezes ela e/ou o marido ficavam um período desempregados e a dificuldade aumentava, mas ambos, segundo seu relato, nunca ficaram de braços cruzados: ela fazia uma faxina e ele, quando perdia o emprego, trabalhava como servente de pedreiro.

Após trinta anos de casamento, o casal se separou. Foi um período muito difícil para Santina, já que tinha uma vida toda baseada neste relacionamento. Santina ficou com a casa, onde mora com o filho que é solteiro, de 17 anos, e voltou a estudar. Quando indagada

sobre o motivo que a fez abandonar os estudos a entrevistada contou que parou na quinta série porque se casou. Não que o marido a impedia de estudar, mas, com a vida para ajeitar, morando no quintal da sogra ou com a mãe, tinha muitas preocupações que um casamento exige e toda uma vida para construir, precisava trabalhar, cuidar dos filhos, depois construir a casa e, com isso, foi deixando os estudos para trás.

Hoje Santina trabalha como serviços gerais em um posto de saúde, voltou a estudar, pretende fazer o Ensino Médio e fazer um curso de auxiliar de enfermagem. Tem o sonho de ser enfermeira nem que seja, como diz ela, “para cuidar de velhinho no asilo”, mas este será mais uma conquista que ela pretende alcançar.

Também a indagamos sobre questões que envolvem o campo da leitura. Santina afirmou que ler é bom porque amplia os seus conhecimentos:

Olha, o ato de ler é assim: quanto mais a gente aprende a gente quer aprender e às vezes a gente acha que sabe tudo e você vê que tem coisas que você não sabe nada. Você fala: “puxa vida eu achei que eu sabia!” e você fala: “puxa vida eu não sei nada!”, então, a leitura pra gente é assim: é você reaprendendo, né, com as palavras, reaprendendo com as frases, reaprendendo tudo que você está reciclando, né, porque às vezes você vê uma coisa você fala: “ah isso aqui eu já sei”, mas às vezes tem coisas que você não sabe, né?

Santina também afirmou que com a Tertúlia teve mais vontade de ler: “e a Tertúlia, ela vem no meio disso ajudar a gente a mais reforçar o desejo de a gente ler, porque eu gosto de ler livros, eu leio muitos livros”.

Nossa participante gosta de ler de tudo um pouco: de livros infantis, espírita até Machado de Assis. Contou que hoje gosta de pegar muitos livros na biblioteca, pois quando era criança e morava na roça, era a professora que ia na cidade pegar os livros e levava para os alunos.

Relatou também sobre a dificuldade para chegar até a escola (“tinha que passar no meio de pasto com vaca brava”), a alfabetização com a cartilha *Caminho Suave* e a dificuldade em comprar os materiais escolares. Sua mãe fazia estojo com saco de açúcar e nem calçado para ir à escola ela possuía. Andava cerca de duas horas com chinelo mesmo para chegar à escola e, quando podia, ia a cavalo (conta que alguns pais tinham carroça e podiam levar os filhos mais confortavelmente, mas não era o caso da sua família). Hoje vê o

governo dando todos os materiais e os alunos desinteressados em aprender e sente-se perplexa. Acha também que o mal de tudo é o celular, que distrai a atenção dos jovens na escola.

As tarefas que mais se recordou eram a separação de sílabas, o ditado e a leitura seguindo o ponto em que o colega havia parado (e aí se não soubesse onde estava!). Disse também que copiava muitos textos e, como a carteira era de duplas, sentava-se junto com algum aluno que tinha livro para poder acompanhar o estudo, já que seus pais não tinham condições de comprar.

Também afirmou que a leitura é importante para aprender a falar melhor e para ampliar seu conhecimento de mundo. Disse que na Tertúlia as pessoas ficam menos tímidas, conseguem se expressar mais e aprendem o momento certo de falar. Além disso, ela consegue se reconhecer nos livros que lê: “lendo às vezes você entra, a própria vida sua entra no texto, entra num livro que você lê, você fala: ôh, puxa vida! ó isso aqui aconteceu comigo”. Por esses e outros benefícios, ela acredita que a Tertúlia deveria acontecer semanalmente e não a cada quinze dias como têm ocorrido. Por fim, concluímos essa seção com a interessante definição de “bom leitor” para a participante Santina: para ela, o bom leitor “é aquele se preocupa em ler nas horas vagas”.

3.5 Dos encontros

Os encontros para a realização das sessões de Tertúlia Literária Dialógica que compõem a presente pesquisa realizaram-se de setembro/2013 a junho/2014, excluindo-se o período de férias escolares. Das cinco atividades de Tertúlia selecionadas, gravamos apenas as discussões sobre cada um dos textos e não a leitura dos mesmos. Além disso, usamos alguns encontros para realizar as entrevistas mencionadas anteriormente.

Cada sessão acontecia em duas horas/aula, isto é, em 1 hora e 20 minutos, excetuando-se o tempo gasto com a organização da sala (em círculo), alguns avisos, orientações iniciais, etc. o que deu em torno de 50 minutos de gravação para cada encontro, conforme mencionamos. Nesse tempo, os alunos realizavam a leitura silenciosa do conto e

depois uma leitura em que cada um que sentisse vontade poderia ler um pedaço. Como outra opção, às vezes, faziam primeiramente essa leitura em que cada sujeito podia ler um pedaço e em seguida o professor fazia uma leitura integral dos contos selecionados.

Após as leituras, o docente abria espaço para as inscrições e dava início ao trabalho com a Tertúlia Literária Dialógica, sendo que a cada 15 dias, mais ou menos, a atividade se repetia. Em época de provas ou quando ocorria algum evento diferenciado na escola esse calendário das Tertúlias era revisto e ajustado.

3.6 Entrevista com o professor moderador

O professor moderador das Tertúlias Literárias Dialógicas chama-se Alexandre Monte²⁴ e ele nos concedeu, em 2015, uma entrevista realizada, portanto, posteriormente à coleta dos dados, para que pudéssemos contextualizar melhor as atividades no âmbito em que foram desenvolvidas e para que compreendéssemos, antes de concluirmos a Tese, alguns pontos que ainda estavam obscuros para nós e que nos indicavam que as atividades de Tertúlia Literária Dialógica poderiam não estar acontecendo de acordo com todos os parâmetros teóricos e metodológicos estabelecidos pelo CREA para a constituição de uma Tertúlia.

Era preciso investigar, pela visão de alguém que participou ativamente das atividades desde a sua implementação na escola, exatamente o contexto do trabalho desenvolvido. Nossa primeira dúvida era se os textos lidos eram realmente considerados clássicos. Também gostaríamos de compreender o papel do moderador e o quanto ele poderia interceder para a elaboração do conhecimento instrumental sem deixar que as atividades caíssem no erro da mera “roda de conversa”. Enfim, com todos os dados em mãos, tínhamos ainda que desvendar alguns elementos importantes para a contextualização tanto da Tese quanto das Tertúlias realizadas.

A entrevista gravada, entretanto, não foi transcrita por não a considerarmos um elemento do *corpus*, porém, trazemos à tona os principais pontos abordados pelo docente.

²⁴ O professor autorizou a divulgação de seu nome.

Pedimos a ele que falasse um pouco sobre as atividades de Tertúlia Literária Dialógica no momento em que os dados desta pesquisa foram coletados, comparando com o momento atual de desenvolvimento das atuações educativas de êxito e deixamos que o professor moderador falasse livremente sobre o que julgasse mais relevante, sendo que foram feitas poucas intervenções/perguntas por parte da pesquisadora. Em momento posterior (junho de 2016), apresentamos o registro da entrevista ao entrevistado para que ele verificasse se estava de acordo com o que estávamos escrevendo na Tese, ou seja, para que ele nos informasse se conseguimos registrar fielmente as suas ideias, sendo que o deixamos livre para retirar alguma parte ou acrescentar alguma informação ainda não dada que ele julgasse importante.

O professor começou a entrevista indicando a data de transformação da escola em Comunidade de Aprendizagem: em 2010, sendo que naquele ano poucas foram as mudanças sentidas na escola²⁵ e as atividades pertinentes a essa transformação aconteciam de forma muito tímida, tanto naquele ano quanto nos seguintes, sendo que em 2013 (ano da coleta dos dados) elas foram mais recorrentes (as Tertúlias aconteciam em pelo menos três salas de aula).

Naquele ano de 2013 a escola não contava com uma pessoa trabalhando exclusivamente para pensar na implementação das Tertúlias, por isso, os professores de Língua Portuguesa da época acharam que seria mais fácil começar as atividades lendo contos. Na entrevista, o professor afirmou que em 2014 ele se afastou da sala de aula para trabalhar na função de apoio que, para a Secretaria Municipal de Educação da cidade, é o profissional que não assume aulas fixas, mas substitui a ausência de outros docentes. Sendo professor de apoio, a equipe gestora da escola conseguiu que ele ficasse responsável pela organização das Tertúlias na escola, o que foi um grande avanço. Podendo trabalhar quase que exclusivamente na implementação dessas atividades juntamente com a professora de Língua Portuguesa da escola, o docente moderador montava o calendário de leitura, sugeria os textos a serem lidos e providenciava as obras, sendo que na ocasião os estudantes do 9º ano já estavam lendo um livro clássico. A elaboração do calendário era/é importante para que a classe de alunos conseguisse ler toda a obra em um semestre, sem que o livro ficasse pela metade, enfim, seu

²⁵ A ação mais concreta daquele ano de 2010 foi a inserção da transformação da escola em Comunidade de aprendizagem no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

trabalho foi essencial para que essa atuação educativa de êxito deslanchasse a partir de 2015, contexto que infelizmente não presenciamos no momento da inserção em campo.

Voltando ao ano da coleta dos dados (2013), isto é, no início da implementação das Tertúlias Literárias Dialógicas na escola quando o moderador estava em sala de aula ainda como professor da turma, ele se propôs a realizar as atividades, tendo como um de seus objetivos ler bons textos de literatura de autores consagrados, como Guimarães Rosa, Machado de Assis, Franz Kafka, Jorge Amado e outros, segundo suas palavras. Na ocasião da entrevista, o moderador afirmou que, na verdade, no início das Tertúlias não liam obras clássicas, embora muitos dos autores lidos tenham uma produção clássica; liam bons autores e, naquela época, ele e a equipe escolar tinham dúvidas sobre essas questões. O entrevistado esclareceu que nem tudo que determinado autor considerado clássico escreve é um clássico; às vezes é apenas determinada obra desse autor que é clássica. Essa reflexão só foi feita após a coleta de dados; os docentes foram amadurecendo durante o processo de execução das atividades, principalmente por meio das formações que a equipe do NIASE/UFSCar oferecia na escola. O docente moderador afirmou que aprendeu muito com essas formações.

Segundo seu relato, em momentos de formação como o mencionado, o corpo docente da escola também compreendeu melhor o papel do moderador. Os professores acreditavam que pelo diálogo igualitário todo mundo tinha o direito de falar o que quisesse, mas ficavam incomodados com algumas falas preconceituosas, por exemplo. Foi em uma ocasião como essa de formação que compreenderam que o moderador tem o papel fundamental de intervir para desconstruir, por argumentos válidos, algumas falas que iam contra a transformação social pretendida. Perceberam que o moderador não tem só a função de organizar as falas; ele pode, sim, interferir de forma dialógica e respeitosa, questionando os dizeres que comprometem a aprendizagem dialógica, perguntando quais são os dados que evidenciam determinado argumento, solicitando pesquisas sobre o assunto, incrementando o debate e estando atento para que as discussões não viessem ou não se tornem um mero momento de autoajuda.

Ainda com relação aos clássicos, a equipe formadora do NIASE sempre deixou muito claro que se não se lê clássicos não se faz Tertúlia Literária Dialógica e isso foi deixando o professor moderador impaciente, no bom sentido, o que o fez mudar de atitude na

escolha dos textos a serem lidos. Foi assim que o 9º ano passou a ler **A metamorfose**, de Kafka; um clássico, de fato, da literatura universal. A partir dessa compreensão, a escola se mobilizou para conseguir os exemplares (um livro para cada aluno) com o apoio do NIASE e, desde então, tem lido obras dessa natureza e não apenas bons textos de bons autores.

Na ocasião da entrevista, o livro de Kafka já havia sido lido pelo 4º semestre consecutivo, sempre com avanços, por exemplo: no início o professor não conseguia fazer com que todos os educandos lessem o trecho selecionado em casa para posterior discussão dos destaques em sala de aula, de forma que muitas vezes a atividade se tornava mera roda de leitura. Percebendo esse enviesamento, o docente moderador, juntamente com a professora de Língua Portuguesa, fez uma formação com os alunos, retomando todos os princípios da aprendizagem dialógica, de modo que a atividade realizada com os estudantes não fosse outra coisa senão a Tertúlia Literária Dialógica.

Outro avanço mencionado na entrevista foi com relação à organização dos destaques. No início (época da coleta de dados), o moderador organizava a ordem das falas de acordo com a ordem de inscrição da pessoa que queria se manifestar. Hoje os destaques são feitos, em uma primeira rodada, de acordo com a sequência da narrativa, ou seja, se a última pessoa a se inscrever quisesse fazer um destaque sobre o título da obra ela seria, então, a primeira pessoa a falar. Após essa primeira rodada, um destaque puxa outro e o moderador vai organizando as falas por ordem de inscrição e por quantidade de destaques já realizados (de modo que não haja protagonismos). Além disso, antes se lia apenas contos, com o passar do tempo os gêneros se diversificaram: os alunos leram, além dos contos (que ficavam para 7º e 8º anos), crônicas (no 6º ano) e **A metamorfose** (no 9º ano), embora a dúvida se todos os textos lidos eram mesmo clássicos ainda persistisse na fala do entrevistado.

Outro fato importante mencionado é que antes as atividades eram mais fechadas, destinadas apenas às pessoas da escola. Hoje ela é aberta para a comunidade e voluntários participam desse momento, sendo que a programação do mês da Tertúlia é fixa, favorecendo a participação das pessoas de fora da escola.

Assim, com todas essas mudanças, hoje (2016) a Tertúlia Literária Dialógica está totalmente implementada na escola, em todas as turmas, juntamente com as demais atuações educativas de êxito; os próprios alunos já organizam as carteiras em roda e as

Tertúlias já fazem parte da rotina dos estudantes. No 8º ano, por exemplo, os participantes estão lendo **Romeu e Julieta**, de Shakespeare. Na entrevista, o docente moderador enfatizou que essa é uma proposta de que os alunos, em quase sua unanimidade, gostam e a consideram uma atividade importante para se ter na escola. O professor moderador assumiu que ainda há o que se aprimorar, principalmente na conquista de que todos os alunos tenham um contato prévio com o texto, lendo-o em casa e fazendo os destaques dos trechos antes das sessões de Tertúlia, entretanto, considerou que o que se fazia antigamente está bem diferente do que se faz atualmente, motivo este que faz da escola mais viva e dinâmica, com mais pessoas aprendendo de forma mais profunda, com mais qualidade, coletivamente e solidariamente.

3.7 O percurso da análise dos enunciados: grupo de discussão comunicativo e formas de triangulação e categorização dos enunciados

A análise dos enunciados deu-se a partir de três fontes: a) o objeto textual materializado pelos enredos dos contos escritos por cada autor, ou seja, partimos das camadas mais superficiais do texto, as quais não consideravam ainda o leitor como coprodutor de sentidos, dado este que foi tratado em nossa segunda fonte de dados; b) a interpretação pronunciada pelos participantes que se colocavam em leitura dialógica. Nesta vertente, trouxemos as leituras feitas pelos estudantes do objeto textual e a confrontamos com a terceira fonte de dados; c) as experiências de vida dos sujeitos contadas durante as entrevistas individuais.

Com essas três fontes, fizemos a triangulação desses enunciados à luz dos conceitos centrais de Bakhtin discutidos na Tese. Ao unir os vértices do triângulo, pudemos, com mais precisão, desvendar as ideologias que ecoavam das falas de cada um dos sujeitos desta pesquisa. A figura 3, a seguir, é uma tentativa de mostrarmos de forma mais visual e ilustrativa a triangulação dos enunciados:

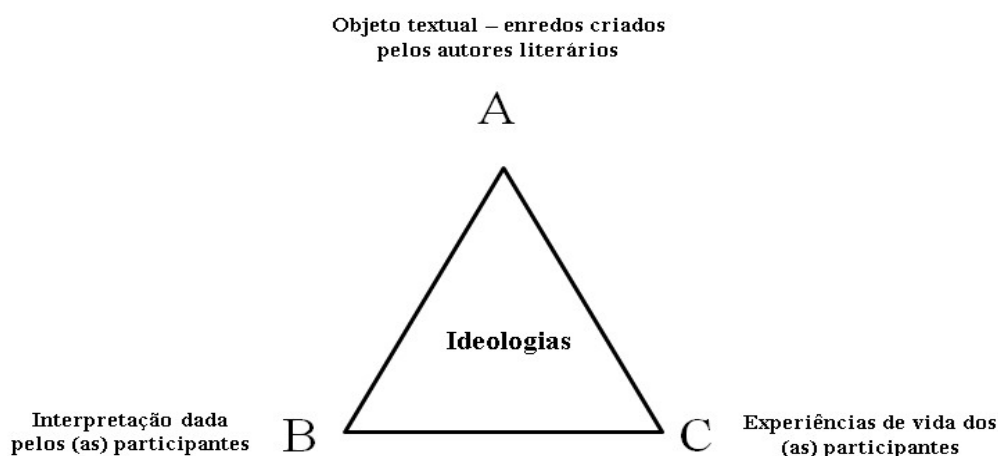


Figura 3: Triangulação dos enunciados

Cabe ressaltar que a triangulação, que consiste em combinar diferentes fontes de coleta ou análise de dados, tem com um de seus objetivos o exame do fenômeno em estudo sob múltiplas perspectivas. Elegemos esse recurso porque, ao ampararmo-nos em Bakhtin para desenvolver a Tese, consideramos ser a triangulação coerente com nossas escolhas teóricas e metodológicas, uma vez que nos pautamos na noção bakhtiniana de que a realidade é plural e de que o diálogo entre diferentes formas de olhar a realidade proporciona maior enriquecimento da compreensão do nosso objeto de análise. Assim, diferentes pontos de vista nos auxiliaram a descobrir novas dimensões sobre o que falam os estudantes da EJA durante a leitura dialógica e iluminaram os resultados a que chegamos.

É importante salientar ainda que as ideologias não foram desvendadas unicamente pela pesquisadora, mas em conjunto com os participantes durante as Tertúlias. Além disso, os resultados obtidos foram discutidos, confirmados ou não por estudantes durante sessão de um grupo de discussão comunicativo com caráter de um “conselho assessor”²⁶. O grupo teve a presença dos sujeitos da pesquisa e de outros participantes das

²⁶ Segundo Gómez et al (2006) o conselho assessor é formado por representantes da comunidade que participam da investigação, ofertando a sua contribuição para a pesquisa a partir de suas maneiras de entender e transformar a realidade. Eles podem orientar e avaliar toda a investigação, incluindo as suas conclusões e os resultados, de modo a colaborar para a melhora da realidade de seus coletivos.

Tertúlias. Os enunciados organizados pela pesquisadora foram apresentados aos presentes, que trouxeram suas contribuições, de modo que tivemos mais um momento dialógico para, enfim, chegarmos aos resultados finais.

O grupo de discussão comunicativo foi realizado em 2015, após a coleta dos enunciados, e aconteceu da seguinte forma: as categorias de análise foram colocadas na lousa e os enunciados destacados nas Tertúlias foram lidos para o grupo. A pesquisadora explicou que os participantes poderiam fazer ou não relação com as categorias apresentadas em suas falas, indicando que tais categorias seriam apenas um norte para a discussão.

As falas que surgiram dentro do grupo comunicativo foram inseridas no capítulo seguinte, referente à análise dos enunciados, porém, mantivemos o sigilo com relação às identidades das pessoas, pois nem todos os que se pronunciaram no grupo eram nossos sujeitos de pesquisa. Assim, quando tivermos um comentário surgido nesse espaço de discussão, utilizaremos apenas a sigla GDC – grupo de discussão comunicativo – para fazer referência ao momento em que esse dado foi coletado.

De acordo com essa técnica de orientação comunicativa, o lugar de sua realização deve respeitar a naturalidade das interações, sendo o contexto o mais natural possível ou onde as pessoas preferirem se reunir. No nosso caso, o grupo de discussão comunicativo aconteceu na própria escola, em uma sala de aula que estava vazia no momento. O grupo de discussão foi realizado no período noturno, no final do ano de 2015, e teve a duração de mais ou menos 1 hora e 15 minutos. O encontro foi gravado com a permissão de todos os participantes.

Durante o grupo foi explicado qual o objetivo de tal atividade, além disso, foram mostradas algumas temáticas que pudessem orientar o nosso diálogo, deixando claro que eram apenas questões orientadoras e que eles/elas estavam livres para falarem ou não sobre tais pontos. Entre essas temáticas estavam algumas das possibilidades de ideologias que identificamos durante as atividades das Tertúlias e que foram registradas nas observações em campo, em diálogo com os participantes. Foi apresentada ao grupo uma primeira versão da análise dos dados e, assim, fomos dialogando sobre ela.

Para a ordenação dos dados criamos uma tabela que representa cada um dos vértices do triângulo, bem como cada sujeito participante deste estudo. Finalizamos a última

coluna da tabela com uma hipótese ideológica que a combinação daqueles vértices nos inspirava de acordo com os estudos bakhtinianos que trazíamos como bagagem, de acordo com os diálogos que estabelecemos e segundo o repertório teórico que assumimos. Tal estratégia facilitou a triangulação dos enunciados, de modo que, primeiramente, selecionamos, a partir das transcrições, as falas dos participantes durante a Tertúlia e, em seguida, fomos preenchendo as demais células da tabela. Devido à extensão do material, exemplificamos a trajetória de ordenação e categorização dos enunciados a partir de uma matriz, como a que segue.

Sujeito	Vértice A	Vértice B	Vértice C	Categoria ideológica
Lourdes	O noivo de Maria dos Reis, personagem do conto “Histórias de Carnaval”, passou a proibir a noiva de desfilar no carnaval após assumirem esse compromisso sério.	Questiona o fato de o personagem já saber que a noiva gostava de Carnaval antes de ficarem juntos.	Não identificamos ainda os relatos de sua história de vida com o comentário feito, apesar de sabermos que sempre existirá essa correlação.	Relações amorosas; ciúmes.
José Edson	O personagem intitulado “criado”, no conto “O exame”, sobe no andar superior de uma casa e lá fica olhando todos os que circulam no andar de baixo.	O criado é um gerente, porque gerente é quem fica no alto.	José Edson é sujeito da classe popular.	Diferença de classes.
Dominga	No conto “Histórias de Carnaval”, há uma personagem que fica de namoro na janela e é repreendida por maus modos.	Hoje é tudo liberal.	No tempo de Dominga, seu pai era muito rígido, e também não permitia esses comportamentos.	Tradições e regras de comportamento social.
Adriana	O personagem criado, do conto “O exame”, diz ser medroso e se recusa a pôr-se em evidência, nem sequer se coloca em fila com os outros.	O personagem não quer enfrentar desafios, quer as coisas com facilidade.	Adriana batalhou muito na vida para conseguir sobreviver e ser vitoriosa na vida, uma vez que já foi até moradora de rua.	Postura do ser humano diante das dificuldades da vida.
Santina	O personagem do conto “Histórias de Carnaval” não quer que a noiva desfile em uma escola de samba.	Após a discussão sobre traição por parte da mulher e do homem, Santina diz que homem trai porque é sem vergonha.	Comenta-se, durante a leitura, de casos reais de traição e suas consequências.	Estigma de homem como ser que trai; questões sexistas.

Tabela 1: Matriz de categorização dos enunciados

Ao selecionarmos passagens que nos davam pistas de serem significativas no discurso dos participantes e, ao buscarmos relações com as experiências mais marcantes vividas por eles, compreendemos que havia uma relação entre o que os educandos da EJA falavam durante a Tertúlia e a história de vida de cada um, relação esta motivada, a princípio, pelas camadas superficiais dos textos e por suas crenças e valores, os quais ecoavam no instante da leitura. Percebemos que tais relações eram perpassadas por ideologias que atravessavam o discurso linguístico, mostrando-se no momento do encontro dialógico.

Assim, ao estabelecermos o esquema de ordenação e categorização das informações, desenhamos todo o percurso de articulação entre as fontes e a análise dos dados, constituindo conexões e unindo os vértices do triângulo em torno dos conceitos que durante anos temos estudado em nossas pesquisas. Foi a partir desse contorno metodológico que apresentamos, no próximo capítulo, os conhecimentos que obtivemos e que circulavam durante a leitura dialógica, revelando as ideologias que entrecruzam os discursos da arte e da vida.

CAPÍTULO 4. COM A PALAVRA, OS EDUCANDOS

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semiocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor.

Bakhtin.

4.1 Unindo os vértices do triângulo: desvendando as ideologias à luz dos conceitos bakhtinianos

A proposta deste capítulo é analisar os dados que obtivemos a partir de três *corpora*: os contos utilizados durante a leitura dialógica; a interpretação dos sujeitos sobre esses textos e a história de vida dos participantes. Fizemos a triangulação desses dados, conforme explicado no capítulo anterior, e centramo-nos na discussão das ideologias contidas nas falas dos educandos.

Buscamos compreender suas formas de pensar, as crenças e os valores que possuem, os quais perpassaram as discussões dos contos e as entrevistas que realizamos. Também procuramos encontrar alguns pontos em comum dentro do material obtido que nos indicassem um fio condutor para esta análise de dados. Por isso, ao nos debruçarmos intensamente sobre cada enunciado, descobrimos algumas categorias que unem dialogicamente a fala dos participantes, o que atribuímos ao próprio contexto cultural que eles compartilham: todos os sujeitos da pesquisa partilham do mesmo círculo cultural, vivem na mesma periferia e tiveram histórias de vida semelhantes, marcadas pela saída de seus estados e cidades de origem em busca de oportunidades melhores no estado de São Paulo.

Optamos por discutir esses dados a partir dessas categorias e entrelaçar a discussão com o aporte teórico de Bakhtin, pois é através de sua teoria que conseguimos desvendar as ideologias suscitadas pela leitura dialógica. As categorias de análise delimitadas são: **relações amorosas; fé; condição humana; comportamentos sociais; luta de classe e relações de gênero**. É possível que as categorias se entrecruzem, uma vez que elas mantêm relações entre si. A separação visa apenas facilitar a visualização das ideologias.

Passemos às discussões.

Figura 4 - Fotos das Tertúlias Literárias Dialógicas²⁷



²⁷ Todos os que saíram nas fotos autorizaram a divulgação neste trabalho.





4.1.1 “Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme”²⁸: ideologias em torno das relações amorosas

Durante as leituras dialógicas de diferentes textos, houve uma tendência por tratar de questões que envolvem ciúmes, amor obsessivo e o comportamento do homem nas relações amorosas. Iniciamos nossa argumentação em torno dessa categoria apresentando o conto “O primeiro beijo”, de Clarice Lispector. Achamos pertinente inserir todos os enredos lidos dentro do capítulo da análise pelo fato de eles serem curtos e porque a sua leitura prévia ajuda na compreensão dos comentários dos participantes.

O primeiro beijo, Clarice Lispector

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

- Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? Ele foi simples:

- Sim, já beijei antes uma mulher.

- Quem era ela? - perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir - era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engolia-a lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

²⁸ As citações que compõem os títulos de cada seção deste capítulo foram extraídas dos contos que compreendem o *corpus* desta pesquisa.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio-dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes, mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, talvez horas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que, mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada. O ônibus parou, todos estavam com sede, mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.

Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua.

Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem.

Para uma discussão sobre a categoria “relações amorosas”, começamos ilustrando algumas falas dos participantes durante a leitura dialógica. A primeira diz respeito

ao ciúme, que faz parte do relacionamento amoroso, mas deve ser dosado, segundo nos reportam vários educandos:

D²⁹ – E quando o amor que a pessoa diz que sente pela outra se torna obsessivo demais? E a pessoa quando tem tanto amor pela outra que ela sufoca? E aí, o que a pessoa faz? Têm muitos relacionamentos que é assim, tudo demais, chega uma hora que sufoca a pessoa.

GDC³⁰ – Eu acredito assim: no amor obsessivo são pessoas que está faltando amor-próprio para elas. E essa obsessão não existe como a gente vê nos noticiários: “um homem se matou por amor”. Ninguém se mata por amor; só teve um que deu a vida por amor a todos, né? [referência a Jesus Cristo]. Só teve Ele. Hoje nós não encontramos um ser humano, alguém que se mata por amor. Isso é... uma prepotência do ser humano.

O comentário surgiu porque o texto “O primeiro beijo” traz uma frase de efeito logo no seu primeiro parágrafo: “amor com o que vem junto: ciúme”. Discutiui-se se o ciúme faz, obrigatoriamente, parte de qualquer relação amorosa. A concepção de amor foi tratada exaustivamente pelo grupo até os participantes chegarem a algumas conclusões: de que ciúmes é questão de falta de confiança no parceiro; falta de respeito; ausência de diálogo; que ninguém morre por amor a não ser Cristo; que um pouco de ciúmes faz bem para a relação, mas, sem exageros e que há casais que gostam de saber sobre relacionamentos antigos, o que pode gerar conflitos.

O ciúme pode virar tragédia também, como comenta Dominga:

D – Antes de ontem, na minha rua, um moço se matou por causa de ciúmes. Na minha rua, na casa de uma vizinha minha. Se matou enforcado. A filha dele ainda tentou ajudar, mas ela tentou uma vez e conseguiu cortar a corda. Na segunda vez ele pôs mais alto do que ela podia alcançar e ele se matou. Ela queria separar dele já há muito tempo, 12 anos que eles não viviam bem. Ela queria separar, só que ele não aceitava a separação. Ele não aceitava a separação e acabou se matando.

GDC – (...) por exemplo, eu sou casada com meu marido; aí me separo e ele não aceita. Aí começa a matar... a família. Então... isso também... eu não

²⁹ A partir de agora utilizaremos as letras iniciais de cada nome dos participantes para referenciá-los: (D) Dominga; (S) Santana; (L) Lourdes, (J) José Edson e (A) Adriana. Os mesmos autorizaram o uso de seus nomes verdadeiros.

³⁰ Grupo de discussão comunicativo.

acho que isso é amor, não. Eu acho que isso aí é uma coisa ruim que entra na pessoa pra destruir o lar dessas pessoas. É assim que eu penso.

Casos trágicos semelhantes a esse comentado pela Dominga foram narrados por diversos participantes da Tertúlia e depois no grupo de discussão comunicativo: foi uma vizinha que viu uma tragédia, uma amiga que se matou por causa do namorado, alguém que assistiu um caso parecido na televisão, etc. A ideologia de que o ciúme é doentio e está associado a relações amorosas mal sucedidas mostrou-se vir tanto da crença dos participantes, quanto da própria história de vida de alguns deles, que vivenciaram situações marcantes de ciúmes em suas próprias relações amorosas, como narrou José Edson, que “era para ter começado antes [a estudar], mas por causa da ciumenta da terceira mulher” não foi possível; e Adriana, que deixou os estudos pelo mesmo motivo: “e na época que eu conheci ele eu tinha voltado a estudar... mas eu fiquei assim tão apaixonada e ele era muito ciumento e aí eu parei de estudar”.

Já o ciúme associado à violência pode ter aparecido com tal ênfase pelo próprio contexto em que os participantes compartilham (apesar de que a violência em si não é questão de classe social): são moradores de um bairro considerado violento e com altos índices de homicídios, situado na periferia da cidade. Os participantes trouxeram, portanto, para a interpretação dos textos um repertório que eles conhecem bem e que, no encontro com a palavra escrita e a palavra do Outro, fez mais sentido no momento da interpretação do conto. É como se a história narrada fosse mais real do que fictícia porque falou diretamente aos seus leitores, indo de encontro às suas experiências pessoais.

Considerando a ideologia como um sistema de representação da sociedade e de grupos sociais a partir das referências constituídas nas interações, podemos falar de um modo de pensar desses sujeitos de pesquisa, os quais interpretam as relações amorosas como algo que, apesar de bom e de fazer parte da vida, também pode ser perigoso e fazer com que as pessoas mudem o rumo da sua própria história a partir das exigências de seus parceiros.

Cabem aqui algumas reflexões teóricas que nos auxiliam nessas análises. O que os participantes materializam na palavra em torno das relações amorosas, especialmente no caso dos ciúmes, é fruto das contradições entre valores sociais externos e internos. Nos enunciados trazidos pelos sujeitos em que desvendamos as ideologias de que o ciúme leva a

tragédias ou o ciúme é bom em certa medida, temos neles imbrincados enunciados alheios que, mais do que a reprodução de outros enunciados, são a internalização de um novo conhecimento de mundo fruto de uma reelaboração da palavra alheia. Em outras palavras, nas relações que os sujeitos estabelecem com o mundo, é possível compreender um enunciado de diferentes formas, considerando que não existe, segundo Bakhtin, uma palavra que seja de um único indivíduo, mas são enunciados construídos socialmente através da palavra do Outro. É através desses enunciados que as ideologias circulam em diferentes esferas sociais e práticas cotidianas.

Assim, as ideologias em torno do ciúme não se configuram unicamente no campo da consciência individual dos sujeitos da pesquisa, isto é, no domínio do psiquismo intersubjetivo. Elas se materializam dentro de uma organização social. É por isso que as suas falas deixam transparecer elementos em cujo ciúme circulou em seus contextos de vida e nos espaços sociais em que eles se movimentam. Nesse sentido, cada participante que expôs a sua compreensão sobre o assunto revelou-nos que as suas reflexões são conectadas à palavras alheias que se transformaram em ideologias e se constituíram dos diálogos e interações sociais aglutinados nas inúmeras vozes e vivências que os cercam.

Com o respaldo das teorias de Bakhtin, vemos, então, que o sujeito se constitui nos processos interativos de que participa, sendo capaz de elaborar e reelaborar sua compreensão de mundo dentro da estrutura social. Essa concepção também é apoiada por Geraldi (2013):

Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto” deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e de outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas (GERALDI, 2013, p. 6).

Considerando que a constituição dos sujeitos se dá pelas interações sociais, também trazemos para esta discussão como as mulheres participantes da nossa pesquisa expõem, por meio da palavra, suas ideologias em torno das atitudes do indivíduo do sexo

masculino dentro desses relacionamentos amorosos. Elas pareciam ter um discurso relativamente uniforme com relação ao comportamento dos homens quando afirmaram que eles têm dificuldade de expressar sentimentos, mas, por outro lado, acreditam que os homens gostam de exibir o que, para eles, seriam “qualidades masculinas”. Vejamos esses aspectos analisando mais uma fala da participante Dominga quando dialogava com os colegas de turma ainda em torno desse mesmo conto e a posterior análise do grupo de discussão comunicativo:

D – Quando ela [a personagem feminina do conto] perguntou pra ele [o protagonista] se ele já tinha beijado uma mulher, ele só respondeu que sim porque teve vergonha de falar pra ela que ela era a primeira.

GDC – Nos dias de hoje é difícil, é raro, homens tímidos. Os homens querem mais é falar o que fizeram, querem se aparecer.

Uma primeira ideologia que coletivamente depreendemos desse trecho é que os homens sentem vergonha de expor seus sentimentos; um segundo discurso seria o de que os homens já assumiram socialmente (ideologicamente) o papel de indivíduo que é valorizado se consegue conquistar várias mulheres, de forma que admitir nunca ter beijado passa a ser uma fragilidade que, também ideologicamente, indivíduos do sexo masculino não podem demonstrar. Percebe-se que são várias ideologias que se solidificaram no decorrer das relações sociais e amorosas. Continuemos observando o raciocínio ideológico de Dominga:

D – É mais fácil certos assuntos a mulher se abrir do que o homem. O homem tem mais vergonha do que a mulher. É mais tímido em certos assuntos. Até no assunto de trabalho mesmo, que acontece lá no trabalho dele, eles não são assim, não é todo homem que chega em casa “ó aconteceu isso, isso, assim, ou assado”. Tem uns que chegam agitados demais, outros chegam nervosos demais, e a mulher não sabe por que o marido está daquele jeito, ou o que aconteceu lá fora, porque não são todos que chegam em casa e se abrem pra falar o que aconteceu. E não é só no assunto do trabalho. No relacionamento, principalmente, a mulher é mais... tem mais coragem de falar o que ela sente do que o homem. O homem tem mais vergonha pra certos assuntos.

GDC – O meu marido, por exemplo, é muito fechado. Eu sei de alguma coisa do trabalho dele porque trabalham dois sobrinhos meus junto com ele. Às vezes eles comentam alguma coisa e eu falo “nossa, ele não me falou...”. Eu acho que tudo o que acontece no relacionamento é por falta realmente de

diálogo, de amor, de fé em Deus, de ser orientado por Deus porque eu acho que a escola ajuda, mas o que mais ajuda o ser humano, a sociedade, o que mais está ajudando o ser humano é uma igreja evangélica [...].

A não abertura dos homens para desabafar com suas parceiras é um discurso arraigado na fala da Dominga. Ela argumenta que, às vezes, a mulher quer ajudar o esposo, quer saber sobre seus problemas na tentativa de auxiliá-lo a solucionar os desafios, mas o homem, mais introspectivo, não quer discutir sobre seus anseios e necessidades. Essa compreensão compartilha das ideologias no campo científico das quais nossa participante deixou-se penetrar na constituição da sua forma de pensar. Há estudos da neurociência que demonstram justamente as diferenças entre homens e mulheres, sendo uma delas o fato de a mulher ser mais expansiva e comunicativa do que o homem. Já no grupo de discussão comunicativo, quando esse dado foi apresentado, uma das falas que nos chamou a atenção foi a de uma participante que, além de concordar com o fato de os homens serem mais retraídos, ela reforçou a ideia da falta de diálogo nos relacionamentos e introduziu a questão religiosa, a qual separamos como uma das ideologias a ser analisada, tamanha sua recorrência em nossos dados.

Retomando a fala da Dominga, ela até tenta se colocar no papel do homem e faz a seguinte reflexão:

D – Também tem um aspecto assim, né, “vou falar isso pra ela e o que ela vai pensar?”. “O que vai pensar de mim?”. Então acho que eles pensam muito assim, “o que ela vai dizer? Ela vai rir de mim? Ela vai me chatear?” Então, às vezes, eles encobrem com uma mentira, que é mais fácil, ou fazem uma pergunta, que às vezes você tem a resposta pra pergunta, dependendo do assunto, e às vezes não. Mas também não é motivo pra você rebaixar a pessoa ou rir dela, porque ela está pensando de um jeito e às vezes quer saber porque acontece, mas, às vezes, se é a mulher, muitas vezes ela está pensando assim: “mas se ele não falar o que está acontecendo, como que eu posso ajudar?” Aí é onde entra outros fatores, você começa a pensar pra outro lado, “ah por que o fulano está assim e não fala, por quê?” Aí já começa a imaginar coisas erradas, porque *o homem nunca fala o que está pensando*. (grifos nossos).

Outras participantes concordaram com as argumentações de Dominga, por isso, fomos em busca das entrevistas com as mulheres, sujeitos da pesquisa, para tentar encontrar

pistas sobre de onde vêm esses discursos, em que vozes se assentam, quais as palavras alheias que os definem. Nesse material, identificamos um elemento comum a todas elas: nenhuma das mulheres que entrevistamos continua com o mesmo marido com o qual se casou. Todas são divorciadas, com ou sem um segundo esposo. Dessa informação podemos inferir que todas elas tiveram momentos de insucesso em suas relações amorosas e isso as fez formar uma opinião muito bem definida, e até depreciativa, em certo sentido, sobre o comportamento dos homens dentro dos relacionamentos amorosos.

Por outro lado, devemos ressaltar que, naquela sala de aula em que a atividade se desenvolveu, a maioria das pessoas eram mulheres e com mais idade, sendo que os homens eram em menor número e adolescentes em sua maior parte. Isso evidencia tanto uma experiência de vida maior entre o grupo das mulheres quanto fortalece os seus discursos dentro do estigma um tanto pejorativo que constroem em torno da figura masculina, como veremos no próximo destaque feito pela participante Santina. Antes, porém, apresentamos o conto sobre o qual recai o comentário da participante, intitulado “Histórias de carnaval”, de Jorge Amado.

História de Carnaval, Jorge Amado

Maria dos Reis só se decidiu de verdade quando, depois de fechar a luz do quarto, se estirou na cama e ficou de olhos abertos espiando no escuro. Sairia mesmo, mesmo que ele se zangasse e acabasse o namoro. O namoro já era quase noivado, ele ia pedir em junho, quando o pai chegaria do interior para a solenidade do pedido oficial. Quase noiva, a família de Maria dos Reis sem fazer oposição, ele entrava em casa, cumprimentava dona Marocas e tia Clara, tomava o cafezinho das dez na sala de visitas antes de ir embora. Dona Marocas dissera-lhe uma noite em que chovia (ele, as abas do paletó suspensas, resistia heroicamente à carga d'água):

- Seu Teodoro, não quer entrar? O senhor é capaz de pegar um defluxo... Não é bom facilitar.

Teodoro entrara, meio encabulado, mas dona Marocas foi explicando:

- Eu, de mim, não sou contra. Sei que o senhor tem boas intenções, sabe que minha filha não é uma qualquer. Não vou fazer oposição. Se fosse um vagabundo, sim. Mas já tive sabendo que o senhor é um moço direito, está para tirar o seu canudo e quer pedir Maria. Não me oponho, não. Agora, uma coisa quero pedir ao senhor. É que acabe esse namoro na janela.

Atalhou o gesto que Teodoro esboçara:

- Sei que não tem nada de mais. Mas é que o finado, se fosse vivo, não havia de gostar. Ele vivia falando contra esses namoros na janela. Sempre me dizia: - "É uma falta de vergonha, Marocas, esses gabirus encostados nas janelas falando baixinho pra essas sirigaitas. Filha minha não quero que faça isso. Se o rapaz tem boas intenções, que venha conversar dentro de casa. Se não tem, então pau nele".

Teodoro concordou com um gesto com a teoria do finado. Dona Marocas continuou:

- O senhor já falou com Maria e com a mana Clara que vai pedir a menina em junho. Pois bem: eu prefiro que o senhor venha conversar aqui na sala do que essa coisa de estar encostado na janela. Não é por nada, é pela memória do finado... - ficou de repente encabulada, nem sabia como tinha falado tanto, baixou a cabeça, empregou as mãos em amarrotar a saia preta. Foi assim que Teodoro ficou frequentando a casa, noivo semi-oficial, esperando o pai que vinha em julho para o pedido. O casamento seria depois dele formado e nomeado promotor de uma cidadezinha qualquer. No princípio do outro ano. Maria dos Reis já tratava do enxoval, comprava rendas e sonhava o casamento na igreja, a grande cauda do vestido arrastando, as amigas jogando flores, o padre tomando das alianças.

Mas o Carnaval se aproximava. Fazia um ano, ela saíra numa prancha, Felizes Borboletas, saíra linda, linda, era a mais linda na mais linda prancha. Fora aí que começara o namoro com Teodoro, que fazia o curso num carro de estudantes. As Felizes Borboletas eram uma criação da família Cordeiro, cinco moças alegres e uma mamãe mais alegre ainda. Naquele tempo, o Carnaval da Bahia era feito principalmente pelas pranchas, bondes enfeitados de flores e papel, lotados de moças fantasiadas que corriam todos os itinerários dos trilhos, levando a alegria a todas as ruas e arrastando atrás de si os autos dos rapazes elegantes. Havia prêmios para as pranchas mais animadas e para as mais belas. Cinco anos eram passados desde que, pela primeira vez, a família Cordeiro fizera a prancha das Felizes Borboletas. E nesses cinco anos por duas vezes a prancha tirara o prêmio de beleza, por outras duas o de animação, perdendo uma única vez devido "à mais elevada injustiça jamais praticada sob céus da Bahia", como afirmava Reinaldo dos Santos Ferreira, amigo da família e pai de duas das felizes borboletas.

Maria dos Reis, quando viera morar naquela rua, ficara amiga de Antonieta Cordeiro e das suas quatro irmãs. Mas principalmente de Antonieta, que era uma simpatia de morena, alegre e viçosa, namoradeira como ela só, dona da risada mais clara de todo o Largo 2 de Julho. Fora assim não só membro como uma das mais ardentes animadoras e entusiastas das Felizes Borboletas naquele ano. E, como era esguia e pálida, a fantasia foi-lhe muito bem e divertiu-se imenso nos dois primeiros dias. No terceiro, já de namoro forte com Teodoro, a alegria foi diferente, um pouco menos ruidosa, porém mais densa. Terminaram dançando até de madrugada na casa dos Cordeiros, festejando o prêmio. Teodoro dissera-lhe então que o prêmio tinha sido conferido principalmente devido a ela, à sua beleza, à sua voz, à sua graça radiante.

Agora eram quase noivos, o Carnaval estava aí, as Felizes Borboletas ensaiavam e Antonieta, as quatro irmãs de Antonieta, a mãe de Antonieta, o Sr. Reinaldo dos Santos Ferreira, todos, contavam com ela, com sua voz e sua alegria. Seu concurso era imprescindível, Antonieta vivia repetindo, as quatro irmãs diziam em coro, mamãe Cordeiro dizia ainda mais alto. Só Teodoro não dizia nada, apenas fechava a cara toda vez que ela falava em sair na prancha. Quando ela suplicava muito que ele dissesse alguma coisa, se definisse, sim ou não, ele falava com voz soturna:

- Se tá com vontade, saia...

Ela não tinha coragem de confessar que estava com vontade. Ficavam os dois amuados, cada qual para seu canto, nem aproveitaram as idas de tia Clara à sala de jantar para os beijos rápidos, porém ardentes.

Maria dos Reis desabafou com Antonieta. Teodoro virava fera quando se falava no assunto "prancha". Fazia uma cara feia, se fechava em copas. Ela não podia mesmo sair. Antonieta prometeu resolver o assunto e nessa mesma noite abordou Teodoro:

- Então, seu Teodoro, não quer deixar a dos Reis sair na nossa prancha, hein? Só porque é prancha de gente pobre e a futura esposa de um advogado não pode sair misturada com as filhas de um escriturário do correio, não é? Se fosse a prancha dos Andrades, ela podia, não é?

Teodoro estava mais duro que um rochedo:

- Se ela tiver vontade, pode sair...

Antonieta tinha que ir para o ensaio, disse logo as últimas:

- Pois eu saía, sabe? Não havia namoro que me empatasse. Ela é porque é uma tola. Deixa que namorado tome conta dela. Não tá vendo que eu... - e foi embora, não sem lançar antes um olhar de profundo desprezo ao futuro bacharel que assoviava, tentando bancar o indiferente.

Aí ficaram os dois namorados calados. De vez em quando, Maria dos Reis espiava, Teodoro espiava, nenhuma palavra. Porém, na hora de despedir-se, ele avisou:

- Se tiver com vontade, saia. Mas fica tudo acabado entre nós.

Ela quis responder, ele já ia pelo meio da rua, nem se despediu. Por isso ("bruto, bruto, bruto") ela, na cama, resolve sair na prancha custe o que custar.

Mas não saiu coisa alguma. Não só estava totalmente arrependida no dia seguinte, como também dona Marocas, quando soube do caso, ficou tiririca, mandou chamar Antonieta, gritou-lhe na cara:

- Pensa que acaba assim o noivado de minha filha? Como não arranjam noivo, andam de namorado em namorado, todas cinco, todas cinco, sim senhor, quer ver se toma o noivo das outras com essa história de prancha. Mas nem pense. Minha filha não sai em prancha nenhuma. Tá noiva, vai casar, não é uma sirigaita como você que vai tomar o noivo dela, não. Saia daqui com sua prancha, vá se estourar no meio dos infernos.

Tia Clara apoiou inteiramente dona Marocas. No fundo, Maria dos Reis apoiou também, começou a achar suspeito aquele grande interesse de Antonieta pela sua presença na prancha. E se fosse mesmo um plano para tomar-lhe o noivo? Essa gente é capaz de tudo...

Antonieta é que nem ligou. Os ensaios tomaram-lhe todo o tempo. As Felizes Borboletas pretendiam, nesse ano, conquistar os dois prêmios: o de beleza e o de animação. Seu Reinaldo dos Santos Ferreira dizia que "seria um triunfo só comparável aos de Alexandre na antiguidade e aos de Napoleão na Idade Moderna". E foi mesmo. Na terça-feira, após a conquista dos dois prêmios, a prancha vinha festejando numa alegria imensa, quando, ao passar na Praça Castro Alves, Antonieta descobriu Maria dos Reis que ia pelo braço do noivo, um lança-perfume na mão, atrás a mãe e a tia, solenes os quatro, marchando pelo Carnaval com passos medidos e rostos sérios. Então as Felizes Borboletas cantaram ainda mais alto, tão alto que Maria dos Reis não pôde fingir que não ouvia e teve que parar, olhar, apertar os lábios para que os soluços não rebentassem.

Voltemos à questão da ideologia da depreciação da figura masculina dentro das relações amorosas neste exemplo extraído do comentário da Santina durante a leitura dialógica do conto.

S – Então o que eu acho é assim. Eu acho que quando isso acontece [Santina está falando de uma situação de traição] é porque entre os dois não tem mais aquele amor que tinha, porque se o homem faz isso ou ele é sem vergonha ou o que tinha entre os dois acabou, porque tem homem que faz isso como sem-vergonhice, não é porque a mulher é mal, que é isso, que é aquilo, não. Ele nasceu pra fazer e vai continuar fazendo e ninguém conserta ninguém. E não vem falar: “ah eu vou ficar com tal pessoa e ela vai mudar e vai ser diferente comigo. Não vai acontecer isso”. Que não acontece o que?! Acontece, sim, ninguém muda ninguém, não.

Dentro do grupo, chegamos à conclusão que o “ninguém muda ninguém”, de Santina, refere-se, de modo específico, ao perfil do homem, o qual, segundo o seu ponto de vista naquele momento, nasceu para ser conquistador, mulherengo, para trair, etc. O discurso sexista falou mais alto naquela ocasião, por isso, sugerimos um trabalho pedagógico e sistematizado para abordar o assunto de gênero naquela sala de aula, além de argumentarmos em favor das mudanças pelas quais todos nós passamos porque somos seres inconclusos e que necessitamos do Outro para a própria constituição do ser, de acordo com nosso referencial teórico.

É importante considerar que o ponto de vista sobre um assunto pode ser momentâneo. Muitas vezes as ideologias entram em confronto e formam novas formas de pensar e novos conhecimentos sobre a realidade. Isso porque a linguagem se desenvolve no decurso da vida social que, por sua vez, está em constante evolução. Desse modo, apesar de partirmos de enunciados concretos, ou seja, da transcrição das falas dos sujeitos da pesquisa, sabemos que tais enunciados configuram um momento da comunicação social. Conforme argumentam Scherma e Turati (2012):

Entendemos que um estudo de linguagem pautado nos escritos de Bakhtin e do Círculo deva ser um estudo que busque a compreensão da vida social do homem pela linguagem em movimento e não por uma linguagem estanque e petrificada. Dessa forma, mesmo que, para a construção de um estudo

linguístico, seja necessário partir de um enunciado concreto, é importante que seja considerado “como um ‘momento’, uma simples gota no rio da comunicação verbal, cujo movimento incessante é o mesmo que o da vida social da História”³¹ (SCHERMA; TURATI, 2012, p. 41).

Como a comunicação verbal está em constante movimentação, apoiamo-nos também nas histórias de vida dos sujeitos da pesquisa, considerando que as falas daquele momento não são falas isoladas, mas refletem um contexto de vida e fazem parte das ideologias que constituem os participantes no decorrer de suas existências.

Nesse processo de constituição do sujeito pelas relações sociais, somos, portanto, formados segundo nossas experiências e histórias particulares, por isso, apesar de termos como pano de fundo um contexto cultural e linguístico que nossos sujeitos de pesquisa compartilham, cada um tem interesses, anseios, desejos pessoais que, em contato com a palavra alheia, constituem uma forma única de ser de cada um, por isso, trouxemos um pouco de suas histórias de vida para dentro da pesquisa. Aliado a isso, reforçamos que a bagagem cultural também compõe o quadro de referências ideológicas das pessoas, como vimos nas discussões em torno de Bakhtin.

Isso fica evidente, por exemplo, quando vimos Santana trazer para a interpretação do conto “Natal na barca”, de Lygia Fagundes Telles, o repertório de uma história que os mais antigos contavam acerca da solidariedade, especialmente no Natal. O conto não traz o tema do amor entre homem e mulher, mas do amor entre mãe e filho. É a história de uma mãe que viu seu filho morto ou, quase morto, se restabelecer numa noite natalina. A bagagem cultural trazida por Santana para a interpretação deste conto da qual falamos constará da próxima seção que traz as ideologias em torno da categoria fé.

³¹ A citação a que Scherma e Turati fazem referência foi retirada de VOLOCHÍNOV, V. N. (1930). Estrutura do enunciado. (tradução de Ana Vaz, para fins didáticos). Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/81664106/BAKHTIN-Estrutura-Do-Enunciado#scribd>.

4.1.2 “Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.”: a fé como categoria de análise

Antes de iniciarmos a discussão desta categoria, apresentamos o supracitado conto: “Natal na barca”.

Natal na barca, Lygia Fagundes Telles

Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca. Mas já devemos estar quase no fim da viagem e até aquele instante não me ocorrera dizer-lhe qualquer palavra. Nem combinava mesmo com a barca tão despojada, tão sem artificios, a ociosidade de um diálogo. Estávamos sós. E o melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada, apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio.

Debrucei-me na grade de madeira carcomida. Acendi um cigarro. Ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão. Com tudo, estávamos vivos. E era Natal.

A caixa de fósforos escapou-me das mãos e quase resvalou para o rio. Agachei-me para apanhá-la. Sentido então alguns respingos no rosto, enclinei-me mais até mergulhar as pontas dos dedos na água.

- Tão gelada - estranhei, enxugando a mão.

- Mas de manhã é quente.

Voltei-me para a mulher que embalava a criança e me observava com meio sorriso. Sentei-me no banco ao seu lado. Tinha belos olhos claros, extraordinariamente brilhantes. Vi suas roupas ruídas tinham muito caráter, revestidas de uma certa dignidade.

- De manhã este rio é quente - insistiu ela, me encarando.

- Quente?

- Quente e verde, tão verde que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa, pensei que a roupa fosse sair esverdeada. É a primeira vez que vem por estas bandas?

Desviei o olhar para o chão de largas tábuas gastas.

E respondi com uma outra pergunta:

- Mas a senhora mora aqui por perto?

- Em Lucena. Já tomei esta barca não sei quantas vezes, mas não esperava que justamente hoje...

A criança agitou-se, choramingando. A mulher apertou-a mais contra o peito. Cobriu-lhe a cabeça com o xale e pôs-se a niná-la com um brando movimento de cadeira de balanço. Suas mãos destacava-se exaltadas sobre o xale preto, mas o rosto era tranquilo.

- Seu filho?

- É. Está doente, vou ao especialista, o farmacêutico de Lucena achou que devia consultar

um médico hoje mesmo. Ainda ontem ele estava bem, mas de repente piorou. Uma febre, só febre...- Levantou a cabeça com energia. O queixo agudo era altivo, mas o olhar tinha a expressão doce. - Só sei que Deus não vai me abandonar.

- É o caçula?

- É o único. O meu primeiro morreu o ano passado. Subiu no muro, estava brincando de mágico quando de repente avisou, 'vou voar!' A queda não foi grande, o muro não era alto, mas caiu de tal jeito... tinha pouco mais de quatro anos.

Atirei o cigarro na direção do rio, mas o toco bateu na grade e voltou, rolando aceso pelo chão. Alcancei-o com a ponta do sapato e fiquei a esfregá-lo devagar. Era preciso desviar o assunto para aquele filho que estava ali, doente, embora. Mas vivo.

- E esse? Que idade tem?

- Vai completar um ano. - E, no outro tom, inclinando a cabeça para o ombro: - Era um menino tão bonzinho, tão alegre. Tinha verdadeira mania com mágicas. Claro que não saía nada, mas era muito engraçado... Só a última mágica que fez foi perfeita., 'Vou voar', disse abrindo os braços. E voou.

Levantei-me. Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade. Mas os laços - os tais laços humanos - já ameaçavam me envolver. Consequira evitá-los até aquele instante. Mas agora não tinha forças para rompê-los.

- Seu marido está a sua espera?

- Meu marido me abandonou.

Sentei-me novamente e tive vontade de rir. Era incrível. Fora uma loucura fazer a primeira pergunta, mas agora não podia mais parar.

- Há muito tempo?

- Faz uns seis meses. Imagine que nós vivíamos tão bem, mas tão bem! Quando ele encontrou por acaso com uma antiga namorada, falou comigo sobre ela, fez até uma brincadeira, a Duca enfeiou, de nós dois fui eu que acabei ficando mais bonito...' E não falou mais no assunto. Uma manhã ele levantou como todas as manhãs, tomou café, leu o jornal, brincou com o menino e foi trabalhar. Antes de sair ainda me acenou, e eu estava na cozinha lavando a louça e ele me acenou através da tela de arame da porta, me lembro até que eu quis abrir a porta, não gosto de ver ninguém falar comigo com aquela tela de arame no meio...Mas eu estava com mão molhada. Recebi a carta de tardinha, ele mandou uma carta. Fui morar com minha mãe numa casa que alugamos perto da minha escolinha. Sou professora.

Olhei as nuvens tumultuadas que corriam na mesma direção do rio. Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma, num tom de quem relata fatos sem ter realmente participado deles. Como se não bastasse a pobreza que espiava pelos remendos da sua roupa, perdera o filhinho, o marido, via pairar uma sombra sobre o segundo filho que ninava nos braços. E ali estava sem a menor revolta, confiante. Apatia? Não, não podiam ser de uma apática aqueles olhos vivíssimos, aquelas mãos enérgicas. Inconsciência? Uma certa irritação me fez andar.

— A senhora é conformada.

— Tenho fé, dona. Deus nunca me abandonou.

— Deus — repeti vagamente.

— A senhora não acredita em Deus?

— Acredito — murmurei. E ao ouvir o som débil da minha afirmativa, sem saber por quê, perturbei-me. Agora entendia. Aí estava o segredo daquela segurança, daquela calma. Era a tal fé que removia montanhas...

Ela mudou a posição da criança, passando-a do ombro direito para o esquerdo. E começou com voz quente de paixão:

— Foi logo depois da morte do meu menino. Acordei uma noite tão desesperada que saí pela rua afora, enfiei um casaco e saí descalça e chorando feito louca, chamando por ele! Sentei num banco do jardim onde toda tarde ele ia brincar. E fiquei pedindo, pedindo com tamanha força, que ele, que gostava tanto de mágica, fizesse essa mágica de me aparecer só mais uma vez, não precisava ficar, se mostrasse só um instante, ao menos mais uma vez, só mais uma! Quando fiquei sem lágrimas, encostei a cabeça no banco e não sei como dormi. Então sonhei e no sonho Deus me apareceu, quer dizer, senti que ele pegava na minha mão com sua mão de luz. E vi o meu menino brincando com o Menino Jesus no jardim do Paraíso. Assim que ele me viu, parou de brincar e veio rindo ao meu encontro e me beijou tanto, tanto... Era tamanha sua alegria que acordei rindo também, com o sol batendo em mim.

Fiquei sem saber o que dizer. Esbocei um gesto e em seguida, apenas para fazer alguma coisa, levantei a ponta do xale que cobria a cabeça da criança. Deixei cair o xale novamente e voltei-me para o rio. O menino estava morto. Entrelacei as mãos para dominar o tremor que me sacudiu. Estava morto. A mãe continuava a niná-lo, apertando-o contra o peito. Mas ele estava morto.

Debrucei-me na grade da barca e respirei penosamente: era como se estivesse mergulhada até o pescoço naquela água. Senti que a mulher se agitou atrás de mim — Estamos chegando — anunciou.

Apanhei depressa minha pasta. O importante agora era sair, fugir antes que ela descobrisse, correr para longe daquele horror. Diminuindo a marcha, a barca fazia uma larga curva antes de atracar. O bilheteiro apareceu e pôs-se a sacudir o velho que dormia:

- Chegamos!... Ei! Chegamos!

Aproximei-me evitando encará-la.

— Acho melhor nos despedirmos aqui — disse atropeladamente, estendendo a mão.

Ela pareceu não notar meu gesto. Levantou-se e fez um movimento como se fosse apanhar a sacola. Ajudei-a, mas ao invés de apanhar a sacola que lhe estendi, antes mesmo que eu pudesse impedi-lo, afastou o xale que cobria a cabeça do filho.

— Acordou o dorminhoco! E olha aí, deve estar agora sem nenhuma febre.

— Acordou?!

Ela sorriu:

— Veja...

Inclinei-me. A criança abriu os olhos — aqueles olhos que eu vira cerrados tão definitivamente. E bocejava, esfregando a mãozinha na face corada. Fiquei olhando sem conseguir falar.

— Então, bom Natal! — disse ela, enfiando a sacola no braço.

Sob o manto preto, de pontas cruzadas e atiradas para trás, seu rosto resplandecia. Apertei-lhe a mão vigorosa e acompanhei-a com o olhar até que ela desapareceu na noite.

Conduzido pelo bilheteiro, o velho passou por mim retomando seu afetuoso diálogo com o vizinho invisível. Saí por último da barca. Duas vezes voltei-me ainda para ver o rio. E pude imaginá-lo como seria de manhã cedo: verde e quente. Verde e quente.

Vejamos como o repertório cultural de Santina influencia na sua formação ideológica quando a participante traz um conhecimento advindo de sua experiência pessoal:

S – Também tem uma história que eu já ouvi, é curtinha. [...] foi numa noite de Natal, Jesus chegou pra um moço e falou assim “ó, você prepara sua casa que essa noite eu vou jantar na sua casa”. E ele preparou a casa dele, uma mesa farta, só que antes de Jesus aparecer, pra jantar na casa dele como ele tinha prometido, chegou uma criança toda suja, descalça, pé no chão, e viu aquela mesa farta e o frango, que o frango era o mais especial que ele não queria mexer porque era pra Jesus aquele frango. Ele pediu uma coxa. Se o moço dava uma coxa do frango pra ele comer. Ele, né, tirou uma, mas ainda ficou uma. Deu uma coxa do frango pro moleque comer, o moleque comeu, agradeceu e foi embora. Passaram algumas horas o moleque voltou de novo. Pra ir testando até onde a fé do homem ia, né. Pediu a outra coxa. Aí o homem falou assim: “estava esperando visita”, mas, tudo bem, ele pode comer a outra coxa, mas, ainda sobra o resto do frango. E ele deu a outra coxa. E foi embora, aí passou umas horas, “mas Jesus não vem mais a essa hora, já tá ficando tarde, não vai vir mais a essa hora”. Aí passou um pouquinho aí ele falou assim: “é, Jesus, eu preparei a mesa bonita, mas, apareceu um menino assim, assado, aí eu peguei as coxas do frango e dei”.

Aí Jesus falou: “não, eu bati na sua porta e você me atendeu, aquela criança que pediu o frango era eu; você já matou minha fome e matou minha sede”. Então, agora, voltando ao texto, quem vai dizer que aquele velho que estava ali [o personagem do conto], às vezes não era Jesus disfarçado também?

A fé é um elemento marcante naquela comunidade de maioria evangélica. Neste caso, Santana recorreu a uma bagagem religiosa e trouxe uma história que pode ter ouvido na igreja ou na própria família para interpretar o conto discutido. Neste seu relato, vemos algumas marcas de ideologias em torno da questão religiosa: Jesus testa a nossa fé. Ele apareceu disfarçado de mendigo para comprovar a fé e as boas ações do anfitrião.

Outras representações de Deus, de uma ideologia em torno da espiritualidade, apareceram nos enunciados de outros sujeitos, inclusive no grupo de discussão comunicativo:

GDC – A pessoa às vezes fica esperando Deus aparecer ali na sua frente. As pessoas precisam abrir o olho e observar: não é que Deus está em tudo, mas Deus pode aparecer, porque Ele não vai descer do céu pra falar com a gente, Ele está usando alguém pra falar com as pessoas e as pessoas estão com os olhos fechados, coração fechado, não estão abrindo uma oportunidade pra Deus agir.

GDC – Eu perdi um pouco a esperança nos homens, em Deus jamais. Deus sabe a hora certa de tudo [...]. Eu estou feliz com o que Ele tem pra mim.

GDC – Não adianta ficar desesperado. O tempo de Deus não é o mesmo que o nosso.

Acompanhemos agora essa fala da Adriana durante a leitura dialógica do conto “Como comportar-se no bonde”, de Machado de Assis: “Eu acho que as pessoas não têm consciência, não têm amor pelo próximo e eles deveriam ter porque nós estamos aqui de passagem”.

O “estamos aqui de passagem” revela que Adriana acredita num outro plano para o qual vamos após a morte. Por isso, é importante praticarmos a solidariedade e o amor ao próximo se quisermos tomar parte desse plano. Cabe ressaltar que as palavras “Deus” e “Jesus” apareceram 46 vezes durante os comentários dos sujeitos da pesquisa sobre as obras lidas ou durante as entrevistas, sendo marcante como a religiosidade e/ou espiritualidade

aparecem na interpretação dos contos. Assim, vejamos mais alguns exemplos em que podemos identificar algumas ideologias relacionadas a essa categoria:

S – É porque é noite de Natal, né? Deus quis dar esse presente pra ela e ressuscitar o seu filho. Já pensou no outro dia, chegar o Natal, e o único filho, a única coisa que ela tinha era o filho. [...]. A fé salvou a personagem.

No contexto cristão, Natal é a época do nascimento de Cristo. Em várias culturas, também é a época de dar e receber presentes. Na interpretação de Santina, Deus deu a uma mãe, de presente de Natal, o filho que havia morrido. Deus deu a vida ao menino do conto, como deu a vida ao Menino Jesus. Percebe-se que as ideologias estão dentro da própria obra de ficção enquanto representação artística e fazem parte de um estilo composicional escolhido pelo autor para também dar pistas sobre uma possível interpretação do texto. Trata-se da intertextualidade com o discurso Bíblico que toma conta desse conto de Machado de Assis.

No tocante ao material da escritura literária, este se apresenta como linguagem verbal que não é imóvel, fornecida por regras estáticas da gramática da língua, conforme já discutimos. Trata-se de uma linguagem imersa em um sistema de avaliações sociais, com o objetivo de ser representada, isto é, de refletir e refratar uma realidade. Por isso, a literatura também faz parte do ambiente ideológico; sem os julgamentos de bem e mal (o que caracteriza, por exemplo, protagonistas e antagonistas, mocinho e vilão, etc.), verdade e mentira, certo e errado, entre tantos outros pares, sequer sobraria enredo para ser narrado. Sobre essa especificidade da escritura literária, Ponzio (2012) argumenta:

O caráter específico do texto literário é a representação da avaliação social: os diferentes significados ideológicos, cognitivos, políticos, morais, filosóficos, etc., entram na construção da escritura literária, mas ao invés de terem finalidades cognitivas, morais etc., têm o objetivo de ser representadas. Toda a organização do texto literário consiste nessa sua pura representação, inseparavelmente fundida em sua construção. (PONZIO, 2012, p. 137-138).

Temos de considerar ainda que não se pode compreender uma obra literária deixando de lado as interações sociais pelas quais as pessoas constroem seu corpo ideológico,

uma vez que todo texto pressupõe um destinatário que possui uma atitude responsiva ativa, nos termos bakhtinianos. É por isso que a escritura literária, dando espaço para um pensamento artístico plural, tem o leitor como ente imprescindível, o qual dialoga com a arte e lhe confere a sua interpretação pautada não apenas no que o autor comunica, mas também com base em suas referências de vida e linguagem.

Retomamos agora a última fala de Santina. Já mencionamos que os discursos que compõem a nossa forma de ser no mundo vêm de diferentes áreas da nossa vida, já que vivemos relações e diálogos com pessoas distintas e em contextos comunicativos variados. Nesse ponto, retomamos Bakhtin com a sua teoria de que é na dinâmica social da linguagem que estruturamos as relações interpessoais, de modo que, pela linguagem, podemos explicar práticas cognitivas e sociais. Essa argumentação vale para exemplificar a força das palavras de Santina ao dizer: “a fé salvou a personagem”. Santina faz essa interpretação porque provavelmente, na sua vida real, é nisso que ela acredita: que, pela fé, podemos ser salvos, podemos enfrentar as dificuldades e superar os desafios.

Quando tomamos a entrevista de Santina para respaldar nossa análise, percebemos que a quantidade de vezes que ela fala de Deus não é mero vício de linguagem. Deus é o centro de todas as coisas, a Ele Santina credita todas as suas vitórias, dando-Lhe graças também pela superação dos problemas. Os negritos abaixo são nossos, a título de realce do que estamos argumentando:

S – Eu já tinha meu segundo filho, foi aí que eu consegui minha casa, foi uma coisa que eu não tinha e eu também consegui. Uma grande conquista na minha vida, uma vitória que é a gente ter a casinha da gente, ter o cantinho da gente. Eu consegui também, **graças a Deus**.

[...]

S – [outra conquista] foi meus 3 filhos que **Deus me deu**.

[...]

S – [o momento difícil] na minha vida foi que às vezes a gente ficava desempregado, vinha aquela dificuldade, mas, **graças a Deus** era por pouco tempo.

[...]

S – Um pouco de dificuldade foi quando eu me separei, que 30 anos de casamento não é fácil, né, pra uma separação. A gente tinha uma vida juntos, aí chegou a hora de separar, a gente se separou, mas, **graças a Deus**, resolvemos tudo em paz e hoje eu fiquei na minha casa com meus filhos; 2 já casou, tem 1 solteiro que mora comigo, né, então hoje, **graças a Deus**, eu estou estudando, eu quero continuar, não quero parar.

[...]

S – Hoje eu sou uma mulher, **graças a Deus**, independente.

[...]

S – Eu pretendo, sim, **se Deus quiser**, eu estou com vontade de continuar [a estudar].

Não podemos perder de vista que a investigação das ideologias a partir da leitura dos textos é possível devido à pluridiscursividade deles, os quais permitem que inúmeras vozes sejam ecoadas a cada nova leitura. Assim, Santina faz a sua leitura com base na voz que ouve, a qual se assenta na bagagem religiosa que traz. Em contrapartida, outro leitor poderia fazer a leitura do mesmo conto a partir de uma perspectiva diferente, segundo suas crenças e valores próprios.

Já Lourdes, que não demonstrou em nenhum momento uma expressão de espiritualidade ou religiosidade em sua interpretação do conto “Natal na barca”, tão pouco demonstrou elementos conectados à fé na entrevista em que relatou momentos de sua história de vida, buscou alguns elementos textuais, que fazem parte da composição artística do conto, para trazer a sua contribuição ao grupo. Em outras palavras, se Lourdes não compartilha de uma esfera ideológica ligada à religião, isso também ficou visível quando vários participantes interpretavam o conto com base na obra divina e Lourdes orientava sua interpretação a partir de outros aspectos.

Chamou a atenção de Lourdes os momentos em que apareceu a palavra “verde” com certa repetição, possivelmente sistemática e planejada pelo autor, dentro do referido conto. Ela leu para o grupo de participantes alguns trechos que constava tal passagem, os quais achamos pertinente reproduzir aqui a título de exemplificarmos melhor o argumento da educanda:

Voltei-me para a mulher que embalava a criança e me observava com um meio sorriso. Sentei-me no banco ao seu lado. Tinha belos olhos claros, extraordinariamente brilhantes. Reparei que suas roupas (pobres roupas puídas) tinham muito caráter, revestidas de uma certa dignidade.

— De manhã esse rio é quente — insistiu ela, me encarando.

— Quente?

— Quente e *verde*, tão *verde* que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa pensei que a roupa fosse sair esverdeada. É a primeira vez que vem por estas bandas? (TELLES, 2014, grifos nossos).

Prosseguindo, Lourdes lê os últimos parágrafos do conto:

Inclinei-me. A criança abriu os olhos — aqueles olhos que eu vira cerrados tão definitivamente. E bocejava, esfregando a mãozinha na face corada. Fiquei olhando sem conseguir falar.

— Então, bom Natal! — disse ela, enfiando a sacola no braço.

Sob o manto preto, de pontas cruzadas e atiradas para trás, seu rosto resplandecia. Apertei-lhe a mão vigorosa e acompanhei-a com o olhar até que ela desapareceu na noite.

Conduzido pelo bilheteiro, o velho passou por mim retomando seu afetuoso diálogo com o vizinho invisível. Saí por último da barca. Duas vezes voltei-me ainda para ver o rio. E pude imaginá-lo como seria de manhã cedo: *verde* e quente. *Verde* e quente. (TELLES, 2014, grifos nossos).

Após os destaques, Lourdes faz o seu comentário:

L – O texto, acho que ele fala umas duas ou três vezes a palavra verde, né? Termina com verde, verde quente, né? Esse verde, pra mim, me lembra muito esperança.

O verde lembra esperança porque esse conceito está fortalecido entre algumas culturas e grupos sociais. Não deixa de ser uma ideologia também e, se buscarmos o significado das cores dominantes no Natal, veremos que o verde está entre elas e representa

justamente a esperança, a renovação e a regeneração, segundo pesquisa que realizamos a respeito³².

De uma forma ou de outra, Lourdes trouxe seu repertório cultural para a interpretação do conto e conseguiu também, nesse sentido, estabelecer alguma conexão, algum elo entre sua compreensão de mundo e o objeto artístico. Através do discurso multifacetado do conto, podemos perceber o quanto a arte é perpassada pela alteridade, pois permite que enxerguemos no Outro, no personagem, por exemplo, aquilo que há em nós mesmos ou em nossa bagagem cultural. As redes plurilinguísticas e dialógicas de que tratamos exemplificam a visão bakhtiniana sobre a natureza plural da linguagem e sobre como as interações entre a vida individual e o todo social se conectam o tempo todo, dentro e fora da arte, uma vez que somos sujeitos histórico-culturais. Assim, o discurso literário é a própria expressão dessa relação Eu/Outro.

O fato de enxergarmos no personagem aquilo que há em nós mesmos, isto é, seus anseios, amores, sentimentos e dores também esteve presente durante os encontros. Em vista disso, não poderíamos deixar de nomear a condição humana como uma das categorias de análise dessa investigação, motivo da nossa próxima seção.

4.1.3 “Sou medroso e não me ponho em evidência”: discutindo a condição humana

Apesar de os encontros da época da pesquisa terem uma falha por não abordarem a leitura de obras clássicas, julgamos pertinente discutir a questão da condição humana, que apareceu durante as atividades, e que seria mais profundamente percebida nos textos clássicos. Para isso, retomamos um pouco a discussão sobre o que seria uma obra de literatura clássica, ressaltando que nosso trabalho não visa discutir quais livros são canônicos,

³² O **verde** e o **vermelho** são cores dominantes no Natal. O verde é renovação, esperança, regeneração. O verde das plantas capta a energia solar e pelo processo de fotossíntese a transforma em energia vital. O vermelho está ligado ao fogo e ao poder, tanto que aquecer como de destruir, e também ao amor divino. O **dourado** também é utilizado, e está associado ao sol, à luz, à sabedoria e principalmente a luz da Ressurreição de Cristo, como uma espécie de transformação do material para o espiritual. (fonte: http://www.comamor.com.br/simbolos_do_natal.asp acesso em 25/01/2015).

quem os canoniza e como esse processo se dá. Não nos falta interesse nessas questões, entretanto, deixamos esses questionamentos para futuras pesquisas e retomamos brevemente o que a literatura nos aponta em torno das características da obra clássica, a sua função e importância na formação do leitor literário e os motivos pelos quais os clássicos são eleitos nas atividades de Tertúlia Literária Dialógica.

Muitos docentes, estudiosos e até leigos pensam ser impossível trabalhar os clássicos com determinadas faixas etárias ou com certo público, especificamente, o de classe popular, acreditando que essas pessoas têm pouco referencial linguístico para compreender tais obras. As Tertúlias Literárias Dialógicas provam, justamente, o contrário: é possível ler os clássicos em uma sala de aula na periferia da cidade, por exemplo, com alunos de baixa escolaridade.

Os clássicos têm um papel importante na formação dos leitores literários, pois é por meio deles que compartilhamos um arcabouço artístico e cultural que permite o encontro com gerações passadas e a reflexão sobre situações do presente; é por meio deles que nos identificamos em muitos aspectos da condição humana, uma vez que os enredos falam de alma, de sentimentos, dores, paixões e emoções diversas. Como definiu o escritor italiano Ítalo Calvino (2007), os clássicos trazem as marcas das leituras que precederam a nossa e os traços nas culturas que atravessaram. A complexidade de seus conflitos perpassa por gerações e é sempre atual.

É função da escola possibilitar o acesso à literatura de qualidade e de forma prazerosa, estimulando o gosto pela leitura, papel este bem cumprido por meio das atividades de Tertúlia Literária Dialógica, as quais, ao eleger os clássicos, rompem com as barreiras elitistas culturais que determinam qual grupo social é capaz ou não de ler uma literatura de qualidade indiscutível, democratizando, assim, o acesso à cultura a todas as pessoas.

Além disso, muitos questionam por que ler os clássicos e não outros livros, uma vez que há inúmeras obras que permitem várias interpretações e desvendamento de ideologias. Encontramos a resposta a este questionamento no portal lançado pelo Instituto Natura, que divulga e apoia as ações da UFSCar no contexto das Comunidades de Aprendizagem, do qual extraímos alguns trechos:

Quando apresentamos esta Ação Educativa de Êxito, sempre surge a mesma pergunta: Por que os clássicos? Por que não podem ser outros livros?

Existem, fundamentalmente, três razões:

a) Hoje em dia, graças à neurociência, sabemos muito mais coisas sobre nosso cérebro do que antes. A estrutura sob a qual estão escritos os livros clássicos desafia e estimula nossos neurônios como não faria nunca outro tipo de texto.

b) Os clássicos são clássicos e têm permanecido através do tempo porque tratam dos grandes temas, das grandes perguntas filosóficas que têm interpelado desde sempre a humanidade. Estas perguntas ajudam-nos a pensar, a construir argumentos, a detectar nossos preconceitos, estabelecem conexões entre diferentes feitos e fenômenos, fomentam a criatividade... e se fazemos estas perguntas em um contexto dialógico, elas nos ajudam a sermos mais críticos e reflexivos. São perguntas sobre o sentido da existência, da morte, do que somos, etc.

c) Ler os clássicos ajuda a romper a brecha cultural. Dá poder às classes menos favorecidas e acaba com a ideia de que há uma determinada cultura para determinadas pessoas. Abre horizontes, dá acesso, permite sonhar mais alto.

(Fonte: <http://www.institutonatura.org.br/blog/por-que-estimular-a-leitura-dos-livros-classicos/> Acesso em fev. 2015).

Considerando, portanto, todas essas questões e justificativas em torno da leitura dos clássicos, voltemos à categoria de análise que é perfeitamente encontrada em obras dessa natureza: a condição humana. Para tanto, tomamos o conto “O exame”, do escritor Franz Kafka³³. Nele temos a história de um criado medroso, desocupado, que diz não ser chamado para nenhum serviço, apesar de sua competência. É um indivíduo que vive paralisado no mundo. O conto é narrado em primeira pessoa e é transcrito a seguir:

³³ A obra clássica de Franz Kafka é **A metamorfose** e não o conto “O exame”. Já salientamos, pela entrevista com o professor moderador, que no início das atividades de Tertúlia Literária Dialógica na escola os professores optaram por trabalhar com os contos que aqui apresentamos ao invés de escolher uma obra mais extensa, contudo, o tema da condição humana tão caro aos clássicos está também presente brilhantemente neste conto do autor.

O exame, Franz Kafka

Sou um criado, mas não há trabalho para mim. Sou medroso e não me ponho em evidência; nem sequer me coloco em fila com os outros, mas isto é apenas uma das causas de minha falta de ocupação; também é possível que minha falta de ocupação nada tenha a ver com isso; o mais importante é, em todo caso, que não sou chamado a prestar serviço; outros foram chamados e não fizeram mais gestões que eu; e talvez nem mesmo tenham tido alguma vez o desejo de serem chamados, enquanto que eu o senti, às vezes, muito intensamente.

Assim permaneço, pois, no catre, no quarto de criados, o olhar fixo nas vigas do teto, durmo, desperto e, em seguida, torno a adormecer. Às vezes cruzo até a taverna onde servem cerveja azeda; algumas vezes por desfastio emborqueei um copo, mas depois volto a beber. Gosto de sentar-me ali por que, atrás da pequena janela fechada e sem que ninguém me descubra, posso olhar as janelas de nossa casa. Não se vê grande coisa; sobre a rua, dão, segundo creio, apenas as janelas dos corredores, e além do mais, não daqueles que conduzem aos aposentos dos senhores; é possível também que eu me engane; alguém o sustentou certa vez, sem que eu lho perguntasse, e a impressão geral da fachada o confirma. Apenas de vez em quando são abertas as janelas, e quando isso acontece, o faz um criado, o qual, então, se inclina também sobre o parapeito para olhar para baixo um instantinho. São, pois, corredores onde não se pode ser surpreendido. Além do mais não conheço esses criados; os que são ocupados permanentemente na parte de cima, dormem em outro lugar; não em meu quarto.

Uma vez, ao chegar à hospedaria, um hóspede ocupava já o meu posto de observação; não me atrevi a olhar diretamente para onde estava e quis voltar-me na porta para sair em seguida. Mas o hóspede me chamou e, assim, então, percebi que era também um criado ao qual eu tinha visto alguma vez e em alguma parte, embora sem ter falado nunca com ele até aquele dia.

-Por que queres fugir? Senta-te aqui e bebe. Eu pago.

Sentei-me, pois. Perguntou-me algo, mas não pude responder-lhe; não compreendia sequer as perguntas. Pelo menos eu disse:

-Talvez agora te aborreça o fato de ter-me convidado. Vou-me, pois.

E quis erguer-me. Mas ele estendeu a mão por cima da mesa e me manteve em meu lugar.

-Fica-te!, disse. Isto era somente um exame. Aquele que não respondesse às perguntas está aprovado no exame.

A descrição que o personagem principal apresenta de si dá a ideia de um sujeito, talvez, deprimido, sentindo-se inútil, ou até um incompreendido no mundo. É um personagem que gosta de ficar atrás de uma janela sem que ninguém o descubra. Por quê? Qual o mistério que ele guarda? No desenvolver do conto, entendemos que o personagem

estava passando por um exame, do qual nem ele mesmo tinha conhecimento. O criado parece querer fugir, no que é impedido por certo hóspede que o aborda, dizendo: “–Fica-te!, disse. Isto era somente um exame. Aquele que não respondesse às perguntas está aprovado no exame” (KAFKA, 2013).

E, dessa forma, o conto termina, dando margem para muitas interpretações. Um conto extremamente curto, sintético, como são muitos contos de Kafka, inconcluso e aberto a leituras distintas. Assim, puxando o fio do novelo de interpretações tecido pelo autor, foi Adriana quem lançou a primeira discussão sobre o texto, argumentando aos colegas de turma sobre a paralisia do criado diante das situações da vida, o que pareceu incomodá-la: “Ele não se sentia como os outros. Eu acho que ele queria ser, talvez, melhor. Não queria enfrentar fila; ele queria todas as coisas com facilidade”.

Considerando a trajetória de vida difícil de Adriana, passando fome e frio nas ruas, sem abrigo e sem família, ela se mostra bastante incomodada com o perfil estático do personagem, que não se movimenta em nenhuma direção durante todo o conto e sequer se dá ao trabalho de enfrentar uma fila, quanto mais os desafios da vida ou um exame qualquer.

A constituição da consciência do personagem, de fato, intrigou não só Adriana, como também outros participantes. Trazendo esse tema para os estudos bakhtinianos, vemos que o filósofo também se preocupou com a constituição do indivíduo e abordou a questão procurando descrever a realidade dos problemas ideológicos, considerando-a não apenas como uma manifestação psicológica da consciência, mas revelando a forma como a linguagem se relacionava com a consciência e em que medida era determinada pela ideologia.

Nesse sentido, Bakhtin (2010) orienta seus leitores sobre como pode se dar o desvendamento das ideologias dentro do discurso: através do estudo do papel da língua e não do estudo da consciência individual. A ideologia existe a partir dos signos e sempre reflete ou refrata uma realidade. Os signos, por sua vez, emergem do encontro entre uma consciência e outra, isto é, são criados nas relações sociais. É por isso que as ideologias podem se revelar tanto por meio do texto escrito, no caso, um conto, quanto por meio das falas das pessoas, as quais deixam transpassar suas crenças e valores que formam a sua consciência.

Adriana, por exemplo, trouxe para a formação da sua consciência as ideologias relacionadas à importância de encarar desafios, de combater as formas de opressão, de ser

sujeito da própria história. Ela buscou se movimentar em sociedade o tempo todo: saiu da casa dos pais, na Bahia, para estudar, enfrentou a hostilidade da irmã, marido alcóolatra, largou os estudos, morou nas ruas e hoje está terminando o Ensino Fundamental e é dona de um salão de beleza. Não pode concordar com a atitude do protagonista imóvel de Kafka, mas consegue fazer uma leitura sobre a paralisia dele. Adriana entende que o criado se sente preso, por isso, não consegue lutar pelas coisas que quer, como um emprego, por exemplo. Ao lado de sua interpretação, segue sua argumentação sobre o que é sentir-se preso: “Sentir-se preso é não ter tempo para si mesmo”.

O comentário de Adriana faz todo o sentido se pensarmos nas atribuições da nossa sociedade atual, em que, de fato, muitas pessoas têm dificuldade em conciliar suas tarefas com um tempo para lazer ou para cuidar de seu bem-estar. Contudo, Adriana também compreende que o personagem pode não ter tanta culpa assim por sua paralisia porque admite que o medo que ele sente pode ser o agente da sua falta de movimentação no mundo; assim, associa à leitura do texto às suas próprias vivências:

A – Então, professora, ele tinha vontade de ser chamado e ao mesmo tempo ele tinha medo, né, então, isso também tem a ver com o nosso dia a dia; às vezes a gente quer fazer alguma coisa e a gente tem vontade de querer ser alguém, de querer fazer algo que seja bom pra gente, mas a gente coloca orgulho que... Eu... Será que eu vou conseguir? Tenho medo de ir, ai se eu cair; ai se eu subir, eu vou cair, então, tem a ver com a nossa vida com o nosso dia a dia... Sei lá acho que tem a ver.

Pensando nas ideologias do discurso de Adriana, vemos que sua fala anterior, a de que o personagem de Kafka era meramente um folgado, agora se fragiliza um pouco. Ela se compadece do criado quando a voz literária que ela ouve toca diretamente em questões do seu cotidiano. Adriana expressa, neste momento, o discurso ideológico de que o medo impede as pessoas de agirem e, tal mudança de pensamento é fruto de suas reflexões durante a leitura e, principalmente, é fruto de uma leitura dialógica em que os participantes vão expressando suas opiniões e visões de mundo, as quais, no encontro com sua consciência individual, fazem-na refazer o seu pensamento.

A Tertúlia Literária Dialógica permite esse quadro porque ela é o espaço em que as pessoas não aprendem, necessariamente, informações sobre o autor ou sobre o gênero

literário em questão, tão pouco aprendem formas de leitura mais ou menos bem pronunciadas foneticamente. Essas aprendizagens podem, sim, ocorrer espontaneamente, mas a função principal da Tertúlia, nos moldes como elas são desenvolvidas pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (Niase/UFSCar), está mais relacionada à troca de conhecimentos, à possibilidade de expressão respeitosa do pensamento e à conquista de aprendizagens que extrapolam a simples interpretação do enredo segundo as ideias do autor da obra. Na Tertúlia Literária Dialógica,

é o momento de compartilhar, de escutar, de experimentar a liberdade e o respeito, de resolver conflitos pessoais e de grupo, de estabelecer vínculos de amizade, além de trabalhar naturalmente vocabulário, compreensão e expressão oral.

(Fonte: <http://www.comunidadeaprendizagem.com/inicio> Acesso em fev. 2015).

Portanto, esse é o espaço propício para Adriana e os demais participantes reverem seus conceitos e ideologias sem medo de serem rejeitados ou de mudarem de opinião. Diferentes formas de pensar são construídas, também, pelo diálogo daquele momento de leitura, pois a troca de ideias gira em torno de questões que dizem respeito ao grupo como um todo, já que abordam a condição humana e, por esse motivo, o coletivo pensante pode livremente confrontar e construir ideias a cada novo comentário.

O conto “Como comportar-se no bonde”, de Machado de Assis, lido e discutido durante uma das sessões gravadas, também “provocou” os participantes no sentido de fazê-los refletir sobre a nossa natureza, os defeitos e as qualidades do ser humano. Um enredo engraçado e que fala sobre as regras para o bom comportamento dentro de um transporte coletivo permitiu que os estudantes se recordassem de situações em que eles próprios vivenciaram dentro dos ônibus, sendo que alguns comentários revelaram que o ser humano pode ser muito bondoso, caridoso ou pode ser cruel e negligente em algumas situações nas quais têm de partilhar de um espaço público e interagir com o outro. Para o prosseguimento das análises, apresentamos o referido conto.

Como comportar-se no bonde, Machado de Assis

Ocorreu-me compor umas certas regras para uso dos que frequentam bonds. O desenvolvimento que tem sido entre nós esse meio de locomoção, essencialmente democrático! Exige que ele não seja deixado ao puro capricho dos passageiros. Não posso dar aqui mais do que alguns extratos do meu trabalho; basta saber que tem nada menos de setenta artigos. Vão apenas dez.

Art. I - Dos encatarroados

Os encatarroados podem entrar nos bonds com a condição de não tossirem mais de três vezes dentro de uma hora, e no caso de pigarro, quatro.

Quando a tosse for tão teimosa, que não permita esta limitação, os encatarroados têm dois alvitres: -ou irem a pé, que é bom exercício, ou meterem-se na cama. Também podem ir tossir para o diabo que os carregue.

Os encatarroados que estiverem nas extremidades dos bancos, devem escarrar para o lado da rua, em vez de o fazerem no próprio bond, salvo caso de aposta, preceito religioso ou maçônico, vocação, etc., etc.

Art. II - Da posição das pernas

As pernas devem trazer-se de modo que não constranjam os passageiros do mesmo banco. Não se proíbem formalmente as pernas abertas, mas com a condição de pagar os outros lugares, e fazê-los ocupar por meninas pobres ou viúvas desvalidas, mediante uma pequena gratificação.

Art. III - Da leitura dos jornais

Cada vez que um passageiro abrir a folha que estiver lendo, terá o cuidado de não roçar as ventas dos vizinhos, nem levar-lhes os chapéus. Também não é bonito encostá-los no passageiro da frente.

Art. IV - Dos quebra-queixos

É permitido o uso dos quebra-queixos em duas circunstâncias: a primeira quando não for ninguém no bond, e a segunda ao descer.

Art. V - Dos amoladores

Toda a pessoa que sentir necessidade de contar os seus negócios íntimos, sem interesse para ninguém, deve primeiro indagar do passageiro escolhido para uma tal confidência, se ele é assaz cristão e resignado. No caso afirmativo, perguntar-se-lhe-á se prefere a narração ou uma descarga de pontapés. Sendo provável que ele prefira os pontapés, a pessoa deve imediatamente pespegá-los. No caso, aliás extraordinário e quase absurdo, de que o passageiro prefira a narração, o proponente deve fazê-lo minuciosamente, carregando muito nas circunstâncias mais triviais, repelindo os ditos, pisando e repisando as coisas, de modo que o paciente jure aos seus deuses não cair em outra.

Art. VI - Dos perdigotos

Reserva-se o banco da frente para a emissão dos perdigotos, salvo nas ocasiões em que a chuva obriga a mudar a posição do banco. Também podem emitir-se na plataforma de trás, indo o passageiro ao pé do condutor, e a cara para a rua.

Art. VII - Das conversas

Quando duas pessoas, sentadas a distância; quiserem dizer alguma coisa em voz alta, terão cuidado de não gastar mais de quinze ou vinte palavras, e, em todo caso, sem alusões maliciosas, principalmente se houver senhoras.

Art. VIII - Das pessoas com murrinha.

As pessoas com murrinha podem participar do bonds indiretamente: ficando na calçada, e vendo-os passar de um lado para outro. Será melhor que morem em rua por onde eles passem, porque então podem vê-lo mesmo da janela.

Art. IX - Da passagem às senhoras.

Quando alguma senhora entrar o passageiro da ponta deve levantar-se e dar passagem, não só porque é incômodo para ele ficar sentado, apertando as pernas como porque é uma grande má-criação.

Art. X - Do pagamento

Quando o passageiro estiver ao pé de um conhecido, e, ao vir o condutor receber as passagens, notar que o conhecido procura o dinheiro com certa vagareza ou dificuldade, deve imediatamente pagar por ele: é evidente que, se ele quisesse pagar, teria tirado o dinheiro mais depressa.

Após a leitura, Adriana traz um relato interessante sobre o ser humano e sujeito social, contando ao grupo uma experiência vivida:

A – O que aconteceu comigo esses dias atrás, eu estava num ônibus e uma senhora começou a passar mal, deu convulsão nela dentro do ônibus, e o ônibus parou e passou aquela crise, mas ela ainda não tinha voltado ao normal. Todo mundo estava vendo, todos que estavam dentro do ônibus não fizeram nada... uns começaram a contar a vida, outros começaram falar e foram falando, falando e eu fiquei muito irritada, e o motorista chamou a ambulância e a ambulância não vinha logo e eu fiquei muito irritada, fiquei muito irritada dentro do ônibus porque ninguém fazia nada e eu via a hora que a senhora ia morrer lá dentro. E eu não tenho firmeza na minha perna, então, eu comecei gritar, falei pra todo mundo sair da frente, peguei a mulher, coloquei a mão dela aqui em cima [o gesto indica que Adriana colocou a mão da senhora em seus ombros], arrastei ela e consegui descer as escadas do ônibus e coloquei ela sentada num ponto e aí do lado tinha uma

farmácia e um moço que estava no ponto pra esperar o outro ônibus viu aquilo, e ninguém me ajudou a tirar ela. Aí ele foi, chamou o farmacêutico e eles vieram lá, tudo, e, mesmo assim, o motorista não pôde sair e ele tinha que assinar, lá, um termo de responsabilidade, mas todos que estavam no ônibus, ninguém teve coragem de se mover, absolutamente nada. Eles começaram contar coisa da vida deles, coisa de trabalho [...], eu achei muito errado. Eu não sei se eles ficaram com nojo daquela pessoa, porque quando dá convulsão, eles começam dar tapa, fazer coisa feia, mas eu não fiquei com nojo, aí eu senti orgulho de mim mesma porque eu acho que acabei salvando uma vida, mesmo que eu tivesse alguma coisa, eu não fiquei com nojo, fui na farmácia, lavei minhas mãos, tudo, mas eu fiquei lá até o momento que a ambulância veio.

Alguns trechos dessa fala mostram as ideologias que perpassam pelo discurso da Adriana em torno do certo e do errado sobre como agir quando uma pessoa desconhecida passa mal na frente de outra pessoa. A irritação de Adriana por ninguém ter feito nada para socorrer a senhora que estava doente já nos dá pistas de que, para ela, quando alguém não se sente bem, é dever ajudar a socorrer. Além disso, para ela, faltou coragem aos demais passageiros do ônibus para ajudar, o sistema de saúde foi precário, visto que a ambulância demorou a chegar e, tudo isso, em sua opinião é ideologicamente incorreto.

Adriana reforça sua indignação ao trazer um elemento de sua vida pessoal para corroborar a argumentação: mesmo sem ter “firmeza nas pernas”, devido ao seu problema físico, ela gritou, chamou ajuda, pediu espaço e tirou a senhora do transporte coletivo, colocando-a, de forma mais segura, em um ponto de ônibus. Assim, fica evidente, por sua fala, que não fazer nada, nesta situação, é a única ação inviável e não compreensível.

Reiteramos que só nos é possível fazermos essas reflexões em torno das ideologias que estão presentes nos discursos dos participantes porque os fenômenos ideológicos estão diretamente ligados às formas de comunicação social, comunicação esta que pode ser textual ou verbalizada. Adriana comunicou-nos suas ideologias por meio de seus comentários sobre o conto de Machado de Assis e, em sala de aula, isso aconteceu porque estávamos em um momento de interação social pautado em uma atividade específica: a leitura dialógica. Essa reiteração se faz importante porque nem todos os momentos em sala de aula são dialógicos, nem todas as propostas pedagógicas são abertas a discussões dessa natureza e, principalmente, poucos são os momentos, em âmbito de sala de aula, em que é permitido

compartilhar conhecimentos e experiências de vida sem vê-los desvalorizados em prol dos conhecimentos escolares historicamente constituídos.

Retomando a questão das ideologias no que concerne à consciência individual, ou seja, aquilo que cada um pensa e que o faz mover-se no mundo e interagir socialmente, esta tem sua origem determinada pelas relações que se estabelecem dentro de grupos organizados socialmente. A comunicação na vida cotidiana e as ideologias atreladas a esse cotidiano são de grande interesse para Mikhail Bakhtin; isso porque, no dia-a-dia, todas as esferas ideológicas se conectam aos signos criados pela sociedade. Essa relação entre consciência, ideologia, signo, palavra e aplicação cotidiana é explicada por Reyes (2000):

Cada um dos diferentes domínios – científicos, morais, religiosos, culturais, políticos, etc. – possui seu próprio material ideológico, que não são aplicáveis aos demais. Por isso, um signo criado em um dos domínios exerce essa função ideológica dentro dele e não em outros. A palavra, no entanto, pode exercer esta função ideológica nos mais diferentes domínios.

[...] A palavra é o elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica. Isto não significa dizer que as palavras substituem os signos ideológicos, estes podem se apoiarem nas palavras para serem expressos por elas.

Uma das partes da comunicação social, a comunicação na vida cotidiana, está vinculada a todas as esferas ideológicas. Isto porque está ligada tanto ao processo de produção quanto às diversas esferas ideológicas específicas, por isso o especial interesse do autor [Bakhtin] pela ideologia do cotidiano (REYES, 2000, p 41).

O que determina o que é certo e o que é errado para a Adriana na situação por ela relatada é o sistema ideológico que foi absorvido por sua consciência individual. Assim, os valores sociais que perpassam suas palavras são considerados como de sua propriedade, pois foram apropriados de uma esfera ideológica relativamente estável que lhe fez totalmente sentido dentro de suas experiências de vida, sua personalidade e seu modo de enxergar o mundo. É possível que esses valores não fizessem sentido pelos demais passageiros, os quais não compartilhavam da mesma esfera ideológica que Adriana, por isso, sem qualquer constrangimento, não se moveram para socorrer a pessoa que passou mal no ônibus.

É bom lembrar que, para Bakhtin (2010), é a enunciação que organiza a atividade mental, sendo também ela produto das interações sociais, comportando elementos tanto do domínio psíquico quanto do ideológico (esferas interna e externa). Assim, os valores sociais presentificam-se na palavra, material objetivo, e ideologia e psiquismo se interconectam nos processos de interação social. Em síntese: a linguagem relaciona-se com a consciência e esta é, em certa medida, determinada pela ideologia.

Não encontramos palavra literária melhor para discutirmos sobre como as interações sociais atrelam-se à formação das ideologias do que no referido conto “Como comportar-se no bonde”, de Machado de Assis. Por meio dessa história, vamos desvendar agora as ideologias que se assentam em torno das regras sociais, da relação entre consciência individual e coletiva e dos limites que são socialmente colocados para a boa convivência nos espaços públicos. Para tanto, identificamos mais uma categoria de análise que denominamos comportamentos sociais. Passemos a ela.

4.1.4 “Art.I – *Dos encatarroados. Os encatarroados podem entrar nos bondes com a condição de não tossirem mais de três vezes dentro de uma hora, e no caso de pigarro, quatro*”: o humor e as ideologias relacionadas aos comportamentos sociais

O momento em que dialogamos sobre o conto “Como comportar-se no bonde” foi o que mais levantou elementos pertencentes ao arcabouço ideológico das regras sociais e da convivência nos espaços coletivos. O conto escrito em 1883 foi considerado pelos estudantes como extremamente atual, revelando uma discussão sobre os nossos comportamentos sociais atuais.

Conforme lemos, a história se passa dentro de um bonde, um popular meio de locomoção no século XIX. O transporte coletivo, a opção mais democrática de se deslocar nas grandes cidades, não pode, como diz o narrador, "ser deixado ao puro capricho dos passageiros". Por isso, ele escreve dez artigos (numa referência aos artigos de lei), expondo as regras aos interessados em usufruir desse “meio de locomoção essencialmente democrático”. Retomamos, resumidamente, o que define cada um dos dez artigos:

Art. I) a quantidade de vezes e em que circunstância uma pessoa pode tossir dentro do bonde de modo a não incomodar os demais passageiros; Art. II) a posição das pernas nos bancos; Art. III) como os passageiros podem fazer suas leituras dentro do transporte sem deixar que jornais “roçem as ventas dos vizinhos” ou “lhe levem os chapéus”; Art. IV) a proibição quanto ao fumo, a menos que, ironicamente falando, não haja ninguém dentro do bonde (situação pouco provável); Art. V) a exigência de não se incomodar a pessoa do lado com histórias referentes aos seus negócios íntimos e que não interessam à ninguém; Art. VI) a reserva do banco da frente para a emissão de cuspes e outras salivas pela janela; Art. VII) a quantidade de palavras que uma pessoa pode usar se quiser falar em voz alta com outra que está sentada distante (é permitido falar no máximo 20 palavras); Art. VIII) a participação das pessoas com morrinha dentro dos bondes, a qual deveria se dar apenas indiretamente, ou seja, vendo os bondes passarem diante de seus olhos pelo lado de fora; Art. IX) a passagem às senhoras quando elas entrassem no bonde (até para não apertar as pernas dos outros passageiros); Art. X) define questões sobre o pagamento: se algum conhecido fingir que não acha o dinheiro no bolso, é dever pagar a passagem para o colega, pois se o primeiro tivesse o dinheiro não ficaria enrolando dessa forma.

Eis os dez artigos a serem rigorosamente cumpridos segundo a forma bem-humorada como o autor os escreve.

Antes de analisar os comentários dos participantes e as ideologias que eles expressam, faremos algumas considerações em torno do humor na constituição da escritura literária. O discurso humorístico se instaura na esfera sociocultural, tratando de temas cujo fim é desmascarar verdades, utilizando, para isso, o riso. Ele está, portanto, no domínio do ideológico e, na literatura, descortina aquilo que poderia estar encoberto pelos discursos considerados sérios. Ressaltamos que o efeito do riso só é possível devido à existência de elementos discutidos por Bakhtin e que são inseparáveis do discurso: o enunciado, a enunciação, produção de sentidos, entre outros.

O sujeito que enuncia por meio de enunciados humorísticos exime-se do julgamento pelas críticas que faz, por isso, o autor consegue desnudar aspectos sociais, políticos, filosóficos, culturais, etc. Por outro lado, como resposta a um discurso humorístico

permeado por ideologias, espera-se uma atitude responsiva por parte do leitor, quer seja um pensamento, uma contrapalavra, uma reflexão ou simplesmente o riso.

No caso do conto de Machado de Assis, temos enunciados que se deslocam do campo discursivo ideológico do Direito, enquanto conjunto de leis, para o campo discursivo ideológico do humor. Tais deslocamentos colocam duas forças em oposição: a da literatura séria, remetendo ao discurso jurídico, contra a literatura cômica e irônica, sendo no signo ideológico o local onde essas forças entram no embate. O humor na literatura cumpre o papel de representar a realidade e o riso que ele suscita desperta os discursos não autorizados, as contrapalavras que dizem aquilo que ficou velado na seriedade da vida.

O próprio Bakhtin preocupou-se com a questão do riso e desenvolveu uma teoria altamente inovadora em torno da cultura cômica popular na Idade Média e no Renascimento em seu livro **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Para ele, o carnaval seria um conjunto de manifestações da cultura popular que, transportado para as obras literárias, configuraria o fenômeno da *carnavalização da literatura*. O carnaval seria o *locus* da inversão de papéis, onde a simbologia permitiria que os marginalizados fossem destaque, onde as barreiras hierárquicas, sociais, ideológicas, de gênero seriam derrubadas, extravasando um “mundo às avessas”.

Com essas reflexões em mente, considerando a peculiaridade do discurso humorístico e o tratamento que Bakhtin deu para as questões que envolviam o discurso cômico por meio de suas concepções em torno do carnaval na Idade Média e no Renascimento, nossas análises recaem sobre o caráter ideológico dos discursos que ecoaram da leitura dialógica de um conto humorístico de um escritor que utilizou de sua fina ironia para criticar aspectos da sociedade da sua época. Nesse ponto, nosso interesse voltou mais uma vez sobre a fala da Adriana acerca de uma experiência pessoal ao andar também via transporte coletivo. Ela nos conta:

A – Lendo isso aqui eu me lembrei de um episódio que aconteceu comigo. Eu fui no teatro, [...] que meu marido me convidou e, na verdade, eu não queria ir, mas pra não deixar ele constrangido eu acabei indo com ele. Chegando lá, nós sentamos e do meu lado sentou um moço até de boa aparência, mas ele tinha o hálito muito forte e aquilo, pra mim, se tornou um filme de terror porque eu fiquei o tempo inteiro, adoro rir, adoro dar risada, mas eu fiquei muito incomodada com aquele cheiro, um cheiro forte... E

então é a mesma coisa, a gente sai de manhã pra trabalhar, pega o ônibus, vem a tarde, aquele ônibus cheio, então tem aquelas pessoas que têm essa [...] que você falou, né? [...] A gente não se sente bem. Nossa, mas o hálito dele era muito forte e eu me senti incomodada.

GDC – O problema é que a gente pega ônibus sempre lotado, tem que sentar perto, quase em cima das pessoas, é um problema isso aí...

GDC – Eu sou preto, mas sou limpinho!

Adriana tem um discurso bem-humorado, que fez a turma rir, mas também expressa por meio dele uma fala séria, desnudando duas situações importantes: o grande problema social do transporte coletivo lotado (identificado no grupo de discussão comunicativo) e o bom senso de que as pessoas devem realizar corretamente a sua higiene quando se está perto de outras pessoas, de modo a evitar desconforto e constrangimentos. Adriana também faz a denúncia de uma dificuldade comumente relatada pelos estudantes daquele bairro, a de que as linhas de ônibus que levam até lá são extremamente cheias, sendo urgente a colocação de novos carros para circulação. Além disso, ela indica algumas diretrizes de como bem agir em espaços públicos.

Por outro lado, destacamos um trecho de sua fala carregado de ideologias quando ela afirma que o moço era “até de boa aparência, mas tinha o hálito muito forte”. Pelo seu comentário, fica subentendido que se a pessoa não tivesse uma aparência apresentável seria até aceitável o mau hálito, mas o mesmo não é imaginável sendo o rapaz bem apessoado, ou seja, aqui identificamos a ideologia de que a aparência determina a forma como a sociedade trata, olha e até julga as pessoas. Essa ideologia também apareceu em alguns momentos do grupo de discussão comunicativo; por exemplo, na ocasião em que um estudante lança a seguinte afirmativa “eu sou preto, mas sou limpinho”, sob o riso do grupo, rendendo-se cruelmente à ideologia do homem branco dominante.

Além da higiene pessoal, outra regra social que precisa ser respeitada refere-se à questão do barulho, como lembrou um dos participantes que não será identificado porque não faz parte de nossos sujeitos de pesquisa:

Eu acrescentaria um comentário aqui que é a questão da música, né, que aqui ele [o narrador] usa das conversas, artigo VII da conversa, então, que, às vezes, está lá no ônibus uma pessoa lá na frente e a outra lá atrás: "oi, tudo

bem?!", e você está lá no ônibus, cansada, com dor de cabeça, vai até cochilando aí você dá até aquela acordada, né? e tem também a música alta, né? Você está lá, que aconteceu comigo uma vez: a mulher estava com nenenzinho dormindo e aí entrou uma moça com celular super alto e o nenenzinho acordou e começou chorar, e como é constrangedor a gente, às vezes, não tem coragem de pedir, né? É tão simples: "você podia abaixar um pouco?"

O participante trouxe em seu destaque tanto o respeito ao próximo, necessário na convivência coletiva, quanto o fato de as pessoas não se encorajarem quando é preciso fazer uma solicitação a um desconhecido, no caso, para abaixar o volume da música. Isso seria constrangedor porque não é fácil dizer ao outro a regra social implícita que ele rompeu. Entretanto, houve também pessoas no grupo que se animaram a revelar situações em que eles próprios provocaram constrangimento a outros sujeitos. Sem medo de ser rechaçada, desprestigiada ou tolhida, Adriana contou:

A – Então, é constrangedor acontecer isso, mas esses dias deixei o moço constrangido. Foi o contrário. Eu estava super cansada e sentei no banco e acabei cochilando. Então, conforme o ônibus fazia a curva, eu ia para o lado do homem, mas eu não via, eu estava dormindo e o homem ficou com vergonha, eu acho que ele era do Nordeste, não sei, um rapaz novo... E toda vez que eu caía, o rapaz se apertava e aí eu acordei com o telefone vibrando no meu bolso e, quando eu acordei, eu estava meio que caindo, assim, mas não estava em cima dele, né. Eu pedi desculpa pra ele, fiquei morrendo de vergonha de mim mesma e vergonha do homem. E também antes, né, gente, que aconteceu a gripe suína, que tinha passado no jornal que tinha que lavar as mãos, nossa...Aí a gente entrava naquele ônibus lotado, principalmente se tivesse chovendo, não é? Ainda com os vidros fechados e aquela pessoa espirrando em tudo, muito desagradável. Uma mulher começo espirrar sem parar em mim. Nossa, eu saí do ônibus com medo da gripe suína e também achei uma falta de educação a pessoa espirrar, né, e não colocar, pelo menos, a mão na boca [...].

Analisando esse discurso da Adriana depreendemos mais palavras ideológicas. Novamente a aparência a fez emitir um julgamento, agora não de valor, mas de procedência com relação ao rapaz do qual ela sentara-se perto dentro do ônibus (“eu acho que ele era do Nordeste, não sei, um rapaz novo...”); entretanto, desta vez não nos deixa pistas do motivo pelo qual fez essa inferência. A participante ainda reforçou o que já havia dito anteriormente: que os ônibus na cidade são muito cheios, indicando sua crítica, mesmo que sutil, ao

transporte público da região e, mais uma vez, abordando a questão da higiene como regra básica para o convívio social. Desta vez, seu argumento foi o de que a falta de cuidados com a higiene é preocupante quando se está em local público, pela maior probabilidade de proliferação de doenças, como a gripe. Para além do caso de saúde pública, expõe também seu ponto de vista acerca de um contrato social que, segundo ela, não foi respeitado: o de ao espirrar ser imprescindível colocar a mão na boca, caso contrário, fica comprovada a falta de educação.

Vemos, portanto, que esferas ideológicas distintas (da saúde, das regras sociais, dos comportamentos sociais tidos como preferíveis, etc.) compõem o arcabouço da argumentação da Adriana, mostrando como o sujeito é formado pelas ideologias e pelas interações de que participa.

Retomando a análise dos discursos, para além das críticas ao transporte público, também ouvimos vozes ideológicas em torno de Deus, mais uma vez, e do que se espera de um cristão. Desta vez, as falas são de Adriana, que aborda questões que envolvem a religiosidade e que foram apreendidas da leitura dialógica desse mesmo conto “Como comportar-se no bonde”:

A – Dessa parte dos amoladores, né, que eu queria destacar que fala assim: "se alguém teve necessidade de contar seus negócios íntimos..." que é desinteressante, daí ele fala assim: "...primeiro deve perguntar se o passageiro é católico e cristão..." e se o passageiro for católico e cristão, tem que agir dessa forma. Assim, se ele quiser pagar seus pecados, se ele quiser ter compaixão pelo outro e ouvir o que o outro tem a dizer, né? aí, então ele prefere ou que narre, ou que dê descarga de ponta pés, aí ele diz: "...sendo provável que ele prefira os ponta pés", né...é melhor você levar uns chutes do que ficar ouvindo alguém contando suas intimidades. Isso acontece tanto em ponto de ônibus, se a pessoa fica só parado, só querendo pegar o ônibus e ir embora, chega alguém, você nem conhece, e a pessoa começa: "blá blá blá...", contando todos os detalhes da vida, isso não deixa de ser uma forma de...de falta de respeito, né? Você não percebe se aquela outra pessoa quer te ouvir ou não. É desrespeitoso também e a gente fica constrangida...

A representação que o texto traz de cristão é irônica: é a do sujeito bom, que faz caridade, mesmo que esse ato lhe seja enfadonho, como ouvir conversas que não são de seu interesse, sendo, aliás, este o único indivíduo capaz de suportar tanta fala despropositada. Adriana aproveitou esse trecho e a noção de cristão que ela nos apresentou está relacionada

com a do sujeito que faz penitências sendo que, nesse contexto, ao ouvir as conversas inoportunas, ele estaria pagando os seus pecados. O cristão, para ela, também seria aquele que tem compaixão pelo próximo, assim como prega os ensinamentos bíblicos e como o próprio Jesus se mostra na visão dos religiosos cristãos. Adriana trouxe a ideologia da esfera religiosa para seu discurso, mas complementou sua argumentação de que a atitude do personagem é desrespeitosa (esfera ideológica das regras socioculturais), o que nos mostra que diferentes campos ideológicos estão em diálogo na formação discursiva de cada um.

Uma vez que estamos falando de regras de comportamento social, veio à tona a questão da regulamentação e fiscalização dessas regras por meio de leis, afinal, o próprio conto é elaborado na forma de artigos jurídicos. O assunto surgiu pelo destaque do Art. IV – Dos quebra-queixos – que estabelece: “É permitido o uso dos quebra-queixos em duas circunstâncias: – a primeira quando não for ninguém no bonde, e a segunda ao descer”.

Os participantes não sabiam o que era “quebra-queixo”, por isso recorreram ao dicionário e encontraram a palavra como sinônimo de charuto. Neste instante, Adriana fez um comentário relacionado à lei antifumo (Lei nº 13.541/09), que proíbe, entre outras coisas, fumar em ambientes fechados públicos e privados. Adriana concordou com a lei porque esse código deixou as pessoas mais conscientes sobre como se comportar em locais coletivos. Exemplificando, a participante argumentou:

A – E ele coloca: “é permitido o uso dos quebra-queixos em duas circunstâncias – a primeira é quando não for ninguém no bonde”, se está vazio, né? Foi isso que entendi e a segunda é a hora que você está descendo, que você não está mais no bonde. Eu acho que a lei ajudou muito a gente mesmo, porque quando não tinha essa questão de fumar, né, as pessoas fumavam em todos os lugares fechados e a gente acabava tendo que se acostumar por obrigação. Eu nunca gostei de cigarro, mas eu ia, muitas vezes, em lugares que as pessoas estavam fumando e que soltavam, aqui ó, fumaça na minha cara. Chegava em casa, o cabelo estava cheirando cigarro, roupa cheirando cigarro. E as leis, muitas vezes, elas são eficazes, né. Hoje ninguém mais fuma em local fechado: por que é proibido? Sim, é proibido, mas a lei fez com que as pessoas passassem a refletir um pouco mais e até mesmo, se não fosse mais proibido hoje, eu acredito que muita gente não deixaria quieto fumar num lugar fechado, todo mundo tendo que respirar aquele ar, né?

GDC – As pessoas deveriam se conscientizar com ou sem a lei. É questão de respeito, eu nunca gostei de estar do lado de um fumante... eu acabo sendo

desagradável, porque faço assim [gesto espantando a fumaça], mas também ninguém é obrigado, com esse cheiro.... A lei é ótima, só precisa fiscalizar mais.

Segundo Adriana, as leis são importantes porque regulam os comportamentos sociais (devendo ser fiscalizadas, segundo argumento que saiu no grupo de discussão comunicativo) e são fundamentais porque fazem as pessoas refletirem sobre suas atitudes quando se compartilha de um coletivo. Sem leis, as pessoas agem da forma como bem entendem, sendo que aos descontentes cabe apenas a conformidade com a situação (“porque quando não tinha essa questão de fumar, né, as pessoas fumavam em todos os lugares fechados e a gente acabava tendo que se acostumar por obrigação”). Entretanto, questionou-se na turma se tudo precisa ser regulado por leis, pois há casos em que o bom-senso e a atitude respeitosa são mais significativos e mais eficazes para a convivência do que a imposição por lei. Vejamos um exemplo dessa contrapalavra nos argumentos de José Edson:

J – Eu acho que a intenção do autor, a impressão que ele dá é trazer para consciência de cada um. Tem certas coisas que a gente não consegue evitar, como suar, por exemplo, depois de um longo dia de trabalho. Como não assuar o nariz, não espirrar quando a gente está gripado? Não tem como não fazer, mas a gente pode fazer de forma que incomode menos a outra pessoa, então esse texto traz muita coisa da vida coletiva, da convivência com os outros. Quando a gente está com os outros, a gente não pode fazer as coisas de qualquer jeito. Eu acho que o autor fala isso. O ônibus, seria... A lei não dá nem conta disso, uma leia agora: “proibido suar”? Nesse caso, não tem como. Então traz para o apelo de cada um, né, pra você tentar da melhor forma possível não incomodar, não constranger ou fazer a pessoa que está perto de você se sentir mal. [...] Acho que é importante a gente perguntar. Como a gente... Com idosos, quantas vezes a gente já viu idosos de pé no ônibus e jovens sentados, né? Então, assim, a questão do respeito, o [...] que o texto traz é a questão do respeito, pra gente viver com o outro tem que ter respeito.

Reforçamos que as palavras de José Edson se pautam na materialidade do texto e que ele busca entender as pistas de interpretação presentes nos enredos assim como a intencionalidade do autor, como identificamos em quatro expressões que destacamos de seu comentário: “a intenção do autor”; “a impressão que ele dá”; “esse texto traz” e “o autor fala isso”. É buscando desvendar as ideologias do conto que José fez a sua leitura de que nem tudo

pode ser regulado por leis, por isso, é preciso agir com consideração e coerência dentro dos coletivos.

Finalizamos nossas análises desta categoria com um exemplo de ação respeitosa dentro do transporte coletivo, pensada e exemplificada pelos próprios participantes: se o usuário for descer logo, deve posicionar-se perto da porta; se o ônibus estiver cheio, as pessoas devem pagar a passagem com antecedência e não na hora de descer; por fim, de preferência, deve-se entrar no coletivo com o dinheiro da passagem em mãos, para acelerar a saída do ônibus e nunca ficar interrompendo a passagem pela catraca.

Essas foram as reflexões finais suscitadas da leitura dialógica do conto machadiano, lembrando que toda a formação ideológica dos participantes e muito de suas experiências pessoais contribuíram para que eles associassem o enredo com as regras de comportamento social e para que demonstrassem a sua forma de pensar sobre a convivência coletiva. E para dar seguimento às análises, passamos a uma categoria bastante conectada a essa que acabamos de discutir que se refere à luta de classes, tema do próximo tópico.

4.1.5 “Sou um criado, mas não há trabalho para mim”: algumas questões sobre luta de classes

Dentro da obra de Bakhtin compreendemos que a luta de classes ocorre no contexto do signo ideológico, ou seja, ao enunciar, o locutor manifesta sua visão de mundo, seus conhecimentos e as relações que estabelece com outros discursos, fazendo assim a distinção do lugar sociocultural que ocupa. Na junção desses elementos, o enunciado denuncia a formação ideológica na qual o sujeito se reflete e também se refrata. Essa refração, por seu turno, é determinada pelo confronto de interesses sociais e, à medida que deslocamos um signo e o enunciamos em outro espaço, produzimos sentidos diversos, sendo que nesse deslocamento o signo se relaciona com outra arena ideológica. O mesmo signo pode, portanto, servir a diferentes embates ideológicos e, para um objeto tornar-se um signo em uma sociedade, é preciso que ele esteja interligado à conjuntura socioeconômica dela.

Essa introdução é para ilustrar que podemos investigar a diferença de classe e a luta de classes por meio do discurso. Quando um participante se posiciona durante a leitura dialógica, trazendo seus conhecimentos, sua visão de mundo e as relações discursivas com as quais se constitui enquanto indivíduo, podemos perceber o lugar socioeconômico e histórico de onde ele fala e quais as intenções ideológicas que perpassam seu discurso. Nessa perspectiva, identificamos as ideologias que desvendam justamente os conflitos sociais nos quais esses sujeitos estão inseridos e com os quais eles lutam em direção a uma mobilização social.

Ficou evidente nas entrevistas, por exemplo, que os estudantes enxergam na escolarização uma forma de ascensão social garantida, principalmente, por um emprego melhor conquistado à medida que se tem um nível de escolaridade mais elevado. A análise desses discursos demonstram que a escola é importante e que vale a pena recorrer a sacrifícios diários para se ter um diploma no final de um ciclo escolar. Suas falas evidenciam ainda o lugar social que esses sujeitos ocupam e como eles se movimentam dentro de uma sociedade excludente e desigual.

A maioria dos sujeitos de nossa pesquisa parou de estudar porque tinha de trabalhar e ajudar no sustento da casa ou porque se casou cedo e não tinha condições de estudar, trabalhar e cuidar da família. Nessa vida difícil, a prioridade, sem dúvida, é sempre colocar comida na mesa. Adriana mostrou-se o símbolo dessa exclusão: foi moradora de rua; Santina, roceira; José Edson trabalhou desde criança e todo ano largava os estudos para auxiliar o pai no serviço e Lourdes atua na limpeza de uma fábrica. Esses são os nossos participantes; é desse lugar social que eles se pronunciam, trazendo em suas falas as marcas das suas histórias de vida e as vivências, em grande parte, amargas que carregam. Seus discursos são carregados ideologicamente (como os são toda a forma discursiva) e, quando as leituras dialógicas recaíam sobre assuntos referentes à classe social que eles ocupam, percebemos o quanto nossos sujeitos têm a dizer para a sociedade e para a própria classe sobre suas necessidades e anseios em busca de uma qualidade de vida mais digna.

Nossos participantes demonstram ter consciência de classe e, nas entrelinhas dos textos lidos e nos diálogos que estabelecem, enxergam-se como sujeitos que sofrem pela falta de equiparidade no que se refere às condições socioeconômicas. Durante a leitura do conto “O

exame”, de Kafka, por exemplo, José Edson fez uma análise totalmente conectada à diferença de classes sociais ao relacionar a personagem que ficava observando as pessoas de um cômodo situado na parte superior de uma casa com a figura de um gerente, apesar de isto não ser lido diretamente na história. A conclusão do educando nasceu do contexto do enredo, em que um personagem chamado apenas de criado passa por um exame (talvez em busca de um emprego) e pela metáfora da altura em que o personagem se colocou em seu posto de observação. A interpretação de José Edson com relação à personagem de que falamos surge com essas breves palavras:

J – Ele falou que conhecia o criado... mas que o criado ficava na parte de cima e não no quarto dele... eu acho que ali, sei lá, podia ser, vamos supor, um gerente do hotel, pois o gerente é quem se acha superior, que fica por cima.

GDC – Nem todo chefe é orgulhoso, mas eu concordo que a maioria “se acha” mesmo, se sente superior só porque tem uma empresa, uma loja... é assim mesmo essa situação aí.

A metáfora da altura física para se referir à alta posição social e à arrogância de algumas pessoas que ocupam essa posição foi percebida pelo nosso educando porque ele reconhece a pirâmide das classes sociais e sabe identificar quem está em seu topo: a pequena parcela da população que corresponde à classe ideologicamente chamada de dominante (linguisticamente falando, a própria expressão “classe dominante” carrega a forte ideologia de que se alguns dominam é porque existem os que são dominados).

Nesse ponto, aproveitamos para discutir como Bakhtin enxerga a luta de classes e em que contexto o relaciona com o signo linguístico. O autor postula a palavra como uma “arena da luta de classes” e a classe dominante tende a caracterizar o signo ideológico como monovalente, estando, inclusive, acima da luta de classes a fim de ocultá-la. Assim, principalmente nos dias atuais, não é através da força bruta ou do autoritarismo sem limites que a classe mais abastada impõe o seu poder, mas, sim, através de discursos. Por meio deles, persuade, muitas vezes, a classe popular e impõe a sua hegemonia sem que se perceba. É dessa forma que o discurso televisivo e o propagandístico atuam, por exemplo.

Sem pretendermos generalizar, mas boa parte da população toma os discursos da classe alta como verdade, sendo moldada e manipulada por esta classe sem que tenham consciência disso. É justamente por isso que a dinâmica da Tertúlia Literária Dialógica consiste em conceder a palavra primeiramente aos excluídos socialmente. A intenção, entre outras, é não disseminar a fala do homem, do burguês, do branco, do indivíduo de maior grau de escolaridade como se fosse a única a ter validade e prestígio entre o grupo.

Em certo momento, durante a leitura e discussão do mesmo conto, José Edson voltou a tecer seus comentários; desta vez sobre a sua concepção em torno de uma figura muitas vezes excluída de nossa sociedade: a do aposentado. Considerando as ideologias que afirmam que os idosos são incapazes, inúteis e improdutivos, as quais circulam e tomam espaço dentro da formação ideológica do sujeito ocidental, o educando fez as seguintes interpretações sobre o mesmo personagem já citado – o criado, do conto de Kafka – o qual é a representação do imobilismo do ser humano, uma vez que seu papel no conto é reclamar de que não há trabalho para ele e, por isso, passa o tempo todo a observar a vida do alto de uma janela:

J – Eu acho que encaixa na história porque a vida dele é mais uma rotina. Ele tá lá talvez como aposentado e uma rotina um pouco mais tranquila, né. [...] Eu acho que é uma pessoa aposentada já que ela não trabalha mais; ela quer trabalhar, mas como é aposentado não consegue trabalhar... É isso.

Para José Edson, o aposentado é aquele indivíduo que, por não mais trabalhar, pode ter uma rotina de vida mais sossegada. Entretanto, chamou nossa atenção o trecho em que ele diz que, por ser aposentado, o personagem “*não consegue*” trabalhar. Trata-se da reprodução da ideologia da improdutividade, de sujeito descartável que mencionamos há pouco. A negativa que destacamos (“*não consegue*”) é exatamente o reflexo da visão negativa do próprio sujeito idoso dentro da nossa sociedade. Tal ideologia é tão forte que perpassa diversas áreas do conhecimento, inclusive a psicologia, a pedagogia, entre outras, quando afirmam em suas teorias equivocadas que os mais velhos não têm capacidade aprender como os jovens, por exemplo. Este é um discurso que ouvimos até mesmo dos próprios educandos da EJA quando querem justificar suas dificuldades com os estudos, as quais são muito mais

por falta de tempo de dedicação, por excesso de preocupações e de trabalho do que por incompetência para aprender.

É importante destacar que as falas de José Edson não são apenas o suporte de um discurso cujo agente são as classes e as frações de classes sociais. Acreditamos que o sujeito reproduz, sim, muitos discursos que assimila durante a sua formação, mas não defendemos que a realidade impõe o que o indivíduo pensa de modo tão automático e direto. Somos todos frutos das interações sociais e das ideologias circundantes, mas também consideramos o discurso como um modo de representação e de ação em que as pessoas podem agir no mundo e sobre ele. As ideologias sobre as quais os sujeitos foram expostos durante a sua vida toda têm um papel significativo na formação do indivíduo, conforme temos demonstrado nesta pesquisa, mas os sujeitos são também capazes de lutar contra essas ideologias, principalmente as propagadas pelas classes mais privilegiadas, e rever discursos tidos como dominantes. A educação e o estímulo ao pensamento crítico pelos educadores nas escolas, por exemplo, são fundamentais nesse processo.

Apesar de ter achado que o personagem intitulado criado é um aposentado, concordando, assim, com José Edson, a participante Adriana fez uma leitura totalmente distinta da do colega para chegar a essa mesma conclusão. Ela não reproduz o discurso de que o aposentado é o sujeito inútil na sociedade, mas argumenta que o personagem pode, sim, ser um aposentado apenas por questões linguísticas intrínsecas ao conto. Vejamos a que conclusão interessante Adriana chega após a leitura do seguinte trecho:

Assim permaneço, pois, no catre, no quarto de criados, o olhar fixo nas vigas do teto, durmo, desperto e, em seguida, torno a adormecer. Às vezes cruzo até a taverna onde servem cerveja azeda; algumas vezes por desfastio emborquei um copo, mas depois volto a beber. Gosto de sentar-me ali por que, atrás da pequena janela fechada e sem que ninguém me descubra, posso olhar as janelas de nossa casa. Não se vê grande coisa; sobre a rua, dão, segundo creio, apenas as janelas dos corredores, e além do mais, não daqueles que conduzem aos aposentos dos senhores; é possível também que eu me engane; alguém o sustentou certa vez, sem que eu lho perguntasse, e a impressão geral da fachada o confirma. Apenas de vez em quando são abertas as janelas, e quando isso acontece, o faz um criado, o qual, então, se inclina também sobre o parapeito para olhar para baixo um instantinho. São, pois, corredores onde não se pode ser surpreendido. Além do mais não conheço esses criados; os que são ocupados permanentemente na parte de cima, dormem em outro lugar; não em meu quarto. (KAFKA, 2013).

Sobre essa passagem, Adriana comentou: “Aqui no meio, aqui ó: apenas as janelas dos corredores, e além do mais, não daqueles que conduzem aos aposentos...’. Aposentos, acho que ele é um senhor aposentado já”.

Adriana relacionou a palavra “aposentos” a “aposentado” e, sem passar por questões de classe ou relativas à função do personagem no conto, estabeleceu uma conexão semântica entre palavras graficamente semelhantes que, em sua leitura, fizeram sentido para a interpretação do enredo. Eis a beleza da palavra e do texto pluridiscursivo, que iluminam inúmeras leituras a partir de perspectivas de diferentes sujeitos que se propõem a ler dialogicamente. As palavras de Adriana colocaram os demais participantes para refletir; é nítida a expressão de surpresa deles e delas com a análise da colega e, no diálogo instaurado, as interpretações foram se amarrando e se constituindo segundo o modo como aquele grupo específico leu e compreendeu o conto kafkiano.

Para finalizar: retomando a questão do discurso entendido como uma prática política e ideológica, conforme temos demonstrado, concluímos que a reprodução dos discursos em detrimento da transformação desconsidera a capacidade dos indivíduos de serem sujeitos da própria história e agentes na transformação da realidade. Os discursos, em sua duplicidade de sentidos, podem então contribuir tanto para refletir quanto para refratar a sociedade. Assim, é possível posicionar-se diante dos discursos e não apenas moldar-se a eles. Se os sujeitos são, certamente, frutos das ideologias, são também capazes de remodelá-las e reestruturá-las em busca de uma sociedade diferente, mais justa entre as diferentes classes sociais e menos desigual.

4.1.6 “Pois eu saía, sabe? Não havia namoro que me empatasse. Ela é uma tola. Deixa que namorado tome conta dela”: a ideologia sobre as relações de gênero³⁴

Os discursos em torno das relações de gênero apareceram em vários momentos durante a atividade e serão abordados neste tópico sob o enfoque da teoria das representações

³⁴ Indicamos que há um integrante do nosso grupo de pesquisa, Hamilton Édio dos Santos Vieira, que tem estudado as questões de gênero na elaboração da tese *Diálogos e feminismos: um olhar sobre a formação de saberes de grupos de pesquisa acadêmica sob a coordenação de mulheres*, em desenvolvimento junto a este Programa de Pós-Graduação.

sociais e ideológicas pelo viés bakhtiniano. Assim, não temos a intenção de nos aprofundar em questões que tangem os estudos de gênero, mas pretendemos identificar as ideologias que percorreram os comentários dos nossos participantes em torno do tema, principalmente considerando o estigma do “ser homem” e do “ser mulher” segundo as interpretações dos contos dialogadas entre os participantes deste estudo. Apesar disso, consideramos as relações de gênero de maneira mais ampla do que as interações sociais entre homens e mulheres, uma vez que buscamos compreender os discursos de feminilidades e masculinidades socialmente construídos e expressos nas vozes de nossos sujeitos de pesquisa.

O debate sobre o teor ideológico pautado nas relações de gênero nos leva a uma breve discussão sobre a crise do discurso predominantemente masculino e certa abertura para o discurso feminino na atual sociedade moderna. Sobre a tensão pela qual passa esse discurso masculino, consideramos que ela representa a própria crise do sujeito moderno, a qual foi instaurada a partir de descentramentos da subjetividade que retiraram o sujeito cartesiano de seu centro.

Sobre o assunto, Hall (2006) identifica cinco pilares teóricos que influenciaram na desconstrução de vários paradigmas culturais: a teoria sociológica de Marx, a psicanálise de Freud, a linguística moderna de Saussure, a filosofia de Foucault e o movimento feminista, os quais ocorreram a partir dos anos 60 do século passado. Marx negou a essência individual do homem e o considerou como historicamente determinado pelas condições de sua existência. Freud, por seu turno, compreendeu o homem como sujeito moldado pelo inconsciente. Saussure postulou a língua como um sistema social e não individual de signos e Foucault afirmou que o poder disciplinar das instituições controla e transforma os indivíduos em seres dóceis, isolados e individualizados. Por fim, o descentramento derradeiro ocorreu com o feminismo, que até os dias atuais vem questionando uma identidade androcêntrica e patriarcal.

Todas essas mudanças culminaram na concepção de identidades plurais e hoje podemos dizer, inclusive, que não há um modelo único de feminilidade nem de masculinidade, mas há diferentes inserções dos homens e das mulheres na estrutura social, política, econômica e cultural. A partir dessas constatações, o homem vê o seu tradicional papel dominante um tanto abalado, bem como percebe as exigências de novas atribuições

sociais, como o cuidado dos filhos e a realização de tarefas domésticas, ocupações anteriormente exclusivamente delegadas às mulheres. Apesar disso, ouvimos alguns discursos ideologicamente carregados na contramão dessas tendências, revelando representações do homem ainda como ser superior à mulher. Vejamos isso de forma sutil no discurso de um dos nossos sujeitos da pesquisa quando reportou, em sua entrevista, sobre como lidava com a questão das atividades domésticas que tinha de realizar:

J – Meu pai era muito sozinho pra trabalhar e eu tinha que ajudar ele né... e eu fazia a quinta série, mas não terminava; todo ano era sempre assim: fazia a quarta, chegava no final quase para acabar aí desistia. Aí continuava de novo, fazia a quarta o ano inteiro terminava, aí ia para a quinta série, fazia metade do ano, daí parava... tinha que ajudar o pai e foi assim. Teve hora que eu tive que sair de casa para ir ajudar minha irmã, que tinha casado logo e ela precisava ajudar o meu cunhado. Aí eu tive que ir pra casa dela, então, ali eu lavava, passava, era uma mulher dentro de casa né... e trocava criança, dava banho, mamadeira, levava pra dormir, fazer janta e ela chegava estava pronta [...].

O cenário descrito já não segue totalmente o modelo tradicional patriarcal, mas, pelo contrário, acompanha as tendências indicadas anteriormente; a mulher (no caso a irmã) saía para trabalhar, ajudando no sustento do lar, enquanto o homem (o irmão José Edson) fazia as tarefas domésticas. Entretanto, a forma como José nos narrou tal situação faz parecer que, para ele, essa não é a lógica natural, uma vez que, conforme suas palavras, ele realizava um serviço que deveria ser feito por uma mulher: “eu lavava, passava, era uma mulher dentro de casa”.

Ao ler essa passagem dentro do grupo de discussão comunicativo, foi imediato o comentário de uma participante:

GDC – Ué, só mulher pode passar, lavar, cozinhar, homem não, é?

Esse comentário perpassado pela ideologia androcêntrica não foi o único momento em que notamos discursos respingados de ideologias machistas. O mesmo aconteceu durante a leitura do conto “Como comportar-se no bonde”, de Machado de Assis. O contexto desse discurso foi o seguinte: uma participante da Tertúlia, a qual não será

identificada, pois não faz parte dos nossos sujeitos de pesquisa, comentou sobre as dificuldades que a mulher encontra ao ter de andar em um transporte público, principalmente se este estiver lotado, relatando que uma vez ela estava sentada no banco de um ônibus, do lado do corredor, quando um rapaz parou de pé, ao seu lado, encostando e esfregando a genitália em seu ombro e assim permaneceu durante todo o percurso. Pelo relato da estudante, isso foi constrangedor; ela não conseguia sequer olhar dos lados porque estava com muita vergonha e só pensava em sair o mais rápido possível da condução. Nesse instante, outro participante da Tertúlia, desta vez um homem, que também não será identificado pelo mesmo motivo supracitado, comentou:

Com a gente [homens] isso não acontece, ninguém encosta na gente... isso é constrangedor também, não é verdade? A gente entra, todo mundo corre... constrangedor, não é verdade? Estou mentindo? É um palpite...

Vários participantes homens da Tertúlia riram desse comentário sendo que, na mesma hora, as mulheres se posicionaram contrárias a ele, argumentando sobre o quanto discursos e atitudes como estas ferem e violentam as mulheres de um modo geral. As participantes, aliás, demonstraram-se unidas pelas questões de gênero e em algumas oportunidades posicionaram-se em torno das tensões sexistas. Um exemplo disso deu-se durante a leitura e discussão do conto “História de Carnaval”, de Jorge Amado.

Conforme lemos, na história, a personagem Maria dos Reis demora-se em um grande conflito: desfilar ou não na escola de samba em que ela tanto gostava. Apesar de sempre ter saído no Carnaval, a dúvida agora era pela oposição de seu namorado, quase noivo, Teodoro. Sobre essa situação, a participante Lourdes posicionou-se:

L – Na hora que ele fala desse noivo dela, Teodoro, toda vez que era pra ela ir pro ensaio ele fazia cara feia. Mas será que ele já não conheceu ela assim e agora quer proibir depois? Tinha que ter visto isso antes de quando ele conheceu ela. Então, acho que isso não é nem de antigamente, porque isso costuma acontecer agora também. Muitos rapazes conhecem as meninas dançando, indo pras festas e depois que ficam com elas acham que podem proibir tudo. Aqui também, no caso, ele [o personagem Teodoro] fala: “*se estiver com vontade, saia, mas que fique tudo acabado entre nós*”. Ele deu uma intimada nela. Ou ela fica com ele ou vai pular carnaval? Foi aí que eu disse na parte do machismo dele né...

O discurso de Lourdes revela na proibição que o personagem lança contra a noiva um ato de violência contra a mulher e de repressão por gênero, uma vez que quem determina as regras da relação é o homem, principalmente quando este já conquistou a parceira (estão prestes a se casar) e agora tem os sentimentos dela como “arma” para coibi-la.

Já a participante Santana acredita na equidade entre homens e mulheres, colocando-se contra atitudes machistas e opressoras praticadas por homens e pelas próprias mulheres, segundo o seu ponto de vista, dentro das relações amorosas, mesmo que essas atitudes sejam justificadas pela violência masculina:

S – Eu acho, na minha opinião, assim como o homem não deve ser machista nem a mulher, porque eu conheço muitos casos que os homens são uns bananas e as mulheres partem pra cima, não estão nem aí. Eu acho que um deve respeitar o outro, independente do sexo. E lá mesmo na rua onde eu moro tem uma mulher que bate no marido e ele dá dois dela, e ela é pequenininha, só que ele apronta né, só que aí, no caso, um tem que respeitar o outro. Acho que num relacionamento isso não deveria existir.

GDC – Mas vamos combinar, muitas vezes a mulher não se dá o respeito. Vai saber se ela não aprontava nos ensaios?

Na discussão entre atitudes dos homens e das mulheres, direitos de cada um dentro dos relacionamentos afetivos e igualdade ou desigualdade de gênero (ouvimos até uma participante com um discurso sexista a favor do homem, como consta no trecho acima, pronunciado dentro do grupo de discussão comunicativo), Dominga pediu a palavra, lançando para turma um questionamento que envolve o papel social do homem e da mulher enquanto casal e os estigmas que cada um recebe dentro das ideologias que circulam o tema. Ela perguntou: “porque numa relação entre homem e mulher, quando a mulher trai ela é crucificada e quando o homem trai ele passa ileso? Não é uma traição? Não deixa de ser traição né?!”. A essa pergunta, Santana argumentou enviesando a equiparidade de gêneros, acabando por justificar a validade dos comportamentos de vingança:

S – Os homens ficam com fama de garanhão e as mulheres de biscate, porque com mulher um fala eu já catei, outro fala também já catei, o outro fala também já catei, então eles vão ficar com fama de garanhão e ela vai

ficar com fama de galinha também. Eu acho que é direitos iguais, se um pode o outro também pode, porque chumbo trocado não dói.

A melhor forma de se desconstruir o que Santina chama de “fama de garanhão” ou “fama de biscate” certamente não é retribuindo com o mesmo comportamento que se considera incorreto. É preciso analisar primeiro esse discurso construído socialmente e engessado em certos discursos sobre o homem e a mulher e discutir as atitudes de cada um, buscando formas mais igualitárias de se constituir um relacionamento dialógico e, principalmente, que atenda aos contratos feitos por cada casal, os quais podem não ser os mesmos daqueles instituídos socialmente. O fato é que reproduzir esses discursos sem uma reflexão mais profunda de nada auxilia no combate à violência de gênero, daí a importância de se investigar tais ideologias.

A partir desses comentários, a tensão de gênero se instaurou na sala de aula e mais um discurso ideológico sexista foi emitido por um dos participantes, cujo nome manteremos em sigilo novamente. Ele comentou: “uma fechadura que abre qualquer porta, com qualquer chave, não é uma fechadura ruim? Uma chave que abre qualquer fechadura não é uma chave boa? Tem essa não tem?”. A sua fala foi preconceituosa e moralmente violenta contra o gênero feminino. A fechadura foi utilizada como símbolo da genitália feminina e a chave como símbolo da genitália masculina, corroborando com o discurso machista de que se a mulher se relaciona com vários homens ela não é decente, mas o homem, por sua vez, se tem o mesmo comportamento, isto é, se se relaciona com várias mulheres é socialmente valorizado.

A metáfora da chave e da fechadura causou riso entre vários educandos participantes da atividade, entre eles homens e até mulheres. Isso aconteceu porque os discursos machistas foram introjetados na formação subjetiva das pessoas, independente do sexo, de modo que comentários como esses muitas vezes passam por naturais, residindo nessa naturalidade o grande perigo para a perpetuação de relações amorosas violentas e que desvalorizam a mulher, supervalorizando a dominação masculina na sociedade.

Todas essas discussões foram realizadas com os estudantes, na tentativa de, por argumentos válidos, fazer com que os educandos refletissem sobre os discursos machistas que ainda incidem na nossa sociedade, apesar da tendência de abertura ao discurso feminino.

Nesse ponto, Lourdes fez seu um comentário na ânsia por amenizar esse conflito ideológico de gênero estabelecido. Ela comentou:

L – Eu penso assim comigo, se o homem traiu e a mulher for fazer igual ela está fazendo o mesmo papel que ele, porque ela vai falar assim: ah porque aí, então, eu vou dar o troco. Então ela está fazendo o mesmo papel que ele. Cada um na sua vai embora e acabou, cada um vive a sua vida.

Longe de solucionar o conflito, acreditamos que o estudo do gênero deva ser trabalhado com mais profundidade dentro dos grupos e nas escolas como um todo, uma vez que se trata de um tema de grande relevância social. Na análise de enunciados como os citados neste capítulo reconhecemos toda a formação de um sistema de valores e ideias, já que a própria linguagem é entendida, conforme os conceitos bakhtinianos, dentro de um contexto social, muitas vezes já enviesado e carregado por pré-conceitos. Assim, todo discurso sofre influência dos valores enraizados e está submetido a uma ordem ideológica, sendo fundamental ao educador o desenvolvimento do pensamento crítico do educando que permita a ele reconhecer as ideologias e se posicionar a favor ou contra elas. A questão de gênero é apenas um exemplo de que é importante trabalhar as ideologias dentro da escola de forma meticulosa, sendo a Tertúlia Literária Dialógica um dos caminhos para a revisão desses discursos e para a construção de uma sociedade menos violenta, que respeita mais as mulheres e que seja, acima de tudo, dialógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais, braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção*

*Vem, vamos embora, que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.*

Geraldo Vandré

Neste capítulo apresentamos as conclusões do estudo, estruturadas a partir da tese que defendemos neste trabalho: a de que a elaboração teórico-filosófica envolvendo Mikhail Bakhtin coopera para o debate sobre o ensino e a aprendizagem de leitura dialógica via Tertúlia Literária Dialógica. A presente seção traz uma síntese da interpretação e discussão dos resultados obtidos à luz do enquadramento teórico e indica alguns livros clássicos para o desenvolvimento das atividades de Tertúlia Literária Dialógica sugeridos pelo Instituto Natura, um dos parceiros que executa e apoia a implementação das Comunidades de Aprendizagem pelo país e no exterior, e pela Confapea (*Confederación de Federaciones y Asociaciones de Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas*). Finalizamos o capítulo recomendando melhorias para as práticas de leitura e sugerindo que novos trabalhos deem continuidade a esta investigação.

As discussões realizadas durante todo o desenvolvimento da pesquisa demonstraram a necessidade de se ampliar os esforços para incluir cada vez maiores parcelas da população no mundo letrado porque isso é vital para a mudança social, movimento este que passa, entre outras instâncias, por uma revitalização dos processos de leitura em âmbito escolar, despregando-se de metodologias e teorias consolidadas no mecanicismo linguístico e alcançando a leitura crítica, reflexiva e dialógica que transforma, encoraja e dá sentido à vida. Essa demanda se potencializa quando abarcamos o âmbito da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, uma vez que esta modalidade de ensino é dirigida aos sujeitos que perderam a oportunidade de completar seus estudos durante a idade regular e se encontram, na sua maioria, entre os excluídos sociais.

Nessa perspectiva, a leitura dialógica cumpre um papel imprescindível: o de propiciar a formação crítica do educando, dando-lhe ferramentas para a construção do pensamento argumentativo, raciocínio este de grande importância uma vez que dá forças para que o sujeito se coloque no mundo como indivíduo de transformação e não de insubordinação. Trata-se de uma leitura que permite a formulação de contrapalavras, que instaura o leitor como sujeito pensante e produtor de sentidos, que se constitui pelo diálogo e que é afetado pelo contexto em que se coloca.

Buscamos apoio na linguística da enunciação proposta por Mikhail Bakhtin para estudar a Tertúlia Literária Dialógica pelo viés das ideologias que constituem as formas

discursivas, mostrando sobre o que falam os sujeitos da EJA quando estão em situação de encontro com o texto literário e com outros leitores em momento de profunda reflexão e constituição de conhecimento instrumental.

Discutimos também que no trânsito entre cultura oral e cultura letrada a escola perdeu muito dos conhecimentos informais que poderiam colaborar para a aprendizagem do conhecimento escolar, de modo que várias situações de ensino e aprendizagem ainda se constituem apenas no protagonismo do docente, abafando a pluralidade discursiva e colocando o educando na penumbra dos processos educativos.

O debate entre cultura oral e cultura letrada levou-nos a aprofundar nossa argumentação de que a classe popular não é digna apenas de cultura popular, mas que pode e deve ter acesso à cultura erudita, de refinamento estético, a fim de ampliar suas vivências no âmbito artístico-cultural e de compartilhar de um conhecimento que já está historicamente orientado para a classe dominante. Constatamos que é preciso romper as barreiras culturais, desmistificar a ideia de que há saberes melhores e outros piores e dar oportunidade para que todas as pessoas tenham acesso ao mesmo conhecimento de qualidade, independente da condição socioeconômica a que pertence.

Com o intuito de quebrar barreiras e possibilitar que qualquer pessoa tenha acesso aos bens culturais arraigados na história da humanidade, desenvolvem-se no Brasil e no exterior as Tertúlias Literárias Dialógicas, atividades que promovem o encontro de pessoas de diferentes gerações, regiões, modos de vida, etc. para dialogar em torno da leitura de obras clássicas e constituir conhecimento de qualidade e profundo teor crítico. São atividades reconhecidas na academia internacionalmente pelos benefícios cientificamente comprovados em qualquer lugar do mundo, em qualquer contexto. Seu caráter dialógico chamou-nos a atenção, a ponto de irmos ao encontro dessas atividades para estudar o quanto a dialogicidade bakhtiniana poderia contribuir para ampliar ainda mais os estudos e pesquisas de âmbito internacional envolvendo as Tertúlias.

Para Bakhtin, toda obra possibilita o diálogo com o leitor (e acrescentamos: independente da posição social que esse leitor ocupa), o qual vem para a leitura trazendo o seu repertório cultural e suas experiências de vida para constituir um arcabouço de interpretação, portanto, não faz sentido dizer “esse leitor é capaz de ler essa obra e esse outro

só tem capacidade para ler essa outra”. Assim, por que não oferecer a todos a oportunidade de ler obras que estruturam formas refinadas de pensamento, de argumentação e de se autoenxergar no mundo circundante como sujeitos de ação e transformação? Obras essas chamadas clássicas por sua qualidade estética, por expressarem, de forma atemporal, a condição humana, estimulando novas aprendizagens de cunho subjetivo e intelectual. Não se trata apenas de o docente apresentar obras clássicas aos educandos, mas de dialogar de forma igualitária e solidária em torno delas, constituindo uma ação educativa respeitosa e significativa. Para tanto, há princípios da aprendizagem dialógica instaurados nas Comunidades de Aprendizagem, estudados a fundo pelo CREA e pesquisadores (as) formados (as) pelo NIASE/UFSCar, que devem ser rigorosamente seguidos e, de forma alguma, deturpados, com o prejuízo de não se fazer Tertúlia Literária Dialógica e não se alcançar os benefícios já comprovados.

Para uma compreensão mais ampla sobre um paradigma de leitura pautado na dialogicidade, buscamos em Bakhtin e em sua “estética do Outro”, se assim podemos chamar, os respaldos teóricos para discutir a importância de se dar espaço para a alternância de consciências nos momentos de leitura, ou seja, de se abrir espaço para que cada um pronuncie a sua palavra de acordo com a sua subjetividade a fim de se complementar e se constituir no encontro com a alteridade. Para chegar a essas conclusões, fomos à fonte do Materialismo Histórico Dialético, traçando os pontos de convergência entre Marx e Bakhtin, ampliando o horizonte de compreensão das formulações em torno da filosofia marxista da linguagem. No tocante a esta parte da pesquisa, constatamos o quanto consciência e linguagem são produtos sociais, que nascem da interação entre os sujeitos, estando neste ponto a importância do caráter dialógico das atividades de leitura compartilhada, como as Tertúlias Literárias Dialógicas.

Segundo a filosofia da linguagem bakhtiniana, as palavras são encobertas pelo tecido ideológico, sendo o signo linguístico pluridiscursivo. Dessa elaboração teórica ramificam-se os conceitos de dialogia, polifonia (específico do romance de Dostoiévski) e alteridade, sendo que a relação dialógica que constitui os seres humanos não os torna hegemônicos e detentores de um pensamento único e de senso comum; pelo contrário: a dialogia os unifica na diferença, ou seja, o Outro é essencial para a formação do Eu. Sem as

redes de solidariedade entre as mais diversas consciências alcançamos muito pouco, transformamos menos ainda.

Foi também dentro dessa rede de solidariedade que investigamos os enunciados da pesquisa e desvendamos as ideologias que decorrem da leitura dialógica entre estudantes da EJA. Constatamos, pelos enunciados proferidos, pelas argumentações, pelas pistas deixadas em cada discurso, pela história de vida dos participantes da pesquisa, pelas crenças e valores que circulavam em cada palavra que ouvimos que aqueles sujeitos são seres de ação, lutam por melhorias na qualidade de vida e veem na educação um sentido para suas vidas, por isso, é dever da escola oferecer práticas de ensino e aprendizagem de qualidade e que estejam atentas às necessidades formativas dos educandos, àquilo que eles precisam para se mover socialmente sem opressões.

Nesse percurso, muitas vezes repleto de obstáculos e dificuldades, comprovamos que saber ler é ter um conhecimento de base e ensinar a ler criticamente a palavra e o mundo é opção pedagógica e ideológica. Constatamos também que o estímulo à leitura deve envolver diferentes segmentos sociais: educandos, educadores, familiares, especialistas, voluntários, gestores... quanto mais pessoas estiverem dispostas a colaborar para a socialização do direito à leitura como forma de conhecimento e compreensão do mundo e do ser humano, mais intensa, harmoniosa e benéfica será a atividade. E no caso específico da Tertúlia Literária Dialógica, é importante reforçar que a leitura não se constitui como uma atividade com o fim em si mesma; ela não se esgota ao fechar do livro, mas se expande por meio do processo de compreensão do texto e interação com ele, invadindo a vida e o convívio com o Outro. Consequentemente, o ato de ler transcende as circunstâncias didáticas e avança pelas interações humanas fora da escola.

Outra conclusão a que chegamos aos desvendarmos as ideologias presentes na pronúncia da palavra é que o sujeito torna-se um leitor proficiente quando a leitura o permite compreender a sociedade e lidar com as situações conflitantes que ela abarca sem meramente adaptar-se ao contexto. O indivíduo deve ter acesso à circulação de cultura e de ciência indo ao encontro de atividades de linguagem que o possibilitem entender o entorno. Por isso, ler é uma atividade tão complexa, pois o sentido, segundo o aporte bakhtiniano, não está unicamente nas palavras ou frases, ou seja, o sentido não está dado no texto de forma

acabada. Ler e compreender (sem simplesmente decodificar palavras, mas em um sentido cognitivo mais amplo) só é possível porque relacionamos informações, vivência cultural, afetiva, dentre outras, fruto de nossa interação no mundo. Por isso somos capazes, por exemplo, de fazer inferências ao invés de apenas localizarmos informações nas camadas superficiais do texto. Mas isso só é possível quando focalizamos os aspectos discursivos do texto, propiciando ao leitor um contato direto com as ideologias e, por consequência, com a própria sociedade.

No desenvolvimento da Tese, conseguimos desvendar essas ideologias juntamente com os educandos/leitores, de forma que chegamos a um elevado grau de reflexão sobre o ser humano no mundo, o que só foi possível porque dialogamos sobre os textos lidos, deslocando-nos do apego aos sentidos dicionarizados das palavras. Assim, podemos agora nessas considerações finais organizar uma síntese dessas ideologias a partir das categorias de análise que identificamos: relações amorosas; fé; condição humana; comportamentos sociais; luta de classe e relações de gênero.

No que tange às relações amorosas e seus desdobramentos, categoria que se entrecruza com a de gênero, as ideologias estiveram voltadas, em grande parte, para questões que envolvem o ciúme, o qual faz parte da vida em casal, mas quando se torna exagerado e obsessivo pode ocasionar agressões e até mesmo tragédias, como assassinatos e suicídios. Muitas vezes, as brigas acontecem porque as ideologias em torno do ser homem e do ser mulher são muito díspares: socialmente é aceito quando o sujeito do sexo masculino exibe suas conquistas amorosas, trai sem ser julgado cruelmente pela ala masculina e esconde seus sentimentos porque isso, teoricamente, fragiliza o ser homem. Por outro lado, circulam os discursos de que a mulher é unicamente responsável pelas tarefas domésticas, o que a reprime em diversas outras instâncias, além disso, ela sofre violências, inclusive moral/sexual, recebe má fama se troca de parceiro da mesma forma que o homem e sofre opressão por parte de seus esposos, os quais são algumas vezes controladores, especialmente após a união oficial do matrimônio.

Não estamos generalizando a questão das relações amorosas e de gênero, tão pouco nos aprofundando neste debate. Também não queremos colaborar para a confirmação de algumas ideologias. Pelo contrário, apenas as identificamos no momento da leitura

dialógica e indicamos a necessidade de se ampliar a discussão em âmbito mais vasto para minimizar falas e ações que impedem a igualdade e a transformação das relações sociais. É para isso que o presente trabalho pretende colaborar, sendo que defendemos que via educação e por meio da Tertúlia Literária Dialógica é possível auxiliar os movimentos de pensamento a respeito de situações de exclusão em detrimento de relações mais solidárias e dialógicas.

Se a vida é difícil, as relações amorosas são problemáticas e as tensões nos lares são recorrentes, verificamos que a fé é tida como um auxílio na superação das dificuldades e alívio de alguns males. É uma válvula de escape e um refúgio para uma população sofrida como a que encontramos. Assim, identificamos a questão religiosa e de fé como uma categoria muito acentuada entre os discursos dos participantes. Deus é o centro de todas as coisas; é esperança de uma vida melhor. As ideologias que circulavam durante a leitura dialógica e as entrevistas marcaram um discurso de fidelidade a Deus, de necessidade de se fazer penitências, ajudar o próximo e ter um comportamento apropriado aos preceitos cristãos, tanto porque Jesus vigia e testa a nossa fé quanto porque há um plano após a morte onde prestaremos contas de nossas atitudes.

Sobre ter um comportamento apropriado, esse é um princípio básico para os mais fervorosos e também uma questão de bom convívio em sociedade. Na vida, é preciso aprender a olhar o próximo e suas necessidades, respeitar o espaço alheio, as regras de convivência estabelecidas pelo grupo social e ter bom senso nas relações dentro de um coletivo. Não é algo fácil, uma vez que todos estão sujeitos a pré julgar o próximo, a constranger o outro e a cometer algum deslize no que tange aos contratos sociais. Por outro lado, este ponto pode ser potentemente trabalhado nas Tertúlias Literárias Dialógicas, já que um de seus objetivos é fomentar as redes de solidariedade, a convivência respeitosa e o diálogo igualitário.

Os lapsos cometidos por membros de um grupo social podem ocorrer, segundo os enunciados que obtivemos, porque a condição humana tem suas fragilidades: porque o homem é um ser que erra (e acerta), que está passível de ter medo, imobilidade e de se perder na correria do dia a dia. Foram essas as ideologias que identificamos na categoria condição humana e, por fim, na categoria luta de classes, os discursos estiveram centrados na consciência da diferença entre classe dominante e classe popular, na afirmativa de que a

condição socioeconômica separa os sujeitos, na certeza de que há uma grande parcela da população abandonada e oprimida por uma parcela pequena de pessoas que fazem parte da elite social. Nossos participantes, assim como nós, pesquisadoras, acreditamos que a escolarização pode reverter esse quadro de exclusão, por isso investimos em uma educação de qualidade para todas e todos.

Não temos dúvida de que as atividades de Tertúlia Literária Dialógica são significativas na conquista do conhecimento instrumental e no fortalecimento do respeito nas interações sociais, local de onde são construídas as ideologias que circulam entre nós. Sabemos também que esta pesquisa revelou algumas limitações no que tange à escolha dos textos lidos, pois, conforme informações coletadas junto ao professor moderador entrevistado, a escola estava em um momento inicial de implementação das Tertúlias e muitas dúvidas ainda pairavam entre os envolvidos. Por isso, achamos pertinente neste momento das considerações finais arrolarmos alguns textos dos autores lidos que são de fato clássicos da literatura, ressaltando que só com obras clássicas se faz a transformação via Tertúlia Literária Dialógica. Os títulos são indicação do Instituto Natura e da Confapea.

De Clarice Lispector, a obra clássica é o livro *A hora da Estrela*. De Franz Kafka sugere-se, entre contos e romances, o trabalho com *A metamorfose*, *América*, “Diante da lei”, “O abutre”, “Um artista no trapézio” e “Um relatório para a academia”. Dentre as obras de Machado de Assis, a clássica é *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e o conto “Missa do galo”. Em relação a Jorge Amado a indicação de leitura é a obra *Capitães de areia*. Por fim, os sites do Instituto Natura e da Confapea não arrolam nenhuma obra de Lígia Fagundes Telles classificada como clássica.

Além de reforçarmos que é imprescindível a leitura de clássicos nas atividades de Tertúlia Literária Dialógica, indicamos algumas ações que podem ser úteis aos docentes, as quais nos foram suscitadas pelo desenvolvimento da Tese. Ressaltamos que, sem dúvidas, as Tertúlias são o que há de mais potente quando se fala em leitura dialógica, mas gostaríamos de acrescentar alguns pontos importantes para que a leitura se torne um hábito na vida das pessoas e para que se formem leitores competentes e seguros. São eles:

- 1) o convívio contínuo com livros e leitores assíduos;

- 2) a valorização da leitura pelo grupo social a que o sujeito pertence, especialmente por familiares, amigos e professores;
- 3) a disponibilidade de acervo de qualidade;
- 4) tempo para ler;
- 5) oportunidades para expressar, dialogar e compartilhar interpretações e emoções vividas nas experiências de leitura com pessoas de diferentes classes sociais, regiões, gêneros, escolaridade, etc.;
- 6) o acesso à orientação qualificada sobre a obra, o que favorece a aquisição de conhecimento instrumental a partir da leitura;
- 7) a expansão da visão de mundo dos leitores, de vivências culturais e sociais;
- 8) o contato com diferentes gêneros textuais.

Além disso, como resultados desta pesquisa, destacamos que o diálogo em torno das ideologias presentes nos contos e nos discursos dos estudantes torna os leitores mais críticos diante do mundo; compreendemos que precisamos do Outro para a constituição da nossa subjetividade; comprovamos que todo o discurso é carregado por ideologias; compartilhamos aprendizagens durante toda a pesquisa; constatamos o quão valorizados são os sujeitos da EJA quando eles têm a oportunidade de pronunciar a sua própria palavra; identificamos as interações dialógicas como um diferencial para se evitar a leitura mecanicista e verificamos que o diálogo é um incentivador das práticas de leitura, contribuindo para a formação de novos leitores.

Pela pesquisa, também constatamos o envolvimento dos estudantes em uma atividade de leitura compartilhada sem distinção ou exclusão dos participantes; observamos que tais práticas fomentam a criação de sentidos e motivam a transformação das relações; participamos de momentos de escuta da palavra alheia com respeito; tivemos um novo olhar sobre o educando da EJA, orientado para a necessidade de novas práticas pedagógicas que abarquem o conhecimento de mundo e as experiências advindas da cultura oral dos estudantes; comprovamos a formação de leitores que compreendem o que leem e não apenas decodificam palavras e vimos o trabalho com o conteúdo curricular em conexão com a vida dos educandos.

Comprovamos ainda que os conceitos de dialogia e alteridade, principalmente, contribuem para os estudos sobre ensino e aprendizagem de leitura dialógica; refletimos sobre o tipo de leitura que se faz na escola e sobre qual queremos para nossos estudantes; observamos o rompimento da monopolização da fala e dos protagonismos em sala de aula; percebemos que o professor não deve ter uma posição autoritária e não é o único detentor dos conhecimentos válidos; vimos a criação de oportunidades de aprendizagem a todos, independente da condição social e econômica de cada um; demonstramos que é possível substituir os processos de leitura excludente pela leitura dialógica; reconhecemos a leitura dialógica como uma atividade prazerosa para os envolvidos; vimos a transformação do contexto da aprendizagem, impulsionado por práticas mais dialógicas e motivadoras e averiguamos que o domínio da habilidade leitora pode ser fortemente utilizado a serviço da transformação social.

Por tudo isso, acreditamos que alcançamos nossos objetivos de demonstrar, com a colaboração da teoria de Mikhail Bakhtin, como a Tertúlia Literária Dialógica proporciona formação crítica, unindo aspectos da oralidade e da escrita, da autoria do autor e dos leitores, em momento de leitura dialógica e o de evidenciar como a leitura de mundo, aquela advinda das crenças, valores e ideologias, se dá concomitantemente à leitura da palavra.

Entretanto, a temática estudada nem de longe se esgota na presente pesquisa, de modo que é necessária a continuidade dos estudos envolvendo Bakhtin e a leitura dialógica. Na esperança, portanto, de que esses estudos virão e de que este texto chegará nas mãos dos educandos da EJA para que eles também possam conduzir transformação social por meio dessa leitura, finalizamos nosso trabalho com a certeza de que todos, indistintamente, podem agir no mundo, tornando-o um lugar mais solidário, dialógico e justo para se viver. É com essa esperança que terminamos (por ora) nossa palavra e deixamos os leitores com as palavras do clássico autor João Guimarães Rosa, que nos inspira a viver a solidariedade dialógica na educação e nos coletivos: "A vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada."

REFERÊNCIAS

AMORIM, S. M. de. **A cultura oral na EJA: a Tertúlia Literária Dialógica como lugar de diálogo**. 2011. 63 f. Monografia de Especialização. Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2011.

_____. **Artimanhas do texto: a metatextualidade na ficção de Rubem Fonseca**. 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista – UNESP. Araraquara, SP. 2007.

ANDRADE, M. Ética mínima e educação plural: em busca de fundamentos ético-filosóficos para uma educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 239-255.

AUBERT et al. **Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação**. Barcelona: Hipatia, 2008.

BAKHTIN, M. Apresentação do problema (Introdução). In: _____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1987. p. 1-50.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1981a.

_____. **Questões de Literatura e de Estética**. 4. ed. São Paulo: Editora UNESP; Hucitec, 1998.

_____. **The dialogic imagination: Four essays**. Austin: Univeristy of Texas Press, 1981b.

BERNARDES, A. S. Do texto pelas mãos do escritor ao texto nas mãos do leitor: pensando a leitura e a escrita na biblioteca. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 22, jan-abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a08.pdf> Acesso em 15 de jan. 2014.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora, 1994.

BOSI, E. **Cultura de Massa e Cultura Popular: leitura de operárias**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981. p.188.

BRAIT, B. Problemas da poética de Dostoiévski e estudos da linguagem. In: BRAIT, B.(org). **Bakhtin – dialogismo e polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2012, p. 45-69.

BURBULES, N. C. & TORRES, C. A. Globalização e educação: uma introdução. In: _____ e colaboradores. **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 11-26.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, vol. 23, no. 79. Campinas, Ago. 2002.

CASCUDO, C. **Literatura oral no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

CHOMSKY, N. *Knowledge of language. Its nature. Origin and use*. Nueva York: Praeger, 1985.

CONFAPEA. Disponível em: <http://confapea.org/tertulias/> Acesso em jul. 2016.

COSTA, N. B. da. Contribuições do Marxismo para uma teoria crítica da linguagem. **D.E.L.T.A.**, Universidade Federal do Ceará/ *LAEL-PUCSP*, vol. 16, n. 1, 2000.

DE BOTTON, L. et al. *Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: Increasing educative interactions and improving learning*. In: **Improving schools**, vol. 3, n. 17, p. 241–249. Disponível em: <https://us.sagepub.com/en-us/sam/journals-permissions> Acesso em: abr. 2016.

ECO, U. **Obra Aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ELBOJ SASO et al. *Comunidades de aprendizaje*: transformar la educación. Barcelona, Publidisa, 2009.

FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-111.

FLECHA, R.; MOLINA, S. *Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias*. **Revista Avances en supervisión educativa**, nº 23, jan. 2015.

FLECHA, R. *Compartiendo Palabras*: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, R.; GARCÍA, R.; GÓMEZ, A. *Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias*. *Revista de Educación*, 360. Jan-abril 2013, pp. 140-161.

FLECHA, R.; SOLER, M. *Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning*. **Cambridge Journal of Education**, vol. 43, n.4, p.451-465. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068> Acesso em abr. 2016.

FREIRE, P. Do direito e dever de mudar o mundo. In: **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000, p. 53-63.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra. São Paulo, 2007.

_____. **Extensão ou comunicação?** Editora Paz e Terra. São Paulo, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra: São Paulo, 2003.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J e KRAMER, S. (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2003.

FUNDAÇÃO PRÓ-MEMÓRIA. Disponível em: www.promemoria.saocarlos.sp.gov.br
Acesso em 15 de nov. 2014.

GADOTTI, M. Uma escola com muitas culturas: Educação e identidade, um desafio global. In: Revista **FAEEBA**, Salvador, n. 4, p. 15-21, jul./dez. 1995.

GALVÃO, A. M. de O. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do cordel. In: Rev. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 115-142, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: mar. de 2011.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Culturas orais em sociedades letradas. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 73. p. 100-108. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4209.pdf> Acesso em: abril de 2015.

_____. Leitura: uma oferta de contrapalavras. In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 20. p. 77-85. 2002. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2099/1751> Acesso em: jan. de 2014.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. **Currículo**. Trad. Ernani da F. Rosa, 3ª ed, Porto Alegre, ArtMed, 1998, p. 13-53.

GIROTTO, V. C.; **Leitura dialógica: primeiras experiências com tertúlia literária dialógica com crianças em sala de aula.** 2011. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

_____. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida.** 2007. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GÓMEZ, J. et al. **Metodologia comunicativa de investigação crítica.** Barcelona: El Roure, 2006.

GOULART, C. M. A. Em busca de balizadores para a análise de interações discursivas em sala de aula com base em Bakhtin. I: **Rev. de Educ. Pública.** Cuiabá, v. 18, n. 36, p. 15-31 jan./abr. 2009a.

_____. Sujeitos, espaços educativos e processos de ensino-aprendizagem: uma discussão a partir de Bakhtin. In: **Revista Teias**, v. 10, n.19, 2009b.

HABERMAS, J. **Teoría de la Acción Comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social.** Madrid: Taurus, 1987. v. 1 e v. 2.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 (11ª edição). Verificar no trabalho a data.

HENRIQUES, M. J. R. As raízes marxistas de Mikhail Bakhtin. **Estudos Linguísticos XXXVI(3)**, 2007. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2007/sistema06/117.PDF> Acesso em: 2 de dez. de 2013.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em: 15 de nov. de 2014.

INFANTE, U. **Texto: Leitura e escritas.** São Paulo: Scipione, 2000.

INSTITUTO NATURA. <http://www.comunidadeaprendizagem.com/inicio>. Acesso em: 22 de jan.de 2015.

LEI 9.394/ 96 – Dispõe das diretrizes e bases da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em jul. 2016.

LEITE, F. B. Mikhail Mikhailovich Bakhtin: breve biografia e alguns conceitos. **Magistro** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Ciências Humanas da UNIGRANRIO, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 1, 2011.

LEITE, M. S. Entre a bola e o MP3 – novas tecnologias e diálogo intercultural no cotidiano escolar adolescente. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Didática. Questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed Forma e Ação, 2009, p. 121-138.

LÉNINE, V. I. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em: 15 de nov. de 2013.

LIMA, R. S. O conceito de cultura em Raymond Williams e Edward P. Thompson: breve apresentação das ideias de materialismo cultural e experiência. In: **Revista Cantareira**. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/cantareira/novacantareira/artigos/edicao8/artigo02.pdf> Acesso em Jun. 13.

MACEDO, D.; BARTOLOME, L. A globalização como forma de colonialismo – um desafio para os educadores e educadoras. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p.11-32.

MARIGO, A. F. C.; MELLO, R. R. Atuações Educativas de êxito em comunidades de aprendizagem: contribuições da aprendizagem dialógica para a área da didática. **37ª Reunião Nacional da Anped** – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015, p. 1-15.

MARQUES, W. J. Por que ler os clássicos? In: **Jornal da Biblioteca Pública do Paraná**. Disponível em: <http://www.candido.bpp.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=351> Acesso em: 17 jun. 2013.

MARTÍN, I.; JIMÉNEZ, A. *Las tertulias literarias dialógicas, un desafío para la creatividad y la convivencia*. Madri, **Revista Creatividad y Sociedad**, n. 21, dez. 2013.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, Coleção Primeiros Passos, nº 74.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Trad. M. Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cartas de Marx a Friedrich Engels**. Disponível em: <http://www.scientific-socialism.de/FundamentosCartasMarxEngelsCapa.htm>. Acesso em: 2 de dez. de 2013.

_____. **Contribuições para a crítica da economia política**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2008.

MEDINA, O. F. **Modelos de educación de personas adultas**. Barcelona: Ed. El Rouque. Consejería de Educación, Cultura e Deportes Del Gobierno de Canarias, Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1997.

MELLO, R. R. Projeto de Extensão: “Tertúlias Literárias Dialógicas”. In MELLO, R. R. **Programa de Extensão: Democratização do conhecimento e da escolarização**. Pró-Reitoria de Extensão. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

_____. Tertúlia Literária Dialógica. **Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária**. Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004.

_____. Tertúlia Literária Dialógica: espaço de aprendizagem dialógica. **Contrapontos**, Itajaí, vol. 3, n.3, p. 449-457, set./dez. 2003.

MONTE, A. **Concordância verbal e variação: uma fotografia sociolinguística da cidade de São Carlos**. 2007. 118f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

MONTEIRO, K. Conheça histórias que dão vida à pesquisa sobre hábitos culturais em SP. In: **Ilustrada**. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo (versão online), 07/11/2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2014/11/1543921-conheca-historias-que-dao-vida-a-pesquisa-sobre-habitos-culturais-em-sp.shtml> Acesso em: 08 de nov. de 2014.

MOREIRA, A.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem**. In: Educação como Exercício de Diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. Coleção Educação para todos 6.

PERRONE-MOISÉS, L. Literatura comparada, intertexto e antropofagia. In: __. **Flores da escrivantina** (Ensaio). São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 91-99.

PIQUER, I. La adquisición del proceso lector en lengua extranjera. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 14(1), 37-47. DOI: 10.15366/reice2016.14.1.002.

PONZIO, A. *Questions de méthode*. A obra de Pavel Medvedev nos estudos literários e outros. In: GERALDI, J. W. (org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João, p. 131-149.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CARLOS. Disponível em www.saocarlos.sp.gov.br Acesso em 10 de set. 2012.

PULIDO, C.; ZEPA, B. *La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas*. **Revista Signos 43** / Número Especial Monográfico N° 2, 2010, p. 295 – 309.

RAMOS, B. S.; SCHAPPER, I. O encontro do leitor com a palavra alheia: leituras bakhtinianas. In: **Revista Teias**, v. 10, n.19, 2009.

REYES, C. R. **Sobre o que falam as crianças em suas histórias: leituras e práticas cotidianas**. 241p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

REZENDE, A. (org.). **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jahar Editora, 1986.

RIOS, O. *Transformacion Sociocultural y Desarrollo. Buenas Practicas o Actuaciones de Exito*. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, 3(2), 173-199. doi: 10.4471/remie.2013.11.

SABADINI, D. C. **A revista *Veja* impressa e *on line* em perspectiva dialógica: dois universos, dois leitores?** 149f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

São Carlos: eu e minha cidade – livro texto. Fundação Pró-Memória de São Carlos. São Carlos: Edufscar, 2008.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SCHERMA, C. C.; TURATI, C. Uma Leitura do texto “Estrutura do Enunciado”, de V.N. Volochinov (1930). In: GERALDI, J. W. (org.). **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João, p. 40-49.

SOERENSEN, C. A profusão temática em Mikhail Bakhtin: dialogismo, polifonia e carnavalização. **Travessias**, vol.3, no. 1, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3299> Acesso em: 22 fev. 2014.

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

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. **Bakhtiniana**. São Paulo, 7 (2). Jul./Dez. 2012, p. 109-122.

SOUZA, J. F. de; MOTA, K. M. S. O silêncio é de ouro e a palavra é de prata? Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, vol.12, no. 36, Dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782007000300009&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 14 fev. 2011.

VALLS, R.; SOLER, M. FLECHA, R. *Lectura dialógica: interaccion es que mejoran y aceleran la lectura*. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 46, Janeiro-abril de 2008.

VIANNA, R. Marxismo e filosofia da linguagem à luz da Ideologia alemã. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 29-41, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Capítulos 1 (p. 9-31) e 8 (p. 205-231).

_____. *Critical forum on culture and society, Essays in criticism*, no. 9, 1959, pp. 425-430
 Apud VIEIRA, J. L. O samba e o funk cariocas: Rio de Janeiro, ontem e hoje. **VII Colóquio Internacional MarxEngels**. Disponível em:
http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/Juliana%20Vieira.pdf
 Acesso em: Jun. 13.

WHITAKER, D. C. A. **A cultura e o ecossistema: reflexões a partir de um diálogo**. Campinas: Alínea, 2006.

_____. **A seleção dos privilegiados**. São Paulo: Editora Semente, 1981.

_____. **Sociologia rural: questões metodológicas emergentes**. Presidente Venceslau: Letras à margem, 2002.

ZUIN, L. F. S; ZUIN, P. Bakhtin e os processos de ensino e aprendizagem no campo: aproximando os sentidos entre extensionistas e agricultores. In: **Textos círculo 2010**, set. 2010. Disponível em: <http://textosgege.blogspot.com/2010/09/bakhtin-e-os-processos-de-ensino-e.html> Acesso em: 20 de mar. 2011.

WEBGRAFIA DOS CONTOS

AMADO, J. História de carnaval. Disponível em:
http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/010904/bosquejos_amado.html Acesso em: 12 de mar. de 2013.

ASSIS, M. Como comportar-se no bonde. Disponível em: http://www.ivt-rj.net/museus_patri/antariores/bonde/cronicas.htm Acesso em: 17 de out. de 2013.

KAFKA, F. O exame. Disponível em: <https://conselheiroacacio.wordpress.com/2008/08/11/o-exame-franz-kafka/> Acesso em: 03 de out. de 2013.

LISPECTOR, C. O primeiro beijo. Disponível em:
<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/primeiro-beijo-634373.shtml> Acesso em: 9 de abr. 2014

TELLES, L. F. Natal na barca. Disponível em: http://www.releituras.com/lftelles_natal.asp
Acesso em: 26 de mar. 2014.

APÊNDICES

Apêndice A

Transcrição de um dos encontros

12/03/2014

Transcrição da Tertúlia Literária Dialógica com o conto “Histórias do Carnaval”, de Jorge Amado

Sujeitos de Pesquisa presentes³⁵: Dominga (D), Lourdes (L) e Santina (S)

P: Pra quem nunca participou, só vale retomar: tudo o que se falar aqui é válido. Nós não estamos discutindo o certo e o errado. Nós estamos aqui trocando ideias, debatendo ideais, tá? Teve a necessidade de falar alguma coisa que lembrou, que gostou, que não gostou... e ninguém vai discordar ou concordar... é só trocando ideias mesmo. Podem começar, quem quiser.

– Professor, o que seriam as pranchas?

P: Antes de falar sempre faça a inscrição... para ter esse respeito, tá bom gente? Pode falar Da.³⁶

– O que seriam as pranchas?

P: Não necessariamente eu e a Sabrina precisamos responder. Lançou uma questão, se alguém sentir vontade de falar, pode se inscrever. Não necessariamente vai ter uma resposta, tá... Como é seu nome mesmo? Pode falar C.

– Seria como um carro alegórico? As pranchas...

P: Pode falar Lourdes.

Lourdes: É que o Da. e a C. fizeram uma pergunta, e assim... não teve uma resposta, mas a gente entre nós, pode responder alguma coisa?

P: Pode. Nós estamos discutindo. Assim, desvinculem a tertúlia àquela aula tradicional. Nós não estamos aqui para dar aula, mas a gente pode perguntar, o outro pode responder. Eu esqueci de trazer os dicionários, mas de repente eu deixo uns dicionários espalhados... se alguém quiser procurar uma palavra e ler pra classe... eu depois posso falar, mas eu vou falar na hora que eu achar que eu devo falar também, entendeu? Depois eu posso retomar... pode falar Lourdes.

Lourdes: A C. falou do carro alegórico, eu acho que sim né, porque afinal é carnaval a única coisa que usariam parecido ao carnaval, além das fantasias seria mesmo o carro alegórico, então talvez seria isso.

³⁵ Cada um dos sujeitos da pesquisa é indicado pela letra inicial do seu nome. Os demais estudantes não são identificados. Ainda utilizamos a letra P para mostrar as falas do Professor da sala e S para Sabrina.

³⁶ Nome abreviado para ocultar a identificação.

P: Pode falar Dominga.

D: Desse trecho aqui que ele fala assim: “*eu sei que não tem nada demais, mas é por finados fosse vivo não havia de gostar, ele vivia falando contra a esse namoro na janela, sempre me dizia: é uma falta de vergonha maior. Esses gabirus encostados nas janelas falando baixinho para essas sirigaitas. Filha minha não quero que faça isso, se um rapaz tem boas intenções, que venha conversar dentro de casa, se não tem, ou então, pau nele*“. É só sobre esse assunto aqui, antigamente no meu tempo, também um pouquinho, não muito, mais no meu tempo lá atrás, existia isso e ainda na nossa idade ainda tem um pouco, que os pais... hoje é tudo liberal né, mas no meu tempo um pouquinho que eu peguei lá atrás meus pais ainda pegavam no pé, não liberavam e não deixavam as meninas tão soltas como hoje é. Hoje é liberal, hoje tudo pode e se você tenta, vai corrigir, no caso os pais ainda são errados. Então eu peguei um pouco desse assunto aqui, na minha época ainda usava muito, hoje a molecada tá tudo mais liberal né, e muitas vezes a gente é condenado por querer fazer usar um pouco daquela atitude lá atrás, ainda hoje em dia a gente é punido.

P: Santina.

Santina: Eu achei aqui muito, foi palavras diferentes né, palavras as vezes difíceis de pronunciar, de falar e tem pedaços assim que fala muito assim... como é que ela fala... “fechar a luz” e a gente sabe que é apagar a luz e não fechar né, então tem muita coisa aqui que tem palavras assim, que a gente fala que é ao contrário do que realmente é.

P: M. não é pra usar o celular.

P: Eu vou me inscrever tá? Eu conheço Jorge Amado, acho ele um autor bem interessante, ele morreu recentemente, em 2001, e ele tem aquelas grandes obras que a gente conhece porque a televisão já fez, já adaptou muito pra novelas, séries, as obras dele... a *Tieta*, é do Jorge Amado, *Gabriela*, que recentemente passou com a Juliana Paes, é uma obra adaptada de Jorge Amado. *Dona Flor e seus 2 Maridos* né? mas ele tem mais histórias longas que a gente chama de romances. Contos, assim, dá pra contar nos dedos. São poucas as histórias curtas, os contos. Bom, mas, enfim, eu gostei muito porque eu gosto do Jorge Amado, e sobre a *prancha* eu também achei curioso, eu não conhecia essa palavra para o carnaval. A gente sempre ouve falar de carro alegórico, de bloco, eu pensei em bloco, sabe esses blocos de carnaval? Eu acho que é um bloco, um carro que sai essas, no caso, que saiu essas meninas. Porque tinha o prêmio de beleza, não tinha? De beleza e de animação. Eu achei que era parecido com um bloco, um carro, eu não sei também como é uma prancha, eu pensei em carro, um bloco, as pessoas seguindo e essas meninas em cima, não sei. Eu lembro que algumas novelas de época da rede Globo, às vezes têm, mas não no carnaval, quando tem um desfile não sei... mas dá pra ver aí o que é, lembra isso pra mim também, um carro, um bloco... a M. se inscreveu, né M? Pode falar.

– A prancha que eu estou vendo aqui é uma tábula, um tabuleiro.

P: Ela procurou no dicionário.

– É uma tábula ou um tabuleiro.

P: Então vai, a C. comentou alguma coisa, pode comentar C.

– Acho que não ajudou muito não, olhar no dicionário não.

– Não... é o significado da palavra.

– Não, sim... mas eu estou falando assim que nem aqui fala sobre prancha tal, achamos que é algum carro, alguma coisa que eles colocavam em cima da prancha, aí fala que é um tabuleiro... não ajudou muito não.

– Professor, não tem um dicionário baiano?

P: Você está se inscrevendo Da.? Então vai, mas sempre lembrando disso tá, mesmo pra esses comentários que eu acho importante, que você deve fazer, mas pra todo mundo sempre se inscrever porque tem uma questão de respeito. Eu sei que é difícil, mas a gente tem que se acostumar a essa dinâmica, então, é como se tivesse se inscrito eu passo a palavra pra você Da., pode fazer esse comentário que é interessante.

– Não, é sério professor. Tem algum dicionário pernambucano ou um baiano, será que tem?

P: Ele perguntou se existe algum dicionário baiano? Eu vou me inscrever então novamente tá... e eu pergunto pra todo mundo, é uma pergunta. Por que que será que ele falou de um dicionário baiano? Por que que ele se referiu à Bahia?

P: Dominga pode falar.

Dominga: Porque o texto fala do carnaval na Bahia né?!

P: Hum...tá, ele cita isso, certo?! Eu vou também falar... e o Jorge Amado ele nasceu na Bahia, ele é um escritor baiano, mas ele fala, de fato, da Bahia.

P: Santina, pode falar.

Santina: Então, aqui fala também sobre as borboletas né, então o que seriam as borboletas, aquelas mulheres... as pequenas que são mais espertas...

P: Você se inscreveu? Pode falar Dan.

– Borboleta é uma mulher que tem mais corpo.

P: Ele falou que borboleta é uma mulher que tem mais corpo.

P: M. ...

– Eu acho que as borboletas que eles querem dizer são pessoas felizes né, porque já fala... borboletas felizes, são pessoas animadas né, eu acho que deve ser isso...fala borboletas felizes.

P: Dan. vai, pode falar.

– Eu já falei.

P: E o que você falou?

– Eu pensava que era outra coisa.

P: Ele pensava que era outra coisa.

P: Sabrina... Espera um momento gente, olha a ordem, é a Sabrina agora.

S: Bom, primeiro eu queria falar só pra gente tomar um pouquinho de cuidado né, quando a gente faz comparação principalmente, tocando no universo feminino, no que diz respeito a nós mulheres. Será que nós gostamos de ser comparadas? Isso é pra gente refletir, não é pra responder. Será que nós estamos acostumadas a ser comparadas? A mulher que tem o corpo de violão, a mulher que... só pra gente pensar se estamos acostumadas com isso, se gostamos, se não gostamos o que podemos fazer pra isso não acontecer mais ...então é assim não sei, depois vocês podem também concordar ou discordar comigo, mas pensei nisso na fala do Dan. É... na verdade a gente pode pensar um pouquinho em tomar um cuidado eu acho com as palavras, isso vale pra tudo em todos os contextos. Eu acho que os homens também não gostam de ser comparados e não devem e não merecem. Só pra gente refletir mais um pouquinho, mas Dan., a sua opinião, lógico, tem a sua validade porque foi a sua interpretação né... então a pessoa interpreta a borboleta de uma forma, outra pessoa interpreta de outra, eu posso interpretar como uma fantasia. Não é um bloco de carnaval?! Eu posso interpretar que é só simplesmente um traje né, então esse era o meu destaque, só pra gente refletir um pouquinho sobre isso.

P: C. ... Pode falar C.

– Também pode ser felizes borboletas, pode ser simplesmente um nome, como tem a ala das baianas, a ala de tal fulana..., pode ser só um nome de uma ala.

P: Santana...

Santina: Também eu gostaria muito que quando a gente fosse cada um que quando ler o texto, aí depois o professor lia o texto inteiro pra gente entender melhor, porque as vezes a gente lendo a gente tem medo de errar, as vezes a gente erra, então as vezes seria melhor né, o professor ler o texto pra gente, se tiver dúvida de alguma palavra, a gente ter ajuda.

P: Tá...vou me inscrever tá? A gente pode, então, combinar isso durante a próxima aula e eu discuto com vocês, de repente eu estou com uma intenção, mas a gente faz os acordos depois, eu estou com a intenção de trazer o texto sempre antes pra nós. A gente pode fazer já na aula, não na tertúlia, pra gente vir pra tertúlia já com o texto lido e claro que mesmo assim na tertúlia a gente faz essa roda pra dar oportunidade de quem quiser ler em voz alta ler, mas a gente já faz uma leitura contínua, a gente discute na próxima aula, de trazer o texto com antecedência pra vocês tá?! É melhor mesmo Santina.

Santina: É porque às vezes a gente pronuncia uma palavra e às vezes a outra pessoa não entende direito né.

P: Pode falar Lourdes.

Lourdes: Eu vou ler um pedacinho aqui. Bom, eu não sei exatamente em qual paragrafo tá, porque são tantos...

P: Então fala qual começa pra gente achar.

Lourdes: Aqui... *“então Seu Teodoro, não quer deixar a Dos Reis sair na nossa prancha? Só porque é prancha de gente pobre e a futura esposa de um advogado não pode sair com as filhas de um escriturado do correio, não é? Se fosse a prancha dos Andrades ela podia, não é?...”*

... será que o pai dela estava sendo preconceituoso só porque a outra prancha era de pessoa mais humilde ou coisa do tipo? Se fosse uma prancha de uma pessoa digna, ela poderia, será?

P: Eu vou me inscrever tá?! O Seu Teodoro que aparece neste destaque que a Lourdes fez, é o pai dela ou o namorado? O futuro noivo dela?

Lourdes: Eu acho que é o futuro noivo, porque o pai dela já tinha falecido, eu acho que é o futuro noivo, porque o pai dela morto não ia falar isso pra ela.

P: Olha as inscrições pessoal. Eu lancei a questão, mas tem que respeitar as inscrições. Então fala Santina.

Santina: Não... é que eu acho que é o noivo dela, porque o pai dela que a gente sabe, já tinha falecido né. Parece que já tinha falecido né, tanto que a mãe falava que no final ele não queria ver as filhas dele namorando na janela, então eu acho que o noivo que quis dizer isso daí.

P: Eu vou falar de novo, não tem ninguém inscrito. A reflexão que a Lourdes faz ainda é válida, ela levanta a questão de um preconceito aí que surgiu. Será que o noivo não queria que a Dos Reis saísse por uma questão de preconceito? E essa a reflexão que ela traz.

P: Sempre se inscreve Santina.

Santina: Eu acho que ele devia ser machista, porque ele não queria ver a namorada dele envolvida com outras pessoas que não fosse ele mesmo né, porque sempre quando ela queria ir, ele sempre falava que ela ia, mas não que ele queria que ela fosse né.

P: Pode falar Lourdes.

Lourdes: Na hora que ele fala desse noivo dela, Teodoro, toda vez que era pra ela ir pro ensaio e ele fazia caras feias. Mas será que ele já não conheceu ela assim e agora quer proibir depois? Tinha que ter visto isso antes de quando ele conheceu ela.

P: Pode falar C.

– Então, acho que isso não é nem o antigamente, porque isso costuma acontecer agora também. Muitos rapazes conhecem as meninas dançando, indo pras festas e depois que fica com elas acha que pode proibir tudo.

... aqui também no caso, ele fala: “*se estiver com vontade, saia mas que fique tudo acabado entre nós*”. Ele deu uma intimada nela. Ou ela fica com ele ou vai pular carnaval? Foi aí que eu disse na parte do machismo dele né, queria que ela fosse, mas não queria né...difícil...

P: Pode falar M.

– Agora vou fazer a minha crítica. Eu conheço vários advogados, tenho amigos advogados, fui casada com um Bacharel em Direito e depois ele se formou em Direito e é uma... digamos assim, um preconceito deles mesmos com as outras pessoas, porque eles estudam muito muito muito e mesmo que as pessoas sejam iguais, mas eles sempre tem uma critica a fazer com as pessoas. Eles sempre rebaixam as pessoas e isso eu já vi muito. Eu mesma já tive essa experiência comigo mesma. Sabe, tem pessoas que acham que é mais que as outras só porque tem um pouquinho mais de estudo, eles são bem preconceituosos, é uma crítica bem... eu sei como que é isso!

P: Eu vou me inscrever tá? Eu... eu vejo que surgiram duas questões, duas reflexões bem interessantes que eu também concordo. Que às vezes dá pra separar e às vezes até ocorre conjuntamente. Uma é a questão do machismo..., uma sociedade que ainda é machista, sim, e acredito que nessa época e ainda mais se tratando da região que se passava, devia de ser mais ainda, então, tem essa questão, independentemente se a pessoa tinha escolaridade ou não. E aí tem uma outra questão... então, as mulheres, a gente sabe do histórico das mulheres de sofrer

muito. Hoje elas conquistaram muitas coisas, mas ainda assim e tem uma questão que é a que a Marcia colocou que é a escolaridade. Às vezes uma pessoa que tem mais escola, mais escolaridade se acha superior a outra, mas as vezes isso não é entre homem e mulher, as vezes é até entre homem e homem, mulher e mulher e aí aqui no caso, pode se agravar no caso da história, apesar de que a gente não sabe qual escolaridade. Eu não lembro se aparece aí a escolaridade dela, da noiva, da Dos Reis, da Maria dos Reis, mas aí pode se agravar, então, por dois motivos: uma por ela ser a mulher e o outro é porque ele é o homem machista e além de ele ser um homem machista ele se julga superior porque ele tem uma escolaridade, ele é estudado. Mas são duas questões boas de refletir na nossa sociedade atual inclusive, na nossa sociedade atual porque realmente eu também concordo que ocorre muito ainda esse tipo de discriminação, de preconceito. Se alguém mais quiser comentar sobre isso viu, se inscrever pra comentar.

P: Pode falar Santina.

Santina: Então a gente né, falando sobre essa situação, da pessoa às vezes querer ser livre. A gente vê no jornal hoje em tudo quanto é lugar hoje, quando a gente abre o jornal ou assiste na televisão, às vezes a gente vê mulheres morrendo porque quis se livrar do preconceito daquele homem com elas e é onde que eles não aceitam que elas vão viver a vida delas e acaba com essas tragédias que a gente vê hoje, então isso já vem de lá de trás. E hoje se uma mulher sabe mais do que o homem ele já se sente muito pequeno, então sempre um quer ser mais que o outro.

P: Dan. pode falar.

– Eu acho que esse tipo de pessoa só faz isso porque são inseguras.

P: Pode falar M.

– Aqui nessa mesma questão aqui do Teodoro, ele tá falando sobre a prancha das pessoas pobres, como que a futura esposa de um advogado ia desfilar tipo numa escola de pobre, então já tá fazendo a discriminação aqui. Uma filha de um advogado, uma esposa de um advogado, não poderia sair misturada com as filhas de um escriturário, não é? Já fala, já discrimina ali mesmo né na própria...

P: Pode falar Sá.

Sabrina: Pegando um gancho da M., ele pode estar falando que é por isso, que ele não quer que ela desfile, pra não se juntar aos pobres, porém, na verdade, pode ser realmente por machismo por querer mostrar o seu poder, que quem manda na relação é ele, quem domina é ele, e quem dá as ordens é ele. Então talvez né M., não sei, ele coloca esse motivo, mas que pode ser um motivo aparente né.

P: Eu vou me inscrever também tá. Tem alguém na frente? Mas o que eu observei aqui, voltando nesse trecho, não é ele quem fala, não é o Teodoro. Eu vou ler de novo, é uma das amigas lá, acho que é a Antonieta. Antonieta era uma das quatro que saía na prancha Felizes Borboletas. Ela que fica indignada com a situação e é ela que questiona, na verdade o Teodoro não fala nada, mas ele também não se defende, ele simplesmente fala: *“se ela tiver vontade pode sair”*. Depois que ele vai falar: *“mas se você sair eu termino”*. Até aí ele estava falando isso, mas quem faz essa pergunta, eu estava reparando aqui, é a Antonieta. Ela fala assim *“então seu Teodoro, não quer deixar a Dos Reis sair na nossa prancha hein?”* Olha lá na nossa porque ela era uma das meninas que saía também, uma das mulheres... *“só porque é prancha de gente pobre e a futura esposa de um advogado não pode sair misturada com as filhas de um escriturário do correio, não é? Se fosse a prancha dos Andrades ela podia, não é?”* Então, na verdade, é a Antonieta cutucando o Teodoro. Ele não fala nada ele fica duro como um rochedo e ele só fala: *“se ela tiver vontade pode sair...”* mas é importante a gente destacar isso, quem questiona é a Antonieta não é ele que fala isso, porque ele falando isso acho que estaria sendo preconceituoso escancaradamente né, tanto é que eu fico com dúvidas se é por isso, eu o Alexandre, o leitor deste conto, eu tenho dúvida. Eu acho que é mais pelo machismo, eu acho... é mais por ele achar. Ela é uma mulher, agora ela é minha futura noiva e quem manda na relação sou eu. E só pra terminar a minha fala, eu gostei do que a Santana ou a Dominga falou. Eu não me lembro, ele conheceu ela na prancha das felizes borboletas, acho que num carnaval, então ele sabia que ela gostava, ele sabia. Porque proibir depois então?

– Mas é o que acontece. É assim às vezes, um homem pensa que a mulher num determinado lugar, e depois quando ele se aproxima, que eles tem um relacionamento ele já não quer mais, ele já quer mudar a situação.

– Eles falam que o que é deles, então eles tem que tampar e não pode deixar ela sair sozinha e não ir no lugar que ele não goste. Tipo assim, se conheceu ela lá no funk e ela estava de roupa curta, ele não deixa mais.

– Eu acho que tem que aceitar a pessoa como a pessoa é, não querer mudar isso.

P: Eu vou lançar uma questão pra gente ver se dá um debate aqui. E o contrário, porque nós estamos falando de um machismo, a sociedade nossa eu também acho que ainda traz esse machismo. Essa questão é muito forte ainda, do homem querer dominar e tudo mais, mas pode acontecer com uma mulher também, não pode? A mulher fazer isso com o homem, sim ou não... se alguém quiser fazer comentários... Santana.

Santina: Eu acho, na minha opinião, assim como o homem não deve ser machista nem a mulher, porque eu conheço muitos casos que os homens são uns bananas e as mulheres partem pra cima não tá nem ai, eu acho que um deve respeitar o outro, independente do sexo. E lá mesmo na rua onde eu moro mesmo tem uma mulher lá que bate no marido e ele da dois

dela e ela é pequenininha, só que ele apronta né, só que aí no caso um tem que respeitar o outro. Acho que num relacionamento isso não deveria existir.

...Posso fazer uma pergunta?

P: Pode, claro que pode.

Dominga: Por que que numa relação entre homem e mulher, quando a mulher trai ela é crucificada e quando o homem trai ele passa ileso? Não é uma traição? Não deixa de ser traição né?!

P: Olha as inscrições.

Santina: Os homens ficam com fama de ganhão e as mulheres de biscate, porque com mulher um fala eu já catei, outro fala também já catei, o outro fala também já catei, então eles vão ficar com fama de ganhão e ela vai ficar com fama de galinha também. Eu acho que é direitos iguais, se um pode o outro também pode, porque chumbo trocado não dói.

P: Só um momentinho, mas a Santina falou mais, então o Da. falou menos, pode falar Da.

– Uma fechadura que abre qualquer porta, com qualquer chave, não é uma fechadura ruim? Uma chave que abre qualquer fechadura não é uma chave boa? Tem essa não tem?

P: Santina você se inscreveu.

Santina: Então o que eu acho é assim. Eu acho que quando isso acontece é porque entre os dois não tem mais aquele amor que tinha, porque se o homem faz isso ou ele é sem vergonha ou o que tinha entre os dois acabou, porque tem homem que faz isso com sem-vergonhice, não é porque a mulher é mal, que é isso, que é aquilo não. Ele nasceu pra fazer e vai continuar fazendo e ninguém conserta ninguém. E não vem falar... ah eu vou ficar com tal pessoa e ela vai mudar e vai ser diferente comigo. Não vai acontecer isso, que não acontece o que?! Acontece sim, ninguém muda ninguém não.

P: Dan. ...

– Eu acho que os dois tem que ter o mesmo direito não tem essa, só isso!

Lourdes: Eu penso assim comigo, se o homem traiu e a mulher for fazer igual ela tá fazendo o mesmo papel que ele, porque ela vai falar assim: ah porque aí então eu vou dar o troco. Então ela tá fazendo o mesmo papel que ele. Cada um na sua vai embora e acabou cada um vive a sua vida.

P: Olha, nós vamos terminando, mas não é pra sair do lugar ainda, alguém quer fazer algum comentário a mais? Principalmente as pessoas que não falaram, querem fazer algum

comentário? Os jovens... se sentirem vontade, querem? Nós vamos para as últimas inscrições. Ninguém quer fazer nenhum comentário a respeito da comparação que o Da. fez da fechadura... da chave? Algum comentário sobre isso? As mulheres... C, você.

C: Gostaria que ele explicasse o que ele falou.

P: A Sabrina se inscreveu aqui.

Sabrina: Eu não consigo ficar quieta. Eu ia esperar pra ver se alguém se manifestava, mas eu queria fazer uma proposta, primeiro pra gente pensar nessas falas que são tidas como naturais, então, por exemplo: que o homem pode trair, não que nós achamos né, mas que são falas que são ditas por aí e que as vezes nós vamos introjetando isso, então essa é a primeira coisa, pra gente sempre refletir um pouco com essas falas que são tidas como normais, naturais, com esses ditados preconceituosos, com essas brincadeiras que no meu ponto de vista mostram um preconceito. Eu acho que se a gente tá falando de tertúlia, de respeito, de solidariedade, por ue nós demos risadas quando o Da. falou? Porque a gente introjetou já um pensamento machista. Nós mulheres temos também um pensamento machista, nós somos machistas, porque nós demos risadas do que ele disse. Então, pra gente pensar um pouquinho nisso, pra gente continuar essa reflexão na nossa vida. Apareceu aqui, mas que a gente possa levar isso no nosso dia a dia, pras nossas relações, na nossa casa, pro nosso diálogo com nosso marido, nossa esposa... então é isso.

P: Então sempre a gente termina a tertúlia com a leitura do registro... dos assuntos que foram discutidos. E vocês vão ver quantos assuntos foram discutidos e eu gostaria que vocês pensassem no seguinte, como que uma leitura como esta, compartilhada, expondo suas ideias o outro também, como que ficou uma leitura muito mais fácil, de um texto que às vezes poderia ser um texto mais complicado de se ler sozinho, então, ficou uma leitura mais gostosa e mais fácil né, um ajuda o outro também, nessas interpretações e nessas ideias, nessa troca de ideias, tá bom?! Então agora a Sabrina vai fazer a leitura. O texto vai ficar com vocês, guardem, façam uma leitura depois, agora vocês sozinhos é importante pra não perder todo esse espírito. E só uma coisa que eu peço depois, arrumar as carteiras. Cada um colocando a sua no lugar porque amanhã tem aula aqui, mas antes silêncio que a Sabrina vai fazer a leitura do registro.

Sabrina: O que são pranchas? Foi a primeira questão colocada ao grupo. Carros alegóricos, blocos carnavalescos, foram essas algumas das compreensões do vocábulo. Destacou - se que antigamente os pais eram menos liberais do que hoje e a repressão dos pais tem sido vista como algo errado na nossa sociedade. Houve uma opinião de que o texto traz algumas palavras diferentes e difíceis. Explicou-se que o Jorge Amado é considerado um grande escritor, com obras adaptadas para novelas. Questionou-se por que o conto traz a questão do Baiano, do ser baiano, vocábulo baiano. Chegou-se à conclusão de que na Bahia tem a

referência ao carnaval e que o próprio escritor Jorge Amado é baiano. E o que seriam borboletas? Foi outro questionamento, seriam mulheres ousadas? Mulheres que têm um corpo bonito? Mulher feliz, animada? Seria só o nome de uma ala ou fantasia? Fica a reflexão e a compreensão de todos e será que gostamos de ser comparadas a animais ou a outros objetos? Discutiui-se também uma outra dinâmica para atividade de tertúlia uma outra forma de ler o texto. Um destaque importante foi em relação ao preconceito relacionado à participação de blocos... blocos de ricos e pobres. Falou – se também sobre a questão da proibição do machismo que é um assunto bem atual, uma vez que os homens ainda acham-se com direito de proibir algumas atitudes de suas mulheres. O preconceito em relação à profissão e ao estudo também foi destacado, no sentido de que algumas pessoas podem desmerecer outras por terem tido mais condições de estudo. Retomou-se dois pontos importantes, a questão do machismo e, como já dito, da baixa escolaridade. Preconceito e opressão da mulher têm acarretado inclusive tragédias na nossa sociedade, porém, o preconceito pode vir da insegurança. Quem questiona a participação no bloco é Antonieta, porém, de fato, o noivo já conheceu a noiva na prancha e agora quer proibi-la, mostrando a sua necessidade de dominar a relação, mas ao final lançou-se uma reflexão: e o contrário a mulher pode agir como o homem do conto? A importância de ser ter o respeito independente do sexo do parceiro foi um dos destaques. Por que quando a mulher trai apenas ela é crucificada? Mais uma reflexão... e um participante retomou a questão da fama e das falas solidificadas na sociedade consideradas como naturais, é preciso ter cuidado com isso. Por fim o grupo chegou à conclusão que todos merecem respeito e os mesmos direitos. Se alguém quiser complementar alguma coisa...

P: Bastante coisa nós discutimos. E você percebe que ela não fica anotando nome pra falar, ela não precisa. Dominga disse isso, Santina disse isso... o nome não é importante pra nós e sim os assuntos que foram levantados, discutidos. Então daqui quinze dias nós temos uma outra tertúlia, um outro conto, tá bom? Então só peço agora que vocês guardem o texto com vocês e arrumem as carteiras.

Apêndice B
Roteiro da Entrevista

Roteiro de Entrevista

- 1) Conte um pouco sobre a sua vida: onde nasceu, sua idade, onde mora e trabalha, sua trajetória na escola...
- 2) Em que série parou de estudar e por que parou?
- 3) Em sua opinião, o que é ler, como você define leitura?
- 4) Você se lembra como aprendeu a ler?
- 5) Conte alguma experiência de leitura que marcou você (pode ser uma lembrança positiva ou negativa).
- 6) Que tipo de livro você lia na escola quando era criança?
- 7) O que você gostava de ler naquela época?
- 8) Como a leitura era trabalhada na escola?
- 9) E hoje, você tem o costume de ler? Se sim, o que e em que situação?
- 10) Hoje você gosta de ler?
- 11) Antes de participar da tertúlia, como a leitura era trabalhada nas aulas de português desde que você começou a frequentar a EJA?
- 12) Você lê fora da escola? O que e com que frequência você lê?
- 13) Você lê para que?

- 14) Fale um pouco sobre a experiência de leitura que você vive dentro da Tertúlia Literária Dialógica.
- 15) Você tem alguma dificuldade com a leitura? Se sim, qual?
- 16) (SE A RESPOSTA ANTERIOR FOR AFIRMATIVA) Que estratégia você usa ou acha que deveria usar para tentar sanar essa dificuldade?
- 17) Qual a diferença entre ler sozinho(a) em voz alta ou baixa e ler em grupo? Qual é melhor?
- 18) O que você acha de ler literatura na escola?
- 19) Em sua vida toda, você tem mais lembranças positivas ou negativas com relação à leitura? Dê exemplos?
- 20) Se você tivesse que definir, com uma palavra, o tipo de leitor que você é, que palavra você usaria?
- 21) O que você acha que caracteriza um bom leitor?
- 22) Você tem livro em casa?
- 23) Você acha que a leitura traz benefícios para as pessoas? Se sim, quais?
- 24) Como você gostaria que a leitura fosse trabalhada na escola?

ANEXOS

Anexo A

Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – UFSCar



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura dos clássicos da literatura na perspectiva de Bakhtin: dialogando sobre as práticas escolares da Educação de Jovens e Adultos.

Pesquisador: Sabrina Maria de Amorim

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20806313.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 382.822

Data da Relatoria: 10/09/2013

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de doutorado que pretende estudar questões sobre o efeito/influência da leitura de clássicos nas práticas pedagógicas para estudantes de EJA.

Objetivo da Pesquisa:

Do projeto:

"Objetivo Primário:

(...)1) Demonstrar como os clássicos são pedagogicamente relevantes para um trabalho na EJA; 2) Apontar o que a obra clássica traz na leitura solitária e o que traz na leitura dialógica (palavra e contrapalavra).

Objetivo Secundário:

De modo mais específico pretende-se: 1) Identificar aspectos pedagógicos relevantes no tocante à Educação de Jovens e Adultos; 2) Arrolar momentos significativos na história da leitura; 3) Identificar o sujeito leitor em diferentes tempos e em diferentes práticas pedagógicas; 4) Relacionar a leitura da palavra com a leitura de mundo com educandos da EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto trata de forma adequada os riscos e benefícios existentes.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SÃO CARLOS/UFSCAR

Continuação do Parecer: 382.822

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante na área em que se insere.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os termos e documentos necessários todos adequados aos objetivos e a metodologia do projeto.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

-

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SAO CARLOS, 03 de Setembro de 2013

Assinado por:

Maria Isabel Ruiz Beretta

(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Anexo B

Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você _____ está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “*Leitura dos clássicos da literatura na perspectiva de Bakhtin: dialogando sobre as práticas escolares da Educação de Jovens e Adultos*”, desenvolvida pela pesquisadora Sabrina Maria de Amorim dentro do curso de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Você foi selecionado (a) para a pesquisa por fazer parte de um grupo de Tertúlia Literária Dialógica em contexto de Educação de Jovens e Adultos. Sua participação não é obrigatória.

A pesquisa pretende: 1) demonstrar como os livros da literatura clássica são pedagogicamente relevantes para um trabalho na EJA; 2) apontar o que a obra clássica traz na leitura solitária e o que traz na leitura dialógica.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em conversar com a pesquisadora individualmente ou em grupo sobre questões que envolvem a leitura e participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora. Tudo isso poderá ser filmado ou fotografado com a sua autorização. A pesquisa também envolverá registros em diário de campo por parte da pesquisadora.

A participação na pesquisa não implicará gastos financeiros de nenhuma natureza às pessoas participantes da pesquisa. Para evitar o risco de divulgação da identidade, a pesquisadora adotará procedimentos para manter a identidade das pessoas participantes em sigilo, utilizando, por exemplo, nomes fictícios (que você mesmo poderá escolher) ou abreviações. Além disso, nenhuma compreensão acerca da obra lida será motivo para desprestigiar você, por isso, sinta-se à vontade para expor suas ideias e seus conhecimentos.

Os benefícios da pesquisa aos participantes são: possibilidade de apresentar ao grupo conhecimentos não valorizados comumente pela educação escolar; aprimoramento da competência leitora; fortalecimento do diálogo entre colegas de sala e demais participantes da atividade; participação em um espaço de aprendizagem dialógica; probabilidade de elevar o desempenho escolar; motivação pela participação uma situação de aprendizagem diferenciada dentro do ambiente escolar. Em termos mais amplos, os benefícios da pesquisa para a sociedade são: ampliação da democratização do conhecimento; melhoria das práticas escolares de leitura; ampliação do debate em torno da mobilização para a construção de uma EJA transformadora e de qualidade para a população jovem e adulta.

A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Sabrina Maria de Amorim

Tel. 3361-3174

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____/____/_____.

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 18 anos e seus responsáveis

O (a) _____ está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “*Leitura dos clássicos da literatura na perspectiva de Bakhtin: dialogando sobre as práticas escolares da Educação de Jovens e Adultos*”, desenvolvida pela pesquisadora Sabrina Maria de Amorim dentro do curso de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Ele (a) foi selecionado (a) para a pesquisa por fazer parte de um grupo de Tertúlia Literária Dialógica em contexto de Educação de Jovens e Adultos. A participação dele (a) não é obrigatória.

A pesquisa pretende: 1) demonstrar como os livros da literatura clássica são pedagogicamente relevantes para um trabalho na EJA; 2) apontar o que a obra clássica traz na leitura solitária e o que traz na leitura dialógica.

A participação nesta pesquisa consistirá em conversar com a pesquisadora individualmente ou em grupo e participar de situações que estarão sendo observadas pela pesquisadora. Tudo isso poderá ser filmado ou fotografado com a sua autorização. A pesquisa também envolverá registros em diário de campo por parte da pesquisadora.

A participação na pesquisa não implicará gastos financeiros de nenhuma natureza às pessoas participantes da pesquisa. Para evitar o risco de divulgação da identidade, a pesquisadora adotará procedimentos para manter a identidade das pessoas participantes em sigilo, utilizando, por exemplo, nomes fictícios (que ele (a) mesmo poderá escolher) ou abreviações. Além disso, nenhuma compreensão acerca da obra lida será motivo para desprestigiar o (a) participante, por isso, ele (a) pode se sentir à vontade para expor suas ideias e seus conhecimentos.

Os benefícios da pesquisa aos participantes são: possibilidade de apresentar ao grupo conhecimentos não valorizados comumente pela educação escolar; aprimoramento da competência leitora; fortalecimento do diálogo entre colegas de sala e demais participantes da atividade; participação em um espaço de aprendizagem dialógica; probabilidade de elevar o desempenho escolar; motivação pela participação uma situação de aprendizagem diferenciada dentro do ambiente escolar. Em termos mais amplos, os benefícios da pesquisa para a sociedade são: ampliação da democratização do conhecimento; melhoria das práticas escolares de leitura; ampliação do debate em torno da mobilização para a construção de uma EJA transformadora e de qualidade para a população jovem e adulta.

A qualquer momento ele (a) pode desistir de participar e você também pode retirar seu consentimento.

Sua recusa ou a recusa dele (a) não trará nenhum prejuízo em sua relação ou na relação dele (a) com a pesquisadora ou com a escola.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação nele agora ou a qualquer momento.

Sabrina Maria de Amorim
sa_amorim@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação nesta pesquisa e estou de acordo.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ / ____ / ____.

Assinatura do/a participante (sujeito da pesquisa)

Assinatura do/a responsável pelo(a) participante

Anexo C

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante da pesquisa intitulada “*Leitura dos clássicos da literatura na perspectiva de Bakhtin: dialogando sobre as práticas escolares da Educação de Jovens e Adultos*”, desenvolvida pela pesquisadora Sabrina Maria de Amorim dentro do curso de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais e publicações com fins acadêmico-científicos.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitados acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) participante.

Assinatura do (a) participante

Sabrina Maria de Amorim (pesquisadora responsável)

São Carlos, ____ / ____ / _____

Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para fins de pesquisa para menores de 18 anos

Autorizo a utilização da imagem e som de voz do (a) _____, na qualidade de participante da pesquisa intitulada “*Leitura dos clássicos da literatura na perspectiva de Bakhtin: dialogando sobre as práticas escolares da Educação de Jovens e Adultos*”, desenvolvida pela pesquisadora Sabrina Maria de Amorim dentro do curso de Doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

A imagem e som de voz dele (a) podem ser utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais e publicações com fins acadêmico-científicos.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz dele (a) por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitados acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do (a) participante.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra será entregue a você.

Sabrina Maria de Amorim (pesquisadora responsável)

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) responsável

São Carlos, ____/____/_____

A palavra mágica

*Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.*

Como desencantá-la?

*É a senha da vida
a senha do mundo.*

Vou procurá-la.

*Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.*

*Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.*

*Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.*

Carlos Drummond de Andrade