

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

VILMAR JUNIOR WROBEL

ESTUDANTES E DOCENTE EM NEGOCIAÇÕES DE IDENTIDADES EM AULAS
DE ARTE

PONTA GROSSA

2019

VILMAR JUNIOR WROBEL

ESTUDANTES E DOCENTE EM NEGOCIAÇÕES DE IDENTIDADES EM AULAS
DE ARTE

Dissertação apresentada para a obtenção do título
de mestre na Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Área de Artes Visuais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Clóris Porto Torquato

PONTA GROSSA
2019

W957 Wrobel, Vilmar Junior
Estudantes e docentes em negociações de identidades em aulas
de arte / Vilmar Junior Wrobel. Ponta Grossa, 2019.
133 f.; il.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de
concentração – Linguagem, Identidade e Subjetividade),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Clóris Porto Torquato

1. Estudos de linguagem. 2. Aulas de artes visuais. 3.
Círculo de Bakhtin. 4. Negociação de identidade. I. Torquato,
Clóris Porto. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa-
Mestrado em Estudos da Linguagem. III. T.

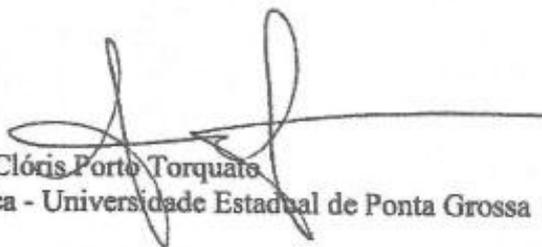
CDD : 401

VILMAR JUNIOR WROBEL

**ESTUDANTES E DOCENTE EM NEGOCIAÇÕES DE IDENTIDADES EM AULAS
DE ARTES**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 08 de maio de 2019.



Clóris Porto Torquato
Doutora em Linguística - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Moacir Lopes de Camargos
Doutora em Linguística - Universidade Federal do Pampa



Fábio Augusto Steyer
Doutor em Letras - Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO

Nos anos 70 a disciplina de Arte veio passando por diversas transformações no ensino, sendo por um tempo chamada de Educação Artística. Em 1998, por sugestão da Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB), o termo é substituído por “Ensino de Arte”, que busca ensinar as quatro linguagens da área: artes visuais, dança, música e teatro. No mesmo ano, Arte foi estabelecida como disciplina obrigatória no Ensino Básico através da Lei nº 9.394/96, nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o que significou grande passo para a área. Com o avanço da disciplina se faz necessário empregar um ensino de Arte que não seja eurocêntrico, elitista ou pós-colonialista. Sendo assim, a proposta desta dissertação de mestrado é a partir dos Estudos de Linguagem do Círculo de Bakhtin; dos processos de identidades de Stuart Hall e Zygmunt Bauman; das discussões sobre hibridismo trazidas por Garcia Canclini e sobre as negociações de identidade trazidas por Homi K. Bhabha, compreender como os sujeitos de um colégio de um bairro periférico de Ponta Grossa/PR negociam suas identidades nas aulas de Arte. Esse colégio em questão recebe alunos de comunidades com acentuadas diferenças, que por consequência acabam por gerar conflitos em suas interações (colegas, família, comunidade) e no enunciado escolar. Foi observado como estes sujeitos reconhecem no outro(s) semelhanças ou diferenças e como isso interfere ou reconstrói seus discursos. Além de verificarmos como a Arte desempenha papel primordial na formação crítica dos sujeitos e formação de suas posições ideológicas. Este trabalho é para professores que almejam compreender a negociação identitária dos sujeitos em enunciados de sala de aula; que envolvem disputas de poder, de classe, de gênero e de raça.

Palavras-chave: Aulas de Artes Visuais; Círculo de Bakhtin; Negociação de identidade.

ABSTRACT

In the 70s, the discipline of Art came through several transformations in teaching, being for a time called Art Education. In 1998, at the suggestion of the Brazilian Federation of Art Education (FAEB), the term is replaced by "Art Education", which seeks to use as four languages of the area: visual arts, dance, music and theater. In the same year, Art was adopted as a compulsory subject in Basic Education through Law No. 9,394 / 96, in the Guidelines and Bases of National Education, that is, a major step for the area. With the advance of the discipline, it is necessary to hire a teaching of art that is not Eurocentric, elitist or postcolonialist. Thus, a proposal of this master's dissertation is based on the Bakhtin Circle Language Studies; Stuart Hall and Zygmunt Bauman identity processes; from discussions about the hybridity brought about by Garcia Canclini and about identity negotiations brought about by Homi K. Bhabha, understanding how individuals from a college in a peripheral neighborhood of Ponta Grossa/PR negotiate their identities in art classes. This college in question receives students from communities with differences, which consequently generate conflicts in their interactions (classmates, family, community) and are not announced in school. It was observed how these subjects recognized in the other similarities or differences and how this interferes or reconstructs their discourses. Besides verifying how Art plays a fundamental role in the critical formation of the subjects and in the formation of their ideological positions. This work is for teachers who already understand an identity negotiation of subjects in classroom statements; involving power, class, gender and race disputes.

Keywords: Visual Arts Classes; Bakhtin Circle; Identity negotiation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	06
2	LINGUAGEM NA ARTE E LINGUAGEM NA VIDA	11
2.1	O CÍRCULO DE BAKHTIN	11
2.2	LÍNGUA/LINGUAGEM SOCIAL E ENUNCIÇÃO	14
2.3	SIGNOS: IDEOLOGIA E ARTE	16
2.4	ENUNCIADO/ENUNCIÇÃO	25
2.5	O EXCEDENTE DE VISÃO	32
2.6	DIALOGISMO COMO VISÃO DE MUNDO E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS DOS/NOS ENUNCIADOS	35
2.7	CULTURA(S)	40
2.8	NEGOCIANDO A(S) IDENTIDADE(S)	44
2.9	HIBRIDAÇÃO, DIFERENÇA E DIVERSIDADE CULTURAL	53
3	A METODOLOGIA FORMAL	56
3.1	ABORDAGEM QUALITATIVA/INTERPRETATIVISTA	56
3.2	DOIS PARADIGMAS: QUALITATIVA/INTERPRETATIVISTA VS QUANTITATIVA	57
3.3	A PRESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO	60
3.4	TRABALHO DE CAMPO	65
3.4.1	A escolha do campo de pesquisa	65
3.4.2	A observação participante	67
3.4.3	Organizando os dados	69
3.4.4	Um dispositivo enunciativo poderoso da pesquisa etnográfica: a entrevista	70
3.5	A METODOLOGIA EMPREGADA NA ANÁLISE DE DADOS	74
4	ANÁLISE DE DADOS	78
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA	78
4.1.1	Ponta Grossa	78
4.1.2	O epicentro cultural: Rococó	80
4.1.3	Renascimento	81
4.1.4	Barroco	82
4.2	NEGOCIANDO A IDENTIDADE DOCENTE	83
4.2.1	Pop art: a arte do povo ou a arte de poucos?	84
4.3	NEGOCIANDO AS IDENTIDADES RELIGIOSA E DE SEXUALIDADE	89
4.4	A(S) IDENTIDADE(S) DOS ALUNOS DE ARTE	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
	REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado é resultado de um processo que teve início ao longo da minha carreira como professor de Arte na rede pública estadual de ensino e como participante do Grupo de Estudos Linguagens em Contextos (GELIC), na Universidade Estadual de Ponta Grossa, quando, como participante, realizei minha primeira pesquisa, sob orientação da Professora Cloris Porto Torquato, também orientadora deste trabalho. Nos três últimos anos, iniciei leituras das obras do Círculo de Bakhtin, nos encontros do GELIC.

Durante minha vida docente, pude observar como as/os alunas/os de um colégio periférico de Ponta Grossa utilizavam as aulas de Arte para se expressarem, trazerem suas opiniões, refletirem sobre a sociedade. Em minhas aulas, como professor de Arte, pude compreender como um ensino de Arte engajado politicamente é necessário para contribuir para construção de repertório para uma prática discursiva sócio-historicamente contextualizada por parte das/dos estudantes.

Desta forma, a ideia desta pesquisa vem sendo construída desde que iniciei minha carreira como docente (no ano de 2012) e desde que ingressei no GELIC da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Sendo assim, passei a me interessar e a conhecer as produções no campo dos estudos de Linguagem e Identidade – até então desconhecida para mim – e também passei a questionar ainda mais, alguns valores e preconceitos que a sociedade tem com relação a raça, etnia, gênero, sexualidade e classe.

Posso dizer que muito de minha formação docente se deve às interações com minhas/meus alunas/os e aos enunciados da sala de aula; que através de seus discursos, verbais ou não, me fizeram refletir muito sobre as discussões acerca de etnia, classe, gênero, sexualidade e raça. Além disso, tais enunciados da sala de aula me despertaram para a realização de um ensino mais crítico de Arte, considerando como em nosso país temos tão marcadas as relações de poder que buscam suprimir os grupos minorizados por parte daqueles que ocupam o lugar de poder hegemônico.

Além do meu interesse pessoal, desenvolvido em minha própria vivência docente e dentro do grupo GELIC, o tema me pareceu importante de ser tratado, pois, após a lei 9.394/96 ser alterada devido a lei 13.278/16 que estabeleceu Arte como uma disciplina obrigatória no ensino:

LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016.

Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

Art. 1º O § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26.

6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República.

DILMA ROUSSEFF

(BRASIL, 2016)

Tal lei trouxe uma revolução na maneira de praticar o ensino da matéria. O que antes era tratado como simples atividade para treinar a coordenação do sujeito (Educação Artística), nos dias de hoje tem uma função reflexiva dos enunciados histórico-sociais-culturais (Ensino de Arte). Muitos professores buscam formas de trabalhar o ensino de Arte de maneira engajada politicamente, porém muitos acabam sem saber como fazer isso ou como aproveitar o potencial de suas/seus estudantes.

Nos últimos anos, o Ensino de Arte vem ganhando espaço no Brasil. As editoras têm publicado cada vez mais livros sobre o tema e, embora ainda em número pequeno, podemos encontrar algumas obras deste tipo em bibliotecas e livrarias. Em 2017, tivemos o ganho de terem sido adotados livros didáticos da disciplina de Arte para o Ensino Fundamental II. Antes havia apenas livros para o Ensino Médio.

Um grande avanço para que o Ensino de Arte ganhasse território foi a implementação da lei 9.394/96, citada acima. A lei foi uma conquista para os educadores de Arte, que por muito tempo lutaram para que a disciplina fizesse parte do currículo escolar. Com a lei, em todas as escolas do país, o Ensino de Arte tornou-se disciplina obrigatória no Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Donis A. Dondis, uma das teóricas mais conhecidas do Ensino de Arte, traz importantes conceitos para como trabalhar e analisar a Arte em sala de aula, inclusive cita a importância do visual para nossa formação: “A experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele” (DONDIS, 2007, p. 07). Concordando com Dondis, acredito que assim como o ensino da linguagem verbal é de suma importância, o ensino da visual é tanto quanto. Porém, e nesse ponto indo mais longe que Dondis (2007), acredito que não somente estabelecer um alfabeto visual ou formas de como se produzir artes em geral, mas que ainda mais importante é compreender como os sujeitos dialogam com e produzem signos ideológicos nas aulas de Arte, como tais signos atuam em suas vidas e como reconstroem suas identidades a partir deles. Pensando nisso, concordo com Volochinov, que afirma:

E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 31).

Além de objetos poderem ser convertidos em signos ideológicos, Volochinov (2014) salienta que há outros tipos de signos, como visuais e sonoros, que não podem ser substituídos por signos verbais. A imagem se configura, então, como um signo ideológico e a maneira como o sujeito responde a esse signo é uns dos maiores interesses dessa análise, o momento pleno de interação com a obra, o momento que o sujeito coloca em negociação seus valores, conhecimentos e convicções com a obra e com o artista que a produziu, o momento que ele negocia sua identidade para responder ao signo, responder à obra de arte que é ideológica por excelência. E o outro aspecto que me interessa muito nesta análise é a interação que os sujeitos desenvolvem na sala de aula, em suas interações não somente com o signo da arte, mas, junto com o signo artístico, também na interação do sujeito para com o(s) outro(s) sujeito(s). E assim, como esses sujeitos através do signo Arte negociam suas identidades nas aulas.

Desta forma, esta dissertação de mestrado apresenta uma análise das aulas de Arte partindo de um referencial teórico, o qual me proporciona, tendo o dialogismo como visão de mundo, refletir sobre linguagem, identidade, cultura e

relações dialógicas presentes nos discursos. Tenho como interlocutores, principalmente, professoras/es e futuras/os professoras/es que pouco (ou nada) conhecem do ensino reflexivo de Arte ou enfrentam dificuldades no modo de explorar esses signos ideológicos e essas interações em sala de aula. Também busco dialogar com docentes de línguas que trabalham com linguagens visuais e gestuais em suas aulas. Vale lembrar que, frequentemente, nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio, o ensino de literatura é relacionado à produção artística mais ampla, de modo que literatura e artes visuais e/ou teatro são postos em diálogo.

Nesta dissertação, a partir da análise das aulas de Arte, busco observar as negociações de identidade e as relações dialógicas presentes nas interações. Para tanto, separei este trabalho em três capítulos: No primeiro capítulo, será abordada a teoria da linguagem do Círculo de Bakhtin, para a compreensão da relação entre signo ideológico, enunciado, discurso, dialogismo e relações dialógicas, fazendo conexões com autores das Artes Visuais como a já citada Donis A. Dondis (2007) e John Berger (1998); na sequência, retomo conceitos de cultura, identidade, negociação e os processos de hibridação, que mobilizo nesta pesquisa; para isto, utilizo as reflexões de Terry Eagleton (2011), Stuart Hall (2000/2003), Zygmunt Bauman (2004), Homi K. Bhabha (1998) e Garcia Canclini (2015). Visto que busco dialogar com docentes que buscam trabalhar com um Ensino reflexivo de Arte na escola, mas desconhecem a filosofia bakhtiniana, creio ser necessária uma discussão mais profunda sobre o Círculo de Bakhtin, assim como as discussões sobre Identidade, Cultura e Hibridismo, sendo que este trabalho não é somente para pesquisadores da área de Estudos da Linguagem.

No segundo capítulo, trago a metodologia desta dissertação, explicitando os referenciais teórico metodológicos utilizados, bem como os instrumentos de geração de dados. Para tanto, baseio-me em vários autores, como Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, Bogdan, Moita Lopes, André, Garcez, Mainardes e Ludke. Como este trabalho propõe-se a analisar as negociações de identidades dos sujeitos nas aulas de Arte. Essa dissertação segue a metodologia qualitativa interpretativista de cunho etnográfico.

No terceiro capítulo, dedico-me à análise dos dados gerados. Iniciando primeiramente com um mapeamento da região onde a pesquisa ocorreu, em seguida a descrição das comunidades, depois os sujeitos participantes da pesquisa e por fim toda a análise dos dados gerados. Para analisar todo esse material, realizo a triangulação dos dados gerados: diário de campo/notas de campo, entrevistas e aulas, articulando-os ao referencial teórico. Desta forma, consigo compreender como ocorrem os processos de negociação de identidades nas aulas de Arte. Lembro que este trabalho se concentra na área de Linguística Aplicada, ou seja, é um trabalho que se caracteriza pela transdisciplinaridade.

Desta forma, este trabalho pretende olhar para as aulas de Arte como parte de um processo político-sócio-cultural dos sujeitos da pesquisa. As aulas de Arte aqui são pensadas como forma de reflexão, interação com os alunos, os signos ideológicos através das obras de Arte, as identificações de semelhança e diferença que os sujeitos fazem, a alteridade, as relações dialógicas presentes e os debates acerca dos lugares de poder.

Sendo assim, este trabalho tem como **objetivo geral** analisar como os sujeitos estudantes e professor em uma escola de um bairro periférico de Ponta Grossa negociam suas identidades nas aulas de Arte, focalizando os signos ideológicos aí presentes (dentre os quais aqueles produzidos no campo da Arte), as relações dialógicas e os processos de identificação inseridos em relações de poder.

Estas aulas de Arte são vistas como elos na cadeia enunciativa e, portanto, estão em contato com a vida, é esta relação entre Arte e vida, esse diálogo entre os enunciados que concordam, discordam e entram em conflito, entram em disputas de poder presentes na vida e na Arte, que são meu foco.

Como **objetivos específicos**, pretendo verificar qual é a relevância das Artes Visuais para os sujeitos da pesquisa; analisar os processos de leitura visual que os sujeitos desenvolvem e como isso interfere nas relações dialógicas dos sujeitos, considerando as obras de Arte como signos ideológicos; Pesquisar as relações alteritárias dos sujeitos nas aulas de Arte. Observando como os sujeitos fazem relações de semelhança e diferenças com o(s) outro(s); Analisar como as negociações de identidade ocorrem com os sujeitos nas aulas de Arte no contexto escolar.

2 LINGUAGEM NA ARTE E LINGUAGEM NA VIDA

Neste capítulo irei abordar sobre meu referencial teórico que servirá de embasamento para toda a análise a qual este trabalho se propõe. Tal referencial teórico é constituído pelos estudos de Linguagem do Círculo de Bakhtin; dos modos de leitura de imagem trazidos por Donis A. Dondis e John Nerger; dos processos de identidades de Stuart Hall e Zygmunt Bauman; das discussões sobre hibridismo trazidas por Garcia Canclini e sobre as negociações de identidade trazidas por Homi K. Bhabha.

2.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN

O principal referencial utilizado para a análise desta pesquisa é proveniente dos estudos do Círculo de Bakhtin, do qual seleciono concepções e modos de enxergar o mundo, nas obras: *Estética da criação verbal* (2011) e *Teoria do Romance* (2016), de Mikhail Bakhtin, e *Marxismo e filosofia da linguagem e Discurso na vida e discurso na arte* (2014), de Valentin Volochinov. Tais concepções, que norteiam este trabalho e são fundamentais para a análise desta pesquisa, falam sobre língua/linguagem, dialogismo e alteridade.

Antes de adentrarmos a fundo sobre as concepções acima citadas a partir da filosofia do Círculo de Bakhtin, é importante compreendermos o contexto de produção teórica do Círculo. Para tanto, me apoio nos textos: *Os textos contestados* (2008), dos autores Morson e Emerson, e *Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, de Carlos Alberto Faraco.

O hoje chamado “Círculo de Bakhtin” (denominação atribuída *a posteriori*) era um grupo de estudos do qual participavam intelectuais de diversas áreas, não somente da área de linguagem. Dentre eles, estavam como cerne do grupo os pensadores Bakhtin, Volochinov e Medvedev. “A escolha do nome de Bakhtin, neste caso, é plenamente justificável, tendo-se em conta que de todos foi ele quem produziu, sem dúvida, a obra de maior envergadura” (FARACO, 2009, p. 13). O Círculo se reuniu regularmente de 1919 a 1929. Os encontros aconteceram na Rússia, em cidades como Nevel e Vitebsk e São Petersburgo (depois rebatizada como Leningrado), tendo como temas das discussões as artes visuais, a filosofia, a linguística, a literatura e a música (FARACO, 2009).

Existe uma discussão latente sobre a autoria dos textos produzidos pelo Círculo. Alguns teóricos como Clark e Hosquist afirmam que todos os textos são de autoria de Mikhail M. Bakhtin e tentam trazer subsídios para comprovar isto. Porém, nesta pesquisa, partilho da visão de Morson e Emerson nessa discussão sobre a autoria no Círculo. Os autores dizem que, apesar de Bakhtin influenciar os ideais de Volochinov e Medvedev, não escreveu as obras por eles, “os livros de Volochinov e Medvedev foram influenciados, mas não necessariamente escritos, por Bakhtin” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 122). Concordando com Morson e Emerson, não podemos atribuir uma obra a Bakhtin, apenas pelo fato de ele ter influenciado o pensamento de quem a escreveu; afinal de contas, todos nós seres humanos somos influenciados por ideais dos outros nas diferentes cadeias discursivas nas quais nos inserimos.

Muitos alunos e colegas são profundamente influenciados pelas ideias de um amigo talentoso, mas ainda assim condensam essas ideias, desdobram-nas numa estrutura que lhe é própria e, nesse processo, transformam criativamente a significação global de tais ideias (MORSON; EMERSON, 2008, p. 124).

As distinções de autoria ficam mais evidentes ao ler as obras de Bakhtin, Volochinov e Medvedev. Faraco, a partir de Morson e Emerson, afirma que Volochinov e Medvedev são marxistas assumidos. “[...] os dois claramente investiram esforços no sentido de contribuir para uma problemática de interesse marxista” (FARACO, 2009, p. 28). Tomando como exemplo as obras *Freudismo e Marxismo e filosofia da linguagem*, de Volochinov, e *O método formal nos estudos literários*, de Medvedev, nota-se uma tentativa de “construir uma sofisticada doutrina marxista da cultura” (MORSON; EMERSON, 2008, p.129). Apesar de Bakhtin partilhar de algumas ideias marxistas, ele nunca se assumiu como tal e nem em seus textos encontraremos uma doutrina marxista. “Bakhtin não era nem marxista nem semiótico. Tampouco era freudiano ou formalista” (MORSON; EMERSON, 2008, p.135). Além do mais, segundo esses autores, Bakhtin sempre odiou sistemas de qualquer maneira, sendo sempre contrário a qualquer formulação de sistemas ou doutrinas.

Evidentemente, Volochinov e Medvedev não compartilham essa hostilidade aos sistemas, sejam de que tipo forem. Eles parecem ter tomado alguns dos conceitos específicos de Bakhtin e mostrado que podem ser integrados em sistemas. Volochinov descreveu a linguagem como dialógica,

mas incorporou essa descrição a um sistema marxista, dialético. O fato de ter efetuado essa mudança tão bem indica que os conceitos específicos de Bakhtin não dependem necessariamente da estrutura global que estão destinados a servir. Volochinov e Medvedev produziram livros notáveis sobre literatura e linguagem valendo-se das idéias de Bakhtin. Porém os livros como totalidades, dizemos nós, são fundamentalmente alheios a Bakhtin em sua visão estruturadora e em seu próprio espírito. São livros excelentes, mas não são de Bakhtin. São *monologizações* altamente sofisticadas do pensamento de Bakhtin (MORSON; EMERSON, 2008, p.135).

É justamente partilhando desta ideia, que entendo o quão frutífero foi o diálogo entre Bakhtin, Volochinov e Medvedev. Tal diálogo, presente nessas obras, não foi importante apenas para os intelectuais na época destes autores, mas é fundamental especialmente nos dias de hoje devido à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, cada vez mais necessária para compreender as relações sociais em nosso mundo (MOITA LOPES, 2013). Conhecimentos como arte, estudos da linguagem, filosofia, literatura, sociologia, teoria literária, política, entre outros são constantemente debatidos nas obras desses pensadores russos.

Tendo em vista as posições de Morson e Emerson (2008) e de Faraco (2009) quanto à autoria dos textos do Círculo, com as quais concordo, entendo as obras *Estética da criação verbal* e *Teoria do Romance* como sendo de autoria de Mikhail Bakhtin; *Freudismo, Marxismo e filosofia da linguagem* e *Discurso na vida e discurso na arte* como sendo de Valentin Volochinov. Cabe ressaltar que, ao citar a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, tendo em vista a primeira tradução brasileira (1987), mantenho a referência conjunta de Volochinov e Bakhtin, conforme consta na obra da Editora Hucitec.

Muitas vezes quando se fala em teoria bakhtiniana, pensa-se em dialogismo como se fosse uma categoria a ser mobilizada, porém é aí que encontramos o maior erro, pois para Bakhtin o dialogismo não seria uma categoria pronta e acabada, mas é sim uma visão de mundo. Para se entender melhor o que seria o dialogismo, devemos pensar nas interações que estabelecemos com o(s) outro(s) nas relações sociodiscursivas situadas histórica e socialmente. É nessas relações que nos constituímos como sujeitos. Sendo assim, o dialogismo seria um elemento constitutivo dos sujeitos, uma vez que cada enunciado é carregado de outros enunciados. Nas interações, nos inserimos nas cadeias de enunciados. A linguagem

é, portanto, constitutivamente dialógica, pois os discursos/enunciados (meu e do outro) interagem numa mútua interdefinição e interpretação. E é pela linguagem que nos constituímos como sujeitos. É neste sentido que o dialogismo não se restringe a uma categoria analítica, mas se configura como uma visão de linguagem e dos sujeitos (e, por conseguinte, da sociedade), portanto, uma visão de mundo. Nesta perspectiva, o próprio conhecimento é dialógico, especialmente aquele produzido no campo das ciências humanas, que se dedica ao estudo dos sujeitos.

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa *muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico* [...] As diversas modalidades de ativismo da atividade cognitiva [...] O ativismo dialógico do sujeito cognoscível e seus graus. A coisa e o indivíduo (o sujeito) como *limites* do conhecimento. Os graus de materialidade e pessoalidade. A índole do conhecimento dialógico. O encontro. A avaliação como momento indispensável do conhecimento dialógico (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Bakhtin, ao explicitar o encontro do pesquisador com o outro, por consequência o conhecimento que pode ser gerado desta situação, destaca a produção de sentido de um conhecimento dialógico. Para Bakhtin, deve ser considerada a complexidade da ação mútua do conhecimento que se produz e se externa na relação do eu-outro. Para compreender um pouco mais a concepção de dialogismo, devemos entender um pouco mais sobre língua/linguagem, enunciados, signos ideológicos, cadeias e relações discursivas.

2.2 LÍNGUA/LINGUAGEM SOCIAL E A ENUNCIÇÃO

Para começarmos a entender um pouco melhor o conceito de língua/linguagem do Círculo de Bakhtin, começemos como uma citação de Volochinov:

Portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 73).

É justamente nesse sentido social do ser humano que iremos nos apoiar nesta pesquisa. A linguagem só ocorre em um meio social, pois a linguagem só pode ocorrer na interação entre sujeitos socialmente situados, entre eu e o outro. “A estrutura social da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p.126). Então é na interação socio-historicamente situada que ocorre a construção dos diálogos e também das identidades. “A elaboração estilística da enunciação é de natureza *sociológica* e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é *social*.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p.126). Não podemos pensar a língua separada do meio social, a língua/linguagem só ocorre na interação, na enunciação, no diálogo, ou seja, na vida social do ser humano. Na perspectiva de linguagem do Círculo de Bakhtin não devemos pensar a língua como um conjunto de normas e regras, mas pensar a língua no seu contexto social, na interação, nas enunciações.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p.126).

Esse sistema abstrato de que nos fala Volochinov seria uma língua cerceada por regras gramaticais rígidas e de criação puramente individual, sendo assim, uma língua fora da interação real. Para Volochinov, essa visão objetiva olha para a língua como abstração, desconsiderando seu teor social e ideológico. Este procedimento acaba por ser centrípeto, ou seja, um modo centralizador de ver o sistema, trazendo uma única língua. Estas forças centrípetas propiciam um prestígio e poder dessa língua única excluindo as demais. E mesmo que esta visão sistemática de linguagem tenha sido importante para a compreensão da língua no mundo, este trabalho não irá partilhar desta visão de linguagem como sistema de normas. Segundo Faraco, citando a crítica de Volochinov ao objetivismo abstrato, perspectiva científica dos estudos linguísticos que concebe a língua como sistema abstraído das relações sociais, das interações: “a consciência do falante não se orienta pelo sistema da língua, mas pelo novo, pelo irrepetível do enunciado, pelo concreto de sua singularidade, pelo seu horizonte social avaliativo” (FARACO, 2009, p. 23).

2.3 SIGNOS: IDEOLOGIA E ARTE

Para o Círculo, não existe sentido em analisar as palavras de forma sistemática, mas sim a palavra como *signo ideológico*. Segundo Bakhtin; Volochinov (2014, p. 99), “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” Sendo assim, não podemos desconsiderar a carga ideológica presente na palavra. Assim, os discursos são constituídos por signos ideológicos, mesmo que seja apenas uma única palavra ou imagem, ela estará carregada de um sentido ideológico. “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 98). A palavra – assim como os demais signos – sempre tem duas faces, pois ela procede de alguém e se dirige a alguém, ela “constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p.117). O ouvinte sempre terá uma reação em relação ao locutor:

Concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepare-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2011 p. 271).

O que Volochinov designa como signo ideológico é central para toda a discussão acerca do visual neste trabalho. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 31). A ideologia é a chave para compreendermos a maioria das significações semióticas, logo, artísticas. “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (Idem).

Donis A. Dondis, em seu livro *Sintaxe da Linguagem visual*, faz um estudo intenso dos signos a partir da linguagem visual. Na realidade o que a autora faz é propor um letramento visual. A tradução de seu título pode afastar alguns leitores desavisados, sendo seu título original *A Primer of Visual Literacy*, uma tradução mais plausível seria *Princípios do Letramento Visual*. Na primeira parte do livro, a autora aborda a necessidade de termos um letramento visual sendo ensinado nas escolas. A segunda parte é destinada à Composição nas obras: atração, equilíbrio,

nivelamento e aguçamento, positivo/negativo, vetor do olhar. Na sequência, a autora decompõe o que seriam os Elementos básicos da Comunicação Visual: Ponto, Linha, Forma, Direção, Tom, Cor, Textura, Escala, Dimensão e Movimento. Entretanto, ela coloca que tal sistema visual não é fixo ou imutável, mas sim um pilar básico para melhorar o entendimento dos signos imagéticos. Apesar de a teoria de Dondis ser uma das principais utilizadas pelos estudos em Arte, saliento que utilizarei parte de sua teoria, pois, à medida que a autora desenvolve sua reflexão no livro, percebemos uma ênfase maior para o Design, que não é relevante para a pesquisa presente.

Fundamentos básicos da Linguagem Visual, como Composição e Elementos Formais, são conteúdos básicos previsto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, portanto obrigatórios nas aulas de Arte pelo Brasil. Porém, vale fazer uma ressalva nesse ponto, pois essa perspectiva de estruturação da linguagem visual pode ser colocada em contraposição à concepção bakhtiniana de linguagem, que envolve também a linguagem visual. Entretanto, como tal estruturação estabelecida pela autora embasa as orientações para o ensino de Arte no Sistema Básico de Ensino, é produtivo compreender como ela se organiza e buscar estabelecer relações dialógicas com a perspectiva bakhtiniana. Minha intenção, diferentemente do que faz a autora, não é entender como um alfabeto visual estrutura a leitura de imagem pelos sujeitos, mas uma vez que este sistema está presente no ensino, necessitamos conhecê-lo para analisá-lo. Dondis traz muitos aspectos interessantes que dialogam com a teoria bakhtiniana, porém a obra também possui características mais técnicas e estruturais que podem ser contrapostas a um ponto de vista bakhtiniano. Dondis nos chama a atenção para o processo de compreensão da criança em seu processo de aprendizagem:

A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento 'manual', o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente. Esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico – a capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais (DONDIS, 2007, p. 05)

Desde nossa infância, passamos a reconhecer as coisas pelo tato, olfato, paladar, audição e visão, mas é no plano semiótico que começamos a compreendê-

las. À medida que o ser humano vai adquirindo consciência de si mesmo, se transformando em sujeito, tais coisas passam a adquirir significados sociais, ou seja, adquirir sentidos ideológicos, assim começa a se transformar para o sujeito em signos ideológicos. Dessa forma a realidade do sujeito se modifica, determinados objetos e imagens podem ser tratados como signos, signos que passam a integrar uma realidade social. “A experiência visual humana é fundamental no aprendizado para que possamos compreender o meio ambiente e reagir a ele” (DONDIS, 2007, p. 07)

E toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico. Converte-se, assim em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2014, p. 31).

John Berger, em seu livro *Modos de Ver*, analisa os diversos modos que um ser humano capta as imagens tanto artísticas, quanto em seu cotidiano moderno, tendo como base o famoso ensaio *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica*, escrito pelo crítico e filósofo alemão Walter Benjamin. John Berger nos fala o seguinte: “A maneira como vemos as coisas é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos”. Com isso ele nos traz um ponto muito importante sobre a forma como vemos e reconhecemos as coisas. A vaca é valorizada no Brasil para a fabricação de leite e seus derivados, entretanto na Índia ela é considerada um animal sagrado. Poderíamos citar o elefante também que já foi muito utilizado em circos aqui no Brasil, enquanto na Índia ele também é um animal venerado. Estes exemplos foram dados para que possamos compreender melhor como o sujeito vai construindo suas relações dialógicas com seu mundo. A sociedade a sua volta produz diversas imagens e estas irão produzir diferentes significados em cada sujeito. Uma pessoa pode tomar o leite da vaca, enquanto o outro irá venerá-la; outra pessoa pode rir do elefante em uma apresentação circense, enquanto outro irá admirá-lo como um ser sagrado. “É possível dar ao instrumento uma forma artística, que assegure uma adequação harmônica da forma à função na produção [...] produz-se uma espécie de aproximação máxima, quase uma fusão, entre signo e o instrumento” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2014, p. 32). Volochinov nos fala que o signo não será instrumento de produção, assim como o instrumento não se tornará

signo. Ademais complementa dizendo que “qualquer produto de consumo pode [...] ser transformado em signo ideológico” (idem).

O pão e o vinho, por exemplo, tornam-se símbolos religiosos no sacramento cristão da comunhão. Mas o produto de consumo enquanto tal não é, de maneira alguma, um signo. Os produtos de consumo, assim como os instrumentos, podem ser associados a signos ideológicos, mas essa associação não apaga a linha de demarcação existente entre eles (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 32).

Um produto natural, tecnológico ou de consumo pode vir a se transformar em signo, adquirindo assim sentidos que ultrapassem suas funcionalidades comuns. Essa relação entre objeto e sujeito é vital para a compreensão dos signos ideológicos. Quando olhamos para um objeto, não olhamos simplesmente para ele, mas fazemos relações com o que ele representa no espaço e no tempo onde está situado.

Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos. Nossa visão está continuamente ativa, continuamente em movimento, continuamente captando coisas num círculo à sua própria volta, constituindo aquilo presente para nós do modo como estamos situados (BERGER, 1999, p. 11).

Nessa relação que estabelecemos com as coisas – e também as pessoas – à nossa volta, nosso desenvolvimento ocorre em nossa vida social. Os objetos à nossa volta estão cheios de representatividade ou de funções estabelecidas. O sujeito, ao olhar para alguma coisa, estabelece uma relação com ela, podendo ser instantânea ou tardia, significativa ou funcional. Enxergar as coisas para o ser humano acaba sendo muito mais complexo.

É justamente na coisa, no objeto, no símbolo, na escrita, na obra de arte, no meio da materialidade que o signo ideológico se manifesta. É no externo que o vemos, no campo material. “Um signo é um fenômeno do mundo exterior” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 33). Todos os efeitos que o signo produz como ações, reações e até mesmo novos signos gerados no meio social aparecem na *experiência exterior*. E justamente nessa experiência de exterioridade que muitos objetos passam a ser cultuados como únicos, sagrados, valiosos, obras de arte.

A noção de 'obra de arte' é moderna, sendo reforçada pelo conceito de museu como repositório definitivo do belo. Um certo público, entusiasticamente interessado em prostrar-se em atitude de reverência diante do altar da beleza, dela se aproxima sem se dar conta de um ambiente inacreditavelmente feio. Tal atitude afasta a arte do essencial, confere-lhe uma aura de especial e inconsequente a ser reservado apenas a uma elite e nega o fato inquestionável de quão ela é influenciada por nossa vida e nosso mundo (DONDIS, 2007, p. 12)

De forma alguma podemos aceitar este ponto de vista da obra de arte como sagrada, mística, genial. Pois se assim a considerarmos, deixaremos de lado uma parte valiosa do potencial humano, negando assim a capacidade fundamental da comunicação visual, seja em nossa história, seja em nossa própria vida. A obra de arte é um signo ideológico, e ela como tal está extremante ligada às significâncias do cotidiano, separá-la do social é um erro gravíssimo. John Berger define essa questão como mistificação da arte, que é justamente trazer uma carga religiosa para as obras de arte, separando-as do mundo real. Segundo Berger (1999, p. 13), "Mistificam ao invés de esclarecer"; ele segue explicando como no passado a arte era privada da maior parte da população e apreciada apenas por uma pequena parcela da população, as classes dominantes. As pinturas por muito tempo foram concentradas em museus até acontecer o advento da fotografia. As reproduções das obras de arte eram praticamente inexistentes antes. Porém com o advento da fotografia e depois a reprodução das imagens, se tem um ganho imensurável, pois torna a arte acessível a uma grande parcela da população. Ainda assim, Berger reforça a questão de uma elite ainda querer trazer uma aura as obras "verdadeiras" e únicas, que nesse caso seriam muito superiores à visão das suas cópias reproduzidas em livros, folhetos, imagens áudios-visuais, etc.

A falsa religiosidade que hoje envolve as obras de arte originais, que depende, em última instância, de seu valor de mercado, tornou-se o substituto daquilo que as pinturas perderam quando a câmera as tornou reproduzíveis. Sua função é nostálgica. É a reivindicação vazia e final pela continuação dos valores de uma cultura oligárquica e não democrática. Se a imagem não é mais única e exclusiva, o objeto de arte, a coisa, deve ser misteriosamente construída como tal (BERGER, 1999, p. 25)

Para deixar ainda mais evidente essa relação entre arte e tentativa de exclusão, o autor ainda traz quadros comparativos das pessoas que visitam museus estarem relacionado à primeira instância a sua educação ou ainda a uma educação

privilegiada. No comparativo, pessoas somente com educação primária visitam um o museu em uma média de 0,3 % na Grécia, 1,5% na Polônia, 0,4% na França, 0,5% na Holanda; já pessoas com educação superior: 11,5 % na Grécia, 11,7% na Polônia, 12,5% na França, 17,3% na Holanda. E na sequência Berger ainda traz outro comparativo para reforçar seu ponto de vista sobre a relação da arte e religião. A pergunta feita às pessoas pesquisadas foi “*Dos lugares abaixo relacionados, qual lembra mais um museu?*”. 66% dos trabalhadores manuais e 30,5% dos profissionais executivos ou acima, responderam que o museu os lembra uma Igreja. Tais dados só reforçam a noção enraizada de considerar a obra de arte um item sagrado.

Tais relações de mistificar, santificar um objeto são exemplos também de signos ideológicos. Releva que certas pessoas querem as obras de arte quanto relíquia sagrada, pertencente a elite. Enquanto outras pessoas desejam não a peça original em si, mas apenas entender com o que a imagem dialoga ou refrata. Podemos ter a mesma obra de arte como um signo ideológico religioso para uma pessoa e como um signo social para outra. Podemos pegar como exemplo a obra *Criação de Adão*, pintada no teto da Capela Sistina por Michelangelo, a qual faz parte da coleção Juízo Final. Para muitas pessoas religiosas, a obra é o momento da criação do homem, quando Deus em um passe de mágica cria o ser humano. Porém para muitas outras pessoas, o Cérebro representado atrás de Deus e os anjos traria o signo do homem racional, o ser pensante, ou ainda como esse mito religioso estaria na mente das pessoas. Segundo Volochinov (2014, p. 34), “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos [...] a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos”. Sendo assim, temos uma cadeia ideológica que se estende de uma consciência individual para outra, pois os signos surgem na interação entre uma consciência individual com outra (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014).

Volochinov a respeito do signo nos diz que: “Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside [...] no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação.” (idem). O signo situa-se entre sujeitos organizados socialmente por meio da comunicação. É necessário que estes indivíduos estejam socialmente

organizados ou que formem um grupo para que assim crie-se um sistema de signos. A definição da consciência é de ordem sociológica (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014).

Quando a imagem é apresentada como obra de arte, comumente diversas premissas são estabelecidas: beleza, verdade, civilização, genialidade, status. Porém, “muitas dessas premissas não mais se coadunam com o mundo tal qual ele é. (O mundo-tal-qual-ele-é constitui mais do que um puro fato objetivo: inclui a consciência)” (BERGER, 1998, p. 13). Tais premissas são estabelecidas por um grupo social determinado devido às consciências individuais de cada sujeito. “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 36). Nossa capacidade de gerar ou compreender uma imagem visual está intimamente ligada com nossa capacidade de gerar e compreender os signos, afinal a imagem se torna signo dentro de uma interação entre dois ou mais indivíduos situados socialmente.

Expandir nossa capacidade de ver significa expandir nossa capacidade de entender uma mensagem visual, e, o que é ainda mais importante, de criar uma mensagem visual. A visão envolve algo mais que o mero fato de ver ou de que algo nos seja mostrado. É parte integrante do processo de comunicação, que abrange todas as considerações relativas às belas-artes, às artes aplicadas, à expressão subjetiva e à resposta a um objetivo funcional (DONDIS, 2007, p. 13).

Tal resposta é justamente a atividade responsiva de que Bakhtin fala, e que discutiremos com mais calma posteriormente. A imagem torna-se signo através da nossa capacidade de enxergar, compreender e gerar uma mensagem visual; essa capacidade de entender e produzir os signos visuais ocorre justamente na comunicação dos indivíduos. Os sujeitos se comunicam através da imagem dentro de um espaço socialmente organizado. “A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são leis da comunicação semiótica e são diretamente determinadas pelo conjunto das leis sociais e econômicas” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 36).

Vale lembrar que os signos podem ser tanto verbais, quanto visuais. Toda frase segue-se de pensamentos visuais a respeito das palavras pronunciadas. Toda

imagem caminha junto com pensamentos em forma de palavras para compreendê-la. Essa relação verbo-visual é de extrema importância para a compreensão dos signos. “A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 38). Ato este que pode ser uma palavra, uma frase ou uma imagem. Como Berger (1998, p. 10) nos diz “essa visão que chega antes das palavras, e que quase nunca pode ser por elas descrita, não é uma questão de reagir mecanicamente a estímulos”. E como Volochinov (2014, p. 38) explica: “Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior”. Como o próprio Volochinov completa, nenhum signo pode ser substituído por palavras. Desta forma, o verbal não substitui o visual, assim como o visual não substitui o verbal, eles se completam, se complementam, se fundem.

É impossível em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica. Um ritual religioso não pode ser inteiramente substituído por palavras. Nem sequer existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano. Negar isso conduz ao racionalismo e ao simplismo mais grosseiros (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 38).

O visual e o verbal caminham de mãos dadas. O signo traz o conteúdo ideológico presente na fala de quem o pronuncia, nas imagens de quem as faz. Segundo Bakhtin; Volochinov (2014, p. 31) “tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”. Uma imagem pode deixar uma pessoa pra baixo ou empolgá-la. Da mesma forma, uma palavra pode alegrar ou entristecer dependendo do valor que é impregnado nela. Peguemos como exemplo a palavra “bonito”. Se for usado em tom de afirmação para elogiar uma pessoa, poderá alegrá-la; porém se for usada em tom de interrogação para duvidar da beleza de uma pessoa, poderá entristecê-la. “A emoção, o juízo de valor, a expressão, são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto. Em si mesmo, o significado de uma palavra (sem referência à realidade concreta) é extraemocional” (BAKHTIN, 2011, p. 292).

O colorido expressivo só se obtém no enunciado, e esse colorido depende do significado de tais palavras, isoladamente tomado de forma abstrata; por exemplo: “Neste momento, qualquer alegria é apenas amargura para mim”

– aqui a palavra “alegria” recebe entonação expressiva, por assim dizer, a despeito do seu significado (BAKHTIN, 2011, p. 292).

A palavra sozinha torna-se signo quando integra um enunciado ou faz parte de uma enunciação; “a entonação expressiva pertence aqui ao enunciado e não à palavra” (BAKHTIN, 2011, p. 291). Desse modo, é difícil pensarmos em uma palavra desligada de um tom emocional ou expressivo quando dentro do enunciado ou quando é ela própria um enunciado; “quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado”. Ou seja, quando construímos nosso discurso, trazemos previamente o todo de nossa enunciação, um projeto de dizer.

Da mesma forma, quando um sujeito cria uma imagem para se comunicar, ele coloca uma expressividade, uma tonalidade. Temos um projeto de dizer do artista para com a imagem e para com seus interlocutores. Hoje, uma fotografia pode ser exibida como uma obra de arte em um museu. Daqui a 30 anos ela pode ser um simples enfeite em algum salão comercial. Seu sentido primordial pode ser entendido como arte nesse novo ambiente ou não, irá depender do sujeito que interagir com ela. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 117).

Fora de sua objetivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção. Não é senão uma construção ideológica incorreta, criada sem considerar os dados concretos da expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc.), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 2014, p. 122).

Quando o sujeito interage através da palavra, dos gestos, de desenhos, de pinturas, da arte, ele está produzindo um enunciado com poder social imenso. Para Volochinov (2014, p. 122) “assim que passou por todas as etapas da objetivação social, que entrou no poderoso sistema da ciência, da arte, da moral e do direito, a consciência torna-se uma força real”.

2.4 ENUNCIADO/ENUNCIÇÃO

As palavras e as imagens, assim como gestos e músicas, constroem nossos discursos interiores e exteriores, nossas relações dialógicas. Nessas interações nos constituímos como indivíduos na sociedade, estabelecemos nosso lugar social. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. “Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p.117). Da mesma forma que a imagem é dirigida a alguém, de um lado temos o criador da imagem, do outro lado temos quem a recebe, afinal “não existe atividade mental sem expressão semiótica.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p.116).

Segundo Faraco (2009, p. 49), “como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores.” Somente quando colocamos entonação nas palavras ou nas imagens é que elas ganham expressividade, fazendo assim com que percam sua neutralidade e passem a ganhar vida, exercendo assim sua função de signo; isto acontece justamente no que o Círculo chama de *enunciado*. Os discursos são formados de palavras e/ou imagens e/ou som e/ou gestos e/ou movimentos, que perdem sua neutralidade quando passam a compor um enunciado. É por meio dos enunciados que os discursos acontecem e temos a concretização da interação social.

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra se dirige a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2002, p. 116).

O enunciado ou enunciação¹ só pode ocorrer na interação de dois ou mais sujeitos. O discurso sempre é dirigido a alguém, seja de forma direta ou indireta, seja de forma escrita, oral, musical, gestual ou imagética. Além disso, o enunciado é definido pelas experiências vivenciais dos sujeitos envolvidos na interação, pelos seus círculos sociais. “A situação e os participantes mais imediatos determinam a

¹ Bakhtin; Volochinov (2014) utiliza o termo *viskázivanie*, que significaria o ato de enunciar, de exprimir pensamentos ou sentimentos em palavras. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* o termo aparece repetidas vezes traduzidas como “enunciado” e “enunciação”.

forma e o estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 118). Cada pessoa, ao longo de sua de vida, vai construindo um repertório de termos, ideologias, preferências e motivações, dentro das cadeias discursivas. O sujeito sofre a ação de forma objetiva ou subjetiva dessas relações dialógicas. “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (FARACO, 2009, p. 25).

O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que ainda por cima tem relação com o valor [com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc]. (BAKHTIN, 2011, p. 326)

Afinal devemos considerar as intenções (os projetos de dizer) e o contexto sócio-histórico de quem produz o discurso e as interações que estes sujeitos têm com as mais diversas linguagens. É através dos enunciados que os discursos ganham vida. A língua passa a fazer parte do mundo real através de enunciados concretos, o enunciado é a “*real unidade* da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 274). É a partir dos enunciados que definimos o que falamos, os gestos que utilizamos e para onde olhamos. Segundo Berger (1999, p. 10) “Olhar é um ato de escolha. Como resultado dessa escolha, aquilo que vemos é trazido para o âmbito do nosso alcance”. Não vemos simplesmente, nós escolhemos para onde olhamos. Isto irá depender do contexto onde estamos. O lugar, a situação, com quais pessoas, tudo isso afeta nossa visão, até mesmo nosso estado de espírito. Nós definimos para onde queremos olhar e para o que não queremos.

Um dos textos mais conhecidos de Mikhail M. Bakhtin é *Os gêneros do discurso*, que atualmente pode ser encontrado na coletânea *Estética da Criação Verbal*. Neste capítulo, Bakhtin explica como os enunciados são dispostos em gêneros discursivos.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramáticas da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261-262).

Estes três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, aos quais Bakhtin se refere, estão intrinsecamente ligados à totalidade do enunciado

e são determinados por suas especificações de um dado campo do conhecimento. Logicamente, cada enunciado é único, “mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p.262). Estes gêneros são separados em esferas sociais; e para cada esfera temos gêneros discursivos que são mais condizentes com dada situação. Por exemplo, a forma de escrita mais formal de um prontuário médico será totalmente distinta de uma conversa cotidiana entre amigos sobre política. Para cada momento, os autores do discurso utilizam gêneros discursivos diferentes. Uma obra de arte irá ressaltar muito mais a individualidade do discurso do autor, que um requerimento escrito por um desembargador da justiça. Os gêneros não determinam somente como cada enunciado será expresso de acordo com sua função, mas também o quão aparece a individualidade do sujeito neste dado enunciado.

O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2011, p 298).

Desta forma, os enunciados são puramente sociais, é através deles que construímos nossos projetos de dizer, e projetamos ainda o que o ouvinte irá receber como ele poderá reagir ao o que dizemos, ou seja, uma atitude responsiva em relação ao que enunciamos. Nos enunciados encontramos o conjunto de valores de quem enuncia as palavras, ao mesmo tempo em que encontramos os valores de quem as escuta ou lê. “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (FARACO, 2009, p. 25). A palavra, oração ou imagem fora do enunciado podem ser neutras, porém, “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Sendo assim, sempre deverá ser levado em questão o contexto de quem proferiu as palavras, como o contexto de quem as escutou.

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos ou vemos, percebemos nitidamente o fim do enunciado, como se ouvíssemos o ‘dixi’

conclusivo do falante [...] O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva (BAKHTIN, 2011, p. 280).

É justamente na atividade responsiva que o enunciado constitui “um elo na cadeia discursiva” (BAKHTIN, 2011, p.289). Os enunciados respondem a outros enunciados dentro de uma cadeia de enunciados. Os enunciados nunca poderão ser recriados iguais, afinal de contas, os sujeitos participantes já teriam vivenciado uma primeira vez aquele enunciado em questão. A “fala pode repetir-se um número ilimitado de vezes em forma absolutamente idêntica, mas como enunciado (ou parte do enunciado) nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 313). Assim os enunciados são caracterizados como únicos e irrepetíveis, porque além das palavras e orações utilizadas, ainda devemos levar em consideração os fatores extra verbais.

Entretanto, o enunciado não está ligado apenas a elos anteriores, mas também aos que estão por vir na comunicação discursiva. Quando um enunciado é gerado pelo sujeito falante, os elos ainda nem existem. O enunciado é criado levando em consideração as atitudes responsivas em razão das quais ele foi construído (BAKHTIN, 2011). O papel dos ouvintes é de extrema importância, uma vez não serão apenas sujeitos passivos, mas sim participantes ativos da comunicação discursiva. “Desde o início o falante aguarda a resposta deles, espera uma ativa compreensão responsiva. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2011, p. 301). A forma como o falante irá proceder em seus discursos e a forma como o ouvinte irá ter sua resposta, estão intimamente ligados ao lugar onde estes sujeitos estão situados. Seu círculo social, seus amigos, seus costumes, suas tradições, todos estes elementos afetam diretamente falante e ouvinte.

Como já dito antes, os enunciados são criados dentro de um contexto sócio-cultural-histórico, estes fatores sempre são considerados, pois os sujeitos são situados dentro de uma sociedade, a qual tem sua história e cultura ativas. Bakhtin ainda nos alerta sobre as ideias dominantes que podem estar inseridas nos mais diversos lugares, tradições, obras de arte e até mesmo no sistema escolar. Esse contexto sócio-cultural-histórico afeta os sujeitos falantes e ouvintes que produzem

os enunciados. “Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 296-297). Cada enunciado ocupa uma posição definida em cada esfera da comunicação, considerando a questão ou assunto de cada esfera. Quando Bakhtin fala em atitude responsiva ou resposta, ela é no sentido amplo da palavra: concorda, rejeita, baseia-se, discorda, aceita, completa, etc. Não é possível relacionar uma posição sem relacionar com outras posições. “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Berger nos chama a atenção para as reproduções das imagens. Vivemos em um mundo que praticamente qualquer imagem pode ser reproduzida em qualquer lugar, em um jornal, uma revista, um quadro, uma notícia televisiva, em um filme, um cartaz, etc. Porém, a forma como iremos responder a essa imagem irá depender do enunciado no qual a imagem está inserida. Posso compreender a imagem como obra de arte se a vir em um museu, como protesto se a vir em um cartaz, como referência se a vir em um filme, como ilustração se a vir em um jornal. Sempre dependerá tanto do projeto de dizer do autor, do enunciado, da imagem, quanto de quem a olha.

Desde nosso nascimento, somos apresentados a diversos enunciados e, portanto, a discursos. Pouco a pouco vamos aprendendo a falar através dos discursos de nossos pais ou irmãos e assim, introduzidos a diversos tipos diferentes de enunciados. Vamos aprendendo a língua sem sequer dar-nos conta. O diálogo presente na vida propicia o aprendizado de forma simples e natural. O enunciado acaba sendo a forma viva da língua. É na interação que aprendemos a falar, olhar, ouvir, criar nossos discursos, discursos esses que foram influenciados pelos discursos dos pais, irmãos, amigas/os, conhecidas/os, colegas de escola, professoras/es, colegas de trabalho.

Em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semilattes e latentes, de diferentes graus de alteridade. Por isso o enunciado é representado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor” (BAKHTIN, 2011, p. 299).

Porém, não somente a palavras a criança irá reagir. Existe toda uma gama visual de elementos que ela irá visualizar antes mesmo de aprender a falar. Segundo Berger (1999, p. 35) “O olhar vem antes das palavras”. A criança vai fazendo diversas relações entre o que vê com o que os outros falam para ela. Aos poucos vai reconhecendo que determinado objeto é chamado de tal forma, e assim vai aprendendo a falar. O processo de fala está intimamente ligado ao processo visual. E junto com ele vai aprendendo as cargas valorativas atribuídas às palavras e às imagens.

Trata-se de um processo multidimensional, cuja característica mais extraordinária é a simultaneidade. Cada função está ligada ao processo e à circunstância, pois a visão não só nos oferece opções metodológicas para o resgate de informações, mas também opções que coexistem e são disponíveis e interativas no mesmo momento (DONDIS, 2007, p. 25).

Infelizmente no decorrer de nossa vida o poder das imagens vai sendo deixado de lado, muitas vezes por uma falta de formação das/os docentes para trabalhar com elas. Muitas vezes o foco do ensino nas escolas acaba sendo voltado para o ler e escrever, da palavra propriamente dita, esquecendo-se que as imagens também falam e estão repletas de significados. Desta forma, uma grande parte da sociedade acaba por ficar “enferrujada” visualmente. Não que as pessoas não irão significar as imagens que olham; irão, mas elas poderiam fazer produções de sentido mais produtivas e complexas do que fazem. Além desse foco para o ensino da língua materna, ainda temos o descaso para com o ensino do visual, ficando a responsabilidade praticamente para a disciplina de Arte somente.

Grande parte da comunicação visual foi deixada ao sabor da intuição e do acaso. Como não se fez nenhuma tentativa de analisá-la ou defini-la em termos da estrutura do modo visual, nenhum método de aplicação pode ser obtido. Na verdade, essa é uma esfera em que o sistema educacional se move com lentidão monolítica, persistindo ainda uma ênfase no modo verbal, que exclui o restante da sensibilidade humana, e pouco ou nada se preocupando com o caráter esmagadoramente visual da experiência de aprendizagem da criança (DONDIS, 2007, p. 17).

O potencial visual da criança acaba sendo desperdiçado na escola. O ensino visual acaba sendo utilizado muitas vezes como simples recreação, ilustração ou passatempo. Isto gera um descaso enorme com a linguagem visual como um todo,

pois acaba se tornando algo superficial, fútil e até mesmo desconsiderado na maioria das vezes. Como Dondis (2007, p. 14) nos diz: “a linguagem verbal é vista como um meio de chegar a uma forma de pensamento superior ao modo visual e ao tátil”. De forma alguma o ensino verbal deve ser deixado de lado ou minimizado. Porém, se o ensino do verbal caminhasse junto com o ensino visual, o aprendizado seria muito mais poderoso, assim como a consciência crítica da criança, mais tarde do jovem.

Se a nova linguagem das imagens fosse usada de modo diferente, ela poderia, por meio de seu uso, conferir um novo tipo de poder. Dentro dessa linguagem poderíamos começar a definir nossas experiências com maior precisão, em áreas onde as palavras são inadequadas (BERGER, 1999, p. 35).

Como Volochinov (2014, p. 38) afirma, “É impossível, em última análise, exprimir em palavras, de modo adequado, uma composição musical ou uma representação pictórica”. Não devemos reduzir a importância do verbal, da mesma forma que não devemos minimizar a importância do visual. Ambas devem caminhar de mãos dadas para a execução de um ensino mais poderoso. Assim como em uma pintura necessitamos das palavras para falar dela ou na música precisamos da letra para acompanhar a melodia.

Todavia, embora nenhum desses signos ideológicos seja substituível por palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apóia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 38).

Um signo não deverá substituir o outro, e sim complementar, unir-se, criar relações. Os enunciados são justamente formados nessas relações entre verbal e visual. A pessoa fala ao mesmo tempo em que a outra a ouve, vê ao mesmo tempo em que é vista. O ouvinte muitas vezes poderá responder de outra forma, não somente verbalmente, mas visualmente através de gestos, expressões faciais, expressões corporais. Uma pessoa sempre terá uma resposta ao discurso do outro. Essa resposta poderá ser imediata ou posterior. Muitas vezes a pessoa ficará pensando por dias no discurso do outro e só então chegará a uma conclusão. Qualquer que seja o enunciado, ele é um elo na cadeia da comunicação discursiva. “O enunciado [...] reflete o processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muito distantes)” (BAKHTIN, 2011, p. 299).

2.5 O EXCEDENTE DE VISÃO

Para Bakhtin (2011), qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: a palavra da língua neutra (que não pertence a ninguém), a palavra alheia dos outros (influenciada por outros enunciados) e a minha palavra (utilizando-a em determinada situação, com uma intenção pré-estabelecida). Meus discursos são vindos de outros discursos dentro de uma cadeia discursiva e é nesses enunciados que vou me constituindo como sujeito a partir do diálogo com os outros. “Eis porque a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Poderíamos colocar isso como processo de assimilação dos discursos dos outros. Nossos enunciados são recheados de palavras dos outros em diferentes graus de variedade. E por meio das palavras dos outros, que tem sua expressividade e valores, que mais adiante assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2011).

Desta forma, é importante salientar a importância da relação com os outros para nos constituirmos como sujeitos. Trazemos conosco enunciados, palavras e, portanto, valores dos outros, posteriormente os transformando, resignificando-os, construindo nossos próprios discursos a partir deles. São nessas interações com o outro que assimilamos e transformamos discursos alheios em nossos, e vice-versa; do mesmo modo que nos identificamos nesse processo discursivo. Reconhecemos aquilo com que concordamos ou do que discordamos, aprendemos os valores, entendemos quais são nossas verdades e/ou mentiras. Através das semelhanças e diferenças da interação com os outros, das relações de alteridade, que nos constituímos como sujeitos do discurso.

É pela palavra e pelo olhar do outro que nos reconhecemos como indivíduos, dentro de um lugar no espaço/tempo em determinada sociedade. Segundo Berger (1999, p. 11), “Logo depois de podermos ver, nos damos conta de que podemos também ser vistos. O olho do outro combina com o nosso próprio olho, de modo a tornar inteiramente confiável que somos parte do mundo visível”. Por este viés analítico, pela palavra significamos e damos sentido as nossas experiências vivenciais - que trazem valores culturais de determinada época. É nas interações sociais, nos enunciados presentes do dia a dia que manifestamos nossa

necessidade pelo outro. Podemos influenciar os pensamentos, ideias e experiências das pessoas à nossa volta; da mesma forma elas manifestam seus pensamentos, ideias e experiências sobre nós. Bakhtin (2003, p.341) afirma: “ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio”. Devido às palavras e olhares do outro, nossa consciência está em constante batalha interna, em um processo contínuo de construção. A construção da consciência é resultado de como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro nas relações sociais, culturais e históricas. Na relação de alteridade com o outro, que os sujeitos vivenciam as relações sociais. Temos aqui um sentimento de responsabilidade mútua, afinal de contas, eu contribuo para a constituição do meu próximo, assim como necessito dele para significar a minha experiência interna. No entanto, embora nos constituamos mutuamente, temos em relação aos outros aquilo que Bakhtin denomina como excedente de visão, uma vez que cada um de nós ocupa um lugar exterior ao outro.

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 2011, p. 21).

É justamente essa distância concreta entre mim e todos os outros indivíduos que caracteriza o excedente de minha visão, para Bakhtin. “O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor” (BAKHTIN, 2011, p. 23). Existe uma relação entre o excedente de minha visão com o excedente da visão do outro, e ambas visões possibilitam criar uma relação de alteridade e assim constituir uma relação dialógica. Para que essa relação seja completada, é importante o movimento de empatia e de retorno ao próprio lugar, exterior ao outro e único que ocupo, passando a ver o universo a partir do excedente de visão do outro e do meu próprio lugar. “Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, contemplar o horizonte dele com o excedente de visão” (BAKHTIN, 2011, p.23).

É na relação com o outro que posso me reconhecer, através dos olhos do outro que posso me enxergar, a partir das palavras do outro que consigo falar. É nessa relação de alteridade que me localizo e me coloco como sujeito no mundo.

Esse outro que me é exterior é que me propicia compreender meu eu.

Contemplar a mim mesmo no espelho é um caso inteiramente específico de visão da minha imagem externa. Tudo indica que neste caso vemos a nós mesmos de forma imediata. Mas não é assim; permanecemos dentro de nós mesmos e vemos apenas nosso reflexo, que não pode tornar-se elemento imediato da nossa visão e vivenciamento do mundo: vemos o reflexo da nossa imagem externa; a imagem externa não nos envolve ao todo, estamos diante e não dentro do espelho; o espelho só pode fornecer o material para a auto-objetivação, e ademais um material não genuíno. De fato, nossa situação diante do espelho sempre é meio falsa: como não dispomos de um enfoque de nós mesmos de fora, também nesse caso nos compenetramos de um outro possível e indefinido, com cuja ajuda tentamos encontrar uma posição axiológica em relação a nós mesmos; também aqui tentamos vivificar e informar a nós mesmos a partir do outro; daí a expressão original e antinatural de nosso rosto que vemos no espelho [e] que não temos na vida (BAKHTIN, 2011, p.30).

E quando olhamos para nosso próprio reflexo, não estamos pensando em nós mesmos, mas sim nos outros, pois posamos para o espelho a fim de criar expressões que os outros considerem desejáveis. “Eu não estou só quando me contemplo no espelho” (BAKHTIN, 2011, p.31). Sendo assim, sempre estarei dialogando com o outro quando me olho no espelho; e por mais que tente me ver de fora de mim mesmo (desta posição do outro), isso não será possível. O sujeito não pode compreender de forma integral sua própria imagem externa “nenhum espelho ou foto o ajudarão; sua autêntica imagem externa pode ser vista e entendida apenas por outras pessoas, graças à distância espacial e ao fato de serem *outras*” (BAKHTIN, 2011, p.366).

Esse distanciamento é fundamental para me reconhecer como sujeito. É por meio da alteridade que posso me compreender como sujeito, tanto na diferença, quanto na semelhança com o outro. A linguagem que usamos constitui os enunciados, tais enunciados que são provenientes de outros enunciados. Nossa identidade é constituída de diversos enunciados criados com os outros. Minha identidade se constrói pela linguagem dentro de uma cadeia de enunciados em uma relação alteritária.

Toda relação de alteridade, que se dá na/pela linguagem, é culturalmente situada, pois a língua/linguagem é inseparável da cultura. Assim, ao tratar do outro como constituindo nossas identidades, precisamos também situar como compreendemos a cultura. Sendo assim, nos tópicos seguintes apresento uma reflexão sobre cultura e identidade.

2.6 DIALOGISMO COMO VISÃO DE MUNDO E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS DOS/NOS ENUNCIADOS

Como Faraco (2009) analisa no decorrer de sua obra, o dialogismo é central em toda a obra do Círculo de Bakhtin, muito mais que um simples conceito. O dialogismo é uma forma de ver e compreender o mundo. Porém, como Faraco (2009) mesmo alerta, devemos tomar o cuidado para não cairmos no erro de achar que a palavra dialogismo está ligada simplesmente ao sentido simples da palavra diálogo – interação entre duas pessoas face a face ou as conversas de personagens em textos dramáticos que comumente se aplica esta palavra. “Os membros do Círculo de Bakhtin não são teóricos do diálogo nesses sentidos. Não lhes interessa o estudo da forma-diálogo como tal, seja na composição escrita ou no texto dramático, seja na interação face a face” (FARACO, 2009, p. 60). Muitas vezes o evento do diálogo face a face será focado pelo Círculo, mas não em seu sentido composicional, mas como um documento sociológico, isto é, “como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 61).

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão um das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2011, p.127).

Desta forma, o evento do diálogo face a face vai interessar ao Círculo como um dos muitos eventos que ocorrem nas relações dialógicas. Sendo assim, o Círculo não se preocupa especificamente com o diálogo em si, mas com as forças complexas exercidas nele e as possíveis significações presentes.

Interessam-lhe ainda mais as forças que atuam nos mais diversos planos da interação social, as coisas banais do dia a dia até a obra mais complexa e elaborada da criação humana. “O objeto efetivo do dialogismo é constituído, portanto, **pelas relações dialógicas** nesse sentido lato (‘mais amplas, mais variadas e mais complexas’).” (FARACO, 2009, p. 61). É justamente nessa perspectiva que o Círculo irá se interessar pelo diálogo face a face, para investigar o embate de verdades múltiplas sociais, ou seja, onde teremos um confronto das mais diversas refrações sociais expostas em enunciados diversos.

O círculo, portanto, olha para o diálogo face a face do mesmo modo que olha para uma obra literária, um tratado filosófico, um texto religioso, isto é, como eventos da grande interação sociocultural de qualquer grupo humano; como espaços de vida da consciência sócioideológica; como eventos atravessados pelas mesmas grandes forças dialógicas (as forças da **heteroglossia dialogizada**). (FARACO, 2009, p. 61).

Só poderá ser analisada de fato a interação face a face, quando a considerarmos como evento único e irrepetível, colocando-a na rede das interações sociais. É preciso colocá-la como estrutura sócioideológica, onde temos seres socialmente organizados e agindo em uma cadeia de relações socioculturais, dentro da qual desabrocham as relações dialógicas (FARACO, 2009).

Em toda a obra do Círculo de Bakhtin temos a presença do dialogismo sendo amplamente debatido. No livro *Teoria do Romance*, Bakhtin discute amplamente sobre o gênero romanesco; e abrange o dialogismo de maneira que possamos, não apenas compreender as relações dialógicas no romance, mas também na vida.

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência sócioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse à parte (BAKHTIN, 2015, p.49).

Dessa forma, Bakhtin nos traz que a natureza do enunciado é puramente dialógica. Não somente isto, mas como a linguagem é puramente dialógica. Por meio das relações discursivas evidenciam-se as relações de alteridade. Sendo assim, concordando com Faraco (2009), o dialogismo deve ser encarado não como um conceito, mas como uma visão de mundo na obra do Círculo de Bakhtin. O dialogismo é, portanto, o epicentro na construção das mais diversas vozes sociais, presentes nas cadeias responsivas, ou seja, os enunciados.

Faraco (2009, p. 59), a respeito do que Volochinov dizia, coloca “cada enunciado é uma resposta, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo; é um elo da corrente ininterrupta da comunicação sociocultural”. O enunciado nesse sentido sempre será uma resposta, e ao mesmo tempo em que responde, espera uma resposta. O discurso integra uma

discussão ideológica dentro de uma grande rede, ele responde ao que foi falado, antecipa, concorda, nega, etc.

Ora, todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística (BAKHTIN, 2015, p.48).

O discurso concreto (enunciado) para o Círculo de Bakhtin sempre considera o discurso como uma réplica, o enunciado sempre está respondendo a alguém, podendo concordar ou discordar, anteciper, despertar ressonâncias futuras. Nosso discurso é provindo de muitos outros discursos dentro de uma cadeia de enunciados. “Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2011, p. 128). Os objetos também trazem consigo cargas ideológicas que são provenientes de outros discursos. Diariamente somos atingidos pelos discursos alheios e a eles respondemos. “O discurso surge no diálogo como sua réplica viva, forma-se na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto. *A concepção do seu objeto pelo discurso é dialógica*” (BAKHTIN, 2015, p.52).

As relações dialógicas não podem ser compreendidas no sentido estrito do termo, relações lógicas. Essas relações são de sentido, que se estabelecem dentro dos enunciados ou entre enunciados. Segundo Faraco (2009, p. 65), citando o manuscrito inacabado *O problema do texto* de Bakhtin:

Assim quaisquer enunciados, se postos lado a lado no plano do sentido, ‘acabam por estabelecer uma relação dialógica’ (p. 117). Mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados no plano do sentido, revelarão relações dialógicas (p. 124). E isso em qualquer ponto do vasto universo da criação ideológica, do intercâmbio sociocultural (FARACO, 2009, p. 65),

Porém, para existir relações dialógicas é necessário que o material linguístico ou semiótico adentre a esfera do discurso e se transforme em enunciado, ou seja, um discurso concreto de um sujeito social. Só desta forma é possível termos uma

atividade responsiva ao que foi dito, replicar, concordar, refutar, confrontar, buscar sentido na palavra do outro. Sendo assim, estabelecer relações de sentido e significado responsivo através do encontro de sujeitos com posições de avaliação (FARACO, 2009). Desta forma, as relações dialógicas são:

Relações entre índices sociais de valor – que, como vimos, constituem, no conceitual do Círculo de Bakhtin, parte inerente do todo enunciado, entendido não mais como unidade da língua, mas como unidade da interação social; não como um complexo de relações entre palavras, mas como um complexo de relações entre pessoas socialmente organizadas (FARACO, 2009, p. 67).

As relações dialógicas não podem ser vistas apenas em enunciados completos, também podem ser constatadas através de parte significativa de um enunciado, mesmo que seja apenas uma palavra. Nesse sentido, esta palavra é entendida como signo, um representante do enunciado de outra pessoa. Sendo assim, as relações dialógicas podem estar presentes tanto no enunciado, como em parte dele, mesmo sendo no interior de uma única palavra, contanto que nela duas vozes se encontrem dialogicamente.

Devemos ainda nos alertar para não termos uma compreensão restrita de dialogismo, pensando que o mesmo é um simples debate, discussão ou polêmica. Obviamente estas também são formas de dialogismo, porém devemos lembrar que existem muitas outras. As nuances na palavra do outro, as concordâncias e discordâncias, os gestos explícitos e implícitos, a aceitação e a negação, o significado por de trás da voz, as diversas vozes que se combinam, se fundem e ampliam a compreensão e visão de mundo.

Da mesma forma, não podemos relacionar a palavra dialogismo ou a palavra diálogo, ao seu uso socialmente aplicado do termo, isto é, sinônimo de consenso, resolução de conflitos, entendimento. O diálogo para o Círculo vai muito além dessa compreensão restrita de consenso. As relações dialógicas podem ir tanto para o lado do consenso, quanto do dissenso, o acordo e o desacordo, a fusão e a separação, o aceite e a recusa. As relações dialógicas podem caminhar para diversos horizontes, não sendo apenas o do consenso.

Em seu caderno de notas de 1970/71, Bakhtin (p. 143, apud Faraco) diz: “um tenso combate dialógico ocorre nas fronteiras”. Nesse mesmo sentido de tensão,

Volochinov (p.80, apud Faraco) afirma: “Os contextos não estão apenas justapostos, como se alheios uns aos outros, mas encontram-se num estado de tensão constante”. Desta forma, podemos concluir que o Círculo de Bakhtin compreende as relações dialógicas como lugares de tensão entre enunciados.

Estes, portanto, não apenas coexistem, mas se tencionam nas relações dialógicas. Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela (FARACO, 2009, p. 69).

Essas múltiplas vozes sociais, os dizeres dos outros que aparecem em minha linguagem é o que Bakhtin irá chamar de heterodiscurso². O importante de fato para Bakhtin é a dialogização das vozes sociais, vozes que vão se cruzar, concordar, se contrapor, se juntar, se transformar, polemizar, etc. Tais vozes são os diversos discursos carregados de valores, dentro da perspectiva axiológica que constituem a linguagem em sociedade. Na Arte, representa visões de mundo diversas. Bakhtin falando sobre o gênero do romance, irá esclarecer o que é o heterodiscurso:

O romance é um heterodiscurso social artisticamente organizado, às vezes uma diversidade de linguagens e uma dissonância individual. A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, as linguagens dos círculos e das modas passageiras, as linguagens dos dias sociopolíticos e até das horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), pois bem, a estratificação interna de cada língua em cada momento de sua existência histórica é a premissa indispensável do gênero romanesco: através do heterodiscurso social e da dissonância individual, que medra no solo desse heterodiscurso, o romance orquestra todos os seus temas, todo o seu universo de objetos e sentidos que representa e exprime (BAKHTIN, 2015, p. 30).

Tanto os discursos dos autores, quanto dos narradores ou heróis são apenas elementos da composição onde o heterodiscurso entra no romance. Em cada um desses elementos existe uma diversidade de vozes sociais com relações dialógicas entre si. E tais relações entre linguagens e enunciados, com o heterodiscurso inserido, é que dão o suporte para o estilo romanesco (BAKHTIN, 2015). Sendo

² A palavra no original russo seria *raznorétchie*. Pode ser vista ainda com a tradução de *plurilinguismo* e *heteroglossia*.

assim, o ambiente do enunciado é o heterodiscurso dialogizado. “O autêntico meio da enunciação, no qual ela se forma e vive, é justamente o heterodiscurso dialogizado, anônimo e social como a língua, mas concreto, rico em conteúdo e acentuado como enunciação individual” (BAKHTIN, 2015, p. 42).

2.7 CULTURA(S)

Os gêneros discursivos são como chaves culturais nos diálogos e nas interações dos sujeitos nas esferas da atividade humana. Tais chaves nos falam da construção e entendimento dos enunciados. A análise dos enunciados, segundo Bakhtin, exige que estes sejam situados dentro da cultura. “A literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno de toda cultura de uma época.” (BAKHTIN, 2011, p. 360). Nesse sentido, língua e cultura não podem ser vistas separadas. Justamente devido à centralidade da cultura nos estudos sobre gêneros e nos enunciados é que se faz necessário entender o conceito de cultura que adoto neste trabalho. Ademais, ao tratar do ensino de Arte, o conceito de cultura é central, especialmente porque os signos artísticos são, como a linguagem verbal, culturalmente situados.

Como já afirmei anteriormente, as relações dialógicas se constituem em lugares de luta, onde temos diversas vozes de sujeitos sociais. A cultura está intrinsecamente ligada às práticas sociais. A língua/linguagem é constituída dentro dos enunciados, que por sua vez são construídos dentro de contextos sociais, históricos e culturais. Deste modo, se torna pertinente entendermos como o termo Cultura nasceu, desenvolveu e é visto nos dias de hoje. Porém, não somente entender o conceito do termo é suficiente, mas como a cultura age. As esferas de atividade humana envolvem contextos culturais diversos.

Para entendermos melhor o conceito de Cultura e como ela é de relativa importância para essa pesquisa utilizaremos três autores: Terry Eagleton (2011), em *A ideia de cultura*, Nestor Garcia Canclini (2015), em *Culturas Híbridas*, e Homi K. Bhabha (1998), em *O Local da Cultura*.

Segundo Eagleton (2011), o termo cultura tem enorme amplitude, no início era entendido como o cultivo da terra e suas produções. Tempos depois começou a ser utilizado para falar sobre o cultivo de ideias; mais tarde, ao “culto” à ciência,

religião, arte. O termo varia do cultivo de milho a arte da renascença, segundo o autor; varia do rural ao urbano. A cultura tem relação direta com a natureza, como a transformação dessa pelas mãos do ser humano, o que o autor definirá como “regulado e não regulado” (EAGLETON, 2011, p 13).

Em uma das muitas visões de cultura, ela está intimamente ligada à civilização, modos de se levar a vida, erudição. Eagleton, assim como Bakhtin, não traz conceitos fechados, sempre preferindo deixar a definição de cultura em aberto. Porém, ele explica que uma das várias noções de cultura é: “A cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico.” (EAGLETON, 2011, p.54).

Todos os seres humanos estão mergulhados em culturas e são agentes de culturas. Estas não são próprias de alguns grupos e de outros não, todos possuem e produzem culturas. Da mesma forma, não temos culturas fixas e imutáveis de determinados lugares, elas sempre se transformam gerando novas culturas em um processo contínuo. A cultura envolve costumes, crenças, lendas, artes, leis, tradições, habilidades. Porém, devemos nos alertar para não confundir cultura com social. (EAGLETON, 2011).

Todos os sistemas sociais envolvem significação, mas existe uma diferença entre a literatura e, digamos, a cunhagem de moedas, em que o fator de significação está ‘dissolvido’ no fator funcional, ou entre a televisão e o telefone. Habitação é uma questão de necessidade, mas só se torna um sistema significativo quando distinções sociais começam a tomar grande vulto dentro dele. (EAGLETON, 2011, p.54)

Nesse sentido, cultura se refere àqueles processos significativos distintivos, que permitem a identificação de diferenças entre os grupos. Desta forma, outra coisa para a qual devemos nos atentar é não entender a cultura como se fosse apenas a cultura erudita, pertencente a uma burguesia e que os trabalhadores não teriam cultura, ou que teriam uma cultura inferior. Chamando atenção para este aspecto, Nestor Garcia Canclini nos traz três principais modos de ver a cultura:

A história da arte, a literatura e o conhecimento científico tinham identificado repertórios de conteúdos que deveríamos dominar para sermos *cultos* no mundo moderno. Por outro lado, a antropologia e o folclore, assim como os populismos políticos, ao reivindicar o saber e as práticas tradicionais, constituíram o universo do *popular*. As indústrias culturais geraram um

terceiro sistema de mensagens *massivas* do qual se ocuparam novos especialistas: comunicólogos e semiólogos. (CANCLINI, 2015, p.21)

Garcia Canclini alerta para o tratamento do termo *culto*, comumente visto como erudito, elitista e hegemônico, o qual também esclarece ser o mais vulnerável dos três. Como o próprio autor coloca, nem culto, nem popular, nem massivo, essa nomenclatura é criada, projetada para fins políticos, organizações sociais, econômicas, um jogo de interesses.

O trabalho do artista e do artesão se aproximam quando cada um vivencia que a ordem simbólica específica em que se nutria é redefinida pela lógica do mercado. Cada vez podem prescindir menos da informação e da iconografia modernas, do desencantamento de seus mundos autocentrados e do reencantamento que a espetacularização da mídia propicia. O que se desvanece não são tanto os bens antes conhecidos como cultos ou populares, quanto a pretensão de uns e outros de configurar universos auto-suficientes, e de que as obras produzidas em cada campo sejam unicamente “expressão” de seus criadores (GARCIA CANCLINI, 2011, p.22).

Não fica difícil perceber certos interesses em separar o culto do popular. Pois sendo aplicadas tais nomenclaturas na sociedade, aparentemente em muitos setores é dito o que é e o que não é cultura. Esse jogo é ideológico, político, social, econômico, hegemônico. Existem forças que agem com interesse nesse campo. Se pegarmos como exemplo a arte, em muitos casos a pintura de “feirinha” não perde em técnica para uma enaltecida dentro de um museu, então por que a diferença bruta de valor entre elas? Artesanato e arte?

Tais relações de santificar, mistificar um signo ideológico, no caso o artesanato/obra de arte, releva que certas esferas da sociedade se interessam em obras de arte pertencente a elite, diferenciando o que é culto do que é popular. “A maioria toma como um axioma os museus repletos de relíquias referentes a um mistério que os exclui: o mistério da riqueza incalculável (BERGER, 1999, p. 13)”.

O que é arte não é apenas uma questão estética: é necessário levar em conta como essa questão vai sendo respondida na intersecção do que fazem os jornalistas e os críticos, os historiadores e os museógrafos, os *marchands*, os colecionadores e os especuladores (GARCIA CANCLINI, 2011, p.23).

Sendo assim, precisamos desconstruir essa ideia de que cultura é apenas o culto, o erudito, pertencente a elite que frequenta galerias e museus de arte; e que tudo que é dos trabalhadores está à margem da cultura. É possível estabelecer um

diálogo entre Garcia Canclini e Bakhtin, quando este trata do heterodiscurso no romance, ressaltando a existência de duas forças que agem no enunciado: *forças centrípetas* e *forças centrífugas*. As forças centrípetas são as forças unificadoras que centralizam a língua única, em um sentido verbo axiológico. Já as forças centrífugas buscam incessantemente descentralizar e separar, destruir as tendências centralizadoras utilizando diversos processos dialógicos para tanto. Estas forças só ressaltam ainda mais aquela noção mencionada antes de tensão entres os sujeitos participantes de um enunciado:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nela se cruzam os processos de centralização, unificação e separação, um basta não só a sua língua como materialização discursiva individual como também basta ao heterodiscurso, é seu participante ativo (BAKHTIN, 2015, p. 2015).

Ora, estas forças centrípetas são justamente as forças que tentam fazer a distinção do que é culto, o que é popular e o que é massivo. Tentam criar uma língua única, natural, pura; assim como tentam criar um conceito de cultura elitista, enquanto do outro lado temos justamente as forças centrífugas se opondo constantemente, combatendo essa tendência unificadora, tentando sair das margens fictícias criadas por interesse de uma minoria hegemônica. Bhabha, em *O local da cultura*, no que parece ser um diálogo com a filosofia do Círculo de Bakhtin e com os conceitos de cultura de Garcia Canclini, afirma:

Os termos do embate cultural, seja através de antagonismo ou afiliação, são produzidos performativamente. A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como o reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição. A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O 'direito' de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contradição que presidem sobre as vidas dos que estão 'na minoria' (BHABHA, 1998, p. 21).

Essa luta empreendida pelos grupos minorizados em relação aos grupos de maior de maior poder podem ser vistas como as lutas entre as forças centrípetas e centrífugas. Como já referido anteriormente, Bakhtin assinala que existe uma luta constante nas múltiplas vozes sociais, de um lado temos forças sociais agindo para uma unificação cultural, de outro lado temos outras forças trabalhando para uma

separação das culturas. Essa luta é antiga e incessante. Como Faraco (2009) coloca, “O processo dialógico é concebido como infindo, inesgotável. As forças centrífugas corroem continuamente todos os esforços de centralização discursiva”. Sendo assim, na visão bakhtiniana não existe, nem nunca existirá um momento de síntese dialética, onde haveria uma resolução definitiva das contradições sociais.

Bhabha ainda deixa “minoría” entre aspas para demonstrar o quanto isso soa sarcástico. Afinal de contas, as pessoas que são comumente vistas como na minoría hoje em dia, na realidade são a maioria em termos populacionais. Parece mais adequado, portanto, falar em grupos minorizados. Poderíamos citar o Brasil onde os negros são considerados pertencentes à minoría, mas se observarmos índices populacionais veremos que os negros são praticamente 53% da população brasileira, segundo o IPEA 2017.

Bhabha (1998, p. 21) ainda completa falando sobre “a necessidade de compreender a diferença cultural como produção de identidades minoritárias que se “fendem” – que em si já se acham divididas – no ato de se articular em um corpo coletivo”.

2.8 NEGOCIANDO A(S) IDENTIDADE(S)

Para adentrarmos mais profundamente a questão da identidade e negociação de identidades, iremos recorrer, além dos autores que já estão participando desse diálogo (Bakhtin, Garcia Canclini e Bhabha), a Stuart Hall e Zigmunt Bauman. A negociação, referida acima na citação de Bhabha, não ocorre apenas no coletivo, mas também no interior de cada sujeito. O indivíduo está a todo tempo negociando socialmente sua(s) identidades com outros indivíduos e consigo próprio. Bhabha define isso como “entre-lugares” que assim fornecem estratégias para a subjetivação do sujeito. Essa subjetivação então, que pode ser singular ou coletiva, dá “início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade” (BHABHA, 1998, p. 20).

Zygmunt Bauman, em seu livro *Identidade – entrevista a Benedetto Vecchi*, primeiramente nos chama a atenção para como o Estado tentou unificar a população moderna e criar uma espécie e identidade nacional à qual todos os indivíduos deveriam seguir. Assim, o Estado buscava obediência por parte de seus indivíduos

trazendo uma concretização do futuro para sua nação e sua continuidade. Coube também ao Estado regular, classificar, separar e selecionar os costumes, tradições, dialetos, leis e modos de levar a vida de seu povo. O próprio autor define a essa identidade nacional como sendo um grito de guerra em agonia, uma forma dessa comunidade nacional de se sobrepor aos sujeitos.

A idéia de “Identidade”, e particularmente de “identidade nacional”, não foi “naturalmente” gestada e incubada na experiência humana, não emergiu dessa experiência como um “fato da vida” auto-evidente. Essa idéia foi *forçada* a entrar na *Lebenswelt* de homens e mulheres modernos – e chegou como uma *ficção*. Ela se solidificou num “fato”, num “dado”, precisamente porque tinha sido uma ficção, e graças à brecha dolorosamente sentida que se estendeu entre aquilo que essa idéia sugeria, insinuava ou impelia, e ao *status quo ante* (o estado de coisas que precede a intervenção humana, portanto inocente em relação a esta). *A idéia de “identidade” nasceu da crise do pertencimento* e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela idéia – recriar a realidade à semelhança da idéia (BAUMAN, 2004, p. 26).

Sendo assim, como Bauman nos coloca, o Estado passa a fiscalizar a identidade nacional. O Estado exigia fidelidade à identidade nacional, além disso, ainda podia traçar a diferenciação do “nós” e “eles”. Em casos de conflitos, “a identidade nacional só permitiria ou toleraria essas outras identidades se elas não fossem suspeitas de colidir com a irrestrita prioridade da lealdade nacional” (BAUMAN, 2004, p. 29). Esse mapeamento de identidade nacional que o autor faz, é importantíssimo para entendermos como funcionam aspectos presentes até os dias de hoje como pertencimento a uma nação por nascimento, ou questões de fidelidade a um país. Bauman nos demonstra como essa “identidade nacional” é socialmente construída por um “discurso colonialista”, como afirma:

Os próprios conceitos de culturas nacionais homogêneas, a transmissão consensual ou contígua de tradições históricas, ou comunidades étnicas ‘orgânicas’ – *enquanto base do comparativismo cultural* –, estão em profundo processo de redefinição. O Extremismo odioso do nacionalismo sérvio prova que a própria idéia de uma identidade nacional pura, ‘eticamente purificada’, só pode ser atingida por meio da morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade [*nationhood*] moderna (BHABHA, 1998, p. 24).

Sendo assim, a identidade é construída sócio-histórica e culturalmente em um emaranhado de forças que agem com interesse nítido, essas forças centrípetas e centrífugas estão espalhadas nas mais diversas esferas e estão em constante luta.

“A identidade é um ‘conceito altamente contestado’ Sempre que se ouvir essa palavra, pode-se estar certo de que está havendo uma batalha. O campo de batalha é o lar natural da identidade” (BAUMAN, 2004, p. 83). E esse campo de batalha é desencadeado pelos discursos. Nesse sentido o dialogismo será “entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos)” (FARACO, 2009, p 69). Assim como Bauman e Bhabha, Bakhtin nos chama a atenção para os pensamentos instaurados como “verdadeiros” e aos tais “senhores do pensamento”:

Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras *de arte*, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas, algumas tarefas fundamentais, lemas, etc. Já nem falo dos modelos de *antologias escolares* no quais as crianças aprendem a língua materna e, evidentemente, são sempre expressivos. (BAKHTIN, 2011, p. 294; grifo meu).

Stuart Hall, em seu livro *A Identidade na Cultural na Pós-modernidade*, trata de como a identidade veio sendo construída na pós-modernidade e como a globalização afetou essa relação entre sujeito e nação. Para Hall, a identidade está em um contínuo processo de transformação, nunca sendo inata ou imutável. Nesse sentido, a identidade não é uma essência, mas sim algo socialmente construído.

Assim como Hall, para o Círculo de Bakhtin a identidade do sujeito é construída através dos discursos e das relações dialógicas, que ocorrem na interação do sujeito com os outros nos mais diversos enunciados, entre relações de alteridade. E justamente nesta cadeia enunciativa que as múltiplas vozes se manifestam (BAKHTIN, 2015).

São as forças centrípetas agindo para a criação de uma língua única, oficial, dita a correta, num processo homogeneizante da língua. Esse processo na linguagem pode agir em todos os outros setores da vida social de forma a unificar e não fragmentar os sujeitos (BAUMAN; BHABHA; HALL). Bauman (2004, p. 29) nos fala: “a ‘naturalidade’ do pressuposto de que ‘pertencer-por-nascimento’ significava, automática e inequivocamente, pertencer a uma *nação* foi uma convenção

arduamente construída – a aparência de ‘naturalidade’ era tudo, menos ‘natural’.” Não existe naturalidade em se pertencer a uma nação, simplesmente porque se nasceu nesse país. Trazer esse discurso é um processo preventivo contra imigrações, por exemplo, onde teríamos pessoas vindas de outras nações e que ao se estabelecer em outro lugar, seriam vistas como invasoras ou como pessoas em uma nação que não lhe são “naturais”. Stuart Hall (2000, p. 38) segue o mesmo pensamento nos dizendo que: “a identidade é algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento de nascimento”. Concordando com Bauman e Hall, concluo que não existe uma essência pura ou natural no nascimento, nossas identidades não são inatas, como se já fossemos quem somos hoje desde nosso primeiro passo no mundo, isto não passa de ficção, um discurso construído por jogos de interesses das forças centrípetas.

Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma *falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros (HALL, 2000, p.39).

Desta forma, nossa identidade a todo tempo está sendo construída e reconstruída pelos mais diversos discursos que percorrem nas cadeias discursivas de diferentes esferas da vida social. Nossa identidade nunca estará totalmente completa, pois ela “está sempre ‘em processo’, sempre “sendo formada” (HALL, 2000, p. 38). Estaremos sempre num processo contínuo de identificação, seja nossa ou do outro, ou em relação ao outro por relações de alteridade.

Não há receita infalível para resolver os problemas a que essa confusão nos conduz, e não há consertos rápidos nem formas livres de risco para lidar com tudo isso. Também diria que, apesar de tudo, teremos de nos confrontar vezes sem conta com a tarefa da ‘auto-identificação’, a qual tem pouca chance de ser concluída com sucesso e de modo plenamente satisfatório (BAUMAN, 2004, p. 105).

Como já afirmamos antes, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL, 2000, p. 48). Nós sabemos o que é ser “brasileiro” devido ao modo como a “brasilidade” veio a ser construída dentro de um conjunto de

significados estabelecidos pela cultura nacional brasileira. Essa “brasilidade” é justamente construída pelos discursos nacionalistas. A tentativa de se ter uma linguagem única pode excluir e marginalizar outras vozes:

A língua única e comum é um sistema de normas linguísticas. Contudo, essas normas não são um imperativo abstrato, mas *forças criadoras* da vida da língua, que superam o heterodiscurso da linguagem, unificam e centralizam o pensamento verboideológico, criam no interior da língua nacional heterodiscursiva um núcleo linguístico firme e estável da língua literária oficialmente reconhecida ou protegem essa língua já formada contra a pressão do crescente heterodiscurso (BAKHTIN, 2015, p. 40).

Sempre que falamos das esferas da vida social, devemos lembrar que estas esferas desempenham papéis na sociedade, elas agem dentro de jogos de poder, possuem interesses estabelecidos. Criar uma língua única, parte do mesmo sentido que Bauman, Bhabha e Hall falam sobre criar o conceito de identidade nacional, o sentido de unificação é o mesmo. Unificar a tudo e a todos, e se precisar excluir ou marginalizar alguma cultura ou língua nesse processo, será pelo “bem maior” da nação. É justamente nesse discurso colonialista que Bhabha nos alerta, que estamos inseridos. Como Hall (2000, p. 59) fala “não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. Mas seria mesmo a identidade nacional uma identidade unificadora? Sendo que ela anula ou subordina a diferença cultural? Como (2000, p. 59) afirma, uma cultura nacional é uma “estrutura de poder cultural”. Basta pensarmos nas histórias das nações, a maioria foi apenas unificada em um processo violento de conquistas, superando a diferença cultural na base da força. As nações são compostas de sujeitos de diferentes classes sociais, distintos grupos étnicos, religiosos, raciais e de gênero e sexualidade. Como se espera unificar toda essa diferença? Além disso, as nações modernas ocidentais foram centros imperialistas de influência, “exercendo hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados” (HALL, 2000, p. 61). Novamente percebemos que essa unificação das forças centrípetas pode ser vista como uma desculpa para um massacre cultural, que exclui e marginaliza o que não é considerado pertencente à “cultura ou identidade nacional”.

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a

diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo 'unificadas' apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural.

Uma forma de unificá-las tem sido a de representá-las como a expressão da cultura subjacente de 'um único povo'. A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de 'lugar' – que são partilhadas por um povo. (Hall, 2000, p. 62).

Como o próprio Hall nos fala, pensar a etnia partindo desse ponto fundacional não seria nada mais que um mito. A própria Europa não tem qualquer nação que tenha sido, ou seja, feita de apenas um povo, cultura ou etnia. Como Hall (2000, p. 62) assinala: “*As nações modernas são, todas híbridas culturais*”. Os processos variados de hibridação, segundo Garcia Canclini, nos levam a pensar na identidade como algo não absoluto.

Assim como Bauman e Hall nos dizem que não é possível pensar em uma identidade estável ou imutável, Garcia Canclini segue pelo mesmo fluxo nos dizendo que é impossível olharmos para uma nação ou grupo étnico percebendo apenas seus traços fixos como língua e tradições, mas sim olharmos para essas nações ou grupos étnicos como em processos de hibridação. E nesse ponto, o autor nos convida a nos voltarmos um pouco mais para a heterogeneidade e a hibridação intercultural. Sendo assim, pensaríamos mais em como os grupos perpassam por diferentes repertórios se reestruturando a cada novo passo. Garcia Canclini nos propõe estudar mais os processos culturais, assim podemos adentrar melhor na heterogeneidade borbulhante entendendo como se dá a produções de hibridação.

Garcia Canclini (2003, p. 211) critica aqueles estudiosos da cultura para quem “interessam mais os bens culturais- objetos, lendas, músicas- que os agentes que os geram e consomem”. Desta forma, o autor nos traz a incoerência em dar mais valor aos objetos ou produtos culturais finais, do que aos sujeitos que os produzem. Isso para o autor é desconsiderar uma parcela enorme dos processos culturais. “Essa fascinação pelos produtos, o descaso pelo processo e agentes sociais que os geram, pelos usos que os modificam, leva a valorizar nos objetos mais sua repetição que sua transformação” (Garcia Canclini, 2003, p. 211).

Desta forma, relacionando a perspectiva intercultural de Garcia Canclini aos estudos de identidades, entendemos que as identidades não podem ser mais vistas como fixas ou imutáveis e nem ser consideradas a partir dos produtos culturais

acabados, mas sim, como o autor coloca, através das (re)construções/negociações identitárias por meio das hibridações culturais considerando a heterogeneidade que brota a cada novo diálogo entre sujeito distintos ou semelhantes. Devemos lembrar também que as identidades são (re)construídas/negociadas por meio dos diversos diálogos, interações e lingua(gens) que são sociais.

Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, em *transição*, entre diferentes posições; que retiram seus recursos, ao mesmo tempo, de diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns num mundo globalizado (HALL, 2000, p. 88).

Assim como Garcia Canclini, Hall nos fala em como a globalização favoreceu estes cruzamentos de diversas culturas e como em um mundo globalizado é impossível ter uma identidade pura, estável ou essencial. “Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas ou seus oponentes” (HALL, 2000, p. 97). Dessa forma, assim como os enunciados estão em constante diálogo e transformações, também as culturas e as identidades, e estão aceleradamente em transformação em função dos novos processos de interação propiciados pela globalização. Os processos de hibridação são importantes para entendermos como os sujeitos negociam suas identidades. Bhabha falando sobre Hall nos diz que:

É por meio da intervenção na argumentação de Hall que as necessidades de negociação se revelam. O interesse da posição de Hall reside em seu reconhecimento, notável para a esquerda britânica, de que, embora influentes, ‘os interesses materiais por si só não têm necessariamente uma filiação a classes’. Essa ideia tem dois efeitos significativos. Ela permite a Hall ver os agentes da mudança política como sujeitos descontínuos, divididos, presos a identidades e interesses conflitantes. Além disso, no nível histórico de uma população thatcherista, ele afirma que as formas divisionárias de identificação, mais do que as solidárias, são a regra, resultando em indecidibilidades e aporia do juízo político. O que vem em primeiro lugar para uma trabalhadora? Qual de suas identidades é a que determina suas escolhas políticas? As respostas a tais questões se manifestam, de acordo com Hall, na definição ideológica de interesses materialistas, um processo de identificação simbólica alcançado através de uma tecnologia política de criar imagens que produz hegemonicamente um bloco social de direita ou de esquerda. Não apenas o bloco social é heterogêneo como, a meu ver, o trabalho da hegemonia é ele mesmo o processo de iteração e diferenciação (BHABHA, 1998, p. 56).

Dessa forma, Bhabha nos faz entender como os sujeitos negociam suas identidades o tempo todo. Cita até mesmo o exemplo da trabalhadora e o que viria

antes para ela. Além disso, nos coloca a par que nem sempre os sujeitos se filiam a classes sociais ou se reconhecem dentro das mesmas. Questiona também a tentativa em se fazer blocos políticos hegemônicos em uma população com identidades divididas e conflitantes. E mesmo que o bloco social seja heterogêneo, qualquer tentativa de fazer blocos hegemônicos nada mais é que um processo que focaliza na repetição e na diferenciação. Bhabha ainda completa dizendo que tal processo sempre necessita da produção de imagens antagônicas que competem dando sentido a uma política de “luta de identificações” e a uma “guerra de posições”. Segundo Bhabha (1998, p. 56) a “hegemonia requer a iteração e a alteridade para ser efetiva, para produzir populações politizadas”, ou seja, a repetição e a diferenciação do eu e do outro, ou do nós e dos outros. Nesse ponto, Bhabha utiliza o conceito de alteridade como sendo apenas a diferença; e não como o Círculo de Bakhtin utiliza o conceito de alteridade sendo tanto na diferença quanto na semelhança. Bhabha nos faz pensar na chamada “vontade coletiva” para questionarmos se é realmente possível em um mundo globalizado pensarmos em nações homogêneas. Na sequência o autor nos traz a resposta:

Como fixar então a contra-imagem da hegemonia socialista de forma a refletir a vontade dividida, a população fragmentada? Se a estratégia da hegemonia é, literalmente, insignificável sem a representação metonímica de sua estrutura agonística e ambivalente de articulação, como poderia a vontade coletiva estabilizar e unificar sua interpelação como agência de representação, como representante de um povo? Como evitar a mistura ou superposição de imagens, a tela dividida, a incapacidade de sincronizar som e imagem? (BHABHA, 1998, p. 57)

Através de tantas perguntas o autor nos traz sua posição de que tal tentativa em se construir um bloco homogêneo ou uma vontade coletiva se configura como uma tentativa frustrada. Em um mundo onde as pessoas têm posições divididas, onde questões como raça, classe e gênero são motivos de exclusão de minorias, é impossível termos uma vontade coletiva unificada de toda a população ou até mesmo de um bloco social que seja de direita ou esquerda. Afinal de contas, as nações são todas “*híbridos culturais*” (HALL, 2000, p. 62).

Em relações dialógicas que podem ser estabelecidas entre Hall e Bhabha, Hall fala sobre como a raça tem desempenhado papel importante nos discursos sobre nações e identidades, e então cita: “Paul Gilroy tem analisado as ligações entre, de um lado, o racismo cultural e a idéia de raça e, de outro, as idéias de

nação, nacionalismo e pertencimento nacional” (HALL, 2000, p. 63). Bhabha (1998, p. 57) nos diz o seguinte “Paul Gilroy também se refere à teoria da narrativa de Bakhtin quando descreve a atuação de culturas negras expressivas como tentativa de transformar a relação entre ator e multidão ‘em rituais *dialógicos*”, sendo assim, os espectadores adquirem um papel ativo como participantes de um processo coletivo que poderiam vir a criar uma comunidade. Ambos autores demonstram como a ideia de *raça* está sendo utilizada em diversas instâncias dentro de jogos de poder. Paul Gilroy citado por ambos, nos fala como o um crescente racismo evita ser reconhecido, pois é possível vinculá-lo com nacionalidade ou patriotismo; o racismo que antes se dava por meio de superioridade ou inferioridade, agora se dá por uma definição da nação como comunidade cultural unificada. Sobre a tal ideia de uma identidade cultural unificada, Hall nos diz:

As identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo deslocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para ‘costurar’ as diferenças numa única identidade (HALL, 2000, p. 65).

Dessa forma, fica cada vez mais evidente que uma identidade nacional e cultural unificada não passa de um mito criado por jogos de poder por parte de forças centrípetas com claros interesses de hegemonia. Como o próprio Hall afirma, nossas identidades são fragmentadas em um contínuo processo de construção e reconstrução de ideias e ideologias. A todo momento estamos, como Bhabha coloca, *negociando* nossas identidades nesse mundo cada vez mais globalizado. Estamos em uma guerra de posições, e a esse lugar onde ocorre essa luta de identificações, Bhabha nomeia de “entre-lugar”:

A contribuição da negociação é trazer à tona o ‘entre-lugar’ desse argumento crucial; ele não é autocontraditório, mas apresenta, de forma significativa, no processo de sua discussão, os problemas de juízo e identificação que embasam o espaço político de sua enunciação (BHABHA, 1998, p. 57).

É no entre-lugar que negociamos nossas identidades a todo o momento. Devemos lembrar que os lugares onde construímos nossas identidades são lugares de luta entre forças centrípetas e centrífugas, lugares de guerra de posições: raça, classe, gênero, sexualidade. Hegemonia contra heterogeneidade. Temos uma

constante batalha ocorrendo o tempo todo em um mundo carregado de processos de hibridação cultural. Portanto, as identidades estão a todo momento se (re)construindo e sendo negociadas em processos de hibridação. As identidades estão em constantes diálogos, assim como as culturas e os enunciados estão em constante diálogo. Retomando o que Garcia Canclini disse, não estamos preocupados com os produtos finais de uma(s) cultura(s), mas sim com os processos de hibridação nos quais os sujeitos produzem, (re)constroem e negociam suas identidades. No que se refere especificamente a esta pesquisa, observo esses processos nos enunciados dentro das aulas de Arte.

2.9 HIBRIDAÇÃO, DIFERENÇA E DIVERSIDADE CULTURAL

São nos objetos culturais fixos que surgem os museus ou festas de comemoração criando aquilo que muitos nomeiam de tradições. Porém, Garcia Canclini nos alerta em como isso pode criar estereótipos que podem ser excludentes de características de determinada comunidade, grupo ou etnia. Quando nos interessamos apenas pelos objetos culturais fixos e acabados, frequentemente esquecemos de olhar para os processos de hibridação dos sujeitos. “A persistência dessas noções em políticas culturais, estratégias museográficas ou turísticas, e mesmo em centros de pesquisa, é incompatível com o desenvolvimento atual do mercado simbólico e das ciências sociais.” (GARCIA CANCLINI, 2003, p. 214).

Precisamos deixar de focar apenas nos produtos culturais (ainda que híbridos), para pensarmos nas práticas dos sujeitos e como eles conduzem os processos de hibridação. Desta forma, podemos entender como estes sujeitos negociam suas identidades nos enunciados dentro das aulas de Arte, como entendem, visualizam ou criam signos ideológicos e como, nos seus discursos, compreendem o mundo a sua volta.

Segundo Garcia Canclini (2003, p.XXVII), “políticas de hibridação serviriam para trabalhar democraticamente com as divergências, para que a história não se reduza a guerras entre culturas”. Como o próprio autor coloca, podemos escolher se iremos viver em um estado de guerra ou de hibridação. Usar o conceito de hibridação nos favorece nos estudos de cultura, pois nos permite entender como culturas distintas estabelecem relações entre si, no nosso caso, as comunidades

que frequentam o Colégio FPM. O autor ainda nos fala em como situações históricas e sociais podem afetar os processos de hibridação: “A hibridação ocorre em condições históricas e sociais específicas, em meio a sistemas de produção e consumo que às vezes operam como coações, segundo se estima na vida de muitos migrantes” (GARCIA CANCLINI, 2003, p.XXIX). Lembrando também que a palavra hibridação não se refere apenas à união de elementos étnicos ou religiosos, mas também de produtos tecnológicos avançados e processos sociais modernos ou pós-modernos.

As interações no contexto do colégio possibilitam a hibridação, uma vez que é um ambiente frequentado por sujeitos de diferentes comunidades com diferentes culturas, zonas urbanas e rurais e até mesmo de outros estados. E assim como Garcia Canclini, não observo as sociedades urbanas e rurais como antagônicas, nem vejo moderno, pós-moderno e tradicional como opostos, pois estes podem se misturar, como assinala o autor. Para Canclini, a América Latina entra e sai da modernidade o tempo todo, além de viver uma “heterogeneidade multitemporal”. O tempo todo tem um movimento constante na sociedade em fixar o que é o tradicional, porém os sujeitos o tempo todo entram e saem do tradicional, assim como entram e saem da modernidade e da pós-modernidade. Nesse trabalho, me interessa analisar como os sujeitos das comunidades Renascimento, Barroco, Rococó e Neoclassicismo entendem o que é o tradicional, o popular, o moderno e o pós-moderno. Afinal de contas, “é possível construir uma nova perspectiva de análise do tradicional-popular levando em conta suas interações com a cultura de elite e com as indústrias culturais” (CANCLINI, 2003, p. 214).

Para Canclini, não existe uma separação entre o que é tradicional, moderno e pós-moderno. A modernização não irá extinguir as tradições, do mesmo jeito que grupos tradicionais não irão ficar de fora da modernidade nem da pós-modernidade. É importante pensar nisso, pois os sujeitos participantes nessa pesquisa advêm de comunidades onde percebemos o tempo todo, esses conflitos entre tradição, modernidade e pós-modernidade. Os diálogos interculturais se formam nesses ambientes conflituosos; os sujeitos dialogam evidenciando estes conflitos o tempo todo. Seus enunciados são afetados pelo fato de alguns falarem duas ou mais línguas, ou de culturas distintas ou posições sócio-históricas diferentes. Estes diálogos interculturais estão nas interações desses participantes em diferentes os

lugares: na leitura de uma revista, em uma conversa cotidiana, na escola, ao assistir filmes, etc. Pensando numa perspectiva bakhtiniana, esses diálogos devem ser vistos intrinsecamente ligados à alteridade, afinal de contas o intercultural se constrói no diálogo de indivíduos com culturas distintas e lugares sócio-históricos diferentes.

Pensando nas forças centrípetas e centrifugas (BAKHTIN), veremos como tais forças agem nas práticas interacionais no contexto da pesquisa. A partir dos enunciados dos sujeitos participantes desta pesquisa, que podem ser vistos como diálogos interculturais, pretendemos analisar como os sujeitos negociam suas identidades nos “entre-lugares” (BHABHA). Dentro das aulas de Arte, iremos reparar como os indivíduos das comunidades interagem, dialogam ou respondem. Através das entrevistas observaremos seus valores culturais (tradições, costumes, crenças, etc). Lembrando que os diálogos interculturais não se concretizam apenas entre culturas diferentes, mas podem ocorrer dentro de uma mesma cultura, uma vez que as culturas não são homogêneas (CANCLINI). Como entendem o que é o tradicional e o moderno. Observar como os processos de hibridação atuam nas comunidades investigadas. Ver os signos utilizados pelos sujeitos e como eles respondem a estes (BAKHTIN). E por fim, analisar como os processos de política homogeneizadora age ou atinge tais sujeitos.

Embora esse trabalho analise enunciados dentro da sala de aula e entrevistas com base na filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, é bom lembrarmos que o arcabouço produzido pelo Círculo vai além de análises de obras literárias, os pensadores trabalham com a linguagem num geral; e é justamente na linguagem que temos as relações sociais as quais investigamos aqui. A teoria do Círculo de Bakhtin nos faz refletir sobre a linguagem viva em seus enunciados mais diversos e amplos.

3 A METODOLOGIA FORMAL

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada neste trabalho. Por se tratar de uma pesquisa que investiga os sujeitos participantes de interações em sala de aula, preocupando-me com os sujeitos, optei por utilizar uma metodologia qualitativa/interpretativista. Os instrumentos de geração de dados que foram utilizados são próprios da etnografia. Desta forma, esta é uma pesquisa qualitativa/interpretativista de natureza etnográfica.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA/INTERPRETATIVISTA

Primeiramente, é relevante entender o que é uma pesquisa qualitativa/interpretativista. Para tanto, me baseio em vários teóricos, como Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln, Bogdan, Moita Lopes, Mainardes e Ludke, que abordam esta metodologia para melhor compreensão do assunto. Na sequência, defino o que é uma pesquisa de cunho etnográfico com base no trabalho de Marli Eliza D.A. de André.

Para Bogdan (1994), a pesquisa qualitativa é conceituada por cinco características básicas, são elas: 1. O ambiente investigado é a fonte direta de dados, assim o investigador torna-se uma das ferramentas principais. 2. Os dados gerados na investigação são descritivos. 3. A preocupação pelo processo é maior que pelo produto ou resultado. 4. A análise dos dados se dá de forma indutiva. 5. A importância vital em uma abordagem qualitativa está no significado que as pessoas atribuem às coisas, as relações sociais.

Segundo Denzin; Lincoln (2006, p. 16), a pesquisa qualitativa é “um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas”. Em volta do termo pesquisa qualitativa existe uma gama de conceitos e paradigmas. Existe um grande número de metodologias e abordagens tidos como pesquisa qualitativa, como: estudo de caso, entrevista, observação participante, investigação participativa e análise interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006). Para Ludke:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele

momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. (LUDKE, 1986, p.1-2)

Desta forma, para Ludke (1986, p. 18), “O estudo qualitativo [...] tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Por a pesquisa qualitativa não possuir um percurso estrito, fixo, este estudo busca refletir sobre a metodologia adotada mobilizando diferentes referenciais que se ocupam da pesquisa qualitativa, focalizando, por exemplo, os instrumentos de geração de dados e perspectivas interpretativas.

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16).

Desta forma, para Denzin; Lincoln (2006), os pesquisadores usam uma imensa diversidade de práticas interpretativas para conseguir compreender o assunto investigado. Da mesma forma, acredita-se que uma variedade de diferentes práticas garante uma melhor visibilidade sobre qualquer estudo.

As pesquisas em Linguística Aplicada (LA) por ter preocupação com questões sociais e o uso real da linguagem têm cada vez mais escolhido a metodologia qualitativa/interpretativista. Escolha essa que não é ao acaso, ela decorre de uma escolha minuciosa de entendimento do que é fazer uma pesquisa, com objetivos bem definidos, articulando a relação entre pesquisador e pesquisados com os objetivos teóricos da pesquisa. Segundo De Grande (2011, p. 11): “A própria concepção do objeto de estudo aponta para o tipo de pesquisa a ser desenvolvida”.

3.2 DOIS PARADIGMAS: QUALITATIVA/INTERPRETATIVISTA VS QUANTITATIVA

Segundo Moita Lopes (1994), existem dois grandes paradigmas de pesquisa nas ciências sociais: positivista e interpretativista. O positivista tem origem no século XIX e tem intenção de investigar as ciências sociais com métodos próximos das ciências naturais, ou seja, métodos quantitativos. Além disso, a pesquisa feita desta

forma prioriza a neutralidade tanto no pesquisador quanto no objeto de pesquisa a ser estudado.

Desta forma, os estudos quantitativos enfocam o medir e analisar relações sociais entre variáveis, não os processos. Sendo assim aqueles que escolhem tal metodologia defendem que seus trabalhos são feitos com base em um sistema livre de valores. (DENZIN; LINCOLN, 2006). Já a pesquisa qualitativa se preocupa muito mais com a qualidade, o processo e os significados das entidades estudadas.

A palavra *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o *modo* como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Para Moita Lopes (1994), na pesquisa interpretativista, o objeto de pesquisa a ser estudado, como por exemplo, a realidade, não pode ser independente do sujeito, pois a realidade é construída por ele. O pesquisador não pode ser neutro devido a ser parte integrante do processo de conhecimento e interpretação dos fatos sociais em relação aos quais produz significância. E ainda que o modo de ver do pesquisador seja parcial, este não pode ser colocado de fora do processo.

Na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem (MOITA LOPES, 1994, p. 331).

A pesquisa qualitativa faz parte de uma interação constante entre a subjetividade do sujeito e o mundo objetivo. Os acontecimentos do mundo real não são isolados ou neutros, mas sim resultado de um contexto com relações onde sujeitos constroem produções de sentidos e significados. Sendo assim, não partilho da visão positivista generalizando ações sociais, a fim de padronizar estas mesmas em dados estatísticos. Mas sim, da visão interpretativista que analisa os mais diversos significados da relação sujeito/mundo para produção de sentido e interpretação.

Ao compreender o fazer ciência como uma prática interpretativa, altera-se a concepção do que seja verdade, a qual passa a ser o resultado momentâneo da negociação de sentidos numa comunidade científica, negociação esta que é intersubjetiva e discursiva (DE GRANDE, 2011, p. 13).

Desta forma, De Grande (2011) com base em Denzin; Lincoln (2006) estabelece características da pesquisa qualitativa:

- a) Abordagem naturalista, ou seja, cenários naturais, não criados.
- b) Interpretação de eventos e a significação que os sujeitos lhes dão.
- c) Utilização e geração de uma gama de materiais empíricos.
- d) Uso de grande diversidade de práticas interpretativas interligadas.

Tais características fornecem base sólida para lidar com diversos desafios que uma variedade ampla de dados possa oferecer.

Thomas A. Schwandt (2006) define três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. Focalizo aqui a primeira postura que é de interesse para esta pesquisa. Schwandt (2006) faz um breve histórico do surgimento do interpretativismo, sendo este surgimento no final do século XIX. Em seguida ele comenta sobre a velha disputa entre as ciências naturais e humanas. Na sequência, ele traz um conceito importante para a compreensão da pesquisa interpretativista: para o autor, o que diferencia a ação humana dos objetos físicos é a primeira ser significativa. Nas palavras do autor: “para que uma determinada ação social seja entendida, o investigador deve compreender o significado que constitui essa ação” (SCHWANDT, 2006, p. 195). Sendo assim, alegar que uma ação humana é significativa é o mesmo que dizer que ela possui conteúdo intencional que poderá ser compreendida apenas por um sistema de significados (SCHWANDT, 2006).

Neste trabalho, proponho analisar as negociações de identidades dos sujeitos participantes da pesquisa. Portanto se justifica utilizar a perspectiva interpretativista, uma vez que considero a subjetividade dos sujeitos participantes e como eles constroem o mundo a sua volta. Desta forma, entendo que este trabalho se caracteriza como pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico.

3.3 A PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Agora focalizo o que é uma pesquisa de cunho etnográfico. Faço um lembrete aqui de que a pesquisa etnográfica surgiu dentro do campo da antropologia e somente depois foi utilizada em outras áreas, como na educação e em estudos linguísticos. Segundo Vidich; Lyman (2006), a palavra etnografia vem do termo grego *ethnos* que representa um povo ou a cultura de um grupo. Combinando o prefixo *etno* com *gráfico*, temos uma ciência que se dedica a descrever os modos de vida dos seres humanos.

Segundo Jefferson Mainardes (2009, p. 99), etnografia é “a atividade de descrever uma determinada cultura”, e a etnologia seria um “estudo histórico-geográfico de pessoas e culturas que envolve clarificações, comparações e explicação de diferenças culturais”. Desta forma, para o autor, a etnografia em sua origem tanto em definições antropológicas, quanto as sociológicas destacam a cultura como centro.

Para Mainardes (2009), o interesse da Antropologia por esse tipo de pesquisa primeiramente surgiu no século XV, com a exploração e comércio em lugares considerados “exóticos” (diferentes). Mais tarde, na metade do século XIX quando debates evolucionários voltaram a vigorar, o interesse por culturas “primitivas” ou “exóticas” foram retomados. O autor destaca que com o argumento de Malinowski, as práticas e costumes observados deveriam ser entendidos dentro de sua cultura atual, o que precisaria da imersão do pesquisador na cultura dos sujeitos que estão sendo investigados. Sendo assim, torna-se uma regra aos antropólogos mergulharem na cultura investigada, participando dos costumes. Como o autor revela, descrever a cultura a partir da visão do sujeito pesquisador dominou a maioria das primeiras pesquisas etnográficas. Avançando na evolução da pesquisa etnográfica, logo o interesse mudou de foco e começamos a ter pesquisas que se voltavam para sociedades familiares e não só naquelas consideradas desconhecidas ou “exóticas”. Mainardes (2009) expõe que a grande mudança nos estudos etnográficos veio com um estudo de caso publicado por William Whyte (1943); em tal estudo ele afirma que a tarefa dos etnógrafos modernos era tornar o “estranho” em familiar. Justamente a partir daí que se abrem as portas para a etnografia tomar rumos em diferentes áreas. Como Mainardes (2009, p. 100) coloca:

“atualmente, a etnografia é utilizada em diferentes áreas de conhecimento e tem havido intenso debate em torno de seus aspectos epistemológicos e metodológicos”.

Pedro de Moraes Garcez, em seu artigo “Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil” traça um breve histórico de como a pesquisa etnográfica foi aos poucos deixando de ser utilizada apenas pelos estudos de pesquisadores antropólogos e foi migrando para outras áreas. Segundo Garcez (2015), apesar de os métodos etnográficos terem surgido na antropologia, eles foram aos poucos sendo incorporados por pesquisadores de várias outras áreas e disciplinas.

No caso das pesquisas educacionais no Brasil, o trabalho de André (1995) tem sido referência. A autora conceitua a etnografia como um tipo de pesquisa realizada por antropólogos para estudar uma cultura ou uma sociedade através da descrição. Para estudar cenários educacionais, a autora defende o uso de uma adaptação do método, ou seja, a pesquisa em educação não seria uma etnografia, mas uma pesquisa de tipo etnográfico, que possibilitaria entender o cotidiano escolar de forma sistemática e minuciosa (GARCEZ, 2015, p. 19).

Desta forma, este trabalho não é uma pesquisa etnográfica, mas sim uma pesquisa de cunho etnográfico. “E é justamente o trabalho de campo guiado por questões específicas de pesquisa sobre o uso da linguagem que tem tornado a etnografia uma escolha metodológica frequente nas pesquisas em Linguística Aplicada” (GARCEZ, 2015, p. 19-20).

Como citada por Garcez, Marli Eliza D.A. de André é referência nos estudos de cunho etnográfico para pesquisas relacionadas à educação no Brasil. Para André (1995, p. 19), “[...] a etnografia é a tentativa de descrição da cultura”. Além de identificar e analisar os mais diversos costumes, crenças, valores, tradições de certo grupo, o pesquisador precisa se aproximar do objeto estudado para que assim possa conseguir soluções para os problemas propostos. André (1995) explica que o pesquisador etnográfico, pela interpretação e a contribuição dos participantes com suas experiências, consegue trazer ao leitor diversos significados atribuídos pelos participantes da pesquisa, dessa maneira, o pesquisador etnográfico deve se aproximar da realidade do grupo estudado.

A etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa

“descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas (ANDRÉ, 1995, p. 27).

Sendo assim, o interesse do pesquisador etnográfico é a descrição da cultura, que pode envolver hábitos, crenças, valores, linguagens de um grupo determinado. Faz-se necessária uma permanência duradoura do pesquisador em campo, o contato contínuo com o contexto investigado e o uso de amplas técnicas e recursos sociais na análise de dados.

Para André (1995), além do conjunto de técnicas de geração de dados e relato escrito, existem outras características importantes a serem consideradas: “outra característica da pesquisa etnográfica é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”. Ou tra característica, “Uma quarta [...] é que ela envolve trabalho de campo. O pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (ANDRÉ, 1995, p. 29). 5 – “Outras características importantes na pesquisa etnográfica são a descrição e a indução” (ANDRÉ, 1995, p. 29).

Além das características destacadas, para André (1995) ainda são tão preciosas quanto: a preocupação com o significado da pesquisa etnográfica, o trabalho de campo que a pesquisa envolve e a ênfase no processo do que está acontecendo e não apenas no resultado final. Para Mainardes (2009), muitos autores consideram a pesquisa naturalística sinônimo de pesquisa etnográfica, porém “outros defendem que a pesquisa etnográfica se diferencia do estudo de caso, dos estudos descritivos e da pesquisa naturalística pelo fato de que é o processo e produto da descrição e interpretação do comportamento cultural” (MAINARDES, 2009, p. 102). Quando observarmos, registramos, entrevistamos, gravamos aulas e analisamos o que está acontecendo nos contextos situados, segundo Garcez (2011, p. 20) “salienta a possibilidade de o pesquisador direcionar o entendimento dos processos de ensino aprendizagem a partir de questões específicas”.

Para Mainardes (2009) as observações têm relevância tanto no contexto imediato, quanto nos contextos seguintes da pesquisa. Hipóteses vão surgindo à medida que o estudo avança no contexto observado. As observações devem ser

prolongadas para se garantir uma confiabilidade dos dados, se for necessário, os eventos devem ser observados múltiplas vezes. Além disso, a etnografia deve obter conhecimento sociocultural dos participantes afim de compreendermos o comportamento social dos sujeitos investigados. Os dados devem ser obtidos de diversas formas: “instrumentos, cronograma, códigos, agendamento de entrevistas e questionários devem derivar das observações e do processo de pesquisa” (MAINARDES, 2009, p. 102). Além de tudo já citado, para se conseguir a obtenção do máximo de dados, é válido utilizar diversas estratégias de geração de dados.

Nas palavras de André (1995, p. 30), “O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.” Justamente essas relações que quero investigar no cotidiano escolar, este que apresenta diversas variações de entendimento da realidade na qual os alunos vivem e convivem. Assim se faz necessário entender o porquê da importância da pesquisa etnográfica na prática escolar cotidiana.

A pesquisa do tipo etnográfico, que se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Através da investigação etnográfica é possível compreender os significados criados e recriados pelos atores sociais no cotidiano da prática escolar. Sendo assim, é possível reconstruir suas formas de comunicação e linguagem utilizadas para se expressar. Esse tipo de pesquisa permite uma aproximação do ambiente escolar apurada, pois se pode observar atitudes, crenças, valores, visão de mundo destes sujeitos de perto.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Como já falamos antes, a pesquisa qualitativa se preocupa intensamente com o processo e em interpretá-los para então compreender seus significados. “Ter um olhar situado para o cotidiano escolar e registrá-lo minuciosamente nos torna

etnógrafos da linguagem conhecedores das experiências de ensino e aprendizagem que podem ser relevantes para outros cenários e contextos” (GARCEZ, 2011, p. 27). Estarmos situados dentro do cotidiano dos atores sociais é de extrema importância para podermos ter o entendimento necessário para esta pesquisa. Além disso, “a etnografia é empregada para compreender aspectos da cultura dos participantes, suas visões de mundo e práticas sociais e culturais (aspectos internos de um determinado grupo) e demanda observações prolongadas” (MAINARDES, 2009, p. 102). Nos colocarmos dentro da visão de mundo dos sujeitos investigados é essencial para entendermos suas práticas sociais no contexto escolar e entendermos como seus aspectos culturais atuam nas salas de aula e fora delas são de suma importância, para tanto necessitamos de uma observação prolongada de tais sujeitos.

Compreender diferentes espaços concretos e complexos de forma ampliada para produzir conhecimento; estranhar o dia-a-dia e amplificar os sentidos; amarrar as diferentes perspectivas e visões de mundo; ter diálogo constante na devolução das análises para os sujeitos pesquisados; observar, presenciar, agir e pensar escola e sala de aula sendo professor e pesquisador ao mesmo tempo – tudo isto que mencionamos até aqui é etnografia transformadora (GARCEZ, 2011).

Justamente diante do exposto, utilizei métodos etnográficos para investigar uma escola em bairro periférico de Ponta Grossa/PR. Realizei observações em sala de aula e em outros espaços do colégio, gravações de áudio nas aulas de Arte, entrevistas com os alunos, anotações e diário de campo. Também utilizei um nome fictício para o colégio investigado e para os alunos citados preservando suas identidades. As aulas investigadas foram as aulas de Arte desenvolvidas por mim, então coloco-me dentro da nomenclatura: professor-pesquisador. Por eu atuar no colégio há 6 anos, precisei desenvolver um olhar diferenciado, assim como o exercício de estranhar o familiar, desenvolvido nos dois últimos anos, ou seja, desde que eu entrei no programa de mestrado. Obviamente os quatro anos anteriores serviram de escopo para meu interesse por tais sujeitos, contexto e cenário desta pesquisa. Todos estes procedimentos etnográficos são detalhados a seguir.

3.4 TRABALHO DE CAMPO

Nesta parte do trabalho, faço a apresentação da justificativa pela escolha da escola onde foi feita a investigação, assim como as informações sobre os sujeitos participantes da pesquisa, além de trazer os procedimentos usados para geração de dados.

3.4.1 A Escolha do campo de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um colégio de um bairro periférico de Ponta Grossa que atende alunos de três comunidades: Renascimento, Barroco, Rococó e Neoclassicismo, sendo estas duas últimas rurais. Os moradores do bairro Neoclassicismo não possuem uma descendência predominante em seus moradores, já as comunidades Rococó e Barroco são compostas predominantemente por descendentes de russos e afro-brasileiros respectivamente. Os alunos destas duas últimas comunidades se autodeclararam descendentes de russos e africanos.

O colégio em si atende aproximadamente 540 alunos, que frequentam do 6º ao 9º ano no Ensino Fundamental e do 1º ao 3º ano no Ensino Médio, entre os períodos matutino, vespertino e noturno. Neste colégio, foram observadas 8 turmas em específico: três 8º e três 9º anos do Ensino fundamental e o 1º e 2º do Ensino Médio. Por ser um colégio estadual em uma localidade considerada longínqua, todo ano acaba tendo uma rotatividade de professores, principalmente no Ensino médio, exceto pelos professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) que estão lotados no Colégio. Como professor atuante no colégio, estou inserido logicamente dentro do contexto. Isto é relevante, uma vez que para se fazer uma investigação onde o pesquisador em si está dentro e atuando no campo investigado, precisa-se tomar certos cuidados metodológicos. Nos dois últimos anos que estive cursando as disciplinas de Mestrado, o assunto sobre ética acadêmica era recorrente: “como proceder na pesquisa”, “como tratar os sujeitos da pesquisa”, “como se posicionar com um olhar de fora para dentro”. De todos os assuntos discutidos o qual tive maior dificuldade foi justamente fazer este “olhar de fora para dentro”.

O excedente de visão é o broto em que repousa a forma e de onde ela desabrocha como uma flor. Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a

originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2015, p. 23).

Para esta pesquisa então, precisei colocar-me nos lugares dos sujeitos estudantes participantes da pesquisa, tentar entender como eles enxergam o mundo, para depois voltar ao meu lugar de origem e trazer minha visão de fora que complete, que seja concludente com a visão do sujeito. A única forma de fazer isso é criando um laço com esses sujeitos, tendo empatia.

Todo sujeito, e neste caso, pesquisador tem uma visão de mundo, não é diferente no meu caso como sujeito-professor-pesquisador. Partindo desta mesma visão tive expectativas que ser parte do contexto investigado enriquece a pesquisa e não será algo desfavorável. O fato de ser professor dos participantes da pesquisa contribui para a pesquisa, pois tais sujeitos já trocam experiências, valores e visões de mundo há anos comigo. Tal fato favoreceu em muito na hora das entrevistas, pois os participantes sentiam mais liberdade comigo.

Quando iniciei o Mestrado, dava aulas em três colégios, porém logo compreendi que precisava escolher apenas um como campo da pesquisa por uma questão de direcionamento, recorte e tempo hábil. Desta forma, optei pelo colégio no qual dava aula havia mais tempo e tinha maior conhecimento da região a sua volta, e conseqüentemente pelas três comunidades que fazem parte da vida escolar. Assim, nos dois últimos anos, decidi dar aula apenas no colégio onde realizei a investigação para ter uma maior geração de dados, envolvimento e tempo de observação.

Nos quatro anos antes de iniciar a pesquisa, meu interesse já vinha sendo aguçado pelo contexto no qual atuava. (Lembro de o secretário do colégio estar olhando para duas alunas lado a lado conversando, uma descendente de russos e outra descendente de africanos e dizer: “Isso a dez anos atrás era impossível”)³. As interações com os sujeitos, o modo como conversavam, estabeleciam diferentes

³ Anotação de diário de campo 08/03/2015.

relações com os colegas da mesma comunidade e de outras comunidades, os conflitos, os consensos, os acordos. Todas estas relações do cotidiano escolar foram chave para o interesse de investigar este contexto.

3.4.2 A Observação participante

Como dito anteriormente, o lugar de pesquisador que assumo é o de professor-pesquisador. Como as turmas participantes foram as turmas onde eu mesmo ministrava as aulas, isso gerou uma faca de dois gumes, pois ao mesmo tempo em que a convivência prolongada com meus alunos propiciou uma maior confiança por parte deles em mim na hora das entrevistas, isto gerou um problema: eu me colocar em um estado de olhar de fora.

Lembrando que, como afirma André (1995), o pesquisador nunca é neutro, ele deve encarar-se como parte do contexto, trazendo um olhar tanto de dentro para fora, como de fora para dentro. Para conciliar tais visões, o pesquisador deve estar preparado para que isso enriqueça a investigação e propicie uma melhor qualidade de geração e análise de dados.

Nos dois últimos anos as aulas foram ministradas ao decorrer de quatro dias semanais, o que favoreceu para uma observação contínua com pouco intervalo entre as observações (esse pequeno período de intervalo entre as observações pode ser favorável)⁴. As aulas das turmas participantes eram nos períodos matutino e noturno: respectivamente das 07h20min até 11h45min e das 18h até 22h25min. Como eu ministrava aulas nos três turnos, era comum em vários dias da semana permanecer no colégio no horário de almoço ou após término do horário vespertino. Esta permanência entre turnos colaborou para uma melhor observação e intimidade com os alunos que muitas vezes ficam um pouco além do horário ou que chegavam antes no colégio (“nossa professor, você sempre ‘tá’ aqui no colégio?!”⁵).

No total foram 150 dias de observação no decorrer dos dois últimos anos no colégio. As gravações em áudio totalizaram 15h 28min 35seg. As gravações não foram inteiramente transcritas, mas sim os recortes essenciais para a pesquisa, tais recortes feito através da ajuda de anotações realizadas. O diário de campo contou

⁴ Anotação de diário de campo 06/08/2016.

⁵ Anotação de diário de campo 17/11/2016.

com 86 páginas, e tivemos um total de 52 notas de campo com diversas informações sobre tudo que poderia vir a ser relevante para a pesquisa.

Em minha proposta inicial, pretendia investigar as redes sociais dos alunos, porém devido à grande quantidade de dados gerados pelos instrumentos de geração já citados anteriormente, decidi por retirar esta parte, que poderá ser focalizada em estudos futuros.

No início, senti certo desconforto ao estar gravando minhas próprias aulas, isto porque posteriormente ao escutar as gravações me incomodavam certos vícios de linguagem. Porém, tais fatos me incomodaram no início, também me ajudaram a corrigir tais coisas. Outra dificuldade foi analisar as aulas, separando o eu professor do eu pesquisador. Porém, tais barreiras foram sendo superadas pouco a pouco no decorrer da pesquisa pelos contínuos exercícios de análise de dados.

Outro fator importante foi atentar para com a integridade do grupo estudado. Afinal como pesquisador, é uma obrigação ética de minha parte proteger a integridade física, psicológica e social dos participantes, sendo assim, preservando a dignidade e privacidade dos alunos, pois eles trazem consigo seus valores e histórias que devem ser respeitados.

Sendo está uma pesquisa etnográfica que utiliza o método da observação, vale ressaltar que existem algumas formas de participação do pesquisador, segundo Mainardes (2009) existem quatro papéis do observador no campo de pesquisa: participante completo, participante como observador, observador como participante e observador completo.

Na participação completa o pesquisador interage de forma ativa no processo de observação, pois ele em si faz parte do grupo que está observando, porém deve tomar cuidado para não modificar as atividades normais do grupo. Já o participante como observador está mais interessado em observar que participar das atividades do grupo pesquisado. O observador como participante participa das atividades, porém seu foco está na geração de dados, desta forma, o pesquisador não é de fato um membro, mas participa das atividades do grupo. Por fim o observador completo é aquele que oculta ao máximo sua presença.

Considerando que as observações eram de minhas próprias aulas, e que o ambiente principal a ser investigado é a escola onde atuo há seis anos, me enquadro como participante completo.

Na sala de aula tentei não modificar minha forma de ministrar aulas para não prejudicar a pesquisa. Entretanto, como nestes dois anos cursei diversas disciplinas no Mestrado, isto foi mudando meu olhar para diversas questões. Afinal de contas não somos imutáveis, estamos em constante movimento e tais mudanças irão despertar aos indivíduos a minha volta ressonâncias do meu ser (BAKHTIN, 2015).

Como já dito antes, outra ferramenta essencial para esta pesquisa foi o diário de campo. Segundo Mainardes (2009, p. 109) “neste diário, o pesquisador precisa registrar o que considerar relevante para a pesquisa no próprio local da pesquisa, o que pode ser complementado com anotações mais estendidas, após ser deixado o local da pesquisa”. Desta forma, tanto as anotações como o diário de campo subsequente foram métodos valiosos para geração de dados desta pesquisa, pois através destes instrumentos pude retirar impressões ou fatos de relevância para a pesquisa. Outros procedimentos que foram tomados em relação a tais instrumentos foram:

As notas devem ser tomadas de forma organizada para serem recuperadas facilmente no processo de pesquisa e de análise de dados. Alguns dados essenciais são: data, local, dados sobre o espaço físico, pessoas envolvidas, atividades realizadas, objetivos das atividades, emoções sentidas ou expressadas pelos participantes, duração da observação (MAINARDES, 2009, p.109).

Além de diário de campo e das anotações, outro recurso poderoso são gravações de áudio e de áudio e vídeo, pois permitem maior precisão dos dados. Infelizmente não tivemos recurso para produzir os dados em áudio e vídeo, sendo as gravações feitas todas em apenas áudio. Mesmo assim, as gravações de áudio unidas às notas de campo e ao diário de campo se transformam em uma poderosa ferramenta de geração de dados.

3.4.3 Organizando os dados

Esta foi uma parte importante do processo, pois uma má organização dos dados poderia vir causar muitos problemas. A organização dos dados foi feita da seguinte maneira:

O diário de campo e as anotações foram feitos de forma cronológica em um primeiro momento, posteriormente foram reorganizados por temas, grupos ou situações que ajudassem de forma mais dinâmica para a análise de dados. As entrevistas foram todas nomeadas com nome do participante entrevistado ou conteúdo da aula ministrada, com data do evento. Na sequência, foram colocadas em pasta central chamada “entrevistas” e depois separadas em duas subpastas: alunos e aulas. Na organização das entrevistas para posteriormente fazer a transcrição do que era de fato mais importante, foram de grande valia as anotações, pois traziam informações preciosas do que era dito naquele ou no outro áudio. Por fim, as gravações da pasta aulas ainda foram divididas por temas das aulas e a pasta alunos foi dividida nos quatro grupos já especificados antes: Renascimento, Barroco, Rococó e Neoclassicismo.

3.4.4 Um dispositivo enunciativo poderoso da pesquisa etnográfica: A entrevista

O uso da entrevista nas pesquisas sociais se faz cada vez mais presente nas pesquisas sociais. A entrevista permite uma grande geração de dados e informações que possibilitam um trabalho bastante rico. A entrevista também é uma forma de conseguir dados que não podemos encontrar em registros e fontes documentais, mas sim através de via oral por determinadas pessoas.

Rocha; Daher e Sant’Anna (2004, p. 8) rejeitam a ideia de tratar a entrevista como uma mera ferramenta: “a entrevista não é ferramenta; não está a serviço da captação de verdades; seus objetivos não podem coincidir com os da pesquisa que lhe dá sentido”. Da mesma forma que ressaltam a importância de termos os objetivos bem demarcados. As autoras ainda complementam: “caracterizar a entrevista enquanto dispositivo enunciativo, rejeitando-se o ponto de vista que nela reconhece tão-somente o papel de mera ferramenta que possibilita ao entrevistador o acesso à ‘verdade’ do entrevistado” (Idem, 2004, p. 9). Sendo assim, concordando com os autores, entendo a entrevista como um dispositivo enunciativo e não uma ferramenta; também tomo cuidado para não misturar os objetivos da entrevista com os da pesquisa e procuro não tratar a entrevista como obtentora de verdades.

Ao considerar o dito pelo entrevistado como uma versão daquilo que lhe é solicitado informar, a autora afasta-se da ideia de coleta de uma verdade absoluta, fidedigna ou oculta, e assume a necessidade de buscar nas práticas discursivas o processo, o movimento, o sentido, fazendo com que a

entrevista seja o lugar no qual se constroem possíveis versões de realidade (Rocha; Daher; Sant'Anna, 2004, p. 5/6).

A entrevista é um importante dispositivo enunciativo para geração de dados se utilizada da forma correta e com um objetivo bem definido para sanar questões da pesquisa. Esse método permite ao investigador obter informações valiosas que possibilitam conhecer atitudes, comportamento, sentimentos e valores das pessoas entrevistadas. Podemos entender assim, a entrevista como um método de geração de dados sobre um tema específico que se refere a um problema de pesquisa.

Também não podemos pensar na entrevista como uma reprodutora de eventos passados, como se a entrevista fosse um texto repetido de algo já vivido pelo entrevistado. A entrevista é um novo enunciando, onde teremos um diálogo entre entrevistador e entrevistado, assim surgindo um novo texto. Nesse sentido, a entrevista:

Trata-se de uma nova situação de enunciação que reúne entrevistador e entrevistado, situada num certo tempo, num espaço determinado, revestida de um certo ethos, com objetivos e expectativas particulares, etc. Tudo isto que caracteriza a entrevista como situação de enunciação é suficiente para justificar que algo de novo – e de irrepitível, como o pressupõe o próprio conceito de enunciação – se produza aí, por ocasião de sua realização (Rocha/Daher/Sant'Anna, 2004, p. 14).

Sendo assim, devemos entender a entrevista como um novo evento irrepitível, onde veremos experiências, narradas aqui oralmente, que ocorreram e podem ainda ocorrer com os atores sociais, porém de uma forma muito mais rápida do que se fôssemos acompanhar o ator em seu cotidiano. Nas palavras de Rocha;Daher;Sant'Anna:

Diremos, deste modo, que a entrevista não é mera ferramenta de apropriação de saberes, representando, antes, um dispositivo de produção / captação de textos, isto é, um dispositivo que permite retomar/condensar várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores (Rocha;Daher;Sant'Anna, 2004, p. 14).

Segundo Manzini (1990), várias críticas já foram feitas a respeito deste tipo de método, dentre elas: manipulação de respostas pelo entrevistador; b) distorções do entrevistador ao registrar o que é falado pelo entrevistado; c) influência do

entrevistador nas respostas do entrevistado que poderia ocorrer inconscientemente. Segundo estas mesmas críticas, o autor responde:

Se levarmos em consideração que a entrevista social é uma simples técnica, tais críticas seriam válidas. Porém, a entrevista é mais do que isso, ou seja, entrevistar significa envolver-se em processo de interação, significa interagir e, sob esse ângulo, tais críticas tornam-se simples características da entrevista ao invés de problemas. Desta forma, a entrevista pressupõe a existência de pessoas e a possibilidade de interação social (MANZINI, 1990, p. 150).

As entrevistas que foram realizadas e analisadas para a escrita deste trabalho foram no formato semi-estruturado, as quais segundo Manzini (1990) são orientadas por um roteiro.

Se assumirmos uma perspectiva dialógica, constataremos que a entrevista em situação de pesquisa não pode corresponder ao que se entende por gênero primário, uma vez que nela existe – mais ou menos estruturado – um roteiro a ser seguido: estar em presença não é condição necessária ou suficiente para caracterizar uma interação face a face cotidiana, espontânea. (Rocha; Daher; Sant’Anna, 2004, p. 6).

Concordando com o autor, orientados por um olhar dialógico, não podemos de forma alguma entender a pesquisa como algo do dia a dia, que acontece espontaneamente, ou seja, não pode ser classificado como gênero primário, pois a entrevista segue um roteiro definido previamente com objetivos definidos. Sendo assim, devemos entender com clareza o que é uma pesquisa semi-estruturada:

Na entrevista semi-estruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semi-estruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz emergindo, assim, de forma mais livre (MANZINI, 1990, p. 154).

Segundo Triviños (1987, p. 152; apud Manzini, 1990) a entrevista semi-estruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, assim fazendo com que a presença do pesquisador seja consciente e atuante no processo de geração de dados.

Um dos problemas do recurso da entrevista é a produção de material excedente. Nas entrevistas foi tomado cuidado para priorizar o que era importante para o escopo da pesquisa segundo critérios previamente definidos. “Isto nos mostra que a entrevista não é o corpus de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos, campo esse que será recortado conforme os objetivos da pesquisa” (Rocha; Daher; Sant’Anna, 2004, p. 14).

Segundo Britto Júnior e Feres Júnior (2011), ser cordial, deixar o entrevistado à vontade para falar, criando uma atmosfera simpática é de extrema importância para o sucesso da entrevista. Além de ter o compromisso ético para com o entrevistado de não o fazer sentir-se sob coerção, intimidação ou pressão. Fazer uma introdução que “quebre o gelo” entre entrevistador e entrevistado é de grande valia.

Outros cuidados que foram tomados na hora das entrevistas, com base em Richardson (1999, p. 216; apud Britto Júnior e Feres Júnior, 2011), foram: a) explicar a natureza do trabalho e como foi a escolha do entrevistado para ele; b) garantir o anonimato e sigilo das respostas para o entrevistado; c) esclarecer ao entrevistado que algumas perguntas podem ser difíceis de responder; d) o entrevistado tinha o direito de interromper a qualquer momento, criticar ou pedir esclarecimentos sobre as questões; e) entrevistador deve solicitar autorização para gravar a entrevista, esclarecendo o porquê da gravação.

Desta forma, afirmamos que a ética foi rigorosamente mantida em todas as etapas da entrevista: preparação, entrevista e pós-entrevista. Sendo assim, procurando sempre manter a ética na pesquisa, foi tomado o cuidado para não se anular a condição exotópica do entrevistador e entrevistado, evitando a confundir o objetivo da pesquisa e objetivo da entrevista, assim: “impedindo que venham a coincidir lugares que são essencialmente distintos e promovendo-se, pois, a alteridade” (Rocha; Daher; Sant’Anna, 2004, p. 17).

A esse respeito, o conceito bakhtiniano de exotopia é revelador da dimensão ética da problemática da alteridade no que concerne à criação tanto teórica quanto artística: é preciso situar o olhar do outro e devolver-lhe um ponto de vista (o do pesquisador) sobre o referido olhar (ROCHA; DAHER; SANT’ANNA, 2004, p. 17).

3.5 A METODOLOGIA EMPREGADA NA ANÁLISE DE DADOS

Gerou-se uma grande quantidade de dados, pois foram feitas observações ao decorrer de quase dois anos e diversas entrevistas. Para analisarmos os dados, foi adotada então a prática do recorte. Priorizamos apenas os dados que eram relevantes para o trabalho, fazendo assim um recorte para a pesquisa. Os dados deixados de fora, poderão ser usados para trabalhos futuros.

Na análise de dados será mobilizado o referencial teórico-metodológico de Bakhtin, principalmente os estudos acerca de signo ideológico, gêneros do discurso e heterodiscurso (o qual apresenta o conceito de hibridismo). Este modo de ver o mundo baseou-me na forma de conduzir esta pesquisa e na importância de analisar os enunciados que compõem os dados deste trabalho.

O autêntico meio da enunciação, no qual ela se forma e vive, é justamente o heterodiscurso dialogizado, anônimo e social como a língua, mas concreto, rico em conteúdo e acentuado como enunciação individual (BAKHTIN, 2015, p. 42).

Como visto anteriormente, para Bakhtin, o heterodiscurso são as vozes sociais dentro dos enunciados. As múltiplas vozes sociais, o dizer do outro que aparece na minha fala, é justamente o heterodiscurso para Bakhtin. O diálogo entre essas vozes sociais que se cruzam, concordam, se contrapõem, etc. Tais vozes estão carregadas de valores dos sujeitos. Este trabalho pretende investigar as múltiplas vozes sociais, o heterodiscurso nos enunciados produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. Nesses enunciados, investigo como os signos ideológicos são identificados e usados pelos sujeitos.

Outro conceito essencial para nossa análise foi o hibridismo. Para Bakhtin (2015), a hibridização ocorre no âmbito de um enunciado, onde temos a mistura de duas ou mais línguas sociais, e neste ponto, que temos o encontro de diferentes consciências linguísticas separadas por condições sociais ou de época.

Contudo, a hibridização inconsciente não intencional é um dos modos mais importantes da vida e da formação das línguas. Pode-se dizer, de forma direta, que a língua e as linguagens mudam, no plano histórico, basicamente por meio da hibridização, da mistura de diferentes "linguagens" sócioideológicas que coexistem nos limites de um dialeto, de diferentes dialetos no âmbito de uma língua nacional, de línguas diferentes no âmbito de um ramo, e, por fim, da mistura de diferentes ramos e de diferentes

grupos tanto no passado histórico quanto no paleontológico, observando-se que o enunciado é a cratera que serve a essa mistura (Bakhtin, 2015, p. 156).

Para Bakhtin é no enunciado que encontramos um caminho fértil para o hibridismo. Nas interações entre diferentes linguagens sócioideológicas temos os conflitos e as negociações ocorrendo o tempo todo, mesmo que muitas vezes não fiquem explicitamente visíveis.

Outro importante conceito fundamental para nossa análise foi o signo ideológico, pois são nas relações sociais, nos enunciados, nas interações que os signos nascem, germinam e afloram. “Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2015, p. 33). Lembrando que segundo Volochinov, os signos sempre são ideológicos.

O ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raiz supra ou infra-humanas. Seu verdadeiro lugar é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2015, p. 35).

Os signos estão presentes na cadeia de enunciados. O ideológico está dentro de cada signo produzido, seu lugar é o material/social que vive dentro das cadeias de enunciados por indivíduos organizados socialmente. Nesta análise de dados, foram analisados os enunciados produzidos pelos sujeitos da pesquisa pelos gêneros do discurso que construíram nossos dados. Segundo Bakhtin (2002, p. 265) “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos”. Lembrando que para cada lugar que olhamos, existem particularidades dos tipos de enunciados (primários e secundários), ou seja, os diversos tipos de gêneros dos discursos.

Sendo assim, as observações, diário de campo, notas de campo e as entrevistas também serão instrumentos de suma importância para nossa análise, que estará dentro da perspectiva teórico-metodológica dos gêneros do discurso, do

heterodiscurso, da hibridização e do signo ideológico, compreendendo o contexto sócio-histórico-cultural da cadeia de enunciados investigado, nos atentando em entender os conjuntos de valores ali organizados e expostos.

A seguir dispomos uma tabela com os sujeitos da pesquisa:

TABELA – Sujeitos da pesquisa

(continua)

NOME	IDADE	ANO ESCOLAR	PAPEL SOCIAL
Kahlo	16	2° Ano	Estudante
Gentilheschi	16	2° Ano	Estudante
Kliass	16	2° Ano	Estudante
Dix	16	2° Ano	Estudante
Kirchner	17	2° Ano	Estudante
Picasso	14	9° Ano	Estudante
Amaral	14	9° Ano	Estudante
Braque	14	9° Ano	Estudante
Matisse	14	9° Ano	Estudante
Vlaminck	14	9° Ano	Estudante
Kush	14	9° Ano	Estudante
Kandinsky	14	9° Ano	Estudante
Morisot	14	9° Ano	Estudante
Cassat	14	9° Ano	Estudante
Leyster	14	9° Ano	Estudante
Lempicka	14	9° Ano	Estudante
Duchamp	14	9° Ano	Estudante
Cameron	14	9° Ano	Estudante

TABELA – Sujeitos da pesquisa

(conclusão)

NOME	IDADE	ANO ESCOLAR	PAPEL SOCIAL
Portinari	14	9° Ano	Estudante
Warhol	14	9° Ano	Estudante
Powers	14	9° Ano	Estudante
Salgado	14	9° Ano	Estudante
Renoir	14	9° Ano	Estudante
Kruger	14	9° Ano	Estudante
Marc	13	8° Ano	Estudante
Kauffman	13	8° Ano	Estudante
Carriera	13	8° Ano	Estudante
Merian	13	8° Ano	Estudante
Haring	13	8° Ano	Estudante
Vilmar	28	(n/d)	Professor

Fonte: O autor

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo apresento o contexto da pesquisa, enunciados construídos no processo: conversas observadas no dia-a-dia escolar, aulas parcialmente descritas e entrevistas realizadas. Desta forma, expondo a análise dos dados obtidos através desta pesquisa de cunho etnográfico.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Apresentamos aqui a cidade onde se desenvolveu a pesquisa, bem como o bairro onde se deu todo o processo de investigação. O contexto da pesquisa é no município de Ponta Grossa, epicentro dos Campos Gerais, interior do Paraná. O local do Colégio, onde ocorreu o processo de pesquisa, está situado em um bairro periférico de Ponta Grossa, o qual conta com alunos locais e alunos descendentes de russos e africanos de outros dois bairros: Renascimento e Barroco.

Esta pesquisa analisa os discursos dos sujeitos da pesquisa no contexto escolar. Desta forma se faz necessário entender um pouco do contexto histórico do colégio investigado, além de conhecer brevemente o público frequente na escola. Porém esclareço aqui, que esta pesquisa não tem a intenção de focar nesta contextualização, optando por analisar mais intensamente a partir do olhar dos estudantes.

Também optei por não entrevistar os professores do colégio, pois novamente, o foco aqui não é entendermos como os educadores negociam com os estudantes, mas sim como os estudantes negociam suas identidades entre si, com as artes, com os discursos anteriores com os quais dialogam e comigo como docente de Arte.

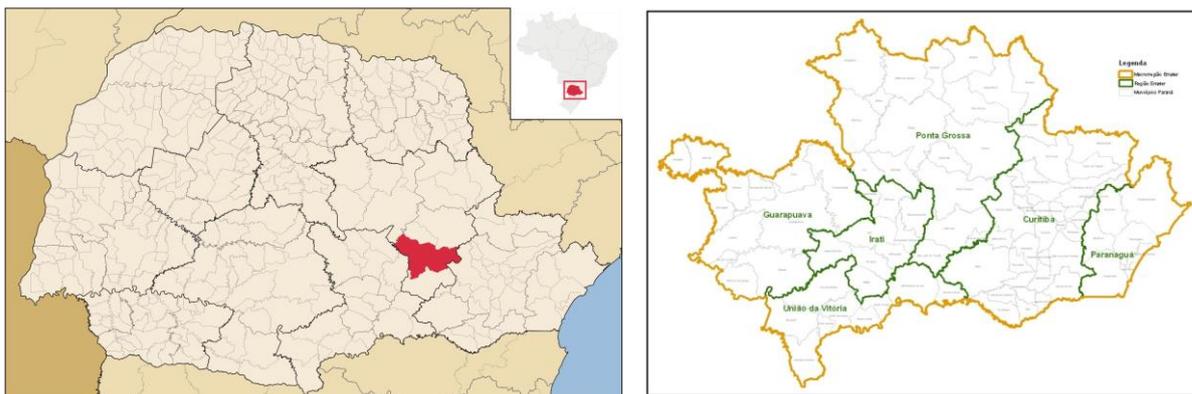
4.1.1 Ponta Grossa

Pensando em uma perspectiva bakhtiniana, não podemos olhar para o discurso de forma fragmentada e descontextualizada. Sendo assim, busquei usar o procedimento de olhar “do todo para suas partes constituintes” e não “da parte para o todo” (MORSON E EMERSON, 2008, p. 288). A análise é situada sócio-histórica e culturalmente, interessando o contexto imediato da pesquisa e depois, em mesmo nível de importância, os enunciados específicos que constituem os corpus dos

dados da pesquisa. Afinal, toda linguagem é dialógica e todo enunciado está respondendo a enunciados passados, presentes e futuros, tais enunciados serão de extrema importância para nossa análise.

De modo mais abrangente, o contexto de nossa pesquisa será o município de Ponta Grossa (PR), situado a 103 km de Curitiba.

FIGURA 1 – Mapa do Paraná com destaque para a cidade de Ponta Grossa



Fonte: Wikipédia. **Cidade de Ponta Grossa – 2019.** Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ponta_Grossa#/media/Ficheiro:Parana_Municip_PontaGrossa.svg. Acesso em: 10 abr. 2017.

O município de Ponta Grossa é composto das mais diversas etnias. Em seus primórdios, ele foi constituído pela soma de desbravadores portugueses, tropeiros e famílias fazendeiras vindas de São Paulo. No final do século XIX, se estabeleceram uma gama de imigrantes: eslavos (russos, poloneses e ucranianos) alemães, africanos, árabes, italianos, japoneses e irlandeses, sendo os mais numerosos eslavos e alemães. Nos dias de hoje é comum ver eventos, festas ou lugares com nomes que fazem referência a essas etnias, como por exemplo a *Igreja dos polacos* no centro da cidade ou a *Munchen Fest* que homenageia a cultura alemã.

A cidade de Ponta Grossa fica dentro da região denominada Campos Gerais, a qual possui dezenove municípios, sendo Ponta Grossa considerada a cidade de maior influência devido a questões econômicas. Apesar da cidade possuir diversas etnias e receber muitas pessoas de seus municípios vizinhos, muitas vezes nota-se um silenciamento das demais culturas ou um afastamento, como com o grupo de descendência russa e japonesa.

Durante as entrevistas, muitos alunos se autodenominaram brasileiros, pontagrossenses, afro-brasileiros, russos. Devido a esses dados, podemos perceber uma constante incerteza destes cidadãos em como se identificar, pois muitos que autodenominaram de uma etnia no início e outra no final; ou ainda duas ou mais. Por experiência particular deste investigador, esse fato não é incomum de se ver com o resto da população pontagrossense e não apenas com os alunos do colégio investigado. Diante deste fato, temos na cidade de Ponta Grossa uma hibridação cultural e linguística. Relembrando que “hibridação são processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. (GARCIA CANCLINI, 2003, p. XIX).

Tenho a preocupação nesta pesquisa de considerar os valores atribuídos pelos sujeitos a suas raças, culturas e linguagens. Entretanto é nossa obrigação apontar questões pertinentes como cidadãos que se autodenominam de uma raça e/ou etnia sendo que sua árvore genealógica aponta para diversas ascendências.

Apesar da diferença racial, cultural e étnica de Ponta Grossa ser relevante e deveras interessante, não podemos discutir tal fato nesta pesquisa para não divagar excessivamente. Desta forma, uma vez compreendidos os processos de hibridização que ocorrem na cidade, estão estruturando nossa base para falar do bairro onde fica nosso colégio investigado.

Como já explicitado antes, o colégio investigado recebe alunos de quatro bairros: Rococó (onde fica situado o colégio), Renascimento, Barroco e Neoclassicismo. A formação destes bairros será mais bem detalhada a seguir.

4.1.2 O epicentro cultural: Rococó

Historicamente falando, Rococó é um dos bairros mais antigos de Ponta Grossa. O bairro começou a receber seus primeiros moradores em virtude da construção da estação de trem no ano de 1948 (atualmente só restam as ruínas) e do único aeroporto da cidade, que foi criado em 1949 (operacional até os dias de hoje).

Aproximadamente até o ano de 1990, o bairro era um local isolado do restante da cidade, não tendo muito contato com outros bairros ou vilas, caracterizando-se como uma zona rural. Nos últimos vinte e oito anos, o bairro veio desenvolvendo-se e modernizando-se, nada excepcional, apenas em questões básicas, como: escola, posto de saúde, igrejas, farmácia, mercearias, panificadoras, papelaria. Geograficamente o bairro cresceu exponencialmente. Como todo bairro que cresce sem cuidado apurado por parte da prefeitura, acabou tendo sérios problemas com saneamento básico, tendo suas partes mais afastadas tratadas com descaso pelo serviço municipal.

Grande parte dos moradores é religiosa, variando entre as religiões: católica, evangélica e umbandista. Em virtude disto, as famílias mantêm uma visão de mundo mais conservadora em relação a diversos temas, o que influencia até hoje as novas gerações. Discussões como gênero, sexualidade, raça, etnia e/ou qualquer tema que seja considera mais “delicado” é muitas vezes evitado pela comunidade.

O bairro também conta com uma grande diferença étnico-racial, o que contribui para uma grande diversidade, tanto de religiões como mencionado anteriormente, como de ascendências. A comunidade também tem grande diversidade no quesito cor de pele, variando entre pretos, brancos e pardos, sendo as duas últimas categorias mais numerosas.

4.1.3 Renascimento

Historicamente falando, a colônia Renascimento foi formada no ano de 1958 com a migração de russos para o local. Aproximadamente 100 russos vieram buscar refúgio, pois haviam saído da Rússia durante a Revolução russa em 1917 indo para a China. Porém, ao ocorrer a revolução que impôs o comunismo no maior país asiático, novamente buscaram por refúgio, finalmente encontrando a região dos Campos Gerais.

Geograficamente falando, a colônia situa-se a aproximadamente 30 km do centro de Ponta Grossa, sendo toda a comunidade em zona rural. Os meios de transporte utilizados são carros, sendo que o ônibus apenas passa duas vezes por

dia. Não tem postos de saúdes ou escolas, apenas a Igreja que é frequentada por todos os moradores.

A Igreja dita os costumes locais, sendo da religião católica ortodoxa faz a contagem dos anos seguindo o calendário Litúrgico Juliano, sendo assim enquanto estamos no ano de 2018, eles estão no ano de 7.526. Os costumes e tradições são pertencentes ao século XIX, o que causa certo estranhamento para as pessoas das outras comunidades que vivem habituadas aos costumes do século XXI. Sua religião impõe regras no estilo de vida como: trajés, alimentação, proibições.

4.1.4 Barroco

Historicamente falando, Barroco é uma comunidade formada por afro descendentes, descendentes ex-escravos que receberam uma grande quantia de terra de sua antiga dona. O que hoje é considerado uma colônia, antigamente era uma enorme fazenda. Em 1854, Maria Clara do Nascimento, rica fazendeira, não possuía filhos e era solteira, assim de 6.530 hectares de sua fazenda, deixou metade de suas terras para seus ex-escravos.

Maria Clara do Nascimento colocou uma cláusula específica em seu testamento dizendo que os bens herdados seriam inalienáveis. Desta forma, todos os beneficiários não poderiam vender suas terras, ela temia que as terras fossem tiradas dessas famílias, considerando o país escravocrata onde vivia. Mesmo tomando tais cuidados legais para tentar assegurar terras para as novas gerações de tal comunidade, infelizmente bastaram seis décadas para que as mesmas fossem retiradas de seus legítimos donos. Muitas das pessoas não tinham escritura de suas terras ou formas de comprovar que eram de fato suas. Outro agravante foi o Governo Federal e Estadual que criaram políticas de incentivo à imigrantes da Europa, oferecendo grandes quantias de terras para que estes viessem para o Brasil. Com a falta de documentos para comprovar que eram donos de suas terras e com uma política pouco preocupada em proteger essas pessoas, muitos acabaram por perder suas terras de direito. Com exceção de alguns, a grande maioria vai trabalhar de empregado em terras que já foram de seus antepassados ao invés de cultivar plantações ou criar animais como autônomos.

Geograficamente falando, o bairro Barroco fica situado entre os municípios de Ponta Grossa e Palmeira. Fica aproximadamente à 30 km do centro da cidade. A comunidade fica em zona rural e tem poucos meios de transporte que passam pela região, sendo a única forma de transporte o ônibus para quem não possui veículo. O ônibus passa duas vezes por dia apenas, o que dificulta ainda mais a locomoção. O saneamento básico é precário, postos de saúde não há, e o posto de saúde mais próximo, que é o do bairro Genosha, não atende a pessoas que são consideradas de outros bairros, restando muitas vezes a opção de atendimento no centro da cidade ou em Palmeira, sendo as duas opções longínquas.

Em sua grande maioria os moradores são católicos e evangélicos. Inclusive uma das poucas coisas que tem na comunidade, fora casas, são as igrejas: onde as pessoas se reúnem semanalmente, porém não tendo uma grande adesão presencial dos moradores. Nota-se um conservadorismo na população devido à religião, nada muito radical, porém com preceitos mais tradicionais.

4.2 NEGOCIANDO A IDENTIDADE DOCENTE

A questão política está presente em todo contexto sócio-histórico-cultural, mesmo que muitas vezes as pessoas não se deem conta disto. A Reforma do Ensino Médio que começou a atuar no Brasil em 2018 através de uma Medida Provisória (antes Projeto de Lei 6840/2013) é vista por muitos como um enfraquecimento das disciplinas reflexivas na grade curricular. A nova estrutura (Base Nacional Comum Curricular – BNCC) tem como obrigatória nos três anos apenas língua portuguesa e matemática. Sendo que a disciplina de Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física serão obrigatórios apenas como estudos e práticas, mas não mais como disciplinas. Consideramos que tal medida provisória trouxe uma grande perda para as disciplinas que tornam os indivíduos mais pensantes, reflexivos e críticos.

Em meio a esse enunciado extremamente político, iremos observar como eu negocio minha identidade politizada com os alunos e como isso reflete na construção de suas identidades no ensino escolar. Tendo como foco principalmente a disciplina de Arte.

4.2.1 Pop Art: A arte do povo ou a arte de poucos?

Iniciamos com um trecho de uma aula sobre o tema Pop Art. Este tema até poderia ser trabalhado de uma forma descontextualizada, porém isto seria um total desperdício reflexivo. O movimento em si é amplamente voltado para questões ideológicas e de poder.

Professor: Pop Art ou popular Art faz duas coisas ao mesmo tempo, o que são?

Alunos: Consumismo. Crítica o consumismo.

Professor: Mas ao mesmo tempo se inspira no consumismo, na cultura popular. O que seria a cultura popular?

(Aula realizada em 30/10/2017, 00:10 – 00:50)

Nesta que é a segunda aula a respeito do tema, eu retomo o conceito inicial de Pop Art que tinha sido explicado na aula anterior. Os alunos sem muita dificuldade respondem que o consumismo é a chave para entendermos o movimento, logo na sequência completam dizendo a crítica ao consumismo. Em seguida eu faço outra pergunta, sempre buscando instigar os alunos a participarem.

Professor: Então, o que seria cultura popular?

Picasso: Costumes. É a cultura do povo.

Professor: E o que é essa cultura do povo? Quando a gente fala em cultura, o que será que é?

Picasso: É um estilo.

Amaral: Não! Cultura é uma coisa que vai passando.

Professor: Passando?

Alunos: risos

Amaral: de geração pra geração.

Professor: Eu acho que o que você está querendo dizer é a tradição, as tradições e costumes.

Amaral: Isso!

Também tem a ver pessoal. O que é cultural popular então pessoal? A Amaral falou que é uma coisa que vai passando de geração para geração. Não está errado. A tradição que aquela população tem, os costumes, tudo isso que são passados de geração pra geração faz parte daquela cultura daquele povo, tá?

(Aula realizada em 30/10/2017, 02:00 – 03:15)

Novamente, eu repito o questionamento para buscar a fala dos alunos, desta vez conseguindo respostas: “Costumes. É a cultura do povo” e “É um estilo”. De forma pausada o aluno Picasso responde que são os costumes e estilo de um povo, podemos perceber pela sua fala que o aluno não tem certeza do que seria a cultura em si, ou talvez ainda não tivesse feito este questionamento a si mesmo. Assim o

aluno começa a refletir a respeito do que seria cultura para ele e como poderia descrevê-la. Contrariando a opinião de Picasso em um primeiro momento, Amaral vem com outra resposta “Não! Cultura é uma coisa que vai passando”. Eu não entendo em um primeiro momento o que ela quis dizer com isso, mas na sequência fica nítido, ela falava das tradições e costumes que uma geração vai passando para outra. Percebemos que a aluna estava confusa, pois na verdade ela estava dizendo a mesma coisa que Picasso, só que de outra maneira. “Nesta sala nota-se que os alunos não gostam de concordar uns com os outros”⁶. Muitas vezes os alunos têm pensamentos parecidos, porém preferem discordar.

Vejamos a seguir como se desenrola a conversa entre o professor e os alunos:

Professor: Não só a arte faz parte da cultura. Todas as coisas da população fazem parte da cultura dela. Então por exemplo, os gostos dessa população, o que elas gostam, o que elas assistem, o que elas lêem, o que elas consomem, o jeito de cozinhar daquela região. Vocês sabem muito bem que a culinária do Paraná é uma, na Bahia é outra.

Braque: Pimenta

Professor: A pimenta. A culinária baiana é mais apimentada. Inclusive lá é bem interessante que tem uma carne chamada: carne de sol, que eles deixam sendo secada e temperada ao sol e isso traz um gosto totalmente diferente.

Alunos: risos

Amaral: Lá em casa nós só seca a carne no sol (deboche) Risos.

Professor: Lá na Bahia é um negócio comum

Amaral: Comum seca carne?

Professor: Deixar a carne no sol. A carne não é seca. Se você quiser deixar ela no ponto, ela vai ficar, se quiser deixar suculenta... Questão é pessoal, nos parece uma coisa muito estranha. Da mesma forma que é estranho pro baiano o churrasco. Churrasco é uma coisa comum aqui?

Alunos: É. Tem todo domingo

Professor: Lá não é todo domingo que vai ter churrasco. Tenta comer churrasco em São Paulo? Lá você não vê. As pessoas lá não tem o costume de chegar no final de semana e fazer. Por que estou comentando isso? Porque isso tem a ver com a cultura de cada lugar. O que a gente pode considerar normal aqui, poder não ser considerado normal lá no nordeste ou lá em outro país.

(Aula realizada em 30/10/2017 04:50 – 08:25)

Observamos aqui uma preocupação minha em fazer os alunos compreenderem o significado de cultura, mais do que isso, em eles entender as diferentes culturas espalhadas pelo Brasil e pelo mundo. Principalmente na última fala: “O que a gente pode considerar normal aqui, poder não ser considerado normal

⁶ Nota de diário de campo.

lá no nordeste ou lá em outro país”. Notamos uma tentativa em fazer com que os sujeitos entendam melhor a cultura do próximo e tente não ter preconceitos para o que possa considerar “anormal” de forma pejorativa.

A Pop Art foi um movimento de disputa política nos anos 50-60, pois pretendia ampliar o acesso da arte para as grandes massas populacionais, além de colocar no centro de suas obras, temas, produtos e personalidades próprias da cultura pop, fazendo assim com que a população se sentisse, mas próxima da arte. Podemos considerar que este é um movimento centrífugo, afinal ele tenta espalhar a arte e trazer a cultura do povo para as obras, saindo da cultura elitizada apenas. Porém, apesar de a Pop Art ter esse ímpeto em aproximar-se da população e ter um caráter crítico e libertador, muitos de seus artistas sofreram a ação de uma elite dominante. Muitas obras ocuparam por muitos anos apenas museus e galerias frequentadas pela classe dominante. Nesse sentido, parece que a Pop Art pega o popular e o utiliza como alegoria, o estranho, o grotesco transformado em glória. Vejamos esse pequeno trecho de aula a seguir:

Professor: O que vocês acham que significa Pop Art?

Braque: A arte do povo.

Professor: E quem fazia essa arte?

Picasso: O povo ué.

Braque: Não. Os artistas.

(Aula realizada em 18/10/2017 00:10 – 00:20)

Observamos um questionamento dos alunos que pode ser inclusive o questionamento de qualquer pessoa. Se o nome do movimento é Pop Art, então seria a arte do povo, a arte feita pelo povo? Não. Como explicado anteriormente, os artistas da Pop Art apenas utilizam o popular como temática para suas obras, mas não é o povo propriamente dito se expressando através de obras de arte. Apesar do esforço de artistas como Andy Warhol de trazer um propósito ao movimento de aproximação da arte com o povo, também devemos lembrar que Warhol já era uma artista de certo renome, considerado por muitos um intelectual e pertencente de muitos círculos sociais da elite. A Pop Art faz um movimento válido ao trazer a cultura popular para a arte, porém não traz o povo para se expressar através da arte, mostrar uma arte de fato popular. O movimento prefere exibir como troféu o popular, do que entendê-lo na íntegra. Como Canclini (2003, p. 211) coloca: “Interessam mais os bens culturais que os agentes que os geram e consomem”.

Ainda segundo Canclini (2003, p. 205) “O popular é nessa história o excluído”. Em sua crítica, ele fala que é realizado um teatro acerca do popular na sociedade, ele define três correntes de teatralização: folclore, indústrias culturais e populismo político. Assim, ele coloca que o popular sempre é utilizado em função de uma elite homogeneizadora que dita suas tradições, costumes e produtos através das correntes de teatralização.

Aqueles que não têm patrimônio ou não conseguem que ele seja reconhecido e conservado; os artesãos que não chegam a ser artistas, a individualizar-se, nem participar do mercado de bens simbólicos “legítimos”; os espectadores dos meios massivos que ficam de fora das universidades e dos museus, “incapazes” de ler e olhar a alta cultura porque desconhecem a história dos saberes e estilos (CANCLINI, 2003, p. 205).

O popular como já mencionando antes é sempre o excluído. A Pop Art pode ter feito um esforço gigante para trazer o popular como tema para as obras de arte, mas esqueceu-se de trazer o povo para dentro da arte. Ao menos a população teve um ganho, as tentativas de facilitar o acesso à arte para o povo. Vejamos este trecho da aula que fala sobre acessibilidade:

Professor: A preocupação da Pop Art era facilitar o acesso, mas facilitar o acesso do que?

Alunos: da Arte.

Professor: Pra quem? (após silêncio dos alunos) População.

Quem que até então tinha o acesso a essa arte?

Matisse: Os ricos só que podiam ir aos museus. Que já tinham também a obra lá na casa.

Professor: Sim, comprava a obra para por na sala de estar. E nesse sentido nós sabemos que uma obra de arte chega a valores absurdos.

Alunos: Hoje em dia.

Professor: Mesmo naquela época. Nos anos 50 já era caro. As obras muito caras. Só os ricos podiam ter acesso a essas obras de arte. E a Pop Art ela veio justamente pra modificar isso. Pra tornar o acesso da arte acessível a população, porque a população não tinha acesso à arte. Então vejam como isso é importante. Imaginem se até os dias de hoje vocês não tivessem acesso a nada.

Vlaminck: Nooossa. O mundo ia se diferente.

Professor: Ótimo. Isso aí Vlaminck. O mundo ia ser diferente. As pessoas iam estar com certeza, acreditem em mim, muito fechadas tá? Não ia ter um senso crítico.

(Aula realizada em 23/10/2017 04:50 – 06:24)

Em todo esse diálogo com os alunos, podemos observar que o principal a ser discutido foi o acesso a arte, quem tinha ou não tinha acesso. A Pop Art foi importante para trazer acesso à arte em uma época que ainda não tínhamos um

acesso tão facilitado pela internet. Os alunos entendem rapidamente quem eram os favorecidos em uma época de pouco acesso a arte, podemos perceber isso pela fala de Matisse: “Os ricos só que podiam ir aos museus. Que já tinham também a obra lá na casa”. Como o aluno cita a questão de possuir a obra, o professor aproveita pra engatilhar outra coisa no debate, a questão de valor de mercado de uma obra de arte. Em seguida, o eu aproveito para falar como o acesso à arte é importante, como as pessoas de antigamente não tinha tal acessibilidade e como seria as coisas se fosse assim até os dias de hoje, justamente neste momento vem um pensamento extremamente reflexivo do aluno Vlainck que diz: “Nooossa. O mundo ia se diferente”. Com essa fala notamos como a discussão trazida por mim foi essencial para fazer com que o aluno percebesse como existem movimentos de disputa de poder atuando na sociedade o tempo todo, forças que já falamos antes: centrípetas e centrífugas.

Como citado anteriormente, Canclini (2003) traz o folclore, indústrias culturais e populismo político como correntes de teatralização utilizadas pelas forças homogêneas como ferramentas de dominação. Segundo Canclini (2003, p. 208) “Mas suas táticas gnosiológicas não foram guiadas por uma delimitação precisa do objeto de estudo, nem por métodos especializados, mas por interesses ideológicos e políticos.” Fica nítido como o folclore, as indústrias culturais e o populismo político são utilizados de forma ideológica e política na sociedade, muitas vezes escondidas e perpetuadas ao longo de gerações, a exemplo das tradições. Uma tradição popular pode ter sido criada a partir de força centrípeta como meio de unificação de um povo. Canclini cita a positivista Rafaele Corso, segundo Canclini (2003, p. 209) ela diz que: “o trabalho folclórico é um movimento de homens de elite que, através da propaganda assídua, esforçam-se para despertar o povo e iluminá-lo em sua ignorância”. Com isso, Canclini nos mostra o quanto à chamada elite despreza e considera o povo incapaz de criar sua própria cultura, necessitando de uma mão superior para guiá-la.

Quando eu puxei a discussão sobre acessibilidade da arte na aula, foi justamente para mostrar para os alunos como a arte por muito tempo foi usada como instrumento de separação pela elite. Essas forças homogeizadoras criam o folclore popular como mais uma tentativa de unificação nacional para a população,

como se mostrassem o caminho correto para o povo. Isso recai novamente no que falamos no primeiro capítulo com base em Bauman e Hall sobre a ideia de identidade nacional. Como Canclini (2003, p. 208) coloca: “O povo interessa como legitimador da hegemonia burguesa, mas incomoda como lugar do inculto por tudo aquilo que lhe falta”. Sobre o folclore na América Latina, Canclini fala que:

Ao decidir que a especificidade da cultura popular reside em sua fidelidade ao passado rural, tornam-se cegos às mudanças que a redefiniam nas sociedades industriais e urbanas. Ao atribuir-lhe uma autonomia imaginada, suprem a possibilidade de explicar o popular pelas interações que tem com a nova cultura hegemônica. O povo é “resgatado”, mas não conhecido (CANCLINI, 2003, p. 210).

Concordando com Canclini, esse resgate das tradições através do folclore nada mais é que uma teatralização hegemônica da elite para dizer ao povo o que são e o que não são suas tradições, o que devem ou não consumir, comer, ouvir, assistir; assim criando uma ilusão de resgate da cultura popular, enquanto o povo em si, os atores sociais, ficam no limbo. Afinal “Essa fascinação pelos produtos, o descaso pelos processos e agentes sociais que os geram, pelos usos que os modificam, leva a valorizar nos objetos mais sua repetição que sua transformação” (CANCLINI, 2003, p. 211)

4.3 NEOGOCIANDO AS IDENTIDADES RELIGIOSA E DE SEXUALIDADE

O tema da aula era sobre uma peça teatral que tínhamos visto semana passada no evento cultural de teatro Fenata (Festival Nacional de Teatro de Ponta Grossa). O nome da peça era Dois corpos em busca de Berlim, tal espetáculo fazia parte da mostra competitiva do festival. Eu como professor, levo os alunos para no mínimo presenciar uma peça teatral no ano, pois julgo ser importante para a formação sócio-cultural dos jovens. A peça do ano anterior (2016) tinha tido grande aprovação por parte dos alunos, todos avaliaram a peça entre boa a ótima. Porém, na peça de 2017, a qual o trecho seguinte se refere, não teve a mesma aceitação, sendo que muitos alunos consideraram a peça ruim, chata e alguns até mesmo: ofensiva. Assim como nos anos anteriores, na semana seguinte fiz um debate aberto com os alunos para discutir sobre a peça. Como o tema central da peça era homossexuais/homofobia, muitos alunos demonstraram indignação primeiramente ao tema, e posteriormente receio em expressar sua opinião abertamente com seus

colegas, pensando em possíveis riscos de ser taxado de preconceituoso ou homofóbico. A peça em si tratava-se de dois atores que interpretavam diversas cenas de agressão físicas e psicológicas contra homossexuais demonstrando assim os diversos preconceitos vividos no cotidiano, porém a peça também tinha momentos de descontração, momentos mais leves que mostravam pequenos prazeres da vida. Por se tratar de uma peça contemporânea, muitos alunos tiveram dificuldade em entender muito pontos, principalmente por não possuir uma narrativa linear. No decorrer da aula segui tentando a todo instante que os alunos participassem, porém com pouco êxito, a maioria das tentativas acabou sendo frustradas. Entretanto, depois de muita insistência, os alunos finalmente se pronunciaram a respeito da peça. A seguir está o trecho completo do debate:

Professor: Segunda pergunta: A expressão corporal dos artistas incomodou alguém? Não gostou Gentilheschi? Por que você não gostou da expressão corporal deles?

Gentilheschi: Não era necessário aquele beijo. (fala baixo)

Professor: Oi?

Gentilheschi: Não era necessário aquele beijo. (aumenta o tom da voz)

Professor: Aaaah, olha que interessante. Cê ta falando do beijo, mas o beijo não é exatamente o corpo.

Gentilheschi: Sim, mas...

Professor: Legal que a Gentilheschi falou do beijo antes de eu ter feito a pergunta. (risos). Tá, então vamos falar do beijo. Depois a gente fala do resto. Já que surgiu agora o assunto, vamos falar agora então. Gentilheschi, vc acha que não precisava o beijo, por quê?

Gentilheschi: Não... Aaah.

Professor: Incomodou o beijo?

Gentilheschi: É porque assim, eu respeito, mas não aceito. Sei la, é meio estranho.

Professor: Você respeita, mas você não aceita. Por que você não aceita?

Gentilheschi: Porque eu sou cristã. E tipo, isso é errado. E tipo, o homem foi feito pra mulher. E tipo não existe dessa, entendeu? De homem beijar homem. Mas eu respeito, tenho amigos...

Professor: A tua religião é católica? Evangélica?

Gentilheschi: Evangélica.

Professor: Evangélica. Tá. Então, você pegando como parâmetro tua religião, você está dizendo que a bíblia diz que é errado.

Gentilheschi: Sim.

Professor: E você concorda em absoluto com isso.

Gentilheschi: Sim, eu concordo. E também é uma opinião pessoal minha.

Professor: Sim, mas veja bem, quando a gente decide partilhar daquela opinião da religião e a religião se baseia na bíblia ela acaba se transformando em sua opinião também.

Gentilheschi: Sim.

Professor: Então o que você fala é sua opinião. Quem concorda com a Gentilheschi? Podem levantar a mão.

Dix: Eu concordo!

Kirchner: Eu concordo! Todo mundo concorda.

Professor: Não, não é todo mundo. Não é assim não. Quem que não concorda com a Gentilheschi?

Kahlo levanta a mão.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 04:34 – 07:02)

Professor: Kahlo você falou que gostou da peça. Fala um pouco aí pra gente!

Kahlo: Ãaa, o Kirchner falou que é uma peça sem graça, eu acho qui ela teve uma proposta mais reflexiva. Ãaa, porque por exemplo quando você vai assistir um filme, você pode gostar de comédia, drama ou romance, no teatro também tem isso, gênero né. Não era uma comédia, tratava de um tema polêmico, eles tavam tentando mostrar pra gente né. Então a motivação deles aquele dia não era fazê algo engraçado né.

Professor: Vamos fazer uma pausa. Éeeeeeeee quem concorda que a peça era polêmica?

Alunos: Silêncio.

Professor: Quem concorda? (depois da insistência alguns levantam a mão). Só esses que concordam que a peça é polêmica? Os outros acham que não, que a peça não era polêmica. Vocês acham que o assunto de homossexual não é polêmico ainda? Eu acho que esse assunto é polêmico. Pessoal, pensa assim ó, pra eu saber se um assunto é polêmico ou não. Se tem muita opinião dividida sobre esse assunto. Vejo que aqui na sala de aula tem um monte de gente dividida sobre o assunto. Então é polêmico. Tá? Laura, continua tua opinião lá.

Kahlo: Acho qui si a peça não envolvesse, não fosse um tema polêmico ninguém teria ficado incomodado com o beijo né. liih eu acho que homossexualidade tem muito problema também com questão de religião né...liiih a grande maioria qui não gostou é muito por causa da religião mesmo, por causa da questão de valores né. Duqui você aprende iiii apesar de tudo qui a gente vê na televisão, em tudo hoje em dia, as pessoas, a grande maioria nunca tinha visto dois homens se beijando assim né. Eu pelo menos não tinha visto. Hahaha. Então eu gostei da peça. Muito interessante. Eu achei qui é mais pra refletir e eu gostei.

Professor: Tá. Temos a opinião da Kahlo aí. A Laura disse um negócio interessante aí, ela disse que muitas pessoas não aceitam por uma questão de valores, certo? Quando pensamos na Igreja, na religião, a Igreja prega valores.

Gentilheschi: Tem pessoas que eu conheço que não tem uma religião i não aceitam.

Professor: Não aceitam?

Gentilheschi: Não aceitam. (ênfase)

Professor: Não aceitam. A sim, mas a religião é uma forma de pregar valores. Tem várias outras. Por exemplo, vamos pegar um ateu, uma pessoa que não acredita em Deus. Todo mundo sabe o que é ateu né? Uma pessoa atéia constrói seus valores baseadas em outras coisas, tá? Eu to dizendo que a religião é uma forma de construir valores. Entendeu?

Gentilheschi: Mas eles também não aceitam.

Professor: Com certeza. Existem muitos ateus, que não acreditam em Deus, mas que não aceitam tanto quanto, que uma pessoa seja homossexual.

Não é verdade? Eu pelo menos conheço pessoas atéias, mas que da mesma forma são homofóbicos. Agora a gente tem divergência de opiniões né?! A Kahlo acha que a questão da religião influencia muito, porque você acha isso Kahlo?

Kahlo: Ah, porque quando a a gente é criança eles colocam a gente numa igreja, então a gente aprende valores tanto na igreja, quanto em casa. Por exemplo, meus pais acreditam numa coisa, acham que é errado homem se casar com homem. Eles pregam isso que é errado, que é uma aberração, i pronto né? Iiii então não tanto só a religião, entende? E também tem pessoas assim que se escondem por trás da religião por conta do preconceito dela. Ela fala que é porque a religião dela não permite, mas na verdade é ela que não concorda. Ela não aceita! (ênfase)

Alunos se agitam e começam a falar bastante

Dix: Mas professor, então pelo que a Kahlo está falando aí, então a gente é homofóbico?

Professor: Calma.

Gentilheschi: Isso mesmo! Porque como o senhor falou, que eu não aceito. Eu não acho legal, isso não é legal. Só qui eu respeito. Quando você não tem o respeito, aí isso vira o preconceito. Eu tenho amigos homossexuais...

Professor: Você tem amigos homossexuais?

Gentilheschi: Eu tenho amigos homossexuais e eles são da Igreja. E eles sabem que eu respeito e tal.

Professor: Tá, beleza. Agora Dix fala.

Dix: Igual na peça dos caras, um tema, um tema artístico eles foram bom, porque encenaram bem, dançaram bem, a música falaram lá, eu acho que eles foram bom. Porém, eu acho que, na minha opinião eles não souberam usa o dom desse teatro deles pra um coisa boa, porque tem tanta coisa pra, pra atua melhor

(Kahlo: grita no meio da fala de Dix falando: Óooooo preconceito)

Dix: E a questão que a Kahlo falo. A eu não aceito, so homofóbico. Tanto que eu tenho uma prima minha que é lésbica, eu converso com ela, é uma pessoa normal. Aí não é porque ela é lésbica qui eu vou julgar. Qué sê, seja. Cara qué sê gay, seja também. Iiiih, então assim ó. Eu aprendi a criação qui isso não é uma aberração, porque aberração é uma palavra ruim de nós fala pra pessoa. Ah, ele é gay é uma aberração. Aberração pra mim é um monstro. E não é bem isso também.

Professor: Aham...

Kliass: Sim, mas ela não cito exemplos aqui da sala. Falo que existe pessoas assim i qui sim, quando a gente é criança, eles dão um mundo diferente pra gente aprendê, só quando a gente vai entrando na adolescência que vai saber o que é certo e errado pra gente. Então ela não citou exemplos aqui da sala, mas ela falo que existe pessoas desse tipo.

Professor: Iiiiisso. Mais alguém quer falar antes de eu fazer a mediação? (alguns risos humildes). Então pessoal. Se alguém ainda tinha dúvida que isso aqui é um assunto polêmico, essa dúvida morreu agora, tá?! Assunto seriamente polêmico, tá? A Gentilheschi se pronunciou, a Kahlo se pronunciou, aaah Kliass e também o Dix. Vejam que realmente é um assunto polêmico. Claro você tem opiniões distintas. Realmente vou pega a falar da Kliass, a Kahlo não falou de exemplos da sala.

Aluno aleatório grita de fora da sala de aula: Lindão.

Professor: Olhaa, obrigado. Realmente eu sô, então obrigado. Então pessoal, aqui a gente tem um assunto que realmente é polêmico e pegando a fala da Kliass, a Kahlo não falou daqui da sala, que tem pessoas que são homofóbicas, ela não chamou ninguém de homofóbico, tá? Ela disse que

realmente tem pessoas que usam a religião como muleta pra esconder certos preconceitos. E assim, eu já vi pessoas que realmente fazem. Não é teu caso, tá Gentilheschi. Não to falando que você faz isso e nem ela falo, certo? Isso que a Jacqueline também falou. Não é que a Gentilheschi ou o Dix usam a religião como muleta, mas tem pessoas que fazem isso. Tem pessoas que escondem seus preconceitos atrás da religião, porque as pessoas tem medo de expor sua opinião.

Gentilheschi: Isso já seria quando a pessoa não tem respeito.

Professor: Exato. Porque é aí que mora o perigo, certo? Quando a pessoa não tem respeito.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

No decorrer do trecho pudemos observar diversas identidades sendo negociadas, mas principalmente as identidades: religiosa e de gênero. Como descrito acima, demorou-se um tempo até as opiniões finalmente surgirem, mas enfim quando surgiram tivemos uma boa noção de como temos ideias divergentes em uma sala de aula.

Vamos começar analisando esse seguinte trecho:

Professor: Segunda pergunta: A expressão corporal dos artistas incomodou alguém? Não gostou Gentilheschi? Por que você não gostou da expressão corporal deles?

Gentilheschi: Não era necessário aquele beijo. (fala baixo)

Professor: Oi?

Gentilheschi: Não era necessário aquele beijo. (aumenta o tom da voz)

Professor: Aaaah, olha que interessante. Cê ta falando do beijo, mas o beijo não é exatamente o corpo.

Gentilheschi: Sim, mas...

(Aula realizada em 16/11/2018 - 04:34 – 07:02)

Observando este diálogo, podemos observar que mesmo o foco da pergunta sendo outro (expressão corporal), Gentilheschi puxa o assunto para o beijo homoafetivo da peça. Ao afirmar “Não era necessário aquele beijo”, primeiro em voz baixa, depois com tom mais alto para todos ouvirem, a estudante se posiciona valorativamente em relação ao beijo, colocando-se contra e ressaltando depois seu desconforto. O Círculo de Bakhtin considera importantíssimo para analisarmos qualquer enunciado o tom valorativo e expressivo que a pessoa emprega. Para Bakhtin (2015, p. 290). “A oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo; ela adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2015, p. 290). Neste caso, temos um enunciado concreto onde Gentilheschi traz por duas vezes tons expressivos distintos. Na primeira vez ela fala com um tom mais baixo, indicando um

pouco de timidez em sua voz, porém na segunda vez ela fala sua frase bem mais alta, assim para tanto para eu como professor ouvir, quanto para os alunos que não tinham ouvido. Neste caso, não estamos falando apenas do tom baixo ou alto, mas sim do tom valorativo que ela emprega nas duas vezes que pronuncia a frase, sendo que na segunda vez a intenção dela é que todos a ouçam. Aqui trazemos um trecho da entrevista de Gentilheschi:

Professor: Em qual aula você sente mais vontade para se expressar?

Gentilheschi: Aula de artes mesmo. Se expressar pra mim é falar tudo que eu sinto, que eu penso.

(Entrevista realizada em 23/11/2017 - 02:12 – 02:30)

Sendo assim, por esse trecho da entrevista, podemos observar que Gentilheschi sente-se mais a vontade para se expressar na aula de Arte. E mais do que isso, ela menciona o que seria se expressar para ela: dizer o que sente e o que pensa. Retomando o trecho anterior, da aula, eu faço uma brincadeira com Gentilheschi, dizendo que minha pergunta não havia sido sobre o beijo, mas sim sobre a expressão corporal. Mas não foi simplesmente uma brincadeira, mas de forma sutil uma forma de provocar um pouco ela e outros alunos que estavam ignorando os outros assuntos e se focando unicamente no beijo da peça.

Professor: Legal que a Gentilheschi falou do beijo antes de eu ter feito a pergunta. (risos). Tá, então vamos falar do beijo. Depois a gente fala do resto. Já que surgiu agora o assunto, vamos falar agora então. Gentilheschi, você acha que não precisava o beijo, por quê?

Gentilheschi: Não... Aaah.

Professor: Incomodou o beijo?

Gentilheschi: É porque assim, eu respeito, mas não aceito. Sei lá, é meio estranho.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 04:34 – 07:02)

Dando seguimento, neste trecho vemos Gentilheschi se afirmando seu desconforto com o beijo. Devemos ver antes como chega ao ponto de ela se posicionar desta forma. Eu a questiono fazendo uma pergunta direta: “Gentilheschi, você acha que não precisava o beijo, por quê?”. No momento da interação, percebendo que daria um não sem justificativas, faço logo outra pergunta: “Incomodou o beijo?”. Desta forma, tendo uma resposta mais palpável de Gentilheschi: “É porque assim, eu respeito, mas não aceito. Sei lá, é meio estranho”. Como Bakhtin nos fala:

Não estamos diante de uma palavra isolada como unidade da língua nem do *significado* de tal palavra mas de um enunciado acabado e com um sentido concreto – do conteúdo de um dado enunciado; aqui, o significado da palavra refere uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2015, p. 291)

Assim como não estamos diante de uma palavra isolada, também não estamos diante de uma frase ou oração isolada, mas sim de um enunciado acabado com sentido concreto. Nesse caso, temos a frase de Gentilheschi sendo o enunciado acabado que carrega consigo um sentido concreto, ou seja, quando fala que não aceita, ela se posiciona de uma forma explícita, dizendo que não gostou do beijo pelo fato de não aceitar a relação homoafetiva. Ela relaciona o signo beijo (homoafetivo) a valores como estranhamento, respeito e não aceitação. O signo é assim carregado de valor na interação concreta. Lembremos que o significado de um signo e/ou de uma frase refere-se à uma realidade concreta das relações dialógicas. A posição valorativa da aluna relaciona-se com outros discursos com os quais ela dialoga, aos quais ela responde. Alguns desses discursos circulam na esfera religiosa, como observamos a seguir:

Professor: Você respeita, mas você não aceita. Por que você não aceita?

Gentilheschi: Porque eu sou cristã. E tipo, isso é errado. E tipo, o homem foi feito pra mulher. E tipo não existe dessa, entendeu? De homem beijar homem. Mas eu respeito, tenho amigos...

(Aula realizada em 16/11/2018 - 04:34 – 07:02)

Para Gentilheschi, respeitar e aceitar são coisas diferentes e ela pontua isso. Quando eu questiono o motivo de ela não aceitar, ela traz de forma direta o motivo: “Porque eu sou cristã”. Desta forma, ela se posiciona como sendo religiosa, resgata sua identidade cristã e, além disso, utiliza a religião para justificar o porquê de ela não aceitar o beijo entre um casal homoafetivo. Quando ela fala: “E tipo, isso é errado”, está trazendo um enunciado de sua formação, que sofreu influência tanto de sua criação familiar, como de sua religião, pois da forma como ela fala, podemos compreender que ela não aceita o beijo e, inclusive, a relação homoafetiva, devido a sua religião ter ensinado que isso era errado. O fato de ser religiosa, também aparece em sua entrevista:

Professor: O que você posta nas redes sociais?

Gentilheschi: A maioria é relacionada a minha vida cristã, de igreja, minhas ideias, músicas que eu gosto. Mulheres no exército. É meu sonho atuar no exército.

(Entrevista realizada em 23/11/2017 - 08:40 – 08:54)

Percebemos que sua identidade religiosa é de grande importância para Gentilheschi, pois ela cita por primeiro sua vida cristã e a igreja na pergunta feita acima. Segundo Bakhtin (2015, p. 291) “Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão)”. Gentilheschi utiliza a religião para se posicionar em relação ao beijo homoafetivo, traz sua identidade religiosa e inicia sua fala resgatando seus enunciados cristãos, sua formação familiar, etc; para assim, segundo esses enunciados, afirmar que acha isso errado. Toda sua fala é baseada em sua identidade religiosa, pois na sequência, ela fala que: “o homem foi feito pra mulher”. Ou seja, em sua opinião é inaceitável um homem beijando outro, pelo fato de que sua religião ensinou que o homem deveria beijar apenas a mulher. Ela cita logo depois que não existe isso de homem beijar homem. Próximo de acabar sua fala, e após toda a justificativa do porquê ela não aceitar, ela ainda justifica também o porquê respeita: “Mas eu respeito, tenho amigos...”. Quando ela encerra, com esta frase, é em um tom desanimado, quase como se soasse uma desculpa, inclusive ela fala mais baixo esta frase final, do que o resto de seu discurso. “Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão, são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2015, p. 292). Desta forma, Gentilheschi traz o juízo de valor sobre dois signos: Homem e mulher. Vamos retomar o trecho: “Porque eu sou cristã. E tipo, isso é errado. E tipo, o homem foi feito pra mulher. E tipo não existe dessa, entendeu? De homem beijar homem”. Ela traz o juízo de valor com base em sua religião. Pois para ela que é cristã, não poderia existir isso de um homem estar beijando outro homem. Segundo sua religião o homem teria sido feito para a mulher e vice-versa. Gentilheschi busca a valoração em sua religião para explicar seu ponto de vista, assim empregando sua opinião em um enunciado concreto, que neste caso, o debate da aula.

Seguindo no debate:

Professor: A tua religião é católica? Evangélica?

Gentilheschi: Evangélica.

Professor: Evangélica. Tá. Então, você pegando como parâmetro tua religião, você está dizendo que a bíblia diz que é errado.

Gentilheschi: Sim.

Professor: E você concorda em absoluto com isso.

Gentilheschi: Sim, eu concordo. E também é uma opinião pessoal minha.

Professor: Sim, mas veja bem, quando a gente decide partilhar daquela opinião da religião e a religião se baseia na bíblia ela acaba se transformando na sua opinião também.

Gentilheschi: Sim.

Professor: Então o que você fala é sua opinião.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 04:34 – 07:02)

Eu como professor, através de minha pergunta, investigo qual a religião a qual ela pertence. Desse modo, descobrimos que ela é evangélica. Logo em seguida, eu pontuo que ela está trazendo sua religião como parâmetro para justificar seu ponto de vista e então poder ter a certeza que Gentilheschi fala que é errado um beijo entre homossexuais devido ao que lhe foi ensinado na Igreja evangélica. Em todos meus questionamentos, ela responde rapidamente e com convicção do que fala. Quando pergunto se ela concorda em absoluto como sua religião trata o assunto, ela novamente não demonstra qualquer dúvida: “Sim, eu concordo. E também é uma opinião pessoal minha”. Porém, aqui ela ainda diz no final, que também seria uma opinião sua. Bakhtin nos diz que:

Qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, como uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2015, p. 294).

Quando Gentilheschi estava justificando o porquê de não aceitar as relações homoafetivas, ela aparentava ter a crença de que estava no segundo aspecto citado por Bakhtin, a palavra alheia dos outros. Digo isso, pois a todo o momento ela trazia enunciados vividos em sua experiência religiosa. Mas isso realmente só podemos notar quando ela separa em: “Sim, eu concordo” com a religião evangélica e “também é uma opinião pessoal minha”, trazendo essa última frase como Bakhtin descreve como o terceiro aspecto, como a minha palavra. Então, Gentilheschi realmente separa, trazendo primeiro sua fala baseada nos ensinamentos de sua religião. E depois trazendo sua opinião mais pessoal (como se essa opinião pessoal

fosse, em algum grau, não tão influenciada pela religião). Ela compreende como duas coisas separadas, a opinião formada pela Igreja e sua opinião mais íntima e pessoal, a palavra alheia que ela traz nesse momento e a sua palavra mais pessoal. Provavelmente quando explico para ela que: “mas veja bem, quando a gente decide compartilhar daquela opinião da religião e a religião se baseia na bíblia ela acaba se transformando em sua opinião também”. Quando digo isso, apesar de ela concordar, talvez não tenha se atentado para o fato de que eu mesmo não estava considerando suas duas opiniões como sendo separadas.

Professor: Quem concorda com a Gentilheschi? Podem levantar a mão.

Dix: Eu concordo!

Kirchner: Eu concordo! Todo mundo concorda.

Professor: Não, não é todo mundo. Não é assim não. Quem que não concorda com a Gentilheschi?

Kahlo levanta a mão.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 04:34 – 07:02)

Na sequência eu aproveito o que Gentilheschi está falando para fazer uma pergunta a turma toda. Quando questiono quem concorda com ela, Dix e Kirchner se manifestam. Kirchner é ainda mais incisivo ao não apenas concordar, como dizer que todos concordavam. Isso demonstra uma atitude autoritária em pensar que todos os demais concordam com o que ele pensa. Assim, eu logo faço a mediação que não é desta forma, não é todo mundo que irá concordar, assim abrindo brecha para que, quem não concorda e está mais tímido, levante a mão e se pronuncie também. O que quase que imediatamente dá resultado, pois Kahlo levanta a mão. Nesse momento da aula ela ainda não havia expressado sua opinião por palavras, mas isso irá acontecer na metade da aula e irá desencadear atitudes responsivas de diversos alunos, inclusive em Gentilheschi, Dix e Kirchner.

Kahlo: ãaa, o Kirchner falou que é uma peça sem graça, eu acho que ela teve uma proposta mais reflexiva. ãaa, porque, por exemplo, quando você vai assistir um filme, você pode gostar de comédia, drama ou romance, no teatro também tem isso, gênero né. Não era uma comédia, tratava de um tema polêmico, eles tavam tentando mostrar pra gente né. Então a motivação deles aquele dia não era fazer algo engraçado né.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

Kahlo inicia sua fala falando sobre a questão de gênero teatral, que existem outros gêneros que não só a comédia. Ela também defende que o gênero comédia

não é o único que é bom, os outros também são tão bons quanto e coloca a peça *Dois corpos em busca de Berlim* no gênero drama, faz isso quando diz que: “ela teve uma proposta mais reflexiva” e “Não era uma comédia, tratava de um tema polêmico”. Ela coloca que para ela a peça teve uma proposta reflexiva por se tratar de uma temática polêmica e que não buscava risos na plateia, mas sim algo que fizesse as pessoas pensarem. Kahlo cita na aula como compreende a peça como sendo polêmica, da mesma forma, em sua entrevista, ela menciona como gosta de participar de debates ou assuntos polêmicos que vê nas redes sociais:

Professor: Você costuma usar redes sociais? Você tem o costume de postar coisas?

Kahlo: Sim. Eu posto questões de opiniões. Se eu vejo que tem alguma coisa errada, que tem uma polêmica, que tá todo mundo comentando, eu vou lá e dou minha opinião. Geralmente eu não vou na opinião do que todo mundo colocou lá, pra todo mundo me aceitar. Eu coloco lá o que eu realmente penso, independente se vão aceitar ou não.

(Entrevista realizada em 23/11/2017 - 09:40 – 10:22)

Kahlo, independentemente de a maioria falar uma coisa, coloca seu ponto de vista, mesmo que isso vá contra o que eles pensavam ou acreditavam. Neste momento do debate, ela traz sua opinião para a sala de aula, que vai contra o que a maioria parecia estar pensando ou afirmando. Esse trecho de sua entrevista resgata bem um enunciado que tem a ver com sua identidade, seu jeito de agir e que é de extrema importância para compreendermos melhor em como se seguiu sua opinião no debate.

Na sequência da aula, eu interrompo a fala de Kahlo para fazer uma pergunta engatilhada no que ela disse e no que eu havia perguntado no início da aula, sobre a peça ser ou não polêmica.

Professor: Vamos fazer uma pausa. Éeeeeeeee quem concorda que a peça era polêmica?

(Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

A pergunta está conectada com o que Kahlo tinha dito antes: “tratava de um tema polêmico”. Minha pergunta foi seguida por um silêncio intenso e troca de olhares entre os alunos. Aparentemente eles estavam ainda desconfortáveis em se posicionar em relação à discussão corrente. Ter interrompido a fala de Kahlo poderia não ter sido o melhor dos métodos, pois poderia reprimir a opinião dela que estava

fluindo. Porém, me valendo da experiência e conhecimentos prévios dos alunos, sabia que as chances de Kahlo se importar com a interrupção ou se reprimir eram baixas. Sendo assim quis aproveitar tal enunciado para engatilhar essa pergunta que não teve muito sucesso. Na sequência tentei insistir nela:

Professor: Quem concorda? (depois da insistência alguns levantam a mão). Só esses que concordam que a peça é polêmica? Os outros acham que não, que a peça não era polêmica. Vocês acham que o assunto de homossexual não é polêmico ainda? Eu acho que esse assunto é polêmico. Pessoal, pensa assim ó, pra eu saber se um assunto é polêmico ou não. Se tem muita opinião dividida sobre esse assunto. Vejo que aqui na sala de aula tem um monte de gente dividida sobre o assunto. Então é polêmico. Tá? Kahlo, continua tua opinião lá.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

Mesmo após eu insistir, teve alunos que ainda não se manifestaram. Nesse enunciado trago minha opinião quanto educador para os alunos, sendo assim, afirmando que o assunto de homossexualidade é sim polêmico porque divide opiniões. Sendo assim, eu mesmo acabo negociando minha identidade com eles, minha identidade de educador para com eles de estudantes. Quando falo que “Então é polêmico”, estou afirmando, trazendo uma resposta objetiva para a pergunta que eu tinha feito antes. Isso acaba influenciando no que Kahlo irá dizer na sequência. Apesar de ela já ter dito que o assunto era polêmico, quando eu afirmo que o assunto é mesmo de forma incisiva, Kahlo concorda e de certa forma sente-se até mais à vontade para reafirmar isso e continuar sua fala de onde interrompi.

Kahlo: Acho que se a peça não envolvesse, não fosse um tema polêmico ninguém teria ficado incomodado com o beijo né? liih... eu acho que homossexualidade tem muito problema também com questão de religião né? liih... a grande maioria que não gostou é muito por causa da religião mesmo, por causa da questão de valores né. Do qui você aprende. liii apesar de tudo qui a gente vê na televisão, em tudo hoje em dia, as pessoas, a grande maioria nunca tinha visto dois homens se beijando assim né. Eu pelo menos não tinha visto. Hahaha. Então eu gostei da peça. Muito interessante. Eu achei qui é mais pra refletir e eu gostei.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

O Círculo de Bakhtin compreende que as relações dialógicas internas no enunciado (com enunciados anteriores) são carregadas ideologicamente, sejam eles da esfera cotidiana ou das esferas formalizadas. Sendo assim, temos uma clara relação entre linguagem e ideologia, e justamente nessa relação que encontramos as posições valorativas dos sujeitos. Volochinov; Bakhtin (2014) trabalhava com o

conceito de valor ideológico, ou seja, como visto no capítulo um, os signos ideológicos carregam significação social. Sendo assim, todo e qualquer noção de valor para o Círculo é de base ideológica. Os indivíduos não pronunciam palavras, mas sim verdades ou mentiras, nesse sentido a palavra ou frase só irá adquirir sentido expressivo com a entonação expressiva do sujeito.

A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto unidades da língua são desprovidas de entonação expressiva, já não é uma palavra mas um enunciado acabado expresso por uma palavra (BAKHTIN, 2015, p. 290).

Assim, o Círculo de Bakhtin enxerga a ideologia como algo construído ao longo do tempo na sociedade de forma material através dos signos ideológicos. Quando o ser humano está falando o que ele pensou, isto está carregado de um valor ideológico que foi construído ao longo dos anos de convivência com outras pessoas. Kahlo começou sua fala afirmando que “não fosse um tema polêmico ninguém teria ficado incomodado com o beijo né”, desta forma concordando com o que eu tinha dito antes, porém citando algo que foi recorrente nos enunciados do início da aula: o beijo entre os atores. No começo da aula, quando eu perguntei para os alunos o que eles tinham achado da peça, um dos primeiros assuntos a surgir foi o incômodo com o beijo entre os atores (dois homens), chegando ao ponto de ter aluno falando até “não gostei”. Desta maneira, Kahlo retoma o assunto do incômodo ao beijo como uma forma de provocar seus colegas que demonstraram indignação ao beijo entre homossexuais. Assim, Kahlo resgata um enunciado do início da aula e ainda expõe através da sua fala sua posição valorativa. Não somente mobilizando simplesmente o pessoal que se incomodou com o beijo, Kahlo ainda mobiliza as pessoas que são religiosas na sala, quando fala o seguinte: “liih eu acho que homossexualidade tem muito problema também com questão de religião né”. Nesse ponto, Kahlo se posiciona de uma forma a considerar que a religião tem diversos problemas com homossexuais e que isso se reflete em quem segue tal religião. Se a religião da pessoa tem problema com homossexuais, logo ela também terá. Sendo assim, kahlo coloca a religião como doutrinadora: “liiih a grande maioria qui não gostou é muito por causa da religião mesmo, por causa da questão de valores né. Duqui você aprende”. Algumas religiões pregam que relacionamento entre dois homens ou duas mulheres seria errado, e isso é um valor ideológico sendo

perpassado. Analisando a partir do que Kahlo diz, para ela a Igreja prega determinados valores ideológicos. “Tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 33). Seguindo esse pensamento, esses valores que Kahlo considera que a Igreja prega, carregam consigo uma função/valor semióticos nítidos, trazer noções do que seria o certo e o errado em uma sociedade.

Vejamos o trecho seguinte:

Professor: Tá. Temos a opinião da Kahlo aí. A Kahlo disse um negócio interessante aí, ela disse que muitas pessoas não aceitam por uma questão de valores, certo? Quando pensamos na Igreja, na religião, a Igreja prega valores.

Gentilheschi: Tem pessoas que eu conheço que não tem uma religião i também não aceitam.

Professor: Não aceitam?

Gentilheschi: Não aceitam. (ênfase)

Professor: Não aceitam. A sim, mas a religião é uma forma de pregar valores. Tem várias outras. Por exemplo, vamos pegar um ateu, uma pessoa que não acredita em Deus. Todo mundo sabe o que é ateu né? Uma pessoa atéia constrói seus valores baseadas em outras coisas, tá? Eu to dizendo que a religião é uma forma de construir valores. Entendeu?

Gentilheschi: Mas eles também não aceitam.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

Quando faço a mediação da conversa, enquanto professor me posiciono afirmando que “a Igreja prega valores”. O que instantaneamente é respondido por Gentilheschi, que no decorrer do enunciado da aula se posicionou na esfera religiosa, se posicionando como evangélica para ser mais específico. Partindo de um ponto de vista bakhtniano, devemos considerar as relações dialógicas nos enunciados a serem analisados, desta forma Gentilheschi responde ao discurso de kahlo de forma indireta através de minha mediação. Gentilheschi menciona que existem pessoas que também não tem religião e mesmo assim não aceitam. Nesse momento percebemos que Gentilheschi tenta retirar o foco da religião e fazer com que eu e os demais pensemos que não é somente a igreja que não aceita. Devemos pensar também nos enunciados com os quais fizeram Gentilheschi se posicionar como religiosa atualmente, afinal, em sua formação ela deve ter passado por diversos discursos de ordem religiosa tanto frequentando a Igreja como em sua residência, e pelo seu discurso empregado nesse momento, podemos dizer que Gentilheschi respondeu de forma a concordar com tais discursos. Além disso, Gentilheschi parece se sentir ofendida com o que Kahlo fala sobre as pessoas não aceitarem o beijo e a relação homoafetiva devido a sua religião. Pegando agora

como base a entrevista de Gentilheschi, podemos observar que a religião é um dos pontos centrais em sua vida:

Professor: Qual o problema do país não ir pra frente?

Gentilheschi: A gente pensa muito só em nós, muito individualista. Não é tipo um país, aquela pegada de irmandade;

Professor: Lá na tua igreja você gosta porque sente essa coisa de irmandade?

Gentilheschi: Sinto coisa de irmandade. É um negócio de irmandade. Lá é mais algo espiritual sabe... A gente sempre pega tipo, vamos ajudar a galera. Vamos pegar e se juntar e levar comida pros carinhos da rua. Esses dias a gente foi no asilo, nossa, foi maravilhoso. A gente canta, dança. E é bem da hora isso sabe?! Muito a gente tenta buscar ajudar o próximo e fazer com que o outro se sintam bem, irmão né.

(Entrevista realizada em 16/11/2017 - 11:10 – 11:54)

Por esse trecho, podemos observar que Gentilheschi sente uma ligação muito forte, não apenas com sua religião, mas com as pessoas que são de sua convivência na igreja. Ela diz: “Sinto coisa de irmandade”, um sentimento próximo de irmãos para ela. Além disso, no que se segue sua fala, ela menciona com ela, junto com essa irmandade, se preocupam e ajudam os demais. E justamente por termos uma afinidade muito grande dela com sua religião e essas pessoas dessa esfera social, é que podemos concluir o porquê a fala de Kahlo a incomoda tanto. Bakhtin (2015) cita a importância do ouvinte no nosso projeto de dizer, é como se cada pessoa endereçasse sua fala a outra pessoa(s).

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém e a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor (e, respectivamente, expressão, do que já falamos) e destinatário (BAKHTIN, 2015, p. 301).

Kahlo constrói sua resposta direcionada a Gentilheschi, e muitas vezes, direcionada a Igreja, a sua própria família. Responde de forma a discordar dos valores ideológicos postos pelas religiões. Kahlo focaliza também na questão da não aceitação; que por sua vez é respondido por Gentilheschi. Gentilheschi da mesma forma traz várias vezes frases direcionada à Kahlo. De ambas as alunas, percebemos que não temos apenas uma ideologia em curso, mas sim uma tomada de posição ideológica de cada uma delas. Sobre a posição valorativa de Kahlo e sobre o que ela entenda por aceitação devemos observar esse outro trecho de sua entrevista:

Professor: Em qual aula você sente mais vontade para se expressar?

Kahlo: Na aula do professor mesmo. Até por uma questão de intimidade, o professor eu conheço faz anos já.

Professor: E pra você o que é se expressar?

Kahlo: Ah, é eu poder falar tudo, sem restrição, entende? Do que eu penso, do que eu sinto.

Professor: Você já se sentiu assim com certa restrição?

Kahlo: Sim. Acho que todos nós temos uma restrição em conversar com uma pessoa. Depende do nível de intimidade. Tem com certas pessoas que tem coisas que você pode falar coisas que não. Depende do quanto você conhece a pessoa. Do que a pessoa aceita. Tem pessoa que não aceita.

Professor: A aceitação que você falou é interessante. Teve alguma vez que você falou algumas coisas que a pessoa não aceitou?

Kahlo: Bom, existem muitas pessoas com a mente fechada. Por exemplo, tem muitas pessoas com a mente fechada pela questão da religião. Minha igreja não permite isso, e a pessoa quer impor a religião dela em cima da gente e daí ela fica meio que assim: você não pode fazer isso, porque minha religião não permite. Só que, eu não sou da religião da pessoa né. Então eu acho que existe uma restrição. Entende?

(Entrevista realizada em 16/11/2017 - 02:00 – 03:56)

Kahlo assim como Gentilheschi diz sentir-se mais a vontade para se expressar nas aulas de Arte. Para ela, expressar-se é poder falar sua opinião sem que ninguém lhe traga uma restrição. Para ela, existem tipos diferentes de restrições. Ela cita a restrição que todo mundo sente ao conversar com alguém que não tenha muita intimidade: “Depende do nível de intimidade. Depende do quanto você conhece a pessoa”. Depois ela cita outro tipo de restrição: “Do que a pessoa aceita. Tem pessoa que não aceita”. Aqui ela reforça sobre a questão de aceitação. E ela irá utilizar um exemplo para esse tipo de restrição: “Por exemplo, tem muitas pessoas com a mente fechada pela questão da religião”. Tal exemplo irá falar justamente da religião, para Kahlo, uma das principais causas de restrições de opinião seria a religião. No decorrer da sua fala, ela ainda explica como as pessoas usam a religião para dizer o que as pessoas podem ou não fazer. Quando vemos esse trecho de sua entrevista, entendemos melhor o porquê de mencionar a religião em sua fala.

Segundo Pereira e Rodriguez (2014) citando Bakhtin; Volochinov:

A ideologia do cotidiano corresponde à totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, ambas de natureza social, e que não correspondem a um sistema ideológico formalizado e sistematizado. Já os sistemas ideológicos formalizados, como o da ciência, da moral, da arte, da religião etc., constituem-se a partir da ideologia do cotidiano e, uma vez constituídos, exercem forte influência sobre esta, dando-lhe o seu tom (Pereira e Rodriguez, 2014, p. 3).

Na fala de Gentilheschi vemos a todo instante um sistema ideológico formalizado, no caso o da religião e da moral, exercendo influência em seu discurso. Como mencionado acima, Gentilheschi responde concordando à esse sistema ideológico pregado pela Igreja. Já Kahlo responde de forma a se opor a tal sistema. Ambas alunas nesse ponto, trazem enunciados pertencentes a esfera do lar, da comunidade, da família para dentro da sala de aula. Elas não estão somente negociando suas identidades uma com a outra, mas comigo, com seus colegas, com seus familiares; e inclusive com os sistemas ideológicos da moral e da religião. Os enunciados que pertencentes as ideologias brotam a todo o momento em nosso cotidiano.

Vejamos o trecho seguinte do debate:

Professor: Com certeza. Existem muitos ateus, que não acreditam em Deus, mas que não aceitam tanto quanto, que uma pessoa seja homossexual. Não é verdade? Eu pelo menos conheço pessoas atéias, mas que da mesma forma são homofóbicos. Agora a gente tem divergência de opiniões né?! A Kahlo acha que a questão da religião influencia muito, porque você acha isso Kahlo?

Kahlo: Ah, porque quando a gente é criança eles colocam a gente numa igreja, então a gente aprende valores tanto na igreja, quanto em casa. Por exemplo, meus pais acreditam numa coisa, acham que é errado homem casar com homem. Eles pregam isso que é errado, que é uma aberração, i pronto né? Iiii então não tanto só a religião, entende? E também tem pessoas assim que se escondem por trás da religião por conta do preconceito dela. Ela fala que é porque a religião dela não permite, mas na verdade é ela que não concorda. ELA não aceita! (ênfase)

(Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

Como professor, faço a mediação da melhor forma possível deixando uma falar e depois outra, tentando ao mesmo tempo trazer um aspecto de tranquilidade na sala de aula. Após minha fala, Kahlo continua sua fala da onde eu tinha parado a minha sobre a questão de valores: “quando a *gente* é criança *eles* colocam a *gente* numa igreja, então a *gente* aprende valores tanto na igreja, quanto em casa”. Os valores aos quais Kahlo se refere, são os valores morais pregados pela Igreja e pelos seus pais. Mais do que apenas isso, quando ela diz “*eles*” está se referindo não somente a seus pais, mas a grande parcela dos pais de seu bairro, cidade, etc. Dessa forma, Kahlo não somente traz seus enunciados anteriores, como resgata esse signo, o qual vê se repetir constantemente em seu cotidiano. Quando ela fala “*eles*” ela está fazendo um exercício de afastamento, ou seja, de diferenciação. Para Stuart Hall (2003, p. 346), “a questão não e simplesmente que, visto que nossas

diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças — de gênero, sexualidade, classe”. Nesse sentido, qualquer tipo de diferença que vemos no outro, não nos constitui inteiramente, da mesma forma que nos afastamos do outro, também nos aproximamos. Quando ela fala “*a gente*”, ela se coloca no meio dessas crianças em questão, se utiliza como exemplo e demonstra que ela foi criada com tais valores, valores esses que em sua perspectiva, foram praticados em conjunto por Igreja e pais. Kahlo nesse momento faz um exercício de aproximação a Gentilheschi, se identifica com ela na semelhança. Ela diz como também já teve esse tipo de criação familiar e religiosa, que entende o que sua colega está dizendo. Aqui temos um exercício de alteridade, pois para Bakhtin a alteridade se encontra tanto na diferença, quanto na semelhança.

Na sequência Kahlo traz novamente o “eles” nesse momento: “Por exemplo, meus pais acreditam numa coisa, acham que é errado homem casar com homem. *Eles* pregam isso que é errado, que é uma aberração, i pronto né?”. Respondendo a enunciados anteriores, ela traz diretamente uma experiência de sua vivência, um diálogo que deve ter ocorrido muitas vezes em sua casa, ouvir que a homossexualidade é tão errado, ao ponto de chegar ser visto como “*aberração*”. Aqui ela novamente faz um exercício e distanciamento, ela se enxerga na diferença. Essa parte do enunciado traz a palavra “*aberração*” que causa impacto na grande maioria da sala que estava ouvindo atentamente. Em seguida ela menciona que não só a religião prega que é errado dois homens juntos, mas que também alguns pais pregam isso. Como explicitado antes, ela deve ter ouvido várias e várias vezes a palavra “*aberração*” para se referir a homossexuais (homens que se casam com outros homens) e para então chegar ao ponto de usá-las nesta discussão em sala de aula. “Tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p. 31). A palavra “*aberração*”, junto com a expressão “homem casar com homem”, que se refere à homossexualidade, tem um valor ideológico e remete às suas relações dialógicas fora da sala de aula e; que nesse discurso, são colocadas dentro da sala de aula. A homossexualidade é então tonalizada, valorada negativamente.

Kahlo após citar a questão de valores, toca em outro ponto sensível para muitos da sala de aula que se colocam como sendo religiosos: “E também *tem* pessoas assim que se escondem por trás da religião por conta do preconceito dela. Ela fala que é porque a religião dela não permite, mas na verdade é ela que não concorda. Ela não aceita!”. Após tal frase, muitos alunos se agitam. Afinal, é uma frase direcionada a muitos que se colocam nessa situação. Kahlo diz que várias pessoas escondem seus preconceitos através da religião, que usaria a religião como desculpa para camuflar sua opinião. E ainda sendo bem incisiva no ponto da não aceitação. Essa parte final “Ela não aceita!” é uma resposta ao diálogo anterior de Gentilheschi que havia justamente falado como tanto religiosos, quanto ateus não aceitavam a homossexualidade. São as relações dialógicas em debate, acentuando as vivências de Kahlo e Gentilheschi. Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2015, p. 289). Ela mobiliza diversos enunciados que circulam a sua volta, para responder enunciados anteriores e responder Gentilheschi. Podemos observar uma cadeia enunciativa ocorrendo na comunicação discursiva de Kahlo. Quando Kahlo traz “*tem pessoas*” nessa última frase, ela está referindo-se a pessoas como Gentilheschi. E aqui temos novamente um exercício de afastamento, pois Kahlo não se coloca dentro dessa esfera.

Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva (HALL, 2003, p 346).

Mesmo que anteriormente tenha se colocado na semelhança com ela no início da sua fala, agora ela se afasta, faz o distanciamento e re-significa o signo “*nós*”. Assim temos o “*nós*” eu e eles – semelhança – e na sequência temos o “*nós*” eu e eles – diferença. Sendo assim, Kahlo está em constante negociação de identidade, na relação de proximidade e afastamento com os outros, com posições diferentes sendo empregado o tempo todo. Assim, todas essas tomadas de posições valorativas têm como Hall cita uma profunda identificação subjetiva no exercício de alteridade.

Temos duas identidades em negociação: uma trazendo uma crítica ao preconceito e as pessoas que de alguma forma escondem isso através de alguma esfera de nossa sociedade; e de do lado oposto a outra defendendo a esfera

religiosa e sua opinião de não aceitação aos homossexuais. A fala de Kahlo traz mais uma coisa à tona, a questão de o preconceito ser algo ruim. Este ponto é importante, pois segundo o Círculo de Bakhtin devemos pensar sempre do macro sócio-histórico para o micro, ou seja, dos enunciados que ocorrem pela sociedade num todo, para então pensar nos enunciados específicos que estamos analisando. Nas mídias sociais circulam o tempo todo, como praticar o preconceito é crime. Vale citar dois exemplos de campanhas publicitárias feitas com o propósito de combater tais discriminações a homossexuais. Primeiramente vamos falar da campanha de Dia dos Namorados 2015 da empresa Boticário⁷. Foi desenvolvida uma propaganda para o lançamento da sua nova linha do perfume "Egeo". Segundo o Boticário, o comercial da coleção das sete fragrâncias "multigênero" Egeo, com trilha sonora de "Toda Forma de Amor", do artista Lulu Santos, significa que "química e paixão vão além das convenções". No início do comercial temos casais comprando seus presentes, dando a entender que seriam casais heterossexuais, porém no decorrer das cenas, vemos que na verdade a formação dos casais era de ordem homossexual. Na época o comercial recebeu duras críticas por uma parcela da população que é contrária a relação homoafetiva. Inclusive teve um processo aberto na CONAR (Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária) por suposto "desrespeito à família brasileira". Porém, outra parcela da população, a favor da relação homoafetiva, elogiou bastante a propaganda. Posteriormente, a campanha juntamente com o comercial, não somente foram absolvidos do processo na CONAR, como também ganharam o prêmio Grand Effie. O júri escolheu a campanha como vencedora, por unanimidade, pela coragem do anunciante em mostrar a relação homoafetiva, e não voltar atrás após opiniões contrárias nas redes sociais. Por segundo, temos a campanha 'Pense Menos, Ame Mais', de 2015, do bombom Sonho de Valsa da empresa Mondelez. A propaganda do chocolate traz casais de diversos tipos se beijando apaixonadamente, enquanto um narrador cria hipóteses de seus pensamentos. No comercial de 60 segundos temos um casal de idosos, um branco com uma negra, uma gestante com seu marido, um homem de cadeira de rodas com sua mulher em seu colo e um casal de homossexuais do sexo feminino. Quando a empresa foi questionada pela mídia sobre a inclusão de um beijo homoafetivo em sua propaganda, ela deu a seguinte resposta: "Sonho de Valsa fala

⁷ Informações retiradas do site G1 – Globo – www.g1.globo.com

de amor há mais de 70 anos. A nova campanha traz uma visão atual sobre o amor – que não tem formato, não tem raça, não tem gênero e todos os amores têm algo em comum: coisas que não fazem sentido, como beijar. *Sonho de Valsa* pretende inspirar o amor entre todos os casais. Inspirar mais momentos inesquecíveis, pensando menos e amando mais. Independente da percepção de cada um sobre os relacionamentos, o convite vale tanto para aqueles que simpatizam com a diversidade quanto para os mais conservadores. A Mondelêz Brasil, detentora da marca, valoriza, incentiva e pratica a diversidade em todas as suas atividades, respeitando também as diferentes opiniões geradas a partir do filme”. Trouxemos esses dois exemplos das mídias para comprovar o quanto o discurso de respeitar a diversidade está cada vez mais presente na sociedade e que tais discursos fazem parte não apenas dos enunciados na sala de aula, mas numa cadeia de enunciados presentes na sociedade como um todo. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2015, p. 272).

Sendo assim, cada vez mais vemos o discurso de ser politicamente correto não discriminando o próximo, não praticando o mal. Nesse sentido, praticar preconceito é o mau. Logo, ser chamado de preconceituoso faz de você uma pessoa inadequada. Vejamos esse trecho da entrevista de Gentilheschi:

Professor: Sobre semana passada na discussão sobre a peça teatral, que daí teve um atrito, uma discussão entre você e a Kahlo. Te incomodou?

Gentilheschi: Incomodou um pouquinho. Porque ela meio que quis generalizar algo que não é bem assim, que ela tava tentando passar. Tipo, que todo cristão se esconde atrás da bíblia, pra esconder seu preconceito.

Professor: Porque você é cristã e você se considera uma pessoa que não tem preconceito.

Gentilheschi: Sim! Exatamente. Sou cristã e não tenho.

Professor: Mas você já teve algum preconceito?

Gentilheschi: Não... Sempre fui de boa. Você faz o que quiser da sua vida.

(Entrevista realizada em 23/11/2017 - 17:37 – 18:46)

Gentilheschi cita como incomodou Kahlo generalizar os cristãos: “todo cristão se esconde atrás da bíblia, pra esconder seu preconceito”. Para ela incomodou, porque Kahlo faz uma generalização em relação aos cristãos. Não é porque Gentilheschi é cristã que será colocada dentro de uma caixinha e será exatamente igual aos demais. Stuart Hall (2003) nos fala bem sobre essa questão de generalização, uma coisa homogeneizadora a respeito dos negros por exemplo. Ele

justamente defende o ponto que não existe apenas um *ser negro* – essencial – mas sim várias formas de *ser negro*.

E não será surpresa para vocês que eu considere que "negro" não é, na realidade, nenhuma dessas coisas. Não é uma categoria de essência. Portanto, essa maneira de compreender o significante flutuante na cultura popular negra e hoje, conseqüentemente, insatisfatória. Existe, e claro, um conjunto de experiências negras historicamente distintas que contribuem para os repertórios alternativos que mencionei anteriormente. Mas é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora (HALL, 2003, p. 346).

Hall nos situa bem nesse confronto contínuo que existe entre homogeneidade e individualidade. Que devemos ficar atentos aos processos homogeneizadores de apagamentos das individualidades, nos atentando também para a questão de identificar a diferença apenas. Kahlo ao generalizar os cristãos, tentou justamente criar um apagamento das individualidades das pessoas cristãs. A identidade cristã é importante para Gentilheschi, porém é apenas uma de suas identidades. Gentilheschi mantém suas individualidades, assim como qualquer outra pessoa mantém. Não se pode fazer esse exercício de generalizar: um *ser negro* essencial ou um *ser cristão* essencial.

Na sequência, Gentilheschi acredita veemente não ser preconceituosa. Pelo fato que ela citou no enunciado anterior, sobre respeitar, mas não aceitar. Considerando as cadeias dialógicas que circulam na vida, em nossa sociedade atual é ruim ser preconceituoso (na legislação preconceito é considerado crime) e homofóbico (nas mídias a homofobia é vista como algo inaceitável). Isso ainda fica mais em evidência no diálogo a seguir:

Dix: Mas professor, então pelo que a Kahlo está falando aí, então a gente é homofóbico?

Professor: Calma.

Gentilheschi: Isso mesmo! Porque como o senhor falou, que eu não aceito. Eu não acho legal, isso não é legal. Só qui eu respeito. Quando você não tem o respeito, aí isso vira o preconceito. Eu tenho amigos homossexuais...

Professor: Você tem amigos homossexuais?

Gentilheschi: Eu tenho amigos homossexuais e eles são da Igreja. E eles sabem que eu respeito e tal.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

Como podemos observar pela fala de Dix, sua reação ao que Kahlo disse é imediata. Nesse sentido, quase que imediatamente ele se posiciona de forma valorativa em relação ao preconceito citado por Kahlo. Além disso, Dix considera que Kahlo o chama de homofóbico, logo preconceituoso e vê isso como uma ofensa. Também em sua fala, ele não apenas coloca-se neste lugar, como coloca alguns de seus colegas no mesmo patamar ao utilizar a expressão “a gente”, poderíamos concluir que Dix sabe de outras pessoas que partilham de suas mesmas convicções.

Para entendermos a indignação de Dix, devemos olhar para o todo, entender que na sociedade atual, sejam nas escolas, TV, redes sociais, mídias; ser chamado de homofóbico (fobias, repulsa, nojo) é algo inaceitável. Para entendermos um pouco melhor esse todo a respeito da homofobia, vamos trazer uma visão geral de como se encontra a homofobia na lei brasileira. Primeiramente é definido como homofobia o preconceito, o ódio e aversão que determinados grupos e pessoas sentem contra a população LGBT⁸, chegando ao ponto de essas pessoas/grupos cometerem agressão, seja ela oral ou física. Apesar de o Supremo Tribunal Federal (STF) ter tornado lei diversos direitos para o grupo LGBT (na base de muita luta e pressão da categoria), como a garantia do nome para pessoas transexuais e direito de constituir famílias. Na legislação não existe uma lei federal específica para a criminalização da homofobia. Na Constituição Brasileira existe uma generalização que pode ser usada em casos de discriminação: “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Artigo 3º inciso IV). Sendo assim, na Constituição brasileira atual, homofobia estaria enquadrada em “outras formas de discriminação”. Os crimes ocorridos na atualidade são tratados como injúria, discriminação ou agressão. Este método de enquadrar a homofobia dificulta a obtenção de dados oficiais relacionados à violência contra a comunidade LGBT⁹.

Porém, existem três propostas de Emenda Constitucional com o objetivo de criminalizar a homofobia no Congresso Nacional. Isso são medidas tomadas em favor da comunidade LGBT, que defendem seus direitos e vem de muita luta e esforço tanto pelo grupo, quanto por pessoas que apóiam o movimento. Existe inclusive estados como Alagoas, Distrito Federal, Mato Grosso do Sul, Pará, São

⁸ Gays, lésbicas, bissexuais e transexuais.

⁹ Informações retiradas do site www.ansocial.com.br

Paulo, Santa Catarina e Sergipe, que possuem leis explícitas contra a discriminação baseada na orientação sexual. Além de termos essa luta sendo mobilizada na lei contra a homofobia, também temos as mídias como já citado anteriormente. Em 2013 tivemos a novela *Amor à vida*, da emissora Globo, de autoria de Walcyr Carrasco (período de exibição: 20/05/2013 - 31/01/2014). Na trama principal tínhamos dois personagens que se destacaram e mobilizaram a sociedade brasileira: César (Antonio Fagundes) e seu filho Félix (Mateus Solano). O personagem Félix escondia sua identidade de homossexual de seu pai que era homofóbico. No decorrer da novela, César faz diversos discursos de ódio, nojo e repulsa aos homossexuais. Na metade da trama, César descobre que Félix é homossexual e rejeita completamente seu filho. É interessante nesse sentido, como a trama trata César como o personagem maligno. César que é homofóbico é tratado como o personagem maligno e não o oposto. Ao final da novela vemos que o único que fica ao lado de seu pai é justamente seu filho rejeitado Félix. A novela se encerra com uma reconciliação de ambos através de uma cena emblemática deles dando a mão em frente ao pôr do sol.

Nos dois exemplos citados, pudemos observar como existe na sociedade atual o movimento de combate a homofobia. Sendo assim, temos uma cadeia ideológica circulando na sociedade que muda de tempos em tempos. Não muito tempo atrás, tínhamos um forte discurso de combate ao homossexual, chegando a ser classificado como doença. Hoje em dia, temos também com grande força, o discurso de combate a homofobia, são as disputas ideológicas em conflito. Segundo Bakhtin; Volochinov (2014, p. 34) “compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos”. Ou seja, compreender um signo consiste em aproximar o signo aprendido: a homofobia na sociedade, de outros signos já conhecidos: o combate a homofobia na escola, leis, mídias, etc. A cadeia ideológica estende-se de uma consciência individual para outra, pois os signos surgem na interação entre as consciências individuais (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014). A consciência individual de Kahlo é manifestada neste momento da aula e entra em conflito com a de Dix. Afinal, o lugar da ideologia para o Círculo de Bakhtin está nos signos que ocorrem na comunicação. Somente através dos enunciados podemos de fato observar as consciências individuais em disputa ou concordância.

Novamente Gentilheschi utiliza seus amigos para se defender da suposta acusação de preconceito. Assim como da outra vez, ela fala que tem amigos homossexuais, como se esse discurso de tolerância ou suposto respeito fizesse com que ela não pudesse ser chamada de preconceituosa. Gentilheschi comenta em sua entrevista como é cristã e ajuda os próximos. Tanto ela como Dix se ofendem quando acham ser chamados de homofóbicos. Eu tento mediar a situação para minimizar o embate e a tensão dentro da sala de aula. Bakhtin menciona que quando um sujeito fala, ele antecipa a compreensão responsiva do outro, como esse outro irá reagir a sua fala. Nesse caso, Kahlo esperava por parte de seus colegas essa atividade responsiva, ela sabia que seus colegas iriam reagir a ela chamá-los de homofóbicos.

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2015, p. 302).

Neste enunciado, Kahlo previa uma compreensão responsiva por parte dos colegas que já haviam se pronunciado a respeito da peça. Quando ela disse anteriormente que muitas pessoas escondem seus preconceitos atrás de suas religiões, ela tinha destinatários previstos. Ela previu e preparou seu discurso para ir de encontro às concepções, convicções e preconceitos dessas pessoas, neste caso, de Gentilheschi e Dix.

Vejamos esse trecho da entrevista de Kahlo:

Professor: Você acha que existe preconceito na escola?

Kahlo: Existe. Bastante preconceito. Ou quando a aluna é muito magrinha ou gordinha, negros. Tudo que é diferente, eles vão lá e atacam. Quando eu comecei a estudar aqui, eles me chamavam de anorexa porque eu era muito magra.

Professor: “Eles” quem você fala?

Kahlo: Os alunos assim. Que na verdade, na escola existe um grupinho que são os popularzinho né? Digamos assim, eles querem ser vistos e eles vão tentando diminuir as pessoas.

(Entrevista realizada em 23/11/2017 - 14:58 – 16:15)

Com esse trecho podemos observar como o discurso de Kahlo tinha destinatários antecipados. Quando diz: “eles vão lá e atacam” está se referindo aos alunos populares do colégio, nesta esfera social estão dentro justamente Gentilheschi e Dix. Em seu discurso, Kahlo insinua que eles – e quem mais responder do grupo dos “popularzinho” – são preconceituosos. Como explicitado anteriormente, todos que acabaram se colocando ao lado da opinião de Gentilheschi e Dix, também acabam considerando que foram chamados de homofóbicos por Kahlo. Esses alunos ficam revoltados/indignados, pois o signo homofobia é considerado algo maldoso, inadequado e inaceitável em nossa sociedade. Desta forma, mesmo que eles tragam discursos que se enquadram como homofóbicos pela sociedade, serem chamados como tal parece ser inaceitável. Vejamos no trecho seguinte da aula:

Dix: Igual na peça dos caras, um tema, um tema artístico eles foram bom, porque encenaram bem, dançaram bem, a música falaram lá, eu acho que eles foram bom. Porém, eu acho que, na minha opinião eles não souberam usar o dom desse teatro deles pra um coisa boa, porque tem tanta coisa pra, pra atua melhor

(Kahlo: grita no meio da fala de Dix falando: Óooooolha preconceito)

Dix: E a questão que a Kahlo falo. A eu não aceito, sou homofóbico. Tanto que eu tenho uma prima minha que é lésbica, eu converso com ela, é uma pessoa normal. Aí não é porque ela é lésbica qui eu vou julgar. Qué sê, seja. Cara qué sê gay, seja também. Iiih, então assim ó. Eu aprendi a criação qui isso não é uma aberração, porque aberração é uma palavra ruim de nós fala pra pessoa. Ah, ele é gay é uma aberração. Aberração pra mim é um monstro. E não é bem isso também.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

Quando ele diz: “eles não souberam usa o dom desse teatro deles pra um coisa boa”. Primeiro a palavra “dom” refere-se a uma habilidade que a pessoa tem desde seu nascimento, como algo inato, uma graça concedida por Deus – ou seja – discurso religioso. Segundo, ele diz que atuar como gay não é algo bom. No meio de sua fala, Kahlo não aguenta ficar calada e interrompe o discurso que ela considera homofóbico: “Óooooolha preconceito”. O qual aparentemente não escuta ou finge não escutar. Na sequência de sua fala, acaba trazendo a mesma fala de defesa que Gentilheschi, que tem uma prima que é homossexual, mas que mesmo assim ele conversa com ela, porque ela “é uma pessoa normal”. Esses discursos que Dix e Gentilheschi utilizaram para se defender da acusação feita por Kahlo, de serem homofóbicos, é justamente o discurso de tolerância e benevolência em relação às

relações homoafetivas. E tais discursos de tolerância e benevolência são considerados pela escola, mídias, etc como um discurso homofóbico.

Para Dix ser homofóbico é uma coisa tão ruim, quanto ser homossexual. Dix se posiciona valorativamente como não sendo homofóbico, pois considera ser algo ruim, mas toda sua fala e até mesmo o modo como se justifica são discursos de tolerância e benevolência, que a sociedade considera preconceituosos. Na sequência da conversa:

Professor: Aham...

Kliass: Sim, mas ela não cito exemplos aqui da sala. Falo que existe pessoas assim e que sim, quando a gente é criança, eles dão um mundo diferente pra gente aprendê, só quando a gente vai entrando na adolescência que vai saber o que é certo e errado pra gente. Então ela não citou exemplos aqui da sala, mas ela falo que existe pessoas desse tipo.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

Nesse trecho final da aula, Kliass faz uma fala em defesa de Kahlo “Sim, mas ela não cito exemplos aqui da sala”. Ela trazer sua fala dessa forma, reafirma Dix e Gentilheschi terem entendido que Kahlo havia os chamado de homofóbicos. Kliass explica que para ela, Kahlo não falou de pessoas específicas da sala. Porém Dix e Gentilheschi entenderam o oposto, que Kahlo falava deles. Kliass, assim como eu, percebeu a tensão criada na sala de aula e tento amenizar o conflito. Na sequência ela cita isso: “Falo que existe pessoas assim e que sim, quando a gente é criança, eles dão um mundo diferente pra gente aprender, só quando a gente vai entrando na adolescência que vai saber o que é certo e errado pra gente”. Dessa forma, ela também se posiciona valorativamente em relação ao que Kahlo fala, pois ela faz uma aproximação com Kahlo quando diz que “quando a *gente* é criança” – semelhança. E faz um distanciamento quando diz: “*eles* dão um mundo diferente pra gente aprender” – diferença. Kliass tem uma atividade responsiva de concordância com Kahlo nesse trecho, mas na sequência já traz uma nova questão: “só quando a gente vai entrando na adolescência que vai saber o que é certo e errado pra gente”. Ou seja, aqui ela se refere aos adultos, que podem ser seus pais, parentes, etc. Ela resgata seus enunciados anteriores para trazer sua opinião e realmente afirmar que ela e seus colegas (*a gente*) só irão poder forma opiniões de fato com o passar dos anos, e novamente temos um exercício de aproximação aqui, na semelhança que ela faz com seus colegas de sala de aula.

Toda minha fala final segue o fluxo de tentar amenizar a tensão na aula.

Professor: llliiisso. Mais alguém quer falar antes de eu fazer a mediação? (alguns risos humildes). Então pessoal. Se alguém ainda tinha dúvida que isso aqui é um assunto polêmico, essa dúvida morreu agora, tá?! Assunto seriamente polêmico, tá? A Gentilheschi se pronunciou, a Kahlo se pronunciou, aaah Kliass e também o Dix. Vejam que realmente é um assunto polêmico. Claro você tem opiniões distintas. Realmente vou pega a falar da Kliass, a Kahlo não falou de exemplos da sala. Então pessoal, aqui a gente tem um assunto que realmente é polêmico e pegando a fala da Kliass, a Kahlo não falou daqui da sala, que tem pessoas que são homofóbicas, ela não chamou ninguém de homofóbico, tá? Ela disse que realmente tem pessoas que usam a religião como muleta pra esconder certos preconceitos. E assim, eu já vi pessoas que realmente fazem. Não é teu caso, tá Gentilheschi. Não to falando que você faz isso e nem ela falo, certo? Isso que a Jacqueline também falou. Não é que a Gentilheschi ou o Dix usam a religião como muleta, mas tem pessoas que fazem isso. Tem pessoas que escondem seus preconceitos atrás da religião, porque as pessoas tem medo de expor sua opinião.

Gentilheschi: Isso já seria quando a pessoa não tem respeito.

Professor: Exato. Porque é aí que mora o perigo, certo? Quando a pessoa não tem respeito.

(Aula realizada em 16/11/2018 - 20:20 - 31:34)

Meu discurso segue no sentido da mediação, apenas explicitando o que cada aluno foi dizendo no decorrer da aula. Em todo esse embate analisado, percebemos que houve diversas negociações de identidade. Inclusive nessa última fala minha, eu menciono o que cada um foi falando no decorrer. Porém, algo que aparece com intensidade, foi as falas do lugar de poder. Esse lugar seria o lugar de quem traz o discurso de benevolência e tolerância ao diferente. Tudo que é diferente de mim, eu respeito, eu tolero. Pegando a fala de Dix: “Tanto que eu tenho uma prima minha que é lésbica, eu converso com ela, é uma pessoa normal”. Esse é o discurso do lugar de poder, da normatividade. Nós somos os normais – sociedade homogenia – os que são diferentes, nós respeitamos, toleramos devido a nossa benevolência.

Em meus trabalhos recentes sobre esse tópico, fiz uma apropriação do termo “identidade” que não é, certamente, partilhada por muitas pessoas e pode ser mal compreendida. Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós (Hall, 1995). Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou “fixação” do sujeito ao fluxo do discurso – aquilo que Stephen Heath, em seu pioneiro ensaio sobre “sutura”, chamou de “uma intersecção” (1981, p. 106). “Uma teoria da ideologia não deve começar pelo sujeito, mas por uma descrição dos efeitos de sutura, por uma descrição da efetivação da junção do sujeito às estruturas de significação”.

Isto é, as identidades são posições que os sujeitos são obrigados a assumir, embora “sabendo” sempre que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma “falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeito que nela são investidos. Se uma suturação eficaz do sujeito a posição-de-sujeito exige não apenas que o sujeito invista naquela posição, então a suturação tem que ser pensada como uma *articulação* e não como um processo unilateral. Isso, por sua vez, coloca, com toda força, a *identificação*, se não as identidades, na pauta teórica (HALL, 2000, p. 111/112).

Dessa forma, concordando com Hall (2000), nós assumimos posições ideológicas a todo momento. Interpretamos diferentes papéis ao decorrer dos dias. Utilizamos diferentes identidades em contextos diferentes, onde assumimos nossas posições-de-sujeito que os discursos criam para nós. Nesta aula que analisamos, os sujeitos Gentilheschi e Dix assumiram suas identidades de sujeitos da normatividade, pois se colocaram como sendo normais (héteros, brancos) e colocaram o outro (homossexual) como anormal. Lembremos do que discutimos antes, sobre a semelhança e diferença. Eu me reconheço no outro – semelhança. Eu não me reconheço no outro – diferença. Ambas são necessárias, nessa relação alteritária, para construirmos nossa identidade, formar nosso ser social. O que não se pode aceitar sob hipótese alguma é essa noção normativa que apenas tal tipo de sujeitos são os normais e que todos (minorias) que não se adéquam a essa categoria hegemônica sejam desqualificados, fiquem a margem. Gentilheschi e Dix assumiram seu lugar de hegemonia em seus discursos, nomearam quem seriam os anormais. Estabeleceram seu lugar de poder através de seus discursos que a sociedade atual considera como discursos de tolerância e benevolência em relação à aos homossexuais. Assumiram através de seus discursos identidades diferentes. A identidade hegemônica de quem aponta a diferença como anormal. E a identidade de defesa de quem se justifica ao ser chamado de homofóbico. Assim como eles, Kahlo transita por suas identidades através de seus discursos. Hora se aproximando deles na semelhança, hora se afastando na diferença. Como Hall (2000) nos fala, eles fazem o processo de identificação o tempo todo através da alteridade. Os processos de sutura são aplicados. O sujeito investe naquela posição em dado momento e quando não lhe é conveniente mais, aplica a suturação e traz uma nova posição de sujeito. Isso faz com que os processos de identificação ocorram a todo o momento, ou seja, a negociação de identidade ocorre a cada novo enunciado.

4.4 IDENTIDADE(S) DOS ALUNOS DE ARTE

O termo identidade, no singular, tem sido em grande parte das vezes substituído por identidades, no plural, as quais os sujeitos através dos espaços e tempos negociam. As identidades, ligadas à noção de pertencimento, não ficam limitadas apenas à identificação do sujeito com o local onde nasce. Devemos lembrar que o sujeito aluno negocia diversas identidades ao longo de sua jornada escolar.

As identidades estão em constante processo de negociação, elas se constroem e reconstroem constantemente em um processo inesgotável, nunca estão acabadas ou finalizadas (HALL, 2000). À medida que vamos nos formando como sujeitos, entramos em processos de negociação o tempo todo, negociamos nossas identidades com os sujeitos com os quais interagimos e com a sociedade no todo. E é através desses processos de negociação de identidades que exercemos atividade responsiva em relação aos sujeitos que nos cercam.

Dessa forma, vamos analisar a partir de agora como os estudantes se identificam ou negociam suas identidades como alunos de Arte. O tema das últimas aulas era Cinema. Na aula que iremos discutir agora, fizemos uma análise de imagem por imagem do filme *Edward: Mãos de Tesoura*, do diretor Tim Burton, de 1990. A análise era sobre a linguagem filmográfica: cores, enquadramentos, trilha sonora, tema, entre outros elementos do filme. Vejamos o trecho a seguir:

Vamos continuar falando sobre o jardim, o que está fazendo o fechamento da cena?

Warhol: O dragão e o alce

Professor: Isso mesmo. E aí no meio a gente tem qual escultura?

Alunos: A mão.

Professor: Por que a mão?

Alunos: Porque ele queria ter mãos.

Professor: Isso. Porque ele não tinha mãos e desejava ter mãos de verdade. Por que o jardim é a única parte cuidada do castelo?

Warhol: Porque era a única parte que ele conseguia cuidar devido as mãos de tesoura.

Professor: E com essas mãos ele consegue cortar os arbustos. Bem, seguindo, olhando pra próxima imagem nós temos o fechamento sendo feito...

Powers: Pela barriga do dragão.

Professor: Isso. E entre a barriga nós temos duas coisas principais...

Alunos: A mão e a mulher.

Professor: Isso mesmo. Ótimo. Aí aqui na cena que se segue, temos duas coisas fazendo o fechamento...

Salgado: Por que o professor fala fechamento?

Professor: É como eu expliquei na aula passada, fechamento são os elementos que ficam nas laterais da cena, como se fossem uma espécie de moldura imaginária.

Professor: Bem pessoal, vamos agora reparar nessa próxima cena. O que temos tanto?

Warhol: O retrovisor do carro da mulher do Avon.

Professor: E o que mais?

Powers: A cidade colorida de fundo.

Professor: Ótimo, e o que mais?

Alunos: O castelo!

Professor: Isso mesmo. Então aqui temos um enquadramento único que nos permite ver o castelo extremamente preto em contraste com a cidade totalmente colorida. Por que o diretor montou a cena desse jeito?

Warhol: Pra mostrar a diferença entre a cidade e o castelo.

Professor: Exato. E o mais interessante é que ao longo do filme notamos que a cidade toda colorida, assim como as pessoas que se vestiam coloridas, é cheia gente mesquinha, egoísta e o castelo que é todo negro, tinha Edward, uma sujeito todo de preto, mas que tinha um coração bondoso e inocente. Então aqui o contraste trazido pelo filme não é só nas cores, mas também um contraste de personalidades humanas.

(Aula realizada em 28/11/2017 – 00:00 – 05:04)

Nesse trecho da aula, podemos observar que existe uma negociação de identidade entre mim e os alunos, no sentido de eu estar negociando minha identidade de professor de Arte e eles como estudantes de Arte. Vejamos o diálogo:

Vamos continuar falando sobre o jardim, o que está fazendo o fechamento da cena?

Warhol: O dragão e o alce

Professor: Isso mesmo. E aí no meio a gente tem qual escultura?

Alunos: A mão.

Professor: Por que a mão?

Alunos: Porque ele queria ter mãos.

(Aula realizada em 28/11/2017 – 00:00 – 05:04)

Os alunos respondem com facilidade as perguntas feitas por mim, ao mesmo tempo demonstrando um conhecimento prévio e de certa forma artístico, pois nesse ponto, para conseguir identificar os elementos e ter uma noção do que é “fechamento” necessita-se de um enunciado anterior. No momento que têm uma atividade responsiva, eles estão resgatando enunciados anteriores, assim citando os elementos que são importantes para responder a pergunta. Um detalhe importante a ser mencionado aqui é o fato de nas aulas anteriores eu ter apenas explicado o que era o fechamento. Mas não tinha mostrado as imagens que estavam mostrando agora. A próxima pergunta que faço a respeito da mão tem por objetivo incitar a reflexão dos alunos a respeito de um propósito maior para o filme, o fato de ele querer ter mãos.

Sendo assim, os estudantes se colocam no papel de alunos de Arte e negociam suas identidades comigo em meu lugar de professor. Os estudantes procuram sempre se adaptar a novas condições identitárias impostas a eles, nesse caso, eu em meu papel de professor trago tais condições. Segundo Almeida (2011, p. 21), “O sujeito flexibiliza suas ações, atitudes e valores de modo a tornar-se aluno para si e para os outros que permeiam o espaço da escola e da sala de aula”.

Dessa forma, eu enquanto professor trouxe o filme, que era de conhecimento prévio dos alunos, e relatei com a linguagem cinematográfica e artística que eles vinham acompanhando em enunciados anteriores, e justamente isso vai agir sobre a atividade responsiva dos estudantes nesse momento da aula. Devemos lembrar que a compreensão responsiva ocorre no enunciado, devido a três fatores segundo Bakhtin (2015, p. 281):

- 1) Exauribilidade do falante;
- 2) Projeto de discurso ou vontade de discurso do falante;
- 3) Formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Essa exauribilidade semântico-objetiva do tema do enunciado por ser ligada a diversos campos da comunicação, como respostas factuais, pedidos, ordens, naqueles campos que geralmente os gêneros do discurso são de natureza padronizada e o elemento criativo não está presente.

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante quer dizer, e com essa idéia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado. Essa idéia determina tanto a própria escolha do objeto (em certas condições de comunicação discursiva, na relação necessária com os enunciados antecedentes) quanto os seus limites e a sua exauribilidade semântico-objetiva (BAKHTIN, 2015, p. 281).

Nesse sentido, podemos entender que os estudantes resgatam seus enunciados anteriores para me responder de forma a ser mais conclusiva ou até mesmo como se fosse algo óbvio para muitos. Lembramos ainda que os sujeitos nunca param de adaptar-se durante sua vida escolar (e posteriormente também), pois eles estão sendo a todo momento expostos a novos desafios trazidos pelo professor, pelos seus colegas, etc.

A adaptação de um sujeito para tornar-se aluno não cessa durante o decurso de sua vida, pois mesmo que esteja fora da escola, os sujeitos estarão expostos a algum tipo de conhecimento e será preciso adaptar-se às diversas formas existentes para adquiri-los. (ALMEIDA, 2011, p. 22)

Tendo como base essa capacidade que os sujeitos tem de se adaptar a cada nova situação exposta, vejamos mais um trecho:

Professor: Isso. Porque ele não tinha mãos e desejava ter mãos de verdade. Por que o jardim é a única parte cuidada do castelo?

Warhol: Porque era a única parte que ele conseguia cuidar devido as mãos de tesoura.

Professor: E com essas mãos ele consegue cortar os arbustos. Bem, seguindo, olhando pra próxima imagem nós temos o fechamento sendo feito...

Powers: Pela barriga do dragão.

Professor: liisso. E entre a barriga nós temos duas coisas principais...

Alunos: A mão e a mulher.

(Aula realizada em 28/11/2017 – 00:00 – 05:04)

Podemos notar pela forma como se segue a aula que os participantes da aula já antecipam cada vez mais o meu discurso, a ponto de começarem a completar as minhas frases duas vezes seguidas. Ou seja, estão cada vez mais adaptados a situação específica e dessa forma também negociando sua identidade de alunos de Arte. Porém, devemos lembrar que o “adaptar-se” não diz respeito apenas a se adequar às regras ou um novo conhecimento, mas também a questões de desafios, de compreender um novo conhecimento imposto pelo professor. Às vezes temos interações ou situações vividas pelos estudantes que possa até mesmo se configurar como traumas. Sendo assim:

Dessa forma, entende-se que é pelo somatório entre as tensões das experiências positivas e das negativas e/ou traumáticas que o indivíduo pode, em seu processo identitário, tornar viáveis as suas formas de pertencimento dentro e fora das escolas. Podem ainda possibilitar que o sujeito esteja mais habilitado e flexível para adaptar-se a novas situações que, por sua vez, vão demandar novos conhecimentos (ALMEIDA, 2011, p. 22).

Ou seja, os alunos assumem diversas identidades de forma fluída e flexível para se adaptarem a cada nova situação escolar. Lembremos dos elementos da compreensão responsiva, eles utilizam seus enunciados anteriores (no caso as aulas anteriores) para antecipar e completar o discurso, notando a intenção discursiva minha neste dado momento da aula. “Por isso os participantes imediatos antecedentes, abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade

discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento” (BAKHTIN, 2015, p. 282).

Vale ainda lembrar que as identidades nunca são fixas, são sempre inacabadas e estão em constante processo de construção. Lembrando ainda que na cadeia de enunciados, temos esferas globais e locais que agem em nossos processos de identificação. E segundo Hall (1988) diversas mudanças estão ocorrendo o tempo todo, tanto nos espaços de fora (condições de vida) e nos espaços de dentro (condições individuais). Para o autor, essas mudanças assinalam que as identidades estão em constante processo de negociação.

Essas mudanças refazem as identidades e subjetividades constantemente. Hall (1988) explica que algumas características das identidades se reestruturam em função de elementos culturais, trazendo assim o conceito de identidades híbridas. Para o autor, o hibridismo é um processo sempre inacabado que traz aproximações e distanciamentos entre suas culturas de origem e suas interações sociais. Segundo Canclini (2003, p. XXIV) “Estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações”.

Os estudos sobre narrativas identitárias com enfoques teóricos que levam em conta os processos de hibridação (Hannerz; Hall) mostram que não é possível falar das identidades como se se tratasse apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação (CANCLINI, 2003, p. XXIII).

Sendo assim, devemos observar justamente a hibridação que ocorre na sala de aula, não tentando nos focar em traços identitários ou fixos em identidades baseadas numa essência. Vejamos mais um trecho da aula:

Professor: Isso mesmo. Ótimo. Aí aqui na cena que se segue, temos duas coisas fazendo o fechamento...

Salgado: Por que o professor fala fechamento.

Professor: É como eu expliquei na aula passada, mas você faltou. Fechamento são os elementos que ficam nas laterais da cena, como se fossem uma espécie de moldura imaginária.

Professor: Bem pessoal, vamos agora reparar nessa próxima cena. O que temos tanto?

Warhol: O retrovisor do carro da mulher do Avon.

Professor: E o que mais?

Warhol: A cidade colorida de fundo.

Professor: Ótimo, e o que mais?

Alunos: O castelo!

Professor: Isso mesmo. Então aqui temos um enquadramento único que nos permite ver o castelo extremamente preto em contraste com a cidade totalmente colorida. Por que o diretor montou a cena desse jeito?

Warhol: Pra mostrar a diferença entre a cidade e o castelo.

Professor: Exato. E o mais interessante é que ao longo do filme notamos que a cidade toda colorida, assim como as pessoas que se vestiam coloridas, é cheia gente mesquinha, egoísta e o castelo que é todo negro, tinha Edward, uma sujeito todo de preto, mas que tinha um coração bondoso e inocente. Então aqui o contraste trazido pelo filme não é só nas cores, mas também um contraste de personalidades humanas.

(Aula realizada em 28/11/2017 – 00:00 – 05:04)

Devemos lembrar que nem todos os alunos estiveram presentes em toda aula, é o caso de Salgado que faz uma pergunta pertinente sobre o que seria fechamento no cinema, então eu faço uma pausa e retomo o enunciado anterior, o que de certa forma é ótimo para o desenrolar da aula, pois assim todos os alunos que ainda tinham dúvida acabam lembrando junto. No diálogo que se segue, percebemos que Warhol fica cada vez mais concentrado e participativo na aula, destacando detalhes importantes da cena que mostrei na sequência. Para compreendermos um pouco melhor como Warhol interage com as obras, ou nesse caso o filme (que não deixa de ser uma obra também), vamos ver um trecho de sua entrevista:

Professor: Quando você olha para uma obra de Arte o que mais te chama à atenção?

Warhol: As formas, os objetos, os detalhes, as cores que às vezes representam morte, às vezes vida. Eu gosto quando as cores e o resto trazem significado.

(Entrevista realizada em 24/10/2017 – 03:40 – 03:57)

Por esse breve trecho de sua entrevista, conseguimos identificar o que Warhol acredita notar primeiro em uma obra. E aí conseguimos visualizar melhor sua participação na aula, pois podemos relacionar as formas e objetos a esse trecho: “O retrovisor do carro da mulher do Avon” e as cores a esse outro trecho: “A cidade colorida de fundo”. E por fim, podemos relacionar “Eu gosto quando as cores e o resto trazem significado” com o trecho: “Pra mostrar a diferença entre a cidade e o castelo”. Devemos lembrar ainda, que o terceiro elemento da atividade responsiva (Formas típicas composicionais e de gênero do acabamento), é segundo Bakhtin o mais importante para nós, pois são as formas estáveis de gênero do enunciado.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2015, p. 282).

Quando falo especificamente sobre as cenas do filme Edward, sobre termos técnicos de análise visual do cinema como *fechamento*, *ângulos* ou *cores*, estou fazendo a escolha de um gênero do discurso e como Bakhtin (2015) nos diz acima, essa escolha é determinada pela especificidade de cada campo da comunicação discursiva e pela situação concreta, que nesse caso é a análise do filme dentro da sala de aula. Também não podemos esquecer da composição pessoal dos participantes, que nesse caso diz respeito aos alunos. Quando os alunos passam a completar minhas frases e responder rapidamente, como no caso de Warhol, através de enunciados anteriores e a partir da compreensão responsiva, os estudantes conseguem antecipar o que irei dizer ou formular respostas de acordo com aquele gênero específico do meu discurso acerca de cinema.

Próximo do fim do trecho, observamos como as cores são assimiladas e como despertam ressonâncias nos alunos. Dessa forma, o próximo trecho é de outra aula, no caso de uma aula sobre Pop Art que faz conexão com o elemento cor utilizado nas obras:

Professor: Andy Warhol também utilizou em suas obras ícones do cinema e da música. Como por exemplo, a Marilyn Monroe e Elvis Presley. Uma das obras que fez muito isso foi essa aqui da Marilyn, onde temos a repetição da imagem dela. Por que nesse trabalho que vocês fizeram na cartolina vocês tiveram que repetir a imagem dos ícones que vocês retrataram?

Renoir: Pra chamar mais a atenção. Dar mais destaque.

Professor: Pra dar mais destaque como?

Renoir: Das cores.

Professor: Por que só pela repetição é possível dar destaque para as cores?

Renoir: Pra dar contraste.

Professor: Isso. E não teria como deixar a obra tão colorida sem a repetição da imagem. E qual seria outro motivo para a repetição da imagem?

Renoir: Pela questão de consumo professor.

Professor: Isso mesmo. A imagem da Marilyn Monroe naquela época e até os dias de hoje é muito consumida.

(Aula realizada em 24/10/2017 – 07:32 – 11:54)

Por esse trecho da aula, observamos que Renoir parte de um gênero bem específico de análise da obra a partir da cor. Para ele as cores na obra são de extrema importância e despertam algo mais, trazem significados. Vejamos esse trecho de sua entrevista:

Professor: Quando você olha para uma obra de Arte o que mais te chama a atenção?

Renoir: As cores. Geralmente eu gosto mais das cores que combinam as cores complementares também me despertam bastante emoção.

(Entrevista realizada em 24/10/2017 – 05:43 – 06:17)

Sendo assim, para Renoir as cores influenciam sempre na forma como olha as obras de arte, elas despertam emoções profundas para seu ser. A compreensão responsiva de Renoir muitas vezes parte do significado que as cores podem trazer para ele ou mesmo quando ele tenta entender quais os significados que os autores das obras tentaram colocar. Como Bakhtin (2015, p. 292) nos diz: “esses significados são igualmente neutros como todos os demais. O colorido expressivo só se obtém no enunciado”. Dessa forma, os significados que os autores colocaram podem acabar ficando neutros até que a obra seja colocada dentro de um enunciado, nesse caso, o enunciado da sala de aula desperta o colorido expressivo para Renoir. Notamos então, que os processos de hibridação estão em constante desenvolvimento, uma vez que Renoir está fazendo uma leitura baseada em novos conhecimentos adquiridos durante as aulas de Arte e que a princípio não parecem ter relação direta com elementos de sua formação familiar, étnica ou religiosa. “A palavra hibridação aparece mais dúctil para nomear não só as combinações de elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos” (CANCLINI, 2003, p. XXIX).

Pensando ainda em como os elementos formais como a cor, despertam emoções nos alunos e influenciam sua compreensão responsiva às obras, vejamos um trecho da aula realizada, sobre os sentimentos humanos através das cores das obras de Franz Marc, do Expressionismo alemão:

Professor: Qual obra do Expressionismo vocês mais gostaram pessoal?

Kruger: Aquela dos sentimentos humanos através das cores.

Professor: A sim, do Franz Marc.

Kruger: É, essa. É que daí através das cores eu podia expressar um sentimento de uma pessoa. Eu usei o amor e a raiva, que a cor era igual, o

vermelho, mas uma era o oposto da outra. E é o que mais acontece com as pessoas né. Umas têm amor em si, outras são muito raivosas. Tem muito rancor. Então eu gostei muito dessas obras.

(Aula realizada em 24/10/2017 – 05:52 – 06:54)

Da mesma forma que para Renoir as cores estão ligadas a certas emoções ou significados, para a aluna Kruger é parecido. Em seu discurso, ela cita o fato de além de apenas poder observar ou trazer compreensões responsivas a partir das cores que o artista utiliza ainda poder expressar seus sentimentos através das cores, utilizando o elemento cor com um propósito de claro significado. Porém devemos lembrar que esses significados que os autores das obras colocaram nelas, ou nas cores que utilizaram e os significados que os alunos trazem para as cores provém de outros enunciados, de outros discursos, discursos esses que podem ter vindo dos mais diversos lugares, livros, internet, interação direta com amigos, pais, até mesmo vindo da interação comigo de outras aulas, de outros enunciados anteriores. Dessa forma: “Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância” (BAKHTIN, 2015, p. 294). As palavras, obras, discursos dos outros trazem consigo a sua expressão, seu tom valorativo que assimilamos em diversos níveis para então reestruturamos segundo nossa compreensão responsiva e assim reacentuamos.

Desse modo, a expressividade de determinadas palavras não é uma propriedade da própria palavra como unidade da língua e não decorre imediatamente do significado dessas palavras; essa expressão ou é uma expressão típica de gênero, ou um eco de uma expressão individual alheia, que torna a palavra espécie de representante da plenitude do enunciado do outro como posição valorativa determinada (BAKHTIN, 2015, p. 295).

As palavras nesse sentido trazem as posições valorativas do sujeito em reação aos diversos enunciados de suas vidas. Eles exercem atividade responsiva todo tempo e a cada novo enunciado. A forma como os alunos interagem com as obras de Arte está ligado a diversos processos de hibridação contínuos, suas identidades estão num constante processo de negociação.

Dadas as dimensões locais (fala/discurso) e globais (pluralidade/sociedade) nas quais se apóiam as teorias sobre as identidades, cabe ressaltar de que forma elas se constroem em sociedade, seja pelo discurso, pela cultura,

pela vivência, pela interação, pelas diferenças ou pelas aproximações (ALMEIDA, 2011, p. 26).

A palavra nesse sentido torna-se representante da posição valorativa do sujeito e justamente nesse momento ocorre à negociação de identidade entre os indivíduos. O sujeito com base em suas dimensões locais, através de sua fala, de seu discurso movimenta e age sobre a sociedade, e justamente nesses processos de negociação identitária que de forma fluída acontece por meio dos discursos, cultura, interações os distanciamentos e aproximações que fazem com que os sujeitos se reconheçam como sujeitos em constante processo de evolução.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de escrita deste trabalho, que teve como objetivo refletir sobre a negociação de identidade que ocorrem nas aulas de Arte, e que teve como base as relações dialógicas trazidas por Bakhtin, foram inicialmente retomados, no primeiro capítulo, alguns dos fundamentos da Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin, para posteriormente pensá-los em relação aos estudos de identidade, negociação de identidade, estudos culturais e os processos de hibridação.

No segundo capítulo, o meu objetivo foi trazer a metodologia desse trabalho. Este projeto foi pensado a partir de uma visão de pesquisa qualitativa/interpretativista de natureza etnográfica. Para que pudéssemos compreender os procedimentos utilizados para chegarmos aos resultados, procuramos nesse momento evidenciar bem a abordagem selecionada, demonstrar também o local escolhido para a pesquisa ser efetuada e os motivos que levaram a mim como pesquisador escolher tal cenário. Ainda nesse capítulo foi traçado o perfil dos sujeitos das comunidades investigadas nas salas de aula.

É importante lembrar que esse perfil, aqui, não pressupõe identidades fixas ou essências, uma vez que os processos identitários estão em constante processo de construção (HALL, 2000). Levando em conta também, que esses sujeitos agem de forma responsiva a cada novo enunciado vivenciado, o que proporcionou novos diálogos e horizontes a pesquisa (BAKHTIN, 2015). Desta forma, os perfis traçados dos sujeitos foram postados de uma forma inicialmente separada, apenas por um procedimento de organização da pesquisa.

No terceiro capítulo desta pesquisa, o foco voltou-se para a análise dos dados obtidos no local investigado, mais especificamente nas interações e negociações entre os sujeitos nas aulas de Arte, em suas atividades responsivas nas entrevistas e nas observações e anotações feitas por mim, o pesquisador.

Como resultado da análise, foi possível perceber que, nas aulas de Arte os sujeitos negociam suas identidades com base em muitos fatores internos e externos. De acordo com a teoria bakhtiniana devemos olhar para o todo e foi isso que fizemos nessa pesquisa.

Primeiramente, observamos que os sujeitos negociam suas identidades através das interações com os outros sujeitos de forma direta, ou seja, através do diálogo direto. E que em a cada novo diálogo a sua volta, ele está tendo uma atividade responsiva diferenciada para cada novo enunciado gerado.

Em segundo lugar, a formação identitária do sujeito até o momento que o analisamos, exerceu forte influência. Nesse sentido, chamamos a atenção para a vivência do indivíduo e formação familiar, religiosa, dentre outros quesitos que viam sendo trazidos de fora (da escola) para dentro das salas de aula, no caso dessa pesquisa, das aulas de Arte.

Por terceiro, vimos que a linguagem artística desencadeia expressivas atividades responsivas nos sujeitos investigados. Os mesmos interagem de forma a responder tais obras e/ou linguagens de forma a trazer conhecimentos pré-obtidos nas próprias aulas de arte, mas também trazendo suas vivências anteriores (de fora) e ao mesmo tempo, criando novos enunciados a partir dessa atividade responsiva, assim finalmente ocorrendo o processo de negociação.

Assim como Bakhtin, penso as aulas de Arte como cadeia enunciativa onde podemos observar e entender como os sujeitos constroem e reconstroem suas identidades a cada nova interação comigo (o professor), com seus colegas, com as obras de Arte, com seus familiares e com todos os outros elementos que os cercam socialmente. Esses processos também podem ser vistos como processos de hibridação, pois os sujeitos não se mantêm fixos em uma identidade, mas sim estão negociando tais identidades e as modificando a todo instante de acordo com cada novo enunciado vivenciado.

Creio que as aulas de Arte e as linguagens artísticas são fundamentais para despertar diversas atividades responsivas nos sujeitos e que possibilitam reflexão, além de repensar sobre o lugar que ocupa na sociedade, nas relações com seus colegas e quaisquer outros sujeitos que interajam com ele. Além disso, tais linguagens artísticas têm a capacidade de produzir diferentes reações de aproximação e distanciamento dos sujeitos para com elas mesmas, e dos sujeitos para com os outros ou ainda para consigo mesmos. Os processos de identificação ficam sendo feitos a cada novo contato com uma obra diferente, ou com os resultados responsivos que tal obra irá causar na sala como um todo. A cada nova

obra de arte, a cada novo enunciado teremos uma atividade responsiva diferente, e é nesse processo que temos a identidade do sujeito aluno sendo negociada a todo instante, se modificando e modificando diversas vezes.

Essa pesquisa ressalta a importância da disciplina de Arte e como ela deve ser valorizada e reconhecida como um conhecimento que desperta no sujeito reflexões importantes para sua vida. Infelizmente com a reforma do Ensino Médio, a disciplina foi retirada dos conteúdos obrigatórios, tornando-se apenas opcional. Fica aqui registrado o receio desse pesquisador em relação ao futuro dos conhecimentos humanos para nossos jovens brasileiros.

Dessa forma, tenho a convicção que tenha atingido ao objetivo a que me tinha proposto, de olhar as negociações de identidades dos sujeitos nas aulas de Arte. Mas fica a ressalva que ainda há muito a ser estudado no sentido do sujeito discente, pois percebi que não existem muitas pesquisas no Brasil, na investigação das identidades discentes. Ficando aqui a possibilidade de futuramente buscarmos intensificar os estudos nessa área. Como possibilidade de continuidade desta pesquisa, poderíamos investigar mais escolas para fazermos análises das proximidades e distanciamentos identitários de lugares diferentes, a partir desse mesmo referencial do Círculo de Bakhtin, mas com a intenção de compararmos os dados das escolas diferentes.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN M. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.307-335.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). Duas orientações do pensamento filosófico-linguístico. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Viera. 9 ed. São Paulo: HUCITEC, 2002, p.71-92.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). Língua, fala e enunciação. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Viera. 8ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p.93-113.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). A interação verbal. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da Linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Viera. 8ed. São Paulo: HUCITEC, 1997, p.114-131. BOGDAN, Robert Biklen S. *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Portugal: Porto, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BERGER, John. *Modos de ver*. São Paulo: Rocco, 1999.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BRASIL, 2016. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. **Presidência da República**, Brasília, 2 mai. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acessado em: 20 de março de 2018.
- BRITO JÚNIOR, Álvaro Francisco de. *A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos*. Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 237-250, 2011.
- CÁCCAMO, Celso Alvarez. *Construindo a Língua no discurso público: Práticas e ideologias linguísticas*. Revista Internacional da Associação Galega da Língua, v. 50, p. 131-150, 1997.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. São Paulo: Edusp, 2015.

CASTRO, Paula Almeida de. *Tornar-se aluno: identidade e pertencimento – um estudo etnográfico* / Paula Almeida de Castro, 2011.

CAVALCANTI, Marilda C. *Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues*. In: Moita Lopes, L.P. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, pp 211-226.

DE GRANDE, P. B. *O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada*. *Eletras*, vol. 23, n.23, dez. 2011.

DENZIN, Norman K. *Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. 2. ed. Rio Grande do Sul: Artemed, 2006.

DONDIS, Donis A. *A sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. São Paulo: Unesp, 2011.

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

GARCEZ, Pedro de Moraes. *Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil*. *Delta*, 2015.

LINCOLN, Yvonna S. *Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens*. 2. ed. Rio Grande do Sul: Artemed, 2006. 432 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MANZINI, Eduardo José. *A entrevista na pesquisa social*. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. In MATTOS, C.L.G., CASTRO, P.A., orgs. *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo & Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOITA LOPES, L.P. *Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença*. In: *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado/ Inês Signorini (org.)*- Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MORSON, G.S.; EMERSON. C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. tradução de Antonio Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

PENNYCOOK, A. *Critical and alternative directions in applied linguistics*. Australian Review of applied linguistics, v.33, 2010.

PENNYCOOK, A. *A linguística Aplicada dos Anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica*. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas Mercado

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del Carmen; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. *A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva*. Polifonia, v. 8, n. 08, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.