

# Corpo, Tempo e Espaço

ORGANIZADO POR:

ASSUNÇÃO CRISTOVÃO  
TATIANA BUBNOVA  
TEREZINHA RICHARTZ



**FOCO**

Linguística do  
Texto e do Discurso

**Volume 5**

# **CORPO, TEMPO E ESPAÇO**

ORGANIZADO POR:

ASSUNÇÃO CRISTOVÃO  
TATIANA BUBNOVA  
TEREZINHA RICHARTZ

2020



# CORPO, TEMPO E ESPAÇO

ORGANIZADO POR:

ASSUNÇÃO CRISTOVÃO  
TATIANA BUBNOVA  
TEREZINHA RICHARTZ



**FOCO**  
Linguística do  
Texto e do Discurso  
Volume 5



# EXPEDIENTE

REITORIA    PROFA. DRA. KÁTIA JORGE CIUFFI  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO    PROF. DR. ÉLCIO RIVELINO RODRIGUES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO    PROFA. DRA. KÁTIA JORGE CIUFFI

---

## NÚCLEO DE PROJETOS E PESQUISA EM DESIGN

COORDENAÇÃO    PROFA. MA. ANA MÁRCIA ZAGO  
ORIENTAÇÃO    PROF. ME. RODRIGO A. DE SOUZA  
EXECUÇÃO    TALITA FERNANDA DE SOUZA MARQUES

### Catlogação na fonte Biblioteca Central da Universidade de Franca

C951c      Cristovão, Assunção  
                  Corpo, tempo e espaço / Assunção Cristovão,  
Tatiana Bubnova, Terezinha Richartz, organizadores; vários  
autores. Franca, SP: Unifran, 2020.  
                  Recurso digital; il.

ISBN - 978-65-88194-11-9

1. Linguística – Discurso. 2. Pensamento bakhtiniano.  
3. Corpo. 4. Tempo. 5. Espaço. 6. Análise dialógica do  
discurso. I. Bubnova, Tatiana. II. Richartz, Terezinha. III.  
Título.

CDU – 801:82-5

## Série Foco: Linguística do Texto e do Discurso

---

### CONSELHO EDITORIAL

*Cilene Margarete Pereira*

*(Universidade Vale do Rio Verde)*

*Gerardo Ramírez Vidal*

*(Universidad Nacional Autónoma de México)*

*Guaraciaba Micheletti*

*(Universidade Cruzeiro do Sul)*

*Lucia Teixeira*

*(Universidade Federal Fluminense)*

*Luiz Antonio Ferreira*

*(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)*

*Regina Souza Gomes (Universidade Federal do Rio de Janeiro)*

*Renata Coelho Marchezan*

*(Universidade Estadual Paulista)*

*Roberto Leiser Baronas*

*(Universidade Federal de São Carlos)*

*Vera Lucia Rodella Abriata*

*(Universidade de Franca)*

# SUMÁRIO

---

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>CORPO, PALAVRA, SUJEITOS: QUANDO A CONSTITUIÇÃO DO EU PELO OUTRO É CRUEL</b> <i>Adail Sobral e Karina Giacomelli</i> .....	15
<b>PESQUISA EM ÁREAS PRIORITÁRIAS: UM CASO DE (IN)JUSTIÇA COGNITIVA?</b> <i>Roberto Leiser Baronas</i> .....	36
<b>DISCURSOS SOBRE A LITERACIA FAMILIAR EM CONTEXTO BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE CRONOTOPO E POLÍTICA EDUCACIONAL</b> <i>Marina Célia Mendonça</i> .....	52
<b>O CORPO DO CIENTISTA NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</b> <i>Sheila Vieira de Camargo Grillo</i> .....	73
<b>TEMPO, ESPAÇO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR BAKHTINIANO</b> <i>Camila de Araújo Beraldo Ludovice e Marilurdes Cruz Borges</i> .....	96
<b>CIÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: O GÊNERO DISCURSIVO RESUMO E OS EFEITOS DE SENTIDO DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO COM O LEITOR</b> <i>Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira</i> .....	120
<b>O CRONOTOPO BAKHTINIANO NUMA PERSPECTIVA GENETTIANA</b> <i>Oziris Borges Filho</i> .....	141

**DISCURSOS E CONCEITOS DE INFÂNCIA (POR UM CONCEITO DE  
INFÂNCIA ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO)**

*Claudemir Belintane*.....157

**AÇÃO E COMPORTAMENTO, UM DIÁLOGO INTERSUBJETIVO  
ENTRE BAKHTIN E HABERMAS**

*Zionel Santana*.....173

**CORPO TRANS E (IN)VISIBILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR**

*Cilene Margarete Pereira* .....190

**SOBRE OS ORGANIZADORES**.....212

**SOBRE OS AUTORES**.....214

“Meu corpo, em seu fundamento, é um corpo interior;

o corpo do outro, em seu fundamento, é um corpo exterior.”

(Mikhail Bakhtin)

Neste momento pelo qual passa o nosso mundo e, em especial, o Brasil – tempo de polarização; de uma intensa força centrípeta em ação tentando conter a qualquer custo os discursos centrífugos de uma sociedade marcada pela diversidade; de isolamento social e de ideias; de muros -, o pensamento do filósofo Mikhail Bakhtin e de seu círculo de estudos impõe-se como uma ponte para a saída possível e desejável rumo ao Outro, por ser sinônimo de diálogo, por identificar o homem como ser social sem esquecer a singularidade que também o define. Os temas do corpo, do tempo e do espaço, tão caros ao filósofo russo, presentes no seu conceito de enunciado, foi o mote que conduziu este volume 5 de Foco – Linguística do Texto e do Discurso.

O resultado desse encontro de pesquisadores do texto e do discurso, sob diferentes perspectivas teóricas e áreas do conhecimento, como a filosofia e a educação, se traduziu em importantes abordagens do tema, em diálogos com teorias, obras, num movimento contínuo de reflexão e refração sobre objetos de análise diversos, de aprofundamento de questões teóricas e/ou diálogo com teóricos. Esse encontro de ideias e de estudos, que podemos considerar uma contrapalavra ao discurso do retrocesso, representa e resume este e-book.

Os professores e pesquisadores Adail Sobral e Karina Giacomelli abrem a publicação com o intrigante capítulo “Corpo, palavra, sujeitos: quando a constituição do eu pelo outro é cruel”. O texto parte do

## Corpo, Tempo e Espaço

princípio bakhtiniano de que o Eu de cada sujeito é constituído pelo Outro, pelos Outros. A partir desse princípio, os autores mostram como pode estar revestido de crueldade o olhar “normativizante” para aquele corpo que foge do padrão estipulado por uma sociedade que se julga no direito, muitas vezes, respondendo ao que impõe o mercado do universo capitalista, de definir o que é normal, ideal.

Essa mesma dicotomia, a visão singular e a visão normatizante, definida por um Outro, em muitos momentos, representante da visão oficial, “adulta”, capitalista, pode ser encontrada no capítulo “Discursos e conceitos de infância (por um conceito de infância específico para a educação)”, de Claudemir Belintane. O pesquisador aponta o quanto essa visão “padronizante” sobre a infância pode afetar, de forma deletéria, o processo de aprendizagem da criança ao tentar reduzir o espaço da criatividade, ao antecipar um desejo infantil que ainda não foi expresso. O texto nos faz refletir sobre o papel da tecnologia, da mídia e da própria escola, três forças com o poder de interferir no desenvolvimento infantil quando invadem o espaço e o tempo da criança.

Outro olhar para o corpo, desta vez aquele que a sociedade, as “pessoas de bem”, consideram “anormal”, “perigoso”, “pervertido”, é o que nos oferece Cilene Margarete Pereira no capítulo “Corpo trans e (in)visibilidade no espaço escolar”. Sem recorrer a Bakhtin, que não faz parte de seu principal espectro teórico, a pesquisadora identifica a “invisibilidade” da diversidade sexual e de gênero, em especial ao que se refere ao corpo trans, na escola e no próprio documento que irá orientar os rumos do ensino no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A pesquisadora verifica essa omissão apesar de o documento, aprovado em 2018, apontar, na relação das competências a serem estimuladas pelos seus critérios, aspectos como o “respeito ao outro e aos direitos humanos”, a “empatia” e a “valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais”.

## Corpo, Tempo e Espaço

A história da educação brasileira mostra que essa exclusão de um grupo social não deveria nos surpreender. Camila de Araújo Beraldo Ludovice e Marilurdes Cruz Borges apontam, no capítulo denominado “Tempo, espaço e educação brasileira: um olhar bakhtiniano”, que as políticas públicas no Brasil são respostas aos contextos socioeconômicos e que, portanto, representam a classe dominante. Ao fazerem uma análise à luz do conceito de cronotopo, as pesquisadoras mostram o quanto os enunciados oficiais da área da Educação excluem os segmentos mais pobres e privilegiam a elite, contribuindo para a manutenção das hierarquias sociais.

O capítulo “Discursos sobre a literacia familiar em contexto brasileiro: considerações sobre cronotopo e política educacional”, de Marina Célia Mendonça, ilustra bem essa característica da educação brasileira ao analisar discursos da literacia familiar a partir de 2019. O trabalho integra um universo de pesquisa mais amplo sobre discursos relacionados ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil a partir do impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016. Neste ensaio, Mendonça se detém, particularmente, na ênfase dada ao governo Bolsonaro aos modelos cognitivos para o ensino da língua, ao contrário das propostas sócio-interacionistas e discursivas que vigoravam até então.

O importante conceito bakhtiniano de gênero de discurso também foi utilizado como caminho de análise neste volume. A pesquisadora Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira utiliza esse conceito no capítulo denominado “Ciência e socialização do conhecimento: o gênero discursivo resumo e os efeitos de sentido de aproximação e distanciamento com o leitor” para desvendar o gênero em análise e, por extensão, a esfera de atividade que reúne o conhecimento científico, que se perpetua a partir do registro linguístico. Pimenta faz essa análise refletindo sobre os efeitos de aproximação e distanciamento, entre enunciadador e enunciatário, no gênero discursivo resumo científico.

## Corpo, Tempo e Espaço

A esfera científica também é o objeto estudado por Sheila Vieira de Camargo Grillo no estudo “O corpo do cientista na divulgação científica”, que analisa o corpo do cientista no veículo de divulgação científica Pesquisa Fapesp. Como esse corpo é retratado em período de pandemia? Quais os sentidos que esses corpos expressam num veículo de divulgação científica? Essas são duas questões importantes respondidas pela pesquisadora na importante análise desenvolvida em seu estudo a partir da perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin.

No capítulo intitulado “O cronotopo bakhtiniano numa perspectiva genettiana”, Oziris Borges Filho faz uma aproximação interessante entre o conceito de cronotopo de Mikhail Bakhtin e as ideias do teórico francês Gérard Genette expressas nos livros *Figures III* e *Nouveau Discours du récit*. Borges Filho recupera as distinções entre história, narrativa e narração expressas por Genette e faz uma aproximação entre a proposta de análise temporal do teórico francês e a perspectiva cronotópica do filósofo russo.

Outra proposta de aproximação entre dois teóricos é aquela desenvolvida por Zionel Santana no capítulo “Ação e comportamento, um diálogo intersubjetivo entre Bakhtin e Habermas”, que propõe uma aproximação entre as teorias da linguagem e as teorias sociológicas dos dois autores, respectivamente. O autor discute a consciência social e crítica e partir de uma perspectiva da construção do conhecimento em que o Outro é visto como um entrelaçamento da objetividade e da subjetividade.

Cabe ressaltar, enfim, o importante trabalho desenvolvido pelo professor Roberto Leiser Baronas, “Pesquisa em áreas prioritárias: um caso de (in)justiça cognitiva?”, resultado da conferência de abertura do XIII Encontro de Iniciação Científica da Unifran, realizado nos dias 26 e 27 de novembro de 2020. O artigo trata da necessária e premente reflexão acerca da portaria do Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovação e

## Corpo, Tempo e Espaço

Comunicações (MCTI), de 19 de março de 2020, o qual estabelece áreas prioritárias para investimentos.

Acreditamos que a união do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Franca – UNIFRAN, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Vale do Rio Verde – UNINCOR, para a organização deste e-book foi profícua, pois permitiu a reunião de textos que refletem pesquisas e análises instigantes e necessárias para os leitores deste quinto volume, com o tema “Corpo, Espaço e Tempo”, da série “Foco: Linguística do Texto e do Discurso”. Essa iniciativa do Programa da Unifran só se tornou possível com as parcerias estabelecidas com essas instituições e, sem dúvida, com a colaboração dos destacados autores que emprestaram seus olhares para fenômenos diversos que, juntos, lançam importante luz para a pesquisa e para a responsabilidade social do pesquisador em nossa sociedade.

## CORPO, PALAVRA, SUJEITOS: QUANDO A CONSTITUIÇÃO DO EU PELO OUTRO É CRUEL

---

Adail Sobral (FURG)

Karina Giacomelli (UFPEL)

*A morte absoluta (o não-ser) é o estado de não ser ouvido, não ser reconhecido, não ser lembrado. Ser significa ser para um outro, e, por meio do outro, ser para si. Uma pessoa não tem nenhum território interno soberano, ela está sempre na fronteira; olhando para dentro de si, ela olha nos olhos de um outro ou com os olhos de um outro.*

### INTRODUÇÃO

Partimos, neste texto, da concepção bakhtiniana de que o(s) outro(s) sempre constitui(em) o eu. Nosso foco é que há várias maneiras de isso acontecer, algumas mais positivas, outras mais negativas, com todo um espectro de constituição do eu pelos outros no entremeio. Pretendemos destacar o que chamamos de aspecto terrível, ou cruel, da constituição do outro no tocante ao corpo, que vem de olhares normativizantes, repressores, isto é, de sujeitos para os quais haveria algum padrão corporal correto, adequado etc. a ser necessariamente seguido, no qual se enquadrariam os repressores.

Trata-se de algo que vai além de regras do cuidado do corpo ou de como o corpo deveria se apresentar em termos de vestes, postura etc., uma vez que atinge a própria legitimidade do corpo de cada um que não corresponda ao padrão. Como temos um dado corpo, o ataque a ele como não sendo padrão ao ser considerado errado, impróprio, inadequado é uma ameaça à nossa própria identidade, porque, sendo seres corporificados, identificamo-nos com nosso corpo, do qual, como

## Corpo, Tempo e Espaço

diz Bakhtin, vem a palavra. Logo, o corpo também é expressão. Em outros termos, a normatização corporal afeta o sujeito como um todo, sua identidade, dado ser esta, por definição, repetimos, corporificada.

Todo sujeito é, da perspectiva bakhtiniana, único, o que inclui seu corpo, no qual isso se torna mais saliente. Sendo o eu constituído pelo outro, por vezes (muitas vezes) também o corpo de cada um é (para além da genética e do metabolismo) constituído, simbolicamente, digamos, pelo outro, em sua apresentação visível. E essa constituição, quando se dá em termos repressivos, comporta um aspecto terrível, ou cruel, decorrente do fato de que, em larga medida, implica no limite que não se pode ter o corpo que se tem caso ele não se enquadre no padrão, algo que pode levar o sujeito a buscar moldar seu corpo à imagem e semelhança a essa padronização.

Existem, a partir dos padrões, corpos modelares, corpos modelizantes e corpos modelizados. Trata-se de corpos que, a nosso ver, não são normais, mas padrões social e historicamente impostos como o normal. Esses corpos podem ser exibidos por quem se dedica profissionalmente ao corpo (modelos etc.) ou por pessoas que podem dedicar-se especificamente a essa modelização. Corpos modelares são os dos profissionais (que são chamados de "cabides", o que mostra não serem considerados sujeitos, mas equipamentos de exibição); corpos modelizantes são corpos apresentados como o ideal corporal, por fisiculturistas, por exemplo; corpos modelizados (ou modelizandos) são corpos que seguem ou tentam seguir os padrões impostos (mediante dietas, exercícios, cirurgias etc.).

Trata-se de corpos artificiais, performatizados normativamente, no sentido de produzidos, criados, para o desempenho de um dado papel profissional, ou de simulacros desses corpos, quando não são de profissionais. Nos dois casos, a normatividade se impõe e cria não só uma indústria de cuidados, mas obsessões, neuroses, depressões e todo outro tipo de perturbações em muitos que não conseguem produzir para

## Corpo, Tempo e Espaço

si o corpo modelar que acham que devem ter. Naturalmente, ainda que haja certa fixidez, esses padrões dependem da situacionalidade no tempo e no espaço dos sujeitos, variando. Isso mostra que não existem padrões naturais, mas padronizações, que podem, portanto, ser contestadas.

Começaremos por fazer uma descrição dos aspectos teóricos da teoria dialógica que julgamos vitais para tratar da normatividade corporal para então abordar algumas questões vinculadas com a relação entre normatividade corporal e homogeneização despersonalizante, a partir do exame do que chamamos de performance corporal repressiva ou impositiva. Esta atinge jovens, jovens adultos, adultos e idosos, homens e mulheres, e, mais recentemente, até mesmo crianças. Vamos defender o que consideramos o corpo normal, isto é, o corpo de cada um, destacando alguns casos de resistência à normatização corporal. Trata-se de uma defesa do direito de todos ao corpo normal, considerado aqui o de cada um, a partir da ideia de que várias são as estéticas corporais possíveis e aceitáveis. Obviamente, não vamos nos referir negativamente a casos nos quais o corpo precise, por motivos de saúde, passar por alterações, em casos como, por exemplo, a obesidade mórbida, ou decisões pessoais de alterar o corpo não a partir de padrões, mas de alguma necessidade pessoal, ainda que, em alguns casos, isso seja uma maneira de aceitar as referidas imposições.

### **O EU É O OUTRO DO OUTRO, MAS COMO DÓI...**

Nossa tese é de que a recusa do corpo é também a recusa da palavra do sujeito cujo corpo é recusado e, portanto, a recusa do próprio sujeito, de sua identidade e de sua legitimidade como outro do outro, ser de palavra e responsabilidade/responsividade. Como somos corporificados, tudo o que afeta nosso corpo afeta nosso ser inteiro. A constituição pelo outro envolve um trabalho de tradução do que o outro diz em nossos próprios termos, mas, caso sejamos privados dessa possibilidade de tradução, seremos fantoche do outro. Em outras palavras, já que não

## Corpo, Tempo e Espaço

podemos nos ver por inteiro, porque só temos acesso a nosso ambiente, próximo de nós, e não a nosso horizonte, que nos circunda, dependemos do outro para nos vermos em nosso próprio contexto. Assim, a recusa pelo outro repressor, normativizante, dos termos nos quais traduzimos o que nos vem dele, é uma grande ameaça à nossa autoconstituição a partir do que o outro nos mostra de nós mesmos.

A limitação do outro (ou seu privilégio) é que ele só pode nos mostrar o que vê de nós segundo seu ambiente, já que seu horizonte também lhe é inacessível; vemo-nos com os olhos do outro, mas ele nos vê com seus próprios olhos, que reflete o centro de valor que ele é, centro sempre distinto do nosso, ainda que também constituamos seu olhar. Somos constituídos pelo outro no tempo e no espaço e de acordo com certas condições: temos interlocutores específicos, situados em um tempo e um lugar determinados; temos pontos comuns e divergentes entre as valorações desses interlocutores e nossas valorações; há uma vontade de interação entre nós e esses interlocutores; há um projeto de ser envolvido nas interações: queremos ser reconhecidos; há ainda, idealmente, um projeto de escuta entre nós e os interlocutores: reconhecimento.

Esses elementos significam a nosso ver que não somos constituídos por todos, mas por sujeitos específicos, que podem ter maior ou menor influência sobre nós. Mas também somos constituídos pela *doxa*, pelo conjunto de lugares comuns que incidem sobre a representação do mundo e dos seres em um dado cronotopo e que se manifestam nas valorações de interlocutores, tanto próximos como anônimos.

Tratando do sujeito em Bakhtin, Sobral (2009, p. 57) explica de que maneira somos sempre constituídos pelo outro, apontando algumas situações de matiz negativo:

Para Bakhtin, todo sujeito, cada sujeito, é ímpar, traz e deixa no mundo a ‘assinatura autoral’ dos atos que pratica em sua própria vida, da sucessão de atos ‘inter-ativos’ que constitui sua vida, descobrindo e construindo sem cessar

## Corpo, Tempo e Espaço

essa sua singularidade - uma estabilidade no fluxo - no contato com outros sujeitos. Esse contato entre sujeitos diferentes gera sentido, obviamente, a partir da diferença, não da concordância ou uniformidade universal, que pode ser negativa, mormente se considerarmos as tantas formas de manipulação do outro e de comportamento estratégico (ações por definição aéticas). [...] Esses diferentes', para se relacionarem, para se 'interconstituírem', não só têm de compartilhar características comuns (que não os tomam 'iguais', algo naturalmente impossível), como se distinguir uns dos outros. Essa dualidade da condição de cada sujeito, ser ele mesmo e simultaneamente ter algo em comum com os 'outros', fornece a base para a própria percepção das diferenças, e para a sua valorização, o respeito à contribuição que cada sujeito traz para os contatos entre sujeitos. Esses sujeitos, diferentes por definição, nem por isso são opostos entre si, pois se assim fosse também não poderia haver relação entre eles; eles vivem em tensão constitutiva, porque um sujeito só se vê como tal no 'espelho' da visão de outros sujeitos, que por sua vez precisam uns dos outros com esse mesmo fim. Logo, a relação entre sujeitos, mesmo que seja negativa, constitui os sujeitos.

De certo modo, um sujeito existe em contraste com outros sujeitos, em alguma espécie de conflito (tensão), mas não necessariamente em confronto (ruptura). Isso requer que, em nosso viver, nos situemos naquilo que Charles Taylor (2016) denomina *pano de fundo* e que Bakhtin chama de posição exotópica. Temos de ver a nós mesmos a partir do próprio lugar em que estamos nos vendo – mas, como algo sempre nos escapa, precisamos do outro para ver. O pano de fundo é definido como

aquilo que não só percebo, porque ele torna inteligível aquilo que incontestavelmente percebo, como, ao mesmo tempo, não o percebo explícita ou focalmente, porque esse status já é ocupado por aquilo que ele está tornando inteligível” (TAYLOR, 2016. p. 81-2).

## Corpo, Tempo e Espaço

Ao perceber, já alteramos o que percebemos a partir do elemento que nos permite perceber e das próprias características do que é percebido. Só vemos até o ponto em que esse pano de fundo (ou ambiente) nos permite; ou seja, só o contextualmente concebível pode ser percebido, mas isso não se aplica às condições de seu ser concebível (ou de seu horizonte). Vemos que os conceitos bakhtinianos de ambiente e horizonte, aqui vinculados tanto com exotopia como com cronotopo (porque nos vemos e somos vistos em um tempo e um espaço definidos), dão conta dessas duas dimensões apontadas por Taylor - a percepção de si e a invisibilidade relativa do espaço e tempo em que nos vemos por serem estes ocupados por aquilo que aí e então percebemos.

Assim, só nos vemos a nós mesmos até o ponto do que é concebível em nossa situação. Ocorre que os outros, nessa mesma condição, por vezes, julgam que seus olhos devem ser os únicos olhos com os quais devemos nos ver. Mas nos vemos *nos* olhos dos outros, no espelho da visão dos outros e não *com* os olhos dos outros no sentido material. Trata-se de algo que chega até nossos olhos, mas não os substitui. Bakhtin usa, em nossa epígrafe, “com”, não sugerindo substituição e sim ponto de vista: vejo usando os olhos do outro, mas estes não substituem meus olhos. Vejo com meus olhos o que vejo com os olhos alheios.

Isso evoca a questão do reconhecimento, da ética do reconhecimento. A ética do reconhecimento advém da chamada política do reconhecimento (TAYLOR, 1993), que está na base do multiculturalismo. Ela se refere a modalidades e políticas de estabelecimento da convivência entre grupos distintos, que podem, igualmente, serem aplicadas a relações entre pessoas. É uma política que legitima o reconhecimento das diferentes identidades com o respeito ao que elas têm de específico, não a partir de um padrão com o qual se definiriam os outros, mas da igualdade na diferença entre todos. Trata-se do igualitarismo entre os diferentes, fundado no fato de que somos todos diferentes e, por isso mesmo, iguais, isto é, iguais uns aos outros porque todos se definem igualmente por suas diferenças, suas especificidades.

## Corpo, Tempo e Espaço

Os corpos se manifestam no tempo e no espaço, e, portanto, os atos dos sujeitos corporificados que somos são cronotópicos. Não vamos explorar aqui os vários cronótopos ao longo da história com relação ao corpo, bastando-nos afirmar que não só temporal, mas também espacialmente, as normativizações do corpo variam, o que demonstra, como já afirmamos, que não há um padrão corporal geral aplicável a todas as situações a ser seguido, mas antes variadas formas, sociais e históricas, no tempo e no espaço, de imposição do corpo “correto”.

Vários são os autores que abordaram a questão do corpo a partir dos escritos de Bakhtin, seja fazendo um levantamento ou explorando aspectos específicos. Os textos mais usados do autor são *Para uma filosofia do Ato*, “*O Autor e o Herói*” e *Cultura Popular na Idade Média* (cf., para um levantamento, TEIXEIRA, 2019), com eventuais menções a *Problemas da Poética de Dostoievsky* (cf. PONZIO, 2016), em que Bakhtin aborda o modo como este autor apresenta suas personagens. Não são muitas as menções diretas de Bakhtin ao corpo, havendo em geral referências indiretas, como, por exemplo, aquelas em que ele menciona a constituição do eu pelo outro, o fato de o sujeito só poder ver certos aspectos de seu ser por meio do olhar do outro. Mas as menções diretas são, como veremos na citação de algumas, altamente significativas.

Teixeira afirma, em sua conclusão, algo com que concordamos:

A forma como o corpo é apresentado na obra de Mikhail Bakhtin reflete boa parte de sua filosofia, de sua visão de mundo como lugar aberto, inconcluso, com potencialidade para a liberdade e inovação. A não finalizabilidade é imanente e essencial para a existência humana, pois estamos inseridos no eterno processo em devir. Nada é imutável. A inconclusibilidade, tão presente em sua obra, representa a liberdade e inovação imanente da vida cotidiana, liberdade essa inseparável da responsabilidade ética, pois na filosofia bakhtiniana não existe álibi na existência, viver é se posicionar axiologicamente: “O *pathos* da minha vida

## Corpo, Tempo e Espaço

pequena e do mundo infinito é o *pathos* do meu não-álibi participativo no existir, e o alargamento responsável do contexto dos valores realmente reconhecidos do meu lugar único' (BAKHTIN, 2010, p. 109). (TEIXEIRA, 2019, p. 5).

Isso indica, a nosso ver, que Bakhtin efetivamente defende as diferenças entre sujeitos como merecedoras de reconhecimento, uma vez que há distinção de papéis sociais (e outras distinções entre as pessoas), mas o estatuto dos seres humanos é o mesmo, sejam quem forem os sujeitos e suas circunstâncias. Todos os sujeitos são únicos, o que implica ser ilegítimo buscar impor-lhes algum padrão. Cabe-nos não apenas o direito ao reconhecimento dos ser que somos como o dever de reconhecer o outro. Porque o olhar do outro sempre constitui o eu, mas, insistimos, pode fazê-lo de modo a destruir-nos ou ao menos a abalar seriamente nossa identidade

Bubnova(2020, s/p) cita o trecho de Bakhtin a seguir, que, entendemos, mostra que a interação, ou diálogo, envolve o corpo dos interagentes, podendo assumir variadas tonalidades, algumas delas negativas:

Em tudo aquilo com que o ser humano se exprime a si mesmo para o exterior, e, portanto, para o outro – do corpo à palavra –, há uma intensa interação entre o eu e o outro: luta (honesto ou mediante um mútuo engano), equilíbrio, harmonia como um ideal, um ingênuo desconhecimento mútuo ou um desprezo deliberado de um para com o outro; desafio, falta de reconhecimento etc. Reiteramos que nessa tensão está tudo aquilo em que o ser humano se exprime, se manifesta a si mesmo para o exterior (para os outros): do corpo à palavra, incluída a última palavra, a confessional. (BAJTÍN, 1982: 336).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> No original em espanhol: “En todo aquello con que el ser humano se expresa a sí mismo para el exterior y, por consiguiente, para el otro — del cuerpo a la palabra— se da una intensa interacción entre el yo y el otro: lucha (honesto o mediante un mutuo engaño), equilibrio, armonía como un ideal, un ingenuo desconocimiento mutuo o un deliberado desprecio de uno por el otro; desafío, falta de reconocimiento, etc. Rei-

## Corpo, Tempo e Espaço

A interação, portanto, envolve palavra e corpo, uma vez que a palavra só pode vir do corpo, e o corpo se exprime também pela palavra. A palavra e o corpo exprimem o sujeito para o exterior, para o outro. O outro, está implícito, recebe a palavra vinda do corpo alheio com seu próprio corpo, onde nasce a contrapalavra, que pode tomar a forma de reconhecimento, desprezo, equilíbrio, tristeza, indiferença, agressão, imposição etc.

Vejamos como Bakhtin situa o corpo, mais amplamente, em sua relação com a consciência e o agir humanos:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. *Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.* Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2003, p. 348).

O corpo, assim, não é indiferente ao outro, mas está, pelo contrário, inteiramente voltado para o outro, recebendo do corpo deste reflexos de si mesmo a partir do qual constitui uma imagem de seu corpo, de seu ser. Não se pode, nesses termos, ver o sujeito sem considerar seu corpo como parte de sua identidade, que, nesse sentido, é ameaçada pela recusa do outro a reconhecê-la tal como é. Segundo Bakhtin,

Estudar a palavra em si mesma, deixando de lado sua orientação para fora de si mesma é tão absurdo quanto estudar uma vivência psicológica fora da realidade para a qual se dirige e que determina essa vivência (BAJTÍN, 1975,

---

teramos que esa tensión está presente en todo en lo que el ser humano se expresa, se manifiesta a sí mismo para el exterior (para los otros): del cuerpo a la palabra, incluida la palabra última, confesional.”

## Corpo, Tempo e Espaço

p. 105. Apud BUBNOVA, 2020, s/p.).<sup>2</sup>

Esse princípio estabelece que o estudo do sujeito deve considerá-lo em sua integralidade. Vemos que orientar-se “para fora de si mesmo” é ir ao encontro do outro, do corpo do outro. Estudar o sujeito sem considerar ser ele corporificado, e deixando de lado que do corpo vem a palavra, e que palavra e corpo, juntos, integrados, revelam o sujeito, é desconsiderar aspectos importantes da identidade e, portanto, fragmentar o sujeito. Rejeitar o corpo de alguém é, portanto, recusar o diálogo, constituir o outro negativamente, rejeitar o sujeito cujo corpo é rejeitado.

A importância do outro quanto ao corpo do eu é, para Bakhtin, como vemos, vital. Ele mostra ainda que a visão de meu corpo exterior vem em larga medida do modo como os outros o veem e me dizem ou mostram, desde o início de minha vivência interior:

Dispersos em minha vida, todos os atos de atenção, de amor, que me vêm dos outros e reconhecem meu valor, como que modelam para mim o valor plástico de meu corpo exterior. Com efeito, assim que o homem começa a viver-se por dentro, encontra na mesma hora os atos - os de seus próximos, os de sua mãe - que se dirigem a ele: tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. (BAKHTIN, 2003, p. 68).

Bubnova (2015) explica essa “alteridade radical do mundo” como indício de nossa fragilidade diante do outro. A visão dele pode ser terrível, porque, como não posso ver minha própria totalidade, não posso, a rigor, contestar a visão que ele dá de mim. Tudo o que tenho é a refração que dele vem de meu próprio ser. De acordo com a autora,

---

<sup>2</sup> No original em espanhol (traduzido do russo por Tatiana Bubnova): “Estudiar la palabra en sí misma dejando de lado su orientación fuera de sí misma es tan absurdo como estudiar una vivencia psicológica fuera de aquella realidad hacia la cual va dirigida y la que determina a esta vivencia.”

## Corpo, Tempo e Espaço

Onde há a alteridade radical do mundo, há a oposição entre o eu como corpo-vivência interior e o outro como corpo exterior a mim, como uma *primeira realidade* [grifos nossos]. Trata-se do corpo de um sujeito que possui clara vantagem sobre meu eu, porque a ele cabe a valoração objetiva de minha totalidade, inacessível a mim, que só disponho de meu interior. Meus olhos interiores são capazes de uma visão especulativa, mas só conseguem produzir uma representação imaginária de meu interior.<sup>3</sup>

Seria possível examinar mais passagens da obra de Bakhtin, porém basta, para demonstrar a importância do outro na constituição do eu, mencionar mais alguns trechos. Em primeiro lugar, a questão de como tentamos incorporar a nosso ser nossa imagem externa, de como sentir a si mesmo é a base da percepção do próprio corpo e de como a impossibilidade de essa auto-sensação conferir unidade à expressividade externa (porque esta depende da visão do outro) nos impõe uma enorme limitação:

[...] minha imagem externa chega ao campo dos meus sentimentos externos, antes de tudo, da visão, mas os dados de tais sentimentos não são a última instância nem para decidir se esse corpo é meu; só a nossa auto-sensação resolve a questão. Ela não confere unidade aos fragmentos da minha expressividade externa e os traduz em sua linguagem interna. (BAKHTIN, 2003. p.26).

Essa tradução imperfeita em linguagem interna é reforçada logo depois. Ele insiste na impossibilidade de eu me afirmar a mim mesmo sem o outro:

---

<sup>3</sup> No original em espanhol: Donde existe la alteridad radical del mundo existe la oposición entre el yo como cuerpo-vivencia interna y el otro como cuerpo externo para mí, como una primera realidad. El cuerpo de un sujeto que posee una clara ventaja sobre mi yo porque le pertenece la valoración objetiva de mi totalidad, inaccesible a mí que solo dispongo de mi interior. Mis ojos internos son capaces de una visión especulativa pero alcanzan reproducir una representación imaginaria de mi interioridad.

## Corpo, Tempo e Espaço

[.....] afirmação volitivo-emocional da minha imagem *a partir do outro e para o outro*; porque de dentro de mim mesmo existe apenas a minha autoafirmação interna, que eu não posso projetar sobre minha expressividade externa, porque ela se contrapõe a mim no vazio axiológico, na impossibilidade de afirmação. (BAKHTIN, 2003, p. 29; grifos nossos).

Mais radicalmente, ele diz que só a partir do outro, sob a categoria do outro, posso ver a mim mesmo como corpo exterior. Em suas palavras:

Na categoria do eu, minha imagem externa não pode ser vivenciada como um valor que me engloba e me acaba; ela só pode ser assim vivenciada na categoria do outro, e eu preciso me colocar a mim mesmo sob essa categoria para me ver como elemento de um mundo exterior plástico-pictural e único. (BAKHTIN, 2003, p. 33).

Temos, por fim, um texto de tom dramático que sugere que o corpo do sujeito simplesmente não se basta a si mesmo:

só em relação ao outro eu vivencio imediatamente a beleza do corpo humano, ou seja, esse corpo começa a viver para mim em um campo axiológico inteiramente diverso e inacessível à auto-sensação interior e à visão interior fragmentária. Só o outro está personificado para mim em termos ético-axiológicos. Neste sentido, o corpo não é algo que se baste a si mesmo, necessita do outro, do seu reconhecimento e de sua atividade formadora (BAKHTIN, 2003, p. 48).

Embora materialmente seja concreto, o corpo depende do reconhecimento e da constitutividade pelo outro para se constituir simbolicamente. A beleza do corpo é sempre a beleza do corpo do outro, uma vez que não posso ver a beleza de meu próprio corpo a não ser projetada pelos olhos do outro. Meu corpo e, é legítimo dizer, minha



## Corpo, Tempo e Espaço

Como nem todo corpo acima do peso é obeso mórbido, o que leva várias pessoas que estão acima do peso a terem problemas de identidade é a normatização do corpo, a imposição de um padrão “correto” de corpo. Essa imposição é inaceitável, mas socialmente sancionada. Claro que cada um tem o direito de decidir qual a melhor maneira de tratar seu próprio corpo. O problema que apontamos, no entanto, é a imposição de um padrão que, se não for seguido, leva a pessoa a ser discriminada, o que a faz sentir-se mal consigo mesma.

Cabe ainda observar que a “gorda” é mais discriminada do que o “gordo” (que, muitas vezes, tem “somente barriga de cerveja”, por exemplo) em uma sobreposição de normatividade corporal e sexismo. Não que os homens não sejam discriminados, inclusive por mulheres, mas, ao que parece, as mulheres têm de ser bonitas, segundo um dado padrão que não se aplica aos homens.

*Cabelos Brancos: homem pode, mulher não?*

Tem surgido um movimento de resistência, da parte de mulheres, da ideia de que os cabelos brancos dos homens são charmosos, e os da mulher, sinal de desleixo com a aparência. Isso se vincula ao sexismo, que impõe à mulher que seja bonita de acordo com um padrão sempre juvenil. Cabelos brancos mostram mulheres velhas, o que indica como positivas as jovens.

*Minha filha é uma princesa.*

Esse item merece explicação. Não se trata de condenar a designação “princesa”, uma vez que o sentido não se esgota na palavra, indo além dela, mas de se opor à noção da delicadeza de crianças do sexo feminino, que se espelham na ideia de um homem como o “salvador”, o que as coloca em um papel submisso, inferior. Ao lado disso, embora não seja comum chamar crianças do sexo masculino de “príncipes”, meninos são muitas vezes educados como conquistadores das “princesas”,

## Corpo, Tempo e Espaço

reforçando o estereótipo do ser humano masculino como predador e do ser humano feminino como vítima inevitável. Talvez aqui comece a chamada “cultura do estupro”, como se houvesse cultura em estupro.

*Cabelo, Barba e Bigode: para se distinguir, deve o sujeito ser igual aos outros?*

Em uma sociedade dita individualista, em que se insiste na distinção de cada um com relação aos outros, vemos um paradoxo, por exemplo, em fotos públicas de grupos de jovens rapazes, em geral brancos: eles parecem irmãos ou clones uns dos outros, dado que seus cabelos, barbas e bigodes são moldados segundo um dado padrão de beleza. Cremos que a aceitação desse modelo encontra ressonância nas mulheres da mesma faixa etária, uma vez que, sem uma demanda específica, não haveria uma oferta específica. Assim, cria-se um padrão a ser seguido e se impõe ao outro a quem esse padrão se dirige a concepção de sua validade, contra todo outro. Trata-se de uma imposição ao corpo e à mente. Cabe perguntar como se sentem os jovens que não têm a possibilidade de se enquadrar nesse padrão, inclusive por não serem brancos. Ou as jovens mulheres que recusam essa padronização. Como se vê, este item envolve também racismo: o corpo bonito é branco.

*Cacheado x Liso: black não é beautiful?*

Apenas cabelos lisos são bonitos? Quem pode responder isso são as tantas mulheres que alisam os cabelos para se enquadrar em um padrão de beleza, a partir da imposição desse princípio repressivo. Mais uma vez, se faz presente o racismo, porque os cabelos lisos são típicos de certas etnias dominantes (com isso, queremos dizer que indígenas de cabelos lisos não se enquadram nessa supremacia), ou seja, o belo é branco; “cabelo de negro” é feio e é preciso alisá-lo. Embora atualmente haja uma forte resistência a essa normatização, com cada vez mais mulheres (e homens) aderindo à denominada transição capilar, ainda é comum a procura por serviços e produtos para alisamento do cabelo afro.

## Corpo, Tempo e Espaço

*O corpo é o templo do espírito, mas...?*

O corpo, segundo algumas religiões cristãs, é o templo do espírito, mas nem por isso se pode pensar só no espírito: cabe estabelecer para os fiéis, especialmente do sexo feminino (que é “tentador”, provocando o desejo permissivelmente incontrolável dos homens), tamanho dos cabelos, tamanho das saias, uso ou não de calças etc. Trata-se de manter as mulheres sob controle, e de ver os homens, “tentados”, “provocados”, como irremediavelmente não controlados e, por isso, perdoados. Não que essas regras em si sejam negativas, mas como em sua base está a ideia de que os homens podem “não resistir” a atacar mulheres, cabe a estas esconder seu corpo para não “provocá-los”.

*A busca da eterna juventude: abaixo os não-jovens?*

Outra questão associada, que atravessa outras aqui abordadas, é que várias normatizações implicam que o corpo belo é corpo jovem, especialmente o feminino, mas não só. A partir de certa idade, muitos têm a expectativa de que já não vivem, que não podem querer ser felizes etc., porque lhes falta o essencial, a juventude. Ora, o ser humano envelhece. Isso é parte do processo de ser humano. A beleza é de cada idade, mas não é assim que ocorrem as coisas. Um dos piores efeitos disso é ver pessoas em idades “proibidas” tentando a todo custo se mostrar jovens, como se isso fosse possível. E mais uma vez, o sexismo está presente: “senhora de idade” é pior que “senhor de idade”, pois há uma oposição entre velhice e respeitabilidade. Há ainda o caso em que a idade é associada à renda, como no caso de um casal com diferença de idade. Embora tanto no caso do homem quanto da mulher a justificativa seja monetária, no caso masculino isso é visto com mais naturalidade.

*Homem é homem, mulher é mulher?*

O extremo da repressão normativizante tem como alvo de violência em geral e mesmo de brutal assassinato, os LGBTQ+, que, mesmo

## Corpo, Tempo e Espaço

podendo seguir alguns dos padrões acima descritos, têm contra si o fato de não aceitarem que homem é homem e mulher é mulher, um princípio sem sentido, porque negado pelas manifestações identitárias que provam que não é assim. Aqui chega ao auge o paradoxo: por que algumas pessoas, que fazem de seu corpo (dentro de certas limitações, como os padrões que seguem) o que querem se “opõem” a usos do corpo que não o seu se seus usos não são em nada afetados? Por que alguém se incomoda, para além dos aspectos externos já mencionados, que se referem à aparência, com a vida sexual dos outros?

Ao que parece, de um lado, a crença de que é preciso seguir o biológico superficial e, do outro, o fascínio por quem de alguma forma não se enquadra nesse princípio, e o conseqüente temor de dar vazão a um desejo similar. Seja como for, a coletividade autoriza, ao ser leniente com essa discriminação, inclusive o assassinato de pessoas cujo uso do corpo na sexualidade não se enquadra nessas categorias.

*O corpo drag é resistência!*

Nesse sentido, cabe lembrar do corpo *drag*, que é, a nosso ver, uma forma dramática de resistência à normatização. Não se trata apenas de se travestir, mas de criar uma montagem de si que, de certo modo, beira o grotesco, aqui considerado em termos de carnavalização, no sentido de que expor o exagero remete ao grotesco. É, no limite, mostrar que ninguém é perfeito, nem teria porque ser, e que se pode sim levar a performatividade do corpo ao limite que se desejar. Se já com relação à homossexualidade há violência, pelas razões já apontadas, entre outras, a *drag* e a travesti são objeto de asco, porque mostram uma liberdade para além de todos os padrões, algo que para os padronizadores padronizados é inaceitável.

### EM DEFESA DO DIREITO AO CORPO NORMAL E À IDENTIDADE

Contra a normatividade do corpo modelar, modelizado e modelizante, defendemos o direito ao corpo normal, todas as formas de resistência à performance corporal repressiva. Nem sempre o olhar do outro nos convém, embora ele nos constitua. Ser constituído, portanto, não significa submeter-se ao outro, mas aproveitar dele o que nos convém. Quanto mais nos vemos no olhar do outro, tanto mais devemos nos tornar o sujeito que somos.

O que mais surpreende nos casos que aqui abordamos (e haveria muito mais a mostrar) é que, para alguns sujeitos, não basta terem eles mesmo o corpo que julgam “correto” para si, e os usos que lhes convém. Eles julgam que cabe a eles não só o impor a outros como ainda os impedir de dispor de seu próprio corpo, ao ponto de privá-los da vida, como nos casos de homofobia.

Serão esses sujeitos, que constituem o outro dessas maneiras cruéis, impermeáveis à constituição por seus outros? Será que, na ausência da aceitação do outro como constituidor, eles não se constituem plenamente como seres humanos até o limite do possível em seu contexto, mas lançam seu ódio contra os outros por invejá-los ao vê-los de bem com seus próprios corpos ou ao menos não voltados para seguir algum padrão?

Defendemos aqui que várias são as estéticas, metáfora para dizer que não há um normal corporal fixo a ser seguido por todos os sujeitos, mas distintas modalidades de ser normal, de corpo normal. O corpo normal é, assim, o corpo de cada um, parte inalienável sua, e cada um tem o direito de dispor dele como quiser, exceto para prejudicar os outros.

Defendemos o direito de esse corpo comum, normal, existir, e ser respeitado, contra as estéticas normativizantes, repressoras, que autorizam no limite o assassinato dos “diferentes”. De nossa perspectiva,

## Corpo, Tempo e Espaço

esse corpo normal, comum, “são” muitos: são os corpos que não se submetem às repressões da estética normativizante, embora possam seguir recomendações que promovam a saúde e o bem estar do sujeito.

A grande maioria das pessoas tem um corpo que se enquadra no que aqui caracterizamos como normal, ou comum, não moldado repressivamente de acordo com o que desejam as estéticas, aéticas, normativizantes. Corpo normal é o corpo típico da realidade da maioria das pessoas que não dispõe de vontade nem de outros recursos para se dedicar especificamente ao corpo em termos de adaptá-lo ao que essas estéticas consideram “normal”.

Eu e outro somos dois centros distintos de valor. Podemos ter valorações compatíveis entre si ou incompatíveis. Podemos nos entender ou não, ceder, não ceder etc. Essa relação é a base de tudo. Porque, em nossa igualdade, somos diferentes. Às vezes um acordo pode ser ruim, e uma divergência, boa. Logo, a diferença, nos constitui. Na divergência e/ou no acordo. Não há harmonia universal em nossas relações.

Essas relações, no entanto, não comportam violência, porque a violência não é divergência nem conflito, mas a quebra da regra do respeito ao outro e do reconhecimento do outro. Em última análise, a constituição pelo outro e a constituição do outro implicam reconhecer o direito do outro a ser quem é e como é, desde que não cause danos a outros. Impor maneiras de ser ao corpo alheio destitui os sujeitos do direito a seu próprio corpo, tal como é, tal como eles podem querer que seja ou tal como aceitam que seja.

Essa destituição implica impedir que o corpo que cada um quer ou pode ter por algum motivo, corpo que é parte de sua identidade, seja definido pelo sujeito que o quer, ou o tem, e exigir, de certo modo, que ele seja apenas de acordo com as imagens de corpo aceitável que se impõem. Trata-se assim do não reconhecimento do eu pelo outro, o que o priva de um de seus direitos inalienáveis: o de ser aceito como é e de ter respeitado o direito inalienável a seu corpo.

## Corpo, Tempo e Espaço

Assim, a defesa do corpo normal é a defesa do direito de existência de cada sujeito na igualdade de sua diferença, de sua especificidade, do direito de dispor se seu próprio corpo em vez de o ter objetificado por outrem. Baseamo-nos aqui na proposta radicalmente humanista de Bakhtin, que vê o sujeito como *subiectum*, ser de corpo e de palavra, de alma, ser íntegro. Defendemos o princípio, de cunho bakhtiniano, segundo o qual devemos constituir o outro eticamente, o que implica reconhecê-lo e respeitá-lo, sem nunca tentar torná-lo a imagem e semelhança de algum padrão espúrio, agredi-lo por não aceitar essa imagem e semelhança ou torná-lo objeto. A constituição terrível ou cruel do eu pelo outro pode, assim, tornar-se a destruição do outro, mais ou menos sutil, porém ainda assim destruição.

Logo, quanto mais interagimos, responsabilmente, com outras pessoas, de todos os tipos, tanto mais obtemos dados sobre nós mesmos para melhor sermos os sujeitos que podemos ser. Isso amplia nosso eu e reforça nossa identidade de acordo com as refrações de nossa imagem exterior que nos vêm dos outros. Nesse processo, também revelamos ao outro suas próprias possibilidades. Devemos, pois, assumir de fato nossa condição de seres responsáveis (mesmo sendo responsabilizáveis de alguma maneira) pelo outro e por nós mesmos, responsáveis por nosso corpo e pelo corpo alheio, reconhecendo que cada pessoa tem o direito inalienável de ser como é, e como quer, o direito de dispor de seu próprio corpo sem interferências indevidas. Porque do corpo vem o sentido, e o corpo de cada sujeito tem o direito de instaurar os sentidos que melhor atendam a seu projeto de vida

### OBRAS CITADAS E/OU CONSULTADAS

BAJTÍN, M. M., *Problemas de literatura y estética* [Em russo: Moscú, *Xudozhstvennaia Literatura*]. Traduzido para o espanhol por Tatiana Bubnova, 2015.

BAJTÍN, M. M. *Yo también soy (fragmentos sobre el otro)*. Traducción de Tatiana Bubnova Ciudad Autónoma de Buenos Aires e Godot, 2015.

## Corpo, Tempo e Espaço

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo. Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Reformulação do livro sobre Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.337-357.

BUBNOVA, T. Las metáforas epistemológicas de los sentidos en Bajtín: ver, oír, hablar (discurso, *cuerpo*, transcendencia). *Revista da ABRALIN*, v.14, n.2, p. 15-30, jul./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Bajtín y la hermenéutica. *Interpretatio* Revista de Hermenéutica, vol. 5, núm. 2, septiembre 2020 – marzo, 2021.

MCCAW, D. Bakhtin's Bodies/Corpos em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 14, n.3, p. 3654, jul./set., 2019.

PONZIO, A. Otherness, Intercorporeity and Dialogism in Bakhtin's Vision of the Text. *Language and Semiotic Studies*, vol. 2, n. 3, Autumn, 2016.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*. As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Dialogismo, sujeitos e pandemia: reações*. Live promovida pelo Gelilte – UFAL, 2020. Disponível: [https://www.youtube.com/watch?v=Fp0F\\_Vb05qA&t=1966s](https://www.youtube.com/watch?v=Fp0F_Vb05qA&t=1966s)

SOBRAL, A. & GIACOMELLI, K. A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações. *Nonada*, Porto Alegre, n. 24, 1º semestre 2015, p.204-223.

TAYLOR, C. *As Fontes do self*. Trad. Adail Sobral e Dinah Azevedo. 4. ed. São Paulo: Loyola., 2016.

TAYLOR, C. *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

TEIXEIRA, M. D. Considerações sobre o corpo em Mikhail Bakhtin. *Voluntas*, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 46-52, jan./abr. 2019.

TIHANOV, G. The Gravity of the Grotesque/A importância do grotesco. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 165-178, jul./dez. 2012.

## ÁREAS PRIORITÁRIAS PARA PESQUISA: UM CASO DE (IN)JUSTIÇA COGNITIVA?<sup>1</sup>

Por Roberto Leiser Baronas<sup>2</sup>

Neste texto<sup>3</sup>, fazendo coro a milhares de vozes, temos um claro objetivo que é refletir sobre o estabelecimento por parte do então Ministério de Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação – MCTIC – hoje MCTI - de áreas prioritárias para investimento em ciência, tecnologia e inovação – CT&I. Para tanto, dividimos este capítulo em três partes. Na primeira, sem nenhum tipo de proselitismo político e/ou desrespeito aos atuais gestores do MCTI, mas tendo o dissenso de ideias como fundamento da democracia, fazemos alusão ao filme A Lista de Schindler de Steven Spielberg, relacionando-o com os possíveis efeitos maléficos para sociedade brasileira em geral e da ciência brasileira em particular da portaria do MCTIC<sup>4</sup>, de 19/03/2020<sup>5</sup>, estabelecendo áreas

<sup>1</sup> Texto apresentado como Conferência de Abertura do XIII Encontro de Iniciação Científica da UNIFRAN, realizado virtualmente em 26 de novembro de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tTMUeXNPuuQ&feature=youtu.be>. Embora possamos fugir um pouco do gênero capítulo de livro, optamos por manter o estilo mais oral da versão primeira. Uma versão bastante modificada deste texto foi publicada na Revista Roseta da ABRALIN. Disponível em <http://www.roseta.org.br/pt/tag/artigos/>

<sup>2</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela FCL/UNESP de Araraquara, professor no Departamento de Letras da UFSCar e no Programa de Estudos da Linguagem – PPGEL da UFMT. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. E mail [baronas@ufscar.br](mailto:baronas@ufscar.br).

<sup>3</sup> Agradeço vivamente o egrégio convite que me foi feito pela Colega e Amiga Assunção Aparecida Laia Cristovão para a publicação deste texto.

<sup>4</sup> A portaria em questão pode ser acessada em [http://www.mctic.gov.br/mctic/open-cms/legislacao/portarias/Portaria\\_MCTIC\\_n\\_1122\\_de\\_19032020.html](http://www.mctic.gov.br/mctic/open-cms/legislacao/portarias/Portaria_MCTIC_n_1122_de_19032020.html)

<sup>5</sup> Essa portaria teve uma alteração em 27/03/2020 com a seguinte redação: “Parágrafo único. São também considerados prioritários, diante de sua característica essencial e transversal, os projetos de pesquisa básica, humanidades e ciências sociais que contribuam para o desenvolvimento das áreas definidas nos incisos I a V do caput” (Grifos nossos).

## Corpo, Tempo e Espaço

prioritárias de investimento em CT&I. Na segunda, retomamos com mais vagar uma Live apresentada no Abralín ao Vivo, a do Prof. Marcelo Finger da Universidade de São Paulo, para evidenciar o quão as ciências da linguagem, juntamente com as demais ciências praticadas em solo brasileiro, são fundamentais para o desenvolvimento social, econômico e político do Brasil. Por último, falamos rapidamente do Projeto de Extensão Enciclopédia Discursiva da COVID19 por nós coordenado, juntamente com a Profa. Dra. Fernanda Castelano Rodrigues, junto ao INFORMASUS e ao Departamento de Letras da UFSCar.

### ANTES, UM POUQUINHO SOBRE JUSTIÇA COGNITIVA...

Nossa intervenção parte, portanto da compreensão de que as práticas de saber não estão distribuídas de modo equitativo no mundo e que o controle e uso da ciência são resultado de desigualdades sociais, conforme afirma Boaventura de Sousa Santos, no livro *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (Cortez, 2008, p. 158),

o conhecimento científico não está distribuído socialmente de forma equitativa, as intervenções no real que privilegia tendem a ser aquelas que tendem a servir os grupos sociais que detêm o acesso ao conhecimento científico. A injustiça social assenta na injustiça cognitiva. A ecologia dos saberes é a epistemologia da luta contra a injustiça cognitiva.

Desloco então a proposição de Boaventura de Sousa Santos para refletir acerca do estabelecimento não apenas de uma espécie de privilégio das teorias produzidas no Norte (EUA e Europa Central, notadamente) em detrimento das do Sul (África, Ásia e América do Sul), mas de uma injustiça cognitiva no interior mesmo das ciências produzidas no Sul. Essa injustiça não circula somente no senso comum, mas especialmente nas próprias instituições científicas. Exemplo lapidar desse tipo de injustiça cognitiva (mesmo que inadvertida) é o

# Corpo, Tempo e Espaço

estabelecimento de áreas prioritárias de investimento. No penúltimo Edital para Bolsas no País e Exterior, especificamente na modalidade Estágio Sênior, tivemos 09 propostas aprovadas. Dessas apenas duas eram das humanidades. Todas as outras sete eram das ciências da natureza, exatas ou tecnológicas.

## A LISTA DE SCHINDLER E O MCTI

O filme *A Lista de Schindler* consiste em um drama histórico norte-americano, lançando em 1993. A narrativa mostra com uma riqueza de detalhes impressionante como os alemães, por um lado, para explorar e expropriar e, por outro, para justificar a execução de milhões de judeus se utilizam da categoria de *trabalhadores essenciais* (médicos, engenheiros, arquitetos...) para o esforço de guerra. Todos os trabalhadores que não eram considerados essenciais para o regime (professores, artistas, escritores...) eram enviados para morrer nos campos de concentração nazista.

Imagem 01



# Corpo, Tempo e Espaço

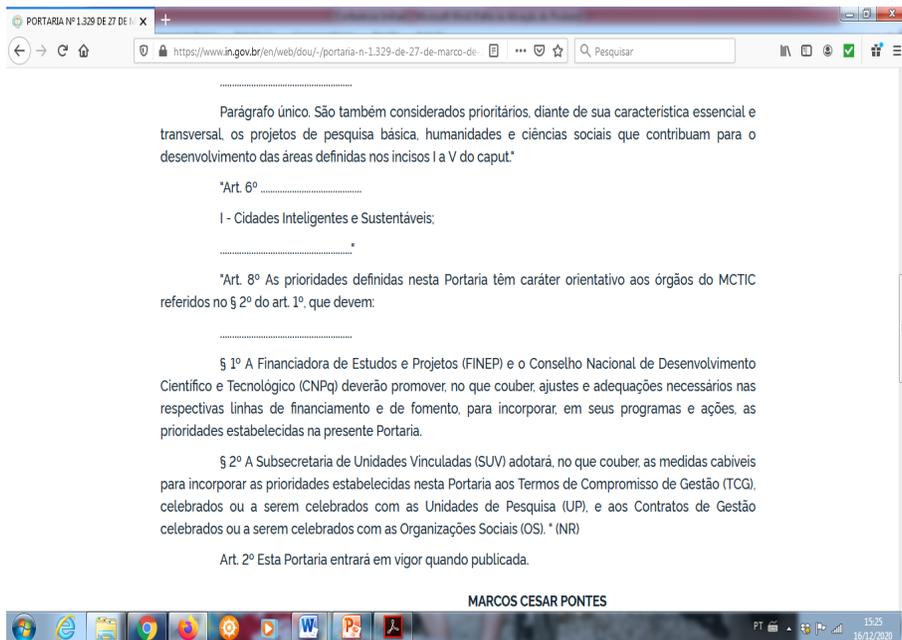
Quando o então MCTIC publica uma portaria como a de 19/03/2020, imagem anterior (01), ou a sua versão relativizada de 27/03/2020, estabelecendo que existem áreas prioritárias de investimento em CT&I, esta ação governamental pode ser lida, numa semântica argumentativa (Ducrot, 1987), que o ministério está deixando no pressuposto que há áreas que não são prioritárias, portanto menos essenciais do que outras.

Imagem 02

The image is a screenshot of a web browser displaying the official website of the Brazilian Ministry of Science, Technology, Innovation and Communications (MCTIC). The browser's address bar shows the URL: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.329-de-27-de-marco-de-2020>. The page features the Brazilian coat of arms at the top center, followed by the text "DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO". Below this, it states "Publicado em: 30/03/2020 | Edição: 61-A | Seção 1 - Extra | Página 1" and "Órgão: Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações/Gabinete do Ministro". The main heading is "PORTARIA Nº 1.329 DE 27 DE MARÇO DE 2020". The body text reads: "Altera a A Portaria nº 1122, de 19 de março de 2020, que define as prioridades, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), no que se refere a projetos de pesquisa, de desenvolvimento de tecnologias e inovações, para o período 2020 a 2023." Below this, it states: "O MINISTRO DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição Federal, e considerando o disposto no art. 25 da Lei nº 13.844, de 2019, e na Lei nº 13.971, de 2019, resolve:" and "Art. 1º A Portaria nº 1122, de 19 de março de 2020, publicada no Diário Oficial da União nº 57, de 21 de março de 2020, com a seguinte redação:".

# Corpo, Tempo e Espaço

## Imagem 03



Ademais, mesmo que a portaria mencionada tenha recebido nova redação em 27/03/2020, como se pode ver nas imagens anteriores (02 e 03): “Parágrafo único. São também considerados prioritários, diante de sua característica essencial e transversal, os projetos de pesquisa básica, humanidades e ciências sociais que contribuem para o desenvolvimento das áreas definidas nos incisos I a V do caput”, o pré-construído, o que fala antes, independentemente em outro lugar (Pêcheux, 1975/2014), materializado na oração adjetiva sublinhada, ao limitar os sentidos de quais pesquisas básicas, humanidades e ciências sociais podem ser essenciais – as que contribuem com as essenciais - não deixa dúvidas da atual política governamental em CT&I da exclusão de áreas não prioritárias do investimento por parte do então MCTIC. Para além e aquém disso, é possível interpretar que toda a massa de trabalhadores (professores, pesquisadores, alunos, técnicos...), que faz parte, do que é considerado não essencial por falta de fomento às suas

## Corpo, Tempo e Espaço

pesquisas está condenada à extinção. Qualquer semelhança com *A Lista de Schindler* não é mera coincidência. Tragicamente, o problema é que pessoas como Oscar e Emilie Schindler, dentre os detentores de capital econômico neste país, como demonstram algumas falas pouco sensíveis de empresários brasileiros durante a Covid19 sobre as mortes de milhares de pessoas, são bem raras.

### NA MISTURA ENTRE LINGUAGEM, COMPUTAÇÃO E MEDICINA

Nessa segunda parte, fazemos alusão à Live intitulada *Detecção de quadros médicos usando modelos neurais de linguagem*, apresentada no *Abralin ao Vivo*, em 08/07/2020 pelo pesquisador Marcelo Finger (DCC-IME-USP). A escolha dessa Live dentre as 259 conferências, 89 mesas redondas e 03 simpósios apresentados no *Abralin ao Vivo*, envolvendo 587 palestrantes de 44 diferentes países, além de ser uma espécie representação metonímica do caráter inovador do projeto da *Abralin*, se deveu por duas razões: primeiro, trata-se de um projeto de pesquisa multidisciplinar no qual dialogam as ciências da linguagem, as ciências médicas e as da computação e segundo, trata-se de um tema atualíssimo, que é buscar soluções de combate a COVID19.

Nessa Live, Finger discute<sup>6</sup> sobre o novo Projeto SPIRA - Sistema de Detecção Precoce de Insuficiência Respiratória por Meio da Análise de Áudio - que pretende detectar insuficiência respiratória por meio de análise de voz. Este projeto faz parte de um programa de pesquisa com o objetivo de construir recursos linguísticos e computacionais para o português, de modo a tirá-lo das fileiras de “linguagens de baixo recurso”, se comparada com outras línguas, e colocá-lo na linha de frente na busca de modelos de linguagem baseados em aprendizado de máquina. Estes modelos deverão permitir a produção de ferramentas úteis e trazer compreensão acerca de fenômenos linguísticos.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://youtu.be/YH6YzJRUKU0>. Acesso em 19/07/20

## Corpo, Tempo e Espaço

O projeto SPIRA<sup>7</sup> é coordenado pelo Prof. Dr. Marcelo Finger (DCC-IME-USP), pela Profa. Dra. Ester Cerdeira Sabino (FMUSP) e pela Profa Dra. Anna Sara Levin Shafferman (FMUSP) e possui pesquisadores e alunos também dos campi da USP de Ribeirão Preto e São Carlos. O projeto consiste na detecção de voz a fim de poder identificar a presença de um quadro de insuficiência respiratória e da necessidade de internação do paciente. A ideia inicial do projeto era monitorar os profissionais de saúde, entretanto, atualmente, o projeto pretende ser utilizado na triagem de pacientes que estão sofrendo de insuficiência respiratória, que pode ser um sintoma de que a pessoa esteja com o coronavírus.

A captação de voz consistirá no uso do celular para recolhimento de dados de pacientes que estão internados em enfermarias com insuficiência respiratória por conta da COVID-19 e também dados de pessoas saudáveis, que estão em casa. Um dos objetivos é poder identificar a hipoxia silenciosa, em que há baixo oxigênio no sangue, e também o momento em que a voz da pessoa se altera. Muitas pessoas podem estar com baixo oxigênio no sangue sem ter sintomas aparentes, ou seja, esse sistema ajudaria a identificar facilmente esses casos. Um sintoma perceptível da insuficiência respiratória seria a dificuldade da pessoa em falar por conta da falta de ar.

A partir da captação de voz pelo celular, o sistema detectaria e apontaria se a voz está normal ou se a pessoa está com insuficiência respiratória. No último caso, o sistema dispararia um alarme e um aviso (“Algum profissional de saúde vai entrar em contato com você”), e assim avisaria um profissional de saúde sobre a condição do paciente.

Para que o projeto fosse iniciado, houve a necessidade de escrever um pedido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital das Clínicas (USP), que foi aprovado. O projeto também está sendo financiado pela FAPESP e atualmente estão realizando a coleta de dados de voz

---

<sup>7</sup> Website do SPIRA: <https://spira.ime.usp.br/>

## Corpo, Tempo e Espaço

por meio do site <<https://spira.ime.usp.br/coleta/>>. Na Metodologia de pesquisa, a) primeiramente está sendo realizada a coleta de dados de pacientes no hospital e de pessoas saudáveis em casa; b) muitos modelos para classificação de voz estão sendo treinados pelo fato do áudio ser diferente se a pessoa estiver em diferentes lugares, como na enfermaria ou em casa: modelos neurais (sinais pré-processados: fundamental para um bom resultado) e clássicos (olhar para o sinal de áudio e suas transformações); c) haverá o desenvolvimento de software para a triagem de pacientes. Até o momento, os dados coletados teriam sido de 521 pacientes e mais de 10 mil amostras de voz doadas.

Finger ressalta que o aparecimento do Projeto SPIRA em diversos meios midiáticos ajudou na divulgação e nas doações de vozes voluntárias para a coleta de dados. Há três modelos neurais em construção: um clássico, que olha para os dados e suas transformações, e dois modelos neurais, um baseado em redes neurais convolucionais (CNN) e uma rede LSTM (tipo sequência a sequência) que codifica o sinal de voz. Há também outros modelos que estão em preparação.

De acordo com Marcelo Finger, o Projeto SPIRA faz parte de um projeto maior, o de juntar pesquisadores das áreas de redes neurais, de PLN (Processamento de Língua Natural) e de Inteligência Artificial a fim de ter um Programa de Pesquisa de Inteligência Artificial em Modelos Neurais (Linguística Computacional). Para que isso aconteça, de acordo com Finger, é preciso prover infraestrutura da seguinte maneira: a) Montar um corpus de Português, com bilhões de palavras, para serem disponibilizados livremente; b) Montar textos anotados (sintática e semanticamente): alguns milhões de palavras para criar recursos de textos etiquetados e com volume; c) Na área de processamento de voz, ter milhares de horas de textos transcritos; d) Possuir um método que faça um Pipeline para um modelo neural (BERT, RoBERTa, XLNet, T5, etc) e treiná-los para o Português.

## Corpo, Tempo e Espaço

Após possuir a infraestrutura necessária, pretende-se iniciar a construção de aplicações baseadas nesses modelos, como, por exemplo, o próprio Projeto SPIRA. A escolha pelos modelos neurais, de acordo com Finger (2020), se deve pelos seguintes fatores que ele considera como pontos fortes: redes neurais escalam muito bem, têm muita tolerância a ruídos, e evoluíram na captação da noção de contexto. Os pontos fracos das redes neurais seriam: elas não têm uma fundamentação teórica forte (caixa preta), não têm representação explícita da estrutura da linguagem (diferente das gramáticas gerativistas), e requerem muitos recursos (na quantidade de dados e equipamentos, GPU, placas especiais para fazer processamento da fala).

Segundo Finger, houve uma evolução na captação de contexto pelas redes neurais nos últimos 20 anos. Atualmente, elas são capazes de: a) Modelar propriedades de palavras como vetor de característica (qual a probabilidade da palavra aparecer como substantivo, como verbo; flexão de gênero, número, etc); b) Fazer codificação vetorial das palavras que trazem melhores resultados. Essas inserções nos espaços vetoriais começaram a capturar os significados para identificar em que contexto de proximidade essas palavras ocorrem; c) A presença do word2vec, vetor que tem sensibilidade ao contexto; d) Codificações sequência a sequêcia dos vetores para transpor em uma outra língua; e) Modelos *transformers* que fazem camadas e camadas de correlação de captura de sensibilidade ao contexto.

Os Modelos pré-treinados ocorrem de maneira não supervisionada, com um *corpus* gigantesco (bilhões de palavras), com quantidades enormes de recursos computacionais (diversas CPU e GPU). Após o treinamento, com uma quantidade menor de dados, é possível se especializar: por exemplo, análise de sentimento, ou algum outro tipo de aplicação com vocabulário em quantidade menor a partir de um modelo pré-treinado de linguagem. Modelos pré-treinados permitem aprendizado por transferência.

### O PROJETO DA ENCICLOPÉDIA DISCURSIVA DA COVID19

A *Enciclopédia Discursiva da COVID-19*<sup>8</sup> é projeto de extensão vinculado ao Departamento de Letras da UFSCar, iniciativa da equipe de Curadoria Linguística do InformaSUS-UFSCar, que reúne verbetes elaborados por discursivistas filiados/as a distintas instituições brasileiras. Trata-se de uma plataforma dialógica e colaborativa que busca apreender os diferentes sentidos que circulam nos termos/discursos sobre a pandemia da COVID-19, possibilitando aos leitores uma visão mais crítica da realidade, especialmente no que concerne ao combate das famigeradas fake-news. Toma-se como arquivo de análise gêneros discursivos discordantes, que circulam no portal de notícias R7, no Agência Fapesp e no próprio portal do InformaSUS-UFSCar. Foram publicados 14 verbetes que buscam evidenciar a renhida luta pela tomada polêmica dos discursos/termos que dizem a pandemia da COVID-19 no Brasil. Diferentemente de outros trabalhos existentes no contexto brasileiro contemporâneo, como dicionários e glossários que também buscam descrever os termos que irromperam com a pandemia, a *Enciclopédia Discursiva da COVID-19*, partindo de uma concepção de linguagem que não reduz os termos vinculados à realidade vivida e experimentada a uma simples nomenclatura, advoga que a linguagem não apenas retrata, mas, sobretudo, refrata a realidade por meio de diferentes posicionamentos ideológicos, fundados num imaginário social, desencadeando divergentes “gestos de interpretação” (Orlandi, 1999) que “metaforizam” (Orlandi, 2020) enquanto guerra, tragédia, catástrofe e narrativizam a história ora como conspiração chinesa, ora como castigo de Deus, ora como a concretização do ficcional Armageddon, este acontecimento real que é a pandemia.

---

<sup>8</sup> Todos os verbetes podem ser acessados gratuitamente em <https://www.informasus.ufscar.br/enciclopedia-discursiva-da-covid-19/>

## Corpo, Tempo e Espaço

Tomo alguns excertos do verbete Novo Normal<sup>9</sup>, elaborado por mim em co-autoria com o meu colega Julio Bonatti Santos para mostrar um pouco da pertinência e relevância social desse tipo de projeto.

Um primeiro olhar sobre esse termo nos leva a indagar sobre o significado imediato da expressão: dizer “novo” pressupõe a existência de um “antigo”, de um “velho”, daquilo que está mais distante temporalmente em relação a algum tipo de mudança gerada por determinada razão. A noção de “novo” aqui se aplica ao conceito de “normal”: modifica aquilo que se entendia por uma “normalidade” instalada. Porém, o que é “normal”? E, quais “tipos de normalidade” estão em jogo quando o assunto é a COVID-19?

Pode-se entender o “normal” como aquilo que é “natural”, o que é admitido como sendo comum e corrente, que geralmente fazemos no cotidiano e não nos damos conta, ou seja, o que se concebe como “ordinário”. Porém, “normal” também diz respeito a “normas”, a “regras”, a “códigos” que devem ser seguidos. Dizendo de outro modo, é “normal” tudo o que expressa fatos e acontecimentos que não se apresentam como “extraordinários”, com os quais estamos acostumados, bem como um conjunto de costumes que seguimos em nosso dia-a-dia, ou até mesmo os princípios que ordenam a vida familiar, o consumo, a sociedade, a religião, a cultura e a educação, para ficarmos com apenas alguns exemplos.

Uma reflexão sobre o “novo normal” da pandemia global provocada pelo SARS-CoV-2 nos permite discutir várias questões que afetam bastante o que entendíamos por normalidade no início do século XXI. Antes de ser aplicado para identificar as transformações do atual momento, o conceito de “novo normal” já possuía uma circulação importante no campo das Ciências Econômicas, tendo se originado para referir-se à Crise de 2008, como uma forma de conceber os novos papéis da iniciativa privada e do Estado frente aos desafios da economia

---

<sup>9</sup> Disponível em <https://www.informasus.ufscar.br/novo-normal/>

## Corpo, Tempo e Espaço

de mercado, bem como identificar a insuficiência da livre regulação do sistema financeiro<sup>10</sup>.

Quer tenha sido usado como jargão dos economistas ou adaptado agora aos discursos sobre a COVID-19 para definir os rumos de uma pandemia, a ideia de um “novo normal” parte de uma oposição fundamental, de uma disputa entre necessidades recentes (ou urgentes) e uma ordem dos fatos que se entende como ultrapassada ou insuficiente para resolver os problemas que se colocam à luz do dia. Temos, a partir da expressão “novo normal”, um claro debate entre diferentes indivíduos e instituições para determinar qual seria o verdadeiro sentido que o conceito abarca.

Nesse sentido, podemos enxergar não uma, mas diversas formas de “normalidade” que foram afetadas no atual cenário de pandemia: o espaço da família se viu limitado ao ambiente doméstico, da campanha “fique em casa”; o consumo foi restrito aos bens chamados “essenciais”, identificados nos produtos dos supermercados e das farmácias; a convivência social agora é marcada pelo distanciamento físico entre as pessoas; os espaços sagrados de templos e igrejas se viram fechados, com os fiéis tendo de se adaptar a cultos, reuniões e missas online; a movimentação cultural nos teatros, cinemas, bares etc. foi reduzida ao espaço das *lives* nas redes sociais e a educação, do ensino básico ao superior, caminha a passos largos à migração da sua dinâmica presencial para a modalidade a distância.

O que seria, pois, o “novo normal” de uma sociedade ameaçada pela COVID-19 é um conjunto de novas práticas que se chocam com hábitos instituídos, com os quais estávamos acostumados, tendo como

---

<sup>10</sup> O texto que primeiro usou essa expressão de “novo normal” foi publicado na revista Bloomberg em maio de 2008, escrito pelos economistas Rich Miller e Matthew Benjamin, para se referir aos desafios da economia estadunidense diante da crise financeira. Pode ser consultado pelo seguinte sítio eletrônico: <https://www.bloomberg.com/news/articles/2008-05-18/post-subprime-economy-means-subpar-growth-as-new-normal-in-u-s>. Acessado em 3 de agosto de 2020.

## Corpo, Tempo e Espaço

núcleo a reconfiguração das formas de proximidade dos corpos: as pessoas não são mais vistas como cidadãos, estudantes, fiéis, clientes ou funcionários, mas como potenciais transmissores de um vírus. Dessa maneira, os códigos sociais da “nova normalidade” incidem sobre um corpo concebido como “organismo” e não como um objeto de desejo ou dotado de vontades que excedam o “essencial”: comprar alimentos, remédios e sobreviver.

Para a criação desse novo padrão de ser humano, identificado pelos limites do seu corpo, foram necessárias medidas governamentais rígidas. As decisões políticas para conter o avanço da pandemia em praticamente todos os países do mundo, embora as práticas adotadas não tenham sido exatamente as mesmas, tiveram como foco a diminuição das liberdades individuais, como a livre circulação, com determinação de sanções legais e multas para quem desrespeitasse as diretrizes dos especialistas em epidemiologia, principalmente as normas da OMS (Organização Mundial de Saúde), de impor o uso de máscaras e exigir a presença de géis de limpeza por todos os lugares públicos. Cabe aqui comentar que, de maneira geral, essas normas não foram cumpridas no Brasil, ou foram cumpridas muito pontualmente em alguns lugares, pois não houve a existência de uma política nacional de combate ao coronavírus: as estratégias de combate à pandemia ficaram a cargo de estados e municípios.

Desse modo, a crise gerada pela COVID-19 exigiu a revisão da ordem jurídica, inclusive rompendo garantias básicas como o direito de ir e vir: o nascimento do “novo” impunha o sacrifício do indivíduo em nome de uma ideia de coletividade. Por isso, a implementação de um “novo normal” não se restringe às atitudes governamentais, com medidas restritivas: é preciso também “falar” em uma “nova normalidade”, criá-la simbolicamente, produzir uma percepção de mudança, de aceitação dos planos necessários para se atingir um bem maior sintetizado na superação da pandemia.

## Corpo, Tempo e Espaço

Assim, com a quantidade excessiva de informações sobre a pandemia, com dados de sua evolução, número de mortos, de contaminados, tendências de curvas e variáveis estatísticas em geral, a população se vê incapaz de compreender os rumos dos acontecimentos. A rápida transformação dos fatos nos escapa, foge à nossa capacidade de entendimento: nos sentimos incapazes de entender a realidade, ou melhor, não temos meios de apreendê-la em sua velocidade – e o “novo” se apresenta como algo inevitável, inquestionável e que já está naturalizado.

Dessa limitação técnica da população para compilar tudo o que se diz sobre a pandemia e conseguir entender a aceleração dos fatos, o “novo” precisa de alguém, ou melhor, de um grupo específico de indivíduos na sociedade que estão autorizados a interpretar a crise epidemiológica e dizer os passos que devem ser seguidos. Esse grupo é composto por especialistas da saúde: eles estão autorizados a idealizar as diretrizes do durante e do pós-pandemia para a consolidação de uma “nova normalidade”.

Portanto, a aceitação – ou mesmo a imposição – de um “novo normal” se baseia na auto-suficiência do discurso científico, resultado de pesquisas, de estudos de experts em curvas e tendências virais, simbolizado nas autoridades médicas. Logo, declarações como “Não há previsão para a volta ao velho normal em qualquer tempo futuro”<sup>11</sup>, feita no último 7 de julho pelo diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom, apresentam-se como dotadas de um poder indiscutível.

Respalado, então, por um “valor de verdade” identificado na ciência, o discurso dos especialistas em saúde não se restringe mais ao ambiente hospitalar ou do consultório: no “novo normal”, esses especialistas não dizem apenas como se deve prevenir ou curar doenças, mas como se deve viver em sociedade, prescrevendo regras de distanciamento social e uso

---

<sup>11</sup> Confira: <https://noticias.r7.com/internacional/nao-ha-previsao-para-um-retorno-ao-velho-normal-diz-oms-13072020>. Acessado em 5 de agosto de 2020.

## Corpo, Tempo e Espaço

de equipamentos diversos. E essa autoridade sanitária sobre a população vai muito além do controle da vida: há uma “nova normalidade” também da morte, com restrições dos rituais funerários ou mesmo proibição de velórios, tanto para se evitar aglomerações como por medo de o corpo morto continuar sendo um vetor do coronavírus.

Uma vez regulada pela lógica dos epidemiologistas, a sociedade do “novo normal” enfrenta ainda uma incerteza temporal: não há previsões sobre o fim do contexto de pandemia; embora em alguns lugares haja um controle do número de novos casos e óbitos, constatam-se “segundas ondas” e, em dezenas de países, as contaminações só aumentam – como é o caso do Brasil. Por isso, cabe perguntarmos: a ideia de “nova normalidade” é uma adaptação a uma situação perene de pandemia? É possível prever uma situação de pós-pandemia na qual esse “novo normal” se estabilizaria?

### UM BREVE EFEITO DE FIM

Os projetos<sup>12</sup>, sucintamente descritos, embora estejam engatinhando com poucos resultados ainda, nos mostram o quanto a atual política governamental de CT&I, está equivocada ao priorizar determinadas áreas de pesquisa em detrimento de outras. Diferentemente dessa política de triagem, que principia pela exclusão (Zilberberg, 2003), isto é, advogando a separação do que é essencial do que é supostamente não essencial, cujo traço de sentido primeiro de exclusão, que também está na base dos discursos totalitários, é preciso investir numa política de CT&I de mistura (Zilberberg, 2003), regida pelo princípio das novas partilhas discursivas científicas, da participação, da interação, do diálogo, da troca de conhecimentos entre os diferentes pesquisadores e pesquisadoras em diferentes campos do saber, como por exemplo, tem

---

<sup>12</sup> Um pequeno vídeo intitulado Insuficiência respiratória identificada pela voz, que explica resumidamente o SPIRA, pode ser acessado gratuitamente em <https://agencia.fapesp.br/videos/#XR5S55dzl4U>

# Corpo, Tempo e Espaço

feito a Abralín, por meio do *Abralín ao Vivo* e o InformaSus por meio da *Enciclopédia Discursiva da COVID19*.

## REFERÊNCIAS

BONATTI, J. A.; BARONAS, R. L. O novo normal. IN: Enciclopédia Discursiva da COVID19. <https://www.informasus.ufscar.br/enciclopedia-discursiva-da-covid-19/>

Acesso em 16/12/2020.

DUCROT, O. O dizer e o dito. Campinas, SP: Pontes Editores, 1987.

FINGER, M. *Detecção de quadros médicos usando modelos neurais de linguagem*, Live apresentada no *Abralín ao Vivo*, em 08/07/2020.

ORLANDI, E. P. Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia. Live apresentada no *Abralín ao Vivo*, em 18/05/2020.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Orlandi (et al). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para a nova cultura política. São Paulo, SP: 2006.

ZILBERBERG, C. As condições semióticas da mestiçagem. Tradução de I. Lopes e L. Tatit. In: CAETANO, K.; CAÑIZAL, E. P. O olhar à deriva: mídia, significação e cultura. São Paulo: Anna Blume, 2003, p. 71-101.

## DISCURSOS SOBRE A LITERACIA FAMILIAR EM CONTEXTO BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES SOBRE CRONOTOPO E POLÍTICA EDUCACIONAL

---

Marina Célia Mendonça

### PALAVRAS INICIAIS

Este texto se insere no contexto de pesquisas que venho desenvolvendo sobre discursos acerca do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil a partir do fim do governo da presidente Dilma Rousseff, em 2016. A sociedade brasileira, nesses últimos anos, tem presenciado uma polarização que se manifesta em diferentes esferas de atividade, influenciada pela esfera política. Nesse cenário, em meio a discursos de afirmação de identidades e de defesa de direitos, a sociedade é bombardeada, no contrafluxo, por discursos de ódio, *fake news*, negacionismo, anticientificismo. Dessa forma, o interesse de pesquisa se volta para as relações entre a esfera política e a escolar nesse contexto: de que forma discursos oficiais direcionados à educação materializam essas polêmicas presentes na sociedade?

Dessa forma, neste ensaio apresento uma discussão de discursos sobre **literacia familiar** produzidos pelo governo federal a partir de 2019. O cenário educacional no Brasil, sob o governo de Jair Bolsonaro, propõe enfoque da linguagem em modelos cognitivos, em oposição às tendências que até então predominavam em contexto educativo nacional, com base em propostas sócio-interacionistas e discursivas. Assim, é apresentada, em 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), apoiada em projetos como “Tempo de Aprender” e “Conta pra mim” (direcionados, no primeiro caso, a professores e gestores, e no segundo, a pais e responsáveis). A **literacia familiar** é prática proposta

## Corpo, Tempo e Espaço

no último projeto, mas já se insinua nos outros espaços, em especial no caderno (assim intitulado pelo governo) que apresenta a PNA.

Tomo aqui como suporte teórico escritos de Bakhtin e o Círculo. Em Volóchinov (2017), o enunciado é entendido como dialógico, refletindo e refratando a vida social. Além da questão do diálogo e do signo ideológico, que mobilizam a pesquisa, também são relevantes as noções de alteridade e cronotopo (BAKHTIN, 2000). Especificamente, interessa-me refletir sobre como aquele com quem o eu-governo federal polemiza é representado e como o eu-governo federal se mostra na relação com a polêmica (nesta situação, o eu se coloca “de fora” de um modelo, e dessa distância enuncia). Também são destacados aspectos sobre o tempo e o espaço da atividade de letramento e suas relações com concepções avessas à educação popular e democrática.

### ENUNCIADO CONCRETO, ALTERIDADE E CRONOTOPO

Autores do círculo, reiteradamente, apontam para o entendimento de o **enunciado** ser um “todo de sentido”. Essa noção é concebida em relação com outras que são fundamentais para o pensamento de Bakhtin e o Círculo, entre elas: diálogo; ato/atividade; alteridade; signo (ideológico); cronotopo. No glossário que acompanha a recente tradução para o português de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (VOLÓCHINOV, 2017, 357-358), feita diretamente do original de 1929 em russo, encontra-se o seguinte para o verbete *Enunciado*:

É um elo na cadeia da comunicação discursiva e um elemento indissociável das diversas esferas ideológicas (literária, científica etc.). O enunciado sempre responde a algo e orienta-se para uma resposta. A análise do enunciado não pode ser feita dentro dos limites da linguística do sistema: aquela tendência do pensamento linguístico que, por meio de uma abstração, isola a forma linguística do enunciado [...]

## Corpo, Tempo e Espaço

O conceito aparece relacionado a **diálogo, responsividade** (“é um elo na cadeia da comunicação”; “sempre responde a algo e orienta-se para uma resposta”) e ao **contexto sócio-ideológico** (“elemento indissociável das diversas esferas ideológicas”). Essa característica do enunciado é marcada em outros textos de Volóchinov. Em *A palavra na vida e a palavra na poesia* (original de 1926), o autor argumenta a favor de haver uma relação indissolúvel entre a linguagem verbal e o contexto valorativo:

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. [...]

Então, estas e outras valorações semelhantes [“é mentira”, “é verdade”] [...] abarcam mais longe e mais extensamente o que se encontra no aspecto propriamente verbal, lingüístico da enunciação: *junto com a palavra abordam também a situação extraverbal da enunciação*. Estes juízos e valorações se referem a uma certa totalidade na qual a palavra diretamente entra em contato com o acontecimento da vida e se funde com ele em uma unidade indissolúvel. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77)

É importante destacar, nesse ensaio de 1926, o enfoque na indissolubilidade entre o verbal e o extraverbal (este incluindo não só entonação, gestos e situação real de uso da linguagem, mas também conhecimentos e valores sociais/ideológicos compartilhados na situação de comunicação, envolvendo ativamente os sujeitos no ato de dizer/interpretar). O autor apresenta, nessa indissolubilidade, o caráter do enunciado como “um todo pleno de sentido”.

Em outro ensaio do autor (*A construção da enunciação*, original de 1930), também aparece essa relação necessária entre verbal e extraverbal: “[...] cada enunciação se compõe, em certo sentido, de duas partes: uma *verbal* e outra *não verbal*.” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 171). Também em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, encontramos uma

## Corpo, Tempo e Espaço

reflexão semelhante acerca do sentido do enunciado verbal, que se dá de forma “completa”, como um “todo de sentido”, quando atualizado em novo contexto, em sua situação comunicativa precisa. A reflexão aparece quando o autor propõe a noção de **tema**:

Uma significação única e determinada, isto é, um sentido único pertence a qualquer enunciado *como uma totalidade*. O sentido da totalidade do enunciado será chamado de seu *tema*. O tema deve ser único, caso contrário não teremos nenhum fundamento para falar sobre um enunciado. Em essência, o tema deste é individual e irrepetível como o próprio enunciado. Ele expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado.

[...] o tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem [...], mas também pelos aspectos extraverbais da situação. (VOLÓCHINOV, 2017, 227-228)

Vale também destacar, para as reflexões que faço aqui, a noção de arquetônica em Bakhtin, que é base para a noção de alteridade. O autor entende que os momentos fundamentais que compõem a arquetônica do enunciado são: o eu-para-mim, o outro-para-mim, o eu-para-o-outro (BAKHTIN, 2010, p. 114). O enunciado, assim, tem a *totalidade significativa* em sua arquetônica, na relação entre eu e outro.

Vários estudiosos dos escritos do Círculo consideram que a alteridade é noção fundamental na obra dos autores. Conforme Geraldi (2010, 105), “o pensamento bakhtiniano alicerça-se em dois pilares: a alteridade, pressupondo-se o Outro como existente e reconhecido pelo “eu” como Outro que não-eu e a dialogia, pela qual se qualifica a relação essencial entre o eu e o Outro”. Na interpretação que o pesquisador brasileiro dá à obra, as noções de alteridade e diálogo não somente são basilares, mas também complementares. A alteridade, nessa perspectiva, ultrapassa a relação entre eu e outro no diálogo cotidiano,

## Corpo, Tempo e Espaço

na conversação, e também o diálogo entre enunciador e destinatário no enunciado na modalidade escrita. Para além das relações de interação imediata, que sem dúvida são contempladas pelos escritos dos autores do círculo, a alteridade remete às formas de construção de subjetividade, amparada nos discursos do outro, numa perspectiva social e histórica mais ampla. Assim, a noção de subjetividade ampara-se na relação com o outro, mas não uma fusão com ele, ou seja, eu e outro não se confundem. Essa concepção ampara a ética e a estética da perspectiva bakhtiniana – como já há uma grande quantidade de trabalhos sobre o tema, não me aprofundarei nele aqui.

Amorim (2003), como Geraldi, assume a centralidade da alteridade nos escritos bakhtinianos e sua importância tanto nos estudos sobre a ética, quanto nos trabalhos sobre a estética e problemas de criação artística.

Começamos pela criação da obra de arte. Sua [a de Bakhtin] teoria do acontecimento discursivo tem o mesmo eixo que sua teoria do acontecimento estético, o da problemática da alteridade. O quê e o como do que se diz supõem sempre o “outro” em sua fundamental diversidade. [...] O trabalho identitário de todo discurso e de todo texto, seja na vida seja na arte, é um trabalho plural e intrinsecamente conflitual. (AMORIM, 2003, 11-12)

Outro aspecto que me interessa destacar aqui, e que tem relação direta com o tema deste livro, são as noções de tempo e espaço, que serão abordadas, na obra de Bakhtin, em duas noções: exotopia e cronotopo. A primeira foi pensada já nos primeiros escritos do autor, dos quais destacamos aqui *O autor e o herói* (BAKHTIN, 2000), em que a alteridade é categoria que permite ao autor colocar-se de fora do que é criado (autor e herói não se confundem), ela está intimamente relacionada à exotopia do artista no processo de criação. A metáfora do lugar (estar fora, estar distante) é produtiva na obra do autor na reflexão sobre esse processo. Também é produtiva, na forma da noção de cronotopo, na análise de

## Corpo, Tempo e Espaço

gêneros literários, como se percebe em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento. O contexto de François Rabelais*. (BAKHTIN, 1987). Amorim (2006, 102) destaca que “O cronotopos em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto”; entretanto, nessa relação na obra de Bakhtin, segundo a autora, o elemento privilegiado é o tempo, dimensão a partir da qual o autor reflete sobre o movimento, a transformação a que o herói é submetido.

Neste ensaio, meu interesse é pensar a produtividade dessas noções de alteridade e cronotopo para refletir sobre o discurso acerca da literacia e da literacia familiar do governo federal brasileiro. Fazem parte do material selecionado para reflexão o caderno da PNA, o site em que se apresenta o projeto “Conta pra mim” e os três primeiros vídeos de divulgação do projeto.

### **PNA, LITERACIA E LITERACIA FAMILIAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE ALTERIDADE E CRONOTOPO EM DISCURSOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

Desde o início da gestão do atual presidente da república no Brasil, cujo mandato se iniciou em janeiro de 2019, o Ministério da Educação tem passado por revezes, sendo que dois ministros foram substituídos nesse curto período de tempo (um ano e meio). Uma das razões que poderíamos apontar para essas substituições foi a postura combativa desses ministros, que assumiram em seus discursos oficiais a polarização típica do que se entende por **guerra cultural**. No Brasil, na fala desses ministros, essa guerra ganhou contornos específicos, em que se opuseram, no campo da política, direita e esquerda, e nos aspectos comportamentais, conservadores e progressistas. Assim, criticaram-se políticas educacionais anteriores, produzidas por governos localizados mais ao centro, à centro-esquerda e à esquerda durante o processo de

## Corpo, Tempo e Espaço

democratização vivido após o final do período de ditadura militar, ou seja, após a década de 1980.

Nessas quatro décadas em que o país passou por um processo de democratização política, houve muitos avanços nas políticas públicas direcionadas à educação (neste momento, opto por não apontar, nessas políticas, os muitos problemas que foram objeto de debate entre os profissionais da área; a opção é por destacar que havia um consenso entre os cientistas da linguagem de que era preciso priorizar atividades de leitura/escuta e escrita/oralização, priorizar aquilo que vinha sendo chamado, no Brasil, de “letramento”). Podemos destacar, em primeiro lugar, a formulação de documentos alinhados com conhecimentos produzidos no campo da ciência (no caso dos documentos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, ganharam espaço estudos da Linguística e da Linguística Aplicada, por exemplo). Trata-se dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 2000) e da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, s/d), que possuem orientação sócio-interacionista e discursiva e que têm como eixo do ensino/aprendizagem a textualidade e os letramentos (no caso da Base Nacional Comum Curricular, finalizada em 2018, os multiletramentos).

Esses documentos, por sua vez, estão alinhados com um movimento internacional de proposição de políticas de inclusão social, em que sujeitos considerados vulneráveis (como afrodescendentes, indígenas, deficientes, mulheres, LGBTQIA+, jovens e crianças) são objeto de políticas públicas e ações afirmativas. Segundo Carvalho e Faustino (2015), documentos internacionais, produzidos por orientação da UNESCO a partir da década de 1990, orientam políticas públicas realizadas no Brasil; entre os preceitos defendidos nesses documentos, encontram-se a valorização da cultura como elemento estratégico para o desenvolvimento econômico, o respeito à diversidade cultural, o reconhecimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Dessa forma, o espaço da educação, no Brasil, sob essas orientações, alinha-se ao espaço das lutas identitárias, da valorização das diferenças,

## Corpo, Tempo e Espaço

do respeito às minorias, da revisão histórica pelas narrativas dos oprimidos.

Um exemplo desse alinhamento é o Plano Nacional do Livro Didático; em sua versão de 2015, entre os critérios de avaliação dos livros direcionados ao Ensino Médio, nos quesitos “leitura” e “literatura” encontram-se questionamentos como:

Os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados contemplam a heterogeneidade sociocultural brasileira, quanto a faixa etária, etnia, gênero, classe social, região, entre outros? [...]

[As atividades] Propõem apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas? Discutem questões relativas à diversidade sociocultural brasileira? [...]

A seleção [de textos literários] contempla textos da Literatura Africana? (BRASIL, 2014, 93-95)

Há também orientação para que as coleções selecionadas não disseminem “estereótipos e/ou preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos”, além da orientação para que não façam “doutrinação religiosa e/ou política” (BRASIL, 2014, 101).

No contrafluxo desse cenário, o governo brasileiro propõe, no começo de 2019, uma nova política de alfabetização, intitulada Política Nacional de Alfabetização (PNA). Com projetos como “Tempo de Aprender” e “Conta pra mim”, a proposta materializa, refletindo-a e refratando-a, a guerra cultural que se manifesta nas diversas esferas da comunicação. No caderno da PNA (BRASIL, 2019) encontram-se essas polêmicas. Um exemplo são os pressupostos construídos pelos itens lexicais utilizados, como se pode observar nos fragmentos abaixo:

## Corpo, Tempo e Espaço

- (1) “Apesar dos dados e das evidências trazidos pelos relatórios e documentos citados, as políticas públicas para a alfabetização no Brasil, em âmbito nacional, continuam a ignorá-los em grande parte. Por essa razão a PNA se propõe a assumir e a difundir tais contribuições, ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes. E uma das mais importantes consiste em adotar um conceito claro e objetivo de alfabetização.” (p. 17)
- (2) “Desse modo, uma alfabetização baseada em evidências traz para o debate sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita a visão da ciência, dados da realidade que já não podem ser ignorados nem omitidos” (p. 20)
- (3) “Convém ainda recordar que um dos objetivos da PNA é promover o estudo e o conhecimento científico na esfera da alfabetização, da literacia e da numeracia (art. 4º, V).” (p. 41)
- (4) “É preciso, pois, estimular os ambientes de leitura nas escolas, nas bibliotecas, em instituições culturais e no seio da própria família, a fim de que o ato de ler, e a respectiva fruição do texto literário, passe a integrar o cotidiano de toda criança, independentemente da condição socioeconômica.” (p. 41-42)

Em (1), o enunciador refere-se, utilizando os termos **dados** e **evidências**, às considerações feitas anteriormente sobre o resultado alcançado pelo Brasil no PISA, que foi largamente criticado na grande mídia, e constrói, pelo uso do verbo **continuar**, o pressuposto de que os governos anteriores ignoraram a situação da leitura em contexto nacional. Após essa crítica ao outro-governo, apresenta-se como um eu responsável e atualizado cientificamente, que “se propõe a assumir e a difundir tais contribuições ora aprimoradas pelas evidências científicas mais recentes”. Sugere, ainda, que o outro-governo não adotou “um conceito claro e objetivo de alfabetização” ao afirmar que irá realizar essa ação. No fragmento (2), retoma a crítica anterior, a de que o outro-governo ignorou e omitiu dados (pelo uso do advérbio **já** ele constrói o pressuposto de esses dados podiam antes ser ignorados) e reafirma sua imagem como um governo comprometido com evidências científicas, com a visão da ciência – infere-se, do trecho citado, que o outro-governo

## Corpo, Tempo e Espaço

não estava comprometido com essas evidências. Esse comprometimento, no fragmento (3), é reforçado pela referência ao documento da PNA, antecedida pelo verbo **recordar**, que lança ao status de “verdade já posta anteriormente” que “um dos objetivos da PNA é promover o estudo e o conhecimento científico na esfera da alfabetização, da literacia e da numeracia (art. 4º, V)”.

Esse movimento de demarcar um espaço e tempo para si (o espaço da ciência e da responsabilidade, o tempo da modernidade e do esclarecimento científico) e um outro, oposto, para o outro, revela, no discurso do governo Bolsonaro, o conflito da guerra cultural presente na sociedade brasileira. Uma estratégia recorrente nesse discurso é demarcar para si o cronotopo de cientificidade e modernidade, e para o outro o da desinformação e do atraso.

Em relação ao fragmento (4), o enunciador constrói para o destinatário, com a utilização do verbo **passar**, o pressuposto de que “o ato de ler” e a “fruição do texto literário” não integravam o cotidiano da criança brasileira no governo anterior. Assim, desconsiderando todo o esforço dos governos petistas de melhorar a qualidade dos livros didáticos e de estimular a leitura pela distribuição de livros paradidáticos às escolas públicas, os pressupostos construídos nesse conflito ideológico reforçam que tenha havido, nos governos anteriores, um descompromisso político com as atividades de letramento.

Observe-se que o caderno opta pelo termo **literacia**, em vez de utilizar **letramento**, que é mais frequente na sociedade brasileira e remete às práticas propostas nos documentos oficiais anteriores, direcionados ao ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, o caráter de novidade se sugere no uso do novo termo no Brasil, apesar de ambos poderem ser tidos como sinônimos por aqui, conforme se percebe nos verbetes dos dicionários abaixo transcritos, sendo o primeiro um dicionário brasileiro e o segundo, português:

# Corpo, Tempo e Espaço

literacia

## **Significado de Literacia**

substantivo feminino

Capacidade de ler, de escrever, de compreender e de interpretar o que é lido; letramento, alfabetismo.

Qualidade da pessoa letrada, de quem é capaz de adquirir conhecimento através da escrita e da leitura, para desenvolver suas capacidades.

Etimologia (origem da palavra **literacia**). Do inglês literacy; pelo latim litteratu, “culto”.

## **Sinônimos de Literacia**

Literacia é sinônimo de: letramento, alfabetismo  
(Disponível em: <https://www.dicio.com.br/literacia/>)

## **literacia**

li-te-ra-ci-a

## Significado de **Literacia**

nome

feminino

1. Capacidade de ler ou escrever; alfabetismo: testes de literacia, níveis de literacia [...]

## **Etimologia**

Do latim: litt ram

Sinónimo de **Literacia**

alfabetismo

(Disponível em: <https://www.lexico.pt/literacia/>)

Curiosamente, no dicionário português **letramento** não aparece como sinônimo de **literacia**, confirmando o que afirma Soares em apresentação a um dossiê sobre o tema: o uso do termo **literacia** em Portugal é o que predomina, sendo que o termo **letramento** é que ficou no uso científico e escolar no Brasil.

A questão do letramento e dos níveis de letramento da população não é uma questão apenas “nacional”; a preocupação com as habilidades de exercício das práticas de leitura e escrita está, hoje, presente não só no Brasil, mas também em todos os países da América do Sul, da

## Corpo, Tempo e Espaço

América do Norte, da Europa: nos países da América Latina, caracterizam-se e buscam-se os níveis de *alfabetismo* da população; americanos e ingleses vêm avaliando níveis de *illiteracy* e buscando medidas para combatê-la; franceses vêm analisando e combatendo o fenômeno do *illétrisme*, palavra e conceito que também na França, como aqui, tornaram-se correntes nas duas últimas décadas; em Portugal, discute-se hoje o fenômeno da *literacia*, palavra recentemente introduzida no português de Portugal, lá preferida à brasileira *letramento*. (SOARES, 2002, 16-17)

É importante também destacar que, para além da diversidade na terminologia, a noção de letramento (ou literacia), e suas diversas versões em outras línguas, é polissêmica devido aos diversos enfoques que foram dados aos estudos nas ciências da linguagem. Assim, no Brasil, por exemplo, temos importantes estudos na Aquisição da Linguagem Escrita, Psicolinguística, Linguística Textual, Linguística Aplicada, Análise de Discurso, entre outras, firmando-se linhas que se identificam, no contexto contemporâneo, como Novos Estudos do Letramento e Multiletramentos. A esse respeito, remeto o leitor a outros trabalhos, tendo em vista que essa discussão foge ao escopo deste ensaio (MENDONÇA, 2019). Destaco somente que, dada a profusão de trabalhos sobre o tema no Brasil nas últimas décadas e também sua importância para o ensino/aprendizagem nas primeiras séries do Ensino Fundamental, não se justifica o discurso do governo federal, no caderno da PNA, de que a alfabetização nos governos anteriores não tenha sido pautada em critérios científicos. O que tivemos neste cenário, e o que é esperado de uma política educacional que se propõe democrática, foi uma orientação educacional com diretrizes específicas, mas que não definem um único modelo de alfabetização. O caderno da PNA, por sua vez, define como único modelo científico para o Brasil o das ciências cognitivas e, como método de alfabetização, o fônico, proposta que não se justifica em contexto de educação democrática.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida ao **Radio Sociedade** – programa educação em revista, em 2019,

## Corpo, Tempo e Espaço

Como afirmado anteriormente, o projeto “Conta pra mim” é parte da PNA e é dirigida a pais e responsáveis pelas crianças, tendo como proposta central a **literacia familiar**. O projeto é apresentado no *site* do Ministério da Educação (Fig. 1) como uma ferramenta para auxiliar familiares a participar da “aventura” da aprendizagem da leitura e escrita, interpelando-os a se tornarem “heróis” de seus filhos. Nessa chamada para o projeto, a literacia familiar é apresentada como parte de um projeto “científico” de alfabetização (veja-se que o texto verbal se inicia com uma informação científica sobre o processo de aquisição da linguagem) e também como política de um governo que valoriza a “família” (representada, na imagem, por um casal heterossexual e uma criança branca). Para a **literacia familiar**, se constroem, por um lado, o cronotopo da tradição familiar (com um modelo conservador e excludente de família, em uma temporalidade que não inclui o contemporâneo vivido pela nação, em termos de políticas públicas relacionadas ao racismo e intolerância de gênero) e, por outro, o da aventura e do herói, do tempo da brincadeira e da leitura prazerosa, em que o garoto propaganda é o ursinho Tito, que se apresenta sentado nas letras do logotipo do projeto. Na Fig. 2, em que há a chamada dos pais e responsáveis para a formação no projeto, fica claro esse segundo cronotopo: a imagem traz Tito segurando um livro ilustrado, agregando à leitura os valores da brincadeira, e o texto verbal convida os pais para a diversão em família.

---

por Telma Ferraz Leal, professora da Universidade Federal de Pernambuco, e Alessandro Santos, coloca em evidência o descontentamento, da comunidade brasileira envolvida em estudos sobre alfabetização, com a PNA. Disponível em <http://radios.ebc.com.br/radio-sociedade/2019/09/alfabetizacao-em-debate-no-radio-sociedade>

# Corpo, Tempo e Espaço

Figura 1 – Apresentação do projeto “Conta pra Mim” no site do MEC.



Fonte: <http://alfabetização.mec.gov.br/#para-pais>

Figura 2 – Chamada para os vídeos do projeto “Conta pra Mim” no site do MEC.



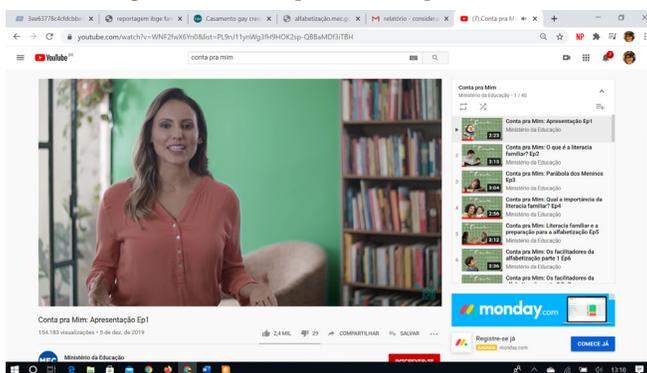
Fonte: <http://alfabetização.mec.gov.br/contapramim>

Por sua vez, também os vídeos do projeto reforçam tanto o cronotopo da tradição e da exclusão, quanto o da leitura como tempo do prazer/

# Corpo, Tempo e Espaço

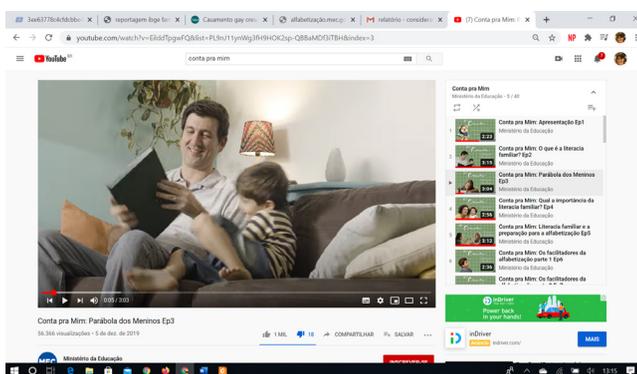
diversão. O espaço da **literacia familiar** se dá em cenário composto por um espaço *clean* – claro, limpo, confortável, decorado, e, no caso das cenas em que se encontra o narrado, há livros ao fundo -, configurando um modelo de família de classe média (Fig. 3 e 4). O responsável pela **literacia familiar** é o pai ou a mãe, nunca a avó ou avô ou irmão mais velho – enfim, se trata, de forma geral, de famílias com pais que podem se dedicar parte do seu dia à criança.

Figura 3 - “Conta pra mim”: Apresentação.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WNF2fwX6Yn0&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMdf3iTBH>

Figura 4 - “Conta pra mim”: Parábola dos meninos.



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=EilddTpgwFQ&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMdf3iTBH&index=3>

## Corpo, Tempo e Espaço

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), segundo reportagem veiculada em *Retratos: a Revista do IBGE*, mostram que, “desde 2005, o perfil composto por pai, mãe e filhos deixou de ser maioria nos domicílios brasileiros” (NETO, 2017, 18), sendo que, na pesquisa de 2015, esse arranjo tradicional ocupava somente 42,3% dos lares pesquisados. Os novos arranjos que começaram, nesta pesquisa, a se destacar são casais sem filhos (19,9%) e pessoas morando sozinhas (14,4%). A matéria também destaca a tendência à **família mosaico**, composta por casais em seu segundo ou terceiro casamento, com filhos de casamentos diferentes. No “Conta pra mim”, a despeito dessas alterações na sociedade brasileira, reforça-se o modelo nuclear de família, por sinal, heterossexual, confirmando uma tendência conservadora do atual presidente que, em 2019, assinou um termo em que se comprometia a promover “o verdadeiro sentido do matrimônio, como união entre homem e mulher” e a combater a “ideologia de gênero” (BÔAS, 2019) – a matéria assinada por Bôas destaca que, em 2018, no Brasil, houve crescimento de 61,7% de casamentos gays, provavelmente relacionados à preocupação dos casais homoafetivos com a possível dissolução de direitos, tendo em vista a onda conservadora no país.

A despeito dessa representação conservadora e excludente da noção de família nas atividades de **literacia familiar**, também ela é excludente ao representar, nos vídeos, pelo cenário construído para as atividades de leitura, um espaço partilhado pela classe média brasileira. É significativa a estratégia de divulgação do projeto adotada pelo governo, que confirma esse destinatário da proposta: o mascote Tito atravessou o país, de norte a sul, apresentando o “Conta pra mim” e ensinando práticas de literacia familiar em *shoppings centers*. Nada mais elitista. Conforme notícia no site do MEC, em janeiro a agenda de férias do Tito estava cheia, com programação em *shoppings* de capitais brasileiras para “contar histórias e alegrar a criançada” (SÓCRATES, 2020).

Trata-se, em resumo, de um cronotopo não somente de cientificidade, mas também um espaço/tempo do bem-estar e da felicidade, em que as

## Corpo, Tempo e Espaço

crianças leitoras são todas bem alimentadas e saudáveis, com famílias estruturadas, com tempo para se dedicar à educação familiar e com dinheiro para comprar livros. Um cronotopo cristalizado no tempo/espaço da tradição, reforçado pelo valor atemporal da narrativa como espaço de entretenimento, de aventuras a serem eternamente (re)vividas no momento da leitura, em que o herói vive peripécias e em que cada leitor pode se tornar, indefinidamente, pelo processo de identificação, herói.

Às famílias menos favorecidas economicamente e mais vulneráveis, resta o preconceito de que conversam menos com seus filhos e precisam de mais práticas de letramento por isso. Essa visão se manifesta terceiro no vídeo e no caderno da PNA:

As pesquisas mostram que é importantíssimo desenvolver certos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita na pré-escola, pois favorece não só o processo de alfabetização formal da criança, mas toda a sua vida escolar. São beneficiadas com isso sobretudo as crianças que não tiveram em casa um ambiente rico linguisticamente. (BRASIL, 2019)

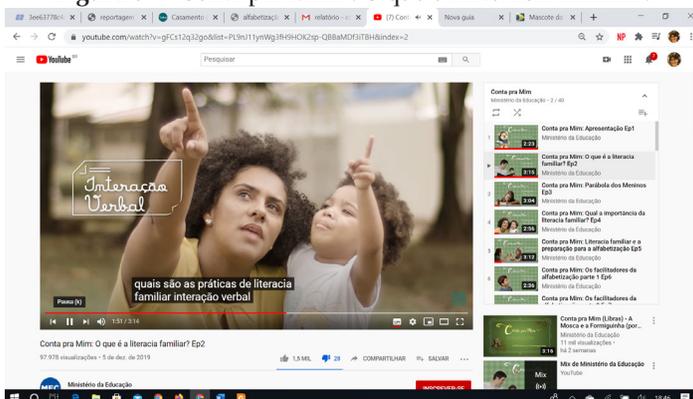
Já demonstrou Labov (1972) que é um erro considerar menos rica linguisticamente a linguagem de grupos menos favorecidos e que, enfim, isso não passa de preconceito. Concluindo estudo do inglês não-padrão utilizado por adolescentes negros de Harlem, Nova Iorque, o autor mostra que a teoria do déficit linguístico, apoiada numa concepção equivocada do déficit social, é falsa. Labov, utilizando rigorosa metodologia de abordagem do vernáculo (com um observador vindo do espaço social dos pesquisados, com o encontro desse observador feito em grupos de amigos adolescentes, e com enfoques temáticos da entrevista que se relacionavam com seu universo cultural), conclui que a linguagem desses adolescentes tem uma gramática bem estruturada e é lógica. Assim, Labov valoriza a fala dos adolescentes negros do Harlem e culpa

# Corpo, Tempo e Espaço

à escola (ao preconceito linguístico e cultural) não a eles, pelo insucesso na instituição. Esse estudo, considerado um clássico na sociolinguística, já tem quase 50 anos... e o preconceito ainda permanece.

No terceiro vídeo do “Conta pra mim” também aparece esse preconceito. No primeiro momento em que aparece uma família com personagens negros nos vídeos (Fig. 5), a questão sobre literacia familiar que se coloca é a necessidade de melhorar a interação verbal. A narradora diz o seguinte: “Interação verbal. Aumentar a quantidade e a qualidade dos diálogos com as crianças”.<sup>2</sup>

Figura 5 – “Conta pra Mim”: O que é a literacia familiar?



Fonte:: <https://www.youtube.com/watch?v=gFCs12q32go&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMdf3iTBH&index=2>

Neste caso específico, o **cronotopo** já se altera, pelo menos no aspecto da representação do espaço ocupado pela família de classe média (essa família, composta por mãe e criança negras, não compartilha, na passagem do vídeo, dos valores produzidos pela cena de residência de classe média, em que há livros ou na estante ou para leitura imediata. Essa tendência se mantém nos outros vídeos do projeto, já que a família negra

<sup>2</sup> Nos outros vídeos que tratam da interação verbal na **literacia familiar**, são colocadas cenas com outras famílias, não somente a família com personagens negros. No entanto, é relevante destacar aqui que na primeira vez em que aparece a questão, essa habilidade deve ser trabalhada com criança negra.

## Corpo, Tempo e Espaço

aparece sempre em espaço aberto, simulando residir no espaço rural). Ele produz sentido junto com a remissão ao **corpo** das personagens. Assim, o enunciado, como um todo de sentido, reforça valores contra os quais, há mais de três décadas, os documentos direcionados à educação se posicionam no Brasil.

### REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, Maria T. de A.; JOBIM e SOUZA, Solange; KRAMER, Sônia. (Orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa – Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

AMORIM, Marília. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Unb, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BÔAS, Bruno V.. Casamento gay cresce 61,7% em 2018, em meio à onda conservadora, aponta IBGE. *Valor Econômico*. 14 dez. 2019. Disponível em <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/12/04/casamento-gay-cresce-642percent-em-2018-em-meio-a-onda-conservadora-aponta-ibge.ghtml>.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Língua portuguesa. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio+*. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015 - Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, s/d.

# Corpo, Tempo e Espaço

BRASIL, Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54p

CARVALHO, Elma. J. G. de; FAUSTINO, Rosângela C. O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n° 61, p.110-134, mar.2015.

Geraldi, João W. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. IN: \_\_\_\_\_. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

Labov (1972). The logic of Nonstandard English. In: \_\_\_\_\_. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

MENDONÇA, Marina C. Produção de textos em material didático para o ensino médio: questões sobre subjetividade e gêneros. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 58.3): 1021-1050, set./dez. 2019.

NETO, João. Novos arranjos familiares. *Retratos: a Revista do IBGE*. n. 6, dez. 2017.

SOARES, Magda. *Apresentação. Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 15-19, dez. 2002. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/377>

SÓCRATES, Tatiana. *Mascote do Conta pra Mim desembarca no Sul e no Nordeste para entreter crianças com leitura e brincadeiras*. 09 jan. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/84251-mascote-do-counta-para-mim-desembarca-no-sul-e-no-nordeste-para-entretter-criancas-com-leitura-e-brincadeiras-2>

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1. ed. Tradução, Ensaio Introdutório, Glossário e Notas de S. V. C. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOCHÍNOV, Valentin. A construção da enunciação. In: VOLOCHÍNOV. V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

## SITES PESQUISADOS

<https://www.dicio.com.br/literacia/>

<https://www.lexico.pt/literacia/>

<http://radios.ebc.com.br/radio-sociedade/2019/09/alfabetizacao-em-debate-no-radio-sociedade>

## Corpo, Tempo e Espaço

<http://alfabetizacao.mec.gov.br/#para-pais>

<http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>

<https://www.youtube.com/watch?v=WNF2fwX6Yn0&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMDf3iTbH>

<https://www.youtube.com/watch?v=EilddTpgwFQ&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMDf3iTbH&index=3>

<https://www.youtube.com/watch?v=gFCs12q32go&list=PL9nJ11ynWg3fH9HOK2sp-QBBaMDf3iTbH&index=2>

## O CORPO DO CIENTISTA NA DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Sheila Vieira de Camargo Grillo<sup>1\*</sup>

### A RELAÇÃO EU/OUTRO E O PAPEL DO CORPO: APRESENTAÇÃO DA QUESTÃO

Não é novidade que um dos eixos norteadores da teoria desenvolvida por Bakhtin e por integrantes do Círculo é a relação entre o ser humano falante (enunciador, locutor, autor) e seus outros (co-enunciador, interlocutor, narrador, personagem, destinatário presumido). O próprio conceito de dialogismo ou relações dialógicas é formulado, a nosso ver, para dar conta da interação entre seres humanos integrais, cujas ideias encarnadas não podem ser reduzidas a uma síntese dialética, embora esta possa ser um procedimento metodológico importante na formulação de teorias, conforme observamos em “Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem” (2018[1929]). Considerando que uma das dimensões dessa relação eu/outro talvez um pouco menos explorada é o papel do corpo na teoria bakhtiniana, nosso propósito aqui é descrever, analisar e discutir as transformações da dimensão verbo-visual do corpo do cientista em enunciados de divulgação científica<sup>2</sup> da revista *Pesquisa Fapesp*. Defenderemos a ideia de que as imagens-texto de cientistas desempenham um papel fundamental na divulgação da ciência operada

---

<sup>1\*</sup> Professora livre-docente na Universidade de São Paulo, USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, FFLCH, São Paulo, São Paulo, Brasil, pesquisadora 2 do CNPq, sheilagrillo@uol.com.br. Id ORCID: 0000-0003-0480-2660

<sup>2</sup> Em síntese e conforme desenvolvemos em nossa tese de livre-docência (GRILLO, 2003), a divulgação científica é uma modalidade de relação dialógica, na acepção bakhtiniana de relações semânticas, entre enunciados da esfera científica e outras esferas da atividade humana.

## Corpo, Tempo e Espaço

nessa publicação e que ela tem mudado no decorrer do tempo. Para mostrar essas mudanças, trabalharemos com enunciados de dois tempos: entre agosto de 1995 e setembro de 2003 e em 2020. O recorte desses períodos justifica-se por compreenderem, primeiramente, a fase inicial de formação do periódico e, em seguida, observar um momento histórico – a pandemia da Covid-19 – em que a ciência ganha destaque na explicação e solução de um problema sanitário, social, econômico em escala mundial. A escolha da *Pesquisa Fapesp* fundamenta-se na observação de uma proeminência de imagens dos cientistas em enunciados dessa publicação, em comparação com outras publicações desse segmento (*Scientific American Brasil*, *Ciência Hoje*), conforme concluímos em nossa tese de livre-docência (GRILLO, 2013).

O *corpus* de enunciados de *Pesquisa Fapesp* foi constituído a partir de quatro critérios: a **diacronia** da revista, o **gênero reportagem/dossiê** de capa, as **rubricas** “ciência” e “tecnologia” e a presença das **três grandes áreas científicas** (humanas, exatas e biológicas). Com base nesses critérios, chegamos ao seguinte *corpus* de enunciados:

**1) Entre agosto de 1995 e setembro de 2003:** a número 2 (setembro/1995), a número 6 (Fevereiro/1996), a número 20 (maio/1997) e a número 38 (dezembro/1998), a número 47 (outubro/1999), a número 50 (janeiro-fevereiro/2000), a número 67 (agosto/2001), a número 80 (outubro/2002), a número 90 (agosto/2003), a número 106 (dezembro/2004), a número 109 (março/2005), a número 122 (abril/2006) e a número 132 (fevereiro/2007).

**2) Em 2020:** a número 291 (maio de 2020); a número 293 (julho de 2020); a número 294 (agosto de 2020).

## PESQUISA FAPESP: BREVE PERFIL EDITORIAL

A revista *Pesquisa Fapesp* é editada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Na primeira fase da coleta do *corpus*,

## Corpo, Tempo e Espaço

contava com uma tiragem de 35.700 exemplares, e atualmente, com cerca de 28.600 exemplares, sendo enviada gratuitamente para uma lista de 22 mil pesquisadores. Em 2012, o periódico teve uma tiragem de 43 mil exemplares<sup>3</sup>. Em seu *site*, a revista declara que tem por objetivo básico “difundir e valorizar os resultados da produção científica e tecnológica brasileira”.

Outro dado importante do projeto editorial da revista é a explicitação de sua esfera de produção e sua relação com os demais veículos de comunicação:

Trata-se da única publicação jornalística do país especializada no segmento de ciência e tecnologia que tem por foco primordial a produção científica nacional, apesar de cobrir pontualmente as novidades internacionais. Por isso, a revista funciona como um pólo de contato e reconhecimento contínuo dos pesquisadores brasileiros e como referência indispensável para as editorias de ciência e tecnologia dos veículos de comunicação nacionais<sup>4</sup>.

Essas informações editoriais revelam as esferas de circulação da revista: a divulgação científica na *Pesquisa Fapesp* apresenta um caráter híbrido em razão das normas advindas das esferas jornalística e científica. Por um lado, o periódico é produzido por jornalistas e o gênero da matéria capa é a reportagem ou o dossiê, engendrado e originário da esfera jornalística. Nessa esfera, a revista declara ser fonte de notícias para outros veículos nacionais de comunicação, isto é, seus enunciados são um elo na cadeia da comunicação discursiva, estabelecendo relações dialógicas variadas com os enunciados da esfera jornalística: são citados, parafraseados, comentados, valorados, criticados etc.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/quem-somos>. Acessos em: 10/01/2009, 02/10/2012 e 25/07/2020.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/quem-somos>. Acesso em: 02/10/2012 e 25/07/2020.

## Corpo, Tempo e Espaço

Por outro lado, circula privilegiadamente entre cientistas, pois, na sua gênese, tinha por leitor presumido primordialmente a comunidade científica e, apesar de ter ampliado sua esfera de circulação a partir de 2002, continua a destinar a maior parte de sua tiragem a pesquisadores. Ao funcionar como “pólo de contato e reconhecimento contínuo dos pesquisadores brasileiros”, a revista reconhece o papel da divulgação no fortalecimento do campo/esfera científico/a, este/a entendido/a na acepção sociológica do Círculo de Bakhtin com contribuições do sociólogo francês Pierre Bourdieu (GRILLO, 2006) como: uma dimensão das atividades humanas (ciência, arte, religião etc.); caracterizada por demandas próprias bem como pela interação com as demais campos/esferas; constituída por relações objetivas entre seus agentes (cientistas, artistas, clérigos etc.), instituições; e produtora de enunciados verbais e não-verbais em estreita interação sobretudo com os demais enunciados da mesma esfera, mas também com os de outras esferas. Nesse campo ou esfera, o “reconhecimento” de um cientista por seus pares é o principal indicador de seu capital simbólico, isto é, de seu prestígio e de seu poder de influência, pois o cientista aumenta seu crédito científico ao ter suas pesquisas divulgadas na revista.

O campo é ainda um espaço de lutas entre seus agentes, com vistas a conservar ou a alterar suas regras. Esse dado do funcionamento do campo científico pode ser verificado nas cartas dos leitores, da qual o fragmento abaixo é um exemplo

Parabéns pela reportagem sobre o álcool (edição 122). Nós, enquanto pesquisadores inseridos nesse setor, ficamos entusiasmados com essa retomada do assunto etanol. *Mas sentimos falta da menção dos projetos financiados pela FAPESP, os quais nos foram contemplados.* Acreditamos que a sua inclusão teria contribuído para o enriquecimento da reportagem. Um dos nossos projetos estuda um sistema alternativo para produção de etanol; outro trata das características das leveduras isoladas de destilarias

## Corpo, Tempo e Espaço

brasileiras; e, ainda nessa linha, o grupo conduz um projeto que estuda a utilização de gomas produzidas por linhagens de bactérias isoladas de canaviais brasileiros. *Sendo assim, esperamos que em uma próxima oportunidade esses nossos projetos possam ser apresentados.* Maria da Graça S. Andrietta (coordenadora da DBO/CPQBA/Unicamp) e Sílvia R. Andrietta, Maria da Graça S. Andrietta e Cláudia Steckelberg (pesquisadores) – Campinas, SP. (*Pesquisa Fapesp*, n. 123, maio 2006, Cartas, p. 6, grifos meus)

Boa parte dos autores das cartas é composta por cientistas. Enquanto agentes do campo, eles lutam por fazer-se reconhecer por meio da divulgação de suas pesquisas, inclusive em uma revista de divulgação científica, conforme atestam os fragmentos acima nos quais solicitam a inclusão de seus trabalhos em reportagens de *Pesquisa Fapesp*<sup>5</sup>. Os enunciados da seção de cartas revelam a principal esfera de circulação e de recepção da publicação, a científica, bem como as regras de seu funcionamento.

Um último dado a corroborar a influência da esfera científica é o seu financiamento por uma das mais importantes agências públicas de financiamento à pesquisa científica brasileira. Diferentemente das publicações da esfera jornalística que sobrevivem do dinheiro das vendas e sobretudo das verbas publicitárias, *Pesquisa Fapesp* não sofre a coerção econômica das vendas e da publicidade, fator condicionante, segundo pensamos, dos critérios de seleção dos temas, de sua abordagem e de sua valoração nas matérias de capa.

---

<sup>5</sup> No contexto francês dos anos 1980, Jacobi (1987) constatou a inserção das práticas de divulgação científica na regulação do campo científico.

### ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS E CORPO NA METALINGUÍSTICA BAKHTINIANA: A REVISTA PESQUISA FAPESP

Os enunciados de divulgação científica que compõem o *corpus* desta pesquisa são designados na semiótica da Escola de Paris de textos sincréticos e na semiótica russa da Escola de Tártu-Moscú de textos heterogêneos constituídos por signos discretos (verbais) e contínuos (visuais). A teoria de Bakhtin e seu Círculo parte da busca do dialógico, da multiplicidade de vozes, do heterogêneo e, portanto, planos de expressão distintos, muitas vezes elaborados por diferentes autores, podem revelar sentidos em conflito dialógico. Essa é uma das orientações da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin para a análise de enunciados semioticamente heterogêneos, como os enunciados verbo-visuais das reportagens de divulgação científica.

Na origem dos planos de expressão verbal e verbo-visual de *Pesquisa Fapesp* estão diferentes autores: o redator-jornalista do texto e os editores de arte (fotógrafos, ilustradores, diagramadores etc.) do peritexto<sup>6</sup>. Texto e peritexto compõem a construção composicional<sup>7</sup> das reportagens. As imagens são um dos elementos constituintes da dimensão visual, permitindo, por seus aspectos singulares, a construção e a antecipação do tema do enunciado e, por seus traços recorrentes, a recuperação do conteúdo temático do gênero.

A forma arquitetônica da atividade de divulgação científica de *Pesquisa Fapesp*, orientadora da dimensão verbo-visual dos enunciados, é entendida como “as formas de visão e acabamento artístico do mundo”

---

<sup>6</sup> Peritexto é o espaço do entorno do texto, sendo ocupado por elementos como título, prefácio, títulos de capítulos, notas, imagens, que são normalmente produzidos pelos editores de uma revista ou editora. Foi proposto por Gérard Genette na obra *Seuils* (1987).

<sup>7</sup> O conceito de gênero do discurso, bem como de seus elementos constituintes (conteúdo temático, estilo e construção composicional) estão exaustivamente desenvolvidos na bibliografia brasileira, dispensando, a nosso ver, sua exposição.

## Corpo, Tempo e Espaço

(BAKHTIN, 2003, p. 182), que comportam os valores cognitivos e éticos e que dão sentido ao todo do enunciado. Enquanto atividade, a forma arquitetônica está ligada ao ativismo de um autor-criador: é a expressão da atividade criativa, determinada axiologicamente, de um sujeito esteticamente ativo. Em *Pesquisa Fapesp*, a análise do *corpus* levou-nos à identificação da seguinte arquitetura de suas reportagens ou dossiês de capa: a divulgação e a valorização das pesquisas produzidas pela comunidade científica originária – não só, mas privilegiadamente – do Estado de São Paulo, no sentido de mostrar seus benefícios e aplicações para o setor produtivo e para a população em geral.

A influência do setor produtivo paulista, tanto agricultura quanto indústria, esteve presente de modo recorrente nas reportagens de capa de *Pesquisa Fapesp*. Se tomarmos os dois polos traçados por Bourdieu (2004 [1997], p. 21) – “a ‘ciência pura’ totalmente livre de qualquer necessidade social e a ‘ciência escrava’, sujeita a todas as demandas político-econômicas” –, constataremos que a ciência divulgada por *Pesquisa Fapesp* não pode ser tomada como alheia às questões sociais e econômicas brasileiras, em especial do estado de São Paulo. Pelo contrário, as repercussões para o setor produtivo e para a solução de problemas sociais são critério não apenas para a seleção da matéria de capa da revista, mas também para a concessão de financiamento pela Fapesp. Essa relação com a base ou infraestrutura econômica pode explicar a pouca presença de matérias de capa sobre temas das Ciências Humanas.

A análise do conteúdo temático, do estilo e de aspectos da construção composicional do gênero reportagem evidenciou a natureza híbrida da divulgação da ciência na revista *Pesquisa Fapesp*. Em termos temáticos, foram depreendidos três aspectos relevantes: 1) o público inscrito no conteúdo temático dos títulos das reportagens de capa constitui-se de quatro segmentos: pesquisadores, lideranças do setor produtivo, administradores públicos e a população escolarizada; 2) a evolução histórica da revista, com sua abertura para não-especialistas a partir de

## Corpo, Tempo e Espaço

2002, refletiu-se no conteúdo temático que passou a incorporar como princípio de seleção e de abordagem o seu impacto para solucionar problemas do conjunto da sociedade; e 3) a apreciação valorativa positiva na apresentação dos resultados das pesquisas e das soluções tecnológicas.

A nosso ver, a avaliação positiva das pesquisas é responsável pelo fato de as vozes discordantes e questionadoras dos resultados estarem pouco presentes nos enunciados das reportagens. As relações dialógicas polêmicas que costumam acompanhar as descobertas e avanços científicos podem ser identificadas majoritariamente nas críticas das cartas dos leitores, nas quais se dá a ver a luta dos agentes do campo para serem reconhecidos, conforme pudemos apontar acima. A divulgação científica em *Pesquisa Fapesp* está a serviço não apenas da divulgação dos conhecimentos científicos ao público amplo, mas funciona como um importante espaço de fortalecimento interno do campo científico.

Por fim, sob uma perspectiva ética e estética, Bakhtin aborda o corpo humano como valor, isto é, o papel do outro na enformação volitivo-emocional do corpo do sujeito que, em consequência, auto-vivencia seu próprio corpo a partir desse olhar exterior. O corpo exterior do outro “é unificado e enformado por categorias, cognitivas, éticas e estéticas, por um conjunto de elementos visuais externos e táteis que nele são valores plásticos e picturais” (Bakhtin, 2003c, p. 47). Nas reportagens do nosso corpus, são sobretudo os elementos visuais das fotografias que adquirem valores plásticos, cognitivos, éticos e estéticos. Do ponto de vista estético, “Só (...) na categoria do outro, meu corpo pode tornar-se esteticamente significativo” (Bakhtin, 2003c, p. 54), ou seja, no caso de nossos enunciados são os fotógrafos, os editores de arte, os jornalistas e, em última instância, os leitores que enformam os corpos dos cientistas, tornando-os esteticamente significativos.

### REPRESENTAÇÃO DO CORPO EXTERIOR DO CIENTISTA

As fotografias de cientistas, acompanhadas de legendas, são regulares em *Pesquisa Fapesp*. No texto “O autor e a personagem na atividade estética”, Bakhtin não manifesta um apreço pela fotografia, enquanto recurso para o acabamento estético da pessoa: “nela não vemos a nós mesmos mas tão somente o nosso reflexo sem autor” e ainda “não expressa nossa diretriz volitivo-emocional no acontecimento da existência” (2003 [192-], p. 32). Lotman (2000 [1978], p. 139) também caminha nessa direção ao constatar que, em nossa cultura, a fotografia é concebida como substituto da natureza e como idêntica ao objeto fotografado. Essas afirmações associadas à caracterização, também bakhtiniana, do “acontecimento cognitivo” como uma consciência única que ignora a individualidade do sujeito cognoscente em proveito do conhecimento, dão pistas para a compreensão de fotos de cientistas na divulgação científica.

As fotos em *Pesquisa Fapesp* colocam as pessoas no limite entre a individualidade do personagem, fruto do acabamento estético da obra literária, e a consciência científica impessoal (são cientistas como tantos outros)<sup>8</sup>. O seu uso na revista sinaliza que a arquitetura da revista não está voltada apenas à difusão de pesquisas e aplicações tecnológicas, mas visa a construir uma representação da esfera científica como um todo, aí incluídos seus agentes. Estes não aparecem isolados do seu ambiente de atividade. A partir da distinção de Bakhtin de que “É possível uma dupla combinação do mundo com o homem: de dentro deste, como seu *horizonte*, e de fora, como seu *ambiente*.” (Bakhtin, 2003c, p. 88), identificamos, como veremos a seguir, que os cientistas são representados de fora em seus ambientes de pesquisa.

---

<sup>8</sup> “A consciência gnosiológica, a consciência da ciência, é uma consciência única e singular (ou melhor, uma consciência só)” (Bakhtin, 2003c, p. 81)

## Corpo, Tempo e Espaço

Há um uso recorrente de fotografias de cientistas nas reportagens do *corpus*. Elas aparecem nas edições n. 20 (mai. 1997, p. 4,5), n. 38 (dez. 1998, p. 6, 7, 8), n. 47 (out. 1999, p. 28 e 30), n. 50 (jan./fev. 2000, p. 16-17, 18, 19, 20, 21), n. 67 (ago. 2001, p. 56, 57 e 60), n. 90 (ago. 2003, p. 32-33), n. 122 (abr. 2006, p. 64-65), n. 132 (fev. 2007, p. 36 e 40), n. 291 (maio 2020); n. 293 (jul. 2020); n. 294 (ago. 2020). Em síntese, as fotos de cientistas, sempre acompanhadas de legendas, figuram em onze das dezesseis edições do *corpus*, o que representa um recurso visual recorrente no gênero reportagem ou dossiê de capa. Entre **agosto de 1995 e setembro de 2003**, a relação entre imagem fotográfica e texto verbal ocorre de três modos:

1) Fotos de cientistas em seu laboratório e a legenda com o conteúdo de um discurso citado do texto principal;

2) Fotos com legendas que destacam a competência e o prestígio do cientista;

3) Fotos de cientistas em seus locais de trabalho com legendas em que se descreve sua atividade.

No primeiro modo, as fotos representam cientistas em seu laboratório e na legenda se resume o conteúdo de um discurso citado do texto principal, funcionando como meio de “dar corpo” às vozes-fonte da reportagem. No enunciado de capa da edição n. 47 (out. 1999), o texto é acompanhado de fotos de dois cientistas – pai e filho – em laboratório.



Fonte: Pesquisa Fapesp out. 1999, p.31-329

As imagens representam os cientistas no que Bakhtin chama de “ambiente” de fora do homem, ou seja, o mundo captado de um ângulo que é externo ao homem fotografado. Os dois cientistas não miram o leitor, sendo apresentados como participantes do laboratório no qual trabalham. As legendas trazem os nomes dos cientistas, seguidas de dois-pontos e de um enunciado-síntese com suas posições científicas sobre a inovação do projeto de pesquisa.

Em segundo lugar, há fotos com legendas que destacam a competência científica do fotografado, construindo, desse modo, a legitimidade das fontes. Na reportagem de capa da edição n. 50 (jan./fev. 2000), todas as imagens que acompanham o texto são formadas por seis fotografias, quatro individuais e duas grupais, dos pesquisadores

9 Legendas: (à esquerda) “Eduardo Moacyr Krieger: causas diferentes para pacientes com pressão idêntica”; (à direita) “José Eduardo: sem ilusões de explicar a hipertensão por um único defeito genético”.

# Corpo, Tempo e Espaço

participantes da rede ONSA (“Organization for Nucleotides Sequencing and Analysis”) que trabalhou no sequenciamento genético da bactéria *Xylella fastidiosa*, responsável pela clorose variegada dos citros (CVC) ou praga do amarelinho.



Fonte: Pesquisa Fapesp jan./fev. 2000, p. 19-20<sup>10</sup>

As identidades dos pesquisadores retratados só são esclarecidas pela leitura do texto da reportagem, que traz o nome completo, a vinculação institucional e a função no projeto. Embora o projeto seja o resultado de

<sup>10</sup> Legendas: (canto superior esquerdo) “Meidanis: experiência anterior dos Joões tornou-os a alternativa perfeita à idéia de cooperação anterior em bioinformática”; (centro da página à esquerda) “Setúbal: competência do Centro de Bioinformática mereceu referência especial do *Steering Committee*”; (página à direita) “O projeto ajudou a revelar novos talentos, como João Kitajima, da Bioinformática, área científica estratégica no século XXI”.

## Corpo, Tempo e Espaço

um trabalho em grupo que envolveu cerca de 190 cientistas, as fotos da reportagem privilegiam os talentos individuais. As duas fotos da página à esquerda retratam os coordenadores de bioinformática expondo o projeto, mas as legendas destacam a competência e o reconhecimento pelos pares. A foto na página à direita é a que melhor se enquadra no gênero retrato, configurando, em parceria com a legenda, a ideia do valor do individual do homem. Segundo Lotman (2000a [1997], p. 26), “O retrato em sua função atual é fruto da cultura européia da Idade Moderna com sua idéia do valor do individual no homem, de que o ideal não se opõe ao individual, senão que se realiza através dele e nele”<sup>11</sup>. O olhar do retratado mira o leitor, configurando, assim como descreve Lotman, o reflexo do leitor. Com isso, estabelece-se uma relação valorativa que, nesta reportagem, coloca o fotografado em uma posição de ideal a ser atingido. A pouca frequência de fotos grupais pode ser explicada por procedimentos de divulgação ancorados no diálogo com o leitor presumido: a presunção de uma percepção cotidiana da atividade científica produzida por talentos individuais, ou ainda, a busca da criação de uma imagem mais humanizada da atividade científica, fator de maior interesse do leitor não-especialista no domínio difundido.

A terceira e última tendência são fotos de cientistas em seus locais de trabalho com legendas que descrevem a atividade fotografada e valorizam o fazer científico. Na reportagem de capa da edição n. 90 (ago. 2003, p. 32-33), há uma sequência de quatro fotos em que são retratados cientistas em diversos locais de um observatório na Argentina. A disposição das fotos em uma linha horizontal favorece uma leitura encadeada nos moldes de uma “história em quadrinhos”, criando uma sequência narrativa atraente ao leitor. A sucessão de ações começa com o trabalho de ajuste dos “tanques” para captação dos raios, passa pela

---

<sup>11</sup> “El retrato en función actual es un fruto de la cultura europea de la Edad Moderna con su idea del valor de lo individual en el hombre, de que lo ideal no se opone a lo individual, sino que se realiza a través de él y en él”.

# Corpo, Tempo e Espaço

observação dos espelhos receptores, em seguida ocorre o ajuste da recepção e, enfim, o material captado transforma-se em dados a serem analisados.

que acabou. Pesquisas sobre este tipo de tecnologia são realizadas em universidades e centros de pesquisa. Como indica o documento, há uma expectativa de que essas pesquisas sejam realizadas em um prazo de 10 a 20 anos.

Isso não quer dizer que não haja pesquisas em andamento. Há pesquisas em andamento, inclusive em universidades e centros de pesquisa. Há pesquisas em andamento, inclusive em universidades e centros de pesquisa.

**Realidade preliminar já supera ajustes na teoria sobre raios cósmicos**

... e a possibilidade de que os raios cósmicos sejam produzidos por alguma estrela. "As vezes dizem que os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade. Os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade. Os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade."

... e a possibilidade de que os raios cósmicos sejam produzidos por alguma estrela. "As vezes dizem que os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade. Os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade."

**Realidade preliminar já supera ajustes na teoria sobre raios cósmicos**

... e a possibilidade de que os raios cósmicos sejam produzidos por alguma estrela. "As vezes dizem que os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade. Os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade."

... e a possibilidade de que os raios cósmicos sejam produzidos por alguma estrela. "As vezes dizem que os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade. Os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade."

**Realidade preliminar já supera ajustes na teoria sobre raios cósmicos**

... e a possibilidade de que os raios cósmicos sejam produzidos por alguma estrela. "As vezes dizem que os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade. Os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade."

... e a possibilidade de que os raios cósmicos sejam produzidos por alguma estrela. "As vezes dizem que os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade. Os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade."

**Realidade preliminar já supera ajustes na teoria sobre raios cósmicos**

... e a possibilidade de que os raios cósmicos sejam produzidos por alguma estrela. "As vezes dizem que os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade. Os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade."

OS PROJETOS	
<b>Missão espacial Polar Ader</b>	Projeto Polar Ader
<b>CONSTITUIÇÃO</b>	CONSTITUIÇÃO
Brasil, França, Espanha, Itália, Rússia	Brasil, França, Espanha, Itália, Rússia
<b>INVESTIMENTO</b>	INVESTIMENTO
R\$ 1,5 bilhão (em 2003)	R\$ 1,5 bilhão (em 2003)
<b>OBJETIVO</b>	OBJETIVO
Estudar a atmosfera da Terra e do planeta Marte	Estudar a atmosfera da Terra e do planeta Marte

... e a possibilidade de que os raios cósmicos sejam produzidos por alguma estrela. "As vezes dizem que os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade. Os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade."

... e a possibilidade de que os raios cósmicos sejam produzidos por alguma estrela. "As vezes dizem que os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade. Os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade."

**Realidade preliminar já supera ajustes na teoria sobre raios cósmicos**

... e a possibilidade de que os raios cósmicos sejam produzidos por alguma estrela. "As vezes dizem que os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade. Os raios cósmicos são produzidos por alguma estrela, mas isso não é verdade."



12 - JACOBI ET ZHAI - FERRAZ/AGF/SP/CP

13 - JACOBI ET ZHAI - FERRAZ/AGF/SP/CP

14 - JACOBI ET ZHAI - FERRAZ/AGF/SP/CP

15 - JACOBI ET ZHAI - FERRAZ/AGF/SP/CP

16 - JACOBI ET ZHAI - FERRAZ/AGF/SP/CP

17 - JACOBI ET ZHAI - FERRAZ/AGF/SP/CP

Fonte: Pesquisa Fapesp ago. 2003- p.32-33<sup>12</sup>

As legendas das fotos trazem parte do nome dos pesquisadores, local em que estão e importância da atividade realizada. Essas fotos-documento relacionam-se de maneira complementar com o texto principal em duas direções. Primeiramente, permite a visualização de equipamentos e de locais de trabalho (ambiente do homem) citados no texto. E, em segundo lugar, reforçam a posição semântico-axiológica de valorização do esforço e da dedicação dos cientistas, que está presente em passagens como:

<sup>12</sup> Legendas: (da esquerda à direita) "Allison e Bertou: correndo com a nova eletrônica dos tanques"; "Oliveira e Barroso: diante dos espelhos do Los Leones"; "Michela no contêiner: laser para regular a precisão dos detectores"; "Randria, na central de aquisição de dados: matéria-prima valiosa".

## Corpo, Tempo e Espaço

Por respeito aos prazos é que, no mesmo domingo em que os dois paulistas testavam a cortina no Los Leones, o francês Xavier Bertou e o norte-americano Patrick Allison subiam os tanques instalados no campo, expostos ao vento frio, montando caixas de controle mais compactas e com menos fios que a versão usada nos tanques Cerenkov mais antigos – o plano deles era terminar a instalação de 50 novos tanques em algumas semanas. “Às vezes chove por aqui”, diz Bertou, “e o equipamento protótipo não estava bem protegido contra a água”. Quem os visse na oficina da cidade nos dias anteriores, apertando parafusos ou montando com destreza as novas caixas de controle dos tanques, com peças que vieram dos Estados Unidos, da França e da Inglaterra, poderia pensar que seriam eletricitistas, ou vá lá, engenheiros, mas dificilmente pós-doutorandos em física de altas energias. “Temos de fazer o que for preciso”, diz o diplomático francês de 30 anos, ligado à Universidade de Chicago, Estados Unidos, que parece desfrutar muito pouco a solenidade de seu cargo de coordenador de operações científicas. (*Pesquisa Fapesp*, n. 90, ago. 2003, p. 32)

As foto-legendas dos cientistas participam da construção dos sentidos das reportagens em três direções: permitem uma primeira leitura do texto, nos moldes do peritexto jornalístico; representam o laboratório como espaço de produção dos saberes científicos; e criam alguma personalidade à figura dos cientistas, possível elemento de identificação e de captação do interesse do leitor. A representação do cientista e de seu espaço de trabalho possibilita a transferência do conceito do cronotopo – “o processo de assimilação do tempo, do espaço, e do indivíduo histórico real que se revela neles” (BAKHTIN, 1993a [1934-1935], p. 211) – do romance para a reportagem de divulgação científica. As fotografias em parceria com o texto criam o cronotopo do campo e do laboratório, espaços em que os cientistas distanciam-se da vida cotidiana para entrar em uma temporalidade que se marca pelos resultados da atividade científica. As representações do tempo e do espaço do laboratório caracterizam-se por

## Corpo, Tempo e Espaço

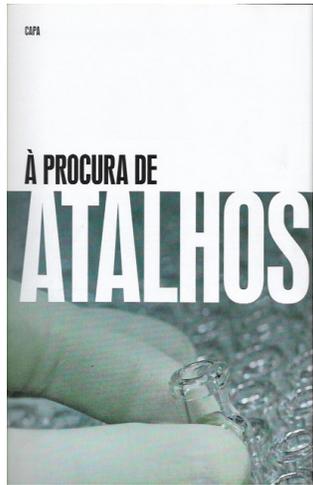
um distanciamento da vida e por uma entrega total ao trabalho, entrega motivada pela busca obstinada dos resultados científicos.

Esse componente da dimensão verbo-visual da reportagem da revista *Pesquisa Fapesp* contribui para a construção do conteúdo temático do gênero e para a arquitetônica de divulgação científica: a valorização da dedicação e da competência dos cientistas, principais agentes da esfera científica, com destaque para os pesquisadores brasileiros.

No segundo período, entre **maio e agosto de 2020**, os três dossiês de capa continham fotos de cientistas e observamos diferenças significativas em relação ao intervalo entre **agosto de 1995 e setembro de 2003**. A primeira distinção foi a recorrência de imagens de partes do corpo e, em especial, das mãos, sempre protegidas por luvas, e identificadas de modo coletivo ou impessoal: “pesquisadores”, “equipes internacionais” e “profissional da saúde”. As legendas sempre descrevem as atividades em processo de realização pelos cientistas. Essa metonímia visual das mãos – a parte pelo todo - no espaço do laboratório juntamente com as legendas representam o trabalho dos cientistas e dos profissionais da saúde e ao mesmo tempo enfatizam valorativamente<sup>13</sup> a precisão, o cuidado e a delicadeza desse labor. A ausência de uma identidade individual, seja por meio da imagem do rosto, seja por meio da nomeação na legenda de uma pessoa em particular, produz a ênfase valorativa do trabalho coletivo e anônimo de cientistas de diversas partes do mundo em prol da descoberta de uma cura para a Covid-19. Em outros termos, um fenômeno da realidade coletiva, global, mundial exige esforços coletivos e equipes internacionais.

---

<sup>13</sup> Segundo Volóchinov (2018[1929]), a ênfase valorativa ou avaliação é uma atenção social dada a um conjunto específico e limitado de objetos que obterá uma forma sígnica.



Fonte: Da esquerda para a direita: Pesquisa Fapesp maio 2020 - p. 27, jul. 2020 - p.18 e ago. 2020 - p. 31<sup>14</sup>

A parte extraverbal (subentendida) do enunciado (VOLÓCHINOV, 2019) de divulgação científica determina, ou melhor, fixa limites e faz pressões (WILLIANS, 2011) sobre a sua parte verbal. A nosso ver, os elementos determinantes dessa parte extraverbal sobre a composição verbo-visual do enunciado são, por um lado, o processo avançado de globalização cultural e econômica de nossas sociedades em 2020, potencializado pelas tecnologias digitais e pela internet, e, por outro, a internacionalização da ciência brasileira e mundial, por meio da interação intensa entre pesquisadores e grupos de pesquisa e a criação de redes internacionais de investigação científica. A dimensão verbo-visual dos enunciados de Pesquisa Fapesp refletem esse momento histórico, essa ordem mundial, ao mesmo tempo que produzem uma “conclusão avaliativa” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 285)<sup>15</sup> sobre eles ao operar

<sup>14</sup> Legendas das fotos: “Em laboratório, pesquisadores avaliam os efeitos da hidroxiloquinona em amostras do novo coronavírus”; “Equipes internacionais recorrem a oito técnicas e criam 150 candidatas a vacina contra a Covid-19 em seis meses”; “Profissional da saúde coleta sangue para realização de teste sorológico rápido para Covid-19”.

<sup>15</sup> A conclusão avaliativa aponta para o trabalho ativo do enunciador ao selecionar, refratar, interpretar os aspectos do contexto que se refletirão no enunciado.

# Corpo, Tempo e Espaço

sobre os recursos verbo-visuais: escolha de fotografias das mãos, o uso de expressões com sentido de coletividade (“pesquisadores”, “equipes internacionais”, “profissional da saúde”).

O segundo aspecto desse segundo período são fotos de cientistas em seus locais de trabalho com legendas em que se descreve sua atividade. Embora no período agosto de 1995-setembro de 2003 essa representação já estivesse presente, em 2020 ela ganha algumas peculiaridades.



também em uma formulação própria a instituição descreve uma ou mais de uma equipe da Fapesp de João Ritorino trabalhando em outra (página 20).

**L**á de 2 de Junho, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) comitê de aprovação, por meio da Comissão de Ética em Saúde Humana, do plano de testes no Brasil de uma formulação desenvolvida por um grupo de pesquisa da Universidade de Oxford, no Reino Unido. No dia seguinte, a Unifesp aprova o plano de testes clínicos fase I, que prevê a participação de mil voluntários em São Paulo e outros mil no Rio de Janeiro, a cargo do Instituto DOR de Pesquisa e Ensino (IDPE), para complementar o que será feito no Reino Unido com 30 mil pessoas.

Responsável pela formulação, em Oxford, com o apoio da Unifesp, está um contrato com a empresa farmacêutica britânica AstraZeneca, sediada em Cambridge, para ampliar a escala de produção, tanto em pesquisa, produção e distribuição a vacina, desde que aprovadas as avaliações necessárias. A empresa recebeu US\$ 1,2 bilhão do governo do Estado Unidos para acelerar o trabalho.

No fim de Junho, o ministro brasileiro da Saúde, Eduardo Pazuello, anunciou a assinatura imediata de um contrato para produção no Brasil dessa vacina, por meio do ILS Mangabitos.

Chamada inicialmente de ChAdOx1 nCoV-19 e depois de AZD1222, a vacina de Oxford consiste do mesmo tipo de vírus, um adenovírus, usado como estrutura de vacinas. Não foi implantado nenhum teste de inalação ou produção de uma vacina de superfície do vírus SARS-CoV-2.

Profissional de centro de testes clínicos da Unifesp, em São Paulo, formulando em Oxford

com os professores da Unifesp, onde havia estudado.

A infectologista da Unifesp Lily Yin Weeks se inscreveu para possibilidade de participar dos testes e correu para obter as aprovações internas. “Fizemos malhas em um mês”, diz ela, ao comentar sobre a rápida aprovação do plano de testes pela Comissão de Ética em Saúde da universidade. Segundo Weeks, a aprovação foi feita com a Universidade de Oxford e se limita à participação nos testes, sem avaliar a possibilidade de produção no Brasil ou a profundidade da compra. Indagada, ela não quis detalhar o plano dos testes, que pretendia começar ainda em Junho.

Normalmente os fabricantes de que pagam para as universidades fazem os testes de seus candidatos a medicamentos. Nesse caso, porém, os testes em São Paulo serão financiados pela Fundação Lemann, com um valor não revelado, e no Rio de Janeiro pelo Instituto DOR, que destinou R\$ 5 milhões para esse trabalho, segundo sua presidente, Fernanda Torralba.

“Os acordos de participação são entre as vacinas de fabricantes do exterior do Brasil, devendo assegurar o acesso do Brasil para que não sejam apenas usados dados do país para validar um produto”, pondera Weeks, que não quer ser “chegue aqui”, comenta Paladino.

“O primeiro teste de eficácia em seres humanos ocorreu de que seria possível produzir uma nova vacina em menos de 100 dias, o tempo médio normal de desenvolvimento e produção centenas de milhões de doses em menos de dois meses. Daí, de modo, mesmo que os projetos avançam como esperado, “dificilmente conseguiremos erradicar a Covid-19”, alerta Weeks. “Essa é uma verdadeira aposta”.

Antigo cientista da Unifesp, em São Paulo, formulando em Oxford

CAV-19, e o desenvolvimento de um medicamento para a COVID-19, em São Paulo, em 2020. O trabalho foi financiado pela Fapesp e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Publicado em 13 de maio de 2020.

Foto: Fapesp/Unifesp

FIGURA 2020-27



pacientes que contrairam a doença depois de algum tempo não têm mais IgG que reconheça os antigos vírus”. Para ela, que desenvolve pesquisas na área de vírus respiratórios da doença, o resultado deste estudo na China não é exatamente uma surpresa, assim como outros que apontam na mesma direção, como um divulgado em meados de Julho por pesquisadores do King’s College de Londres, na Inglaterra.

“Os vírus respiratórios e o desenvolvimento não determinam uma imunidade permanente e as pessoas infectadas por eles não costumam manter ou mesmo ter uma imunidade suficiente para evitar uma segunda infecção”, declara a pesquisadora. “O desenvolvimento de um novo tipo de população humana e de apresentar características de imunogenicidade em outros tecidos além dos respiratórios, o SARS-CoV-2 não deixa de ser um comportamento e de ser considerado como um vírus respiratório”, ressalta.

Mas não basta no mesmo manancial de informações não têm nenhuma imunidade de um novo coronavírus? Muitos pesquisadores e respostas a essa pergunta e não, dizem infectologistas e imunologistas. Entre artigos recentes, publicados nos repositórios de preprints medRxiv e bioRxiv apontam que parte das indivíduos pode desenvolver uma forte resposta celular de linfócitos T específicos ao SARS-CoV-2 mesmo sendo não respostivos. Linfócitos são um tipo de célula de defesa do organismo.

**O** primeiro artigo, de autoria de cientistas da Universidade de East Anglia, no Reino Unido, refere-se aos casos de sete famílias que tinham no mesmo um de seus integrantes um ressequando da forma modular da COVID-19. São de um total de oito parentes que depois desenvolveram sintomas da doença apresentando respostas de células T, mas não anticorpos contra o novo coronavírus.

O segundo estudo de pesquisadores do Instituto Karolinska, na Suécia, investiga a resposta de células T de indivíduos em diferentes grupos de pessoas: doentes de longa duração; parentes que ficaram antes da pandemia ou durante; parentes que dividiram a casa com indivíduos convalescentes e expostos à doença durante a fase dos sintomas; e pessoas que estavam em fase de recuperação da doença, que haviam sido sintomas leves; indivíduos sintomáticos a forma grave da COVID-19; cientistas também observaram uma resposta celular dos linfócitos T muito robusta mesmo sem a presença de anticorpos.

“Os resultados destes estudos mostram a importância de casos de reinfeção após não serem mais tão tranquilos de que a maioria acredita que tenhamos, ao menos durante algum período, certo grau de proteção. Quanto à duração desta imunidade, só o tempo irá dizer”, destaca o infectologista e pesquisador responsável por um estudo apoiado pela Fapesp que vai investigar as respostas imunológicas de indivíduos que passaram pela COVID-19 grave e moderada.

Salmão ressalta que um possível erro não para a não detecção de IgG nos testes sorológicos de indivíduos que se infectaram, tal qual demonstrado nas pesquisas realizadas até então, sendo relacionado aos protocolos de testes, que podem não ser tão sensíveis e específicos para o SARS-CoV-2. “Tudo acontece também com o HIV. Apesar de estar na quarta geração de testes para essa enfermidade e de melhorarmos muito”.

Por outro lado, especialistas alertam que mesmo um teste positivo para IgG não significa necessariamente que o indivíduo esteja protegido contra o vírus, uma vez que o mesmo não detecta clare se foram produzidos ou não anticorpos neutralizantes, capazes de evitar que o novo coronavírus entre na célula humana. A ausência no sangue de IgG, destaca especialistas, não é necessariamente relacionada à existência de anticorpos neutralizantes.

O primeiro estudo a mostrar a possibilidade de uma resposta celular humana vigorosa contra o novo coronavírus, de acordo com o imunologista do Estado Califórnia, do Instituto de Saúde Pública do Instituto de Imunologia de La Jolla, em San Diego, Califórnia, Estados Unidos.

Além de observar uma forte resposta celular a proteínas que simulam o SARS-CoV-2 em um grupo de 20 adultos que se recuperaram da COVID-19, eles também viram que havia uma resposta de cerca de 40% das amostras de sangue retiradas em 2019, antes da disseminação da COVID-19, quando não foram como controle. Ou seja, havia uma resposta imune celular e populacional – expansão de proteínas – que se associavam em indivíduos do novo coronavírus no sangue de pessoas que nunca haviam sido contactos com o vírus.

Centenas de doentes, muitos deles com sintomas de gripe, aguardam no quarto centro de testes contra o novo coronavírus.

FIGURA 2020-28

Fonte: Da esquerda para a direita: Pesquisa Fapesp jul. 2020 - p.27 e ago. 2020 - p. 28<sup>16</sup>

Em primeiro lugar, a “funcionária” e os “cientistas” fotografados usam máscaras, touca e até luvas em consonância com as medidas de prevenção da contaminação pela Covid-19. Em segundo lugar, os

<sup>16</sup> “Funcionária do centro de testes clínicos da Unifesp onde será testada a vacina formulada em Oxford”; “Cientistas de Bio-Manguinhos, do Rio de Janeiro, trabalham no desenvolvimento de vacina contra o novo coronavírus.”

## Corpo, Tempo e Espaço

fotografados estão imersos no trabalho e parecerem isolados, mesmo quando acompanhados (ago. 2020 - p. 28). Em terceiro lugar, o ambiente de trabalho é sempre interior, não há fotos ao ar livre como no período anterior, e esse interior é inclusive escuro como na foto da direita. Se na fase anterior, o cronotopo do laboratório já se marcava pela entrega do cientista ao seu ofício, agora esse cronotopo parece mais opressivo, escuro, enclausurado, solitário. A dureza do ambiente e do trabalho valorizam, porém, o esforço desses profissionais para dar uma resposta a um problema enfrentado pela sociedade brasileira e pelo mundo.

O terceiro e último traço (já presente no período anterior) do corpo do cientista é a valorização do talento individual.



**ENTREVISTA**  
**CRISTIANA TOSCANO**

# ESFORÇO GLOBAL INÉDITO

Única brasileira em comitê de vacinas da OMS diz que o mundo trabalha em cooperação sem precedente para desenvolver um imunizante em tempo recorde

Yuri Vasconcelos

**P**rofessora do Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública da Universidade Federal de Goiás (UFG) e especialista em epidemiologia de doenças infecciosas, a médica infectologista Cristiana Toscano, de 48 anos, foi indicada no início de junho para integrar o Grupo de Trabalho de Vacinas para COVID-19 do Grupo Estratégico Internacional de Expertos em Vacinas e Vacinação (Agev) da Organização Mundial da Saúde (OMS). Esse equipe é responsável por revisar os estudos em andamento de candidatas a vacinas para o novo coronavírus, bem como orientar estratégias de vacinação. A comissão é formada por 13 especialistas e "Toscano é a única representante brasileira".

Como resultado do esforço inédito global para que uma vacina seja aprovada e feita pronta para uso até o fim do primeiro semestre de 2021, várias etapas do processo estão sendo aceleradas. "Na OMS, já estamos discutindo estratégias e prioridades de vacinação. Isso normalmente seria iniciado após uma ou mais vacinas estarem disponíveis e registradas", afirma Toscano, que tem longa carreira em organismos internacionais na área da saúde.

Nesta entrevista a Pesquisa Fapesp fala em etapas, dá conta de que vai sendo feita para promover o acesso equitativo global à vacina, evitando que se repita o que ocorreu durante a epidemia de HIV, em 2006, quando países em desenvolvimento receberam o imunizante pelo menos seis meses depois das nações desenvolvidas.

*Raramente uma vacina é feita em menos de 10 anos. Em quanto tempo a OMS estima que teremos uma segura e eficaz contra a Covid-19?*

Vivemos um momento sem precedentes na história no tocante à velocidade e à colaboração internacional e interinstitucional para promover o rápido desenvolvimento de vacinas contra a Covid-19, bem como sua produção, distribuição e acesso global. Imaginando que algumas das vacinas candidatas hoje avaliadas em humanos sejam aprovadas em todas as etapas das pesquisas clínicas, é possível pensar, de forma otimista, em um cenário de 12 a 18 meses desde o início dos estudos das vacinas candidatas. Isso seria por volta de março a agosto de 2021.

*Qual a dificuldade de fazer esse desenvolvimento em tão pouco tempo?*

Há inúmeros desafios. É preciso realizar os estudos pré-clínicos, que incluem ensaios in vitro e em modelos animais, e os clínicos, que fazem avaliação de segurança, imunogenicidade e eficácia em humanos. Isso leva tempo. Há, contudo,

Fonte: Pesquisa Fapesp jul. 2020 - p. 30

Chapéu, título e título auxiliar funcionam como legenda da foto da professora e médica infectologista Cristiana Toscano que se destaca

## Corpo, Tempo e Espaço

pela exclusividade da posição ocupada em um comitê internacional: “única brasileira em comitê de vacinas da OMS”. Se por um lado o fato de ser a única representante brasileira valoriza seu talento individual, por outro, mostra a pequena presença da ciência brasileira em fóruns científicos dessa natureza. O retrato da cientista é composto por um busto, que abarca peito, ombros, cabeça. Seu elemento de maior contato com o leitor é o olhar e o sorriso serenos e até um tanto angelicais. Maquiagem, roupa e acessórios são discretos, delicados, carregando ênfases valorativas de sobriedade, discrição e cuidado. O gênero retrato, em parceria com chapéu/título/título auxiliar, configura a ideia do valor do individual do homem. Se no período anterior o talento se destacava na composição de uma rede de pesquisa nacional, agora ele integra uma rede internacional. Aqui novamente a parte extraverbal (subentendida) do enunciado fixa limites e exerce pressões e se reflete no enunciado mediada pela conclusão avaliativa dos autores (editores de arte, jornalistas): um mundo globalizado tem problemas mundiais e sua solução passa pela composição de redes científicas internacionais.

### AS TRANSFORMAÇÕES NA REPRESENTAÇÃO DO CORPO DO CIENTISTA

Embora a arquitetura de *Pesquisa Fapesp* apresente elementos estáveis nos períodos analisados - a divulgação e a valorização das pesquisas produzidas pela comunidade científica no sentido de mostrar seus benefícios e aplicações para o setor produtivo e para a população em geral -, identificamos, por meio da análise de um aspecto da dimensão verbo-visual dos enunciados reportagem ou dossiê de capa, transformações significativas em consonância com a parte extraverbal (subentendida) do enunciado que podem ser assim sintetizadas:

- 1) A ênfase na pesquisa paulista cede gradativamente lugar para pesquisas realizadas em outras partes do Brasil e do mundo;

## Corpo, Tempo e Espaço

2) As mudanças na conjuntura política, cultural e social do Brasil e do mundo ocasionadas pela intensificação da globalização, das tecnologias digitais e da internet fizeram-se refletir e refratar na representação do corpo dos cientistas em *Pesquisa Fapesp*: a ciência fruto de talentos individuais cede espaço para equipes nacionais e internacionais, ou seja, a ênfase valorativa recai sobre o trabalho coletivo; o espaço ocupado por esses corpos passou a ser quase que exclusivamente o interior dos laboratórios, ou seja, um espaço fechado e com ênfases valorativas de enclausuramento; se no período anterior, predominavam retratos de homens, em 2020 a cientista retratada é uma mulher, ou seja, a ciência agora tem também um rosto feminino;

3) Nas fotografias-legendas que integram as reportagens e dossiês de capa de *Pesquisa Fapesp*, o corpo do cientista é unificado e enformado pelos editores de arte em parceria com os jornalistas e, em última instância, pelo leitor da revista por meio de categorias cognitivas – um corpo impessoal a serviço do conhecimento científico -, éticas – um corpo que se sacrifica em prol do benefício da humanidade-, e estéticas – um rosto que sorri e mira o leitor, em que a beleza do serviço prestado e do corpo em si se complementam.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Arte e Responsabilidade. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. XXXIII-XXXIV.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Trad. C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984 [1963].

\_\_\_\_\_. Formas de tempo e de cronotopo no romance. Ensaios de poética histórica. *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Trad. A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1993a [1934-1935].

\_\_\_\_\_. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Trad. A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1993b [1924]. p. 13-70.

## Corpo, Tempo e Espaço

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética*. A teoria do romance. Trad. A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Unesp, 1993c [1924-1970].

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. P. Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 [1963].

\_\_\_\_\_. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. Trad. Y. Frateschi. 4. ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Edunb, 1999 [1940].

\_\_\_\_\_. Apontamentos de 1970-1971. In: *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a. p. 367-392.

\_\_\_\_\_. Metodologia das ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003b [1974]. p. 393-410.

\_\_\_\_\_. O autor e a personagem na atividade estética. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003c [192-]. p. 3-192.

\_\_\_\_\_. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003d [1959-1961]. p. 307-336.

\_\_\_\_\_. Os estudos literários hoje (Resposta a uma pergunta da revista *Novi Mir*). In: *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003e [1970]. p. 359-366.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003f [1952-1953]. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. Sobre Maiakóvski. Trad. F. Bianchi. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009 [1940]. p. 191-203.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência*. Por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. D. B. Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004 [1997].

GENETTE, Gérard. *Seuils*. Paris: Seuil, 1987.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, B. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 133-160.

\_\_\_\_\_. *Divulgação científica: linguagens, esferas e gêneros*. 333 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2013.

JACOBI, Daniel. *Textes et images de la vulgarisation scientifique*. Berne: Peter Lang, 1987.

## Corpo, Tempo e Espaço

LOTMAN, Iuri. M. Sobre el lenguaje de los dibujos animados. In: *La semiosfera III: semiótica de las artes y de la cultura*. ed. e trad. D. Navarro. Madri: Cátedra, 2000 [1978]. p. 138-142.

\_\_\_\_\_. El retrato. In: *La semiosfera III: semiótica de las artes y de la cultura*. Madri: Cátedra, 2000a [1997]. p. 23-47.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. S. Grillo e E. V. Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018[1929].

VOLÓCHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas e poemas. Trad. S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WILLIAMS, Raymond. *Cultura e materialismo*. Trad. A. Glaser. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

## TEMPO, ESPAÇO E EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM OLHAR BAKHTINIANO

---

*Camila de Araújo Beraldo Ludovice*

*Marilurdes Cruz Borges*

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O homem constitui-se sujeito não por quem é, na sua singularidade e individualidade, mas por meio da sua exterioridade, pelas relações sociais marcadas em determinado tempo e espaço. Assim também acontece com a Educação, ela é criada e recriada pelo homem, pois este se modifica, vê a partir de um outro lugar, de um outro tempo, em outras interrelações humanas. Partindo dos conceitos bakhtinianos de dialogismo e de cronotopo (BAKHTIN, 2018; AMORIM, 2006; MACHADO, 2010; FARACO, 2009), revisitaremos a História da educação brasileira, a fim de observar os valores ideológicos que promoveram as transformações no ensino-aprendizagem ao longo dos 500 anos de Nação.

O objetivo desse estudo é compreender, por meio do diálogo e do cronotopo, como as políticas públicas educacionais se desenvolveram em prol de uma educação mais efetiva e de qualidade; com o avanço tecnológico e as grandes transformações no mercado de trabalho, no final do século XX e início do século XXI.

Podemos considerar a história como a interpretação da ação transformadora do homem no tempo e a pedagogia como a teoria crítica da educação, isto é, da ação do homem quando transmite ou modifica a herança cultural. Então, podemos admitir que o homem é um ser histórico, já que suas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrenta os problemas não só da vida coletiva, como também da experiência pessoal.

## Corpo, Tempo e Espaço

O trabalho – que é a ação transformadora do homem sobre a natureza – modifica também a maneira de pensar, agir e sentir, de modo que nunca permanecemos os mesmos ao fim de uma atividade, seja ela qual for. É nesse sentido que dizemos que, pelo trabalho, o homem se autoproduz, ao mesmo tempo que produz sua própria cultura.

Se o homem é resultado desse devir, do processo pelo qual constrói sua cultura e si próprio, é impossível pensar em uma natureza humana com características universais eternas. Não há um conceito de “homem universal” que sirva de modelo para os educadores. Melhor seria referimo-nos a uma condição humana, resultante do conjunto das relações sociais, mutáveis no tempo. Ou seja, não compreendermos o homem fora de sua prática social, porque essa, por sua vez, se encontra mergulhada em um contexto histórico-social (ARANHA, 2006).

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura.

É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso, podemos afirmar que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduos e sociedade.

### ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A construção do sentido de todo enunciado está, de acordo com Bakhtin (2018), nos procedimentos discursivos, ou seja, nas relações dialógicas instauradas, historicamente, em um determinado tempo e espaço. Desse modo, o que produz o sentido do enunciado são as vozes dialógicas expressas na materialidade discursiva. No diálogo, a visão de mundo do outro aparece reconhecida na visão do próprio enunciador, visto que são vários os sujeitos que promovem o diálogo e revelam

## Corpo, Tempo e Espaço

dissonantes opiniões em determinados contextos sócio-históricos (BORGES, 2019).

No dialogismo, há o diálogo entre sujeitos e entre discursos. É, portanto, uma unidade de interação social que pode ocorrer por meio do intercâmbio verbal ou social, em um contexto imediato ou histórico. Então, para que haja possibilidade de interação entre os sujeitos, é necessário haver a possibilidade de comunicação, seja essa por meio da língua, do espaço social, dos papéis sociais ou dos conhecimentos históricos e culturais.

Na pluralidade de vozes do enunciado, é possível ver refletida e refratada a realidade sócio-histórica, que permite os caminhos percorridos pelo sujeito e as transformações sofridas por ele. Bakhtin (2018) considera que as relações dialógicas definem o acontecimento da linguagem e enunciam respostas com as quais constrói e reconstrói conhecimentos. Por esse motivo, o filósofo considera que analisar um enunciado requer compreender as forças vivas das quais ele surge e nas quais ele atua.

O tempo e o espaço são fatores determinantes na construção do enunciado, pois

o tempo, para Bakhtin, torna-se pluralidade de visões de mundo: tanto na experiência como na criação, manifesta-se como um conjunto de simultaneidade que não são instantes, mas acontecimentos no complexo de seus desdobramentos. A pluralidade de que fala Bakhtin só pode ser apreendida no grande tempo das culturas e das civilizações, quer dizer, no espaço. (MACHADO, 2010, p.215)

Os estudos bakhtinianos acerca do tempo e do espaço concentram-se nos conceitos de cronotopo e exotopia. Nos estudos sobre exotopia, Bakhtin (2018) observou que todo enunciado tem um enquadramento,

## Corpo, Tempo e Espaço

porque foi produzido por um sujeito construído em uma determinada relação social, em um determinado tempo e lugar. Esse sujeito produz seu discurso não só a partir do seu olhar, mas também do olhar de outros sujeitos que o circundam. Ele é produzido por relações dialógicas em um contexto. Para olhar para esse discurso e compreendê-lo, é necessário partir do conhecimento de que o sujeito que olha está em outro momento, em outro lugar, tem outras formações e interrelações sociais. Esse fato interfere diretamente na construção do sentido do enunciado.

Em decorrência disso, Bakhtin (2018) aponta o inacabamento do enunciado, visto que ele se constrói e se reconstrói na relação dialógica entre os sujeitos, vozes dialógicas na construção e na compreensão do enunciado. Ao analisar um enunciado, é preciso, pois, observar

a penetração no outro (fusão com ele) e a manutenção da distância (do meu lugar), manutenção que assegura o excedente de conhecimento. A expressão do indivíduo e a expressão das coletividades, dos povos, das épocas, da própria história, com seus horizontes e ambientes. A autorrevelação e as formas de sua expressão dos povos, da história, da natureza etc. (BAKHTIN, 2018, p.394-395)

Compreende-se, assim, que são vários os elementos a serem observados, porque os diálogos entre sujeitos, povos, épocas e lugares determinam o sentido, o conceito e o valor ideológico sobre o dito.

De acordo com Amorim (2006, p. 105), “quando, em uma obra qualquer, se ouvem vozes, ouvem-se também, com elas, mundos: cada um com o espaço e o tempo que lhe são próprios”. Então, deve-se observar que a voz que enuncia o faz de um lugar externo do seu eu individual. Ele dialoga com a exterioridade observada para compreender aquilo que desconhecia e passa agora a conhecer.

A partir das reflexões bakhtinianas sobre o cronotopo, podemos afirmar que:

## Corpo, Tempo e Espaço

Embora apresentado e detalhado, tendo sempre a literatura como referência, Bakhtin deixa claro que o cronotopo é uma categoria aplicável à vida cotidiana e outras áreas da cultura. No pano de fundo desse conceitual, está a concepção de que as ações humanas estão sempre localizadas no tempo-espaço e suas especificidades estão correlacionadas a diferentes tipos de cronotopos. (FLORES et all., 2009, p. 96-97)

Nesse direcionamento, somos todos seres cronotópicos, pois estamos inseridos em uma rede de cronotopos estabelecidos por nossa biografia e também por nossos fazeres socioculturais, os quais se desdobram cronotopicamente. É como se a cada momento tivéssemos, então, um homem novo.

Em suma, podemos afirmar que todos os conceitos que aqui foram expostos compõem a base da filosofia da linguagem proposta por Bakhtin, a qual entende a existência da relação entre sujeitos que se posicionam axiologicamente mediante situações concretas e o mundo, o tempo e o espaço em que eles habitam.

### **UM PASSEIO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: REVISITANDO O TEMPO E O ESPAÇO, CONSTRUINDO VALORES**

Para cumprir nossa proposta inicial, faremos agora um passeio pela História da educação no Brasil, revisitando pontos fulcrais numa tentativa de refletir sobre o tempo e o espaço a partir dos valores que permeiam esses acontecimentos históricos, que são também políticos, econômicos e sociais.

Desde o período colonial, é possível observar como as políticas governamentais trataram a educação no Brasil. Os líderes políticos sempre privilegiaram os interesses de pequenos grupos detentores de poder econômico e político.

## Corpo, Tempo e Espaço

No século XVI, o processo educacional ficou a cargo dos padres jesuítas, integrantes da Companhia de Jesus, que utilizavam a chamada “pedagogia brasílica”, criada pelo padre Inácio de Loyola, em 1534. Essa proposta pedagógica atendia aos interesses da igreja católica e do governo português, visto ter por objetivo “a conversão à religião católica e a conformação disciplinar, moral e intelectual” (SAVIANI, 2011, p. 44).

Os jesuítas, nesse período, conduzidos pelo padre Manoel da Nóbrega, trouxeram crianças portuguesas órfãs para auxiliá-los no processo de interação e escolarização dos pequenos indígenas. Era determinante oficializar a língua portuguesa como língua oficial, mas não havia o intuito de alfabetizar a população indígena. Esse processo educacional estendeu-se depois aos filhos dos colonos.

No decorrer do período colonial, cuja organização social e política foi fundada por famílias patriarcais em propriedades latifundiárias, a educação escolar não era prioritária para o desenvolvimento econômico e social da nação. Como se explorava o trabalho braçal de uma mão de obra escrava, não se fazia necessário alfabetizar e qualificar o imigrante africano para os trabalhos rudimentares. A educação, nesse período, voltava-se, exclusivamente, para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal. Os filhos dos senhores de engenho, que posteriormente assumiriam a administração das fazendas, eram encaminhados ao continente europeu, onde recebiam formação seletiva (RIBEIRO, 1993). Essa realidade evidencia que a educação não era para todos e o direito ao conhecimento letrado destinava-se apenas à aristocracia.

As reflexões bakhtinianas propõem a construção do conceito em relação ao movimento e à concretude do ato. Nesse direcionamento, Bakhtin diz que o sujeito se constitui em razão da interação social que estabelece com o outro, já que:

O próprio ser humano (tanto interno quanto externo) é *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*. Morte

## Corpo, Tempo e Espaço

absoluta (o não ser) é inaudível, a irreconhecibilidade, o imemorable (Hippolit). Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos ou com os olhos do outro*. (BAKHTIN, 2011c, p. 341)

Nessa condução, podemos perceber que a prioridade, no período colonial no Brasil, não era necessariamente a educação. O que importava era preparar o sujeito para o trabalho braçal. Não havia preocupação em formar uma população letrada, alfabetizada, apta a uma convivência responsiva, mas capacitada à prestação de serviço, ou seja, formar uma mão de obra fácil, dócil e barata. Os aristocratas se preocupavam com a educação dos filhos somente porque eles iriam futuramente assumir e gerir os negócios da família. Logo, o conhecimento não era prioridade, tanto que se limitavam aos necessários para administrar financeiramente os bens materiais e àqueles que se dedicariam à vida religiosa. Aos que não assumiriam tais papéis sociais, não tinham acesso ao estudo.

Nas primeiras décadas do século XVIII, o Marques de Pombal, dirigindo Portugal e suas colônias, implementou uma grande reforma educacional: descentralizou a educação da Igreja, colocando-a a serviço exclusivo do Estado, ou seja, escolarizava-se parte da sociedade para trabalhar em prol dos interesses do governo. Além da expulsão dos jesuítas, o século XVIII, no Brasil, foi marcado pelo surgimento de uma pequena burguesia em decorrência do desenvolvimento da mineração, mas nada se investiu em educação no solo nacional. Mesmo descentralizada da instituição religiosa, a educação continuou sendo um privilégio da minoria aristocrata que se escolarizava em solos europeus.

Com a chegada da família real no início do século XIX, surgiram as primeiras instituições educativas no Brasil voltadas à formação de membros da realeza e demais membros da Corte. Essas instituições estatais centravam-se na educação superior e em escolas militares com intuito de capacitar cidadãos para participar ativamente dos quadros

## Corpo, Tempo e Espaço

técnicos e administrativos da nação. A partir das reflexões bakhtinianas, compreende-se que é pelo outro que o homem também se estabelece enquanto sujeito discursivo e ideológico, são as relações dialógicas que institui as diversas vozes que permeiam a sua realidade social. Compreendido assim, a vinda da família real ao Brasil incorporou na sociedade costumes diferentes e intenções políticas e econômicas que interferiram diretamente nos hábitos dos nativos da região, alterando relações pessoais, comerciais e valores ideológicos.

Após a proclamação da independência política, em 1822, fez-se necessário olhar para a realidade nacional e observar quais ações eram prioritárias ao desenvolvimento econômico, social e cultural do Brasil. Homologou-se, em 1834, o Ato Institucional descentralizando novamente a responsabilidade educacional. O documento determinava que o ensino primário e médio ficaria a cargo das províncias e o ensino superior do Estado. Como as províncias tinham poucos recursos, a iniciativa privada assumiu o nível médio, fato que contribuiu ao elitismo educacional (RIBEIRO, 1996). Importante destacar que a proposta educacional do nível médio estava centrada na habilitação dos jovens de classe alta para o ingresso ao ensino superior. Logo, o que importava à classe dominante era ser reconhecida como homem culto, por isso o currículo humanístico.

De acordo com Romanelli (1978, p. 42), não se implementou disciplinas científicas ao currículo nos primeiros anos da República porque “faltavam infraestrutura institucional e apoio político das elites que viam nas ideias novas uma ameaça à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural”. Esse modelo educacional permaneceu até o início do século XX, devido à realidade socioeconômica: o mercado de trabalho não exigia qualificação.

Nas reflexões de Miotello (2016, p. 175), “os índices de valor, adequados a cada nova situação social, negociados nas relações interpessoais,

## Corpo, Tempo e Espaço

preenchem por completo as relações Homem x Mundo e as relações Eu x Outro”. Podemos notar que a educação no Brasil não avançava por motivos também políticos, a sociedade da época não precisava de mão de obra qualificada, não era interessante, então, formar o sujeito para mudar sua condição individual, visto que qualquer mudança alteraria também o coletivo e toda estrutura social e comercial da época.

O início da mudança educacional passa a ser observado nos anos 1920 com o fortalecimento da classe burguesa em decorrência da crise agrária e comercial, além do impulso à industrialização. Diferentes movimentos e manifestações ocorreram nesse período e contribuíram ao movimento de cunho pedagógico chamado Escola Nova. Tal fato promoveu reformas educacionais em relação aos aspectos pedagógicos: criou-se uma escola primária integral, na qual aplicava-se métodos de raciocínio, noções de literatura, história, língua portuguesa, exercícios físicos e hábitos de higiene; o ensino médio teve como foco educativo o desenvolvimento científico; enquanto o ensino superior foi marcado pelo surgimento das primeiras faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (RIBEIRO, 1993).

Nota-se que, com a ascensão da classe burguesa, os valores são também alterados e a educação passa a ser repensada, pois torna-se um degrau para a burguesia emergir e conseguir outro lugar na sociedade. Por mais que a individualidade do sujeito pareça conservar a sua consciência, ela é proveniente de interações com a coletividade e, portanto, promove discursos que se recheiam do já-dito, do que já fora histórico e socialmente vivido e enunciado (FARACO, 2009).

Embora a Escola Nova tenha contribuído para o desenvolvimento da educação no Brasil, até os anos 1930, não havia no país um sistema educacional integrado. Havia modelos de projetos apresentados pelo governo federal e que os estados podiam adotar de acordo com seus interesses. A educação estava a serviço das necessidades sociais, ou seja, a escola primária para guardar as crianças cujas mães saíam para

## Corpo, Tempo e Espaço

trabalhar; o ensino médio para habilitar uma mão de obra industrializada; o ensino superior para o desenvolvimento cultural da elite. A educação atendia a necessidades sociais e respondia aos anseios do momento, não havia preocupação com a educação em si, enquanto formação integral do indivíduo, mas com o que e como a educação podia contribuir para interesses da classe privilegiada.

A década de 1930 foi marcada por grandes acontecimentos políticos, econômicos e sociais no âmbito mundial. Especificamente, no Brasil, houve o conflito entre duas classes dominantes: a oligarquia cafeeira e a burguesia industrial. Esse fato culminou na queda do setor agrário-comercial- exportador e interferiu diretamente no perfil da sociedade brasileira (RIBEIRO, 1993). Getúlio Vargas, ao assumir a presidência da República, nesse mesmo ano, instituiu um governo centralizador e ditatorial, mas de caráter populista – implementou várias leis sociais e trabalhistas.

Percebe-se, diante das realidades sociais, que vivemos em um mundo repleto e representado por significações e que a realidade não se apresenta de forma direta aos homens. Em outras palavras, o mundo só adquire sentido aos sujeitos, se essa relação – Homem x Mundo – for permeada de valores e, portanto, retratada por meio de signos ideológicos. Desse modo, viver, e também enunciar, significa atribuir valor ao que se diz e aos dizeres que perpassam os seus discursos. Significa posicionar-se axiologicamente – o que aqui se entende como equivalente ao adjetivo ideológico, segundo Faraco (2009). Esse período histórico é marcado por várias alterações econômicas, sociais e, conseqüentemente, educacionais. Novos valores são trazidos à tona em virtude da mudança na classe social que antes detinha o poder econômico e, logicamente, político.

A burguesia, ansiosa por ascensão, entrou em conflito direto com a oligarquia cafeeira e conseguiu seu espaço na sociedade. O setor agrário entrou em decadência e, mesmo com um governo ditatorial, os valores

## Corpo, Tempo e Espaço

populistas sobressaíram e várias leis trabalhistas foram implementadas. Embora com muitas dificuldades, a sociedade conseguiu minimamente avançar em seus direitos e os valores axiológicos sofreram alterações. Nesse sentido, a relação Homem x Mundo foi alterada e permeada por novos valores que suscitaram na emergência burguesa.

O período também ficou marcado pela modernização industrial que determinou um novo foco educacional: gerir conhecimentos e habilidades para um novo mercado de trabalho. Diante desse novo cenário, Getúlio Vargas implantou o Ministério da Educação e Saúde que definiu dois tipos de escola: uma para estratos populares, visando à formação para o mercado de trabalho, e uma para os estratos sociais médios e altos.

Na Constituição de 1934, ficou determinado à União a competência privativa de traçar as diretrizes educacionais no país. Além de criar conselhos nacionais e estaduais de educação, estabeleceu verbas destinadas à educação primária, tornada obrigatória.

Em 1937, houve o golpe militar que instaurou o Estado Novo. Uma das medidas em relação à educação foi implementar o programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional, ou seja, o objetivo da escola visava à formação de uma mão de obra para as funções que se abriam no mercado de trabalho. Esse programa foi interessante porque promoveu uma reformulação no currículo escolar para atender às novas necessidades do mercado empresarial.

Uma nova reforma na organização escolar brasileira ocorreu em 1942. A Reforma Capanema dividiu o ensino secundário em dois períodos: o ginásial e o colegial, mas ainda apresentava metodologias de caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático. A inovação dessa reforma refere-se à possibilidade de o aluno escolher cursar o colegial clássico ou científico.

Podemos esclarecer com Bakhtin que:

## Corpo, Tempo e Espaço

A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais, fechadas; os elementos abstratos da língua, idênticos entre si, carregam-se de diferentes conteúdos semânticos e axiológicos, ressoando de diversas maneiras no interior dessas diferentes perspectivas. (BAKHTIN, 2014, p. 96)

Com isso, Bakhtin explora a dialogicidade inerente à linguagem, independente da esfera de comunicação em que ela esteja inserida e dos acentos de valor que estejam associados à sua constituição. Ele nos mostra como é multifacetada a linguagem e como todos os elementos composicionais de sua materialidade se pautam em uma orientação intencional. Toda essa reforma ocorrida em 1942 visava a uma nova perspectiva para a educação, dando opção de ensino clássico ou científico numa tentativa de englobar a nova realidade e as novas necessidades do país.

Durante o Estado Novo e mesmo ao longo da história educacional no Brasil, observa-se uma ruptura entre as ideias liberais e católicas. Esse conflito ficou mais evidente nos anos 1950, quando

a escola particular foi defendida pelos donos das escolas privadas e pela Igreja Católica, a qual afirmava que a escola pública não via seus alunos integralmente, limitando-se a desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal, ou seja, a escola pública ‘não educava’. Somente a escola confessional estava apta a educar, ou seja, a desenvolver a inteligência e formar o caráter, a partir de uma filosofia integral de vida, inexistente na escola pública. Já os defensores da escola pública fundamentavam suas ideias na doutrina liberal-pragmática de educar para ajustar o indivíduo à sociedade. (RIBEIRO, 1993, p. 6)

## Corpo, Tempo e Espaço

A partir da citação de Ribeiro (1993) e do desenvolvimento da escola no Brasil até a metade do século XX, observa-se que há objetivos distintos entre escola privada e pública, o interesse em atender às necessidades de grupos sociais e suas atividades práticas no mercado de trabalho. Enquanto a escola privada tem por foco o desenvolvimento da inteligência, do raciocínio, da liderança para formar empresários e profissionais da gestão empresarial; a escola pública educa para o trabalho braçal, operário, mecânico, ou seja, forma uma mão de obra para atuar na produção e promover a produtividade industrial.

Esse direcionamento é constitutivamente histórico e social, o que permite dizer que mesmo que os signos ideológicos se repitam em dizeres futuros ou sejam os mesmos já utilizados em outros meios de conversação, a sua significação e compreensão nunca serão as mesmas, pois os contextos – sociais, históricos e quaisquer outros – são diferentes e, por isso, ancorados em outras representações e ideologias. De acordo com Miotello (2016, p.170), “O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. E seu lugar de constituição e materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas de atividades humanas”.

Ao longo do percurso histórico da educação no Brasil, notamos sempre a interferência da igreja católica, preocupada menos com o conhecimento formal e mais com a educação ética e religiosa do indivíduo, como uma forma de perpetuar seus dogmas na sociedade que evoluía e se tornava cada vez mais racional.

Na década de 1960, os partidos progressistas e de esquerda criaram movimentos de cultura e de educação popular que contribuíram para discussões sobre os novos rumos da educação brasileira. O resultado desse movimento foi a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961. Essa Lei, embora beneficiasse as tendências liberais e católicas, não alterou as propostas educacionais,

## Corpo, Tempo e Espaço

mesmo a sociedade necessitando de novas qualificações e conhecimentos para enfrentar a nova realidade industrial que se instaurava. De acordo com Shiroma (2004, p. 29), apesar da LDB de 1961 tentar ser uma lei liberalizante, humanista e crítica, referendou “a vitória das forças conservadoras e privatistas, com sérios prejuízos quanto a distribuição de recursos públicos e a ampliação das oportunidades educacionais”. Antes mesmo da LDB de 1961 fecundar na educação nacional, teve alguns tópicos vetados pelo novo golpe militar em 1964, o qual, fortalecendo novamente o poder executivo, implementou leis autoritárias e centralizadoras para uma reestruturação da educação.

A forma com que o governo condiciona os interesses educacionais da nação está diretamente associada ao cronotopo. Por isso, deve-se compreender que o governo, enquanto sujeito do ato, responde aos valores ideológicos do seu tempo e lugar.

É preciso pensar, a partir daí, na questão de que existe um processo, um produto e um agente desse mesmo ato, pois para Bakhtin a vida dos sujeitos é formada por uma ininterrupta cadeia de atos concretos, isto é, atos que são singulares e irrepetíveis ou atos que não são iguais aos outros, mas que possuem, em seu processo, elementos em comum com outros atos, e por isso fazem parte do ato como fato que os engloba. (BORGES, LUDOVICE, 2019, p. 210)

Em 1971, criou-se outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação para determinar um novo projeto pedagógico que desse conta da formação de mão-de-obra necessária para suprir a demanda da indústria que surgia no período do chamado “grande milagre brasileiro” ou “anos de chumbo” – momento em que houve um grande crescimento econômico entre os anos 1969 a 1973, mas, junto ao aumento da concentração de renda, houve também aumento da desigualdade social. O “milagre brasileiro” foi consequência do aumento de investimentos em setores privados e do incentivo à expansão do comércio exterior, que gerou

## Corpo, Tempo e Espaço

grande oferta de empregos. Nesse novo mercado de trabalho, houve lugar para os qualificados, bem remunerados, e para os não capacitados que executavam trabalhos braçais e eram mal remunerados. Embora o governo tenha investido para diminuir o analfabetismo e aumentar graduandos nas universidades, as famílias menos abastadas utilizavam da mão de obra dos filhos para complementar a renda familiar.

A fim de atender às demandas do mercado de trabalho, o governo sanciona a Lei 5.692, de 1971, que retirou o caráter liberalizante da educação e incorporou uma forte tendência tecnicista ao ensino, sendo orientada pelo espírito da produtividade e eficiência. Tornou o primeiro grau obrigatório e profissionalizou o ensino médio. Também estimulou o processo de privatização do ensino.

A década de 1980 foi marcada pela anistia política e pelo retorno de exilados políticos ao país. Com as eleições diretas para governadores a partir de 1982, houve certa autonomia do Estado para implementar novas políticas educacionais. Tal fato contribuiu para uma modernização educativa em favor de um mercado, agora, globalizado. Novas qualificações foram exigidas, além da competência, instaura-se a competitividade.

As determinações de espaço-tempo presentes nas manifestações discursivas, combinadas aos elementos axiológicos, é o que permite a constituição dos sujeitos enquanto ideológicos. Vistas e concebidas de maneiras distintas por diferentes povos e culturas, ainda que cíclicas ou lineares, as categorias de tempo e espaço são assimiladas de forma comum no que tange a sua inseparabilidade. Logo, as ações concretas são ações vividas e realizadas intencionalmente em um tempo e em um espaço. Essas ações são praticadas por sujeitos situados em um determinado contexto e a ele responde (BORGES; LUDOVICE, 2019). Então, o governo cria leis para responder às necessidades sociais e econômicas e, por outro lado, a população age em resposta ao que a sociedade lhe impõe.

## Corpo, Tempo e Espaço

De acordo com Melo (2004), em 1990, houve a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e Banco Mundial (BM), visando que as nações se comprometessem a garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. “Qualidade”, nessa conferência, referia-se a uma formação que contribuísse à redução da pobreza, ao aumento da produtividade dos trabalhadores, à redução da fecundidade, à melhoria da saúde e à capacitação para participar plenamente da economia e da sociedade.

Diante da preocupação mundial para a realidade do mundo globalizado, o governo brasileiro reconhece a necessidade de implementar novas políticas educacionais para promover aos alunos habilidades específicas para atender ao sistema de produção. Shiroma et al. (2004, p. 63) citam como habilidades relevantes adquirir “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas”. É preciso, portanto, preparar o cidadão para adaptar-se a novas tarefas que o mundo globalizado impõe.

Para compreender esse comportamento social, citamos as reflexões de Bakhtin:

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. (BAKHTIN, 2011, p. 294)

## Corpo, Tempo e Espaço

O tempo para Bakhtin não pode ser analisado de forma convencional, já que esse conceito não pode ser compreendido apenas como uma sucessão de eventos que duram um determinado período. O tempo existe nas reflexões bakhtinianas a partir da relação tempo-espço, das vozes que se orientam dialogicamente, dos desdobramentos das relações dialógicas presentes no texto analisado, nas variadas experiências isocronicamente retratadas e nas ações de transformação geradas por tais experiências.

A partir dessa perspectiva, é possível assimilar que o entendimento do conceito de cronotopo subentende a compreensão de que existe uma variedade de possibilidades concretas, em cada gênero discursivo, de se analisar a relação e a interação entre os sujeitos, seus valores e ações e os eventos relatados temporal e espacialmente. Em outras palavras, é numerosa a quantidade de cronotopos existentes e, para o filósofo, o cronotopo histórico, aquele que trata do tempo histórico, mostra-se como um dos principais a serem observados, pois quando o texto artístico se refere a um determinado tempo histórico, há também referência a uma determinada sociedade, geração ou mesmo povo, que vivia de acordo com seus costumes, culturas e valores.

Toda a discussão mundial acerca da educação básica nos países em desenvolvimento culminou, no Brasil, na Lei 9.394/96 (LDB/96), que traz as competências como tema central para a educação. A globalização mudou o modelo de produção de bens e consumo, o que antes era baseado na fragmentação e particularização, agora centra-se na complexidade do processo produtivo. Essa complexidade exige de quem produz capacidades cognitivas relacionadas à comunicação e interrelação humana, conforme apontado por Ball (1998, p.123), “a prosperidade dos trabalhadores dependerá de sua habilidade para comercializar habilidades e seu conhecimento, e de sua sagacidade empreendedora num mercado global incontrollável”.

## Corpo, Tempo e Espaço

A partir dessa realidade, a escola passa a ser compreendida como lugar de aquisição de conhecimentos que desenvolvam competências e habilidades para uma vida social e produtiva (RIBEIRO, 1993). Para atingir esse objetivo, cria-se currículos que articulam as dimensões cognitivas, afetivas e psicomotoras. Há de se destacar que, mesmo com a modificação do tema central para a educação brasileira, sua função social não se modifica: as competências e habilidades serão distintas nas práticas pedagógicas das escolas privadas e públicas. Isso se confirma porque “o papel da escola é desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegurem empregabilidade” (FRIGOTTO, 1998, p. 224). Como o mercado de trabalho é distinto para as diferentes classes sociais, a escola promove conhecimentos distintos para cada grupo social. Assim, de acordo com Ribeiro (1993), a escola é um espaço que visa à legitimação dos entendimentos entre capital e trabalho.

O fim do século XX e início do século XXI foi marcado pelo advento da revolução tecnológica. Diante da realidade social eminente, Araújo (2011, p. 39) diz que é “preciso dar conta de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar”. É preciso, portanto, ter ciência de que o mundo globalizado e movido pela tecnologia exige competências e habilidades para as novas modalidades de trabalho.

Uma pluralidade de cronotopos pode constituir a realidade ou ficção, a partir de diferentes inter-relações, e cada um deles tem diferentes funções e distintos sentidos. Esses cronotopos “[...] não apenas coexistem ou se sucedem, mas podem entrar em relações de diferentes tipos, tais como dominação, inclusão, substituição, oposição.” (FLORES et all., 2009, p. 96). É o que se nota nesse momento em que, na mudança do século XX para o XXI, encontram-se valores axiológicos diversos e vários diálogos políticos, educacionais, sociais e culturais são travados a fim de englobar as diferenças e mudanças exigidas pelo novo século. A

## Corpo, Tempo e Espaço

sociedade clama por democracia, inclusão e mudanças de várias ordens, principalmente no setor da educação.

A fim de atualizar as diretrizes curriculares da LDB/96 e preparar o homem para o novo mercado de trabalho, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) coordenou o Plano Nacional de Educação (PNE) promulgado em 2001. Esse documento, com validade de 10 anos, determinou que governos estaduais e municipais tomassem suas próprias decisões em relação à educação. Tal medida fragilizou o sistema educativo brasileiro, pois perdeu seu caráter coeso e uniforme. Entende-se que cabe ao governo federal a responsabilidade de controlar, direcionar e avaliar as ações tomadas pelos estados e municípios.

Em 2011, o Inep organizou o novo PNE (2011-2020), mas o mesmo só foi aprovado pelo governo federal em 2014. O novo PNE (2014-2024) inclui dez diretrizes objetivas e vinte metas a serem cumpridas por mais dez anos. Esse novo documento prevê mecanismos para a sociedade monitorar e cobrar as ações educativas, que são premiadas conforme o desempenho de cada nível, modalidade e etapa da educação. Destaca-se, desse PNE, a universalização e ampliação do acesso e atendimento em todos os níveis educacionais. Na elaboração dos currículos básicos, para cada nível de ensino, há a preocupação com a correção de fluxo e o combate à defasagem idade-série (RIBEIRO, 1993).

As novas diretrizes curriculares foram elaboradas em decorrência da nova realidade – os jovens estudantes são nativos digitais – e das novas necessidades de aprender para o mundo do trabalho, o qual exige profissionais tecnicamente preparados, conscientes da formação continuada, capazes de ter conduta ética, capacidade de iniciativa, criatividade, flexibilidade, autocontrole e comunicação (CALDWELL; SPINKK, 1998).

Novamente as palavras de Bakhtin comprovam o caráter dialógico e plural dos cronotopos, permitindo-nos observar os atos responsivos da educação brasileira.

## Corpo, Tempo e Espaço

Os cronotopos podem se incorporar um ao outro, coexistir, se entrelaçar, permutar, confrontar-se, se opor ou se encontrar nas inter-relações mais complexas. Estas inter-relações entre os cronotopos já não podem surgir em nenhum dos cronotopos isolados que se inter-relacionam. O seu caráter geral é *dialógico* (no sentido amplo do termo). Mas esse diálogo não pode penetrar no mundo representado na obra nem em nenhum de seus cronotopos: ele está fora do mundo representado na obra nem em nenhum dos seus cronotopos: ele está fora do mundo representado, embora não esteja fora no seu todo. Esse diálogo ingressa no mundo do autor, do intérprete e no mundo dos ouvintes e dos leitores. E esses mundos também são cronotópicos. (BAKHTIN, 2011, p.296)

Ao final desse passeio histórico pelo processo educacional brasileiro, foi possível observar que as diretrizes curriculares e pedagógicas sempre estiveram a serviço de uma ideologia dominante, tal qual citada por Cruz (2003, p.16): “a educação é condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital”. Assim, é o interesse capital, ou seja, o mercado de trabalho que determina as condições para a formação do cidadão. Logo, houve, há e sempre haverá políticas públicas educacionais voltadas às necessidades sociais e econômicas, o que evidencia a distinção entre escola pública e privada, visto que o mercado de trabalho se configura pelas condições sociais. As determinações de espaço-tempo presentes nas manifestações discursivas, combinadas aos elementos axiológicos é o que permite a constituição dos sujeitos enquanto ideológicos. Vistas e concebidas de maneira distintas por diferentes povos e culturas, ainda que cíclicas ou lineares, as categorias de tempo e espaço são assimiladas de maneira comum no que tange a sua inseparabilidade.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O passeio percorrido pela História da educação brasileira permitiu-nos perceber que as Políticas Públicas Educacionais são enunciados construídos em atitude responsiva ao contexto socioeconômico. São, portanto, os interesses dos governantes em consonância com a classe dominante que ditam os currículos, não descartando os contextos históricos, pois o tempo transforma o espaço e, conseqüentemente, o homem que nele habita.

Para que ocorra a modificação desse modelo educacional, é preciso referendar outras concepções políticas que se afastem da interpretação economicista da educação e aproveitem as diferenças culturais para uma tentativa de reconstruir hierarquias pré-estabelecidas. Determinados marcos globais e locais precisam ser intelectual e politicamente enfrentados, inserindo-se neles outros sentidos vinculados a um projeto político-social que vise à diminuição das diferentes formas de exclusão ditadas pelo mundo capitalista.

Ao percorrer a história da educação, podemos constatar que, em todas as épocas, a escola foi seletiva, privilégio de poucos. Ainda que, no século XVII, Comênio já defendesse “ensinar tudo a todos” e, no século XIX, muitas nações começassem a implantar a escola pública, gratuita e laica, estamos longe de atingir a universalização efetiva desse propósito, já que não basta ter escola se esta não for igual para todos.

A História nos mostra que os segmentos mais pobres da sociedade têm sido excluídos da escola de qualidade, ou melhor, de uma escola que promova habilidades e competências que possam promover um outro lugar para esse sujeito. O que sempre lhe é oferecido é a capacitação para o lugar de origem, ou seja, o sujeito operante da sociedade. A educação tecnicista e profissionalizante visa preparar a mão de obra para a indústria de bens de consumo, onde o proletário é explorado com salário baixo e ambiente, muitas vezes, insalubre. Muito diferente

## Corpo, Tempo e Espaço

do lugar ocupado pela elite que recebe uma educação intelectualizada, promotora do pensar, do agir criativo e da autonomia, habilidades próprias do administrador.

Desse modo, além da escola contribuir para a manutenção das hierarquias sociais, a sociedade capitalista também exclui pobres, mulheres, imigrantes e aqueles considerados “inferiores”, tais como deficientes (físicos e mentais). São excluídos também os evadidos da educação básica, sujeitos que abandonam a escola por apresentarem dificuldades de aprendizagem em decorrência do modelo de escola implantado; por serem indisciplinados aos padrões disciplinadores; ou por necessidade de trabalhar para complementar a renda da família.

A Agenda 2030, concluída em 2015, estabeleceu, entre os membros da ONU, 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Dentre esses objetivos, ODS 4 propõe assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Se o governo brasileiro, um dos integrantes da ONU, assumir o acordo da Agenda e promover a educação de qualidade para todos, como já prevê a Constituição Federal, de 1988 e reafirmada na LDB, de 1996, colherá frutos positivos e, certamente, conseguirá atingir também as metas das outras 16 ODS.

Sujeitos conscientes, dotados de conhecimentos plurais, inseridos no mundo globalizado de forma ativa e responsiva, contribuirão com a sociedade para erradicar a pobreza e acabar com a fome. Farão uso de uma agricultura sustentável para ter uma vida saudável. Perceberão que o empoderamento feminino favorece à sociedade e à economia. Cuidarão melhor do meio ambiente para garantir água e energia limpa de forma a não comprometer mais o planeta.

É preciso olhar para o passado para se construir o futuro. A História da educação brasileira comprova os diálogos que a nortearam ao longo dos quintos anos de nação. Os sujeitos respondem aos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais. Logo, as políticas públicas educacionais precisam atentar-se às necessidades do homem no século XXI e capacitá-

# Corpo, Tempo e Espaço

los para viver no tempo e no espaço encenados. O mundo globalizado e digital requer sujeitos ativos, responsivos, criativos e empreendedores.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. V. 56. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

BAKHTIN, M. Formas de tempo e de cronotopo no romance. In: *Questões de literatura e estética*. 7.ed. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Hucitec, 2011. p.211-362.

BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BORGES, Marilurdes Cruz; LUDOVICE, Camila de Araújo Beraldo. Jornal nacional 50 anos – o diálogo com a revolução cultural e tecnológica. 2019. *Revista do Gel*. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2767>. Acesso em 28 set. 2020.

BORGES, Marilurdes Cruz. A seção o português é uma figura em diálogo com gêneros discursivos na esfera jornalística. 2019. *Diálogos Pertinentes*. Disponível em: <http://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3471/1071> Acesso em 28 set. 2020

CRUZ, Rosana Evangelista. *Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão do capital internacional?* Curitiba: UFPR, 2003.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

FARACO, C.A. *Linguagem e Diálogo: as ideias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. FAVERO, Osmar; HORTA, José Silvério Baia. *Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas*. Caderno de Pesquisa, n.83, p.5-14, nov. 1992.

\_\_\_\_\_. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *A Escola Cidadã no contexto da Globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

## Corpo, Tempo e Espaço

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?* Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004

LIBANEO, José Carlos et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

MENEZES, João Gualberto de Carvalho et al. Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras. In: HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. *A educação básica no Brasil: dos primórdios até a primeira Lei de Diretrizes e Bases*. São Paulo: Pioneira, 2004.

MELO, Adriana Almeida Sales. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina*. Brasil e Venezuela. Maceió: Edufal, 2004.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 167-176.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2002a.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional* Campinas/São Paulo: Autores Associados, 1998.

SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

## CIÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: O GÊNERO DISCURSIVO RESUMO E OS EFEITOS DE SENTIDO DE APROXIMAÇÃO E DISTANCIAMENTO COM O LEITOR

---

*Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira*

### INTRODUÇÃO

Mais do que nunca, discutir, nos dias atuais, a questão da produção científica é relevante e, além disso, a divulgação dos resultados produzidos por ela também, o que desencadeia, no interlocutor, uma atitude responsiva ativa, conforme estudos bakhtinianos.

O mundo tem aguardado, com significativas expectativas, as contribuições científicas que possam trazer um bem-estar para todos e uma proteção contra o coronavírus, que gerou uma pandemia universal, neste tempo e espaço.

A convergência dos olhares para o mundo, para os pesquisadores e para a solução do problema está em plataformas digitais, na TV, no rádio, enfim, nos diversos meios de comunicação, em divulgações e debates, cerceados pela política, pela ciência e pela economia.

Não importa de onde venha a solução, a nossa curiosidade e a esperança aguardam, ansiosamente, pelo controle ou pela cura, pelas vias da ciência.

O conhecimento científico sempre ocupou lugar de destaque nas sociedades e, destacamos, aqui, as sociedades ocidentais. A curiosidade humana se coloca a favor do desvelamento do mundo, alternando as formas de produção de respostas, que se transformam em conhecimento científico, quando tratadas, por meio de metodologias próprias.

## Corpo, Tempo e Espaço

Situações complexas exigem observações mais apuradas do indivíduo sobre o mundo, mediadas pelas linguagens. A ciência é perpetuada pelo registro linguístico escrito. O pesquisador faz uso das linguagens, para se posicionar diante de um objeto de investigação e de evidenciar suas descobertas. No registro, encontram-se os resultados de múltiplas reflexões, ações, etapas e olhares do pesquisador e por que não ideologias e subjetividades?

Assim, diante da problematização apresentada e tendo em vista o lugar em que se insere a presente investigação, construiu-se o seguinte problema de pesquisa: quais os efeitos de sentido podem ser postulados na interação entre *resumos de relatos científicos* e interlocutores, quando da socialização da produção científica brasileira, se observada a estrutura composicional do referido gênero discursivo, na ABNT NBR 6028/2003?

Para discuti-lo, o objetivo geral da investigação é refletir sobre os efeitos de aproximação e distanciamento, entre enunciador e enunciatário, no gênero discursivo *resumo de relatos científicos*, decorrentes da estrutura composicional apresentada, para o gênero, na ABNT NBR 6028/2003.

E, com a finalidade de tratar o objetivo geral, de forma mais detalhada, apresentam-se objetivos específicos:

- 1) refletir sobre questões de socialização da produção científica, correlacionadas à comunicação e divulgação;
- 2) estabelecer discussões bakhtinianas sobre gêneros discursivos, especialmente, o que diz respeito à composição de enunciados de *resumos de relatos científicos*, em questões de estrutura composicional;
- 3) considerar os preceitos de aproximação e distanciamento entre enunciadores e enunciatários, propostos nas matrizes semióticas greimasianas; e
- 4) apontar a identidade do gênero discursivo

## Corpo, Tempo e Espaço

*resumo*, apresentado na ABNT NBR 6028/2003, e os supostos efeitos de sentido que estabelece com os leitores.

Os procedimentos metodológicos do estudo acolhem discussões acadêmicas, teóricas e históricas, em uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma análise da NBR 6028/2003.

Os apontamentos teóricos sobre a ciência e a divulgação são recolhidos de Boaventura Sousa Santos (1998), que trata de velhos e novos paradigmas das formas de produção de conhecimento. Os estudos bakhtinianos subsidiam as discussões sobre gêneros discursivos, que são trazidas em apontamentos breves sobre questões fundamentais de Bakhtin e seu Círculo sobre a constituição da língua, dos enunciados e a interação verbal. Nas teorias greimasianas, encontram-se subsídios para o tratamento sobre a aproximação e o distanciamento entre enunciadore, enunciatários e enunciação, em conceitos sobre *debreament enunciva e enunciativa*.

Estabelecidos os estudos e as balizas teóricas, a investigação prossegue com uma análise da NBR 6028/2003, com foco nos apontamentos sobre a identidade do gênero *resumo*.

Nesse sentido, promover discussões sobre o gênero discursivo científico e a temática “corpo, tempo e espaço”, escopo deste periódico, é contribuir para a reflexão sobre o gênero e sua constituição e os impactos ideológicos, na contemporaneidade brasileira, promovidos em diversas áreas de conhecimento, e na interdisciplinaridade entre elas, ou seja, no diálogo entre ciência, sociologia, linguística e filosofia.

## AS CIÊNCIAS E O EMBATE ENTRE O AUTOCONHECIMENTO E O AUTODESCONHECIMENTO

Sousa Santos, em 1985, em aula inaugural, na Universidade de Coimbra, afirmou que “A condição epistemológica da ciência

## Corpo, Tempo e Espaço

repercute-se na condição existencial dos cientistas. Afinal, se todo o conhecimento é autoconhecimento, também todo o desconhecimento é autodesconhecimento” (2008, p. 92).

O estudioso destaca os cientistas, portanto, a subjetividade, na produção de conhecimento científico.

Durante a fala, que resultou no livro *Um discurso sobre as ciências*, Sousa Santos (2008) olha para o passado e afirma que a humanidade ainda vive no século XIX e que o século XX ainda nem terminou e é possível que nem comece antes de terminar.

Justifica que aquelas formas de produção de conhecimento estão perpetuadas, no século XX, são hegemônicas, e trazem os procedimentos dos séculos XV e XVI, quando a racionalidade era rigor científico a ser adotado, para que as investigações fossem consideradas científicas.

Crítica, ainda, a distinção entre ciências naturais e ciências humanas, apresentando as ciências sociais, como polo catalizador de todas as ciências.

Perpassa, principalmente, pela matriz epistemológica positivista, criticando-a porque afirma que nela só existem duas formas de conhecimento científico, primeiramente, as das disciplinas formais da lógica e da matemática e, em segundo lugar, a do modelo mecanicista das ciências naturais. Salienta que, na matriz, o pesquisador deveria ser mero observador e deixar a neutralidade científica imperar. Nesse sentido, objeto de investigação e pesquisador não se inter-relacionam. Não haveria, dessa forma, possibilidade de consideração da intervenção subjetiva nos resultados científicos. O autor critica também as ciências humanas que tomaram as formas de construção de conhecimento das ciências naturais. Deixa evidente o distanciamento da subjetividade da produção científica.

## Corpo, Tempo e Espaço

Em seguida, brevemente, discute a matriz epistemológica da fenomenologia, que dá destaque às questões da subjetividade, mas ainda presa nas estratégias positivistas.

Sousa Santos (2008) reúne as duas matrizes, no que denomina de paradigma dominante e que constitui a ciência moderna e enfatiza que as formas de produção de conhecimento resultantes dela estão em crise.

Propõe um paradigma emergente, para uma ciência pós-moderna, em que postula que todo conhecimento científico-natural é científico-social; que todo conhecimento é local e total; que todo conhecimento é autoconhecimento; e, por fim, que todo conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum (SOUSA SANTOS, 2008). É, neste último aspecto, que reside o foco da presente investigação, em que o estudioso afirma que “a ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado” (2008, p. 98).

O autor releva o senso comum, afirmando que:

[...] a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida (2008, p. 88).

Observa-se que o estudioso traz o homem para dentro do objeto de investigação e vice-versa. Se antes o pesquisador e o indivíduo deveriam ficar distantes da realidade investigada, aqui as inter-relações começam a fazer sentido e mostrarem-se essenciais.

Ainda,

## Corpo, Tempo e Espaço

na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum. O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum. Só assim será uma ciência clara que cumpre a sentença de Wittgenstein, “tudo o que se deixa dizer deixa-se dizer claramente (2008, p. 90-91).

Nesse sentido, começa-se a questionar o uso das linguagens nos ditos e não ditos. E ainda destaca o conhecimento de senso comum.

A ciência pós-moderna,

[...] ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. É esta que assinala os marcos da prudência à nossa aventura científica. A prudência é a insegurança assumida e controlada (2008, p. 91).

Lê-se uma ciência aplicada, propicia ao conhecimento dos indivíduos, a uma prática real, que deixa os meandros acadêmicos e chega às pessoas e que se permite ser avaliada e reavaliada e não deixa de ser ciência.

Para sensocomunizar-se, os resultados científicos precisam ser socializados, publicados e precisam chegar às pessoas, não somente como informação, mas também como forma de resolução de problemas. Dessa forma, os relatos científicos são compostos de elementos, dentre os quais selecionamos os *resumos de relatos científicos*, para tratar aqui, como gênero discursivo, que apresentamos, a seguir, e que permitem ou não que a ciência se aproxime dos indivíduos.

### O GÊNERO DISCURSIVO: O TEXTO, A LÍNGUA E A ENUNCIÇÃO COMO PILARES

Para apresentar as discussões sobre gênero discursivo e conduzir as análises do *cópus* da presente investigação, é preciso considerar os estudos que o permeiam, como o *discurso*, o *texto* e o *enunciado*<sup>1</sup>.

Tratar *discurso*, na perspectiva da filosofia da linguagem do círculo bakhtiniano<sup>2</sup>, é afirmar a ocorrência de consciências que se constituem, nas relações sociais – entre sujeitos, de forma heterogênea, híbrida, sempre inacabada, com sentidos em conflito e decorrentes de vozes que sempre estão em concorrência. É buscar, além desses fatos, entender o dialogismo – os múltiplos diálogos que colocam um sujeito em interação com o outro – que envolve as questões **linguísticas e também da vida como um todo. Esse dialogismo refere-se, por isso, à constituição da linguagem e do discurso.**

Ao apresentar a correspondência entre a linguagem e a vida, Bakhtin/Volochinov (2002) nos colocam a necessidade de entendermos a ideologia da vida cotidiana e os valores constituídos por ela.

Em investigações sobre gêneros discursivos, empregamos o termo *texto* em vários momentos. Partimos da concepção de que *texto* é um dado primário, principalmente das ciências humanas, porque indica o pensamento, o sentido e o significado do outro. “Onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” e “o que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam

---

<sup>1</sup> Parte da resenha aqui apresentada, sobre os estudos bakhtinianos, foi retirada da tese apresentada em 2006. OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e. *Discurso, gênero e argumentação na autoajuda de Shinyashiki*. Araraquara: Unesp, 2006. (Tese de Doutorado).

<sup>2</sup> São discípulos de Bakhtin, Volochinov e Medviédiev. O primeiro assina as seguintes obras juntamente com Bakhtin: *Marxismo e filosofia da linguagem* (2002) e *O freudismo* (2004). O segundo assina *O método formalista aplicado à crítica literária*.

## Corpo, Tempo e Espaço

e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto” (BAKHTIN, 1997, p. 329-330).

A constituição do texto está inter-relacionada a uma dada língua, a uma esfera de signos<sup>3</sup>, e, principalmente, ao encontro da consciência de dois sujeitos, à relação de um locutor com um *outro*.

O estenograma do pensamento humano é sempre o estenograma de um diálogo de tipo especial: a complexa interdependência que se estabelece entre o *texto* (objeto de análise e de reflexão) e o *contexto* que o elabora e envolve (contexto interrogativo, contestatório, etc) através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica ato de cognição e de juízo (BAKHTIN, 1997, p. 333).

Dessa forma, no estudo do *texto*, devemos observar os aspectos intertextuais e intratextuais que refletem os aspectos social e histórico que constituem esse *texto*, mediante diálogos entre interlocutores e/ou com outros textos.

Bakhtin (1997) afirma que compreender um *texto* é compreender uma outra consciência, um outro sujeito, um outro universo, o que nos remete novamente ao caráter dialógico da constituição do discurso e do sujeito. O autor afirma ainda que:

O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Quando o texto se torna objeto de cognição, podemos falar do reflexo de um reflexo. A compreensão de um texto é precisamente o reflexo exato do reflexo. Através do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido (1997, p. 340-341).

---

<sup>3</sup> Bakhtin/Volochinov (2002) fazem uma discussão sobre *sinhal* e *signo*, afirmando que o primeiro não pertence ao domínio da ideologia, possui um caráter imutável, não podendo refletir e nem alterar nada. Por outro lado, o *signo* tem como característica essencial a mobilidade, a compreensão estabelecida num contexto preciso, uma orientação no sentido de evolução. Conforme o autor, o *signo* só pode emergir, a partir de um território interindividual.

## Corpo, Tempo e Espaço

Vemo-nos, então, diante de uma discussão sobre *texto* que remete ao seu autor, o qual nos apresenta uma composição de imagem constituída através de um diálogo seu com o outro, com o seu tempo, com o seu espaço, enfim, com a sua história. O estudioso trata da constituição da consciência em Dostoiévski:

Por isso Dostoiévski não representa a vida da ideia numa consciência solitária nem as relações mútuas entre os homens, mas a interação de consciências no campo das ideias (e não apenas das ideias). [...]. Em Dostoiévski a consciência nunca se basta por si mesma, mas está em tensa relação com outra consciência. Cada emoção, cada ideia da personagem é internamente dialógica, tem coloração polêmica, é plena de combatividade e está aberta à inspiração de outras; em todo caso, não se concentra simplesmente em seu objeto mas é acompanhada de uma eterna atenção em outro homem (BAKHTIN, 2002, p. 32).

A consciência, nos estudos bakhtinianos, é constituída por meio de discursos coletivos, sociais que representam uma comunidade em um tempo e em um espaço. As considerações sobre *texto* feitas por Bakhtin remetem ao todo produzido por ele e por seu círculo sobre linguagem, língua, discurso e questões de cronótopo (tempo e espaço), se observados os aspectos dialógicos.

Para Bakhtin/Volochinov (2002), a língua apresenta-se como uma corrente evolutiva ininterrupta, é inseparável do seu conteúdo ideológico ou vivencial e, por isso, está intimamente ligada às leis sociológicas, concretizando-se através de interações verbais. Portanto, para entender essa perspectiva, deve-se considerar a evolução histórica e cultural da língua, podendo, por meio dela, serem compreendidos os conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam, refletidos nos *enunciados*.

As reflexões sobre *enunciação* não podem estar desvinculadas de uma análise sobre o locutor e o interlocutor, porque:

## Corpo, Tempo e Espaço

[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido etc) (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 112).

Pensamos, assim, que o sujeito constituído nessa interação possui um mundo interior estabelecido pelas relações sociais – em situações sociais mais específicas (observando, além da situação, os possíveis interlocutores) e no contexto social mais amplo. As orientações da consciência desse sujeito são dadas pelo mundo externo.

Dessa forma, observamos a constituição da consciência de um sujeito por meio de relações sociais, estabelecidas pela interação verbal. Reitera-se que sujeito, nesse sentido, é social, coletivo, ideológico: “Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: *é produto da interação entre falantes e*, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (BAKHTIN, 2004, p. 79).

As estreitas relações do homem com o mundo são responsáveis pela produção de sentidos, pela constituição do discurso e também pelo sujeito, por meio dos diálogos.

Dentre as possibilidades de diálogos que promovem a interação, está a obra escrita. O conteúdo tratado na obra estabelece vínculos com a consciência do sujeito, pois reflete a ideologia do cotidiano e produz um certo sentido em uma sociedade e uma dada época. Assim: “[...] o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio

## Corpo, Tempo e Espaço

etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 123). É, também, mediante esse discurso que acontece a evolução da língua, através, respectivamente das evoluções sociais, da evolução da comunicação e da interação verbal, da evolução dos atos de fala e, conseqüentemente, das formas da língua.

As evoluções permitidas pelo discurso, em especial a evolução social do próprio sujeito, em suas trocas dialógicas com o mundo, refletem o poder dos entrecruzamentos das muitas vozes que, permeando o sujeito, passam a constituir as muitas *verdades sociais*.

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros (FARACO, 2003, p. 80-81).

Nesse sentido, em suas trocas com o mundo, e obviamente com o outro, através de relações dialógicas, o sujeito, de acordo com seu tempo e lugar, vai tecendo, em sua tela mental, o texto que lhe servirá de parâmetro para as trocas que lhe garantam uma posição histórico-social. Essa posição histórico-social garante, ao sujeito, vivência que se traduz em enunciado social, isto é, que revela as trocas operadas, a constituição dialógica obtida e, assim, as possibilidades de resposta desse sujeito, posto que lhe é facultado aceitar ou negar o discurso do outro (FARACO, 2003). Essa intersubjetividade anuncia a heterogeneidade, enquanto força constitutiva dos discursos. Sendo a troca dinâmica e dialética, o sujeito, nos enfrentamentos, poderá assumir as mais diversas posições dialógicas (BRANDÃO, 1994). As trocas, com ou sem enfrentamentos, relações dialógicas, revelam, no íntimo de seu conteúdo, os valores sociais.

## Corpo, Tempo e Espaço

A quem interessam os valores, ou mesmo sua perpetuação, interessa o domínio das relações dialógicas. O emprego de técnicas e astúcias no engendramento das trocas, nas relações dialógicas, pode ocorrer num terreno de tensão de enunciados, num terreno de luta entre vozes sociais. O embate de vozes revela o poder a que se aspira, como parte da própria luta pela sobrevivência.

### REFLEXÕES SOBRE OS GÊNEROS DO DISCURSO

Nos dias atuais, as atividades humanas têm sido, como talvez nunca foram anteriormente, permeadas por uma infinidade de textos – sejam eles orais ou escritos – dados os paradigmas em todas as áreas do conhecimento e, principalmente, devido àqueles promovidos pela evolução tecnológica.

O êxito da interação verbal ocorre, em grande parte, devido ao conhecimento do sujeito em relação aos gêneros do discurso que são operados pelos recursos da língua.

Bakhtin afirma que “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1993, p. 79 - grifos do autor).

O que se pode compreender por “tipos relativamente estáveis de enunciados”? Um sistema de categorias de enunciados, pouco delimitado, sem demarcação estrita e rigidez? Brandão (2001) afirma que “um gênero não é uma forma fixa, cristalizada de uma vez por todas” e que, apesar de sua regularidade, os gêneros sofrem coerções desde aspectos sociais, culturais e estilísticos que os fazem mudar de uma categoria para outra. Articulando a discussão de Brandão (2001) e a perspectiva bakhtiniana, pode-se dizer, então, que os gêneros são organismos vivos.

Bakhtin (1997) admite a dificuldade da identificação dos gêneros dada a multiplicidade e a heterogeneidade deles, propondo, nesse contexto, a

## Corpo, Tempo e Espaço

distinção entre *gêneros primários* (ou *simples*) e *gêneros secundários* (ou *complexos*), porque ela permite conhecer a natureza dos enunciados. Os *primários* são aqueles constituídos a partir da relação do sujeito com situações do dia-a-dia, em ocasiões mais espontâneas, com interação imediata com a realidade, geralmente são orais. Os *secundários* são produzidos em situações de interação mais complexas, oriundos de instituições sociais, como o discurso de um romance, do teatro, da ciência etc. A formação do gênero secundário passa pela transmutação do gênero primário, apresentando-se, na maioria das vezes, na modalidade escrita e corresponde a categorias “válidas no plano da organização social e de sua história” (FAÏTA, 1997, p. 63).

O estudo de gêneros está condicionado ao dos enunciados que constituem os discursos. Um enunciado é a realização de um ato individual, por suas marcas de composição pertencerem a um locutor único, mas recorre a um estilo geral ao qual pertence, sendo produzido mediante o processo de interação. Por isso, as *fronteiras* entre os enunciados são determinadas pela alternância entre os sujeitos falantes. Isto significa que todo enunciado possui um começo e um fim absolutos. Um enunciado é encerrado, para permitir uma resposta do interlocutor, o que é denominado por Bakhtin e Volochinov (1993, p. 294), “compreensão responsiva ativa do outro”. Assim, a reciprocidade mostra-se como característica essencial dos enunciados, uma vez que eles só fazem sentido se houver uma *contrapalavra*, uma resposta que os amplie, confirme ou refute. Nos enunciados, são veiculados os valores sociais, sendo eles, por isso, reflexos, ecos de outros enunciados. É preciso esclarecer que os enunciados reúnem variados gêneros discursivos decorrentes das atividades humanas. Fato essencial a ser discutido, ainda, é a expressividade, ou seja, as formas de reação a um enunciado, pois ela permite a manifestação do locutor em relação aos enunciados do(s) outro(s). Para tratar desta questão, é preciso entender o que Bakhtin (1997) chama de *atitude responsiva ativa*, ou seja, as formas de respostas dadas a um discurso – o interlocutor pode concordar,

## Corpo, Tempo e Espaço

discordar, completar, adaptar ou executar algo em função de um discurso, dada uma intenção social.

Ainda sobre a produção do discurso, tendo em vista os enunciadores e a forma de produção dos enunciados, Barros, numa perspectiva da semiótica greimasiana, diz que “o sujeito da enunciação faz uma série de ‘escolhas’, de pessoas, de tempo, de espaço, de figuras, e ‘conta’ ou passa a narrativa, transformando-a em discurso” (2002, p. 53).

Barros (2002) e Fiorin (2004) tratam de dois mecanismos empregados pelo enunciador para promover a ilusão da “verdade” junto ao enunciatário. Primeiramente, discutem uma relação de distanciamento da enunciação, denominada *debregem enunciva*, em que a produção do enunciado em terceira pessoa se efetiva, como forma que o enunciador possui de eximir-se pela responsabilidade da enunciação e garantir a objetividade. A relação de proximidade da enunciação, produzida pelo emprego da primeira pessoa – denominada *debregem enunciativa* – produz o efeito contrário, ou seja, fabrica o efeito de subjetividade e de comprometimento com a enunciação. As relações de distanciamento e aproximação não são estanques, podendo ser articuladas de acordo com a necessidade enunciativa. Fiorin (2004) afirma que há três tipos de *debregens*: de pessoa – conforme discussões anteriores –, mais ainda de tempo e de espaço.

Os enunciados que constituem um texto podem ser categorizados em um gênero ou em outro, a partir de três elementos que se aproximam: a temática, ou seja, o conteúdo tratado no texto; o estilo verbal – os aspectos fraseológicos, gramaticais etc.; e a estrutura composicional dos textos. Os três elementos não podem ser dissociados. O primeiro elemento, ou seja, a temática, remete ao conteúdo veiculado pela enunciação e pode ser diferenciado, nos vários gêneros, a partir da diversidade funcional de cada um. Bakhtin (2002, p. 128) afirma que um tema é “um sentido definido e único, uma significação unitária, é uma propriedade que pertence a cada enunciação como um todo” e que representa a

## Corpo, Tempo e Espaço

enunciação de uma dada situação histórica. O sentido de um enunciado é produzido mediante formas linguísticas diferenciadas, que entram na sua composição, tanto de elementos verbais, como não verbais. Por exemplo, o tema é “um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. [...] é uma reação da consciência em devir ao ser em devir” (BAKHTIN, 2002, p. 129). O tema articula o posicionamento do sujeito, do tempo e do espaço numa situação concreta. O segundo elemento – o estilo verbal – está correlacionado a um aspecto individual, isto é, está articulado quase sempre com quem fala ou escreve. No entanto, este estilo deixa de refletir a individualidade quando os enunciados de um gênero devem ser padronizados – por exemplo, no caso de um documento oficial. O terceiro elemento – a estrutura composicional – explica as formas de construção discursiva dos gêneros.

Os três elementos constituintes do enunciado possibilitam observar, em seu bojo, o discurso do outro, porque toda composição enunciativa se processa pelo caráter dialógico da língua. Assim, mesmo tratando de um elemento, todos estão envolvidos na construção do sentido.

Enfim, ao estudar os gêneros do discurso, é preciso salientar que não existem fronteiras estritamente delimitadas entre os diversos gêneros, mas que a flexibilidade é característica essencial na sua constituição. As atividades humanas determinam a necessidade da articulação entre eles que passam a cumprir determinada função social. A constituição de um gênero discursivo, em perspectiva bakhtiniana, pode ser examinada pelas vias do locutor, interlocutor, tempo, espaço, discursos anteriores e posteriores que foram e serão respondidos, de acordo com as necessidades sociais.

### **A NBR 6028/2003, A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E OS EFEITOS DE SENTIDO PRODUZIDOS NO LEITOR**

A proposta deste item é descrever a norma objeto de investigação e elaborar uma análise linguística da temática e da estrutura composicional, não deixando de salientar também o estilo, pois são elementos indissociáveis dos estudos sobre gêneros discursivo e aqui do gênero discursivo *resumo*, quanto às condições de produção e de recepção.

O *cópus* de análise do presente estudo é a Norma Brasileira - NBR 6028, da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT, datada de novembro de 2003, que, de forma concisa, pode ser apresentada como segue.

É composta por duas páginas e é intitulada: NBR 6028: 2003 – Informação e Documentação – Resumo – Apresentação.

Constam da Norma, as seguintes palavras-chave: Resumo. Documentação. Informação.

No Sumário, listam-se os títulos contidos na Norma, que são: Prefácio, Objetivo, Definições, Regras Gerais de Apresentação.

Especialmente no Objetivo, ficam estabelecidos “[...] requisitos para redação e apresentação de resumos” (NBR 6028, 2003, p. 1).

Pode-se inferir que a Norma apregoa questões de conteúdo e de forma, para tratar do gênero discursivo *resumo*, que é conceituado como “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento” (NBR 6028, 2003, p. 1).

A Norma aponta três tipos de resumos, a saber:

- 1) *crítico* – que é elaborado por especialistas, com análise crítica de um documento. Também pode ser chamado de resenha;

## Corpo, Tempo e Espaço

- 2) *indicativo* – apresenta pontos principais de um documento, sem destacar dados quantitativos e/ou qualitativos, mas que dispensa a consulta ao texto original; e
- 3) *informativo* – aponta elementos como finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento original. Também dispensa consulta do original.

Aqui a análise restringe-se aos resumos indicativo e informativo e que denominamos *resumos de relatos científicos*.

Seguindo, na descrição da Norma, tem-se as Regras Gerais de Apresentação.

Inicialmente, apregoam-se os elementos que os resumos indicativo e informativo devem conter: objetivos, metodologia, resultados, conclusões.

Ainda, indica-se a forma de inserção do resumo, no texto completo.

Segue-se a recomendação sobre a escrita do resumo em parágrafo único, sem enumeração de itens.

Também são tratadas as questões gramaticais: uso de voz ativa, terceira pessoa do singular, frases concisas e afirmativas.

Aconselha-se evitar o uso de fórmulas, símbolos, equações e diagramas.

Por fim, define-se a extensão dos resumos indicativo e informativo:

- a) de 150 a 500 palavras os de trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros) e relatórios técnico-científicos;
- b) de 100 a 250 palavras os de artigos de periódicos;
- c) de 50 a 100 palavras os destinados a indicações breves (NBR 6028, 2003, p. 2).

## Corpo, Tempo e Espaço

Feita a descrição da Norma, passamos a analisar a constituição do gênero discursivo *resumo*.

Constitui-se como gênero secundário, pois está inserido em um contexto complexo, ou seja, no âmbito da ciência. É resultado das atividades de instituições sociais, registradas pela modalidade escrita. É um conjunto de enunciados que representa um tempo e um espaço. Também se pode constatar que é oriundo de outros gêneros, como teses, dissertações, periódicos etc. e transmite deles a ideologia, os valores e a história.

O *resumo*, como apresentado na Norma, trata de um conjunto de enunciados, articulados em um sistema, submetido a aspectos sociais, culturais e estilísticos, que atendem a atividades da área científica. Por isso, é um gênero *relativamente estável*, pois condicionado às demandas comunicativas de determinado tempo e espaço. É um organismo vivo.

Sobre a questão do conteúdo que a Norma dispõe ser necessário, na constituição do *resumo*, salienta-se que são definidos os elementos: objetivo, metodologia, resultados e conclusões e com a introdução que seja de “frase que deve ser significativa, explicando o tema principal do documento” (2003, p. 2), perpetua a estabilidade do gênero e o cerceamento da temática discursiva.

Sobre a questão da forma, enfatiza-se que o próprio conceito de *resumo*, como “apresentação concisa”, traz a ideia de texto curto, rápido, direto e objetivo, representado em um parágrafo. Postula-se um sujeito leitor leigo, que deve ser informado rapidamente e a quem não interessam as reflexões e os processos, mas apenas os resultados. Corroborar-se a extensão recomendada para os *resumos*.

A recomendação do uso da voz ativa, emprego da terceira pessoa do singular, frases afirmativas nos remete à matriz epistemológica positivista, em que o pesquisador deveria ficar distante do objeto de investigação, mantendo-se neutro, característica própria do rigor

## Corpo, Tempo e Espaço

científico de épocas distantes, como refletido por Sousa Santos (2008). O foco da investigação, registrado no *resumo*, reside no objeto, na realidade, na objetividade. O sujeito pesquisador parece apagar-se e se exime da responsabilidade pela enunciação. A recomendação faz lembrar a *debreagem enunciativa*. Deixam-se, de lado, os valores, as experiências e as vivências do pesquisador. Ao leitor, resta uma *contrapalavra* que pode variar da concordância, da discordância ou até da busca por outras informações no texto completo.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o objetivo geral do estudo que é refletir sobre os efeitos de aproximação e distanciamento, entre enunciador e enunciatário, no gênero discursivo *resumo de relatos científicos*, decorrentes da estrutura composicional apresentada, para o gênero, na ABNT NBR 6028/2003, pode-se considerar o que segue.

O conteúdo e a forma que compõem o *resumo de relatos científicos*, por meio de um resumo indicativo ou de um resumo informativo, são constituídos por enunciados de um gênero discursivo secundário. Atendem à atividade comunicativa da área científica, portanto de instâncias sociais complexas, registradas pela modalidade escrita.

Trata-se de um gênero *relativamente estável* que, por si só, não produz reflexão ou criticidade quando da sua leitura. Deixa de lado a criação do pesquisador, sua perspicácia e habilidade inventiva. Destaca-se o objeto de investigação, a objetividade.

Na NBR 6028/2003, em lugar algum, diz-se que a Norma se refere a gêneros científicos, apresentando o *locus* de construção científica, ou seja, a academia (universidades) e os laboratórios, apenas no Prefácio, da seguinte forma:

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) é o Fórum Nacional de Normalização. As Normas Brasileiras,

## Corpo, Tempo e Espaço

cujo conteúdo é de responsabilidade dos Comitês Brasileiros (ABNT/CB) e dos Organismos de Normalização Setorial (ABNT/ONS), são elaboradas por Comissões de Estudo (CE), formadas por representantes dos setores envolvidos, delas fazendo parte: produtores, consumidores e neutros (universidades, laboratórios e outros) (NBR 6028, 2003, p. 1).

Vê-se a universidade e os laboratórios como membros de Comissões de Estudos *neutros*. Fica o questionamento sobre a real participação de pesquisadores na redação e no estabelecimento de normas. O que significa ser representante neutro? E ainda, qual o lugar das discussões sobre a apresentação escrita de discursos científicos, ou seja, quais as considerações sobre a língua enquanto instrumento de mediação entre o homem e o mundo?

Como apresentado, o gênero é constituído pelo processo de *debreagem enunciva*, distanciando o enunciador do enunciado e, conseqüentemente, também do leitor. Assim, mais que aproximar o leitor da divulgação científica e torná-lo corresponsável pela enunciação, o *resumo*, pelo conteúdo e pela forma, distanciam-no. Perpetuam-se os procedimentos do rigor científico, próprios do positivismo.

No presente tempo e espaço, o conhecimento científico precisa sensocomunizar-se (SOUSA SANTOS, 2008). Transformar-se em autoconhecimento e sabedoria de vida. A língua, para atender às diversas demandas comunicativas, deve ter o papel relevante de mediar as aventuras científicas.

Há de se trazer à luz o sujeito, o pesquisador e o indivíduo comum, retirá-lo da condição de “ignorante generalizado”, como dito por Sousa Santos (2008). Olhar para as formas de socialização e divulgação dos resultados científicos, por meio do uso da língua, pode ser um caminho diferente, que ajude a sair do século XIX e chegar ao século XXI, já que o século XX, parece ter sido um século perdido.

# Corpo, Tempo e Espaço

## REFERÊNCIAS

- Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). *Norma Brasileira – NBR 6028: 2003: informação e documentação. Resumo – apresentação*. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).
- \_\_\_\_\_. *A poética de Dostoiévsky*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BARROS, Diana. Luz. Pessoa. de. *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *A circulação dos discursos e a problemática dos gêneros*. Marília, 2001. Conferência realizada na Fundação Eurípedes Soares da Rocha no XLIX Seminário GEL 2001, de 24 a 26 maio de 2001.
- \_\_\_\_\_. A subjetividade no discurso. *Problemas atuais da análise do discurso*, Unesp Araraquara, ano VIII, n. 1, p. 15-26, 1994.
- FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 159-177. (Coleção Repertórios).
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.
- FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- OLIVEIRA, Sheila F. P. e O.. *Discurso, gênero e argumentação na autoajuda de Shinyashiki*. Araraquara: Unesp, 2006. (Tese de Doutorado).
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

## O CRONOTOPO BAKHTINIANO NUMA PERSPECTIVA GENETTIANA

---

Oziris Borges Filho

### INTRODUÇÃO

Entre 1937 e 1938, Bakhtin escreveu o texto *Formas de tempo e de cronotopo no romance – ensaios de poética histórica* (daqui em diante FTCT). Em 1973, ele acrescentou um texto ao final daquele primeiro a que chamou de “Observações finais”. Esse ensaio aparece no livro *Questões de literatura e estética* publicado no Brasil, pela primeira vez, pela editora da UNESP em 1988. O lançamento de uma segunda tradução desse texto aconteceu no Brasil em 2018, publicada pela Editora 34 e traduzida por Paulo Bezerra: *Teoria do romance II – As formas do tempo e do cronotopo*. Além do mérito da própria tradução que parte das *Obras reunidas* de Bakhtin só publicadas em 2012, essa edição traz um “capítulo a mais”: “Folhas esparsas para As formas do tempo e do cronotopo no romance”. Segundo Bezerra, trata-se de “folhas esparsas” encontradas no arquivo de Bakhtin.

Apesar de ser um texto publicado há mais de setenta anos, ele ainda é atual e foi pouco tratado pela Teoria da Literatura<sup>1</sup>. Ao que se sabe, o teórico russo foi o primeiro a trazer para os estudos literários a ideia de uma abordagem indissociável entre o espaço e o tempo. Outros autores, como Edwin Muir<sup>2</sup>, já haviam percebido a importância dessas categorias na estruturação do texto literário, mas não tiveram essa visão e proposta sistemáticas do pesquisador russo.

---

<sup>1</sup> Em 2015, coordenamos a tradução do livro Bakhtin e o cronotopo – reflexões, aplicações e perspectivas, lançado pela editora Parábola. O livro é de origem belga e, até onde sabemos, é o único livro dedicado totalmente ao cronotopo bakhtiniano.

<sup>2</sup> Seu livro *A estrutura do romance* foi lançado em 1929.

## Corpo, Tempo e Espaço

Além do texto FTCTR acima mencionado, o estudioso russo disserta sobre o cronotopo no texto *O romance de educação na história do Realismo* (daqui em diante REHR) que se encontra no livro *Estética da criação verbal*. Esse texto foi escrito entre 1936 e 1938. Portanto, é provável que ele tenha sido escrito na sequência do primeiro que mencionamos, formando um todo. Esses são os dois únicos textos em que Bakhtin trabalha explicitamente com a noção de cronotopo.

Note-se, porém, que nesse texto, REHR, Bakhtin não acrescenta nenhum cronotopo novo nem amplia o conceito. O objetivo é ratificar as ideias anteriores, analisando principalmente a obra de Goethe, mais especificamente, *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*.

Em uma pequena introdução ao texto FTCTR, Bakhtin divide-o em dez itens, a saber: I – O romance grego; II – Apuleio e Petrônio; III – Biografia e autobiografia antigas; IV – O problema da inversão histórica e do cronotopo folclórico; V – O romance de cavalaria; VI – Funções do trapaceiro, do bufão e do bobo no romance; VII – O Cronotopo de Rabelais; VIII – Fundamentos folclóricos do cronotopo de Rabelais; IX – O cronotopo idílico no romance; X – Observações finais.

Tanto no texto FCTR quanto em REHR, vemos, pelas análises de Bakhtin, que há textos mais cronotópicos que outros. É nesse sentido que ele afirma em REHR que “Na literatura mundial, um dos ápices da visão do tempo histórico é atingido por Goethe” (BAKHTIN, 1997, 231). Ora, se existe o ápice, certamente, existem aqueles que estão mais próximos dele e aqueles que estão mais distanciados, portanto, gradação.

Para ele, cronotopo é a “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura” (BAKHTIN, 1998, 211). Salienta ainda dois pontos. Primeiro, o caráter indissociável do espaço-tempo na ideia de cronotopo. Segundo, o cronotopo é **uma categoria conteudístico-formal da literatura**. Esse segundo aspecto, na maioria das vezes, passa despercebido pelos estudiosos, isto é, para o teórico russo, cronotopo é tanto conteúdo

## Corpo, Tempo e Espaço

quanto estrutura, tanto verticalidade quanto horizontalidade. Veja-se, a título de exemplo, o seguinte trecho do mesmo texto bakhtiniano: “o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história” (BAKHTIN,1998, 211). Note-se como o autor justapõe texto e contexto: espaço, tempo, enredo, história. Para ele, “o cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico”.

Ainda nesse sentido formal, o autor russo salienta que: “Com muita frequência o cronotopo do encontro exerce, em literatura, funções composicionais: serve de nó, às vezes, ponto culminante ou mesmo desfecho (final) do enredo (BAKHTIN,1998, 222). Note-se a citação das divisões clássicas da fábula: nó, clímax e desfecho. Tal fato evidencia a preocupação formal com o cronotopo apesar de ser pouco explorado pelo autor. O texto bakhtiano em foco é povoado de ideias instigantes, propondo novas abordagens do texto literário. No entanto, perguntamos, será que o texto bakhtiano ainda é atual depois de mais de setenta anos de sua publicação? Será que a Teoria da Literatura, após todos esses anos, não teria nada a acrescentar à ideia pioneira do cronotopo? Em nossas reflexões, acreditamos que sim. Aliás, achamos essa retomada um imperativo. Em nossa visão, já passamos do tempo de focalizar apenas o tempo. Já passamos do tempo de focalizar apenas o espaço. Estamos, hoje, do ponto de vista das teorias existentes, no espaço-tempo do cronotopo. Aqui, pretendemos fazer apenas uma pequena incursão a esse respeito.

No texto FTCT e REHR, Bakhtin, segundo nossa leitura, aponta dez cronotopos, a saber: do encontro, do caminho/estrada, da praça pública, mitológico/popular, mágico, do palco teatral, do castelo, do salão ou sala de visita, da cidadezinha, da soleira (limiar).

Uma primeira pergunta se impõe: por que, para ele, mesmo que o cronotopo represente a indissociabilidade do espaço-tempo, o tempo é o princípio condutor? “... em literatura o princípio condutor do cronotopo é o tempo” (BAKHTIN, 1998, p. 312). Esse primeiro aspecto fica bem

## Corpo, Tempo e Espaço

visível não só no título, mas também nas análises feitas pelo pensador russo. Em grande parte dos capítulos, ele analisa o tempo, relegando o espaço a segundo plano. Acreditamos que isso ocorre porque à época de Bakhtin, faltava um material, um lastro a respeito das discussões sobre o espaço. Naquele momento, a grande questão que se impunha na sociedade europeia de modo geral era a do tempo.

A nosso ver, não se justifica propor o tempo como princípio condutor do cronotopo. Pensamos mais numa relação dialética e equânime entre essas duas categorias. Com efeito, já os gregos afirmaram que nada existe fora das categorias de espaço e tempo. Se imaginarmos alguém ou algo, esse ser obrigatoriamente estará situado em algum lugar em determinado tempo. Mesmo que essas categorias não apareçam explicitamente em algum trecho do texto literário, elas são sempre pressupostas. Além disso, por uma questão de lógica, a ideia de indissociabilidade pressupõe a de igualdade de importância entre espaço e tempo.

Finalizando seu texto, Bakhtin se pergunta quais são os limites da análise cronotópica. No entanto, precavidamente, não responde, deixando a resposta para a posteridade. Para ele “O quanto esta abordagem proposta no nosso trabalho seja importante e fecunda, só poderá ser determinado no futuro pela evolução dos estudos literários” (BAKHTIN, 1998, p. 361).

### TRANSIÇÃO

Segundo MACHADO,

*Nas teorias surgidas sob o impacto dos vários estruturalismos, o tempo é focalizado através da organização lógica dos episódios narrativos. Se narrar é relatar o passado, há que se considerar, pelo menos, dois planos temporais: o tempo do narrar a história (o discurso)*

## Corpo, Tempo e Espaço

*e o tempo do narrado (o vivido). Afinal, os eventos passados são transmitidos por uma voz presente. A teorização sobre o tempo passa, necessariamente, pelo confronto destes dois planos. (MACHADO, 1995, p. 243)*

Da mesma forma que a teoria nos anos setenta chegou a essa divisão entre o tempo do narrar e o tempo do narrado, contemporaneamente também se consideram dois planos espaciais na construção da obra: o espaço do narrar e o espaço do narrado. Assim, a questão fica ainda mais instigante: como aproximar as teorias estruturalistas a respeito do espaço-tempo da narração e do espaço-tempo da narrativa com a proposta do cronotopo? Em que a proposta de Bakhtin poderia acrescentar nessa proposta de análise textual?

Acreditamos que a Teoria da Literatura se encontra num momento em que já pode deixar a abordagem exclusivamente temporal ou exclusivamente espacial para passar a uma abordagem espaço-temporal da obra literária.

Parece-nos que esse é o estado atual da questão. Como desconhecemos qualquer trabalho que tenha proposto algo similar, urge que a teoria da literatura enverede por esse caminho. Acreditamos que uma metodologia de análise literária que surgisse a partir daí seria bastante interessante, ao menos, como ponto de partida.

### **DA TOPOANÁLISE E DA CRONOANÁLISE PARA A CRONOTOPANÁLISE**

A divisão entre história e discurso foi defendida magistralmente pelo teórico francês Gérard Genette. Nossa intenção, a partir de agora, é repensar as ideias desse estudioso, que se encontram nos livros *Figures*

## Corpo, Tempo e Espaço

III<sup>3</sup> e *Nouveau Discours du récit*<sup>4</sup>. Nesses livros, a partir de uma análise de *Em busca do tempo perdido* de Proust, Genette propõe uma análise do tempo na literatura.

Nossa proposta é pensar não a partir do tempo, mas a partir do espaço-tempo. Não se trata de uma ideia totalmente original. Até onde sabemos, o primeiro pesquisador a propor tal enfoque foi Antonio da Silva Gordo.<sup>5</sup> No entanto, Gordo faz a aproximação da teoria do Genette apenas com o espaço. Ele não propõe uma perspectiva cronotópica, mas continua a divisão espaço de um lado e tempo de outro. Segundo ele, “Cremos que bastará a unidade espaço-tempo que temos sublinhado para legitimar, como hipótese metodológica, a aplicação desses mesmos três âmbitos de elaboração discursiva também ao espaço (GORDO, 1995, 74). Mesmo reconhecendo a unidade espaço-tempo, Gordo propõe aplicar a metodologia genettiana ao espaço somente. Nós, por outro lado, pretendemos superar a dicotomia do espaço-tempo e reposicionar a teoria genettiana do ponto de vista do cronotopo. Nesse sentido, além de perseguir essa ideia seminal de Gordo de maneira mais minuciosa, aproveitamos também do desenvolvimento ocorrido nos últimos anos a respeito da teoria sobre o espaço literário.

Acompanhando as ideias genettianas, primeiramente, precisamos recuperar a distinção entre história, narrativa e narração.

O nível da história é o nível dos acontecimentos narrados. Genette também chama a esse nível de diegese. É o universo espaço-temporal dos acontecimentos.<sup>6</sup> Por narrativa, entende-se o discurso em si através

---

<sup>3</sup> Este livro foi publicado em 1972. Nós utilizaremos a tradução brasileira publicada em 2017 pela Estação Liberdade.

<sup>4</sup> **Nouveau discours du récit**. Paris: Éditions du Seuil, 1983.

<sup>5</sup> *A escrita e o espaço no romance de Vergílio Ferreira*. Porto: Porto Editora, 1995.

<sup>6</sup> “... à ‘diegese’, isto é, ao universo espaço-temporal ao qual a narração primeira se refere” (GENETTE, Figuras II, 214). Saliente-se aqui que, para Genette, a diegese não é só tempo. Essa percepção espaço-temporal da narrativa é percebida pelo teórico em vários de seus textos inclusive em *Figuras III*. Oxalá tivera o autor se dedicado a pensar o espaço tanto como se dedicou a pensar o tempo.

## Corpo, Tempo e Espaço

do qual a história é contada. Finalmente, narração se refere ao ato de narrar, liga-se, portanto, ao narrador e seu posicionamento em relação à história. Nas palavras de Genette:

Proponho, aliás, sem insistir nas razões evidentes da escolha dos termos, chamar de história o significado ou conteúdo narrativo (mesmo que esse conteúdo seja, no caso, de uma fraca intensidade dramática ou teor em matéria de acontecimentos), de narrativa propriamente dita o significante, enunciado, discurso ou texto narrativo ele mesmo, e de narração o ato narrativo produtor e, por extensão, o conjunto da situação real ou fictícia na qual ele se situa. (2017, p. 85)

Mais à frente, o teórico francês esclarece o porquê sua abordagem é retirada da “gramática do verbo” e que são **tempo**, **modo** e **voz**. Seu argumento é que toda narrativa é “o relato de um ou vários acontecimentos” por isso, segundo ele, é legítimo tratar a narrativa como o desenvolvimento de uma forma verbal, “a expansão de um verbo.” E o exemplo que ele cita é: eu ando, Pierre veio. É interessante notar, nesse momento, como os exemplos verbais utilizados possuem uma conotação grandemente espacial, ou seja, os verbos andar e vir pressupõem não somente ação que é próprio do verbo, mas também um espaço, um deslocamento.

De qualquer modo, dessas três categorias apontadas acima, a saber, tempo, modo e voz, a que nos interessa aqui, neste texto, é a categoria do tempo. Nossa intenção é pensar a proposta de Genette, acrescentando à categoria do tempo a do espaço.

Antes de continuarmos vale a pena destacar que as sutilezas do pensamento genettiano já esbarram na complexidade espaço-temporal de toda narrativa. Observemos o seguinte trecho: “É sem dúvida no que interessa à duração que essas dificuldades pesam mais, pois os fatos de ordem ou de frequência deixam-se transpor sem prejuízo do plano

## Corpo, Tempo e Espaço

temporal da história para o plano espacial do texto...” (GENETTE, 2017, 151). Não somente neste momento, mas em vários outros, o teórico francês reconhece o “plano espacial do texto”. Na verdade, as três categorias propostas pelo estudioso implicam o plano espacial do texto. Em outras palavras, de certo modo, a proposta de Genette já é em si mesma cronotópica, pois ordem, frequência e duração pressupõem o “plano espacial do texto”:

Entende-se por velocidade a relação entre uma medida temporal e uma medida espacial (tantos metros por segundo, tantos segundos por metro): a velocidade da narrativa se definirá através da relação entre uma duração, a da história, medida em segundos, minutos, horas dias, meses e anos e um comprimento: o do texto, medido em linhas e em páginas. (GENETTE, 2017, 152)

Feitas essas considerações, passemos adiante.

### ORDEM

Segundo Genette, um ponto importante do estudo do tempo na narrativa é justamente a relação que se estabelece entre o tempo da história e o tempo do discurso. O teórico francês, como já afirmamos, se propõe a pensar essa relação sob três aspectos: a ordem, a duração e a frequência. Sob o aspecto da ordem, ele destaca as anacronias que podem aparecer no texto literário. Por anacronias, entende-se a discordância entre o tempo da narrativa ou diegese e o tempo do discurso. Assim, há dois tipos de anacronia: a analepse e a prolepse. A analepse ocorre quando um acontecimento aparece no discurso “agora”, mas que, do ponto de vista da história, ele se situa no passado. Na terminologia inglesa, é o que se chama *flashback*. O outro tipo de anacronia é a prolepse. Essa discordância entre o tempo do discurso e o tempo da história ocorre quando o discurso narra “agora” um fato que só deverá aparecer depois na ordem cronológica. Dessa forma, acontece uma antecipação. Na terminologia inglesa, chama-se a essa estratégia de *flashforward*.

## Corpo, Tempo e Espaço

Como se vê, a perspectiva genettiana é temporal. Cabe então a pergunta sobre o espaço. Como a categoria do espaço se situa nesses raciocínios? É possível sairmos dessa direção temporal e passarmos para um raciocínio cronotópico? Acreditamos que sim.

É fácil percebermos que o cronotopo se adapta perfeitamente ao raciocínio de Genette sobre o tempo. Ora, se podemos afirmar que existe um tempo do discurso devido à colocação sequencial das palavras no texto é ainda com mais razão que podemos falar sobre o espaço do discurso, já que a disposição sequencial se refere também a uma disposição espacial das palavras. Assim, da mesma forma que podemos pensar a relação entre o tempo do discurso e o tempo da narrativa também se pode refletir na relação entre o espaço do discurso e o espaço da história. Na realidade, deve-se refletir entre o espaço-tempo do discurso e o espaço-tempo da história, chegando-se assim a uma perspectiva cronotópica. Reflitamos agora essa relação da perspectiva da ordem. Podem-se observar duas possibilidades de discordância entre o espaço-tempo do discurso e o espaço-tempo da história. O espaço-tempo do discurso pode narrar “agora” um **evento**<sup>7</sup> que aconteceu antes na história ou narrar “agora” um evento que acontecerá depois. Da perspectiva temporal, Genette chamou a essas discordâncias de anacronia, mas do ponto de vista do cronotopo, essas discordâncias são chamadas de **anacrotopia**. Pelo que ficou dito, temos então dois tipos de anacrotopia: a retrospectiva e a prospectiva.

Tomemos o seguinte trecho:

---

<sup>7</sup> Segundo Eddington, um evento é “um instante do tempo dando-se em um ponto do espaço” (apud, SANTOS, 2004, 144). Assim, propomos aqui que o evento seja a unidade mínima do cronotopo, pois seu sentido une três pontos imprescindíveis espaço, tempo e ação. Portanto, o evento é uma ação, logo tempo, que se realiza em um espaço. Acreditamos que se pode pensar o evento não só como unidade mínima do cronotopo e da Cronotopanálise mas também da própria narrativa. Lembramos que para Propp (e outros formalistas) e também para Bremond, a unidade mínima da narrativa era a função, entendida esta como uma ação importante para o desenrolar da fábula. O conceito de evento parece-me superior ao de função na medida em que acrescenta a ideia de espaço-tempo à de ação.

## Corpo, Tempo e Espaço

Jerônimo viera da terra, com a mulher e uma filhinha ainda pequena, tentar a vida no Brasil, na qualidade de colono de um fazendeiro, em cuja fazenda mourejou durante dois anos, sem nunca levantar a cabeça, e de onde afinal se retirou de mãos vazias e uma grande birra pela lavoura brasileira. Para continuar a servir na roça tinha que sujeitar-se a emparelhar com os negros escravos e viver com eles no mesmo meio degradante, encurralado como uma besta, sem aspirações, nem futuro, trabalhando eternamente para outro. (AZEVEDO, 2000, 60. Grifos nossos)

Nesse trecho, o narrador fala da personagem Jerônimo e sua origem portuguesa. Os vocábulos grifados mostram como o narrador recua no espaço-tempo para situar a história da personagem. Este é um exemplo de **anacrotopia retrospectiva**. Não é uma simples volta ao tempo. É também uma volta ao espaço que a personagem percorreu durante seu trajeto de Portugal até o cortiço de João Romão.

Agora, para exemplificar a **anacrotopia prospectiva**, tomemos o seguinte trecho:

Ó Musa, fala-me do solerte varão, que, depois de ter destruído a cidade sagrada de Tróia, andou errante por muitas terras, viu as cidades de numerosas gentes e conheceu-lhes os costumes; e, por sobre o mar, sofreu no seu coração aflições sem conta, no intento de salvar a sua vida e de conseguir o regresso dos companheiros. Mas, não obstante o seu desejo, não os salvou... (HOMERO, 2002, 15)

Na história da Literatura, a estratégia antecipatória, isto é, narrar no aqui-agora o que ocorrerá lá-então, não é tão comum como a estratégia de recuar espaço-temporalmente. No entanto, pelo trecho citado, vemos que a anacrotopia prospectiva está presente desde um dos primeiros textos da literatura ocidental. Nesse trecho, o narrador já diz alguns eventos que só ocorrerão bem depois na história que está se iniciando:

## Corpo, Tempo e Espaço

as várias cidades que Ulisses percorrerá, o mar e até o fato de não conseguir retornar são e salvo com seus homens. Só ele retorna.

### DURAÇÃO

Outra tensão entre o tempo diegético e o tempo do discurso se encontra na reflexão sobre a duração do texto literário. O tema da duração é uma forma de pensar a velocidade da narrativa ou, por outra, seu ritmo. “... uma narrativa pode existir sem anacronias, mas não sem anisocronias, ou, se preferirmos (como é provável), sem efeitos de ritmo” (GENETTE, 2017, 153).

As tensões que nascem disso se referem à diferença entre o tempo dos acontecimentos (diegese) e o tempo despendido para narrá-los (discurso). Uma história de tempo curto pode ser relatada num discurso longo ou uma história de tempo longo pode desenvolver-se num discurso curto. Esse fato é chamado de anisocronias por Genette. De um ponto de vista cronotópico, chamamos a essa diferença de **Anisocrotopia**. Observe-se que a relação aqui é, por base, espaço-temporal. De um lado, temos o espaço-tempo das ações narrativas. De outro, a extensão do discurso, ou seja, o plano espacial do texto medido em palavras e linhas que dispõe aquelas ações. É nessa relação que poderemos ter um espaço-tempo da história igual, maior ou menor que o espaço-tempo do discurso.

Se o cronotopo da história for igual ao cronotopo do discurso, temos, do ponto de vista da duração, uma **Isocrotopia**.

Se o cronotopo da história for diferente, isto é, menor ou maior que o cronotopo do discurso, temos uma **Anisocrotopia**.

A coincidência perfeita entre o cronotopo da diegese e do discurso será possível? Seguindo as reflexões de Genette, tal **isocrotopia** seria admissível, hipoteticamente, no caso de um diálogo. Mesmo assim, a variação de leitura desse diálogo, que apareceria no texto literário, modificaria de maneira inesperada a contagem do tempo desse diálogo.

## Corpo, Tempo e Espaço

Isso torna, virtualmente, impossível a existência da isocrotopia. No entanto, se ela existisse, seria nas situações de diálogo. “... é bastante evidente que os tempos de leitura variam segundo as ocorrências singulares, e que, contrariamente ao que se passa no cinema, ou mesmo na música, nada aqui permite fixar uma velocidade “normal” para sua execução” (GENETTE, 2017, 151).

Assim, hipoteticamente, nos segmentos do discurso constituídos total ou predominantemente, por diálogos — Henry James e Percy Lubbock chamam cenas (*scenes*) — pode ocorrer uma isocrotopia relativa — ou uma tendência nesse sentido — ou seja, uma possível igualdade entre o tempo diegético e o tempo do discurso.

O mais comum, do ponto de vista da duração, é a anisocrotopia, uma diferença, para mais ou para menos, entre o cronotopo do discurso e o cronotopo da história. Para Genette, há quatro **movimentos narrativos** principais: **sumário**, **pausa**, **elipse** e **cena**. A cena seria o único movimento que tende à isocrotopia. Os outros movimentos são anisocrotópicos: cronotopo da história menor ou maior que o cronotopo da história. No sumário, o cronotopo da história é maior que o cronotopo do discurso. “... a narração em alguns parágrafos ou algumas páginas de vários dias, meses ou anos de existência, sem detalhes de ações ou de falas.” (GENETTE, 2017, 162). Na elipse também, pois ela se refere aos espaços-tempos “pulados”, não narrados, entre um fato e outro.

Como exemplo de anisocrotopia, tomemos o seguinte parágrafo: “Venceu a razão; fui-me aos estudos. Passei os 18 anos, os 19, os vinte, os 21; aos 22 era bacharel em direito” (ASSIS, 2019, 253). Como podemos perceber, quatro anos da vida de Bentinho se passam em duas linhas do livro. Quase nada é informado ao leitor sobre o tempo em que o protagonista passou estudando em Portugal. Temos, nessa passagem, uma elipse, isto é, uma omissão dos eventos que aconteceram com a personagem. Não temos nenhuma informação desse cronotopo da vida de Bentinho. É um clássico exemplo de anisocrotopia: o plano temporal

## Corpo, Tempo e Espaço

é imenso (quatro anos), mas o plano espacial do texto é reduzidíssimo: duas linhas.

### FREQUÊNCIA

Outro aspecto importante da concepção temporal de Genette refere-se à categoria da frequência. Essa categoria se refere à capacidade que o discurso possui de reproduzir os eventos.

O que chamo de frequência narrativa, isto é, as relações de frequência (ou mais simplesmente de repetição) entre narrativa e diegese, foi até hoje muito pouco estudado pelos críticos e teóricos do romance. (...) Um acontecimento não é somente capaz de se produzir: ele pode também se reproduzir, ou se repetir: o sol se levanta todos os dias. (GENETTE, 2017, 180)

É claro que, de um ponto de vista rigorosamente teórico, o sol nunca é o mesmo. O que se quer dizer é que há uma série de eventos semelhantes e não idênticos a si mesmos. “A ‘repetição’ é na verdade uma construção mental, que elimina de cada ocorrência tudo que ela tem de próprio para conservar apenas aquilo que ela compartilha com todas as outras da mesma classe e que é uma abstração” (GENETTE, 2017, 181). Há quatro possibilidades: “Muito esquematicamente, podemos dizer que uma narrativa, qualquer que seja, pode contar uma vez o que se passou uma vez, *n vezes* o que se passou *n vezes*, *n vezes* o que passou uma vez, uma vez o que se passou *n vezes*” (GENETTE, 2017, 182). As duas primeiras são incluídas numa mesma designação a que o teórico chama de **singulativa**.

Do ponto de vista cronotópico, o foco é o mesmo, inclusive, pensamos que se possa adotar a mesma terminologia. O que muda, nesse caso, é a compreensão do fenômeno, pois, agora, devemos pensar do ponto de vista do evento: um lapso de tempo, ocorrendo num ponto do espaço.

## Corpo, Tempo e Espaço

Nesse sentido, as três possibilidades são:

- a. **Narrativa singulativa:** o discurso representa uma vez o cronotopo que ocorre uma vez;
- b. **Narrativa repetitiva:** o discurso representa *n* vezes o cronotopo que ocorre uma vez;
- c. **Narrativa iterativa:** o discurso representa uma vez o cronotopo que ocorre *n* vezes.

Atente-se ao seguinte trecho:

Não quis, não levantou a cabeça, e ficamos assim a olhar um para o outro, até que ela abrochou os lábios, eu descí os meus, e... Grande foi a sensação do beijo; Capitu ergueu-se, rápida, eu recuei até à parede com uma espécie de vertigem, sem fala, os olhos escuros. Quando eles me clarearam, vi que Capitu tinha os seus no chão. Não me atrevi a dizer nada; ainda que quisesse, faltava-me língua. (ASSIS, 2007, 97. Grifo nosso)

Essa é a cena do primeiro beijo entre Bentinho e Capitu. Aconteceu uma vez na casa de Capitu, mais especificamente na sala. Esse evento aparece uma única vez dentro da história, portanto, uma narrativa singulativa, o que é o mais comum no texto literário. A narrativa tende a narrar uma vez o cronotopo que acontece uma vez.

Vejamos agora um breve exemplo de narrativa iterativa, isto é, aquela que ocorre quando se narra uma vez o cronotopo que ocorre várias vezes.

Separaram-se contentes, ele ainda mais que ela. Rita estava certa de ser amada; Camilo, não só o estava, mas via-a estremecer e arriscar-se por ele, correr às cartomantes, e, por mais que a repreendesse, não podia deixar de sentir-se lisonjeado. A casa do encontro era na antiga Rua dos Barbonos, onde morava uma comprovinciana de Rita. (ASSIS, 2007, 95. Grifo nosso)

## Corpo, Tempo e Espaço

Nesse trecho do conto *A cartomante*, observamos a despedida de Rita e Camilo a partir da casa em que eles se encontravam. Eram amantes, portanto, esses encontros e despedidas ocorreram inúmeras vezes, mas o discurso os apresenta apenas uma vez. O cronotopo da casa do encontro aparece apenas nessa vez.

Por outro lado, o mesmo acontecimento pode ser contado muitas vezes não somente com variantes estilísticas, como é o caso em Robe-grillet, mas também com variações de “ponto de vista”, como em *Rashomon* ou em *O som e a fúria*. O romance epistola do século XVIII já conhecia esse tipo de confrontações, e os anacronismos “repetitivos” [...] (GENETTE, 2017, 183-184)

Essa última citação exemplifica a questão da narrativa repetitiva, ou seja, narram-se várias vezes o cronotopo que aconteceu uma única vez.

## CONCLUSÃO

A proposta bakhtiniana, apesar de seus mais de setenta anos de existência, foi muito pouco trabalhada/explorada pelos estudos literários. Acreditamos que, atualmente, já temos condições de superar a dicotomia tempo/espço que imperou nos estudos literários desde sempre. Acreditamos firmemente que temos condições de aplicar o cronotopo juntando as contribuições de Bakhtin àquelas de outros teóricos. Neste artigo, apontamos uma possibilidade. Especificamente, propomos a aproximação entre a proposta de análise temporal de Genette à perspectiva cronotópica.

Em muitos momentos de seus dois livros a respeito do tempo narrativo, Genette fala sobre o espaço. Só isso já mostra a proximidade que existe entre a proposta genettiana e a bakhtiniana. É uma pena que Genette não tenha explorado a perspectiva espaço-temporal.

# Corpo, Tempo e Espaço

Por essa proximidade, inúmeras vezes estampada em *Figuras III* e *Nouveau discours du récit*, a proposta aqui apresentada é bem simples e objetiva. Na maioria das vezes, nos atemos simplesmente em acoplar a perspectiva espacial mais de perto à abordagem temporal, mudando nomes dos “fenômenos” para destacar a presença do espaço.

Trata-se de um pensamento inicial. Com certeza, ainda há muito o que se refletir sobre a proposta e testá-la em narrativas específicas.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. São Paulo: Panda Books, 2019.
- \_\_\_\_\_. *50 contos de Machado de Assis*. São Paulo: Cia das Letras, 2007.
- AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Ática, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética*. São Paulo: Unesp, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Teoria do romance II – As formas do tempo e do cronotopo*. São Paulo: 34, 2018.
- BEMONG, Nele(org.) *Bakhtin e o Cronotopo – reflexões, aplicações, perspectivas*. Parábola: São Paulo, 2015.
- GENETTE, Gérard. *Figuras III*. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.
- GORDO, Antonio da Silva. *A escrita e o espaço no romance de Vergílio Ferreira*. Porto: Porto Editora, 1995.
- HOMERO. *Odisseia*. São Paulo: Nova Cultural, 2002.
- MACHADO, Irene. *A voz e o romance*. São Paulo: Imago, 1995.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2004.

## DISCURSOS E CONCEITOS DE INFÂNCIA (POR UM CONCEITO DE INFÂNCIA ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO)

---

*Claudemir Belintane*

Diz a Astronomia que nosso corpo tem a mesma origem do material que compõe as estrelas da Via Láctea e das mais distantes galáxias. Somos pó de estrelas! Contudo, essa porção do pó que se foi diferenciando criou um sistema de regulação interna e se desdobrou em uma multiplicidade de seres capazes de se reproduzir e de lutar pela sobrevivência. Chegou ao ponto de alçar reflexões e especulações sobre as origens de si mesmo, do planeta em que vive e até mesmo da própria dinâmica do universo, atribuindo a ele uma temporalidade. Consegue construir máquinas que rompem a gravidade e vão além da órbita terrestre. Com telescópios poderosos em órbita, consegue vasculhar as mais distantes galáxias e até mesmo atestar o colapso energético de algumas delas.

Em que se pese todo esse progresso, o pó diferenciado ainda reconhece muito parcialmente a importância da linguagem e dos discursos neste processo de se ajuntar para pesquisar, conhecer o mundo e conhecer-se a si mesmo. Drummond de Andrade (1992, 382-383), em seu belo poema “O Homem e as viagens”, imagina o Homem com suas engenhocas viajando pelo Universo, dominando os planetas e até descendo no Sol, *falso touro espanhol domado*, mas faz tudo isso para concluir que o Homem pode até dominar sofisticadas técnicas, no entanto não consegue dominar a si mesmo e nem aprofundar conhecimentos na dinâmica de conhecer e aceitar seus semelhantes:

[...]

*Ao acabarem todos*

Só resta ao homem

## Corpo, Tempo e Espaço

(estará equipado?)  
A difícilíssima dangerousíssima viagem  
De si a si mesmo:  
Pôr o pé no chão  
Do seu coração  
Experimentar  
Colonizar  
Civilizar  
Humanizar  
O homem  
Descobrimdo em suas próprias inexploradas entranhas  
A perene, insuspeitada alegria  
De con-viver.

FREUD (1988) em “O futuro de uma ilusão” (1927) já tinha manifestado opinião muito parecida:

Embora a humanidade tenha efetuado avanços contínuos em seu controle sobre a natureza, podendo esperar efetuar outros ainda maiores, não é possível estabelecer com certeza que um progresso semelhante tenha sido feito no trato dos assuntos humanos e provavelmente em todos os períodos, tal como hoje novamente, muitas pessoas se perguntaram se vale realmente à pena defender a pouca civilização que foi assim criada.<sup>1</sup>

Enfim, o pozinho de estrela organizou-se, vestiu-se e armou-se com a tecnologia que criou, mas ainda não consegue enxergar bem seu semelhante. Em suas investidas para se diferenciar dentro de sua espécie, cultua o dinheiro e com isso rotula e mapeia a realidade humana sempre em função de negócios que favorecem uma minoria. Este rotular e mapear ao longo da História é o que chamamos discurso – que, quando vem na esteira do acúmulo de capital, sempre procura exercer uma dominação que nos leva a crer em certa naturalidade das teias discursivas que nos envolvem.

---

<sup>1</sup> Volume XXI, p. 17, 1988.

## Corpo, Tempo e Espaço

Se as reações bioquímicas temperaram o pó ao longo de bilhões de ano, a linguagem e o discurso erigiram as dimensões todas da coletivização, das interações de um ser com outro e com isso estruturou o psiquismo já em rede e este já se fez a partir de um paradoxo que muitas vezes é subestimado pelos pesquisadores: psiquismo é individual e social por excelência. Do mesmo modo, o corpo é uma complexidade biológica, psíquica e social. Parece muito óbvio, mas quando essa complexidade se ramifica nas ciências e áreas de estudos ou nos interesses do mercado, sofre fatiamentos até o limite de constituir um objeto manipulável e/ou rentável.

É comum ainda hoje o corpo ser abordado e tratado isoladamente pelas ciências médicas, como se os torneios do civilizacional não o tivessem matriciado também, como se a linguagem e o discurso fossem apenas ferramentas que se usam e se guardam sem implicações para os centros cerebrais e corporais que com ela funcionam e enredam as dimensões da alteridade. Esse encontro entre hardware (corpo) e softwares/aplicativos (linguagem) é ainda o grande desafio das ciências, quer no plano físico-químico-biológico, quer no psíquico-social das linguagens e de seus meios. Como disseram Drummond e Freud, enxergar-se neste processo, conhecer a dimensão da alteridade (outro/Outro) e ser solidário com nossos próximos foi revestido por discursos a tal ponto de concebermos certas práticas de exploração do outro como absolutamente normais.

O objetivo deste ensaio é pôr em (re)discussão o conceito de infância, tirando-o de sua aparente naturalidade (quando pensamos, por exemplo, que infância é naturalmente o período inicial da vida dos seres humanos) e dando-lhe um contorno mais específico, mais propício ao campo educacional. Se a Astronomia consegue auscultar as galáxias mais longínquas, por que não podemos aprofundar um pouco mais o conceito de infância, contribuindo assim com alguma coisinha para a “dangerosíssima viagem” proposta por Drummond?

### A DINÂMICA DA ALTERIDADE NA VISÃO DA PSICANÁLISE FREUD-LACANIANA

O par *autre/Autre* (a/A) proposto por LACAN (1995) para explicar a constituição do psiquismo revela nossos pareamentos na dinâmica dos encontros da vida social, quer seja ela realmente vivida, quer simplesmente imaginada ou sonhada. O pequeno *outro* refere-se à dimensão mais imediata do ser na linguagem, pois seu imaginário basilar é o plano dos pareamentos parentais próximos. Longe de ser totalmente recoberto pelo *Outro*, que é a dimensão maior das codificações e imaginarizações humanas, o pequeno *outro* persiste em suas tentativas de se manter sem o controle civilizacional do grande *Outro*, mas ao ser pego pela linguagem, já está em pleno processo de sujeição. O mais interessante é que esse recobrimento do ser pela linguagem e pelo discurso dá-se mesmo antes de sua efetiva concepção biológica. Uma gramática de intenções em que se sobressai o jogo dual do “sim/não”, do “pode/não pode”, “do ser/não ser” reveste a ulterioridade e a alteridade de sua entrada no mundo dos Homens. Por mais que, após o nascimento, o pequeno ser não se ajuste às intenções dos pais, no mínimo, terá que se avir com elas por toda a vida. Entra-se na linguagem, entra-se no embate discursivo. A dimensão do grande *Outro* enreda o pequeno *outro*, mas não o aniquila. Os pais, avatares mais diretos do pequeno *outro*, mesmo em suas intenções mais íntimas e afetivas, também são tensionados pelos ditames civilizacionais. Seus espaços de manobras existem, contudo sempre dentro dessa dimensão mais ampla do grande *Outro* que, hoje, como sabemos, tem que acomodar em sua formulação teórica os modos de as linguagens midiáticas estenderem suas “interfaces” para os espaços mais íntimos desse enlaçamento entre essas duas dimensões da alteridade. O que significa, por exemplo, um *tablet* ou celular nas mãos de uma criança de um ou dois anos de idade sobretudo se levarmos em conta que se trata de um presente dos pais? Isso não mexe com nosso tradicional conceito de infância?

## Corpo, Tempo e Espaço

Refinando o objetivo e ajustando seu foco de acordo com a introdução que fizemos até agora, temos que levar em conta a intromissão dessas geringonças contemporâneas, que hoje se posicionam até mesmo na intimidade desse período de constituição da corporalidade da criança. A complexidade de tal intromissão já nos levou a redefinir infância (BELINTANE, 2017a), buscando um conceito que permita distinções entre o ser biológico em crescimento e as projeções discursivas que alimentam projetos de vendas a tal ponto de forjar “infâncias” adaptadas ao consumo. Uma preocupação em nossos estudos na área da educação é a de sempre aferir minimamente o quanto se tem de adulto nas concepções de infância, de criança e de alunos das séries iniciais. Se somos pó de estrelas, que se foi tornando um complexo orgânico capaz de auscultar até a presença de “vida” em Vênus (anunciada pela Astronomia, neste setembro de 2020), é importante redescobrir também como, na sociedade complexa de nosso tempo, essa prematuridade do ser humano, desde antes de sua concepção biológica, enreda-se em projetos de mercado capazes de influenciar o discurso dos adultos e da educação em geral. Trata-se, portanto, de um ensaio cujo compromisso maior é revisitar e questionar o conceito comum de infância e sua corporalidade no contexto das máquinas e redes sociais de nosso tempo.

Em nossos projetos de pesquisa, redefinimos dois conceitos, o de infância e o de oralidade e, por extensão, criamos o conceito de corporalidade. Vamos retomá-los com brevidade e, em seguida, propor uma reflexão crítica sobre possíveis caminhos para educar com mais possibilidades de liberdade e menos neoliberalidade, reposicionando a educação (que é um espaço de intersecção denso entre o pequeno e o grande Outro) em relação à concepção do mercado, que em geral é também a da família.

Diferentemente de boa parte da Linguística e mesmo da Educação, definimos oralidade como a estética que faz memória ao longo do tempo. Nossa concepção é próxima à de HAVELOCK (1995), que definiu oralidade como formulação estética das culturas orais para evitar o

## Corpo, Tempo e Espaço

esquecimento. Por exemplo, uma narrativa em versos (epopeia), para se manter na cabeça de *Aedos* e *Rapsodos*, teria que ser composta a partir de uma estética rigorosa (métrica, estrofação, ritmo, epítetos e eixo temático da narrativa). Para a infância, oralidade não seria a possibilidade da conversa, do bate papo, do debate, mas sim o arcabouço das narrativas, o ritmo e as rimas das cantigas e brincadeiras com palavras – se notarmos bem, tudo é esteticamente preparado para amparar a memória. Se usarmos o conceito de gênero do discurso de BAKHTIN (1997), temos que oralidade é o conjunto de recursos estéticos que permitem a constituição de gêneros secundários, cujos textos são burilados pela tradição oral para que a memória os possa reter. Diferente disso é a fala cotidiana, que em geral é fragmentária, mais próxima do que Bakhtin chamou gêneros primários.

Chamamos corporalidade a presença de um corpo, seja real ou imaginário nesse processo de “incorporar” as narrativas, cantigas, poemas e textos oriundos da tradição oral. Por exemplo, quando uma criança escuta história, ela projeta um corpo imaginado, psíquico, que é uma espécie de avatar do herói. Este corpo tem o dom de afetar o corpo biológico, levando-o a se retrair, suar frio, entrar em euforia diante das peripécias de um herói ou do prazer de brincar com textos a partir de sua memória e da memória coletiva.

Repetindo: enquanto conceito útil na educação ou mesmo nas ciências humanas em geral, o termo infância não pode ser meramente identificado como o período inicial da vida de uma pessoa. Essa restrição da palavra a uma fase da vida naturaliza o conceito, restringe as possibilidades de o pesquisador, o educador ou mesmo pais perceberem os campos de forças que enredam essa fase da vida, inclusive os potenciais de sua corporalidade, de suas expressões fantasísticas.

Do ponto de vista das fases da vida, sabemos, por meio da Psicanálise, que os principais elementos vividos por uma criança desde seu nascimento persistem na base do psiquismo adulto. Não

## Corpo, Tempo e Espaço

podemos aceitar um desenvolvimentismo que põe as fases da vida em uma progressão contínua, em que a “anormalidade” da infância vai se normalizando. Sabemos que a meninice se remexe e impulsiona o adulto. Os elementos mais essenciais da infância são responsáveis pela criatividade, pelo posicionamento subjetivo diante do outro (é comum a gente perceber regressões, atitudes infantilóides de indivíduos bem adultos), do mesmo modo encontramos sensatez e prudência em muitas crianças.

Além disso, na concepção comum que temos de infância também se presentificam os interesses econômicos e educativos que dão suporte às famílias em geral. Fabricantes de brinquedos, de medicamentos, de roupas, de alimentação, de religiões etc. participam da armação desse conceito. Com os produtos eletrônicos e midiáticos atuais, o retorcimento do conceito se torna ainda mais pungente, sobretudo neste ano de pandemia, que de alguma maneira vem privilegiando a interação educativa a distância.

Quando tentamos redefinir o conceito de infância, procuramos pôr em relevo os traços mais intrínsecos do mundo infantil, que revelam os laços identitários para apreendermos um novo conceito, já que boa parte dos demais são sazonais e dependentes do mercado, da publicidade e de outros interesses ideológicos e econômicos. O que seria infância para os nazistas de Hitler, senão um tempo de adestramento de um futuro soldado obediente e cego? O que seria infância para um vendedor de brinquedos ou mesmo para os produtores de jogos e brincadeiras eletrônicas? O que seria infância para nós educadores?

Perseguindo essas questões chegamos à conclusão de que o intrínseco da infância não poderia se restringir ao já muito manjado termo francês *infans*, ou seja, o ser que ainda não fala, que ainda não está totalmente na linguagem. Para a Psicanálise e outras áreas das ciências humanas, a criança já é concebida na tensão das linguagens. É impossível para uma criança nascer fora da discursividade que enreda o lugar da infância. Ela

## Corpo, Tempo e Espaço

até pode não falar, mas com certeza “é falada” antes de nascer e durante toda a sua vida tem seu corpo, seus gestos, sua fome, seus desejos totalmente enlaçados pelo discurso do Outro. Não é por acaso que Lacan define o inconsciente como “discurso do Outro” (LACAN, 1995).

Criando aqui um neologismo de mau gosto, podemos dizer que o pequeno ser, cada um ao seu modo, veste a “infancialização” que os adultos de seu tempo propõem. Podemos dizer que existe um berço físico de madeira e panos, e um outro socio-psíquico urdido pela linguagem, pelos discursos que enredam tanto o pequeno ser como o seu próprio berço. A expressão dos publicitários modernos, “do berço ao túmulo”, ilustra muito bem o quanto a palavra infância se modifica - neste caso, revela o sentido de que ela é a ponta por onde a pessoa começa a ser cativada (lembrando que “cativada” é também escravizada), a ser cliente por toda a vida. E de fato vemos cotidianamente na TV e nas mídias sociais crianças sorridentes e felizes consumindo os mais diferentes produtos, de talco e alimentos a *gadgets* (bugigangas) eletrônicos. Não raro, em alguns segundos daquelas publicidades de banco, vemos as crianças sendo cuidadas por pais que gastaram bastante em seguros e investimentos. Essas crianças crescem e envelhecem em segundos, dando a ideia de que os produtos bancários garantem a felicidade por várias gerações. Para os publicitários é importante criar uma linha discursiva que não solte o ser nunca, até para a sua morte haverá indicações de produtos. Na atual fase de nossas vidas, somos monitorados pelos algoritmos das grandes redes o tempo todo. De pó de estrelas estamos nos transformando em efeito de algoritmos mal intencionados (O’NEIL, 2019). O Deus recôndito das religiões está se transformando no mais que recôndito e onisciente algoritmo. Para quem assistiu aos documentários “Privacidade Hackeada”<sup>2</sup> e “O dilema das Redes”<sup>3</sup> deve ter percebido que os especialistas que criaram os lucrativos algoritmos

---

<sup>2</sup> Documentário de 2019, direção de Karim Amer e Jehane Nayaim. Disponível na Netflix.

<sup>3</sup> Documentário de 2020, direção de Jeff Orlowski. Disponível na Netflix.

## Corpo, Tempo e Espaço

que mapeiam e escravizam seus “usuários” (aliás, um deles diz que o termo usuário, *adict* em inglês, é usado apenas para a drogadição e para o uso de redes sociais), não querem isso para seus filhos e eles mesmo tentam se livrar do vício.

Para nós, a educação não pode exercer seu papel sem conhecer essas dimensões perversas do discurso, que avassala a infância e a predispõe ao cativo da fidelidade consumista. Então, cabe a nós educadores mapear os entornos discursivos da palavra “Infância”, notar como ela se estica para cá e para lá dependendo dos interesses dos que querem algo com ela. Atualmente, com as novas tecnologias temos muitos vendedores tentando demonstrar a importância de um *tablet* ou do celular no cotidiano delas, além de um enredamento monitorado. Segundo eles, a aprendizagem da criança seria facilitada por essas geringonças, ela poderia ter o mundo em suas mãos, manipulá-lo, extrair dele dados, informações, conhecimentos e até mesmo a convivência feliz.

Para nós, um dos elementos típicos da infância é a sua capacidade de fantasiar e de usar a linguagem e a língua para animar objetos, torná-los personagens de suas histórias ou brincadeiras. Há algumas décadas, um inútil caquinho de louça tinha para as meninas pobres a capacidade metonímica de representar um prato, uma tigela em suas brincadeiras de casinha. É um faz de conta que não depende de um objeto que tenha os contornos de outro existente no mundo real. Um boneco de sabugo de milho pode ser o Visconde de Sabugosa, como muito bem mostrou Monteiro Lobato. Uma batata pode ser um boi ou porquinho, com alguns pedacinhos de madeira se faz um curral, enfim, o jogo imaginativo não depende da semelhança completa ou de alguma coisa muito figurativa. Por exemplo: em creches (como as creches da USP), que não têm muitos brinquedos industrializados, as crianças criam ambiências mágicas, uma caixa de papelão torna-se um castelo, uma arvorezinha pode ser um avião, um banco do pátio navega mar adentro levando invencíveis piratas. Na hortinha que as crianças fizeram junto com as professoras, a curiosidade engata explicações interessantes sobre como uma mera

## Corpo, Tempo e Espaço

sementinha se torna uma planta. A capacidade de espantar-se, a perplexidade diante das mágicas que a própria vida mostra é o mais importante elemento da infância. Fundamentais também os momentos inusitados de constituição da capacidade de memorizar textos oriundos da tradição oral e de experimentar-se no jogo da corporalidade, ou seja, incorporar o oral e deixar que seu corpo se redublique em suas fantasias.

Em 1920, o filósofo ORTEGA Y GASSET (1993), ao ler um artigo de um jornalista chamado Antonio Zozaya, resolveu escrever um artigo sobre infância. Para o filósofo a concepção de infância do jornalista seria um desdobramento do pragmatismo já em moda na época. Zozaya, criticando a imposição de leitura do clássico espanhol “El Quijote” nas quintas séries (crianças de 10, 11 anos), retruca que uma criança precisa saber coisas úteis, como funciona um trem, uma letra de câmbio, argumentando que Quixote e Hamlet atrapalham a escolarização, pois não “preparam para a vida”. Ortega y Gasset até concorda com o jornalista, pois de fato se trata de uma imposição do mundo adulto e que esses livros rigorosamente não seriam para crianças, contudo, ao longo do artigo, mostra que Zozaya tem uma concepção pragmática e adulta do mundo infantil, que também é perniciososa para a educação de crianças. Para ele, a *niñez* se caracteriza pela sua capacidade de fantasiar, de imaginar, de viver desafios imaginários por meio de histórias e mitos, afirma que essa é a grande potência da infância e que, por consequência, seria também a do mundo adulto.

Así, es la madurez no una supresión, sino una integración de la infancia. Todo el que tenga fino oído psicológico habrá notado que su personalidad adulta forma una sólida coraza hecha de buen sentido, de previsión y cálculo, de enérgica voluntad, dentro de la cual se agita, incansable y prisionero, um niño audaz. (1993, p.33)

A lição de Ortega y Gasset, muito pouco conhecida na educação, põe para a gente o desafio de conhecer melhor a infância, tanto o período

## Corpo, Tempo e Espaço

inicial da vida como a que vive dentro de nós, nossa *niñez* recôndita, mas efetiva. Para o filósofo, o canto do poeta, a palavra do sábio, a ambição do político, o gesto do guerreiro são sempre ecos adultos de uma incorrigível criança prisioneira (p. 23).

A usurpação da infância ocorre quando educadores, pais e interesses econômicos cortam essas fantasias ou quando impregnam o ambiente com excessos de brinquedos e geringonças eletrônicas. Cada vez que uma criança se sente satisfeita com um objeto polido e arredondado por adultos (a boneca perfeita, o carrinho com controle remoto, o jogo eletrônico completo, capaz de prender a criança durante dias), é um pouco mais de infância e criatividade que a educação e a família retiram da criança. São comuns pesquisas que analisam os males causados por este ou aquele meio de diversão (televisão, videogames, jogos no celular ou no tablete etc.), mas o fazem sempre levando em conta um efeito mais ou menos imediato e muitas concluem que o efeito é desprezível, insignificante.

A infância mal vivida, exposta ao pragmatismo adulto, reduzida a ambiências *pregnantes*<sup>4</sup> não pode ser avaliada ali apenas no momento das ações desta ou daquela criança. Essa pesquisa só pode ser feita de forma retroativa, analisando a infância de adultos, buscando retomar os elementos básicos do psiquismo de cada adulto pesquisado. Neste sentido, a vida dos escritores, dos cientistas, dos filósofos e a nossa própria é que fornecem os elementos que talvez possam sustentar essa permanência da infância na vida adulta. Daí a importância dos livros de memória, das obras literárias que mergulham fundo na essência

---

<sup>4</sup> O conceito de “*ambiência* *pregnante*” (BELINTANE, 2017b) se dá por comparação entre cada um dos meios disponíveis. Por exemplo, um game é mais *pregnante* do que a TV, pois consegue reduzir todos os sentidos à atenção fixa nas ações, em outras palavras, a paisagem do jogo, apesar de interessante, não é mais vista, desaparece para sobrar apenas a destreza do clique diante do surgimento inusitado da exigência de uma ação. Existem jogos mais tranquilos, que obrigam o jogador a reparar na paisagem, a procurar algo que pode estar em qualquer lugar da paisagem, mas estes não são os que fazem maior sucesso.

## Corpo, Tempo e Espaço

do, como diz o poeta MANOEL DE BARROS (1998), “criança da palavra”.

Num tempo mais curto, ao longo de cinco anos (do primeiro ao quinto ano), conseguimos medir minimamente os avanços no processo de alfabetização e entrada na escrita de crianças que tiveram uma escolarização que tinha por base a “corporalidade”. Os resultados foram excelentes, quando comparados aos das turmas de alunos de outros anos, que não passaram pelo processo ou quando comparados ao desempenho de alunos do Brasil, do Estado de São Paulo ou da cidade de São Paulo (BELINTANE, 2017).

### NOSSO CONCEITO PARA A EDUCAÇÃO

Com a proliferação dos microcomputadores e de todos os eletrônicos portáteis e ainda a facilidade de acesso às redes, as famílias, clubes e outros ambientes estão repletos de pessoas ensimesmadas por meio dessas telas prenhas. Se a educação ceder aos vendedores de projetos de *e-learning*, *mobil learning* e outros recursos eletrônicos que permitem isolar cada criança em sua máquina, sobretudo se eles entrarem nas escolas referenciados por concepções neoliberais, teremos uma educação solipsista, realçando o individualismo e com poucas chances de a criança realizar os potenciais oriundos de sua capacidade de fantasiar e de construir a partir da falta, além de estender para o tempo escolar e para as crianças as mesmas geringonças de que dispõem em suas casas e em outros ambientes (clube, vizinhança etc.). A “falta” em Psicanálise é o motor do desejo. Se a psiquismo abraça a ilusão da completude, estamos diante da psicose. A família, sobretudo a mãe, excessivamente provedora, que acode a criança antes de ela formular sua demanda, que antecipa e provê segundo seu desejo e taponar o desejo do filho, em geral, provoca um efeito psíquico que consiste na dificuldade de o sujeito se posicionar diante do Outro. As novas tecnologias trazem essa característica, prevê e provê para além do desejo da criança, de alguma

## Corpo, Tempo e Espaço

forma até mesmo antecipa e falseia suas demandas, pondo a criança num trilhamento único. Os espaços para as criatividadeas se reduzem, as relações entre elas, sejam amistosas ou conflituosas, tornam-se lábeis, pouco intensas, mediadas pelos adultos que planejaram o jogo ou o ambiente virtual de trocas. Estamos diante, então, da fabricação de uma infância-negócio, gestada de acordo com os interesses das grandes empresas de produtos eletrônicos. A infância passa a ser um produto também, já que sua atenção é disputada também pelo discurso do mercado publicitário.

Como definimos o intrínseco da infância como essa capacidade de potencializar a fantasia a partir de poucos elementos, por exemplo, um cabo de vassoura virar um cavalo (ou os exemplos que já demos no início do texto), acreditamos que é isso que devemos defender. Essa infância concebida e suprida pelo mercado e em geral aceita pela família não pode dar a tônica da educação infantil ou dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (FI). A educação precisa de um conceito específico para avaliar as relações entre sua visão de infância e demais conceitos existentes no universo de letramento de cada criança. Um exemplo interessante ilustra o quanto perdemos a mão por falta de um conceito específico: as diversas correntes que se entrecruzam para fornecer a base do ensino de língua e linguagem na educação infantil e séries iniciais do F1, chegam mais ou menos a um consenso sobre as seguintes concepções: (1) conceito de letramentos/universo de letramento – abarca as práticas e convivência da criança em uma sociedade letrada; (2) conceito de cidadania – que em geral é o mesmo que se usa para o mundo adulto; (3) concepção de que sujeito constrói o conhecimento, portanto, todos os gêneros discursivos que estão em seu entorno, ao alcance de suas mãos e de seus olhos, seriam privilegiados no processo de alfabetização e de enriquecimento das bases de letramento. Juntando os três conceitos, os documentos oficiais (PCN, BNCC e os guias que orientam a produção de livros didáticos parecem acreditar que é preciso reforçar a cidadania da criança em seu processo de letramento abordando os gêneros discursivos

## Corpo, Tempo e Espaço

que orbitam seu mundo (mensagens publicitárias, rótulos de produtos, logomarcas, enfim, esses textos prosaicos que já açambarcam a infância fora da escola). A ideia simplória é a de recuperar o que é significativo pra ela, abordar de forma lúcida o conteúdo desses textos, pois o cidadão precisa compreender as mensagens de seu meio.

Em nossas pesquisas demonstramos que os gêneros prosaicos do cotidiano são pouco relevantes no processo de alfabetização, sobretudo quando se tem como meta a leitura fluente e significativa. O que faz os alunos se esforçarem na dinâmica da leitura de maior volume, na busca da leitura significativa, são textos e lugares desconhecidos. A criança em suas fantasiações troca com entusiasmo o perto pelo distante (Num reino distante....), o conhecido pelo desconhecido (mistérios), o prosaico pelo raro etc. Ou seja, a infância, em suas fantasias, faz o contrário do que apregoa a pedagogia. Para nós, as crianças (de todos os tempos) curtem os mitos, os contos maravilhosos, as histórias que propõem desafios, jogos e brincadeiras com palavras, as curiosidades científicas – as mesmas que encantaram nossos avós. Quando o livro didático entra com os textos prosaicos roubando o lugar dos textos literários e da curiosidade sobre as origens (mitos e histórias fantásticas), as crianças até respondem favoravelmente, afinal, elas conhecem aqueles campos todos, mas esses interesses são tão prosaicos e passageiros como são os textos escolhidos. Já o campo mais literário, artístico e das curiosidades científicas ficam para sempre, estruturam a base da curiosidade e ajudam a traçar os laços dos compromissos com o interesse cultural e científico. É quase impossível esquecer uma história que se ouve na infância quando essa de fato tem raízes no fantástico, no mito, na busca heroica de uma verdade. São elas que fazem volume na memória e deixa de fato um legado para sustentar futuras leituras (sabemos que uma leitura se vale de outra para tecer sua rede; ler bem é ler bastante, não tem jeito!).

Para finalizar, ampliaremos um pouco o foco do debate para defender uma ideia que pode ser muito cara para o futuro da educação:

## Corpo, Tempo e Espaço

a escola é o lugar onde o aluno pode recuperar todos os tempos da aprendizagem e da evolução humana. Neste sentido, a infância, a capacidade de fantasiar a partir de poucos elementos e a de lidar apaixonadamente com a corporalidade constituem a estrutura de um processo de aprendizagem que pode dispensar quase que totalmente as geringonças de hoje. A educação infantil seria o espaço-tempo das trocas presencias, do contato direto com o mundo (é necessário que as crianças exerçam todo o empirismo básico), das relações interpessoais mediadas por tesouros e empreendimentos comuns: baús de histórias, universo mítico plural (de várias etnias), uma horta no fundo da escola, espaços ricos para aguçar os cinco sentidos e estudos do meio. De preferência, tudo isso usando apenas os cinco sentidos e a corporalidade. Se as máquinas forem chamadas pra algum tipo de suporte (exemplos: filmar, fotografar, pesquisar, publicar etc.), que elas ocupem um lugar discreto, de ferramentas necessárias em um momento preciso. Nada de imersões neoliberais, abertas ao “desejo” da criança.

Como o mundo eletrônico praticamente enredou todos os espaços do ser humano, seja adulto ou infantil, nada mais justo e saudável que a escola seja o lugar onde se desenvolva a vasta gama de habilidades e competências oriundas da intimidade entre os sentidos e o mundo, entre os sentimentos e o outro. Que a elas sejam permitidos um castelo encantado, uma tenda na montanha, uma nave espacial, onde todos possam romper com o mundo imediato e viajar pra lugares inusitados do inconsciente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. Impurezas do branco. In: *Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro, RJ, Editora Nova Aguilar, 1992 (pp. 382-383).

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

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro, Record. 1998.

## Corpo, Tempo e Espaço

BELINTANE, Claudemir. Por um conceito de infância. In: COSTA e SILVA, Carmem L. DEL RÉ, Alessandra.; CAVALCANTE, Marianne (org.). *A criança na/com a linguagem: saberes em contraponto*. Porto Alegre - RS, Instituto de Letras da UFRGS, 2017a, v. 1, p. 117-128.

BELINTANE, Claudemir. *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para formação de professores*. São Paulo: Scortecci, 2017b.

FREUD, Sigmund. O futuro de um de uma ilusão. In: *Obras completas de Sigmund Freud*, edição Standard, Volume XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1988 (pp. 12-63).

HAVELOCK, Eric. A Equação Oralidade - Cultura Escrita: Uma Fórmula para a Mente Moderna. In: OLSON, Nancy; TORRANCY, David R. *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LACAN, Jacques. O Eu na teoria de Freud e na técnica da Psicanálise. Livro 2 – Os Seminários de Jacques Lacan. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1995.

O'Neill, Cathy. *Armas de destrucción matemática: como el big data aumenta la desigualdade y amenaza la democracia*. Editor Digital Orhi/Epublibre, 2016.

ORTEGA Y GASSET, José. El Quijote en la escuela. In: *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo. V. 19, n. 1, pp.11-38, jan/jun, 1993.

## AÇÃO E COMPORTAMENTO, UM DIÁLOGO INTERSUBJETIVO ENTRE BAKHTIN E HABERMAS

---

*Zionel Santana*

### INTRODUÇÃO

O questionamento da relação entre a linguagem e a consciência, apontado por Bakhtin, coloca sob suspeita a possibilidade de a ideologia também estar condicionada à linguagem. Isso, de certa forma, também se aplica à consciência. O nosso autor terá que recorrer às teorias sociológicas para aclarar essa questão. A concepção de consciência em Bakhtin está ancorada em uma compreensão social e ideológica. Assim, podemos entendê-la na sua manifestação na interação social dos indivíduos.

A consciência<sup>1</sup>, na sua concepção, só se manifesta pela fala. Esta passa a ser um elemento de apropriação do instrumento de acesso ao mundo ideologizado pela linguagem. Portanto, se a linguagem determina a consciência, isso é compreensível na concepção de Bakhtin a partir de uma interpretação marxista da ação do sujeito que se apropria do mundo fenomênico linguisticamente constituído. Destarte, uma concepção dialética entre a linguagem, a consciência e a ideologia na apropriação e transformação da natureza em que a linguagem se configura na dependência da consciência. Essa ideia parte do pressuposto de que há uma ideia de consciência, em Bakhtin, intrínseca ao modelo marxista, pronta para se libertar. O propósito deste capítulo é discutir qual imagem de mundo os falantes constituem na sua individualidade, em ação e

---

<sup>1</sup> BEZECZKY, Gabor. "Contending Voices in Bakhtin". In: Comparative Literature JS-TOR collection, Duke University Press. 1994, 321-345. Disponível em: < <https://www.jstor.com/stable/1771376> >. Acesso em 14 jul. 2020. DOI: 10.2307/1771376.

## Corpo, Tempo e Espaço

comportamento, se é fruto do processo de subjetivação e, ao mesmo tempo, contrapor as influências possíveis na orientação e interpretação das situações entre falantes e ouvintes.

Essa questão bakhtiniana levanta a dúvida de qual seria a relação entre a linguagem e as teorias sociológicas.<sup>2</sup> Se a língua cumpre uma função social de comunicar, a comunicação social, de certa forma, constitui uma imagem que, direta ou indiretamente, tem a pretensão de influenciar o outro das diversas situações entre si, ora na ação, ora no comportamento. Na concepção de Habermas, a constituição de uma realidade social está sempre entrelaçada com uma imagem de mundo. Portanto, o deslocamento das teorias sociais altera essa imagem de mundo ao passo que influencia os falantes e os ouvintes. Isso é, sairíamos da perspectiva subjetivista da língua para uma perspectiva intersubjetivista.

Isso só será possível, na concepção de Habermas, ao analisamos os modelos ideológicos das teorias sociais que não respondem mais as questões problemáticas em Bakhtin. Dessa forma, a constituição de regras sem sujeitos na formação linguística da sociedade ou de regras, a partir de sujeitos isolados, é de pouco alcance na questão bakhtiniana. Isso só é possível, em Bakhtin, porque, ainda, as suas bases teóricas estão atreladas às teorias monológicas e partem de um conceito de razão centralizadora. A simples sobreposição das teorias sociológicas sobre as teorias da linguagem não resolveria a sua questão em torno de como o deslocamento das teorias sociológicas alterariam essa imagem e se ainda romperiam com a base monológica na sua constituição social.

---

<sup>2</sup> Esse reconhecimento de que o discurso é inerentemente dialógico, de que os enunciados são sempre respostas de maneiras complexas a outros enunciados é a razão pela qual a parte final do marxismo e da filosofia da linguagem se volta para uma análise de várias formas de discurso relatado. Cf. MORRIS, Pam. **The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov**. London: Arnold, 1994.

## SABER SOCIAL E FAZER LINGUÍSTICO

A consciência social não se dá em todos os indivíduos, mas só em alguns que desenvolvem uma consciência crítica: “[...] o essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (BAKHTIN, 2006, p. 86).

A dúvida de Habermas é que essa consciência social<sup>3</sup> não se dá em todos os indivíduos, mas só em alguns que desenvolvem uma consciência crítica. O que nos parece é uma formação de uma consciência social crítica limitada e restrita. Habermas apresenta seus argumentos para demonstrar tal fragilidade do saber social em base monológica.

O discernimento que Habermas faz entre o comportamento e a ação é que a ação envolve um saber epistêmico e responsável no mundo social; isto é, ela é intencional, há uma intenção na ação (HABERMAS, 2001). O comportamento vem guiado por normas que se orientam por regras. A norma social, segundo Bakhtin (2006), aplica-se a uma consciência individual. Essa compreensão está atrelada ao paradigma da consciência e reforça a continuidade de uma norma como a possibilidade de organização coletiva. Por sua vez, regras e normas são algo que se manifestam em virtude de um significado intersubjetivamente aceito por todos. Por isso, as normas têm um conteúdo semântico, pois indicam a compreensão de que, sempre, um sujeito capaz de falar e agir é, também, capaz de entendê-las e segui-las. Mas isso depende de um motivo, uma razão para o comportamento, a compreensão e o entendimento das normas e regras que se configuram em ação (HABERMAS, 2001, p. 21).

Ora, a compreensão bakhtiniana é que as normas estão em constante evolução<sup>4</sup>. Ainda assim, permanece o seu caráter ordeiro e

---

<sup>3</sup> Habermas chama atenção para a importância da consciência não mais em bases monológicas. HABERMAS, Jürgen. **Na awareness of what is missing: Faith and reason in a post-secular age**. Translated by Ciaran Cronin. Malden: USA, 2010.

<sup>4</sup> “A teoria da evolução apresenta-se, desde modo, como uma análise reconstrutiva da

## Corpo, Tempo e Espaço

estruturante da consciência subjetiva. Entretanto, ao mesmo tempo, as normas permanecem reféns da coletividade. Essa prática é possível de ser observada sobre a compreensão das normas jurídicas.

Mas essa ação de fato acontece se o sentido da regra ou da norma corresponde ao desejo do sujeito que pode direcionar seu comportamento por ela. Uma vez que o comportamento orientado por regras compreende por ação, assim, só a ação é que consideramos intencional.

Segundo Bakhtin, “[...] é preciso que adote uma orientação particular e específica. É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas” (BAKHTIN, 2006, p. 88). Na observação e compreensão dos sentidos das regras e normas, o comportamento e a ação ainda carecem de explicações, se o que distinguimos como comportamento e a ação de um sujeito está na intenção? Como podemos mensurar a sua intenção na ação? Até porque nem todas as intenções são perceptíveis de serem mensuradas em uma sociedade complexa. Não obstante a isso, tal ação se vincula a uma interpretação do sentido de uma norma. Frente a isso, Habermas distingue o comportamento e a ação em paralelo às diversas formas de experiências (HABERMAS, 2001, p. 22). A ideia de consciência, em Bakhtin, reforça a dependência de uma subjetividade constituída com o uso da língua em sistemas de formas normativas (2006, p. 85). Ora, entendemos, a partir de Bakhtin (2006), a dependência do sistema linguístico dos reflexos da língua e as extensões da constituição da consciência, o que coloca em prejuízo o propósito da comunicação. A compreensão de uma ação só se dá dentro de um contexto, notoriamente uma ação implica sempre na compreensão de uma norma ou a correspondência da intuição do sujeito.

“A conscientização da palavra só é possível com a inclusão dessa

---

lógica própria do desenvolvimento da aprendizagem humana, a qual perdura justificar sistematicamente que o nível mais alto atingido é superior ao precedente”. (SIEB-NEICHLER, 1999, p. 129).

## Corpo, Tempo e Espaço

palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva” (BAKHTIN, 2006, p. 97). Mas toda norma e regra têm um significado semântico, um sentido simbolizado, dentro de uma comunidade estruturada simbolicamente. Neste contexto, os indivíduos têm que recorrer a procedimentos que em última instância depende de uma compreensão pré-científica da linguagem sistematizada hermeneuticamente (HABERMAS, 2001, p. 23).

Dessa maneira, surgem dois elementos fundamentais: a linguagem e o sujeito cognoscente entrelaçados: “[...] a compreensão que o indivíduo tem de sua língua não está orientada para a identificação normativa do discurso, mas para a apreciação de sua nova qualidade contextual” (BAKHTIN, 2006, p. 97). Entre a compreensão da norma e a ação de sujeito cognoscente na sociedade há a mediação entre o mundo social objetivo e o sujeito cognoscente. A mediação serve para transformar experiências em dados no mundo objetivo e é então quando se satisfaz o requisito da fiabilidade intersubjetivista e pode servir de base para a comprovação da pretensão de validade empírica dos enunciados teóricos (HABERMAS, 1989). No entanto, a interação dos sujeitos cognoscentes com o mundo objetivo mediado pela linguagem resulta em uma experiência do correspondente sistema de operações básicas de medidas a que sejam atribuídas a fiabilidade que supomos para o caso da ação dos sujeitos cognoscentes.

### **A PRÁXIS LINGUÍSTICA: OBSERVAÇÃO E COMPREENSÃO**

A consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como um sistema de formas normativas (BAKHTIN, 2006, p. 85). Em princípio, toda ação pressupõe um domínio da linguagem natural. Qualquer indivíduo cognoscente poderá, em virtude de sua competência comunicativa, compreender, *a priori* se fazer compreensível ao outro e, ainda, interpretar quaisquer expressões como tais que tenha algum

## Corpo, Tempo e Espaço

sentido (HABERMAS, 2001, p. 23). Desse modo, para Habermas, entre a observação e a compreensão, temos a interpretação, que é fundamental no processo do entendimento mútuo, pois tanto a observação quanto a compreensão estão ligadas a um método, mas a hermenêutica dirige e sistematiza a capacidade natural da competência comunicativa dos sujeitos cognoscentes a *práxis* linguística, além de orientar e reorientar as operações básicas para a mediação do sentido de uma regra: “Todo sistema de normas sociais encontra-se numa posição análoga; somente existe relacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas” (BAKHTIN, 2006, p. 84).

Importa salientar que a interpretação das expressões simbólicas do sentido das normas e das regras não se dá de forma tão simples e imediata. Todas as expressões simbólicas só são bem interpretadas dentro de uma comunidade estruturada que socializa os indivíduos em um conjunto cultural de seu legado semântico: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 88).

Em decorrência dessa complexa relação, observação, compreensão e interpretação, surgem alguns problemas referentes às regras e o seu sentido: o convencionalismo e o essencialismo. Esses problemas aparecem a partir da teoria sociológica objetivista em bases monológicas, pois concebe a ação dos sujeitos nos limites estritamente da ciência do comportamento, isto é, da observação (HABERMAS, 2004).

A ciência do comportamento baseia-se na observação convencional das regras e as normas para a orientação do comportamento dos indivíduos voltados para um fim. Consequentemente, a ciência do comportamento só permite o sentido de uma norma e regra como conceito sociológico básico monológico. Diferentemente, a interpretação da norma pressupõe uma reconstrução hipotética e coloca uma pretensão quase essencialista que é estranha às teorias da ciência do comportamento do tipo monológica com enunciados que se referem ao

## Corpo, Tempo e Espaço

âmbito objetivista que são os sucessos susceptíveis da mediação física, se empregam introduzindo em termos convencionais (HABERMAS, 2001, p. 25).

A resposta de Habermas a esse problema se apresenta a partir de uma reconstrução racional do saber de regras dos indivíduos capazes de linguagem e ação na perspectiva hermenêutica, em que a reconstrução hipotética, quando é verdadeira, não só corresponde à estrutura de uma realidade objetiva, mas a estrutura falada no saber implícito de sujeitos que julgam competentes; são as regras operativamente eficazes mesmas as que têm de ser, assim, objetivos de explicações (HABERMAS, 2001, p. 25).

Inevitavelmente, surgem algumas limitações da perspectiva da compreensão objetivista e da compreensão subjetivista na formação da teoria sociológica. Compreende-se, aqui, por compreensão subjetiva, um programa teórico que concebe a sociedade como um entrelaçamento de manifestações e estruturas simbólicas que é constantemente definido conforme as regras abstratas subjacentes (HABERMAS, 1989). Esse programa teórico subjetivista se predispõe na reconstrução de um processo formador do qual brota uma realidade social estruturada em termos de sentidos. A concepção objetivista é um programa teórico que se entende como processo vital à sociedade, não de dentro como um processo de construção de formação de estruturas dotadas de sentido, mas como um processo natural que se possa observar em suas regularidades (HABERMAS, 2001, p. 25). Tal concepção explica-se como a ajuda de hipóteses monológicas, a formação do comportamento que não saia de uma circularidade.

Essas duas teorias são concorrentes entre si: a concepção objetivista e a concepção subjetivista. Elas apresentam limitações e dificuldades. Por exemplo, a concepção objetivista é pré-estruturada simbolicamente fora da realidade social que, por sua vez, não leva em conta a perspectiva do outro.

## Corpo, Tempo e Espaço

[...] nenhum dos representantes do objetivismo abstrato confere ao sistema linguístico um caráter de realidade material eterna. Esse sistema exprime-se, efetivamente, em coisas materiais, em signos, mas, enquanto sistema de formas normativas, sua realidade repousa na sua qualidade de norma social. (BAKHTIN, 2006, p. 83) .

De tal modo há o desafio de tornar-se visível na tentativa de reduzir a ação ao comportamento de forma paradigmática. Tornar-se visível é uma tentativa de desenvolver uma teoria comportamentalista da linguagem. Portanto, para Habermas, essa tentativa pode ser considerada fracassada, já que concebe as regras sem sujeitos, quando se prende no fundamento último (HABERMAS, 2001, p. 26).

### AÇÃO INSTRUMENTAL

Os sistemas de regras subjacentes, a partir dos quais se constrói a realidade social, são invariáveis para todos os sistemas abstratos de regras e, talvez, também em uma lógica interna dessa evolução que, por sua parte, seria susceptível de se reconstruir

Supõe-se que a sociedade se entende como um processo criador de uma realidade abstrata em uma realidade estruturada em termos de sentidos. As teorias, simbolicamente, lutam com dificuldades em seus programas teóricos quando têm que responder a três perguntas: quem é o sujeito desse processo de formação? Ou não tem nenhum sujeito? E, por último, como os sistemas de regras subjacentes constroem a realidade social?

Os representantes dessa orientação acentuam constantemente que o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta – e isto representa uma de suas posições fundamentais. E, no entanto, é só para a consciência individual, e do ponto

## Corpo, Tempo e Espaço

de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis. (BAKTHIN, 2006, p. 83).

Habermas não busca uma resposta totalmente nova a essa questão, mas aponta possibilidades interessantes para a formação da teoria sociológica. A decisão metateórica consiste na ação intencional no conceito básico da teoria da sociedade que tem por estratégia associar o ato de fala a performatividade, assim, concentra-se na forma da ação racional com ajuste em forma de ação comunicativa. Todavia, ela ainda permanece de forma paradoxal e monologicamente (HABERMAS, 2001, p. 27). Para fugir desse dilema, Habermas sugere a passagem da ação racional para a ação comunicativa. Entende-se por ação racional instrumental uma escolha racional ou a combinação de ambas. A ação instrumental se orienta por regras técnicas que repousam em um saber empírico. Essas regras implicam, em cada caso, condicionamentos sobre o sucesso observáveis, físicos ou sociais. Isto é, certo/falso, embora o comportamento de eleição racional oriente-se por estratégias que descansam em um saber analítico.

A escolha a partir de um saber analítico implicará em deduções a partir de regras, sistemas de valores de preferência e máximas de decisões. Esses enunciados estão bem ou mal deduzidos. Com isso, a ação instrumental organiza meios que são adequados ou inadequados conforme critérios de um controle efetivo da realidade. A ação estratégica só depende da valorização correta de possíveis alternativas de uma dedução efetuada com a ajuda de valores máximos (HABERMAS, 2004). Em síntese, a ação racional age através de meios conforme os critérios dependentes de valores máximos que vêm defendidos por interesses ou que se apresenta com um alter-ego cujas expectativas podem violar as normas intersubjetivamente reconhecidas.

Na ação comunicativa é entendida por uma interação simbolicamente mediada, na qual os indivíduos cognoscentes orientam-se por normas obrigatórias que definem as expectativas recíprocas de comportamento,

## Corpo, Tempo e Espaço

que têm que ser entendidas e conhecidas ao mesmo tempo, por um sujeito agente (HABERMAS, 2001, p. 27). Trata-se da validade de normas sociais asseguradas por um reconhecimento intersubjetivo fundado no entendimento ou em um consenso volutivo. É importante observar que a introdução da racionalidade comunicativa ainda não resolve totalmente o problema da racionalidade monológica, da observação da regra na orientação do comportamento que pode ser quebrado a qualquer momento. Mesmo denunciando a fragilidade da razão monológica, a razão comunicativa não teria garantias de que todos os indivíduos pudessem reconhecer e seguir regras, a razão comunicativa também está presa ao mesmo infortúnio. O comportamento de indivíduos incosequentes possibilitaria, também, o fracasso da ação comunicativa. Mas como Habermas resolve esta questão?

Enquanto uma forma linguística for apenas um sinal e for percebida pelo receptor somente como tal, ela não terá para ele nenhum valor linguístico. A pura 'sinalidade' não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de 'sinalidade' e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (BAKHTIN, 2006, p. 83).

Habermas procurou mostrar que tanto a ação racional como a ação comunicativa estão fundadas em regras. Esse é um dos elementos comuns entre elas que, ao mesmo tempo, demonstra as suas fragilidades. O rompimento com as regras levaria ao fracasso. A

## Corpo, Tempo e Espaço

ação racional apresenta-se com um alter-ego, cujas expectativas podem violar as normas intersubjetivamente reconhecidas (HABERMAS, 2001, p. 28). E a ação comunicativa também pode violar as mesmas normas, mas a diferença está no fato de que os indivíduos precisam justificar argumentativamente acerca do porquê do rompimento com a norma. Não deixa de ser interessante como Habermas aponta uma possível saída para esse dilema. Com essa possibilidade de argumentação surge um elemento novo: o discurso. Os indivíduos envolvidos terão que recuperar comunicativamente a sua pretensão de validade e transferir para o consenso aquilo que era decidido de forma subjetivamente egocêntrica.

### FORMAÇÃO DO SUJEITO E CONSCIÊNCIA

O esboço elementarista adota, no plano das teorias da ação, a forma de um individualismo metodológico dos postulados independentes entre si. Os representantes últimos do mundo social são pessoas individuais que atuam mais ou menos adequadamente à luz de suas disposições e de suas compreensões da situação. Por exemplo, os fenômenos sociais são analisados a partir de forma de enunciados sobre as ações individuais.

Tais enunciados de uma linguagem teórica originam-se da compreensão transcendental de uma fundamentação última em que aparecem expressões para entidades sociais supraindividuais (HABERMAS, 2001, p. 29). Essa sequência material não nos pode garantir a redução de enunciados de outra linguagem teórica em que aparecem exclusivamente predicados para sujeitos agentes para suas manifestações e suas motivações e, muito menos, que uma realidade social não possa ser alterada se os indivíduos entre si tenham informações que garantam tal alteração.

A tese de Habermas é que os indivíduos capazes de linguagem e ação representam as únicas forças motoras na evolução histórica dos sistemas sociais. Isto explica a troca social por referências à propriedade

## Corpo, Tempo e Espaço

de uma unidade suprassubjetiva, individualista e egocêntrica. Mas Habermas ainda questiona se só essas propriedades suprassubjetivas podem realizar-se ou se as propriedades de sujeitos individuais seriam capazes de linguagem e de ação (HABERMAS, 1989).

Em resposta a esse questionamento, Habermas irá analisar os modelos de formação da sociedade usando os seguintes arquétipos: o sujeito cognoscente e juizante; a formação da sociedade e da comunicação linguística cotidiana – de fala e interação.

Assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema linguístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social. (BAKHTIN, 2006, p. 86).

A introdução do conceito de constituição de objetos da experiência é uma contribuição kantiana sobre as investigações das condições subjetivas necessárias do conhecimento experimental em geral. Husserl, por exemplo, concebeu, conforme este mesmo modelo de constituição, em representar o mundo da vida, no que fizermos experiências objetos e pessoas executam ações (HABERMAS, 2001, p. 31). A concepção de um sujeito cognoscente e juizante nas teorias sociológicas (objetivista e subjetivista) atribui o processo de constituição das operações de um indivíduo em quatro concepções na formação da sociedade: a) indivíduos inteligíveis, projetados à semelhança do sujeito individual empírico (Hegel/Marx); b) indivíduo genérico, que se constitui historicamente (Marx); c) indivíduo com uma consciência individual transcendental generalizada e d) indivíduo com uma consciência coletiva traçando problemas a hora de transferir o modelo da constituição do mundo da experiência possível à sociedade (HABERMAS, 2001, p. 31).

## Corpo, Tempo e Espaço

No segundo arquétipo, Habermas discute a formação da sociedade e os sistemas de regras isentos de sujeitos a partir da antropologia social estruturalista e das teorias sistêmicas.

Tanto o estruturalismo quanto a teoria de sistemas entendem à sociedade como uma forma que surge mediante estruturas subjacentes, como um entrelaçamento de formas simbólicas de fluxos de informações (HABERMAS, 1989). Na formação da consciência *a priori*, entende-se que as estruturas sociais são isentas de sujeitos. Isto é, as formas simbólicas representam sistemas anônimos de regras que no caso do estruturalismo a representa conforme o modelo pragmático da linguagem e na teoria de sistemas. Portanto, isentos de sujeitos desprovidos das estruturas subjacentes, do mesmo modo que a gramática de uma linguagem natural em que um indivíduo autossuficiente se regula a si mesmo (HABERMAS, 2001, p. 32). É como se atribuísse às instituições e estruturas sociais vontades e desejos, ou as elevassem à categoria de suprassujeitos. As estruturas sem sujeitos parecem ser uma janela que se revela como uma debilidade específica (HABERMAS, 2004). Portanto, afirma Habermas: “[...] nem o modelo da constituição não mostra um caminho que possa sair da estrutura monádica unida das operações do sujeito; nem o modelo sistêmico da sociedade pode dar-se ocupação aos sujeitos falantes e agentes e sobre todas as relações que falam entre si” (HABERMAS, 2001, p. 32).

Por que esses dois modelos não respondem à perspectiva objetivista e subjetivista do sujeito na relação com as regras? O modelo da constituição estrutural e o mundo sistêmico não resolvem o problema, pois o sistema de regras gramaticais exige falantes competentes que hão de agregar informações para atualizar as regras e modificar a sociedade. Entretanto, tais teorias têm por base a concepção que suas estruturas movem por si só; que regulam a si mesmas e não necessitariam de sujeitos. A tese de Habermas é que, em ambos os casos, o paradigma é inapropriado à formação do entrelaçamento da intersubjetividade.

## Corpo, Tempo e Espaço

Por último, a constituição da comunicação – linguística cotidiana – de fala e a interação, possibilita a formação de situações em que falamos uns com os outros e como atuamos uns com os outros. O empreendimento habermasiano será o de demonstrar que a intersubjetividade do entrelaçamento possível se dá nos sistemas abstratos de regras subjacentes. Nela encontramos possíveis repostas para a formação pragmática da comunidade dos sentidos subjetivamente compartilhados com a formação linguística no sentido estrito das orações que empenham nos atos de fala, tanto com fins cognitivos e com fins relativos à ação. Esse modelo nos permite, a princípio, a inclusão temática da relação da intersubjetividade nas teorias da formação da sociedade com sujeitos que falam e agem.

Em síntese, a teoria da constituição da sociedade ou teoria de formação da sociedade pressupõe sujeitos transcendentais; as teorias sistêmicas da sociedade na base de seu processo de formação da sociedade concebem as estruturas sem sujeitos (HABERMAS, 1989). Entre esses dois modelos de teorias, a tese habermasiana é que as teorias da sociedade, colocadas em termos de comunicação, supõem sistemas de regras abstratas para a constituição de relações intersubjetivas e a formação de sujeitos.

Frente ao seu argumento, só nos resta compartilhar do seu ponto de vista: que algumas teorias, de fato, permitem a evolução histórica do sujeito de que provêm tais operações ou dos sistemas de regras constitutivas subjacentes, apesar de outras teorias se restringirem a uma estrita dicotomia entre operações transcendentais e fenômenos constituídos, ou excluem em todo caso uma história dos elementos constituintes (HABERMAS, 2001, p. 33). Tais teorias apresentam obstáculos na dedução das relações intersubjetivas a partir de planejamento monológico de uma filosofia transcendental da consciência.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O giro da filosofia da consciência para a pragmática linguística tem algumas implicações. Vejamos: a) se o entrelaçamento da vida social surge dos atos de saber, não pode, ao menos, descansar na facticidade daquelas pretensões de validez que vem postar com toda forma de saber. O que está em jogo, aqui, é a concepção de teoria do conhecimento, pois ainda não temos garantias do rompimento das bases monológicas, da relação do sujeito e objetos da filosofia da consciência. Mesmo que, a princípio, suportamos o conhecimento na intersubjetividade, o que teríamos seriam operações sintéticas de vários sujeitos em relação aos objetos. A base ainda permaneceria monológica. Como responder a esse dilema? Uma possível saída, ainda embrionária, para essa questão, talvez seja uma teoria do conhecimento entrelaçada com a consciência e autoconsciência; reflexão e autorreflexão. Mesmo que sujeitos construam o saber de forma monológica, eles precisariam que o outro reconhecesse que ele sabe, e isso só será possível pelo uso da comunicação mediada pela linguagem, nem todo saber é possível ser acessível somente por extraverta, o corpo. O outro entra como um entrelaçamento da objetividade e da subjetividade. E todo sujeito cognoscente que fala e age é capaz de entender e fazer-se entendido.

A formação da consciência, ao se referir ao saber, pode ser falsa ou verdadeira, correta ou incorreta, racional ou irracional. Naturalmente, as teorias da constituição da sociedade pressupõem o conhecimento mediante operações sintéticas da consciência. Mas, em princípios transcendentais, e permanecem, assim, por isso, um saber falso ou verdadeiro se configura muito mais nos processos metodológicos dos enunciados semânticos, diferentemente das teorias da constituição da sociedade com bases na pragmática linguística que pressupõe uma relação imanente com a verdade, uma teoria da verdade que está entrelaçada também com a prática da vida social. Dessa forma, a pragmática linguística possibilitou a descentralização do sujeito e suas relações com a verdade e o conhecimento.

## Corpo, Tempo e Espaço

A formação da nossa consciência a partir de uma estrutura intencional exige a possibilidade de diferenciar a realidade meramente indireta de uma realidade direta dos objetos (HABERMAS, 2001), uma diferenciação entre a realidade direta e realidade mediata de objetos possíveis como uma diferença entre a realidade não intuitiva e a realidade intuitivamente executada, que se configurava na articulação linguística nos discursos enunciativos com sujeitos e predicados efetuados mediante expressões relativas às situações. Para a nossa consciência, toda intenção se apresenta entrelaçada com o mundo objetivo. Mas, ato de consciência manifesta-se através do sentido do objeto pretendido, e antecipa o fático desse objeto a que a intenção dirige. Na compreensão habermasiana, a formação da consciência ela se dá frente à experiência fenomenológica da observação do “eu” transcendental, mas a compreensão desse fenômeno depende de uma construção *a priori* da linguagem e a sua socialização. Portanto, há um entrelaçamento entre o “eu” e o fenômeno e a linguagem. É neste ponto crucial que esse capítulo se debruçou do diálogo intersubjetivo entre Habermas e Bakhtin. Portanto, esse entrelaçamento se dá por causa do envolvimento de turbilhões de experiências, valores, símbolos mediados pela linguagem em uma comunidade socializada. Não seria possível conceber um sujeito puro desnudado de linguagem. Por exemplo, ao se referir ao sol em um ato de fala, o ouvinte só entenderia a intenção do falante se ele estivesse dentro de um contexto socializado da estrutura simbólica da linguagem. Porque há uma distinção e entrelaçamento linguístico e o mundo objetivo. Toda vez que o falante faz jus desse discurso o “eu” se dirige ao objeto de seu entorno e se ocupa dele deste ou daquela maneira.

A tese de Habermas é que esse processo da nossa consciência é universal, pois a vida pode fazer-se derivar da execução de atos de uma subjetividade, cujas operações se explicitam nos entrelaçamentos de sentidos que são os objetos possíveis acessíveis à intuição. Assim, temos que só o uso cognitivo da linguagem não absorveria as dimensões dos atos de fala. E que o uso comunicativo da linguagem pressupõe o

## Corpo, Tempo e Espaço

uso cognitivo mediante os conteúdos proposicionais e o inverso. O uso cognitivo da linguagem pressupõe o uso comunicativo, porque as orações assertóricas podem empregar-se em atos de fala constatativos. Portanto, o que temos são entrelaçamentos de argumentos, do uso da linguagem em cognitivo – comunicativo da fala. Isto é, a competência comunicativa presente na pragmática universal seria a mesma questão, em conceber, paradoxalmente, a consciência ou autoconsciência, objetividade ou subjetividade.

### REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Buenos Aires: Taurus, 2001. (Vol I).

HABERMAS, Jürgen. *Agir comunicativo e razão destranscendentalizada*. Tradução Lúcia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Verdade e justificação*. Petrópolis: Loyola, 2004.

SIEBENEICHLER, Flávio Beno. *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

### CORPO TRANS E (IN)VISIBILIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

---

*Cilene Margarete Pereira*

Um dos aspectos promovidos pela *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), documento normativo da Educação Básica no Brasil, aprovado em dezembro de 2018, diz respeito à promoção dos Direitos Humanos (DH), compreendida a partir de algumas das dez competências gerais anunciadas em seu texto. As competências 8, 9 e 10 são as que expressam melhor essa ideia, visto que assumem a necessidade de que o aluno compreenda-se “na **diversidade humana** e reconhecendo as emoções dos outros” (competência 8); exercite a empatia, “promovendo o **respeito ao outro e aos direitos humanos**, com o acolhimento de **valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais**” (competência 9); aja “pessoal e coletivamente” “com base em princípios éticos, democráticos, **inclusivos**, sustentáveis e solidários” (competência 10). (BRASIL, 2018, p. 10, negritos meus).

Do texto citado acima, algumas ideias se destacam: (1) a existência de diversidade de grupos e pessoas; (2) o respeito ao próximo, considerando essa diversidade; (3) a noção de sociedade inclusiva, denotando a necessidade de que a escola forme cidadãos que não (re)produzam atos discriminatórios relativos àqueles que são diferentes.

Em seus fundamentos pedagógicos, a BNCC aponta que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coletiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.” (BRASIL, 2018, p. 14). Nesse sentido, o documento observa que “os sistemas de ensino devem construir currículos” e as escolas elaborarem “propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses

## Corpo, Tempo e Espaço

dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.” (BRASIL, 2018, p. 15).

Uma das diversidades encontradas no espaço escolar diz respeito a questões de gênero. Se o tratamento do tema não ganha destaque particular no texto da BNCC, ele é requerido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, de 1997, na emergência dos temas transversais, “propostos na perspectiva da educação para a cidadania, como estratégia de introdução na escola das demandas atuais da sociedade, incorporando-se na sua dinâmica questões que fazem parte do cotidiano dos alunos, com as quais se confrontam diariamente” (CANDAU apud DIAS, 2017, p. 30). Entre os temas transversais, assim chamados porque devem perpassar diversas disciplinas e áreas de conhecimento, destaco o que diz respeito ao eixo Orientação Sexual, no qual devem ser pensadas questões de sexualidade, relações de gênero e cuidados com o corpo (BRASIL, 1997).

Se houve, repito, um apagamento dessa temática na BNCC, visto que não se textualiza a diversidade sexual e de gênero – muito provavelmente devido ao debate acalorado da questão no cenário nacional, inclusive com tentativas de censura ao tema por meio de projetos que propunham, de modo equivocado, uma “escola sem partido”, na qual não fosse tratada a “ideologia de gênero” (outro equívoco terminológico utilizado de má fé por grupos conservadores) e aos interesses de grupos empresariais por detrás da própria aprovação da BNCC (CÓSSIO, 2014; MACEDO, 2014) –, o simples fato de acenar com a construção de um aluno crítico e reflexivo e de uma sociedade inclusiva, como citei há pouco, já permite o tratamento da questão no espaço escolar.

Recentemente, o Supremo Tribunal Federal (STF) pôs fim à controvérsia citada acima ao reconhecer a inconstitucionalidade de leis que proibam a discussão de gênero nas escolas.<sup>1</sup> Ou seja, afirma-se que a

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/04/stf-forma-maioria-para-declarar-inconstitucional-lei-que-veta-discussao-de-genero-nas-escolas.shtml>. Acesso em: 01 jun. 2020.

## Corpo, Tempo e Espaço

escola é lugar sim de promoção de um debate sobre gênero e diversidade sexual, reconhecendo sua importância e relação direta ao exercício dos DH e à plena cidadania.

Mesmo que a menção à diversidade humana já coloque em pauta a questão do gênero, chamo a atenção para o conceito de juventude, elencado pela BNCC a respeito do público do Ensino Médio. Fazendo referência ao Parecer CNE/CEB n.º 5/2011, entende-se que os jovens são diversos entre si, não podendo ser restringidos a “dimensões biológica e etária”, visto que são atravessados por condições socioculturais:

Adotar essa noção ampliada e plural de juventudes significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade. Significa não apenas compreendê-las como diversas e dinâmicas, como também reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas. (BRASIL, 2018, p. 35)

Pensar questões relativas à diversidade de gênero significa inserir nessa discussão pessoas trans, que sofrem um processo de exclusão permanente, inclusive no processo educativo regular. Aliás, são a família e a escola as primeiras instâncias a rejeitarem sua sexualidade, lida pela ótica da cis-heteronormatividade como “anormal”, “perigosa”, “pervertida”.

A respeito da escola, Bento lembra que ela é “espaço de reprodução do heteroterrorismo” (BENTO, 2011, p. 554), expresso em ações ou discursos que incentivam ou inibem os comportamentos transgênero com insultos, piadas e advertências. Para Louro,

**Diferenças, distinções, desigualdades...** A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entram distintos dos outros, os que a ela não

## Corpo, Tempo e Espaço

tenham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos **mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização**. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas. (LOURO, 1997, p. 57, negritos meus).

A sexualidade é parte de nossa constituição como pessoas e se constrói no processo de interação entre os sujeitos, estando relacionada ao modo como nos sentimos e nos reconhecemos. Na BNCC, a competência geral 8 discorre (de maneira indireta) sobre a importância de tratarmos de questões ligadas à sexualidade, na medida em que entende que o aluno deve ser capaz de “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.” (BRASIL, 2018, p. 10). Louro lembra que

[...] as marcas permanentes que atribuímos às escolas não se refletem nos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentado [,] mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professoras e professores. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente nossa identidade de gênero e sexual. (LOURO, 2000, s/p)

Pensar no respeito à diversidade, orientado pela BNCC, inclui, claro, a sexualidade: “A diversidade é um termo utilizado para definir as múltiplas expressões da sexualidade. Como o próprio nome diz, não existe um padrão que possibilite definir o envolvimento afetivo e sexual de um indivíduo em relação ao outro...” (KAMEL; PIMENTA, 2008, p. 20). Compreende, pois, entender que, se há um sexo biológico, que diz respeito aos órgãos sexuais, hormônios e cromossomos, pensado em

## Corpo, Tempo e Espaço

uma concepção binária (masculino e feminino), há também o intersexo, referente à indefinição entre os dois sexos, e a identidade de gênero, isto é, o modo como cada pessoa se sente em relação à sua identificação com o masculino e/ou o feminino, necessitando alguns de recorrer a tratamentos médicos, que vão da terapia hormonal à cirurgia de redesignação sexual (readequação de gênero e sexo), para a expressão de sua identidade.<sup>2</sup>

Se a pessoa transsexual ou transgênero apresenta uma discordância entre sexo biológico e identidade, prevalecendo sua identidade de gênero sempre, a pessoa chamada de cisgênero é aquela que se identifica, em todos os aspectos, com o gênero atribuído ao nascer. Ambos podem expressar sua orientação sexual de diversas formas, visto que este conceito é descolado da identidade de gênero. Tem-se, assim, a homossexualidade; a heterossexualidade e a bissexualidade.<sup>3</sup>

Mas por que estes conceitos são tão polêmicos para algumas pessoas? Simplesmente por que vivemos em uma sociedade cis-heteronormativa, que entende haver uma linearidade entre sexo, gênero (identidade e expressão) e orientação. Nesse sentido, há um entendimento de que a heteronormatividade, por ser dominante, seria “natural”, “universal” e, portanto, “normal”. A propósito dessa normalidade, Louro questiona:

[...] se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a

---

<sup>2</sup> Ninguém muda de sexo!!! O que se tem é uma “readequação de sexo e gênero”. “Antes das cirurgias, é realizada uma avaliação e acompanhamento ambulatorial com equipe multiprofissional, com assistência integral no processo de readequação de sexo e gênero”. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579309-manual-ensina-uso-correto-de-termos-vinculados-a-diversidade-sexual>. Acesso em: 04 mar. 2020.

<sup>3</sup> O vídeo “Sexualidade: sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero”, por meio de animação, coloca de maneira direta e clara a questão e pode ser uma ferramenta importante em sala de aula, até mesmo para ajudar nos esclarecimentos do professor sobre o assunto. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XsJT-CKzL-Gg>. Acesso em: 31 mai. de 2020.

## Corpo, Tempo e Espaço

necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que “vigiar” para que os alunos e alunas não “resvalem” para uma identidade desviante”? (LOURO, 1997, p. 81, aspas da autora)

A pesquisadora explica que esse rigor em torno do corpo “desviante” se dá porque

Os grupos sociais que ocupam as posições centrais, “normais” (de gênero, de sexualidade, de raça, de classe, de religião etc) têm possibilidade não apenas de representar a si mesmos, mas também de representar os outros. Eles falam por si e também falam pelos “outros” (e sobre os outros); apresentam como padrão sua própria estética, sua ética ou sua ciência e arrogam-se o direito de representar (pela negação ou pela subordinação) as manifestações dos demais grupos. Por tudo isso, podemos afirmar que as identidades sociais e culturais são políticas. As formas como elas se representam ou são representadas, os significados que atribuem às suas experiências e práticas é, sempre, atravessado e marcado por relações de poder. (LOURO, 2000, s/p, aspas da autora)

Mas o fato é que “Somos culturalmente ensinados, por meio de discursos, práticas e disciplinas a adotarmos normas que prescrevem como ser (mulher ou homem) e como se relacionar (heterossexualmente)” (LOPES, 2016, p. 21). Para Bourdieu, essa

[...] divisão entre os sexos parece estar “na ordem das coisas”, como se diz por vezes para falar do que é normal, natural, a ponto de ser inevitável: ela está presente ao mesmo tempo, em estado objetivado nas coisas (na casa, por exemplo, cujas partes são todas “sexuadas”), **em todo mundo social e, em estado incorporado, nos corpos e nos *habitus* dos agentes**, funcionando como sistemas de esquemas de percepção, de pensamento e de ação. (BOURDIEU, 2012, p. 17, aspas do autor, negritos meus).

## Corpo, Tempo e Espaço

Trata-se, pois, de um processo regulatório de adestramento e disciplinarização dos corpos, pensados a partir do binarismo e da posição de comando masculino, exercido dentro da lógica patriarcal, sistema de dominação que coloca o homem como centro do poder decisório.

Bento chama esse processo disciplinador de “pedagogia dos gêneros hegemônicos” (BENTO, 2011, p. 551), que pune todo corpo que foge ao padrão dominante. Duas formas de punição são a patologização da sexualidade e do corpo e a exclusão social como etapas de um sofisticado controle social do indivíduo. Para que este controle seja exercido com eficácia, há instituições sociais que trabalham no sentido de sustentar dessa dinâmica de poder, de hegemonia do masculino e de normatização dos corpos: a família, a igreja, a escola e o trabalho. Os três primeiros (família, igreja e escola)<sup>4</sup> são aparelhos ideológicos do Estado, que sustentam valores e normas das classes dominantes, fazendo com que estas repercutam no comportamento das massas. (Cf. ALTHUSSER, 1980, p. 47).

Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. (LOURO, 2000, s/p)

A sustentação desses valores se dá por meio da (re)produção de estigmas, preconceitos e estereótipos, que são meios eficazes de exclusão e, portanto, constituem uma violência ao sujeito.

Esteréotipos podem ser entendidos como representações cristalizadas, como um “processo de facilitação e de inércia” (BOSI, 1977, p. 8), que recolhe aspectos já recortados de nossa realidade e cristalizados pela cultura, transmitidos sobretudo pela linguagem:

---

<sup>4</sup> Entendo que o campo do trabalho pode ser lido em paralelo ao da escola.

## Corpo, Tempo e Espaço

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente — tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. [...] a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças. (LOURO, 1997, p. 65, aspas da autora).

O estigma faz referência “a um atributo profundamente depreciativo” e se organiza, segundo Goffman, em três tipos: (1) os relativos ao corpo; (2) aqueles que dizem respeito ao caráter do sujeito; (3) os ligados a questões identitárias, como nação, religião, etnia. (GOFFMAN, 2004, p. 6-7). Se os relativos ao corpo são os que atingem de maneira direta as pessoas trans, visto que atestam a fuga da “normalidade” corporal, os de caráter acabam funcionando como uma representação derivada do que é ser transgênero. Isso porque adjetivos negativos vão sendo associados a estes corpos para depreciar aqueles que os possuem; na escola, as crianças “aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem.” (LOURO, 2000, s/p).

Há uma relação direta entre estereótipo, estigma e preconceito, mas enquanto o estigma é compreendido como “um tipo especial de relação entre atributo — o que é próprio e peculiar a alguém”, o estereótipo é “a ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo —, resultando de expectativa, hábitos de julgamento ou generalizações”. (SCHILLING; MIYASHIRO, 2008, p. 249). No primeiro caso, temos a marcação negativa de um atributo possuído (que reduz); no segundo, uma ideia preconcebida/construída culturalmente. O corpo trans é marcado, estigmatizado, sendo reduzido a um corpo menos valoroso e, portanto, não portador de direitos, e ao mesmo tempo é estereotipado,

## Corpo, Tempo e Espaço

na medida em que incorpora, por meio do olhar cultural, uma série de generalizações que desconsideram o indivíduo.

Se a sexualidade está presente no espaço escolar, justamente “porque ela faz parte dos sujeitos”, “não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’”, lembra Louro: “Não há dúvidas de que o que está sendo proposto, objetiva e explicitamente, pela instituição escolar, é a constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais — nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve” (LOURO, 1997, p. 81), restringindo manifestações sexuais “desviantes”.

Ainda que não haja dados oficiais sobre a evasão escolar de transexuais e travestis, ela gira em torno de 70%, sendo este o grupo social minoritário que mais sofre discriminação no espaço escolar. (Cf. ABGLT apud SOUZA; BERNARDO, 2014, p. 165-166). As maiores razões do afastamento de pessoas transgêneros do espaço escolar são a negação do nome social,<sup>5</sup> o constrangimento no uso de banheiros e a exposição nas aulas de Educação Física,<sup>6</sup> além das relações conflituosas com professores e demais profissionais da escola (Cf. SANTOS apud SOUZA; BERNARDO, 2014, p. 169): “Eu tinha que sair da escola e ir até a loja

<sup>5</sup> Na reportagem “Os desafios para as escolas garantirem os direitos dos estudantes”, da *Carta Capital*, vemos a importância do nome social para alunos e alunas trans como o processo de reconhecimento nem sempre é fácil. Disponível em: [https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-desafios-para-as-escolas-garantirem-os-direitos-dos-estudantes-trans/?fbclid=IwAR00qGKs08xhZfySrUdtd4tGVE8s6ZpDrt\\_NzJKInNE\\_dLO15q8Cn8Uq7YM](https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-desafios-para-as-escolas-garantirem-os-direitos-dos-estudantes-trans/?fbclid=IwAR00qGKs08xhZfySrUdtd4tGVE8s6ZpDrt_NzJKInNE_dLO15q8Cn8Uq7YM). Acesso em 01 de jun. de 2020. Outra reportagem, “Aumenta o número de estudantes trans e travestis usando nome social nas escolas estaduais”, produzida pelo *Diário de Pernambuco*, serve de complemento às informações dadas na reportagem anterior. É fundamental promover uma discussão a partir dos depoimentos dos próprios estudantes. Ao final da matéria, há alguns dados estatísticos interessantes de serem discutidos. Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2020/01/aumenta-numero-de-estudantes-trans-e-travestis-usando-nome-social-nas.html>. Acesso em: 01 jun. 2020.

<sup>6</sup> Louro explica que se isso se dá, sobretudo, por ser a Educação Física uma disciplina resistente à problematização dos gêneros hegemônicos: “Uma história dessa disciplina, muito vinculada à Biologia e, então, à manutenção da saúde e da higiene, contribuiu para que aí fossem acionadas justificativas de ordem biológica (da ordem da ‘natureza’) para a separação das turmas femininas e masculinas”. (LOURO, 1997, p. 73)

## Corpo, Tempo e Espaço

do meu pai que ficava em frente ou acessar o quarto andar da escola, onde tinha um banheiro feminino mais reservado e, mesmo assim, tinha que esperar todo mundo sair.” (depoimento de estudante trans, apud BASÍLIO, 2020, s/p).

A respeito do nome social associa a observação de Louro sobre a importância do “não dito”, daquilo “é silenciado — os sujeitos que não são, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados.” (LOURO, 1997, p. 67). A negação do nome social aponta para o ocultamento/silenciamento da construção identitária do sujeito trans, que se dá (não se pode esquecer) por meio da linguagem que é negada a ele. Enquanto isso, outros qualificativos são criados, como “louco”, “não normal”, “problemático”:

Para mim foi difícil desde o prézinho. A professora pedia para fazer a fila das meninas e dos meninos. Como eu só queria ficar na das meninas, ela falou para a minha mãe que eu **não era normal** e que ela devia me levar no **médico de louco**. Lembro que minha mãe chorou muito por isso. Fala para mim: que mãe quer ter um **filho problemático**? (Violeta, 24 anos, apud SOUZA; BERNARDO, 2014, p. 166, negritos meus)

Os elementos citados acima são suficientes para criar um desinteresse pela escola, revelado no baixo rendimento e na distorção entre idade e série (devido a reprovações), mas se dá sobretudo porque o espaço escolar não é seguro para homens e mulheres trans, onde os corpos “são ensinados, disciplinados, medidos, avaliados, examinados, aprovados (ou não), categorizados, magoados, coagidos, consentidos...” (CORRIGAN apud LOURO, 2000, s/p). Nesse caso, a evasão dessa população pode se lida pela ótica da exclusão, conforme entende Bento (2011, p. 555). Alguns depoimentos de mulheres trans deixam isso bastante claro:

## Corpo, Tempo e Espaço

**Me senti expulsa do colégio, porque ninguém fez nada.** Não houve nenhuma posição da direção da escola ou dos professores pelo que eu sofria e, então, preferi abandonar. Fiquei dez anos sem estudar... Dez anos ou mais. (novembro, 2010 apud LIMA; XAVIER FILHA, 2017, p. 81, grifos meus)

Na escola, quando me chamavam de veado ou de macho-fêmea, eu chorava, me afastava de todo mundo, não saía para o recreio. Eu só tenho a 3ª série completa. **Eu parei em 96... Eu parei de estudar no meio da 4ª série.** Notas boas... **Por causa desse preconceito que não aguentava.** Não aguentei o preconceito de me chamarem de macho-fêmea, de veado, de travesti, essas coisas todas. (Depoimento de Kátia apud BENTO, 2011, p. 555, negritos meus)

Agora eu estou tentando voltar a estudar. Quando eu era pequeno, todo dia eu voltava para casa todo machucado. Me chamavam de macho-fêmea, sapatão. Eu não aceitava. A diretora chamava minha mãe. **Era uma confusão. Até que um dia, eu parei de ir.** (Depoimento de Pedro apud BENTO, 2011, p. 555, negritos meus)

Os depoimentos acima visibilizam a situação de exclusão que leva ao processo de retirada (in)voluntária de pessoas trans do ambiente escolar. A expressão “eu parei”, recorrente nos dois últimos depoimentos, revela uma decisão que, se por um lado é consciente (o sujeito impõe um limite para o desrespeito com o seu corpo e sua identidade); por outro, é motivada pelo processo de exclusão a que ambas as mulheres trans eram submetidas no espaço escolar. É um agir sobre a ação do outro, que denuncia a não existência de pessoas trans na escola. Por que elas não estão lá? Porque foram recusadas pelo sistema escolar.

Diante do exposto, fica a pergunta: como o aluno aprenderá a exercer a empatia, respeitar o outro, seu diferente (refiro-me novamente à

## Corpo, Tempo e Espaço

competência geral 9),<sup>7</sup> se a escola não lhe apresenta esse outro, não faz com que ele perceba a existência de uma dinâmica opressora reservada ao gênero, sobretudo no caso de corpos “desviantes”? Mais ainda, se esse outro é excluído do processo escolar?

Acredito que essa escola que classifica e hierarquiza e, portanto, cria situações de exclusão pode ser espaço também de reflexão sobre esses processos, visibilizando (a exclusão de) pessoas trans, trazendo essa discussão para a sala de aula. Se o caminho para essa reflexão é aberto de maneira bastante clara pela competência geral 9 da BNCC, destaco aqui outra, agora específica (competência 2) da área de conhecimento Linguagem e suas Tecnologias:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 490).

No texto acima, chamo a atenção para a compreensão da linguagem como instância denunciadora de relações de poder, que se dão, lembrando Louro, não só na escuta reflexiva sobre o que é dito, mas também no que não é dito, portanto, silenciado. (Cf. LOURO, 1997, p. 67). É justo observar que das setes competências específicas da área de Linguagem, além da segunda, outras três (competências 3, 5 e 6) retomam a ideia de respeito aos DH e à diversidade.

---

<sup>7</sup> Transcrevo-a na íntegra: “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BRASIL, 2018, p. 10)

## Corpo, Tempo e Espaço

Uma pesquisa nacional, realizada em 2016 (dois anos antes da aprovação do texto final da BNCC), sobre Ambiente Educacional no Brasil,<sup>8</sup> com a finalidade de conhecer as experiências que adolescentes e jovens da comunidade LGBT+ tiveram nas instituições educacionais relacionadas a sua orientação sexual, identidade e expressão de gênero, com a participação de 1.016 estudantes, observou, além da violência exercida sobre eles no espaço escolar, que os componentes curriculares que mais trataram de temas LGBT+ foram Sociologia, História e Português (contemplada aqui também a Literatura). Os jovens identificaram que esses componentes curriculares foram também os que mobilizaram mais saberes positivos.

No relatório final da pesquisa, uma série de recomendações são feitas, dentre as quais, destaco duas: (1) a necessidade de que cursos de formação de professores tratem, de modo efetivo e responsável, de temas relativos a questões de gênero, e que os docentes passem por capacitações periódicas, justamente para que estejam mais preparados para a abordagem transdisciplinar do tema; (2) a criação de materiais educacionais voltados para as questões relativas a gênero, articulado com princípios básicos dos DH.

Considerando todo esse contexto, o que eu proponho aqui é a construção de percurso didático para a discussão de questões de gênero em sala de aula, destacando o corpo trans feminino. O público-alvo dessa reflexão são os alunos do Ensino Médio, e tal proposta pode ser associada a um itinerário formativo maior, que trate de Diversidades no espaço escolar. Para esse segmento escolar, a BNCC propõe o uso de itinerários formativos que permitem o aprofundamento de uma ou mais áreas de conhecimento, “organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2018, p. 468)

---

<sup>8</sup> Os dados da pesquisa estão disponíveis em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

## Corpo, Tempo e Espaço

Essa proposta tanto pode permear o componente curricular Língua Portuguesa, com atenção às suas competências específicas, como outros (Sociologia, História, Artes, Filosofia, Biologia). Aqui, detenho-me em uma proposta ligada ao ensino de Língua Portuguesa, considerando as seguintes habilidades, ligadas às competências 2 e 5:

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. (BRASIL, 2018, p. 492).

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos. (BRASIL, 2018, p. 495)

Para a mobilização da atividade proposta, o professor deverá utilizar as informações dispostas nesse texto. Nesse caso, sugiro o uso:

## Corpo, Tempo e Espaço

- de algumas citações, feitas ao longo de texto, que podem ser compartilhadas com os alunos como ponto de partida para suas reflexões;
- dos depoimentos daqueles que são excluídos dos processos educativos formais – essa exposição pode ser particularmente importante para o exame de situações de exclusão e da consequência disso na vida de pessoas trans;
- dos links citados, muitos deles colocados em nota de rodapé, que são recursos eficientes para a problematização das questões relativas ao gênero.

Além desses textos diversos, que contextualizam e visibilizam a questão, sugiro também o uso do curta metragem *A primavera de Fernanda*, dirigido por Débora Zanatta & Estevan de la Fuente, de 2018, premiado em vários festivais e participantes de muitos outros.<sup>9</sup> O curta é uma boa opção para uso do cinema em sala de aula. O audiovisual mobiliza “a um só tempo, imagens e sons, seus meios de produção, e as indústrias ou artesanatos que as produzem” (AUMONT; MARIE, 2006, p. 25). Associado ao campo da mídia-educação, quando usado com fins educativos, o cinema é uma forma de representação complexa do mundo, que se constitui como um texto sincrético, que pode ajudar na reflexão sobre a realidade histórico-social. Desse modo, ele potencializa o desenvolvimento das competências 3, 4, 5, da BNCC, que se associam à construção de um repertório cultural, ao uso de linguagens distintas e à aquisição da cultura digital, respectivamente. (Cf. BRASIL, 2018, p. 9). Duarte lembra que

Em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para se transitar bem pelos mais diferentes campos sociais. Ver filmes é

---

<sup>9</sup> O curta disponível no Youtube pode ser acessado em: [https://www.youtube.com/watch?v=r4mkbAAL\\_VI](https://www.youtube.com/watch?v=r4mkbAAL_VI). Acesso em: 01 jun. 2020. Logo abaixo, há informações sobre os prêmios recebidos e os festivais em que o filme foi exibido. Essas informações são paratextos importantes, que precisam ser apresentados aos alunos.

## Corpo, Tempo e Espaço

uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais (DUARTE, 2009, p. 17).

No curta *A primavera de Fernanda*, são acionados estigmas e estereótipos associados ao mundo das mulheres transsexuais. Um deles é o da prostituição. No início do curta, Fernanda é apresentada como uma prostituta, que luta corporalmente com um cliente que não quer pagá-la. Já de saída, o curta expõe a violência a que são submetidos os corpos em trânsito pela noite, corpos marginais. São corpos aprisionados a espaços sociais específicos. Trata-se, nesse caso, de uma marginalização dupla, vinda do corpo que se prostitui, como objeto a serviço do prazer do outro, e do corpo trans, que não é sujeito de direitos. Martins e Coronel lembram que a condição de marginalidade é representada por muitos

[...] sujeitos que, numa certa realidade histórica e cultural, não sejam vistos como desejados ou pertencentes àquela sociedade, sendo mesmo repelidos e renegados por esta. O conceito de “sujeito marginalizado” é, portanto, bastante amplo, podendo variar conforme a ótica adotada, abarcando figuras como presidiários, usuários de drogas, homossexuais e travestis, ou mesmo operários, imigrantes ou mulheres. (MARTINS; CORONEL, 2017, p. 61)

Morando com a irmã e com a sobrinha, Fernanda chega em casa, de manhã, machucada. A irmã comenta que não é a primeira vez e que, um dia, ela pode ser assassinada, tornando-se mais um dado estatístico. A situação a que Fernanda é exposta pode ser melhor visualizada, em sala de aula, por meio dados coletados pelos próprios alunos em consulta ao site da Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA). No site da ANTRA (<https://antrabrasil.org/>), é possível chamar a atenção dos alunos para a disposição das abas, na qual a segunda, logo após “Sobre” (aba obrigatória em todo site institucional), aparece “Assassinatos”, revelando o peso da informação nesse universo. Nesta aba, há dados

## Corpo, Tempo e Espaço

atualizados sobre o assassinato de pessoas trans e travestis desde 2017, por meio de dossiês e boletins.

Ao longo do curta, sabemos que a atividade exercida por Fernanda foi a única que restou para sua sobrevivência, uma vez que as oportunidades de emprego são quase inexistente para pessoas trans. Parte dessa ausência de postos de trabalho tem relação com a evasão escolar, que dificulta o término da Educação Básica e que compromete a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior. Na pesquisa de Souza e Bernardo, já citada aqui a propósito de depoimentos de pessoas trans, as ocupações mais comuns citadas pelas participantes são profissões que não exigem escolaridade e que são informais, como profissionais da beleza e do sexo. (Cf. SOUZA; BERNARDO, 2014, p. 169). Esse é um outro dado que ronda as mulheres trans, a informalidade, sendo vetadas a elas garantias trabalhistas ou benefícios como transporte e saúde. Chagas e Nascimento entendem essa limitação profissional e educacional como índices da invisibilidade de pessoas transgêneros, “fazendo com que 90% dessas pessoas recorram à prostituição como fonte de renda” (CHAGAS; NASCIMENTO, 2017, s/p). A prostituição não é, assim, uma opção, é o que resta a essas pessoas. Essa situação é bem exposta no curta, a partir da conversa entre Fernanda e a irmã. Atendendo a um pedido dela, Fernanda se candidata a vaga de salgadeira em um mercado no bairro em que mora. Ela havia aprendido a fazer salgados com a falecida mãe.

A senhora que a atende, dona do mercado, testa seus conhecimentos sobre a arte da confeitaria e dos salgados em uma conversa bastante informal, deixando claro que “o que eu quero saber é o que você sabe mesmo fazer de bom”. A situação inusitada é que a “entrevista” acaba por se dar em alemão, língua original da senhora. Quem aciona o poder linguístico é justamente Fernanda, que domina o idioma por ter morado um tempo na Alemanha.

A conversa gira, assim, em torno do que Fernanda sabe e tem a ofertar para conquistar a vaga, e não sobre sua identidade de gênero. Aliás, isso

## Corpo, Tempo e Espaço

sequer é considerado pela senhora, a trata por “menina”, “meu anjo”. Ao final da “entrevista” informal, a senhora encaminha Fernanda para conversar com o gerente, seu filho (Dita), dizendo “eu tenho certeza que ele vai adorar você”, “fica tranquila, sou eu que mando aqui”.

É interessante refletir com os alunos sobre o comportamento corporal das personagens e em como há uma simpatia recíproca entre elas (não há julgamento moral impresso no olhar da senhora), unidas pela arte de fazer doces e salgados. Ao mesmo tempo, percebe-se expectativa da moça em relação à conversa com o gerente, que é materializada não só por sua expressão, mas pelo posicionamento da câmera fixa em Fernanda, no primeiro plano, mantendo o fundo do mercado fora de foco, representando a situação vivida pela moça. De um lado, a confiança em seu trabalho e no fato de ser adequada à vaga (imagem dela em destaque); de outro, o olhar social que marginaliza quem ousa ocupar lugares que não parecem ser o seu (segundo plano desfocado). (Figura 1)

Esse olhar social já atravessa o curta no momento em que Fernanda entra no mercado e pergunta sobre a vaga de salgadeira. Uma moça e um rapaz que estão nos caixas, funcionários do lugar, olham incrédulos, indicando a padaria, no fundo do mercado. A câmera acompanha o caminhar decidido de Fernanda entre um dos corredores do mercado, acompanhada pelo olhar dos dois funcionários. É importante perceber como essa sequência, que dura alguns segundos, é simbólica do mundo de exclusão o corpo trans. (Figura 2)

# Corpo, Tempo e Espaço

Figura 1



Figura 2



De modo contrário do que ocorre com a mãe, a entrevista de Fernanda com o gerente é construída por meio do constrangimento da moça, que é inquerida sobre questões que circundam sua identidade e vida privada. O nome Fernanda é sempre pronunciado por Dita com desconfiança, que chega a perguntar se o nome é de “batismo”, ao qual Fernanda responde, constrangida, “é social” (o constrangimento pode ser sentido pelo tom baixo da voz dela, visto que a câmera opta por mostrar a fisionomia do gerente que a entrevista). Vê-se que, mesmo o nome social sendo direito de pessoas trans, usá-lo é também algo que leva ao constrangimento, visto que há sempre uma desconfiança relativa ao gênero. É como se o corpo trans fosse maior do que o nome que o identifica.

## Corpo, Tempo e Espaço

O final da entrevista se dá com a explicitação do que estava indicado desde a entrada de Fernanda no mercado: “Onde é que eu quero chegar, Fernanda. O que que te faz pensar que aqui no mercado nós temos emprego pra gente como você?”, resume o gerente do mercado.

No final do curta, Fernanda consegue a vaga, por intervenção da mãe do gerente, que o obriga a aceitá-la e a se desculpar. Pode-se inferir que na justificativa de recusa de emprego à moça, o gerente tenha explicitado para a mãe que se trata de uma mulher trans. Mesmo assim, a mãe determina que ela seja contratada. Essa situação pode ser refletida com os alunos a partir de dois aspectos iniciais: (1) a ideia de valoração do conhecimento em detrimento do que se é, que deveria ter sido acolhida desde o primeiro momento na entrevista (mãe e filho são, assim, dois lados da questão); (2) a ideia de que para que pessoas trans possam alcançar outras ocupações não informais, é necessário o engajamento social de simpatizantes. A situação de exclusão é tamanha que a figura do mediador aparece como algo necessário. Nesse caso, o processo de inclusão demanda sempre de um outro, integrado à sociedade, que responde pela integração da pessoa trans. O curta *A primavera de Fernanda* (a metaforização do título fica clara ao final do filme) é um ponto de partida importante para se pensar em como se dá esse processo de exclusão de corpos trans e como se pode assumir um papel de agente eficaz na valoração dessas pessoas, que são sujeitos de direito.

## REFERÊNCIAS

A PRIMAVERA DE FERNANDA. Direção: Débora Zanatta e Estevan de la Fuente. Brasil: 2018. 19:34 min. Color.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. 2. ed. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro. Campinas: Papirus, 2006.

## Corpo, Tempo e Espaço

BASÍLIO, Ana Luiza. Os desafios para as escolas garantirem os direitos dos estudantes trans. In: *Carta capital*, São Paulo, 20 jan. de 2020. Disponível em: [https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-desafios-para-as-escolas-garantirem-os-direitos-dos-estudantes-trans/?fbclid=IwAR00qGKs08xhZfySrUtdt4tGVE8s6ZpDrt\\_NzJKInNE\\_dLO-15q8Cn8Uq7YM](https://www.cartacapital.com.br/educacao/os-desafios-para-as-escolas-garantirem-os-direitos-dos-estudantes-trans/?fbclid=IwAR00qGKs08xhZfySrUtdt4tGVE8s6ZpDrt_NzJKInNE_dLO-15q8Cn8Uq7YM). Acesso em: 30 mai. 2020.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista de Estudos Feministas.*, Florianópolis, v. 19, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

BOSI, Eclea. Entre a opinião e o estereótipo. São Paulo: *Novos Estudos Cebrap*, n. 32, p. 111-118, 1992. Disponível em: [https://www.academia.edu/15608323/Entre\\_a\\_opinia\\_o\\_e\\_o\\_estereotipo\\_-\\_Ecle\\_a\\_Bosi](https://www.academia.edu/15608323/Entre_a_opinia_o_e_o_estereotipo_-_Ecle_a_Bosi). Acesso em: 26 fev. 2020.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Tradução: Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 out. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista E-curriculum*, v. 12, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>

DIAS, Diego Corrêa Lima de Aguiar. *Direitos humanos em sala de aula: a compreensão de professores sobre a aliança entre as suas disciplinas escolares e a EDH*. Dissertação de Mestrado. PUC-RJ, Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32243/32243.PDF>. Acesso em: 15 out. 2019.

DUARTE, Rosália. *Cinema e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GOFFMAN, Irving. *Estigma: notas sobre manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 2004. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

KAMEL, Luciana; PIMENTA, Cristina. Diversidade sexual nas escolas: o que os profissionais de educação precisam saber. Rio de Janeiro: ABIA, 2008.

LIMA, Tatiane da Silva; XAVIER FILHA, Constantina. O fracasso escolar de mulheres transexuais e travestis nos trabalhos apresentados no GT-23 da Anped, no período de 2005 a 2015. *InterMeio*, Campo Grande, v. 23, n. 46, p. 63-86, jul./dez. 2017. Disponível

## Corpo, Tempo e Espaço

em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/5311>. Acesso em: 30 maio 2020.

LOPES, Laís Godoi. *Direitos Humanos e Cidadania: Proteção, promoção e reparação dos Direitos das Pessoas LGBT e de identidade de gênero* V.07. Belo Horizonte: Marginalia Comunicação, 2016. Disponível em: [http://www.social.mg.gov.br/images/Direitos\\_humanos/Cadernos\\_Direitos\\_Humanos/Livro%2007.pdf](http://www.social.mg.gov.br/images/Direitos_humanos/Cadernos_Direitos_Humanos/Livro%2007.pdf). Acesso em 10 de jan. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças. In: *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: [http://www.clam.org.br/biblioteca/digital/uploads/publicacoes/867\\_1567\\_louroguaciralLopescorpoeducado.pdf](http://www.clam.org.br/biblioteca/digital/uploads/publicacoes/867_1567_louroguaciralLopescorpoeducado.pdf). Acesso em: 30 jan. 2020.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-curriculum*, v. 12, n. 3, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 30 jan. 2020.

MARTINS, Gabriel Silveira; CORONEL, Luciana Paiva. Resistência e representações da prostituição na obra de Plínio Marcos. Santa Maria: *Literatura e Autoritarismo*, p. 60-70, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LA/article/view/27943>. Acesso em: 04 jun. 2020.

SCHILLING, Flávia; MIYASHIRO, Sandra Galdino. Como incluir? O debate sobre o preconceito e o estigma na atualidade. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 243-254, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/03.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

SOUZA, Heloisa Aparecida de; BERNARDO, Marcia Hespagnol. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. *Revista Bagoas*, Natal, v. 8, n. 11, p. 157-175, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6548>. Acesso em 10 de jan. 2020.

### *ASSUNÇÃO APARECIDA LAIA CRISTOVÃO*

Assunção Aparecida Laia Cristovão é professora do Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) da Universidade de Franca (Unifran), pós-doutora pela Capes-Unesp de Araraquara, possui graduação em Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1982), especialização em Linguística de Texto e de Ensino (2000), mestrado em Linguística e Língua Portuguesa (2005) e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (2011), estes três últimos títulos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, tendo realizado parte dos estudos na Università di Bologna, na Itália. Atuou durante muitos anos na área de Jornalismo, em rádio, TV e impresso, em veículos do interior, como correspondente do jornal Folha de S. Paulo, e em assessorias de imprensa de universidades. Foi professora substituta junto ao Departamento de Ciências Humanas da Unesp de Bauru e professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras), oferecido em rede nacional no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Endereço Eletrônico: [assuncao.cristovao@gmail.com](mailto:assuncao.cristovao@gmail.com)

### *TATIYANA MIJAILOVNA BUBNOVA*

Tatiyana Mijailovna Bubnova é licenciada em Filologia do Romance, com especialidade em Literatura Hispânica, pela Universidade de São Petersburgo (Leningrado), na Rússia, seu país natal. Entre 1975 e 1978 realizou seus estudos de doutoramento em Literaturas Hispânicas, no Colégio do México (Centro de Estudos Linguísticos e Literários), se dedicando, desde então, a estudar os escritos de Mikhail Bakhtin. Titulou-se em 1985 com a tese El “Retrato de la Lozana andaluza” de

## Corpo, Tempo e Espaço

Francisco Delicado a la luz de las teorías de M. Bajtín. Atualmente é professora no programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), com área de concentração em Literatura Comparada, onde é responsável pelas disciplinas de Introdução às teorias literárias e Introdução ao pensamento de M. Bakhtin. Traduziu para o espanhol e editou uma série de trabalhos dos autores do Círculo de Bakhtin.

Endereço Eletrônico: [bubnova@unam.mx](mailto:bubnova@unam.mx)

### *TEREZINHA RICHARTZ*

Terezinha Richartz é graduada em Sociologia e Política e em Pedagogia. Possui pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Tem mestrado e doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Atualmente, é professora do Mestrado em Letras e professora do Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor/MG). Tem experiência na área de pesquisa, atuando principalmente nos seguintes temas: relações de gênero, raça/etnia, deficiência, inclusão, educação, formação de professores e literatura.

Endereço Eletrônico: [terezinha@unincor.edu.br](mailto:terezinha@unincor.edu.br)

### *ADAIL SOBRAL*

Adail Sobral é professor Adjunto da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da instituição. Fez Estágio de Pós-Doutorado na Université de Paris (2017). Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL/PUC-SP (2006), Mestre em Letras pela FFLCH/USP (1999). Especializado em Linguística pela UNICAMP (1985). É autor de *Internet na Escola* (Loyola, 1999, 2001, 2002), *Dizer o “mesmo” a Outros - Ensaio sobre Tradução* (SBS, 2008), *Do dialogismo ao gênero - as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin* (Mercado de Letras, 2009) e *A Filosofia Primeira de Bakhtin – Roteiro de Leitura Comentado* (Mercado de Letras, 2019).

Endereço Eletrônico: [adail.sobral@gmail.com](mailto:adail.sobral@gmail.com)

### *CAMILA DE ARAÚJO BERALDO LUDOVICE*

Camila de Araújo Beraldo Ludovice possui graduação em Letras - Habilitação em Português e Inglês pela Universidade de Franca, é mestre em Linguística pela Universidade de Franca e doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela FCLAR - Unesp (Araraquara). Realizou estágio de pós-doutorado no Departamento de Educação, Informação e Comunicação, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo (USP), sob a supervisão da Profa. Dra. Soraya Maria Romano Pacifico. É líder do GEBGÊ - Grupo de Pesquisas Estudos Bakhtinianos dos Gêneros do Discurso - certificado pelo CNPq. Atualmente é professora permanente e vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Mestrado

## Corpo, Tempo e Espaço

e Doutorado) da Universidade de Franca e professora dos cursos de Letras e Pedagogia. Áreas de atuação e conhecimento: Linguística do Texto, Estudos Bakhtinianos, Análise do Discurso, Semiótica, Língua e Literatura Latina.

Endereço Eletrônico: [camilaludovice@gmail.com](mailto:camilaludovice@gmail.com)

### *CILENE MARGARETE PEREIRA*

Cilene Margarete Pereira possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP (1996-1999), mestrado em Teoria e História Literária, doutorado em Teoria e História Literária (2004-2008) e pós-doutorado em História Social da Cultura, sempre pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP (2011-2013). É líder do grupo de pesquisa Minas Gerais - Diálogos, sediado na Universidade Vale do Rio Verde/UninCor, e editora das revistas Recorte e Memento, desde 2010 e 2019, respectivamente. Tem experiência na área de Letras, Ensino e Artes, com ênfase em Literatura Brasileira, Teoria e História Literária e Ensino de Literatura, Educação em Direitos Humanos e Artes. É autora de *A assunção do papel social em Machado de Assis: uma leitura do Memorial de Aires* (2007), publicado em parceria com a FAPESP. Atualmente, é professora dos Programas de Mestrado em Letras e Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino da Universidade Vale do Rio Verde/UninCor. Coordenou o Programa de Mestrado em Letras de 2012 a 2019 e foi coordenadora do Curso de Letras EaD da instituição, de 2016 a 2019.

Endereço Eletrônico: [prof.cilene.pereira@unincor.edu.br](mailto:prof.cilene.pereira@unincor.edu.br)

### *CLAUDEMIR BELINTANE*

Claudemir Belintane é professor livre-docente na Universidade de São Paulo – USP (1997) e pesquisador na área de linguagem, desenvolvendo

## Corpo, Tempo e Espaço

o eixo temático “linguagem e educação”. Seu foco se estabelece a partir do tripé oralidade, escrita e memória (incluindo os meios eletrônicos). Possui diversas pesquisas, publicações e experiências em estratégias curriculares, incluindo temas como infância, adolescência, leitura, escrita e oralidade. Autor dos seguintes livros: *Oralidade e Alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento* (Cortez, 2013), *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para a formação de professores* (Scortecci, 2017), *Memórias de um educador quase caipira* (Polo Books, 2020).

Endereço Eletrônico: [claubelintane@gmail.com](mailto:claubelintane@gmail.com)

### *KARINA GIACOMELLI*

Karina Giacomelli é professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, onde atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras e no Programa de Pós-graduação em Letras. Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Católica de Pelotas (2017). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Maringá (1990), tem mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado também em Letras pela mesma universidade (2007). Tem interesse nas áreas de linguística teórica e aplicada, com foco em enunciação (Benveniste), dialogismo (Análise Dialógica do Discurso e Círculo de Bakhtin), ensino, livro didático e PIB.

Endereço Eletrônico: [karina.giacomelli@gmail.com](mailto:karina.giacomelli@gmail.com)

### *MARILURDES CRUZ BORGES*

Marilurdes Cruz Borges é docente dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade de Franca e vinculada como docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e docente colaboradora do

## Corpo, Tempo e Espaço

Programa de Pós-Graduação em Promoção da Saúde, da Universidade de Franca - UNIFRAN. Orienta trabalhos, em diferentes corpúsculos, sob a lupa bakhtiniana. É doutora (2015) em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp/Araraquara, mestre (2008) em Linguística pela Universidade de Franca, onde se graduou em Letras/Literatura (2001) e em Pedagogia (2017). Membro do grupo de pesquisa GEBGE – Grupo de Estudos Bakhtinianos dos Gêneros do Discurso.

Endereço Eletrônico: [marilurdescruz@gmail.com](mailto:marilurdescruz@gmail.com)

### *MARINA CÉLIA MENDONÇA*

Marina Célia Mendonça é pós-doutora, doutora e mestre em Linguística pela UNICAMP, na área da Análise do Discurso. É docente e pesquisadora do Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas da UNESP (FCL/Araraquara - SP), onde atua na graduação e na pós-graduação na área da Análise do Discurso, com ênfase nos estudos bakhtinianos do discurso. É vice-líder do grupo de pesquisa SLOVO - Grupo de Estudos do Discurso, cadastrado no CNPq. Tem interesse nos estudos sobre letramentos, autoria, subjetividade/intersubjetividade, com enfoque nas relações entre as ciências da linguagem e o ensino/aprendizagem de língua.

Endereço Eletrônico: [marina.mendonca@unesp.br](mailto:marina.mendonca@unesp.br)

### *OZÍRIS BORGES FILHO*

Oziris Borges Filho possui graduação em Letras pela Universidade de Franca – UNIFRAN (1987), mestrado (1996) e doutorado (2000) em Letras pela Universidade Estadual Paulista - Júlio de Mesquita Filho. É pós-doutor pela UnB (2013). Atualmente é professor Associado III da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM e docente do

## Corpo, Tempo e Espaço

Programa de Mestrado e Doutorado em Estudos da Linguagem na UFG, câmpus de Catalão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria da Literatura e Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: espaço-tempo e Literatura, cronotopo literário, literatura mediúnica. É assessor ad hoc da FAPESP. Bolsista PET (Programa de Educação Tutorial).

Endereço Eletrônico: [oziris@oziris.pro.br](mailto:oziris@oziris.pro.br)

### *ROBERTO LEISER BARONAS*

Roberto Leiser Baronas possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT - Campus Universitário do Araguaia em Pontal do Araguaia - MT (1994) e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Araraquara (2003). Desenvolveu sua tese sob a orientação de Edna Fernandes dos Santos Nascimento. Com apoio de bolsa PDEE/Capes, fez doutorado sanduíche na Université Paris Est - Créteil - Val de Marne - França, no Centro de Estudos de Discursos, Imagens, Textos, Escritos e Comunicação - CÉDITEC - sob a supervisão de Simone Bonnafous (2003). Realizou estágio de Pós-Doutorado de um ano com bolsa PDS do CNPq, junto ao Grupo de Pesquisa/CNPq Linguagem, Identidade e Memória, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL/Faculdade de Filosofia Comunicação Letras e Artes/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, sob a supervisão de Beth Brait (2012). Professor Associado da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, é um dos coordenadores da Comissão de Análise de Discurso da ABRALIN.

Endereço Eletrônico: [baronas@uol.com.br](mailto:baronas@uol.com.br)

## Corpo, Tempo e Espaço

### *SHEILA FERNANDES PIMENTA E OLIVEIRA*

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira possui doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. É mestre em Ciências e Práticas Educativas. Possui licenciaturas plenas em Letras e Pedagogia. É professora universitária, com concurso público de docente, no Centro Universitário Municipal de Franca - Uni-FACEF, desde 1998. Ocupa, na instituição, também a função de Pró-Reitora Acadêmica, desde 2006, até a presente data. Atua em cursos de graduação e no programa de pós-graduação *stricto sensu*, em Desenvolvimento Regional, área interdisciplinar, ministrando a disciplina de Métodos de Pesquisa Qualitativa. É líder do GEDI- Grupo de Estudos do Discurso - e membro do GEDE - Grupo de Estudos do Desenvolvimento, ambos certificados pelo CNPq. É coordenadora institucional do PIBIC-CNPq. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Estrutura, Organização e Funcionamento Discursivo e Textual.

Endereço Eletrônico: [sheilafacef@gmail.com](mailto:sheilafacef@gmail.com)

### *SHEILA VIEIRA DE CAMARGO GRILLO*

Sheila Vieira de Camargo Grillo é professora, pesquisadora, tradutora e orientadora na área de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo; é doutora (2001) em Linguística e livre-docente (2013) em Filologia e Língua Portuguesa na mesma universidade. Foi membro da CCP, vice-coordenadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo (2008-2015) e pesquisadora 2 do CNPq. Atuou como doutoranda, pós-doutoranda e pesquisadora nas Universidades de Paris X-Nanterre, Stendhal Grénoble III e Instituto Górkki da Literatura Mundial (Moscou). É líder do grupo de pesquisa Diálogo (USP/CNPq) e integra os grupos de pesquisa GEDUSP (Grupo de estudos do discurso da USP), Linguagem, identidade e

## Corpo, Tempo e Espaço

memória e o GT de Estudos Bakhtinianos da ANPOLL. É autora da obra *A produção do real em gêneros do jornalismo impresso* (Humanitas/Fapesp, 2004) e tradutora, juntamente com Ekaterina V. Américo, de *O método formal nos estudos literários. Introdução crítica a uma poética sociológica* (Contexto, 2012), *Questões de estilística no ensino de língua* (Editora 34, 2013 e 2019), *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (Editora 34, 2017 e 2018), *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas* (Editora 34, 2019).

Endereço Eletrônico: [sheilagrillo@uol.com.br](mailto:sheilagrillo@uol.com.br)

### *ZIONEL SANTANA*

Zionel Santana é graduado em Filosofia e Letras. Possui mestrado em Educação pela Universidade Vale do Rio Verde (UninCor/MG) e doutorado em Filosofia pela Universidade Gama Filho/RJ. Atualmente, é professor do Programa de Mestrado em Gestão, Planejamento e Ensino da Universidade Vale do Rio Verde (UninCor/MG). É autor dos livros *O pensamento de Nietzsche no projeto habermasiano de superação da filosofia do sujeito* (2014); *O que é o Nada? Reflexões heideggerianas a respeito do ser e do não ser* (2016); *A eterna despedida da Modernidade: da subjetividade à intersubjetividade* (2018); e *O Pequeno Príncipe, de Friedrich Nietzsche* (2019).

Endereço Eletrônico: [zionelsantana52@gmail.com](mailto:zionelsantana52@gmail.com)

# Corpo, Tempo e Espaço

# FOCO

Linguística do  
Texto e do Discurso

Volume 5