

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERARIA E LITERATURAS (TEL)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA BRASILEIRA

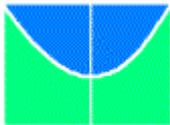
**LEITURA LITERÁRIA: ELEMENTO DE CONSTITUIÇÃO DE UM
INDIVÍDUO AUTÔNOMO**

Augusto de Freitas Machado

Matrícula 05/43900

Orientador:
Professor Dr. Robson Coelho Tinoco

BRASÍLIA
2007



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERARIA E LITERATURAS (TEL)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA BRASILEIRA

**LEITURA LITERÁRIA: ELEMENTO DE CONSTITUIÇÃO DE UM
INDIVÍDUO AUTÔNOMO**

Augusto de Freitas Machado

Matrícula 05/43900

Orientador:
Professor Dr. Robson Coelho Tinoco

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em literatura brasileira.

BRASÍLIA
2007

A leitura de um bom livro é
um diálogo incessante: o livro
fala e a alma responde.

(André Maurois.)

DEDICATÓRIA

À Deus e a Nossa Senhora Aparecida pela força e saúde em todos os momentos difíceis.

À minha mãe a que devo toda a persistência e vontade vencer sempre.

À Terezinha Santana, parceira de *copo* e de *cruz* e que em nenhum momento deixou de acreditar na beleza de se lutar por um mundo melhor.

À Paulo Freire (*In memoriam*) por nos fazer sonhar que é possível mudar as injustiças exercitando sempre a capacidade de amar.

Aos meus alunos – TODOS.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Robson Coelho que além de orientador foi um grande amigo, mentor intelectual e me abriu os olhos para perceber a leitura como representação da vida.

Aos parceiros e amigos Eduardo de Freitas Machado, Daniel Ramos Araújo, Fernando Fernandes, Fabio Dias de Andrade, Lucas Dinossauro, José Carlos Costa Oliveira, Marcio Irmão, Rômulo Santana, Mariana Braga Almeida que contribuíram, cada um do seu jeito, para a realização desse trabalho.

À Caixa Econômica por todas as liberações, alterações em horários de trabalho e empresa que, de certa forma, também foi fonte de inspiração para a realização desse trabalho.

Aos colegas da Educação Corporativa da CAIXA em especial a Ana Telma Do monte, Janete Núbia Caldas, Maria de Nazaré Correa (Naza), Paulo Cezar Garcia, Eronides Guimarães (Eros), Carlos Simões que acreditam na mudança pela educação.

Ao cursinho ALUB que me ensinou a arte de lecionar e permitiu uma das mais importantes experiências da minha vida - Ser professor.

RESUMO

A sociedade contemporânea, também chamada de “Modernidade Líquida”, em razão da volatilidade de suas convenções e da mudança rápida de seus paradigmas, está sofrendo profundas transformações no seu modo ver, pensar e sentir. O acelerado desenvolvimento tecnológico e cultural caracteriza uma nova etapa do capitalismo, contraditória por excelência, que coloca novos desafios para o homem neste início de século. Cultura, Estado, mundo do trabalho, educação, tudo sofre as influências de uma nova maneira de se perceber o mundo, sendo necessária uma adaptação a esse novo estilo de vida. Nessa sociedade destradicionalizada e reflexiva, a autonomia torna-se fundamental, no mundo do trabalho, a autonomia é um diferencial. O indivíduo autônomo fica menos passivo ao grande número de informações geradas e disseminadas sem critérios todos os dias e se torna sujeito no mundo de forma a compreendê-lo de maneira crítica. Já no que tange à educação, esta deve possibilitar o desenvolvimento desse valor, trabalhando o ser humano integralmente para que ele possa não só atender aos requisitos do mercado, mas também atuar como cidadão no mundo globalizado. Compreende-se a leitura literária como elemento de aquisição dessa autonomia, porque a leitura dialógica de uma obra literária proporciona ao indivíduo um contato com diversas realidades, com a vida cotidiana, que nem sempre é percebida criticamente devido à “chuva” de informações muitas vezes condicionadas para um determinado fim. A obra literária traz dentro de si o mundo, ou melhor, oferece uma abertura para o desenvolvimento de novas maneiras de percebê-lo. As palavras de um texto literário estão cheias de sentido que ultrapassam o significado contido no léxico e vão buscar o real sentido no seu contexto, ou seja, nas “gotas” de vida que as transpassam. Para que se alcance a autonomia na leitura literária é necessário que o leitor e o texto dialoguem não apenas com palavras, mas com percepções e com sentidos colhidos do próprio mundo no qual se está imerso. Nessa perspectiva é que este trabalho busca mostrar por meio da idéia de leitura dialógica, de leitura literária e de leitura releitura de mundo, as formas de possibilidade de o leitor resgatar o seu próprio discurso e tornar-se indivíduo autônomo. Para tanto, as reflexões abordarão questões como a leitura dialógica, a função mediadora e política do professor, a educação à distância e o hipertexto, a “Modernidade Líquida” com suas instituições monológicas e as bases que fundamentam a leitura dialógica de uma obra literária.

Palavras-chaves:

Leitura, Dialogia, Sentido, Literária, Autonomia, Monologia.

ABSTRACT

The contemporary society, also named “Liquid Modernity”, as a result of its volatility and conventions, as well as the fast changes in its paradigms, is undergoing marked shifts in the monitoring, thinking and feeling processes. The accelerated technological and cultural development stems a new phase of capitalism posing new challenges for the mankind at the begin of this century. State, culture, education and the labor practices are influenced by the way of viewing the world. Thus an adaptation to this new life style is a must. In this decentralized and reflexive society, autonomy becomes fundamental. Autonomy has already become a differential in the labor environment. The autonomous individual is less dependent on the great amount of information generated and spread out criteriously. Thus, he becomes able to understand the world in a more sensible way. Concerning education, its role is to allow the development of this situation so that the globalized mankind can both meet the market demands as well as live as world citizens. Literary reading is acknowledged as a stage for the acquisition of autonomy, since the dialogic reading of a literary work leads the reader to contact various realities, such as the daily living which is seldom critically understood due to the excessive information sources, often conditioned and alienated to a specific end. The literary work pictures the world itself, and new perceptions are made possible. The words of a literary text are so meaningful that they outshine the dictionaries. The real context is found in life. To reach literary autonomy is a must. The reader and the text have a dialogue, not only with words but also with perceptions and feelings of the real world to which they belong. This is the purpose of this paper. It aims at showing, through the dialogic reading, through the literary and appraising of the world, the ways and possibilities that the reader has to claim his own expression and become more autonomous. To do so, reflexions shall approach issues such as the dialogic reading, the mediation and political functions of the scholar, the education as related to the hypertext, the Liquid Modernity and its monological institutions, as well as the bases which support the dialogical reading of a literary work.

Key word

Reading, Literary, Autonomy, Dialogue, Dialogic, Individual

Índice

Introdução.....	04
Cap. I As relações dialógicas na pós-modernidade.....	11
1.1 A sociedade monetária como indutora das relações monológicas	11
1.2 A constituição da autonomia.....	20
1.3 A Autonomia do Professor na prática pedagógica.....	23
1.4 Hipertexto e educação à distância: uma nova leitura.....	30
Cap. II. Formação do pensamento dialógico.....	38
2.1 As relações entre verdade e conhecimento como substrato das relações monológicas	39
2.2 Reflexões sobre o discurso em suas bases dialógicas	46
2.3 A dialogia no pensamento de Bakhtin.....	61
Cap. III A Leitura Literária como um Fator de Construção da Autonomia do Indivíduo.....	75
3.1 A leitura e a Literatura	75
3.2 O texto e sua representação de mundo.....	84
3.3 A literatura e a Cultura	92
3.4 A relação entre a leitura literária e a constituição da autonomia.....	96
CONCLUSÃO.....	103
BIBLIOGRAFIA	108
ENDEREÇOS ELETRÔNICOS.....	116
ANEXO I.....	117
ANEXO II.....	123

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, globalizada, pluralista, eivada de contradições, exige-se cada vez mais uma postura dialógica para administrar os conflitos e desafios do cotidiano, buscar diferentes alternativas de sobrevivência, questionar os modos de vida, ser um agente de mudança. Tais posturas só seriam possíveis em toda a sua plenitude em pessoas capazes de expressar os próprios desejos, de afirmar a sua vontade, de saber opinar sobre a realidade, de interpretar a gama de informações disponíveis, de respeitar as outras pessoas, enfim, de pessoas autônomas e, assim, compreender o mundo que as cerca. Segundo Zygmunt Bauman (1997),

não há indivíduos autônomos sem uma sociedade autônoma, e a autonomia da sociedade requer uma autoconstituição deliberada e perpétua, algo que só pode ser uma realização compartilhada de seus membros. (p. 50)

Pensar a autonomia social ou individual é pensar a prática educativa. Nesse contexto, significa manter a capacidade reflexiva em alerta máximo, consciente de que não se trata de formar indivíduos autônomos apenas para atender às exigências do mercado do trabalho. A autonomia de fato é a expressão de pessoas conscientes do seu papel transformador na sociedade, cuja maneira de agir, de pensar e de sentir dependam mais do seu constructo ideológico, ou seja, do modo como ela formou o seu pensamento, do que dos condicionamentos a que estão submetidas.

Paulo Freire (2006) define o exercício da pedagogia da autonomia como uma “pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”.(p.10) É interessante notar que, nessa concepção, a ênfase da prática docente se desloca da transferência de conhecimentos acumulados para a criação de condições que ofereçam a possibilidade de produção de conhecimentos pelo aluno estimulando, nele, a força criadora que o leva a investigar, a pensar criticamente, tornando-o sujeito do conhecimento.

Pensar o ato de conhecimento é, também, pensar o ato de ler. Há uma diferença fundamental entre aquelas pessoas que lêem inúmeras publicações, memorizam-nas, citam certas passagens, mas não são capazes de relacioná-las com a vida. Lêem, mas não compreendem. Essa atitude revela os efeitos de uma educação na qual predominam as relações monológicas. O monologismo é definido por Mikhail Bakhtin (1997) como a

negação da isonomia entre as consciências em relação à verdade (compreendida de maneira abstrata e sistêmica). Deus pode passar sem o homem, mas o homem não pode passar sem ele. O professor e o aluno (diálogo socrático). (p.339)

O diálogo ocorre em uma clareira, na abertura que cada pergunta, cada resposta, cada novo dado proporciona e, sendo o ato de se colocar de igual para igual com alguém, é a base da existência humana. Desse modo, a palavra não pertence ao autor ou ao falante, mas também está presente de algum modo no ouvinte, tanto no diálogo como em todas as vozes que antecederam a sua fala. Por essa razão, entre as diversas concepções de leitura, Bakhtin foi o autor escolhido para fundamentar este trabalho, por ele entender a vida como um ato

dialógico, ou seja, “a vida é dialógica por natureza”. (BAKTIN, 1997, p. 348) Conforme explica Bakhtin, não se trata de passividade do autor que renuncia aos seus pontos de vista, mas de uma relação de reciprocidade entre a sua verdade e a verdade de seu interlocutor, constituindo, desse modo, uma relação dialógica.

Na leitura literária o texto se completa com a participação do leitor, participação tal que proporciona a sua transformação, diferentemente da leitura monológica, cuja característica principal é a redução do comentário à confirmação das idéias do autor. No texto literário a compreensão ultrapassa o nível da significação das palavras em seu sentido literal e vai encontrar seu sentido no contexto histórico, social e cultural onde a palavra foi proferida. A leitura feita deste texto levará essas influências a um diálogo com as experiências de vida do leitor, de forma que esse diálogo de significações possa proporcionar ao indivíduo um encontro com a cultura do autor com a própria representação do leitor dentro do texto.

Na leitura de qualquer obra literária existe sempre a necessidade do reconhecimento de duas linguagens, segundo Northrop Frye (1973) na leitura de qualquer poema é preciso conhecer duas linguagens: a língua em que o poeta está escrevendo e a linguagem da própria poesia. Ler um livro literário é conhecer história e a cultura de um povo e de vidas ali representadas em palavras. Uma obra literária traz à tona as percepções de mundo do autor do texto que, influenciado por sua base social, insere-se no texto de forma que suas influências se estabelecerão nele de maneira muda, mas permanente. Ítalo Calvino (1994) conta uma história pessoal que representa essa influência cultural:

Eu, quando criança, já tinha lido Pinóquio; já tinha lido Pinóquio mesmo quando não tinha lido, porque o Pinóquio fazia de tal maneira parte da cultura italiana da minha casa, das histórias, das morais, das representações sociais, das representações psicológicas, que eu certamente já tinha lido Pinóquio sem ter lido. E, quando li, tive uma surpresa: ele era mais e menos aquilo que eu imaginava. (p.23)

Desta forma, o sujeito que lê um texto literário não terá exatamente as mesmas percepções que um outro sujeito que leia o mesmo texto, ainda que vivam no mesmo local e com a mesma origem. Isso leva à compreensão de que a leitura dialógica de um texto literário propicia ao leitor a uma leitura única, peculiar, e que dependerá da individualidade da relação leitor/texto na criação de indivíduos autônomos. A concepção dialógica de leitura literária contém a idéia da relatividade de autoria individual e, conseqüentemente, destaca o caráter coletivo e social da produção de idéias e textos. O próprio humano é um intertexto, não existe isolado, pois a sua experiência de vida é tecida e entrecruza-se com os outros e o próprio texto como a representação autônoma da vida de cada indivíduo. O poema *Das idéias* de Mario Quintana (2006) ilustra o que foi dito, ao afirmar que autor “veste” as idéias que estão do cotidiano

Qualquer idéia que te agrada,
Por isso mesmo... é tua.
O autor nada mais fez que vestir a verdade
Que dentro de ti se achava inteiramente nua. (p.38)

Pretende-se ainda, discutir outras questões que relacionem a leitura dialógica com o modo vida contemporâneo. Nessa proposta o que se busca é trilhar uma linha de pesquisa

que abordará um panorama da sociedade contemporânea, nos pensamentos de Georg Simmel e Bauman e o processo psicolingüístico e psicosocial da leitura tendo como pilares Mikhail Bakhtin, Regina Zilberman, Mary Kato, José Luiz Fiorin, Maria Helena Martins e Paulo Freire. Sendo assim, através dessa pesquisa, oferecer elementos que possam esclarecer como a leitura de uma obra literária se comporta, para que se perceba como ensinar e aprender o que é ler o texto e ler a vida.

Este trabalho foi elaborado através de uma pesquisa qualitativa que buscou referenciais teóricos os quais fundamentassem o conceito de literatura, de autonomia e de leitura literária como um elemento de constituição de indivíduos verdadeiramente autônomos.

A pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além do mais, não se busca enumerar ou medir eventos e, geralmente não emprega instrumental estatístico para análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma pesquisa diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

Os estudos de pesquisa qualitativa diferem entre si quanto ao método, à forma e aos objetivos. Goddoy (1995) ressalta a diversidade existente entre os trabalhos qualitativos e enumera um conjunto de características essenciais capazes de identificar uma pesquisa desse tipo, a saber:

- O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- O caráter descritivo;
- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador;
- Enfoque indutivo.

Para Maanem (1979) a expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar, o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado. Entre teoria e dados, entre contexto e ação. Em sua maioria, os estudos qualitativos são feitos no local de origem dos dados e não impedem o pesquisador de empregar a lógica do empirismo científico (adequada para fenômenos claramente definidos), mas partem da suposição de que seja mais apropriado empregar a perspectiva de análise fenomenológica, quando se trata de fenômenos singulares e dotados de certo grau de ambigüidade.

Os caminhos trilhados na elaboração deste trabalho para a compreensão de como leitura literária pode ser compreendida como elemento de constituição da autonomia do indivíduo tiveram por fundamento a idéia de percepção, que coloca vários focos sobre um mesmo objeto, em lugar da idéia de verdade absoluta. Dentro desta perspectiva, conhecimento é a própria interação com o mundo e o texto literário é percebido em sua esfera dialógica. Compreendendo quais as condições tornam possível a leitura literária

enquanto um processo dialógico e como a relação do homem com o mundo também determina essa outra relação autor/leitor, acredita-se que a escola é o espaço privilegiado que o mundo contemporâneo oferece para o desenvolvimento dessas condições. Portanto, entre os diversos tipos de textos oferecidos na escola, o texto literário tem primazia como elemento de constituição da autonomia do indivíduo.

O caminho percorrido na elaboração deste trabalho teve sempre como “pano de fundo” a formação de leitores críticos e, conseqüentemente, de cidadão mais ativos diante as mazelas impostas na luta eterna e incansável contra as injustiças sociais.

CAPÍTULO I

1. As relações dialógicas na pós-modernidade

O mundo contemporâneo se caracteriza pela fluidez das relações particularmente no que diz respeito ao homem e sua produção escrita. Para Platão et Fiorin (2004)

o texto é produzido por um sujeito num dado tempo e num determinado espaço. Esse sujeito, por pertencer a um grupo social num tempo e num espaço, expõe em seus textos as idéias, os anseios, os temores, as expectativas de seu tempo e de seu grupo social. (p. 17)

As relações que a humanidade estabeleceu, tanto em relação ao tempo como em relação ao espaço, foram modificadas a partir do advento da modernidade que trouxe consigo uma série de fatores responsáveis pela mudança dos paradigmas de análise de liberdade, sociedade e cultura.

1.1 A sociedade monetária como indutora das relações monológicas

Ao tratar da modernidade e de suas relações com o dinheiro, Georg Simmel (1998) faz uma análise das relações sociais existentes em um nível micro de observação buscando na forma, e não mais no conteúdo, seu entendimento sobre a funcionalidade da vida. Na Idade Média havia uma relação íntima entre indivíduo e à propriedade. Na medida em que a pessoa adquiria características e peculiaridade inerentes à sua terra e toda a comunidade também se condicionava a um comportamento que não fugia das características daquele

meio. A posse estava diretamente ligada à personalidade dos indivíduos daquelas comunidades, tanto que a posse resultava de uma filiação em que o servo teria obrigações e vínculos que não poderiam ser quebrados, pois estavam ligados ao costume (legislação do governo de uma cidade ou condado que muitas vezes estavam implícitos) de cada feudo. O servo somente poderia se desvincular dessas obrigações se fosse para outra terra onde ficaria condicionado a outros costumes. Com isso percebe-se uma ligação bem estreita entre a posse e o indivíduo de forma que a propriedade possuía pessoalidade e características que se estendiam ao seu possuidor.

A força motriz do trabalho no medievo era o próprio trabalhador que percebia o resultado do seu trabalho em seu produto: no fruto colhido, na roupa feita, na espada cunhada, tudo era resultado do trabalho de colher, de costurar e de cunhar a arma, isso sem qualquer intermediação. O desempenho pessoal era a valorização do trabalho individual, o servo era o fruto do seu trabalho. A dilatação dos círculos em que um indivíduo vivia era mínima. Os círculos eram conexos, rijos, hierárquicos, não se ampliando além da choupana, da capela e do castelo. E, se o sujeito fosse um mestre de ofício, sua vida confinava-se aos horizontes da corporação a que pertencia, atingindo no máximo a *Hansa*, um conjunto de cidades comerciais associadas, da qual a sua fazia parte.

A liberdade ideológica estava inteiramente ligada ao pensamento objetivo pregado pelas autoridades eclesiásticas e pelos senhores donos dos feudos que ao arrendar parte de sua terra para um servo, exigia, ainda que indiretamente, uma aceitação de toda estrutura montada dentro daquela comunidade, condicionando todo o pensamento e todo modo de vida. O vínculo social do servo estava diretamente ligado a posse e não era meramente

econômica, mas principalmente, ideológica e comportamental. O sistema feudal, em última análise, repousava sobre uma organização que, em troca de proteção, freqüentemente ilusória, deixava as classes trabalhadoras à mercê de classes parasitárias, e concedia a terra não a quem a cultivava, mas aos capazes de dela se apoderarem. (LEO HUBERMAN 1969, p. 24)

Na cidade moderna a configuração era outra. Com o advento da sociedade moderna a vida tomou uma nova forma que se adequava aos novos moldes que se instauravam, sendo que o viés econômico foi fundamental para essa mudança no pensamento social. O fator estrutural mais importante para essa nova configuração da sociedade foi o surgimento da economia monetária. “o dinheiro desempenha um papel central tanto na constituição da liberdade quanto da tragédia moderna” (SIMMEL, 1998, p.2.).

O papel do dinheiro na constituição da liberdade fica de todo evidente quando se pensa na sociedade feudal. A substituição progressiva das obrigações pessoais em espécie por contraprestação monetária, implica não só a despersonalização da relação de dominação em si, mas também a possibilidade de libertação da personalidade do servo dessa relação de obrigação. Assim, o dinheiro, enquanto intermediário das relações entre a posse e o proprietário, acaba com o relacionamento íntimo entre elemento pessoais e locais.

Assim, na medida em que o dinheiro se interpõe na relação entre homem e desejo, pela sua impessoalidade ao representar várias coisas, acontece o surgimento de muitas outras coisas a serem alcançadas e se perde a definição concreta de meio e fim, pois muitas vezes o fim se confunde com o meio na sociedade monetária.

Para Georg Simmel (1998), a monetarização da vida moderna foi decorrência natural da necessidade da substituição dos vínculos de sangue e de parentesco por algo impessoal, prático e universal como o dinheiro. Entre outras razões, porque na sociedade moderna declinara a dominação tradicional que fazia com que, como na idade medieval, um senhor dispusesse a seu bel prazer de um outro, seu servo ou criado doméstico. Mas embora a dominação não desaparecesse de todo, ela limitava-se agora a certas funções específicas, por certo tempo e em um lugar particular. Era impossível imaginar-se o funcionamento do capitalismo urbano de hoje, estribado em valores, códigos e liturgias associadas aos idos pré-modernos, época em que um fio de barba ou do bigode era a garantia da palavra dada.

Na sociedade de consumo as relações entre o bem e o consumidor são mediadas pelo dinheiro que reduz todo bem a um só denominador. Esse contexto torna evidente a preponderância do papel do dinheiro não só como forma de adquirir bens e satisfazer as necessidades básicas, mas também como modo expressão do próprio ser humano, revelando-se inclusive na busca de significação para sua própria vida. Na sociedade moderna, a monetarização de valores humanos aconteceu de tal forma que o quanto se tem, muitas vezes, é o quanto se é e o homem acaba virando fruto do seu próprio consumo.

No momento em que ocorre a inserção do indivíduo dentro do contexto social monetário, ainda que ocorra uma maior possibilidade de fuga das personalidades, sua individualidade fica alienada e condicionada ao padrão estabelecido em que status, o glamour e o reconhecimento virão a partir do momento em que se tenha o dinheiro, que indicará o seu ser dentro da sociedade.

O consumismo colocado como forma absoluta de valor de vida em sociedade pode propiciar relacionamentos nos quais a afetividade é substituída por mera troca de objetos. É notória a presença de elementos tais como a estruturação dos sonhos burgueses, a expressão dos desejos por meio do convite ao prazer reificado, presentes nos diversos textos que são veiculados em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se destaca, a consciência da impossibilidade de se ter o que se quer. Elementos esses que são apresentados tanto da diversidade lingüística implementada pela globalização quanto os padrões objetivos que a sociedade estabelece como indicadores de uma busca por satisfação pessoal. A satisfação dos desejos o prazer fugaz, a gratificação dos sentidos compõem o conceito de felicidade nessa sociedade que não questiona o preço das vidas humanas sacrificadas ao deus insensível do prazer de uns poucos, que podem a qualquer preço adquirir o próprio conforto. Entre essas pessoas, algumas emergiram de uma condição social de miséria e se tornaram prósperos comerciantes, industriais, artistas e, legaram aos seus descendentes o seu patrimônio, que continua a se sustentar da exploração do trabalho alheio. Esse estado de coisas criou a nossa sociedade consumista que se consome a si própria vorazmente, sem se preocupar com o amanhã, e que dita as regras do prazer, das promessas de felicidade. Mas esse mesmo homem percebe a impossibilidade de realização dos sonhos, da felicidade almejada, dos desejos nele incutidos pelas jogadas de marketing, necessárias à sustentação dessa mesma sociedade que o explora prometendo-lhe o paraíso consumista. Considere-se, ainda, que

quase sempre, o sujeito social mergulhado apenas na cultura e nas imagens de massa da mercadoria está excluído das formas e imagens culturais mais

elaboradas. Não porque delas desgoste, mas porque a elas não tem acesso, não as entende, não fazem parte de seu repertório, passam longe da forma como sua imaginação é construída e influenciada. E nenhum populismo seria capaz de superar, como num passe de mágica, as experiências de uma e outra forma de cultura, ao preço de reduzir o debate ao absurdo. Isso posto, cabe lembrar o óbvio: os sujeitos sociais podem ser educados, tendo acesso à variedade de formas de cultura, podendo então fazer suas escolhas, nesse ou naquele campo, sem as restrições de um elitismo constrangedor (BUENO, 2002, p. 275).

Por outro lado, essa estrutura é sustentada por bilhões de pessoas que vivem do próprio trabalho, cujo produto, o dinheiro recebido em contrapartida, para atender ao mínimo de suas necessidades reais ou as necessidades criadas pelo próprio sistema, é sempre insuficiente. Essas estruturas levam a classe trabalhadora às últimas conseqüências, portanto, à destruição da própria saúde, da vida que escoia vertiginosamente para atender aos caprichos de um modo de ser do trabalho que reconhece no homem apenas mais um instrumento, mais uma máquina a serviço da sustentação do próprio sistema.

Esse caráter impessoal e sem uma identificação específica com nada, cada vez mais é reforçado na sociedade moderna, na medida em que o dinheiro tende a substituir mais coisas e cada vez mais variadas. É exatamente esta ausência de um caráter específico que tornou possível os seus serviços imensos, gerando uma comunidade ativa de indivíduos e grupos que normalmente insistem na sua separação e distância mútua em todos os aspectos, mas que também funciona como fio condutor de todas as estruturas.

Zigmunt Bauman (2001) ressalta que a principal característica do que denominamos modernidade é a ruptura com as tradições, com as ideologias imutáveis que, por sua vez, se compunham de estruturas enferrujadas e atrasadas, mas que guardavam dentro dos seus conceitos, identidades sólidas e valores únicos e buscavam um novo fundamento.

Em um segundo momento, percebemos que a idéia de que “tudo o que é sólido desmancha no ar”, conceito marxista para afirmar a necessidade de ruptura com os velhos padrões, também carregavam em si a necessidade de se criar outros fundamentos e construir uma nova ordem, sobre novos “sólidos”. Citando Thomas Carlyle, Bauman (2001) lembra que “dentre os vários laços subjacentes às responsabilidades humanas mútuas, deixar e restar somente o ‘nexo dinheiro” (p. 10). Como consequência, identifica a liquidez dessa nova modernidade, evidente nos relacionamentos em geral, mostrando a fragilidade dos laços humanos e com que volatilidade tudo se faz e refaz no contexto moderno, moldando-se às circunstâncias e do mesmo modo despindo-se de sua forma e passando para outra, quase que instantaneamente.

O pensamento de Bauman (2001) faz compreender “o vazio” e a “falta de sentido” que se queixam os contemporâneos. Se a modernidade trouxe a tarefa de derrubar as velhas estruturas para construir novas, na modernidade líquida estas tarefas não estão em pauta. Para ele (Idem)

ninguém ficaria surpreso ou intrigado pela evidente escassez de pessoas que se disporem a ser revolucionários: do tipo de pessoas que articulariam o

desejo de mudar seus planos individuais como projeto para mudar a ordem da sociedade”.(p. 12)

Nesta mesma ótica, as relações do homem com seus semelhantes se tornam excessivamente mutáveis com o passar do tempo, pois o mundo deixa de ter estruturas fixas e concretas e passa a ser constituída de relações fluidas que se modificam tão rapidamente quanto o próprio pensamento. Não se identifica mais padrões de comportamento, regras, cai-se no relativismo ético, há uma “liquefação dos padrões de dependência ou interação” (Idem.p. 14), trocando-se por uma maleabilidade tal que “dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela”(Idem. p.14). Esta fluidez tanto nas relações, quanto no excesso de informações, deixaram o mundo superficial e provoca sérias reflexões sobre a condição humana e leva a perguntar até que ponto isso favorece as relações de caráter monológico, considerando que o peso desloca-se das instituições, dos grupos de referência para os indivíduos.

o trabalho escorregou do universo da construção da ordem e controle do futuro em direção ao reino do jogo; os atos de trabalho se parecem mais com as estratégias de um jogador que se põe modestos objetivos de curto prazo, não antecipando mais que um dos dois movimentos. O que conta são os efeitos imediatos de cada movimento os efeitos devem ser passíveis de ser consumidos no ato (Idem, p 161).

A expressão “mercado de trabalho” não é muito diferente do “mercado de escravos”. A diferença aqui é que as cadeias são mentais, forjadas na ilusão de liberdade e mantidas

pelas metáforas de “sucesso profissional”, “qualidade de vida organizacional”, “responsabilidade social de empresas” e todo um aparato de valores que mantém certas estruturas organizacionais (empresas, escolas, igrejas) que mantém o controle e a determinação da vida social. Tudo isso é mantido por um conjunto de pressupostos, de crenças que induzem os modos de olhar o mundo, de criar visões da realidade e de justificação para esse estado de coisas, tornando real o que podemos chamar de falsas representações. Esse modelo avilta a condição humana quando reduz o trabalhador a uma coisa que se oferece para “fazer bicos” e assim garantir a sua sobrevivência; quando impõe a um homem o controle da produção de outros homens; quando direciona a produção do pensamento, dos saberes, para o lucro, para a realização dos interesses de uns poucos, evidenciados no consumo desenfreado de uns, em detrimento da extrema miséria de outros. Embora Bauman (2001) chame a atenção para o fato de que subjacente a suposta autonomia na modernidade líquida revele que

a obediência aos padrões (uma maleável e estranhamente ajustável obediência a padrões eminentemente flexíveis, acrescento) tende a ser alcançada hoje em dia pela tentação e pela sedução e não mais pela coerção – e aparece sob o disfarce do livre-arbítrio, em vez de revelar-se como força externa (Idem, p. 101).

Não é possível negar que se vive em um mundo criado por representações, em uma realidade artificial, condicionada pelo sistema de valores no qual o homem está lançado na corrente da vida. Estranhamente, os únicos seres da natureza que carregam consigo a necessidade de produzir as condições de sua própria vida e transformá-la, são prisioneiros

conscientes ou não das armadilhas criadas por eles próprios e que nelas se mantêm. Essa faculdade de agir exercida conscientemente é o que compreendemos como autonomia.

1.2 A constituição da autonomia

Segundo Hannah Arendt, “a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença” (2004, p.189), ou seja, se não fossem diferentes não necessitariam do discurso para se compreenderem entre si, porque só o homem é capaz expressar essa diferença, distinguindo-se uns dos outros, manifestando-se por meio do discurso e da ação que é a essência da vida humana, com as outras pessoas. É a palavra o que nos confere a inserção no mundo humano. É na convivência humana que cada um mostra o que é, revela a sua identidade, marcando os processos de relacionamentos, afetando a vida de cada pessoa com quem tem contato, tecendo uma rede de relações, de processos, em cuja ação esse sujeito não é autor, porque tudo isso se dá em uma estrutura anterior à vontade do indivíduo.

Essa faculdade de agir é o que confere ao ser humano os poderes de controlar o curso do seu destino, de romper o determinismo imposto pela natureza, ultrapassando-a, de criar a própria história ao ser capaz de recriar o mundo do trabalho com as suas peculiaridades. Este ser carregado de poder pessoal, de poder decisório, um ser com o poder de falar e de silenciar, de se reconhecer como sujeito social e político, é também capaz de ressignificar as suas experiências e de transformar o meio social, quer como pessoa quer como cidadão.

Atualmente, em nossa sociedade globalizada, o que se vê além dos novos processos de trabalho, são modificações sistêmicas do capitalismo, da cultura informatizada, do enfraquecimento do estado-nação frente ao poder das transnacionais, das organizações não-governamentais, dos gestores de políticas públicas, dos pactos entre nações. Tudo isso favorece a tendência para o trabalho intelectual, que exige capacidades autônomas, poder de decisão, domínio de informações, empreendedorismo, criatividade, produção de novos saberes e de novas linguagens.

Essa sociedade globalizada tem de ser compreendida em suas contradições, tanto formadoras quanto destruidoras; tem de ser lida em seu contexto histórico, estudando-se as relações no capitalismo atual ocorridas de modo completamente diferente das etapas anteriores. Conforme Antunes (2003),

o trabalho imaterial no interior da grande indústria possui uma intersecção clara entre a esfera da subjetividade do trabalho (seu traço mais propriamente intelectual e cognitivo) e o processo produtivo, que obriga freqüentemente o trabalhador a “tomar decisões”, “analisar situações” oferecer alternativas frente a ocorrências inesperadas. (...) O operário deve converter-se em sujeito ativo da coordenação de diferentes funções da produção, em vez de ser simplesmente coordenado. (...) No âmbito reificado do projeto do capital e de seus mecanismos de funcionamento, o trabalho assume uma forma ativa de subjetividade, desde que seu objetivo precípua seja colocá-la a serviço do capital e de suas necessidades de acumulação. (...) uma vez que a sua esfera de subjetividade é incitada para o envolvimento com o projeto da empresa e o seu conseqüente processo de criação de valores. (...) Mesmo no trabalho dotado de maior significado

intelectual, imaterial, o exercício da atividade subjetiva está constringido em última instância pela lógica da forma/mercadoria e sua realização.

(p. 128).

Esse novo modo de organização do mundo exige cada vez mais uma revisão dos valores, mudança nos modos de concepção das organizações, mudanças visíveis que exigem tomadas de decisões rápidas em ambientes competitivos e capacidade de gerenciamento dos riscos e da incerteza. Requer também, novas posturas éticas, antes ancoradas nos valores tradicionais e hoje na exigência de mais e mais conhecimento, informação para se inserir no mercado de trabalho. Todavia, quando se pensa em sujeitos autônomos considera-se que o conhecimento não é um meio de alcançar um posto de trabalho, mas de alcançar um nível tal que favoreça o desenvolvimento de novas capacidades, que inclua a confrontação com o novo e com uma nova sociedade que impõe novos valores e novos desafios a cada instante. Partindo desse princípio, surge a questão: em que medida se pode pensar uma ação dialógica efetiva com a intenção de proporcionar condições ao aluno para que ele possa construir a sua autonomia? O que oferece a liberdade de autogerir-se e marca o indivíduo com a responsabilidade de ser o que decide fazer de si mesmo e dos outros?

Esse é o objetivo proposto nesse espaço reflexivo, pensando a linguagem como uma construção social e o ser humano como o que se constitui na relação com o outro. E, por isso mesmo, por ele ser inconcluso, o educador encontra na pedagogia dialógica um espaço privilegiado para o desenvolvimento da subjetividade e da identidade do educando, da sua consciência ideológica, da sua identidade cultural, da compreensão de si mesmo como indivíduo e como agente de transformação da sociedade. Isso exige por sua vez que

professores preparados para reconhecer o seu aluno como indivíduo e, ainda que dentro de um plano geral de aplicação da disciplina, estejam aptos a reconhecer as capacidades individuais e a oferecer a cada aluno meios para que ele possa expressar-se livremente, ao mesmo tempo, em que veja a si mesmo como mediador dessa relação entre a dinâmica cultural imbricada na forma de expressão de cada pessoa.

A aprendizagem se constitui também na singularidade da pessoa humana, posto que, em se tratando de ação dialógica, ainda que o diálogo se dê entre várias pessoas, cada uma delas traz as suas características próprias, os seus modos de reconhecimento e de expressão. Daí a necessidade primordial de se fazer da sala de aula um espaço interativo por excelência que faça cada aluno compreender a importância da palavra do outro, da voz do outro, ao mesmo tempo em que consiga ver a si mesmo nessa relação e se perceba em relação com o outro. A relação também é determinada pelo modo como se é visto pelos que compartilham com o dia-a-dia, vendo-se como um texto lido e relido várias vezes, como um tecido construído por mil mãos, consciente disso que lhe é dado pela palavra, assim, o indivíduo está consciente do que possibilita o exercício de sua autonomia, de seu poder pessoal.

1.3 A autonomia do professor na prática pedagógica

Repensar a atividade pedagógica com vistas ao desenvolvimento da autonomia do aluno é repensar a própria atividade docente, o professor antes de tudo deve estar consciente das mudanças impostas na contemporaneidade, da necessidade de sua intervenção no processo de aprendizagem e dos novos recursos à sua disposição e, principalmente, está aberto às novas contribuições vindas de sua prática em sala de aula.

Autocrítica, autodesenvolvimento, autoconhecimento, dedicação à pesquisa, são competências fundamentais que põe em evidência o grau de autonomia de um professor e que se revela como um fator primordial de motivação para o aluno. Então, é importante falar de diálogo realmente, de proximidade, de democracia em sala de aula, do contrário estabelece-se uma relação de dominação que culmina com a perda de interesse do aluno e o esvaziamento do papel da escola que é formar pessoas autônomas, cidadãos críticos e revitalizar o gosto de aprender e assim proporcionar meios para novas leituras, novas visões de mundo, novas descobertas, novos desafios, afinal, a escola trabalha com o futuro. Segundo Paulo Freire (1996)

saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência como este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (p. 62)

Quando se reflete sobre a educação, percebe-se que este fenômeno social é encontrado em todas as culturas, cujo sentido é transmitir conhecimentos, conservar as tradições, formar indivíduos. O indivíduo recebe a influência do meio social e ao mesmo tempo influencia o ambiente em que vive, portanto contato social também é um meio de educação e os valores são princípios que orientam as escolhas que o homem é chamado a fazer constantemente face à realidade. Paralelamente, ocorre a educação formal que tem fins

específicos e é condicionada pelas relações entre as classes sociais. A educação não se distancia das questões políticas e ideológicas. Essa educação é o ensino propriamente dito. O ensino é a organização, a orientação desse processo. Nesse contexto, destaca-se o papel do docente e são levantadas questões como, qual o papel social do professor ou até mesmo se o professor tem um papel social. Sendo determinado pela sociedade, o ensino também deve ser questionado sobre a sua responsabilidade social. Para Freire (Idem) o “bom senso” é fundamental na identificação do papel de mudança social que recai sobre o professor e sobre a escola, nesse sentido ele afirma que

o meu bom senso me diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e brasileiros são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude. O meu bom senso me diz que isso é imoral e exige de minha rigorosidade científica a afirmação de que é possível mudar com a disciplina da gulodice da minoria insaciável. O meu bom senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O meu bom senso me diz não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. (p. 63)

As deficiências nas instituições de ensino também resultam no despreparo de professores, que por sua vez assumem socialmente o ônus do fracasso escolar. É um círculo vicioso: o professor é mal-remunerado por ser despreparado e é despreparado porque os baixos salários não lhe permitem a continuidade do seu processo formativo. Isso é evidente

na educação pública, não apenas brasileira, mas também de outros países marcados por graves distorções sociais e econômicas. A desvalorização do professor, os baixos salários, as deficiências das instituições de ensino, a falta de preparação técnico-científica, o fracasso escolar, tudo isso leva a refletir sobre a relação entre a prática educativa e a ética.

Os valores estão em relação direta com a cultura. Entende-se cultura como o fazer humano expresso em suas relações no tempo e no espaço. No tempo, porque estudando a história da humanidade vê-se que em determinados períodos cada civilização atinge o seu apogeu e também chega à decadência de seus valores culminando no seu desaparecimento; no espaço, as transformações tanto da natureza, pela aplicação da ciência, da técnica, como dos valores, da moral, das escolhas racionais ou da ideologia dominante. Todavia, as sociedades e as culturas têm os seus sistemas de valores definindo o bem e o mal, o permitido ou não, e ainda dentro dessas mesmas sociedades há o predomínio de instituições que também definem valores próprios. Portanto, os valores são responsáveis pela harmonia entre a vontade subjetiva e a vontade social.

A educação escolar é responsável pela democratização do conhecimento. A escola é um produto social, mas, é o professor, deverá distanciar-se do meio social em que está inserido, posicionando-se criticamente ante os desafios impostos pela realidade social. Sendo a escolarização um dos requisitos básicos para a cidadania e a democratização social, a formação profissional é uma exigência de preparação técnica, científica. Todo esse processo é conduzido pelo professor, contudo, a formação profissional do professor, ao mesmo tempo implica uma relação contínua entre teoria e prática também reflete as desigualdades de oportunidades educacionais. O professor é o “porta-voz” do mundo, cabe a

ele mostrar ao aluno uma maneira de se ler o mundo, de compreendê-lo criticamente e modificá-lo enquanto um sujeito social. Para Freire (1996)

como educador preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares, com quem trabalho, fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E tudo isso vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura de mundo” (grifo do autor) que precede sempre a “leitura da palavra”. (p. 81)

Essa leitura de mundo, a que se refere Freire, consiste em identificar situações que façam parte da vida do educando e lhe mostre os caminhos que ele poderá trilhar de acordo com decisão que tomará dentro daquelas possibilidades. Paulo Freire (Idem) exemplifica na citação abaixo, essa situação mostrando que o educador tem um compromisso moral e ético com a sociedade e que suas atitudes de leitor do mundo não podem ser incompatíveis com seu modo de pensar.

Não posso proibir que os oprimidos com quem trabalho em uma favela votem em candidatos reacionários, mas tenho o dever de adverti-los do erro que cometem, da contradição em que se emaranham. Votar no político reacionário é ajudar a preservação do “status quo”. Como posso votar, se sou progressista e coerente com minha opção, num candidato cujo discurso, farsante de desamor, anuncia seus projetos racistas. (p.80)

Pensar em prática educativa é pensar em civilização e o próximo passo em direção a isso é a garantia do futuro da humanidade por meio de ações que favoreçam a prosperidade para todos, a sustentabilidade e a segurança, por meio de um esforço conjunto de todas as sociedades e culturas, do contrário, as gerações futuras estarão comprometidas. E isso pode ser efetivado a partir da valorização da capacidade de cuidado. A capacidade de cuidado é evidenciada não só na solidariedade, na ajuda mútua que os seres humanos devem uns aos outros, mas também na previsão e na provisão da satisfação das necessidades básicas do ser humano. Direitos implicam responsabilidades, é óbvio que numa sociedade individualista ao extremo os direitos humanos não podem ser assegurados, porque a responsabilidade individual é a base para a preocupação com o outro.

Como toda profissão, o magistério é um ato político, pois a sua manifestação se dá dentro da sociedade e com o compromisso ético-político de tomada de decisões em favor das lutas por melhores condições de vida, de trabalho, da comunidade tendo uma tarefa eminentemente transformadora. O papel do professor constitui um compromisso social dos mais importantes porque implica a preparação do aluno para a vida cultural, política, social e profissional. A má-remuneração a baixa qualidade de vida e a falta de recursos impõe ao professor não só das escolas públicas como de muitas escolas particulares um regime de semi-escravidão.

Se por um lado, do professor é exigida, primordialmente, a ação ética, por outro, preço que a sociedade paga pelo descaso com a educação e a desvalorização dos profissionais desta área é muito alta. Implica a rachadura de um dos mais importantes pilares

sobre os quais a nossa sociedade se assenta: a educação. Sendo assim, como todo trabalhador, ser um professor consciente de suas responsabilidades, capaz de submeter as suas decisões à sua consciência ética, também significa ser agente de transformação da sociedade, também significa estar em permanente conflito entre o que lhe é imposto e aquilo a que se propõe.

É importante lembrar que o professor é um profissional, e essa é a sua forma de expressão no mundo do trabalho. Não adianta oferecer salas interativas se ele próprio, o professor, não tem a palavra, não tem autonomia em sua sala de aula e pior que isso não se reconheça como sujeito autônomo. A primeira grande reforma do ensino passa por esse caminho, o do reconhecimento e da valorização do professor, a segunda pelos investimentos em políticas sociais, econômicas e de capacitação da pessoa para enfrentar as ameaças e ao mesmo tempo de reconhecer as possibilidades de transformação dessa mesma sociedade.

Portanto, que o professor seja capaz de compreender as relações de poder, de gerar melhores condições de vida individual e social, compreender a educação como prioridade, senão não há como sobreviver no mundo globalizado com os seus desafios e o índice altíssimo de exclusão social, porque o trabalhador não está capacitado nem técnica nem politicamente para fazer face aos desafios impostos por uma economia de mercado que já não requer apenas o conhecimento técnico e especializado, cada vez mais, mas também habilidades e competências individuais que vão além da educação formal, conjugadas a um aprendizado multidisciplinar.

Obviamente, a erradicação dos diversos tipos de analfabetismo e a qualificação da força de trabalho são passos importantes no reconhecimento do indivíduo como sujeito autônomo e na revisão dos valores dessa sociedade que deve caminhar para ser mais reflexiva e menos tradicional. Logo, aquele que tem como missão a prática educativa deve se colocar à altura do seu papel, da dignidade que a profissão exige, não penalizando os seus alunos por suas próprias dificuldades, mas, também não deixando de reivindicar a melhoria das próprias condições a que ele é chamado a intervir. Como o principal agente da transformação social, por que traz nas mãos o poder de formar as futuras gerações, o professor, pode cumprir o seu papel. Se de um lado a criatividade é desenvolvida pela necessidade, por outro, as condições necessárias ao desenvolvimento da criatividade também exige recursos precisos.

1.4 Hipertexto e educação à distância: uma nova leitura

Ao se falar em leitura é imprescindível que se façam algumas reflexões sobre a posição da leitura na contemporaneidade, no sentido de que a leitura dialógica possa ser auxiliar nesse novo processo de conhecimento. A partir do advento da Era da informação, o texto deixa de ter barreiras de espaço, pois, toda a informação pode ser socializada em um mesmo ambiente, o ciberespaço, e em tempo real. A evolução da tecnologia vem provocando uma revolução no ensino, e, conseqüentemente, no conhecimento. A tipologia dos meios sofre uma reformulação, e os conceitos de simultaneidade e interação afetam, ao mesmo tempo, as idéias que se tem a respeito de informação, educação, comunicação e distância. A “geografia localizada”, que preconizara o longe e o perto, o norte e o sul, o leste e o oeste, rende-se à realidade dos ambientes virtuais, e o computador passa a integrar a

rotina das escolas e das residências, construindo um novo contexto para veicular a informação e efetivar iniciativas educacionais.

Mesmo considerando os altos índices de exclusão digital existentes no planeta, não há como escapar à força dessa rede que se consolida a cada dia, nem ignorar o peso de sua influência na vida contemporânea. Os prefixos *http//www* são um marcador identificativo de grande repercussão, e, utilizando-se deles como ferramenta e, às vezes, como *corpus* constitutivo, os sites de educação à distância multiplicam-se, em avalanche, muitas vezes aproveitando-se do modismo para a apropriação de espaços que, pela sua riqueza e importância, só deveriam ser ocupados por quem os pudesse usar de maneira mais responsável e profícua. Contudo, a própria abertura irrestrita do ciberespaço é um dos fatores que conduzirá à compreensão mais aprofundada de suas finalidades e possibilidades, bem como de sua força como vetor de um grande movimento de reconstrução dos paradigmas individuais e sociais da civilização que se recebe e que se ajuda a redirecionar.

Nesse sentido a visão de leitura e a educação vão se redefinindo acompanhando o processo cultural vigente. A educação à distância (EAD) é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente (aquele a quem se ensina) estão separados (no tempo ou no espaço). Para que possa haver EAD, mesmo nesse sentido fundamental, é necessário que ocorra a intervenção de alguma tecnologia. A educação a distância pode se realizar pelo uso de diferentes meios (correspondência postal ou eletrônica, rádio, televisão, telefone, fax, computador, internet, etc.), técnicas que possibilitem a comunicação e abordagens educacionais; baseia-se tanto na noção de distância física entre o aluno e o professor como na flexibilidade do tempo e na localização do aluno em qualquer espaço. Hoje a ferramenta

utilizada com mais freqüência para que haja essa interação à distância entre professor e aluno é a Internet que tem alcance mundial e a cada dia mais se populariza. Sendo assim, o que mais frequentemente se conhece como educação à distância é na verdade a educação *on-line* ou *e-learning* que são modalidades de educação à distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncronas ou assíncronas. Tanto pode utilizar a rede para distribuir rapidamente as informações como pode fazer uso da interatividade propiciada pela internet para concretizar a interação entre as pessoas. Em um mesmo curso à distância, conforme as características da atividade, pode existir alternância entre focos, sendo possível lançar mão de diferentes meios e recursos, tais como hipertextos veiculados em CD-Rom, distribuição de material impresso via correios, vídeos, teleconferências, etc.

Cada recurso mediático empregado na educação à distância contém características estruturais específicas e níveis de diálogos possíveis de acordo com a própria mídia, os quais interferem no nível da distância transacional. Da mesma forma, em um ambiente de sala de aula o nível de diálogo e participação dos alunos é propiciado pela abordagem pedagógica assumida pelo professor e respectivas estratégias e mediações pedagógicas. Bouchard (2000) prefere tratar da "latitude" inerente a determinada mídia "em função das estruturas e do diálogo que ela autoriza ou não autoriza, ao invés do grau absoluto de distância intrínseca da mídia". (p. 78) Portanto, EaD não é apenas uma solução paliativa para atender alunos situados distantes geograficamente das instituições educacionais nem trata da simples transposição de conteúdos e métodos de ensino presencial para outros meios telemáticos. Os programas de EaD podem ter o nível de diálogo priorizado ou não segundo a concepção epistemológica e respectiva abordagem pedagógica.

No discurso da educação à distância estão presentes todas as motivações primordiais que a escrita e a educação carregam, desde o seu nascedouro: a veiculação de informações, a pretensão de que as informações veiculadas produzam uma interferência no comportamento dos receptores, a eliminação das distâncias (sejam elas, ainda uma vez, compreendidas em seus aspectos concretos ou abstratos, ou físicos), a ampliação das possibilidades de comunicação. Além disso, as motivações próprias da época também compõem esse panorama: a aceitação do espaço virtual como real, a simulação da presença física através dos discursos, a construção de um novo modelo de relacionamento interpessoal que escapa da interação presencial e que elimina, enquanto a videocâmera e a videoconferência não se popularizam, toda a linguagem corporal, responsável pela maioria da carga implícita do conteúdo comunicado.

O acesso à internet e a disseminação do uso do computador está possibilitando uma mudança na forma de produzir, armazenar e disseminar a informação. As fontes de pesquisa aberta aos alunos pela internet, as bibliotecas digitais em substituição às publicações impressas e os cursos à distância vêm crescendo gradativamente. Diante disso, escolas e universidades estão iniciando o processo de repensar suas funções de ensino-aprendizagem. O fluxo informacional se tornou muito mais rápido e, de certa forma, mais democrático, pois com o acesso à internet todas as pessoas teriam acesso a qualquer informação que necessitassem.

Da mesma forma, a leitura passa a ter um papel diferenciado com este contexto no sentido que o aluno irá determinar o tipo e o nível de leitura a que se deseja, pois uma das características da educação à distância é deixar que o aluno busque o conhecimento através

do que ele, através do seu entendimento, acredita ser o “melhor caminho” para se alcançar determinado conhecimento. Sendo assim, a EAD faz uso de textos não lineares (hipertexto) na tela do computador, no qual sua leitura está baseada em indexações, conexões entre idéias e conceitos articulados por meio de *links* (nós e ligações) que conectam informações representadas em diferentes linguagens e formas tais como palavras, páginas, imagens, animações, gráficos, sons, *clips* de vídeo, etc. Dessa forma, ao clicar sobre uma palavra, imagem ou frase definida como um nó de um hipertexto, encontra-se uma nova situação, evento ou outros textos relacionados. Portanto, cada nó pode ser ponto de partida ou de chegada, originar outras redes e conexões, sem que exista um nó fundamental.

A representação de informações em hipertextos com o uso de distintas mídias e linguagens permite romper com as seqüências estáticas e lineares de caminho único, com início, meio e fim fixados previamente. O hipertexto disponibiliza um leque de possibilidades informacionais que permitem ao leitor interligar as informações segundo seus interesses e necessidades, navegando e construindo suas próprias seqüências e rotas. Ao saltar entre as informações e estabelecer suas próprias ligações e associações, o leitor interage com o hipertexto e pode assumir um papel mais ativo do que na leitura de um texto do espaço linear do material impresso. Segundo Pierre Levy (1999) apesar das possibilidades do aprendiz desenvolver a leitura e a escrita com o uso de hipertextos, escolhendo entre um leque de ligações preestabelecidas ou criando novas ligações e percursos não previstos pelo autor do hipertexto, a exploração de hipertextos não dá conta da complexidade dos processos educacionais, cujas atividades se desenvolvem com o uso desses materiais de suporte e, sobretudo, com a interação entre os alunos e entre estes e os formadores, que na EaD, pode ser o professor ou o tutor.

Ao entender o indivíduo enquanto um ser autônomo no seu contato com a leitura, percebe-se que a educação à distância valoriza essa autonomia, de maneira que o aluno tem o contato físico somente com o texto e seu objeto de aprendizagem será esse texto que dialogará com o aluno em suas experiências sociais. A educação à distância valoriza a autonomia do indivíduo na medida em que o aprendizado parte de uma vontade, um querer, do aluno ao trilhar seu próprio caminho em busca do aprendizado. Segundo Dohmem (1991) a educação à distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, onde o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores.

Isto é possível de ser feito através da aplicação de meios que comunicação capazes de vencer longas distâncias. Segundo Almeida (2003) a EAD é uma modalidade educacional cujo desenvolvimento relaciona-se com a administração do tempo pelo aluno, o desenvolvimento da autonomia para realizar as atividades indicadas no momento em que considere adequado, desde que respeitadas as limitações de tempo impostas pelo andamento das atividades do curso, o diálogo com os pares para a troca de informações e o desenvolvimento de produções em colaboração. A par disso, o "estar junto virtual" indica o papel do professor como orientador do aluno que acompanha seu desenvolvimento no curso, provoca-o para fazê-lo refletir, compreender os equívocos e depurar suas produções, mas não indica plantão integral do professor no curso. O professor se faz presente em determinados momentos para acompanhar o aluno, mas não entra no jogo de corpo a corpo nem tem o papel de controlar seu desempenho. Caso contrário, criará a dependência do

aluno em relação às suas considerações e perpetuará a hierarquia das relações aluno-professor do ensino instrucional, mais sofisticado nos ambientes digitais de aprendizagem, perpetuando uma abordagem de ensino que em situações tradicionais de sala de aula já se mostraram inadequadas e ineficientes. Segundo Almeida (2003)

observa-se com maior frequência a ocorrência de programas de EaD centrados na disponibilidade de materiais didáticos textuais ou hipertextuais, cabendo ao aprendiz navegar pelos materiais, realizar as atividades propostas e dar as respostas, muitas vezes isolado, sem contato com o formador ou com os demais participantes do programa. Nesse caso, o exercício da autonomia pelo aprendiz incita-lhe a tomada de decisão sobre os caminhos a seguir na exploração dos conteúdos apresentados e a disciplina nos horários de estudos. (p. 32)

Nesse sentido, há na EAD de certa forma, uma valorização da individualidade do leitor, pois o aprendizado se dará através da sua perspectiva, uma vez que ele vai montar o modo de estudo, orientado pelo professor, mas que a ação educativa partirá do próprio aluno. Octavi Roca, no artigo "A autoformação e a formação à distância: as tecnologias da educação nos processos de aprendizagem", publicado no livro "Para uma tecnologia educacional", organizado por Juana M. Sancho (1998) avalia que

na maioria dos profissionais da educação já existe a consciência de que cada pessoa é diferente das outras, que cada uma tem as suas necessidades próprias, seus objetivos pessoais, um estilo cognitivo determinado, que cada pessoa usa as estratégias de aprendizagem que lhe são mais positivas, possui um ritmo de aprendizagem específico, etc. Além disso, quando se

trata de estudantes adolescentes ou adultos, é preciso acrescentar novos elementos, como as diferentes disponibilidades horárias, as responsabilidades adquiridas ou o aumento da capacidade de determinação pessoal de necessidades e objetivos. Assim parece óbvio que é preciso adaptar o ensino a todos estes fatores. (p. 7)

O ensino à distância valoriza a autonomia do indivíduo no momento da leitura, na medida em que a leitura passa a ser individualizada a partir de características individuais do leitor. O texto oferece um “repertório” de opções de leitura e os modos como se lê, tudo de certa forma voltado à vontade do leitor de trilhar seus caminhos da maneira que achar mais coerente. Porém para que a leitura seja feita de forma realmente autônoma é necessário que se leia dialogicamente, no sentido de trabalhar criticamente as informações ali disponibilizadas. O meio virtual, através do hipertexto, coloca as opções de escolha para o leitor que poderá montar o modo de sua aprendizagem, para que ela se torne significativa, porém para que o leitor leia criticamente ou dialogicamente é fundamental que se coloque em diálogo aquilo que o meio virtual pode oferecer e o que o indivíduo traz consigo de vida, de maneira que a leitura tenha um sentido para o leitor, que diante de tantas informações disponibilizadas no meio virtual busque aquilo que lhe é significativo.

CAPÍTULO II

2. Formação do pensamento dialógico

Para tratar das relações dialógicas, precisa-se compreender, de certo modo, os fundamentos das idéias de conhecimento e de verdade. A investigação do conhecimento é sistematizada desde os primórdios do pensar, embora comece a se constituir como uma teoria do conhecimento, propriamente dita, com Aristóteles. Conhecer é conhecer as causas, conhecimento é o conhecimento do universal e sua aplicação aos particulares, segundo o filósofo. Hoje o conhecimento é ciência e também é opinião; é argumento de autoridade; é crença verdadeira justificada. Isso pressupõe fundamentos, logo, só se pode falar de crenças verdadeiras justificadas pela confirmação de seus pressupostos. Estas características fundamentais do pensamento ocidental leva-nos a pensar em que medida isso o torna essencialmente monológico, em razão das estruturas que constituem o próprio pensar, enraizado na cultura grega, que privilegia a partir de certo tempo, a busca da verdade, distinguindo os modos de conhecimento, atribuindo legitimidade ao pensamento racional.

Ainda que apresentada sob forma de diálogo, por exemplo, a obra de Platão mantém um caráter filosófico. Bakhtin (2003) ressaltará que a filosofia começa onde termina a cientificidade exata e começa a heterocientificidade, podendo ser definida, então, como metalinguagem de todas as ciências de todas as modalidades de conhecimento e também que “a dialética nasceu do diálogo para retornar ao diálogo em um nível superior (o diálogo de *individuo*)” (p.401).

O pressuposto da existência da verdade induz a consolidação das relações monológicas, uma vez que, a idéia de verdade aparece no âmbito do verdadeiro e do falso, enquanto o deslocamento dessa idéia de um centro para a constituição de vários centros permite a construção dos diversos sentidos, inscritos no modo de compreensão, interpretação e explicação do texto, que são as questões da hermenêutica.

2.1 As relações entre verdade e conhecimento como substrato das relações monológicas

A visão monológica é calcada na verdade da palavra, ou seja, o sentido do que é dito está na própria palavra pura e simplesmente. Na concepção monológica da linguagem, o texto é algo que deve estar pronto no pensamento do sujeito. Portanto, se este elabora mal suas idéias, hesita, faz autocorrekções, digressões, o locutor pensa errado e, em virtude disso, o texto também está errado. Assim, não existe a necessidade do outro, o texto é construído de forma unilateral e que privilegia apenas um ponto de vista. A busca da verdade absoluta e de um único ponto de vista, valores que perduram desde a época da antiguidade Clássica, dão à sociedade ocidental um caráter monológico na constituição do relacionamento do indivíduo com outro e com o mundo.

Nesse sentido, busca-se a compreensão das relações entre verdade e conhecimento e a conexão entre justificação e verdade. É impossível falar de conhecimento sem mencionar os fundamentos do conhecimento. É preciso entender que justificação diz-se do pensar e decorre de uma cadeia de raciocínios e verdade do que se refere ao mundo, enquanto crenças têm a ver com o sujeito cognoscente. E, embora as crenças possam ser justificadas, não há

conhecimento, pois as proposições dadas não enunciam as condições suficientes para determinar a verdade ou falsidade das crenças.

Com Descartes, o conhecimento é explicado por meio da metáfora do edifício que o próprio filósofo arquiteta. Sua pedra fundamental é a dúvida sistemática que o leva à evidência – o que não se pode duvidar. É o fundacionalismo racionalista que afirma intuições que são auto-evidentes, conforme as célebres meditações cartesianas que o levarão ao cogito: “penso, logo, existo”. Mas, do que é que não se pode duvidar? Essa pergunta leva a pensar que o “edifício” do conhecimento é construído com inferências, premissas, conclusões, novas premissas, novas conclusões, até chegar ao fundamento. Enfim, a exaltação do poder da razão, leva os racionalistas à elaboração de métodos para legitimar o conhecimento e os meios de alcançar a verdade.

Enquanto o “edifício” cartesiano se fundamenta na dúvida, o edifício dos empiristas se fundamentará na experiência, que, por si mesma, é auto-evidente, é tida como o começo do conhecimento. O enunciado que se baseia no conhecimento, ou seja, aquilo que é chamado em Filosofia de conhecimento sobre o mundo é o que se define como conhecimento *a posteriori*.

As nossas crenças sobre o mundo só podem ser justificadas por meio da fundamentação que é a própria experiência. Hume, (*apud* Bensusan, 2003, p.246) pergunta que juízos universais podem ser garantidas a partir das sensações, portanto, o “edifício” começa há ser abalado, ou seja, o conhecimento do mundo já não é possível, não há passos para argumentação, não há passagem, não há garantias. Aqui há uma questão sobre o

mundo, como é que o indivíduo sabe? Cada vez que se olha para o mundo, vê-se o passado, logo, para saber como será o futuro é necessário saber que o passado se repete. É uma armadilha humana: trata-se de justificar esses passos que são impressões regulares, que se repetem, semelhantes ao passado. Ex: O sol nasce todos os dias. Ou seja, se supõe o que se quer justificar e tudo o que se tem são as impressões sensoriais do passado. E isso também se aplica às leis da natureza, que são nada mais que as observações já feitas. Logo, as questões sobre o mundo não podem ser demonstradas, nem há justificativas para as nossas generalizações.

Contudo, não se pode viver sem fazer generalizações. Vale ressaltar que certas idéias pré-existem ao mundo, independem de tudo. Para Descartes (2002), a mente independe do mundo, o que significa que o mundo pode ser totalmente diferente do que se pensa individualmente. O problema como se vê não está na justificação, mas nas escolhas que são feitas das generalizações, afinal o que se vê é um monte de impressões e não a causa delas. Segundo Reale (2003)

Hume operou a mais radical redução da experiência à intuição, porque reduziu a intuição à intuição instantânea, que não significa nada fora de si. Desse ponto de vista, a construção de procedimentos ou de esquemas de previsão se torna impossível: como disse Kant, censurando-o, Hume tornava impossível a formação de uma ciência qualquer. (p. 389)

Immanuel Kant (1974) afirma que “embora o nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente *da* experiência” (Kant, p. 23). A experiência não se dá no vazio e é inevitável a pergunta pelas condições de possibilidade de

se fazer algum juízo sobre o mundo, uma vez que juízos são necessários para se ter idéias. É preciso ter inscrito dentro de mim algo sobre o mundo que não me é dado pela experiência. Kant (Idem) postula um sujeito transcendental que tem a experiência importante e necessária para poder ter um conceito a partir das noções de espaço, tempo e causalidade. Espaço e tempo são as intuições puras, formas *a priori* da sensibilidade, enquanto a causalidade pertence às categorias do entendimento. Há juízos que são sintéticos *a priori*, que são as condições de possibilidade da experiência. Aquilo que Hume chamava de costume, hábito, Kant dirá que é o elemento transcendental da experiência. Daí a célebre fórmula kantiana: conceitos sem intuição são vazios, porém, intuições sem conceitos são cegas.

Em suma, não se podem aceitar conceitos que não estejam balizados, que não tenham um lastro na experiência. As nossas faculdades cognitivas se dividem em capacidade de receber e de criar, a partir do que recebe, os dados da sensibilidade. A intuição é sensível e é a representação do fenômeno, que não existem em si, mas em nós, porque o que existe em si, separado dos nossos sentidos, não pode por nós ser conhecido. É assim que Kant bombardeia a base do edifício fundacionalista. O que eu se pode conhecer, do que se pode falar, é do mundo tal como ele é percebido pelo indivíduo. As intuições sem conceitos, se fossem possíveis, seriam uma ponte para o mundo, para Hume isso não é possível, mas para Kant, sim, na mente. “Não é o sujeito que se adequa ao objeto no conhecimento, mas, ao contrário, é o objeto que se adequa ao sujeito” (REALE, 2003 p. 866). Conforme Baktin, (2003, p. 100) “Kant tinha em vista a vida interior como objeto do conhecimento teórico”.

A característica principal do empirismo é afirmar a distinção entre os dados da sensibilidade e o que é convencional. Quine (apud, Bensusan, 2003) dirá que o

reconhecimento do mundo é feito dentro de um esquema de conceitos, na forma de crenças, juízos, tomadas de posição.

Carnap (apud, Bensusan, 2003, p.250) “tentou mostrar que a visão de mundo fornecida pela ciência poderia ser traduzida em termos de expressões da nossa pura sensibilidade e de juízos lógicos.” O modo como estes juízos são elaborados a partir da experiência, em certo sentido, não importa, importa apenas mostrar de forma clara qual é o conteúdo empírico da visão científica do mundo. Enfim, uma espécie de sistema de convenções que atuavam como um tecido de sentenças de frases da linguagem, uma herança cinzenta, branca de fatos e negra de convenções. Não há como separar os fios pretos dos brancos, não há como separar convenções de fatos. Opta pelo convencionalizado, as convenções são escolhas, “convenções que atuavam, de certa maneira, como juízos sintéticos a priori” (Bensusan, 2003, p.251)

Wittgenstein (2000) lançará o seu argumento da linguagem privada mostrando que os critérios de conexão da linguagem com a sensação são públicos, porque o seu conteúdo só é reconhecível a partir da comunidade que compartilha a mesma linguagem. E até os próprios pensamentos só são possíveis porque se vale dos critérios estabelecidos pelos conceitos dados pela mesma comunidade desde que esteja imersos nela. Para o filósofo,

se alguém então perguntasse: “Você tem os pensamentos antes de ter as expressões?. — que deveríamos responder? E que deveríamos responder à questão: “De que consistia o pensamento, tal como existia antes da expressão? (p. 113)

No que se refere a relação entre verdade e conhecimento, enquanto que para Descartes o pensamento é privado, isso significa independência da comunidade, no sentido de formulação de conceitos; o empirismo supõe uma linguagem privada quando afirma que o indivíduo exprime os seus conteúdos sensoriais; para Wittgenstein (2000) o homem poderia até não ter desenvolvido a capacidade de falar e, naturalmente, não haveria discursos, porque não haveria nada a dizer, portanto a linguagem vem do mundo.

Para enfatizar essa relação entre verdade e conhecimento, vale ressaltar aqui alguns conceitos de verdade. Abbagnano (2000), em sua explicação do verbete *Verdade* define-a como “a validade ou a eficácia dos procedimentos cognitivos” (p. 957), e apresenta cinco conceitos fundamentais que correspondem à verdade como correspondência, que afirma como verdadeiro o discurso que dizem como as coisas são; como revelação, é aquilo que aparece como é, o critério é a evidência; como conformidade, diz respeito ao conceito, segundo a regra; como coerência, que é manifesta na ausência de contradições; e como utilidade, aqui o critério é a validade de acordo com o que for útil. Nietzsche (2000) fala do caráter extra-moral da verdade e da mentira e pergunta

o que é a verdade, portanto? Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tornaram gastas e sem força sensível, modas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas.

(p. 57)

Heidegger (2000) lembra que “o verdadeiro, seja coisa verdadeira ou uma proposição verdadeira, é aquilo que está de acordo, que concorda” (p. 155). Esse acordo se dá pela presunção sobre a coisa e pela conformidade do significado entre a definição e a coisa. Mas, como pode ser isso se o intelecto e a coisa têm naturezas diferentes?

Davidson (2003, apud, Bensusan, p.255) recomenda uma posição segundo a qual as justificações respondem ao conceito de verdade e têm como ponto de partida as crenças, cada uma delas com uma presunção de verdade a seu favor. Enfim, mesmo o que foi provado pela ciência ainda pode ser falso e ainda que o juízo possa ser justificado também pode ser falso. Parece que só se estaria em condições de confrontar crenças e fatos, se houvesse um acesso imediato a eles, uma percepção direta da realidade, caso existisse algo fora indivíduo que se conhecesse, enfim, supondo um fundacionalismo. Então, abandonando a Teoria do Conhecimento, que é a procura de fundações, permanece o problema da distinção entre conhecimento legítimo e não legítimo. Nesse ponto, aceitar a possibilidade de se falar de conhecimento em determinados contextos e que cada possibilidade tem o seu grau de verdade como o fará Davidson. Isso significa uma teoria da coerência sobre verdade e conhecimento, partindo do seguinte princípio, se a coerência é uma prova de verdade, nossas crenças são coerentes com outras, em sua maioria, verdadeiras, logo, a verdade e o conhecimento têm como configuração o significado. O significado é dado pelas condições objetivas de verdade quando são satisfeitas.

Antes de aprofundar nesta questão, é importante compreender a diferença entre sentido e significado, este termo prende-se a dimensão semântica propriamente dita, que diz

respeito à referência do signo ao objeto, enquanto o sentido, na acepção moderna, está relacionado à reflexão. Para Bakhtin (1997), o significado está fora do diálogo por não ser capaz de responder às perguntas e permanece utilizando-se de expressões que remetem aos termos vinculados e a sentidos em razão de seu pensamento ter como escopo o diálogo. Quando Bakhtin (2003) analisa a obra de Dostoiévski, percebe que nesse autor a idéia nunca renuncia à voz.

Para Dostoiévski, o último dado não é a idéia como conclusão monológica, ainda que dialética, mas o acontecimento da interação de vozes. É isso o que distingue o diálogo de Dostoiévski do diálogo de Platão. Mesmo que o diálogo de Platão não seja inteiramente monologado, Platão não concebe a idéia como acontecimento, mas como ser. Comungar na idéia significa comungar no seu ser. No entanto, todas as relações hierárquicas entre os indivíduos cognoscentes, geradas pelos diferentes graus de sua comunhão na idéia, acabam e extinguindo na plenitude da própria idéia. (p.200)

No próximo item, serão analisadas as bases dialógicas do discurso.

2.2 - Reflexões sobre o discurso em suas bases dialógicas

Pensar o discurso é buscar compreender a palavra em sua concepção lingüística, mas principalmente na sua concepção metalingüística. A lingüística tem como principal objeto de seu estudo a língua enquanto um fenômeno concreto, sem considerar fatores extralingüísticos que a influenciem e a determinem. Quando se fala em metalingüística considera-se a linguagem em uso, ou seja, para se analisar o enunciado será preciso levar em

consideração fatores extralingüísticos, tais como o espaço e o tempo em que foi dito um determinado enunciado. Porém, fatores de análise que são internos à língua, objeto da lingüística, também serão considerados, de forma que a metalingüística faz a união entre a voz do meio social e a voz da própria palavra em si, formando um diálogo entre essas duas vozes. Sendo assim, o principal objeto da metalingüística são as relações dialógicas entre o texto e seu contexto e entre o texto com o próprio texto. Nessa questão inicial sobre o discurso, Bakhtin (2002) propõe uma “análise/teoria dialógica” do discurso da seguinte forma:

Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoievski” porque temos em vista o *discurso*, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da Lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela lingüística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subseqüentes não são lingüísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalingüística, subentendendo-a como um estudo – ainda não constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da lingüística. As pesquisas metalingüísticas, evidentemente, não podem ignorar a lingüística e devem aplicar os seus resultados. A Lingüística e a Metalingüística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita freqüência. (p. 181)

Sendo assim, as relações dialógicas são essencialmente extralingüísticas, pois a língua, para Bakhtin, não pode ser concebida longe do seu contexto. A língua só existe enquanto um fenômeno vivo e é diretamente ligada ao lugar e ao tempo em que foi pronunciado o discurso. Não há voz sem antes haver o diálogo, ainda que este diálogo seja entre o falante e sua própria fala. Esse caráter social dado à língua faz com que ela se torne viva, mutável e que dependa de fatores fora da sua estrutura lingüística considerando somente as relações internas entre os signos. Por isso Bakhtin alerta para uma nova disciplina, a Metalingüística, que transborda os limites da lingüística e que levam em conta fatores externos à língua e a chama agora de relações dialógicas por ser concebida em vários diálogos internos e externos. A partir desse pensamento é que Bakhtin afirma que as relações dialógicas são objetos da Metalingüística. Na voz do próprio Bakhtin (Idem) que deixa evidente que

as relações dialógicas são extralingüísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separados do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral e concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da linguagem. Toda vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a Lingüística estuda a “linguagem” propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser

estudadas pela Metalingüística, que ultrapassa os limites da Lingüística e possui objeto autônomo e metas próprias. (p. 183)

Sendo assim, percebe-se que o signo não é compreendido isoladamente, ele é só pode ser entendido, enquanto ideologia se houver um contexto determinado que o defina. Nenhuma ideologia pode aparecer fora dos signos, e nenhum está despido de ideologia. Partindo da tradição dos estudos da linguagem, sem apagar os ganhos trazidos pelos estudos saussureanos e pelos estudos estilísticos, o pensamento bakhtiniano ofereceu a ocasião de um salto qualitativo no sentido de observar a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato ela tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-lo em uso na combinatória dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens.

O discurso transpassa, nesse sentido, as questões lógico-discursivas ele vai buscar seu sentido também naquilo que, muitas vezes, é silencioso, mas sempre presente que é a escuta dessas várias vozes dentro do texto que vai se completando a partir de visões externas e internas do autor e do leitor. Essa união entre a língua em si e suas estruturas extralingüísticas é que dá sentido à obra, dentro de uma obra literária esse fato fica muito evidente, na medida em que se percebe em algumas obras (Bakhtin percebeu esse fato através da obra de Dostoievski) a polifonia em que várias vozes se unem dentro do texto para que o sentido seja formado, ou melhor, que o sentido seja construído. Considerar várias vozes em um texto é nunca ter uma verdade absoluta no que está sendo dito, é sempre

suspeitar do discurso, deixando o texto sempre como um enunciado aberto, cheio de possibilidades e que a cada leitura se monta uma nova forma de se entender o mundo. Bakhtin (Idem) coloca que essa relação dialógica do texto ultrapassa a concepção concreto-semântica nas seguintes palavras:

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que *por si mesma* carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições diferentes sujeitos expressas na linguagem, para que entre eles possam surgir relações dialógicas.

[...] As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (p. 184)

Portanto, essa é sem dúvida uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso: não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de o ponto de vista dialógico, num embate. E que Marília Amorim (2003) define da seguinte maneira:

[...] A produção de conhecimento e o texto em que se dá esse conhecimento são uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de

significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir. Assumir esse caráter conflitual e problemático das Ciências Humanas implica renunciar a toda ilusão de transparência: tanto do discurso do outro quanto de seu próprio discurso. E é, portanto, trabalhando a opacidade dos discursos e dos textos, que a pesquisa contemporânea pode fazer da diversidade um elemento constituinte do pensamento e não um aspecto secundário. (p. 24)

Pensando a questão do sentido, no problema do escritor e em sua relação com o ser, Bakhtin (1997) refere-se às reflexões trazidas por Heidegger sem suas conhecidas expressões “colocar-se à escuta do ser”, “o próprio ser fala através do escritor”, “fazer o mundo falar e prestar ouvidos nas próprias palavras do mundo”. (p.385-386) Isso leva a pensar no modo como se desenvolveu a construção da idéia do sentido propriamente dita, das relações entre autor e intérprete, de uma compreensão geral da estrutura da interpretação, para que se possa chegar as relações dialógicas na leitura proposta por Bakhtin.

É importante aqui remeter à hermenêutica (teoria da interpretação) como ciência, criada por F. Schleiermacher (apud. REALE, 2003), que pretendia torná-la uma disciplina geral. Inicialmente a hermenêutica é fruto das controvérsias teológicas entre os medievais na busca do entendimento das intenções do autor do escrito sagrado, da interpretação adequada. A partir da pergunta “como se compreende?”, partindo da idéia de que em toda situação de compreensão há um diálogo, Schleiermacher (Idem) entende que a compreensão é um acesso direto não só ao significado da obra, mas também aos processos mentais do autor, fazendo o intérprete “tornar-se” o próprio autor.

Posteriormente, Dilthey (apud. REALE, 2002) considerará a hermenêutica um encontro do que há de mais oculto em nós a revelar-se no outro, como se houvessem portas, esperando por nós e a hermenêutica fosse a chave. É a compreensão que fica a espera ao se bater em uma das portas. Ela espera também com a experiência vivida e a nossa capacidade de expressão porque ela quer dizer algo por meio de nós. Aqui autor e intérprete constroem o texto, que é fluido. Dilthey (opus cit) concebia a hermenêutica

não somente como conjunto de questões técnicas, isto é, metodológicas, mas também como perspectiva de natureza filosófica que servisse de base da consciência histórica e da historicidade do homem. (p. 628)

Dilthey (apud. REALE, 2002) não percebe que ele mesmo, por mais que tente transformar a hermenêutica em uma ciência rigorosa — tentando construir um método para igualá-la às ciências naturais, deixa aberta uma porta, que Martin Heidegger transpõe: o significado de vida. Heidegger inverte o processo ao perguntar em vez de como sabemos, “qual é o modo desse ser que só existe compreendendo”? Heidegger quer a “fonte”, o espaço onde a “presença” se movimenta, a “presença-no-mundo”. Aqui a compreensão surge como uma disposição, uma estrutura constitutiva da presença, uma dimensão própria do homem. “O homem cresce sobre si mesmo, é um novelo de experiências. E cada nova experiência é uma experiência que nasce sobre o fundo das anteriores e as reinterpreta.” (REALE, p. 628)

Gadamer (apud. REALE, 2002) fala de interpretação “adequada ou não”, uma vez que o intérprete se apresenta ao texto com sua pré-compreensão, seus pré-juízos, sua

memória cultural e a isso acrescenta a função infinita da interpretação, ou seja, as análises posteriores do texto e do contexto confirmarão o sentido real, ao mesmo tempo em que abrirá novas vertentes de interpretação, porque o texto é aberto. Contudo, coloca como condição para a compreensão de um texto a atitude de deixar que ele lhe diga alguma coisa, ser sensível à alteridade do texto.

Em Gadamer (Idem), o autor “é um elemento ocasional”, pois o texto tem “vida autônoma”. “O autor não é o seu produto e, uma vez gerado, um texto tem vida autônoma.” (p. 632) O autor não pode prevê todos os efeitos de sua obra. O intérprete preenche lacunas não percebidas pelo autor, porque este também é limitado pela sua cultura, pelo seu tempo, pela sua historicidade e acrescenta ao texto a dimensão da história de seus efeitos. Sendo aberto, o texto é público. A História demonstra a história dos efeitos dos textos, haja vista no que foi e no que é transformado o pensamento de grandes autores, mormente, quando se recorta e colam-se seus textos desnaturando-os ou recolhendo-lhes o sentido. Nesse sentido as palavras não são apenas palavras e, conforme considera José Saramago(1980),

não falta por aí, nunca faltou, quem afirme que os poetas, verdadeiramente, não são indispensáveis, e eu pergunto o que seria de todos nós se não viesse a poesia ajudar-nos a compreender quão pouca claridade têm as coisas a que chamamos claras. (p. 304)

Desse modo já não se pode afirmar que o texto diz isso ou aquilo, mas que o texto diz algo. Para Dilthey (apud. REALE, 2002), por exemplo, os fatos naturais são explicados e os fatos humanos são compreendidos, porque os primeiros remontam as causas e os últimos ao sentido. O sentido oculta outras significações. Logo, a compreensão é interpretação de

sentido. Mas, a hermenêutica crítica não concebe compreensão e interpretação separadas. A explicação é uma via que leva a compreensão, isso é válido tanto para as ciências humanas como para as ciências naturais. Há um entrelaçamento dialético.

O desenvolvimento do saber científico, por exemplo, constituído dentro de uma linguagem metódica construída dentro dos critérios da objetividade e da neutralidade é apenas um caminho aberto para a busca da verdade. A divisão entre ciências humanas e naturais só existe, ao que parece, didaticamente, embora se pense que sejam caminhos paralelos. Por mais neutro que tente ser, o cientista se aproximará de seu objeto de estudo, seja ele um fenômeno físico, social ou psicológico, por mais que o fenômeno seja independente do pesquisador, o olho do pesquisador terá o “seu modo de enxergá-lo”. É comum o cientista não acreditar no que vê “por não ser possível” e procurar o próprio erro naquilo que se lhe apresenta como novo e que realmente é novo. Os “erros da ciência” na verdade são vertentes, igarapés, podem se tornar novos modos de ver.

Para estudar um fenômeno é preciso distanciar-se dele, isolá-lo, conservar-se neutro, esta deve ser a conduta do pesquisador, porque é necessário manter-se uma atitude de suspeita. Dar uma volta sobre si mesmo, consultar os textos. Não se trata de como se compreende, mas o que se compreende. O distanciamento é vital para que haja uma compreensão autêntica.

O pesquisador está imerso em sua cultura, em sua tradição, em uma situação, é possível que ele rompa totalmente consigo mesmo em nome desse distanciamento exigido pela pesquisa? Ainda que consiga esse distanciamento, a própria ótica pela qual o intérprete

analisa o fenômeno não se transformará em uma aproximação? Essa proximidade é a relação de pertença e ela faz ver que se compreende bem o que se conhece bem e a compreensão não é um de fora para dentro, é o contrário. Quanto mais ele respeita a tradição mais ele terá acesso ao objeto de estudo, segundo Gadamer (apud. REALE, 2002). E aí entra a questão do condicionamento cultural. Como se “descondicionar”? Educar-se hermeneuticamente implica em uma tomada de consciência de suas próprias pré-suposições, pré-juízos para que possa dialogar com o texto ou com o fenômeno.

Enquanto Gadamer (Idem) se firma no solo da tradição indo à fonte (pré-estrutura), mostrando que a linguagem é o meio onde ocorre a experiência hermenêutica – “somos diálogo”, Habermas (1987) mostra as distorções da linguagem, distorções que se revelam na relação com o trabalho e o poder, na violência manifesta na atitude repressiva da autoridade. Compreender para Habermas (Idem) é o compreender psicanalítico que reconstrói o processo de “dessimbolização” e “ressimbolização”, ou seja, para compreender é preciso explicar. Habermas (Idem) propõe uma crítica das ideologias por meio de uma comunicação sem limite e sem coação.

O texto, segundo Bakhtin (1997), é determinado por dois fatores: sua intenção (propósito) e a execução dessa intenção. Nessa intenção, é manifestado o sentido que inclui as previsões e movimentos do outro, isto é, desde o momento inicial de sua produção tem uma preocupação com o seu interlocutor. Dessa maneira, todo o texto tem um sujeito/um autor, podendo ser o escritor ou o leitor. O fato de o leitor ou o escritor se constituir autor do texto, permite-o construir um acontecimento novo e autêntico na vida do texto.

Na verdade, o que acaba ocorrendo, na perspectiva bakhtiniana, é um encontro de dois textos; o encontro daquele que está concluído e do que está sendo elaborado pelo leitor/escritor enquanto autor, dando um novo propósito a esse texto. Não há como negar o fato de existir uma ironia permeando a leitura de um texto que é aquele questionamento interior que o ser se coloca a ouvir o que o texto tem a dizer e questioná-lo de maneira dialética.

Considerar a relação dialógica da linguagem é também levar em conta a comunidade discursiva, já definida. Investigar a leitura e a escrita numa comunidade discursiva é observar a relação entre escritores e leitores, a identificação dos interlocutores e contexto de escrita e de leitura, necessidades de interlocução acadêmica e expectativas sociais dos aprendizes.

Para a compreensão da idéia de dialogia desvelada por Bakhtin, é necessário que se compreenda a concepção de diálogo como a forma de montar o sentido da obra, trazendo o cotidiano e a própria obra como interlocutores. Segundo Clark, Holquist (1998) “um diálogo no sistema de Bakhtin é um dado oriundo de experiência passível de servir de paradigmas econômicos para uma teoria que abarque dimensões mais globais” (p.116) . “As dimensões mais globais” sugerida pela citação, dizem respeito à comunicação, mas se pode manter a mesma proposição para o âmbito da linguagem – e considerar a mesma economia teórica – uma vez que a comunicação é a essência da linguagem na reflexão bakhtiniana, que considera ficcional. A fim de colocarmos o foco na economia teórica sugerida e em sua produtividade.

É no âmbito da linguagem que há na afirmação de próprio caráter dialógico, que aponta para a consideração do diálogo como uma boa amostra, um conceito-fonte irradiador e organizador da reflexão. Na citação abaixo, Bakhtin (1997) além de explicar porque celebra o diálogo, também ajuda a defini-lo como a alternância entre enunciados, entre acabamentos, ou seja, entre sujeitos falantes, entre diferentes posicionamentos.

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor* (grifo do autor), sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* (grifo do autor). (p. 294)

Nesse sentido, Bakhtin traz à tona o reconhecimento da reciprocidade entre o eu e o outro, presente em cada réplica, em cada enunciado, que compreende o verdadeiro diálogo, o diálogo “real”, concreto, não aquele que considera a letra morta, decorada mecanicamente, repetida sem razão, sem vontade. Diálogo e enunciado são dois conceitos interdependentes. O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo, provocando, como resposta, o enunciado do outro; a réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, parte que é de uma temporalidade mais extensa, de um diálogo social mais amplo e dinâmico. Considerado dessa maneira o diálogo, não é fácil acompanhar a extensão do conceito para a linguagem em geral, para a pertinência do reconhecimento de seu caráter dialógico, para o entendimento de que qualquer desempenho verbal é constituído numa relação, numa alternância de vozes. Bakhtin e Voloshinov (1979) emitem conceito abaixo mostrando o diálogo como qualquer tipo de comunicação verbal:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra "diálogo" num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (p. 109)

O diálogo ocorre sempre entre sujeitos de modo que para a compreensão de toda linguagem verbal é necessário a presença de duas vozes, que na réplica constante os sujeitos se revelam e, da mesma, revelam a sua constituição histórica, social e cultural. O diálogo entre espaço e tempo mostra a realidade social dos sujeitos, de maneira que a própria realidade também participa desse diálogo de maneira ativa. Segundo Bakhtin (1997)

a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convegência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.). (p. 354)

Entende-se que diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade. Por meio do conceito de gênero, apreende-se a relativa estabilidade dos diálogos sociais, ou seja, assimilam-se as formas que manifestam as razoabilidades do contexto sócio-histórico e cultural.

Segundo Holquist (1998) o diálogo não é uma metáfora na reflexão resultado da

transferência de um termo de um domínio semântico a outro que, não sendo o habitual, nele se destaca e atua. Trata-se de considerar, conjuntamente, os diálogos no sentido mais estrito do termo e os diálogos no sentido amplo de condição dialógica da linguagem. Os diálogos vivenciados sensível e concretamente, que se desenvolvem mediante uma alternância diferente entre sujeitos, não imediata ou espontânea, menos evidente. Nestes gêneros, os diálogos são mais fortemente estabilizados, institucionalizados, mas continuam a receber dos diálogos cotidianos, mais permeáveis a mudanças sociais, o alimento de mudança e transformação. A significação do diálogo depende diretamente da situação, que, assim, pode-se dizer, também o constitui. Essa íntima dependência expõe claramente a natureza social do diálogo cotidiano, e se mostra exemplar para o entendimento da linguagem como um todo, aí incluída a linguagem literária. É a partir da reflexão sobre o diálogo primário, especificando-lhe as raízes embrenhadas na sociedade, que o estudo caracteriza a obra de literária e responde à proposição da autonomia da obra de literária. No diálogo é que a literatura “rouba” elementos do social e os particulariza de forma a torná-los parte da própria obra e não um elemento externo incorporado a ela. No entendimento de Voloshinov e Bakhtin (2001)

quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social. É precisamente este aspecto objetivo e sociológico da entoação e do gesto – e não subjetivo ou psicológico – que deveria interessar os teóricos das diferentes artes, uma vez que é aqui que residem as forças da arte responsáveis pela criatividade estética e que criam e organizam a forma artística. (p. 10)

Nesse contexto teórico, a palavra diálogo é mesmo "mal-dita" (BAKHTIN, 1997, p. 58) – é Bakhtin quem o diz - quando utilizada para caracterizar tão-somente tipos de estrutura gramatical ou quando empregada no sentido socialmente cristalizado de consenso. É o diálogo reificado, finalizado, convertido em monólogo. A palavra diálogo, ao contrário é bem entendida, no contexto bakhtiniano, como a reação do eu ao outro, como "reação da palavra à palavra de outrem", como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas.

Língua entendida como um “receituário disponível”, um código pronto, não existiria a necessidade da construção de sentidos, visto que todo o sentido estaria no produtor do texto; por sua vez, a argumentação que se coloca no texto a fim de persuadir, a força ilocucionária para a produção de sentidos etc. seriam desnecessárias. Para a monologia a língua está pronta, acabada. Independentemente da situação discursiva, a linguagem é única, como exposta num tabuleiro de xadrez. Na monologia, a interlocução é dispensada, já que o que se tem a escrever para o outro está no intelecto. A informação se torna verdadeira ou falsa somente pelo fato de estar escrito, não existe construção, o sentido já está definido previamente.

Ninguém pode, nos dias de hoje ignorar o fato de que qualquer aluno dispõe de uma quantidade mais do que expressiva de informações sobre quase todos os domínios do conhecimento; o que ele não sabe é hierarquizá-las, estabelecer as devidas correlações entre

elas, discernir as que se implicam das que se excluem, utilizá-las apropriadamente como recursos argumentativo para sustentar seus pontos de vista. (PLATÃO ET FIORIN, p. 3)

2.3 A dialogia no pensamento de Bakhtin

Para Bakhtin (2002), não se pode separar a linguagem de seu conteúdo, pois a língua é inseparável da comunicação verbal e, portanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal. A língua, bem como o indivíduo, são produtos de relações internas e de estímulos externos, na prática, os indivíduos são sensíveis a essa diversidade dos atos de fala, mas a lingüística não tem trabalhado a língua na sua relação humana e com a vida, não encontrou o modo adequado de registrar a língua como um fenômeno social. Para ele (1981)

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar...Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (p.108)

Bakhtin toda enunciação é um diálogo e faz parte de um processo de comunicação contínuo, os enunciados não são isolados, pois todo enunciado pressupõe fatos que o antecederam e fatos que o sucederão. Os enunciados organizam-se na forma de uma cadeia interligando fatos passados e futuros. Carlos Faraco (2003) expressa a idéia de dialogia em Bakhtin dizendo: “ele aborda o dito dentro do universo do já-dito; dentro do fluxo histórico

da comunicação; como réplica do já-dito e, ao mesmo tempo, determinada pela réplica ainda não dita, todavia solicitada e já prevista.” (p. 24)

As relações de enunciados não são simplesmente relações de réplica como em um diálogo real. Quando dois enunciados são separados pelo tempo e pelo espaço a sua compreensão passa por uma perspectiva dialógica, pois os diálogos são feitos não por palavras apenas, mas por sentidos, quer seja entre o enunciado de um diálogo real, quer seja entre as idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e espaços distintos. Em Bakhtin há uma distinção entre textos e enunciados; enunciado pode ser aproximado ao que se entende por interdiscurso – já que se constitui nas relações dialógicas, enquanto aquele é a manifestação do enunciado, a realidade imediata dada ao leitor, pode-se fazer uma diferença entre interdiscursividade e intertextualidade, aquela é qualquer relação dialógica entre enunciados; esta é um tipo particular de interdiscursividade, aquela em que se encontram num texto duas materialidades textuais distintas. Cabe entender que, por materialidade textual, pode-se entender um texto em sentido estrito ou um conjunto de fatos lingüísticos, que configura um estilo, um jargão, uma variante lingüística, etc. O caráter fundamentalmente dialógico de todo enunciado do discurso impossibilita dissociar do funcionamento discursivo a relação do discurso com seu outro.

O mundo já foi articulado, elucidado e vivido por alguém e maneira diferenciada uma da outra, ou seja, já foi falado por alguém. Para Bakhtin a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre caminhando e sempre inacabado. As relações dialógicas pressupõem a língua como sistema, mas não existem propriamente no sistema da língua. Para Jobim e Souza (1994) o valor do enunciado não é determinado pela língua

como sistema puramente lingüístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com o sujeito falante e com outros enunciados, que, por assim dizer, são verdadeiros, falsos, belos.

O texto não pode ser entendido como um instrumento de passagem de conhecimento somente e uma verdade absoluta em que o leitor se torna passivo na relação de leitura, ele é vivo e dinâmico e por isso o leitor é também agente no processo de leitura. Na própria voz de Bakhtin (apud Revista da Faced, nº 09, 2005) tem-se que

tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida. (p. 203)

Isso demonstra que para Bakhtin, no ato da leitura também está se lendo o mundo, quando se consegue um diálogo, de forma que a leitura que até então entendida pela lingüística estruturalista como monológica, passa a ser uma leitura dialógica em que leitor é participante de um diálogo não com palavras, mas com suas experiências sociais e sua essência na busca de um sentido para o que está sendo lido. O pensamento de Bakhtin revelado em suas obras, apesar de plural, tem uma unidade garantida pela centralidade da linguagem, cujo método de análise é a dialética.

Dialogismo é o conceito que permeia toda a sua obra. Antes de entender qual a visão de Mikhail Bakhtin acerca do dialogismo, pode se pensar na própria palavra dialogia e o diálogo. Dialogia, a partir de uma análise sincrônica tem origem no grego: diá (movimento através) e logos (palavra, verbo). Não se trata de conversa entre apenas duas pessoas, senão

entre várias ou até entre grupos de pessoas. É o princípio constitutivo da linguagem, o que quer dizer que toda a vida da linguagem, em qualquer campo, está impregnada de relações dialógicas. O texto é a “superfície fenomênica da obra literária: é o tecido das palavras utilizadas na obra e organizadas de maneira a impor um sentido estável e tanto quanto possível único” (BARTHES, 1994, p. 1677). Para o autor, “todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis” (Idem, p. 1683). A intertextualidade é a maneira real de construção do texto. Nesse sentido Bakhtin (1997) afirma que o dialogismo é sempre entre discursos, ou seja, o interlocutor só existe enquanto discursos. Há, pois, um embate de dois discursos: o do locutor e do interlocutor, o que significa que o dialogismo se dá sempre entre discursos. Isso fica claro quando Bakhtin (1997) discute a questão do que chama as “ciências do espírito” e o problema da “compreensão”.

Como não existe objeto que não seja cercado, envolto, embebido em discurso, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras (BAKHTIN, 1992, p. 319). O que delimita sua fronteira é a alternância dos sujeitos falantes. Isso significa que o enunciado é uma réplica de um diálogo que se estabelece entre todos eles (Idem, p. 298). Nesse caso, o dialogismo é constitutivo do enunciado, ele não existe fora do dialogismo, um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem auto-suficientes. Conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter único é o que mostra Bakhtin (1992) quando considera que

o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” está empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la a outras posições. (Idem, p. 316)

Segundo Fiorin (apud BRAIT, 2006) em Bakhtin a relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido (não como objeto ou exemplo lingüístico), entabularão uma relação dialógica. A primeira característica de um enunciado é ter um autor, ao passo que as unidades da língua não pertencem a ninguém. Os enunciados revelam sempre uma posição de autoria. (Bakhtin, 1963) As unidades da língua, puramente potenciais, têm significação, que se determina na relação com outras palavras da mesma língua ou de outra língua (Idem, p. 346). Os enunciados não têm significação, mas sentidos (Idem, p 355). O sentido concreto (distinto da significação) é o conteúdo do enunciado (Idem, p 310) e sua natureza é dialógica (Idem, p. 310, 335 e 326). Como nota Faraco, um dos significados da palavra *diálogo* é o que remete à “solução de conflitos”, “entendimento”, “promoção de consenso”; no entanto, o dialogismo é tanto convergência, quanto divergência. É tanto acordo, quanto desacordo; é tanto adesão, quanto recusa; é tanto

complemento, quanto embate (Faraco, 2003, p 66). Sendo assim, Bakhtin (1992) complementa que

o locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontra as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões de mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural) a visão de mundo, a tendência, o ponto de vista, a opinião tem sempre sua expressão verbal. (p. 319-20)

Pensar em relação dialógica é remeter a um outro princípio — a não-autonomia do discurso. As palavras de um falante estão sempre e inevitavelmente atravessadas pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante se constitui também do discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do eu. Ao levar em conta o individual e o social, Bakhtin pretende considerar não só as polêmicas políticas, culturais, econômicas, que refletem visões de mundo diversas, mas também fenômenos como a fala – que se vai moldando pela opinião do locutor imediato ou a reprodução da fala alheia com uma entonação zombeteira, dubitativa, admirativa, indignada, aprovadora, reprovadora, etc. (Bakhtin, 1992, p. 337-8; cf. 1998, p. 91-93). Todo texto tem um autor e, por isso, o texto enquanto entidade “não se vincula aos elementos reproduzíveis de um sistema da língua (dos signos) e sim aos outros textos (irreproduzíveis) numa relação específica, dialógica” (Idem, 332). “O acontecimento na vida do texto, seu ser autêntico, sempre sucede na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos” (Idem, p. 333). Num texto existem dois pólos: o que é reproduzível e o que é irrepitível. Nos seus escritos, Bakhtin aborda os

processos de formação do eu através de três categorias: o eu-para-mim, o eu-para-os-outros, o outro-para-mim. Para Freitas (1996),

não há um mundo dado ao qual o sujeito possa se opor. É o próprio mundo externo que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona. (p. 125-126)

Por estar preocupado com a questão do sentido e da significação da vida e das palavras, Mikhail Bakhtin teve como objeto principal de análise a linguagem. Por meio dele, atesta que a linguagem é dialógica por possuir duas naturezas básicas, a de interdiscursividade – tendo em vista que existe um permanente diálogo entre os diferentes discursos – e a alteridade, já que se estabelecem relações de interações entre o Eu e o Outro, nas quais esse Eu se realiza em Nós, pois ele é avaliado e constituído pelo olhar do outro.

Segundo grande parte do antigo pensamento filosófico, o diálogo não é apenas uma forma do pensar filosoficamente, mas sua forma típica e privilegiada assume um caráter de construção do pensamento, de tolerância entre os diferentes, de cooperação entre as partes “isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca” (ABBAGNANO, 2000, p. 274) Paulo Freire (2006) explica o diálogo como sendo um pronunciar o mundo dizendo que

para o educador, por ser somente através de atitudes dialógicas que o homem pode transformar a si, e conseqüentemente ao mundo, o diálogo não pode ser simplesmente definido da forma como o fazem os dicionários.

Ao mesmo tempo, o diálogo não é aquela que se dá entre homens que desejam não construir idéias, mas impor a suas aos outros. Porque encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação do homem. (p. 93)

Bakhtin define dialogismo como o processo de interação entre textos que ocorre na polifonia, cuja característica marcante (entre outras exigências) estaria no fato de que na obra as vozes que ressoam no texto não se sujeitam a um narrador centralizante (como em geral acontece no romance considerado tradicional); elas relacionam-se umas com as outras em “condições de igualdade” (FREIRE, 2006, p.272). No entendimento de Souza,

diferente, pois da monofonia, ou da diafonia (dissonância de sons). Os sons aqui se travestem na diversidade da experiência social e não são isolados em si mesmos, apesar de soarem independentes. Por conseguinte, tanto na escrita como na leitura, o texto não é visto isoladamente, mas sim correlacionado com outros discursos similares e próximos.” (1997, p. 99).

Ainda para Bakhtin (1997), o discurso escrito é de certa forma, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as repostas e objeções potenciais, procura apoio. A comunicação é contínua, mas, também, pode-se dizer, mutante ou metaplástica. É a idéia de palavra em movimento, o poder da palavra e é através dela que os sujeitos são postos em ação para reproduzir ou mudar o social. Bakhtin (1998) complementa dizendo que

todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas, que lhe dão determinadas significações concretas e que se organizam no romance em um sistema estilístico harmonioso. (p. 100)

Em síntese, em Bakhtin (1997), a História não é algo exterior ao discurso, mas é interior a ele, pois o sentido é histórico. Por isso, para perceber o sentido, é preciso situar o enunciado no diálogo com outros enunciados a apreender os confrontos sêmicos que geram os sentidos. Enfim, é preciso captar o dialogismo que o permeia.

No contexto dialógico, as opiniões não são tidas como verdade absoluta, e sim, como uma conclusão de cada interlocutor, sem a imposição de uma idéia. A atitude de que tem consciência de que seu ponto de vista é uma interpretação, no meio de múltiplas outras possíveis, é totalmente diferente daquele que não tem consciência de que seu ponto de vista é apenas uma interpretação a mais, proveniente da síntese da leitura da sua cultura pessoal, inserida em uma cultura coletiva. O diálogo, como afirma Paulo Freire (1987), é uma exigência existencial: “é o encontro de homens que pronunciam o mundo”, conjuntamente, e não “doação do pronunciar de uns a outros. É nele que se solidarizam o refletir e o agir de todos os participantes envolvidos empenhados em construir um mundo mais humanizado e, por isso, mais fraterno, justo e solidário.” (Idem, p. 79)

O conceito de dialogismo pensado por Bakhtin é amplo, heterogêneo e complexo, transcende a barreira da simples réplica de um diálogo real e atinge os campos das idéias, das ideologias. O que um falante diz, ainda que se respeite o seu direito de falar, não é de sua propriedade, não é seu, já saiu de sua alma, pois é preciso levar em conta que o outro

também está presente e se faz parte da sua fala. É preciso considerar que as palavras podem ou não ser verdadeiras, todas as palavras estão carregadas de um sentido ideológico. A substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, conforme Souza (1997).

Bakhtin (2003) afirma que “as relações dialógicas pressupõe a língua como sistema, mas não existem propriamente no sistema da língua”. Isso quer dizer que o sistema lingüístico pode não refletir a interação que a língua estabelece com a realidade. Remova as vozes, elimine a entonação emocional e as pessoas, o que sobra um contato mecânico, um contato entre coisas, mas não entre pessoas. Para ele, não há um mundo dado ao qual o sujeito não possa se opor. É o próprio mundo externo que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona.

No dialogismo, é possível recuperar o sujeito. Dito de outro modo, talvez se possa, através dessa concepção, afirmar que o sujeito seja portador de seu próprio discurso. E, assim, num espaço real de interação, levantam-se discussões mais profícuas que se fundamentem em pontos de vista autênticos. Na dialogia, o sujeito constitui-se à medida que interage e o seu nível de consciência e conhecimento depende da situação interlocutiva. Para Geraldi (1995), o sujeito é social, porquanto a linguagem também o é. Ainda para o autor, na concepção dialógica da linguagem, o sujeito nunca está pronto, uma vez que ele se completa e se constrói, nas suas interações, através da fala.

Para a dialogia a língua nunca está pronta, mas é um sistema com o qual o sujeito interage para usá-lo suas necessidades pontuais num contexto específico de interlocução.

Para a concepção dialógica, a cada momento interlocutivo a linguagem se reconfigura, reconstrói-se, e, obviamente, também o sujeito se reconstrói.

A visão monológica é calcada na verdade da palavra, ou seja, o sentido do que é dito está no léxico, na própria palavra pura e simplesmente. Na perspectiva de Bakhtin, a palavra não é uma verdade e sim uma construção, na qual o leitor também participa como mão-de-obra, Bakhtin insere leitura como um diálogo de sentidos, do texto e do leitor. Seu modo percepção da leitura faz com que a leitura se torne um fato social que somente pode ser compreendida a partir de um determinado contexto na qual ela esteja inserida. A palavra sem o contexto se torna incompleta, pois não permite o diálogo de suas experiências com as do leitor.

O individual é relativo, é acidental, o que vale é o coletivo, é a socialização de idéias e textos. O próprio ser humano é um intertexto, não existe isolado, sua experiência de vida se faz no contexto do eu e do outro. O Eu é social. Segundo Bakhtin, a língua, em sua "totalidade concreta, viva", em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica. Essas relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face. Ao contrário, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que qualquer pessoa, ao falar, leva em conta a fala do outro que está presente na sua.

Segundo Fiorin (2001) o dialogismo não pode ser pensado em termos de relações lógicas ou semânticas, pois o que dialoga no discurso são posições de sujeitos sociais, são pontos de vista acerca da realidade, são centros de valor. Bakhtin, ao explicitar que o

fundamento da discursividade, o modo de funcionamento da linguagem, é o dialogismo, mostra que ele tem um caráter constitutivo em toda produção lingüística. Esse dialogismo revela-se na bivocalidade, na polifonia, no discurso direto, indireto e indireto livre, entre outros.

Cabe ressaltar que Bakhtin não hierarquiza dialogismo e monologismo, mostrando que, eles não têm os traços de positividade e de negatividade que lhes foram atribuídos. Mostra ainda que, embora a poesia não tivesse merecido de Bakhtin um estudo mais longo, seu conceito de poesia está no horizonte da definição do discurso romanesco, que um não pode ser pensado sem o outro. A poesia é dialógica na medida em que é um fenômeno de linguagem, mas não o é enquanto fato estético. O monologismo da poesia é visto, assim, não como falta, defeito, carência, e sim, como uma das expressões históricas do discurso literário. Em Bakhtin,

a distinção entre o estilo prosaico e o estilo poético se faz numa relação quantitativa - para Bakhtin, não há nenhuma 'essência' poética ou prosaica, mas diferentes intensidades na relação do discurso - na vida do momento verbal - entre as diferentes vozes participantes. Se de um lado o traço plurilíngüe, isto é, 'a incidência viva de diferentes centros de valor no mesmo momento verbal', é o motor da significação prosaica, no seu limite máximo, de outro, no seu limite mínimo, 'a linguagem poética em seu sentido estrito requer uma uniformidade de todos os discursos, sua redução a um denominador comum (apud.FIORIN, 2001, p. 241).

O texto não pode ser entendido como um instrumento de passagem de conhecimento somente e como uma verdade absoluta em que o leitor se torna passivo na relação de leitura, ele é vivo e dinâmico e por isso mesmo, o leitor é também agente no processo de leitura. Tal consideração é complementada por Paulo Freire (1987), pois

se é dizendo a palavra com que ‘pronunciamos’ o mundo os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. (p. 79).

Todorov, no prefácio à edição francesa da *Estética da Criação Verbal* (2003) a respeito da dialogia, afirma que: não com palavras, mas com suas experiências sociais e sua essência na busca de um sentido para o que está sendo lido, retomando, assim, Bakhtin (1997) que considera

a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo, interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Toda comunicação verbal, toda interação verbal se realiza em forma de uma troca de enunciados (grifos do autor), em forma de diálogo. Duas obras verbais, dois enunciados justapostos um ao outro, entram numa espécie particular de relações semânticas que chamamos dialógicas. As relações dialógicas são relações (semânticas) entre todos os enunciados no seio da comunicação verbal (Bakhtin, 1997, p. 348).

Isso demonstra que, para Bakhtin, no ato da leitura também está se lendo o mundo, quando se consegue estabelecer um diálogo, de forma que a leitura, até então entendida pela lingüística estruturalista de Saussure e o subjetivismo idealista de Humbolt como

monológica, passa a ser uma leitura dialógica em que leitor é participante de um diálogo.

Essa participação no diálogo é um dos elementos de constituição do indivíduo.

CAPÍTULO III

3. A leitura literária como um fator de construção da autonomia do indivíduo

Para que se possa compreender a leitura como um dos focos que proporcionam uma leitura autônoma é importante fazer algumas observações sobre o objeto da leitura; o texto. O texto (oral ou escrito) é compreendido aqui unicamente como o texto verbal, que é o dado primário de todas as disciplinas das ciências humanas, em particular nas áreas da lingüística, da filologia e principalmente da literatura. Destaca-se, aqui, o texto literário porque nele se pode encontrar sempre novos significados, que dependem das experiências de vida ou de leituras.

3.1 A leitura e a literatura

Busca-se neste item lançar um olhar sobre a obra literária e o modo como essa obra é percebida por meio da leitura. O recorte feito servirá para definir o objeto de estudo, a obra literária, em seu aspecto dialógico.

A literatura, de longa data, tem sido concebida essencialmente como texto. Uma enorme coleção de textos, uma monumental biblioteca universal. Contudo, a definição de literatura é algo que está em constante mudança com tempo, cada vez mais se faz recortes em que as fronteiras da literatura ficam mais turvas para uma definição concreta. O que faz uma obra ser essencialmente literária na concepção de alguns autores é a sua função estética,

evidente no modo de expressão do autor no processo criativo que revela novos significados e novas relações com as próprias palavras. Nesse sentido, Afrânio Coutinho(1978) considera que

a Literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. Os fatos que lhe deram às vezes origem perderam a realidade primitiva e adquiriram outra, graças à imaginação do artista. São agora fatos de outra natureza, diferentes dos fatos naturais objetivados pela ciência ou pela história ou pelo social.”

(p. 9-10)

O texto, antes de mais nada, é um produto. Nasce do trabalho humano e é dele testemunho material eloqüente. É testemunho do esforço de criação individual, dos condicionamentos sociais, das dimensões culturais, das condições econômicas, dos conflitos éticos e das contradições políticas, que configuram o espaço em que foi gerado e publicado. Assim, sua leitura e compreensão demandam que se desentranhe de sua teia de signos, indícios dessa totalidade, sem o que ficará limitada a um jogo de armar destituído das significações que o tornam parte do legado cultural de que somos herdeiros.

Assim a literatura, enquanto instituição social viva tem que ser entendida como um processo. Processo histórico, político e filosófico; semiótico e lingüístico; individual e social, a um só tempo. Sua realidade transcende o texto para assumir o discurso que conta,

minimamente, com as dimensões do enunciador, do enunciado e do enunciatário. Desse modo, não pode estar apenas no texto, como não está no autor, nem no leitor. Ela constitui-se numa dinâmica que a todos envolve e compromete, numa unidade de movimento intensamente dialética. O real da literatura é, então, um processo que envolve atores, historicamente situados em contextos sociais claramente definidos. O real Dom Quixote é aquele que se instaura a cada ato de leitura. Para cada leitura haverá um Dom Quixote que é diferente, sem deixar de ser essencialmente o mesmo. A cada leitura, na trama da dialética que se estabelece entre leitor / texto / autor, constitui-se uma realidade histórica e social inédita.

O leitor constitui-se, a cada leitura, numa realidade histórica distinta, sofrendo condicionamentos variados, originários de sua inserção social e cultural. Uma mesma pessoa física, ao reler um livro, ainda que imediatamente à primeira leitura, já não é o mesmo leitor. É um novo leitor, cujo cabedal de leituras inclui essa primeira, que se transformará em elemento de produção de sentido da releitura iniciada. Cada um lê com os instrumentos de sua época e de sua cultura. O leitor, sem deixar de ser pessoa individual, é necessariamente uma realidade social e histórica. Conforme o pensamento de Afrânio Coutinho (1978),

a literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra. Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana. (p. 9-10).

Portanto, o ato de ler é um fenômeno de encontro do homem com a materialização da linguagem que poderá ocorrer de diversas formas além da escrita. Ler não é uma

habilidade que o indivíduo adquire isoladamente em certa fase da alfabetização, nem tão pouco é inato ao ser humano. Ler é uma habilidade que se adquire passando por um aprendizado, isso denuncia, então, sua natureza social. Sendo assim, a leitura passa por um processo que une a escrita enquanto um sistema e a alfabetização enquanto um processo para aquisição da habilidade de ler. Esses dois fenômenos se encontram no ambiente em que a escrita é socializada, que é a escola. Contudo, a leitura não se adquire somente na escola, a escrita materializa o que ela consegue abstrair do meio social na forma da palavra que representa uma sociedade viva e mutável. Segundo Pedro Demo (2006) “há que se levar em conta que leitura é um fenômeno em constante mutação, atingindo hoje universos que vão muito além dos materiais escritos.” (Demo, op.cit, p.62) É dizer que o ato de ler algo escrito passa antes por um processo de reconhecimento tanto do indivíduo dentro do texto quanto do texto enquanto realidade social. Paulo Freire diz que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade de leitura daquele.” (Freire, 2005, p. 11). O código escrito concretiza algo socialmente vivo que para haver a compreensão tem que haver a descoberta deste “pano de fundo” social que tem por trás das palavras.

Para Martins (2006) o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas foi se configurando no decorrer das experiências de vida, desde as mais cotidianas e individuais às que vieram do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e cultural no qual ele está inserido. O indivíduo possui dois nascimentos um físico e um social, quando se nasce fisicamente todos os homens nascem de forma semelhante, porém quando o homem nasce socialmente cada um possui um nascimento diferente de acordo com os fatos sociais que agiram sobre cada indivíduo de forma peculiar. A formação do leitor

não se faz somente do aprendizado dentro da escola, mas sim, aprende-se dentro de toda a convivência social do indivíduo em todos os seus grupos sejam eles religiosos, familiares ou étnicos. O homem aprende a ler decodificando a leitura dentro da vida, ao passo que ela se torna reflexo do próprio homem e de contextos culturais diversos, presenciados pelo autor do texto e pelo próprio texto, que se torna autônomo a partir do contato com cada pessoa na sua individualidade. Umberto Eco diz que “os limites da interpretação coincidem com os direitos do texto” (apud Manguel, 2004, p.112) e Martins (2006) complementa dizendo que

aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios, o que, mal ou bem, fazemos mesmo sem ser ensinados. A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, idéias, situações reais ou imaginárias.” (p.78)

Com isso, a idéia de leitura se amplia, de forma que se lê não apenas palavras, mas sim contextos. Antes de se ensinar a ler é preciso que a pessoa aprenda a ler o mundo a sua volta, seus vários elementos constitutivos, suas imagens, suas mensagens subentendidas, sua intencionalidade. Martins (2006) parafraseia Paulo Freire quando o autor diz que “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (Freire, 1993, p. 9) Martins (Idem), então, diz que

“ninguém ensina ninguém a ler; o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo.” (p.12)

Isso fica claro quando se presencia, por exemplo, uma pessoa que mesmo sem ter freqüentado a escola consegue falar corretamente e com um vocabulo de certo modo rebuscado, por um contato com textos que lhe chamem a atenção, muito frequentemente a Bíblia, por exemplo, que é um livro no qual as classe sociais de maneira geral, já tiveram oportunidade de ler.

Percebe-se que em pessoas que não tiveram uma escolarização avançada e que o contato com a linguagem escrita se fez através da Bíblia, por exemplo, uma incorporação de uma linguagem que mistura as palavras de origem coloquial com palavras de uso arcaico e, muitas vezes, já nem são utilizadas mais, porém o interesse individual por aquele texto faz com que a pessoa enriqueça seus conhecimentos tanto quanto ao número de palavras aprendidas, quanto na interpretação de novos textos. As investigações interdisciplinares vêm evidenciando, na leitura de todo tipo de texto, inclusive o escrito, não ser apenas o conhecimento da língua que conta, e sim todo um sistema de relações interpessoais e entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias da vida.

Martins (2006) resume esses fenômenos dizendo que “aprendemos a ler, lendo. Eu diria vivendo.” (p.14) Sendo assim, à medida que se tem mais contato com a prática da leitura, mais se aprofunda esse ato de ler, pois a cada texto lido, elementos novos surgirão e o contato com a escrita trará a este leitor, familiaridade com palavras e com estruturas da língua. Demo (2006) complementa ao dizer que ler é um processo cumulativo, no sentido de

que cada leitura nova funda-se em outras anteriores e as transcende. Importa a compreensão, para além do reconhecimento das palavras. Não se lêem palavras, mas constroem significados, nelas, por elas e, sobretudo, além delas e apesar delas. Nisso o aprendizado da leitura é bem dinâmico, pois passa pelas experiências sociais do indivíduo variando de acordo com o contexto. Compreender a realidade através da palavra implica conhecer o seu meio social e analisá-lo criticamente de forma a não ficar passivo ao que ocorre no mundo, e sim, ser agente no processo de modificação do seu contexto cultural, podendo enxergar além das palavras. Manguel (2004) acredita que o leitor que possui um aprofundamento nessa leitura de mundo adquire sua posição enquanto cidadão questionador, além de se tornar um indivíduo autônomo capaz de analisar seu contexto de forma a não se tornar passivo a ele e sim, um sujeito político. Para Kleiman (1999),

a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (p.13)

Para Demo (2006), a leitura escolar é subsidiária da leitura de mundo, e, sugere que o prazer possível da leitura seria sua maior realização. Reconhecem o temor de muitos de que leitura poderia ser substituída com vantagens pela imagem, palavra gravada ou acúmulo de informação, até porque é possível ter êxito na vida sem apelar para leitura. Com isso, a

leitura ficaria relegada ao âmbito escolar, tornando-se pouco claro seu significado para a vida.

Determinadas ideologias dizem que a leitura distingue os indivíduos. Essa diferença advém das oportunidades desiguais de alfabetização de que pessoas e grupos dispõem, portanto se origina na organização da sociedade, dividida em classes menos e mais privilegiadas. Porém, ao considerar o domínio individual da habilidade de leitura, o sintoma dessa repartição, obscurecem-se as causas sociais e transfere-se o problema para outro nível, o pessoal. Essas marcas sugerem que não cabe definir a leitura apenas desde a perspectiva individual e concebê-la enquanto desempenho de uma habilidade adquirida. Por sua vez, o perfil social descrito não caracterizou a leitura desde seu surgimento enquanto atividade humana, nem, depois de se confirmar sua existência, foi sempre idêntico. Com efeito, não somente ele se apresentou com mais nitidez numa dada época, como se modificou ao longo do tempo, fato sugestivo de que a natureza social da leitura se complementa numa dimensão histórica. Contrapondo-se, então, a visão de Allende e Condemarím (2005) que afirmam ser leitura

fundamentalmente, o processo de compreender o significado da linguagem escrita. Para os que sabem desfrutá-la, ela constitui uma experiência prazerosa que ilumina mundo de conhecimentos, proporciona sabedoria, permite conectar-se com autores e personagens literários que jamais conheceríamos pessoalmente e apropriar-se dos testemunhos dados por outras pessoas, tempo e lugares. Vista assim, a leitura constitui a realização acadêmica mais importante na vida de um estudante.”(p.6)

A lingüística formalista sempre percebeu a leitura, bem como a relação do homem com qualquer texto, de maneira monológica e unilateral. Os lingüistas baseados no objetivismo abstrato e no subjetivismo realista buscavam analisar a língua dentro de suas estruturas internas estabelecendo diretrizes normativas que permeariam o funcionamento de qualquer língua, em qualquer contexto.

Segundo Jobin e Souza (1994), quando o objetivismo abstrato separa a língua (social) da fala (individual) seu estudo vislumbrará apenas os elementos constituídos pelas formas normativas da língua, supondo ser esta um produto que o normativo e estável prevalece sobre o caráter mutável da língua e, sendo assim, ela seria vista como um produto acabado que transpassaria as gerações de forma imutável.

Para Bakhtin (2002) a língua vista desta forma mostra que historicamente essa corrente foi influenciada pela filologia, pois, ao desconsiderar a enunciação e o contexto em que ela ocorre, a língua passa a se constituir como monólogos mortos, ou seja, enunciações isoladas, fechadas e estritamente monológicas. Nessa concepção a lingüística desconsidera que a língua assume formas diferentes dependendo de fatores extralingüísticos que, segundo Bakhtin (1997), são constitutivos de qualquer linguagem que se faça presente em um meio social. As regras da língua existem, mas seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo. Se explicassem, desprezar-se-ia seu caráter criador tanto de pessoas como de mundos, tendo em vista que segundo Kleiman (1999)

enquanto permanecemos isolados da cultura letrada, não poderemos encarar a leitura senão como instrumento de poder, dominação dos que sabem ler e escrever sobre os analfabetos ou iletrados. Essa realidade precisa ser alterada. Não que se proponha o menosprezo pela escrita - isso seria tolice, ela, em última instância, nos oportuniza condições de maior abstração, de reflexão. Importa, antes, começarmos a ver a leitura como um instrumento libertador e possível de ser usufruído por todos, não apenas pelos letrados.

(p. 13)

Portanto, para a compreensão do modo como a leitura literária pode proporcionar meios de desenvolver a autonomia, faz-se necessária a democratização da leitura, sendo este um meio de formar cidadãos capazes de agir de maneira autônoma.

3.2 O texto e sua representação de mundo

O texto representa uma realidade imediata (do pensamento e da emoção), a única capaz de gerar as disciplinas e o pensamento, sendo deste um dado primário, ou seja, onde não há texto, também não há pensamento e nem objeto de estudo. O texto é a representação do pensamento e nele se tem a visão de estruturas que estão além das palavras. Assim, subentendido no texto encontra-se o sistema da língua, que no texto, corresponde-lhe a tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido: o objetivo pelo qual ele foi criado. O texto não é o que entra no âmbito lingüístico, mas algo que pertence ao próprio texto e só se manifesta na

comunicação com os demais textos não se vinculando aos elementos reproduzíveis do de um sistema signos, e sim, aos outros textos irreproduzíveis numa relação específica e dialógica.

Para Bakhtin (1997) os acontecimentos na vida de um texto, seu ser autêntico, sempre ocorre nas fronteiras de duas consciências, de dois sujeitos. O pensamento humano é intimamente vinculado ao diálogo de tipo peculiar: a complexa interdependência que se estabelece entre o texto como objeto de análise e reflexão, e o contexto que o elabora e o envolve, através do qual se realiza o pensamento do sujeito que pratica o ato de cognição e de juízo. Sendo assim, há o encontro de dois textos, do que está concluído e do que está sendo elaborado em relação ao primeiro, proporcionando o encontro de duas consciências em que a segunda é a consciência de quem toma conhecimento do texto.

O ato humano é um texto potencial e não pode ser compreendido fora do contexto dialógico do seu tempo em que figura como réplica, posição de sentido, sistema de motivação e é com isso que ele remete à verdade, ao bem, à beleza e à história. Algo “sublime” e “belo” é uma combinação de palavras de um gênero particular, com entonação e expressividade; é o testemunho de um estilo, de uma visão do mundo, de um tipo humano. Nele se pode sentir o contexto, pode-se ouvir duas vozes, dois sujeitos. Bakhtin sugere que se pode estabelecer um princípio de identidade entre as línguas e o discurso, porque no discurso se apagam os limites dialógicos do enunciado, mas jamais se pode confundir língua e comunicação verbal, entendida como comunicação dialógica efetuada mediante enunciados. É impossível a identidade absoluta entre duas ou mais orações, qualquer oração, mesmo complexa, dentro do fluxo ilimitado do discurso pode ser repetida ilimitadamente e de uma forma perfeitamente idêntica, mas, enquanto enunciado, nenhuma oração, ainda que

constituída de uma única, jamais pode ser repetida, reiterada, duplicada: sempre haverá um novo significado. Nos limites de um único e mesmo enunciado, uma oração pode ser reiterada, porém, cada ocorrência representa um novo fragmento de enunciado, pois sua posição e sua função mudaram no todo do enunciado. O todo do enunciado se constitui como tal graças a elementos extralingüístico (dialógicos), e este todo está vinculado aos outros enunciados. Os elementos dialógicos perpassam por todo o enunciado. Segundo Bakhtin (1997),

não se trata de contestar a existência de um caminho que leva do autor puro ao homem-autor. Tal caminho existe, claro, e leva às próprias profundezas do homem. Mas essa “profundez” não poderia tornar-se uma das imagens da própria obra. O autor está no todo da obra - e está no mais alto grau - mas nunca poderia tornar-se parte integrante dela no plano das imagens. (p. 337)

Bakhtin ainda pergunta: “Até que ponto a palavra pura, sem objeto, unívoca, é possível na literatura?” Percebe-se que na medida em que a palavra sem objeto, unívoca, é ingênua, tornando-se inapta para a criação autêntica. Uma voz criadora sempre pode ser apenas a “segunda voz” do discurso. Apenas a segunda voz pode ser não objetivada até o fim, pode não projetar a sombra da sua imagem, da sua substância. “O escritor é aquele que sabe trabalhar a língua situando-se fora da língua, é aquele que possui o dom do dizer indireto.” (Idem, p. 337). Ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência: a consciência do outro e seu universo, isto é, um único sujeito. A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. O objeto não suscita relação dialógica, por isso a

explicação carece de modalidades dialógicas, a compreensão sempre é, em certa medida, dialógica.

Para Bakhtin (1997) o texto é o reflexo subjetivo de um mundo objetivo. O texto é a expressão de uma consciência que reflete algo. Segundo esse autor, quando o texto se torna objeto de cognição, pode-se falar “em reflexo de um reflexo.” (p. 340) Para se compreender um texto é necessário que o considere reflexo exato do reflexo, através do reflexo do outro, chega-se ao objeto refletido. Observa-se, assim, a dualidade de dois textos: um virtual e outro real. O objeto real é o homem social, que fala e se expressa pelo texto, quando se trata do signo virtual (que é reconstruído pelo outro) que o expressa através de motivações, estímulos, finalidade, níveis de consciência e se remete à ação física do homem.

Segundo Kristeva, na *Critique* (1967), para Bakhtin, o discurso literário “não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras” (p. 439). Todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. (Idem, p.440) O autor de uma obra literária cria produto verbal que é um enunciado único. Porém ele cria com enunciados heterogêneos, com enunciados do outro e até o discurso direto do autor é, conscientemente, preenchido pela palavra do outro. O autor de um texto literário não pode ser dissociado de suas imagens e de suas personagens, uma vez que entra na composição dessas imagens das quais é parte integrante, inalienável.

Bakhtin descobriu, na linguagem literária, o potencial de um novo projeto filosófico, projeto esse que, na sua utopia inicial, seria capaz de enfim transcender a formalização que

marcava o cientificismo da época e sai abstração racionalizante, em direção a um olhar “participativo” que não fosse indiferente ao objeto que vê para melhor manobrar as suas formas abstratas e reiteráveis. Bakhtin dirá que “a melhor maneira de clarificar a disposição arquitetônica do mundo na visão estética em torno de um centro de valores, isto é, o ser humano mortal, é apresentar uma análise de forma-e-conteúdo de alguma obra particular” e completa afirmando que

há duas pessoas ativas neste poema – o herói lírico (o autor objetivado) e “ela” [...] e, conseqüentemente, há dois contextos de valor, dois pontos de referência concretos para os quais os momentos valorativos, concretos, do Ser estão correlacionados. [...] Todos os momentos concretos da arquitetônica são atraídos e concentrados em torno de dois centros de valor (o herói e a heroína) e ambos são igualmente abrangidos pela auto-atividade estética humana, afirmadora e valorativa, em um único evento.
(Pg 201)

Sobre essa arquitetura básica, que jamais se fecha num esquema impermeável, e que faz a literatura se alimentar, sempre, das linguagens sociais em jogo e da presença de estratificação de valores, Bakhtin constrói sua teoria do romance. Justamente neste livro se encontra o único texto mais longo em que Bakhtin discorre sobre a poesia e sobre a linguagem poética: O discurso na poesia e o discurso no romance. Aí está o que se pode chamar de o “núcleo duro” de seu conceito de poesia.

Bakhtin dirá que a obra literária encontra na “concentração de vozes multidiscursivas” que repousam no objeto o seu alimento, a sua razão de ser – essas vozes

sociais são o pano de fundo imprescindível do discurso romanesco; e entre o autor e o seu herói mantém-se, obrigatoriamente, uma distância segura. Segundo o autor, não há dúvida de que a imagem do autor é dissociável da imagem das personagens, mas na verdade esta imagem emana do autor, e, por isso, é ambivalente. As personagens falam como participantes da vida representada, falam a partir de posições privadas, e seus pontos de vista, de um modo ou de outro, são limitados. O autor, por sua vez, situa-se fora do universo representado. Ele considera todo esse universo a partir de uma posição dominante.

Por fim, todas as personagens e seus discursos são objetos que demonstram a atitude do autor. Contudo, os planos do discurso das personagens e do autor entrecruzam-se, estabelecendo, assim, uma relação dialógica. Essa relação entre autor e personagem enseja uma percepção de que o texto literário não pode ser visto com um único olhar, na verdade, para se compreender o texto é imprescindível que se tenha um olhar multifocal de modo que o observador compreenda a pluralidade da constituição textual e sua mutabilidade contínua. Ou seja, é necessário que leitor perceba a obra literária como um fato único e autônomo e que não se pode analisar o texto somente com reflexo da intencionalidade do autor, mas sim, tratá-lo como um objeto em constante desenvolvimento e formado por relações intratextuais que devem ser conhecidas pelo leitor para que haja uma compreensão mais estruturada do sentido da obra. Segundo Bakhtin (1997),

o discurso do autor (real), daquele que representa (caso exista tal discurso), é por princípio um discurso de tipo especial que não pode situar-se no mesmo plano que o discurso das personagens. É precisamente este discurso que determina a última unidade da obra e é sua última unidade de sentido, é, por assim dizer, a sua última palavra. (p. 344)

As relações internas de uma obra literária são essencialmente dialógicas devido ao fato de não depender de um sistema relacional de ordem lógica ou lingüística. Ela só é possível entre enunciados concluídos, proferidos por sujeitos falantes distintos. A concepção estreita do dialogismo, em Bakhtin, pode ser compreendida a partir das formas composicionais do discurso. Pode-se dizer que toda réplica é, por si só, monológica e que todo o monólogo é réplica de um grande diálogo dentro de um contexto. A relação dialógica da literatura é uma relação que se estabelece entre enunciados dentro da comunicação verbal, ou seja, dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido, entabularão uma relação dialógica. O autor (1997) diz que linguagem e estilo se esclarecem mutuamente. A relação com o objeto textual e a relação com o sentido encarnado na palavra ou em algum outro signo pode ser compreendida de forma que a relação com o objeto textual não pode ser dialógica quando visto em sua pura materialidade, a relação com o sentido é sempre dialógica. “O ato de compreensão já é dialógico.” (Idem, 1997, p. 350)

A palavra é interindividual, tudo que é dito, expresso situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas, o autor tem seus direitos sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, bem como, todos aqueles cujas vozes soam na palavra tem esse direito. Pode-se dizer que praticar o ato de compreensão é tornar-se parte integrante do enunciado, do texto.

A Lingüística estuda somente a relação existente entre os elementos dentro do sistema da língua, e não a relação existente entre o enunciado e a realidade, entre o

enunciado e o autor. Quando se considera um enunciado com o intuito de análise lingüística, abstrai-se a sua natureza dialógica, considerando-o dentro do sistema da língua e não no diálogo visto na comunicação verbal. O objeto da lingüística é o material e os recursos da comunicação verbal, e não própria comunicação verbal, ou seja, é a palavra concebida como um enunciado concreto ou parte de enunciado, um parte e não um meio. Por isso a lingüística lida com o texto, não com a obra. Percebe-se, assim, que a abordagem puramente lingüística encara a relação do signo com o signo e com os signos dentro dos limites do sistema de uma língua ou de um texto.

Ainda segundo Bakhtin (1997), a relação de um enunciado com a realidade, com um sujeito falante real e com os outros enunciados reais esta relação não poderia se tornar objeto da lingüística, pois esta exclui a voz da palavra; a voz da pessoa. A obra literária tem como um dos seus componentes mais importante é seu caráter criativo que é marcado pela complexidade e pela pluralidade de seus níveis. O texto, antes de mais nada, é um produto. Nasce do trabalho humano e é dele testemunho material eloqüente. É testemunho do esforço de criação individual, dos condicionamentos sociais, das dimensões culturais, das condições econômicas, dos conflitos éticos e das contradições políticas, que configuram o espaço em que foi gerado e publicado. Assim, sua leitura e compreensão demandam que se desentranhe de sua teia de signos, indícios dessa totalidade, sem o que ficará limitada a um jogo de armar destituído das significações que o tornam parte do legado cultural de que somos herdeiros. O leitor constitui-se, a cada leitura, numa realidade histórica distinta, sofrendo condicionamentos variados, originários de sua inserção social e cultural. Uma mesma pessoa física, ao reler um livro, ainda que imediatamente à primeira leitura, já não é o mesmo leitor.

Na literatura, a linguagem é marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica ou mecânica. O texto literário busca uma relação específica de sentido cujos elementos que o constituem só podem ser enunciados completos, por trás dos quais está um sujeito real ou potencial, o autor do enunciado. Um pensamento só se torna real a partir do momento que ele é enunciado como palavra. A palavra que ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder às respostas. No caso da literatura, a palavra sai do “estado de dicionário” e alça vôos só possíveis de serem decodificados dentro de um novo código, gerado no fazer do texto literário, em contato com as experiências de leitura do leitor e do autor. Nessa reflexão sobre a leitura corrobora-se com Daniel Pennac (1993), que afirma: “a leitura é um ato de criação permanente.” (p. 26). O leitor, sem deixar de ser pessoa individual, é necessariamente uma realidade social e histórica. Na sua leitura, inscrevem-se as marcas de seu tempo, de sua cultura, de suas preferências, de seu desejo e de sua loucura.

3.3 A literatura e a Cultura

O objeto de estudo principal deste trabalho é o texto literário devido, primeiramente, ao seu caráter dialógico e ao seu vínculo com a cultura de forma a ser reflexo de um povo naquilo que é intangível, mas que é presente em todo grupo social e que só a arte através da sua subjetividade pode ilustrar. Segundo Bakhtin (1997), a literatura deve estreitar seu vínculo com a história da cultura. Ela é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura de uma determinada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com fatores socioeconômicos. Esses fatores influenciam a cultura e, junto com

ela, influenciam a literatura. Entender o que é a literatura e quais as suas fronteiras é um problema que há muito tempo se tenta resolver, contudo a literatura muda com o passar do tempo, assim como os vínculos sociais que a determinam, ou seja, as fronteiras se modificam com a mudança de pensamento e de comportamento a que um determinado povo está submetido. Para Bakhtin (1997)

tomados de entusiasmo pela especificação, alguns deliberadamente ignoraram os problemas da interdependência e de interação entre os diferentes campos da cultura, esquecendo muitas vezes que as fronteiras entre esses campos não são absolutas, que cada época as traça a seu modo; ignoraram que não é dentro do campo fechado em sua própria especificidade, mas por onde passa a fronteira entre campos distintos que o fenômeno cultural é vivido com mais intensidade e produtividade. (p.362 – 363)

Percebe-se um vínculo muito estreito entre literatura e cultura e que, na maioria das vezes, faz com que a literatura, por ser entendida como uma ciência há pouco tempo, seja determinada pela cultura. Porém é importante observar que a literatura possui um grau de independência ante a cultura, na medida em que ela também modifica a cultura. Estudar a literatura independentemente da totalidade da cultura de uma época não é o que se deseja, mas encerrar o estudo literário apenas na época em foi criada também não é desejável. A obra literária é atemporal, ainda que tenha sido criada em determinado momento, muitas vezes a obra demora séculos para ser descoberta e a visão que se tem dela será amadurecida e diferente da maneira que a viram quando foi escrita.

Bakhtin (1997) diz que “contentar-se em compreender e explicar uma obra a partir das condições de sua época, a partir das condições que lhe proporcionou o período contíguo é condenar-se a jamais penetrar as suas profundezas de sentido.” (p. 364). Encerrar uma obra na sua época também não permite compreender a vida futura que lhe é prometida nos séculos seguintes. A obra rompe com as fronteiras de seu tempo, vive nos séculos e não necessariamente perde sua força significativa quando se muda a estrutura social devido ao tempo, muito pelo contrário, às vezes se torna mais forte significativa.

Bakhtin (1997) toma como exemplo uma obra que foi criada para desempenhar uma luta contra servidão, tal obra deveria perder todo o seu significado quando a servidão e suas conseqüências tivessem fim. Porém a obra, muitas vezes, se torna mais importante e significativa depois ao fim da servidão, pois o caráter de toda boa obra literária é buscar universalidade tanto cultural quanto temporal. Uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passados. Se ela nascesse por inteiro hoje, se não mergulhasse no passado e não fosse substancialmente ligada a ele, não poderia viver no futuro. Na voz de Bakhtin (1997) “Tudo quanto pertence somente ao presente morre junto com ele.” (p. 364) No processo de sua vida depois de seu tempo, a obra se enriquece de novos significados, de um novo sentido; a obra parece superar a si mesma, superar o que era na época de sua criação.

O sentido de uma obra literária pode existir de forma, latente, potencial, e revelar-se somente no contexto de sentido que lhe favoreça o aparecimento. Para ilustrar esse fato, Bakhtin (1997) cita o exemplo de Shakespeare:

Os tesouros de sentido colocados por Shakespeare em sua obra foram elaborados e acumulados no decorrer dos séculos, e até dos milênios; estavam ocultos na língua – e não só na língua escrita, mas também naqueles estratos da língua popular que, antes de Shakespeare, não haviam penetrado na literatura -, ocultos na variedade dos gêneros e das formas da comunicação verbal, nas formas poderosas da cultura popular que se moldava ao longo dos milênios, nos gêneros do espetáculo teatral nos temas que remontam a uma antiguidade pré-histórica, e, finalmente nas formas de pensamento. (p.365)

Ou seja, uma obra literária, revela-se principalmente através de uma diferenciação efetuada dentro da totalidade cultural da época que a vê nascer, mas nada permite encerrá-la nessa época: a plenitude de seu sentido revela tão somente com o passar do tempo. Com isso percebe-se que a obra literária caminha no decorrer dos tempos mudando sua face e se apropriando de novos significados que farão parte também do seu escopo, dando sentidos diversos a essa obra. Os diversos sentidos dado a uma obra literária passam também pela cultura de um povo, ou seja, esse sentido se constrói também a partir de seu receptor, a sociedade que recebe a obra em um determinado tempo, faz parte, da mesma forma que a palavra escrita pelo autor, da composição do seu significado. Por isso, a análise de um texto literário busca no outro (receptor) parte de sua existência. A obra literária dá ao indivíduo esse caráter autônomo, na medida em que ela o determina e ele da mesma maneira passa a representar parte dessa obra. Se afastar da realidade do texto para analisá-lo é importante para que o olhar externo dê uma visão diferente, contudo a cultura que já está presente no indivíduo também é importante para a montagem do sentido, portanto o afastamento é um fator fundamental de busca pela compreensão do texto, porém o diálogo com as experiências

individuais é fundamental para que se chegue a uma visão mais abrangente e mais profunda do significado de uma obra literária.

3.4 A relação entre a leitura literária e a constituição da autonomia

Compreender como os pensamentos se formam e como se dá a produção do conhecimento é fundamental para perceber em que medida pode-se falar em emancipação do pensamento ou da linguagem como instrumento de dominação. Todavia, numa sala de aula, freqüentemente, o que se vê é uma prática escolar centralizada, constituída de relações meramente monológicas, não muito diferentes das universidades medievais, dominadas pela escolástica, estilo “o mestre disse”, cuja prática é mascarada por aparentes jogos interativos com o objetivo de manter o aluno desperto, muito mais do que formar uma subjetividade autêntica. Longe de qualquer espaço reflexivo, o limite é o conhecimento produzido e o acesso determinado pelo currículo escolar. No dizer de Freire (2006),

quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais e constrói e desenvolve o que venho chamando curiosidade epistemológica, sem o qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto. (p.25)

Pensando a prática pedagógica em sala, imediatamente, pensa-se no material de que alunos e professores dispõem, cuja riqueza vai dos textos literários, técnicos ou informativos, letras do cancionero popular, pinturas, desenhos e charges, música, teatro e cinema, fatos comentados ou experiências vividas ou simulações da realidade e até mesmo a confecção de um trabalho artesanal. Saber buscar informações; utilizá-las adequadamente;

discutir com os outros, perceber-se e perceber as diferenças dos outros ao desenvolver trabalhos em equipe, são, também, modos entender as diferentes opiniões, mas principalmente, no direito de expressá-las. Conforme Freire (2006) “ensinar exige respeito ao saberes do educando.” (p.30)

Portanto, antes de tudo é fundamental permitir que os alunos se expressem e, principalmente, que aprendam a descobrir os diferentes significados e outros sentidos do texto dado que pode ser um problema de matemática, uma questão filosófica, um exercício gramatical, uma poesia, uma experiência laboratorial, um fato histórico ou uma descoberta científica, uma propaganda de TV, um anúncio de jornal. Enfim, permitir que o aluno seja um agente na construção do próprio conhecimento, para que ele possa compreender o modo como os saberes nos quais ele está imerso pode condicionar as suas opiniões, o seu modo de vida, o modo de vida da sociedade, organizar diálogos para que os problemas que afligem a contemporaneidade possam vir à tona ou descobrir numa conversa, num debate organizado em sala, novos modos de ler a realidade e permitir que o aluno possa tornar-se cidadão e emita julgamentos de modo crítico.

Fundamental é compreender que comunicação, expressão se faz acima de tudo com informação, para tal, faz-se necessário, principalmente, saber ler e saber perguntar. Mas há um outro componente indispensável: a emoção. As impressões, o modo como se interage com o mundo, apontam para a necessidade de uma educação da sensibilidade para proporcionar o desenvolvimento da criatividade, partindo da interação com as diversas linguagens que fazem parte do dia-a-dia e os seus diferentes códigos e possibilitar diferentes leituras. Isso fica evidente no pensamento de Freire (2006) ao afirmar que

não se lê criticamente, como se faze-lo fosse a mesma coisas que comprar mercadoria por atacado. Ler vinte livros, trinta livros. A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. Ao ler não me acho no puro encaixo da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora. Esta forma viciada de ler não tem nada que ver, por isso mesmo, com o pensar certo e com o ensinar certo. (p. 27)

As condições para a leitura dialógica requerem um ambiente em que predomine a intertextualidade, a valorização do conhecimento do aluno, a pratica da oralidade, a capacidade de ouvir e falar sobre as próprias experiências, expressar os seus sentimentos, refletir sobre o pensamento dos outros e permitir que os outros expressem o que pensam sobre o seu pensamento, as habilidades para analisar textos, palavras, opiniões, perceber os diferentes contextos e tomar as suas posições, construir novos valores conscientemente e assim construir o próprio pensamento também passa por um processo de maturação e requer uma releitura, uma revisitação ao produzido não só para aprimorar, mas para perceber as próprias mudanças pessoas, a fluência de si mesmo. Freire (2006) afirma que

é este sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. (p. 60)

Sendo assim, ao entender como necessário refazer a prática pedagógica na sala de aula, é preciso repensar a linguagem; não mais apenas como expressão do pensamento, nem, apenas, como instrumento de comunicação. A linguagem, como espaço de interlocução, permite ao sujeito compreender o mundo, agir sobre ele. Somente através da interlocução será possível devolver a fala ao sujeito.

A relação entre leitor e texto, de acordo com Iser (1999) caracteriza-se pelo fato do leitor estar diretamente envolvido e, ao mesmo tempo, ser transcendido por aquilo que o envolve. Uma obra possui um caráter dialógico, de acordo com Bakhtin (1997) quando se constrói como o todo de uma consciência que anuncie, em forma objetivada outra consciência, mas como o todo da interação entre várias consciências dentre as quais nenhuma tornou-se definitivamente objeto da outra. Sendo assim, tanto o texto quanto o leitor são inacabados e ao buscar essa compreensão, que é aberta, o indivíduo começa a se perceber enquanto ser ativo e transformador, deixando as próprias estruturas sociais menos coercitivas e o indivíduo menos influenciado por elas, tornando-se autônomos.

Terry Eagleton (1998) afirma que “as obras literárias permanecem as mesmas enquanto as suas interpretações se modificam de acordo com o tempo e a sociedade que as interpreta” (p.56). É o que ele chama de “horizontes históricos”. Cada cultura leva para o texto seu contexto e, a partir dele, estabelece um diálogo.

A leitura de uma obra literária proporciona um encontro com lugares, muitas vezes desconhecidos, mas que leva o leitor a uma percepção de valores e imagens que são personificados a partir da palavra. A palavra revela o mundo e o torna mais claro para quem

deseja entendê-lo criticamente de forma que obra literária se torna um instrumento de fuga da coercitividade do bombardeio de informações tendenciosas que tentam deixar o indivíduo como passivo nas transformações da sociedade.

A idéia de leitura literária como elemento de constituição da autonomia pode ser ilustrada pela fala do personagem de Tchecov, em seu conto *A aposta* (2005), que trata de uma discussão sobre o que é mais moral e mais humana, a prisão perpétua ou a pena de morte. Faz-se uma aposta na qual o jurista passaria recluso 15 anos de sua vida e nesse tempo, entre outras coisas, ele teria livros à disposição. No instante de recuperar na liberdade, prisioneiro escreve uma carta na qual afirma:

Durante quinze anos, estudei atentamente a vida terrena. É verdade que eu não via a terra e os homens, mas, nos vossos livros, eu sorvia vinhos aromáticos, entoava canções, caçava nos bosques, corvos e porcos selvagens, amava as mulheres... Beldades, leves como nuvens criadas pela magia dos vossos poetas geniais, visitavam-me de noite e sussuravam contos encantados que embriagavam a minha mente. Nos vossos livros, eu escalava os cumes do Elbrus e do Monte Branco e via de lá como nascia o sol de madrugada e, ao anoitecer como ele inundava o firmamento, o oceano e os cumes das montanhas de ouro rubro; eu via de lá os relâmpagos fendendo as nuvens por cima da minha cabeça; eu via os campos verdejantes, os rios, os lagos, as cidades, ouvia o canto das sereias e a música das flautas dos pastores, sentia as asas de formosos demônios que vinham conversar comigo a respeito de Deus... Nos vossos livros, eu mergulhava em abismo sem fundo, fazia milagres, matava, queimava cidades, pregava nas religiões, conquistava reinos inteiros...

Os vossos livros deram-me sabedoria. Tudo aquilo que a infatigável mente humana criou durante séculos está comprimido no meu cérebro num pequeno novelo. Eu sei que sou mais sábio do que todos vós. E eu desprezo os vossos livros, desprezo todos os bens terrenos e a sabedoria. Tudo é mesquinho, perecível, espectral e ilusório, como a miragem. Podeis ser orgulhosos, sábios e belos, mas a morte vos apagará da face da terra, em igualdade com as ratazanas, e a vossa descendência, a vossa história, a imortalidade dos vossos heróis serão congeladas ou queimadas junto com o globo terrestre. (TCHEKOV, 2005, p. 415)

Sendo assim, entende-se que promover a leitura literária e revelar a natureza do texto e os mecanismos utilizados em sua produção é mostrar que o processo criativo nasce de uma releitura do mundo. Ao se levar os alunos a espaços públicos de promoção da leitura, como os teatros, os cinemas e os museus, criará com esse indivíduo uma afinidade com o tipo de linguagem empregada e nos próximos contatos com textos semelhantes seu olhar será diferente, na medida em que a proximidade com a linguagem proporcionará um entendimento melhor do sentido do texto e sua relação como mundo. É pela literatura que se mantém firmes nesse lugar. Como diz Antonio Cândido: “A literatura se caracteriza por essa liberdade extraordinária que transcende as nossas servidões” (CÂNDIDO, 2003, p. 163).

A leitura literária possibilita a constituição da autonomia do indivíduo porque o torna crítico das idéias que o constituem e, também, do mundo dado, deixando de reproduzi-las pura e simplesmente. Entende-se que só se pode falar em pessoas autônomas quando se fala em sujeitos com liberdade e responsabilidade, com a capacidade de escolher seus próprios caminhos e de manter uma visão crítica, ao mesmo tempo em que promova uma ação

dialógica ante os desafios propostos na vida cotidiana, encarar os desafios propostos pela realidade, compreender-se como entre todos os seres do mundo ele é o que pode escolher tornar-se o que ele é. Para que efetivamente possa-se afirmar a autonomia, fundamental é o rompimento das cadeias que favorecem a opressão, a exploração do homem pelo homem, marcas da sociedade contemporânea, cuja visão essencialmente monológica está evidente nas relações entre dominadores e dominados, sábios e ignorantes, ricos e pobres. Relações essas que contribuem cada vez mais para o aumento da exclusão dos vários grupos humanos. Logo, entende-se que o lugar de desconstituição, de desconstrução e, ao mesmo tempo, de ressignificação e re-construção é a leitura literária.

Conclusão

Ao pensar as considerações finais desse trabalho e ao lançar um olhar sobre a sociedade contemporânea, tem-se em mente o capítulo *Contas*, na obra *Vidas Secas* (RAMOS, 2006, p. 93-99) quando do acerto de contas entre Fabiano e o patrão;

Ouvira falar em juro e em prazos. Isto lhe dera uma impressão bastante penosa: sempre que os homens sabidos lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado. Sobressaltava-se escutando-as. Evidentemente só serviam para encobrir ladroeiras. Mas eram bonitas. Às vezes decoravam algumas e as empregava fora de propósito. Depois esquecia-as. Para que um pobre da laia dele usar conversar de gente rica? Sinhá Terta é que tinha uma ponta de língua terrível. Era: falava quase tão bem como as pessoas da cidade. (p.97-98)

Para Giddens (1996 p.99) estamos numa sociedade cuja marca é a destradicionalização, isso quer dizer que as tradições são constantemente colocadas em contato umas com as outras e forçadas a "se declararem" e, portanto, a reflexividade social condição e resultado de uma sociedade pós-tradicional, onde as decisões devem ser tomadas com base em uma reflexão mais ou menos contínua sobre as condições das ações de cada um (Idem, p. 101). Essa reflexividade aponta elementos significativos para a sedimentação da autonomia na sociedade globalizada. A autonomia como condição de autodeterminação para conviver com os riscos, incertezas e conflitos passa a ser considerada hoje na escala de valor como um bem necessário gerador de decisões e criador de possibilidades no manejo

com o conhecimento. É a única alternativa aberta para orientar nossa capacidade de relacionamento com a "superprodução" da sociedade contemporânea.

Sendo inegável que a autonomia tornou-se requisito básico no mundo globalizado, ela se constitui como necessidade material, no momento em que a racionalidade tecnológica coloca como exigências para o homem o domínio do conhecimento, a capacidade de decidir, de processar e selecionar informações, a criatividade e a iniciativa. Somente um indivíduo autônomo consegue manejar com estes elementos, os quais exigem ações/tomadas de decisões constantes para responder/resolver novas problemáticas advindas desta nova fase do capitalismo. É uma necessidade psicológica, uma vez que os indivíduos precisam desenvolver uma efetiva comunicação entre si, num espaço destradicionalizado. Giddens ainda considera que

Nesta sociedade, o diálogo molda a política e as atividades, possibilitando discussões abertas rumo à definição da "confiança ativa", a qual constitui este viés psicológico ao exigir uma "renovação de responsabilidade pessoal e social em relação aos outros. (1996, p.22).

Compreendeu-se a leitura literária como um fator de constituição da autonomia do indivíduo, porque a obra literária, seja a poesia, a epopéia, a tragédia, o romance, são modos de dizer o mundo em uma totalidade e de problematizar a existência, abrangendo as relações possíveis dentro da mesma sociedade, e, ao colocar o leitor em ressonância com o seu mundo interior, com os seus valores, o que há de oculto em si mesmo e que é desvelado pelo contato com a obra. Logo, os diferentes modos de compreensão da

realidade, a diversidade de manifestações oferecem uma abertura para o leitor ordenar as significações e compreender os sentidos do que está encoberto, assumir a sua condição humana, com as suas implicações, e apropriar-se de sua própria palavra e responder aos desafios cotidianos, produzir o seu próprio discurso, dialogar com o seu próprio tempo. Ser sujeito, e não, se sujeitar, ainda que as estruturas sociais o confinem a espaços cada vez mais apertados, a sua liberdade de pensamento possa responder às estruturas opressoras de forma consciente, assumindo o seu próprio lugar. O texto é esse elemento a ser decifrado e ao mesmo tempo re-pensado, afinal, conforme Bakhtin, (2003 p. 91) “o homem na arte é o homem integral”, e é justamente essa vivência empática com a vivência do autor que oferecerá uma abertura para outros modos de compreensão de si mesmo, do seu ser no mundo.

Esta dissertação buscou, na definição de autonomia, uma possibilidade de definir o próprio ser humano enquanto agente modificador do seu meio social. A sociedade contemporânea exige a presença de indivíduos autônomos, na medida em que suas estruturas sociais, fluidas ou líquidas, como teoriza Bauman, estão em constante mudança, não se definindo em direções concretas. O indivíduo autônomo consegue perceber essas mudanças e adaptar-se a elas, dado que o indivíduo autônomo percebe o mundo de maneira ativa e não-linear. As relações que este indivíduo tem com a sociedade estão intimamente ligadas a sua vida e a constituição do seu modo de pensar, de forma que ao entrar em contato com os fatos sociais existentes no seu cotidiano ele coloque em diálogo suas percepções internas e o seu contexto social e, sendo assim, percebe-lo criticamente com as peculiaridades da sua forma de pensar. Esse indivíduo autônomo percebe o outro, ou mais, percebe-se no outro.

Por essa razão, enfatizou-se a autonomia na aprendizagem, acentuando a importância da inter-relação com os outros para que o aprendiz possa assumir um maior controle na sua aprendizagem. O aprendiz autônomo não é independente ou dependente, mas sim interdependente (Garrison, 1992). Assim, “a autonomia acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projetos.” (Idem, p. 17). Assim, a autonomia pressupõe que se seja capaz de identificar, e assim, se diferenciar dos outros. Mas esta capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com os outros.

As relações entre ética, política, conhecimento, crenças, fundamentações passam por uma revisão profunda no pensamento do que constitui os humanos como indivíduos da própria singularidade. É a singularidade que determina o modo como os homens e as mulheres vivenciam os papéis sociais no cotidiano. Quem faz as leis, quem aposta na bolsa de valores, quem invade países, quem empunha armas assassinas, quem dirige as empresas, quem exclui os pobres, quem educa, quem faz a ciência e a tecnologia e aplica na destruição, enfim, quem pensa e faz o mundo também são os homens e as mulheres, as pessoas físicas e não a espécie humana propriamente dita. Os homens e as mulheres são indivíduos na verdadeira acepção dessa palavra – únicos. Isso pode parecer redundante, mas o que se quer é enfatizar a responsabilidade individual e, ao mesmo tempo, remeter ao modo como esse senso de responsabilidade é formado. Ora, sem que sejam levadas em conta as experiências, o modo de ser do educando e a sua visão de mundo a constituição da autonomia do indivíduo fica prejudicada.

Talvez, a humanidade caminhe para a unificação do conhecimento e, conseqüentemente, para a descoberta de novos modos de conhecer. Um novo modo de conhecer que supere a técnica - o fazer, e privilegie o sentir - o transcender. Assim, o conhecimento passará a ser parte da vida do homem comum, acabando com a divisão dos homens em duas castas: os que fazem e os que pensam. Portanto, sendo a leitura literária, dialógica por natureza, a visão polifônica do texto em que o leitor se coloca à escuta das várias vozes do texto que foram pronunciadas quando da sua escrita, proporciona, o entendimento do sentido do texto, extrapolando a si mesmo, irá alcançar o outro, de forma que o olhar desse leitor irá perceber o texto de maneira peculiar, única e conseqüentemente autônoma.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia* – Martins Fontes, São Paulo, 2000

ALMEIDA, M. E. B. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: MORAES, M. C. (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas, SP: NIED/Unicamp, 2002.

_____. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. (Coord). *Projeto Nave. Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: [s.n.], 2001.

_____. *O computador na escola: contextualizando a formação de professores*. 2000. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ALMEIDA, F. J. ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância em meio digital: novos espaços e outros tempos de aprender, ensinar e avaliar. *Virtual Educa2003*, Miami, USA, 2003.

_____. Aprendizagem colaborativa: o professor e o aluno ressignificados. In: ALMEIDA, F. J. (Coord). *Projeto Nave. Educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo: [s.n.], 2001.

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. *Criando situações de aprendizagem colaborativa*. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B.; PRADO M. E. B. (Org.). *Internet e formação de educadores à distância*. São Paulo: Avercamp, 2003.

AMORIM, Marília. *Contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica*. In: FREITAS, M.T. et al. *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo. Cortês, 2003.

ANTUNES, ricardo. *Os sentidos do trabalho*. Boitempo Editorial. SP. 2003

- ARENDR, Hanah. *A condição humana*. Trad. Roberto Raposo. 10ª. edição. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997
- _____. *Estética da criação verbal*. 4ª Edição ampliada. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Laud e Yara F. Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- _____. *Dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.
- _____. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução Paulo Bezerra. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002 (1ª. Ed. Russa 1929)
- _____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien – Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 2001.
- BENSUSAN, Hilan. In *Filosofia e conhecimento*. Org. Samuel Simon. Ed. UnB. Brasília. 2003.
- BARROS, D.L.P. *Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso*. In: BRAIT, B.(org). São Paulo, Contexto, 2005.
- BARTHES, Roland. *Texte (théorie du)*. In: *Oeuvres complètes*. Tome II (1966-1973). *Edition établie et présentée* par Eric Marty. Paris: Seuil, 1994, p. 1677-89.
- BEAINI, Thaís Curi . *À escuta do silêncio*. São Paulo: Cortez Editora, 1981.
- BOUCHARD, P. *Autonomia e distância transacional na formação a distância*. In: ALAVA, S. (Org.). *Ciberspaço e formações abertas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

BOUOTOT, Alain. *Introdução à Filosofia de Heidegger*. Tradução de Francisco Gonçalves - Publicações Europa-América. Portugal. 1991.

BRAIT, B. (Org) *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. (Org) *Bakhtin: Outros conceitos-chaves*. São Paulo: Contexto, 2006.

BUENO, André. *Formas da crise*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

BUENO, Edna. *Entre os bambus*. Ilustrações de Suppa. São Paulo: Global, 2003.

CAMPOS, F.; ROCHA, A. R. *Design instrucional e construtivismo: em busca de modelos para o desenvolvimento de software*. In: Congresso RIBIE, 4., 1998. Brasília, DF, 1998.

CANDIDO, Antonio. *A educação pela noite e outros ensaios*. 3ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Literatura e sociedade*. Publifolha. São Paulo. 2000

CALVINO, Ítalo. *Porque ler os clássicos*. Ed Companhia das Letras. São Paulo, 1994.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.(Org.) *O texto: leitura e escrita*. 2.ed. revis. Campinas: Pontes, 1997.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1998.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. 2. ed., Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

CUNHA, D.A.C. Bakhtin e a lingüística atual: Interlocações. In: BRAIT, B.(org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

CURY, C. R. J. *Desafios da educação escolar básica no Brasil*. Minas Gerais: PUC, 2001.

Mimeografado

DEMO, Pedro. *Leitores para sempre*. Mediação, Porto Alegre, 2006.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Tradução de Giovanni Cutolo. 8ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. *Os limites da interpretação*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1990.

_____. *Pós-escrito a "O nome da rosa"*. Tradução de Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Trad. de Elizabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: idéias lingüísticas do ciclo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

FARIÑA, Mercedes Formigo. *Por uma leitura literária crítica e transformadora*. Dissertação de Mestrado Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2006

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.

FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra, São Paulo, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*; São Paulo; Olho D'água; 1993.

FREITA, B. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do Construtivismo pós-piagetiano – I. In: GROSSI, E.P., BORDIN, J.(orgs). *Construtivismo Pós-Piagetiano-Um novo paradigma sobre aprendizagem*. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREITAS, M.T.A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: Um encontro possível. In: BRAIT, B.(org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.311-327.

FRYE, Northrop. *Anatomia da Crítica*. Cultrix: São Paulo, 1973.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org). *O texto na sala de aula – leitura & produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1990. cap.5.

_____. *Portos de Passagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. 2. ed. Trad. de Raul Fiker. São Paulo: EdUNESP, 1991.

_____. *Para além da esquerda e da direita*. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. *Modernização reflexiva: política, tradição e história na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997.

GOLDMAN, Alvin. *Epistemologia naturalista e confiabilismo*. In: Évora, F.; Abrantes, P. (eds.) *Cadernos de história e filosofia da ciência* (CLE, Unicamp), série 3, v. 8, n. 2, 1998.

HEIDEGGER, Martin. *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução de Ernildo Stein. Coleção ‘Os Pensadores’. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 2000.

_____. *Sobre a essência da verdade*. Trad. Ernildo Stein Ed. Nova Cultural. São Paulo. 2000.

_____. *Conferências e escritos filosóficos*. Tradução de Ernildo Stein. Coleção ‘Os Pensadores’. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 2000.

HUBERMAN, Leo. A história da riqueza do homem. Trad. Waltensir Dutra. 5. ed. Rio de Janeiro. Zahar editores, 1969.

JOBIM e SOUZA. S. Infância e Linguagem. Bakhtin, Benjamin e Vygotsky. Papirus, Campinas, 1994.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1990.

KEEGAN, D. *Foundations of distance education*. 2. ed. Londres: Routledge, 1991.

KEEGAN, S.D; HOLMBERG B.; MOORE, M; PETERS, O.; DOHMEM, G. *Distance Education International Perspectives*. London: Routledge, 1991.

KENSKI, V. M. *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Ângela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5. ed. São Paulo: Ponte, Campinas, SP: EdUNICAMP, 1997.

_____. *Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1992.

KOCH, I.G.V., TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KRISTEVA, Julia. *Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. Critique*. Revue générale de publication. Paris, v. 29, fascículo 239, 1967.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1999.

MARTINS, M.H. *O que é leitura*. Brasiliense, São Paulo, 2006.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

NARDI, B. A.; O'DAY, V. L. *Information ecologies*. 2. ed. Cambridge: MIT Press, 1999.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral*. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho in Coleção 'Os Pensadores'. São Paulo: Nova Cultural, 2000

NUNES, I. B. Noções de educação a distância. *Revista Educação a Distância*, Brasília, n. 4/5, p. 7-25, dez./abr. 1993-1994.

PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, R.F. O desafio da redação (Estudo do desempenho dos candidatos ao concurso vestibular 88 da Vunesp). Série Pesquisa, Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, (3): 1989.

PLATÃO et FIORIN. *Lições de texto: Leitura e redação*. Editora Ática, São Paulo, 2004

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. Educação à distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. *Educação à distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Unicamp/NIED, 2002

QUINTANA, Mário. *Quintana de bolso*. L&PM, Porto Alegre, 2006.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. Martins fontes. São Paulo, 2006.

REALE, Giovanni - ANTISERI, Dario. *História da filosofia*. Vol. III. Paulus – São Paulo. 7ª edição. 2002.

SARAMAGO, José. *A jangada de pedra*, Ed. Record, São Paulo. 1980.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SIMMEL, Georg. Simmel e a modernidade (org) Jessé Souza e B. Oelze,. Brasília: Editora da UNB, 1998.

SUASSUNA, L. *Ensino de língua portuguesa - uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

TCHEKOV, Anton pavlovitch. *Lendo Tchekov: uma viagem à vida do escritor*. Trad. Tatiana Belinky. Ediouro, Rio de Janeiro, 2005. (p. 415 - 22)

TEZZA, Cristóvão. *A polifonia como categoria ética. Cult especial biografia*. São Paulo, n 4, 2006.

VAL, M.G.C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VATTIMO, Gianni. *Introdução a Heidegger*. Lisboa: Edições 70, 1989.

VOLOSHINOV, N. Valentin. *El marxismo y la filosofía del lenguaje: los principales problemas del método sociológico em la ciencia del lenguaje*. Trad. Tatiana Bubnova. Madri: Alianza Editorial, 1992.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. Ed. Nova Cultural. São Paulo. 2000.

Endereços eletrônicos

DA NOVA, F. *Quais as novas opções tecnológicas do blended learning?* UFSC: LED, 2003. Disponível em: <http://morpheus.led.ufsc.br:18080/portal/revista_materias.jsp?idsecao=6&idmateria=2971>. Acesso em: 4 nov. 2003.

Digital: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia), 2002.

LUCENA, B. *O design no e-learning*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.timaster.com.br/revista/artigos/main_artigo.asp?codigo=664> Acesso em: fev. 2003.

MOORE (1973), DOHMEM (1967), KEEGAN, D. (1991) são citados em NUNES, Ivônio de Barros. *Noções de educação à distância*. Disponível na Internet http://www.intelecto.net/ead_textos/ivonio1.htm

ANEXO I

CONTAS

Fabiano recebia na partilha a quarta parte dos bezerros e a terça parte dos cabritos. Mas como não tinha roça e apenas se limitava a semear na vazante uns punhados de feijão e milho, comia da feira, desfazia-se dos animais, não chagava a ferrar um bezerro ou assinar a orelha de um cabrito.

Se pudesse economizar durante alguns meses, levantaria a cabeça. Forjava planos. Tolice, que é do chão não se trepa. Forjava planos. Consumidos os legumes, roídas as espigas de milho, recorria à gaveta do amo, cedia por preço baixo o produto das sortes. Resmungava, rezingava, numa aflição, tentando espichar os recursos minguados, engasgava-se, engolia seco. Transigindo com outro, não seria roubado tão descaradamente. Mas receava ser expulso da fazenda. E rendia-se. Aceitava o cobre e ouvia conselhos. Era bom pensar no futuro, criar juízo. Ficava de boca aberta, vermelho, o pescoço inchado, de repente estourava:

- Conversa. Dinheiro anda num cavalo e ninguém pode viver sem comer. Quem pe do chão não se trepa.

Pouco a pouco ferro do proprietário queimava os bichos de Fabiano. E quando não tinha mais nada vender, o sertanejo endividava-se. Ao chegar a partilha, estava encalacrado, e na hora das contas davam-lhe uma ninharia.

Ora, daquela vez, como das outras, Fabiano ajustou o gado, arrependeu-se, enfim deixou a transação meio apalavrada e foi consultar a mulher. Sinhá Vitória mandou os meninos para o barreiro, sentou-se na cozinha, concentrou-se, distribuiu no chão sementes

de várias espécies, realizou somas e diminuições. No dia seguinte Fabiano voltou à cidade, mas ao fechar o negócio notou que as operações de sinhá Vitória, como de costume, diferiam das do patrão. Reclamou e obteve a explicação habitual: a diferença era proveniente de juros.

Não se conformou: devia haver engano. Ele era bruto, sim senhor, via-se perfeitamente que era bruto, mas a mulher tinha miolo. Com certeza havia um erro no papel do branco. Não se descobriu o erro, e Fabiano perdeu os estribos. Passar a vida inteira assim no troco, entregando o que era dele de mão beijada! Estava direito aquilo? Trabalhar como negro e nunca arranjar carta de alforria!

O patrão zangou-se, repeliu a insolência, achou bom que o vaqueiro fosse procurar serviço em outra fazenda.

Aí Fabiano baixou a pancada e amunhecou. Bem, bem. Não era preciso barulho não.se havia dito palavra à-toa, pedia desculpa. Era bruto, não fora ensinado. Atrevimento não tinha, conhecia o seu lugar. Um cabra. Ia lá puxar questão com gente rica? Bruto, sim senhor, mas sabia respeitar os homens. Devia ser ignorância da mulher, provavelmente devia ser ignorância da mulher. Até estranhara as contas dela. Enfim, como não sabia ler (um bruto, sim senhor), acreditara na sua velha. Mas pedia desculpas e jurava não cair noutra.

O amo abrandou, e Fabiano saiu de costas, o chapéu varrendo o tijolo. Na porta, virando-se, enganchou as rosetas das esporas, afastou-se tropeçando, os sapatões de couro cru batendo no chão como cascos.

Foi até a esquina, parou, tomou fôlego. Não deviam tratá-lo assim. Dirigiu-se ao quadro lentamente. Diante da bodega de seu Inácio virou o rosto e fez uma curva larga. Depois que acontecera aquela miséria, temia passar ali. Sentou-se numa calçada, tirou do

bolso o dinheiro, examinou-o, procurando adivinhar quanto lhe tinham furtado. Não podia dizer em voz alta que aquilo era um furto, mas era. Tomavam-lhe o gado quase de graça e ainda inventavam juro. Que juro! O que havia era safadeza.

- Ladroeira.

Nem lhe permitiam queixas. Porque reclamara, achara a coisa uma exorbitância, o branco se levantara furioso, com quatro pedras na mão. Para que tanto espalhafato?

- Hum! Hum!

Recordou-se do que lhe sucedera anos atrás, antes da seca, longe. Num dia de apuro recorrera ao porco magro que não queira engordar no chiqueiro e estava reservado às despesas do natal: matara-o antes do tempo e fora vendê-lo na cidade. Mas o cobrador da prefeitura chegara com o recibo e atrapalhara-o. Fabiano fingira-se desentendido: não compreendia nada, era bruto. Como o outro lhe explicasse que, para vender o porco, devia pagar imposto, tentara convence-lo de que ali não havia porco, havia quartos de porco, pedaços de carne. O agente se aborrecera, insultara-o, e Fabiano se encolhera. Bem, bem. Deus o livrasse de história com o governo. Julgava que podia dispor dos seus troços. Não entendia de impostos.

- Um bruto, está percebendo?

Supunha que o cevado era dele. Agora se a prefeitura tinha uma parte, estava acabado. Pois ia voltar para a casa e comer a carne. Podia comer a carne? Podia ou não podia? O funcionário batera o pé agastado e Fabiano se desculpara o chapéu de coro na mão, o espinhaço curvo:

- Quem foi que disse que eu queria brigar? O melhor é a gente acabar com isso.

Despedira-se, metera a carne no saco e fora vendê-la noutra rua, escondido. Mas, atacadado pelo cobrador, gemera no imposto e na multa. Daquele dia em diante não criara

mais porcos. Era perigoso criá-los.

Olhou as cédulas arrumadas na palma, os níqueis e as pratas, suspirou, mordeu os beiços. Nem lhe restava o direito de protestar. Baixava a crista. Se não baixasse, desocuparia a terra, largar-se-ia com a mulher, os filhos pequenos e os cacarecos. Para onde? Hein? Tinha para onde levar a mulher e os meninos? Tinha nada!

Espalhou a vista pelos quatro cantos. Além de telhados, que lhe reduziam o horizonte, a campina se estendia, seca e dura. Lembrou-se da marcha penosa que fizera através dela, com a família, todos esmolambados e famintos. Havia escapado, e isto lhe parecia um milagre. Nem sabia como tinham escapado.

Se pudesse mudar-se, gritaria bem alto que o roubavam. Aparentemente resignado, sentia um ódio imenso a qualquer coisa que era ao mesmo tempo a campina seca, o patrão, os soldados e os agentes da prefeitura. Tudo na verdade era contra ele. Estava acostumado, tinha a casca muito grossa, mas às vezes se arreliaava. Não havia paciência que suportasse tanta coisa.

- Um dia um homem faz besteira e se desgraça.

Pois não estavam vendo que ela era de carne e osso? Tinha obrigação de trabalhar para ou outros, naturalmente, conhecia o seu lugar. Bem, nascera com esse destino, ninguém tinha culpa de ele haver nascido com um destino ruim. Quer fazer? Podia mudar a sorte? Se lhe dissessem que era possível melhorar de situação, espantar-se-ia. Tinha vindo ao mundo para amansar brabo, curar feridas com rezas, consertar cercas de inverno a verão. Era sina. O pai vivera assim, o avô também. E para trás não existia família. Cortar mandacaru, ensebar látégos – aquilo estava no sangue. Conformava-se, não pretendia mais nada. Se lhe dessem o que era dele, estava certo. Não davam. Era um desgraçado, era como um cachorro, só recebia ossos. Por que seria que os homens ricos ainda lhe tomavam uma parte dos ossos?

Fazia até nojo pessoas importantes se ocuparem com semelhantes porcarias.

Na palma da mão as notas estavam úmidas de suor. desejava saber o tamanho da extorsão. da última vez que fizera contas com o amo o prejuízo parecia menor. Alarmou-se uma impressão bastante penosa: sempre que os homens sabidos lhe diziam palavras difíceis, ele saía logrado.

Sobressaltava-se escutando-as. evidentemente só serviam para encobrir ladroeiras. Mas eram bonitas. Às vezes devorava algumas e empregava-as fora de propósito. Depois esquecia-as. Para que um pobre da laia dele usar conversa de gente rica? Sinha Terta é quem tinha uma ponta de língua terrível. Era: falava quase tão bem como as pessoas da cidade. Se ele soubesse falar como Sinha Terta, procuraria serviço noutra fazenda, haveria de arranjar-se. Não sabia. Nas horas de aperto dava para gaguejar, embaraçava-se como um menino, coçava os cotovelos, aperreado. Por isso esfolavam-no. Safados,. Tomar as coisas de um infeliz que não tinha onde cair morto! Não viam que isso não estava certo? Quem ia ganhar com semelhante procedimento? Hem? que iam ganha?

- Ah!

Agora não criava porco e queria ver o tipo da prefeitura cobrar dele imposto e multa. Arrancavam-lhe a camisa do corpo e ainda por cima davam-lhe facão e cadeia. Pois não trabalharia mais, ia descansar.

Talvez não fosse. Interrompeu o monólogo, levou uma eternidade contando e recontando mentalmente o dinheiro. Amarrotou-o com força, empurrou-o no bolso raso da calça, meteu na casa estreita o botão de osso. Porcaria.

Levantou-se, foi até a porta de uma bodega, com vontade de beber cachaça. Como havia muitas pessoas encostadas no balcão, recuou. Não gostava de se ver no meio do povo. Falta de costume. Às vezes dizia uma coisa sem intenção de ofender, entendiam outra, e lá

vinham questões. Perigoso entrar na bodega. O único vivente que o compreendia era a mulher. Nem precisava falar: bastavam os gestos. Sinha Terta é que se explicava como gente da rua. Muito bom uma criatura ser assim, ter recurso para se defender. Ele não tinha. Se tivesses, não vivera naquele estado.

Um perigo entrar na bodega. Estava com desejo de beber um quarteirão de cachaça, mas lembrava-se da última visita feita à venda de seu Inácio. Se não tivesse tido a idéia de beber, não lhe haveria sucedido aquele desastre. Nem podia tomar uma pinga descansado. Bem. Ia voltar para casa e dormir.

Saiu lento, pesado, capiongo, as rosetas das esporas silenciosas. Não conseguira dormir. Na cama de varas havia um pau com um nó, bem no meio. Só muito cansaço fazia cristão acomodar-se em semelhante dureza. Precisava fatigar-se no lombo de um cavalo ou passar o dia consertando cercas. Derreado, bambo, espichava-se e roncava como um porco. Agora não lhe seria possível fechar os olhos. Rolaria a noite inteira sobre as varas, matutando naquela perseguição. Desejaria imaginar o que ia fazer para o futuro. Não ia fazer nada. Matar-se-ia no serviço e moraria numa casa alheia, enquanto o deixassem ficar. Depois sairia pelo mundo, iria morrer de fome na catinga seca.

Tirou do bolso o rolo de fumo, preparou um cigarro com a faca de ponta. Se ao menos pudesse recordar-se de fatos agradáveis, a vida não seria inteiramente má.

Deixara a rua. Levantou a cabeça, viu uma estrela, depois muitas estrelas. As figuras dos inimigos esmoreceram. Pensou a mulher, nos filhos e na cachorra morta. Pobre Baleia. Era como se ele tivesse matado uma pessoa da família.

(In. Ramos, Graciliano. *Vidas Secas*. Martins fontes, São Paulo, 2006)

ANEXO II

A APOSTA

I

Era uma noite escura de outono. O velho banqueiro media a passadas o seu gabinete e recordava como, 15 anos atrás, no outono, ele dava uma festa. Nesta reunião, esteve muita gente inteligente e houve muitas conversas interessantes. Entre outros assuntos, falou-se da pena de morte. Os convidados, entre os quais havia não poucos sábios e jornalistas, na sua maioria tinham uma atitude negativa para com a pena de morte. Achavam esse método de punição obsoleto, imoral, impróprio para os estados cristãos. A opinião de alguns deles era que a pena de morte deveria ser definitivamente abolida e substituída pela prisão perpétua.

- Não estou de acordo – disse o banqueiro, dono da casa. – nunca experimentei nem a pena de morte nem a prisão perpétua, mas se é possível julgar *a priori*, a minha opinião é que a pena de morte é mais moral e mais humana que a prisão. A execução mata numa vez, ao passo que a prisão perpétua mata aos poucos. Que carrasco é, pois, mais humano – aquele que mata de repente ou o que arranca a vida no decorrer de muitos anos?

- Tanto uma coisa como outra é igualmente imoral – observou um dos convidados - , porque ambas têm a mesma finalidade -, tirar a vida. O estado não é Deus. Não tem o direito de tirar aquilo que não pode devolver, se quiser.

Entre os convidados estava um jurista, jovem de uns 25 anos. Quando lhe perguntaram a sua opinião, ele disse:

- Tanto a pena de morte quanto a prisão perpétua são igualmente imorais, mas se me oferecessem a escolha entre a morte e a prisão perpétua, eu certamente escolheria a segunda. Viver de qualquer maneira é melhor do que não viver de todo.

Começou uma discussão animada. O banqueiro, que era então mais jovem e mais nervoso, súbito foca de si, deu um murro na mesa e gritou para o jovem advogado:

- Não é verdade! Aposto dois milhões que o senhor não agüentara numa cadeia nem cinco anos.

- Se o senhor fala sério – respondeu-lhe o advogado -, eu aposto que posso agüentar a prisão não por cinco anos, mas por 15 anos!

- Quinze? Aceito! – gritou o banqueiro. –Senhores, eu ponho na mesa dois milhões!

- De acordo! O senhor põe dois milhões, e eu, a minha liberdade! – disse o jurista.

E esta aposta selvagem e insensata realizou-se! O banqueiro, que naquele tempo não tinha conta dos seus milhões, mimado e leviano, estava encantado com a aposta. Durante a ceia, ele pilheriava com o jurista e dizia:

- Caia em si, jovem, enquanto ainda não é tarde. Para mim, dois milhões são uma ninharia, mas o senhor se arrisca a perder três ou quatro anos de sua vida. Eu digo três ou quatro, porque o senhor não agüentará mais do que isso. Não esqueça, tampouco, infeliz, que a prisão voluntária é muito mais penosa do que a compulsória. O pensamento de que, a cada momento, o senhor pode sair para a liberdade, vai-lhe envenenar toda a existência na prisão. Eu tenho pena do senhor!

E agora, o banqueiro, andando dum lado para outro, recordava tudo isso e se perguntava:

- Para que foi esta proposta? Qual é o proveito disso? O jurista perdeu 15 anos de sua vida, e eu jogo fora dois milhões? Será que isto poderá aos outros que a pena de morte é pior ou melhor que a prisão perpétua? Não e não, é tolice e insensatez. De minha parte, isso foi um capricho de homem enfastiado, e da parte do jurista, nada mais que avidez de dinheiro...

E ele continuou recordando o que aconteceu depois da famosa noitada. Ficou resolvido que o advogado passaria a sua reclusão, sob a mais severa vigilância, numa das alas construídas no jardim do banqueiro. Combinou-se que, no decorrer de 15anos, ele ficaria privado do direito de atravessar a soleira da sua sala, de ver gente viva, ouvir vozes humanas e receber cartas e jornais. Permitiu-se que ele possuísse um instrumento musical, lesse livros, escrevesse cartas, tomasse vinho e fumasse. Pelo trato, suas comunicações com o mundo exterior poderiam ser apenas mudas, através de uma janelinha especialmente construída para este fim. Tudo aquilo que precisasse, livros, notas musicais, vinho e o resto, ele receberia, por intermédio de bilhetes, em qualquer quantidade, mas somente pela janelinha. O contrato previa todos os detalhes e minúcias, que faziam a reclusão rigorosamente solitária, e obrigava o advogado à permanência de quinze anos exatos, das 12 horas de 14 de novembro de 1870, terminando às 12 horas de 14 de novembro de 1885. a menor tentativa da parte do jurista de quebrar qualquer das condições, ainda que dois minutos antes do término do prazo, libertava o banqueiro da obrigação de pagar-lhe os dois milhões.

Durante o primeiro ano, o jurista, conforme se podia julgar pelos seus lacônicos bilhetes, sofria muito de solidão e tédio. Da sua ala, ostantemente, dia e noite, ouviam-se os sons do piano. Ele recusou o vinho e o tabaco. O vinho, escrevia ele, excita os desejos, e os desejos são os primeiros inimigos do prisioneiro; além disso, não existe nada mais aborrecido do que tomar bom vinho sem ver ninguém. Quanto ao ábaco, poluía o ar do seu quarto. No primeiro ano, mandavam-lhe livros, de preferência de conteúdo leve: romances com complicadas intrigas amorosas, contos policiais e fantásticos, comédias, etc.

No segundo ano a música silenciou na ala, e o jurista nos seus bilhetes, exigia somente os clássicos. No quinto ano, novamente ouviu-se a música, e o prisioneiro pediu

vinho. Aqueles que o observam através da janelinha diziam que todo esse ano ele só comia bebida e ficava deitado na cama, bocejava muito e falava consigo mesmo, em tom irado. não lia livros. Às vezes, durante a noite, ele se punha a escrever, escrevia longamente e, pela madrugada rasgava em pedaços tudo o que escrevera. Mais de uma vez, ouviram-no chorar.

No sexto ano de reclusão, o prisioneiro dedicou-se com afinco ao estudo das línguas, filosofia e história. Ele se entregou a esses estudos com tamanha avidez, que o banqueiro mal tinha tempo de fazer vir os livros necessários. No decorrer de quatro anos, por exigência do prisioneiro, foram importados cerca de seiscentos volumes. No período desta paixão, o banqueiro recebeu, entre outras, esta carta:

“Meu caro carcereiro! Escrevo-lhe estas linhas em seis idiomas. Mostre-as a pessoas competentes, para que as leiam. Se não encontrarem nenhum erro, peço-lhe encarecidamente que mande dar um tiro de espingarda no jardim. Este tiro me informará que os meus esforços não foram em vão. Os gênios de todos os séculos e países falam línguas diversas, mas em todos eles arde a mesma chama. Oh, se soubesse que inefável felicidade experimenta hoje a minha alma porque agora eu os posso compreender!” O desejo do prisioneiro foi atendido. O banqueiro mandou dar dois tiros de espingarda no jardim.

Mais tarde, depois do décimo ano, o jurista ficou sentado, imóvel, à mesa, e lia somente o Evangelho. Parecia estranho ao banqueiro que um homem que assimilara em quatro anos seiscentos tomos eruditos, gastasse um ano inteiro na leitura de um livro de fácil compreensão e pouca espessura. Depois do Evangelho, vieram a História das Religiões e a Teologia.

Nos últimos dois anos de reclusão, o encarcerado lia em quantidade enorme, sem nenhum critério. Ora ele se ocupava de ciências naturais, ora exigia Byron ou Shakespeare. Havia bilhetes seus em que pedia que lhe mandassem simultaneamente uma química, um

compêndio de medicina, um romance e um tratado de filosofia ou de teologia. Suas leituras pareciam algo como, se ele estivesse boiando no mar entre os destroços de um navio naufragado, e, querendo salvar sua vida, se agarrasse compulsivamente ora a um destroço, ora a outro!

II

O velho banqueiro lembrava tudo isso e pensava:

“Amanhã, às 12 horas, ele recuperará a liberdade. Pelo contrato, eu terei de lhe pagar dois milhões. Se eu pagar, tudo estará perdido, eu estarei definitivamente arruinado”

Durante quinze anos, estudei atentamente a vida terrena. É verdade que eu não via a terra e os homens, mas, nos vossos livros, eu sorvia vinhos aromáticos, entoava canções, caçava nos bosques, corvos e porcos selvagens, amava as mulheres... Beldades, leves como nuvens criadas pela magia dos vossos poetas geniais, visitavam-me de noite e sussurravam contos encantados que embriagavam a minha mente. Nos vossos livros, eu escalava os cumes do Elbrus e do Monte Branco e via de lá como nascia o sol de madrugada e, ao anoitecer como ele inundava o firmamento, o oceano e os cumes das montanhas de ouro rubro; eu via de lá os relâmpagos fendendo as nuvens por cima da minha cabeça; eu via os campos verdejantes, os rios, os lagos, as cidades, ouvia o canto das sereias e a música das flautas dos pastores, sentia as asas de formosos demônios que vinham conversar comigo a respeito de Deus... Nos vossos livros, eu mergulhava em abismo sem fundo, fazia milagres, matava, queimava cidades, pregava nas religiões, conquistava reinos inteiros...

Os vossos livros deram-me sabedoria. Tudo aquilo que a infatigável mente humana criou durante séculos está comprimido no meu cérebro num pequeno novelo. Eu sei que sou mais sábio do que todos vós. E eu desprezo os vossos livros, desprezo todos os bens terrenos e a sabedoria. Tudo é mesquinho, perecível, espectral e ilusório, como a miragem. Podeis ser orgulhosos, sábios e belos, mas a morte vos apagará da face da terra, em igualdade com as ratazanas, e a vossa descendência, a vossa história, a imortalidade dos vossos heróis serão congeladas ou queimadas junto com o globo terrestre.

(In: TCHEKOV, Anton Pavlovitch. *Lendo Tchekov: uma viagem à vida do escritor*. Trad. Tatiana Belinky. Ediouro, Rio de Janeiro, 2005. (p. 415 - 22))