

Sentidos de escola em *Aurora da minha vida*

Cintia de Oliveira Pontes Rosa*

Michelle Bocchi Gonçalves**

Jean Carlos Gonçalves***

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa pelo viés da Análise Dialógica do Discurso (ADD), cujo objetivo foi compreender os sentidos de aluno no discurso de professores instigados pela leitura do texto teatral *A aurora da minha vida* (2003), de Naum Alves de Souza. O estudo foi realizado com professores da área de linguagem de diferentes escolas públicas de Curitiba. Após a leitura do fragmento “Aula de português” do referido texto teatral, realizou-se a produção de protocolos verbo-visuais. Alguns dos sentidos presentes na análise foram o erro, a relação entre liberdade/autoridade/conhecimento, o riso, o corpo como texto, a convivência com o diferente, a homogeneização, as relações entre sujeitos, o excedente de visão, a empatia simpática e a responsabilidade/responsividade do professor, sempre entrecruzados pela noção de alteridade. Os resultados apontam para uma escola que uniformiza, cujo professor é a fonte do conhecimento, no entanto, há vislumbres de conscientização da importância da diversidade e das relações com o outro.

Palavras-chave: Bakhtin e o Círculo. Literatura teatral. Protocolos verbo-visuais. Sentidos de escola.

Palavras iniciais

As imagens fazem parte do nosso cotidiano. Nossas ações, modos de vestir, falar e se relacionar, são construídas socialmente. A escola também busca entender a imagem social de seus protago-

* Especialista em Educação Especial (IBPEX) e Distúrbios de aprendizagem. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná. Professora na rede estadual e privada de ensino. Membro-estudante do Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq). E-mail: cissapontes@gmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora da mesma instituição, atuando como professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Docente e orientadora permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn). Membro-pesquisadora do Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq). E-mail: michellebocchi@gmail.com

*** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do curso de Graduação em Produção Cênica (UFPR), atuando como docente e orientador permanente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação: Teoria e Prática de Ensino (PPGE:TPEn). Coordenador do Laboratório de estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq). E-mail: jeancarlosgoncalves@gmail.com

Data de submissão: 12/07/2017 – Data de aceite: ago. 2017

<http://dx.doi.org/10.5335/rdes.v13i2.7207>

nistas, professor e aluno, a qual é estabelecida através das representações sociais em que os sujeitos foram configurados culturalmente. Em vista disso, nesta pesquisa, a centralidade de interesse está no discurso dos professores sobre quem é o aluno, o sujeito com quem se estabelece relações para além daquelas mediadas pelas práticas educacionais. As relações podem ser plácidas, conflituosas, indiferentes, amorosas, porém, todas dialógicas. Os sentidos dos discursos analisados têm como força condutora essas relações, pois, em concordância com as palavras de Arroyo, se voltarmos

[...] nosso olhar para os educandos e para as matrizes de nossa formação, encontraremos como centro a interação com os outros. O conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano (2013, p. 163).

Dessa forma, entendendo como Arroyo (2013), o conceito de imaginário está relacionado à imagem socialmente construída, e, mesmo que surjam questionamentos, é árdua a sua desconstrução. Sobre a imagem da figura docente, vista pela ótica da vocação, o autor nos diz que o professor é visto como aquele que professa uma arte, que professa ou abraça doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Tais imagens são importantes, pois é “a imagem do outro que carregamos em nós” (ARROYO, 2013, p. 33).

O autor ainda salienta que há uma preocupação por qualificar-se entre professores e professoras, por acumular conhecimentos, atualizar-se, porém

as inquietações continuam. Algo mais profundo está em questão: uma busca do sentido do ofício docente, do entendimento do seu papel, de seu ser professor:

Essa procura de sentido passa por saber-se melhor, por entender melhor, que traços, que valores, que representações fazem parte desse construto social, dessa categoria social (ARROYO, 2013, p. 34).

Por outro viés, segundo as palavras do mesmo autor, os discursos docentes da atualidade apresentam imagens distorcidas sobre a infância. “Os alunos não são mais os mesmos” é um enunciado recorrente entre professores, gerando uma tensão entre a pedagogia e a docência. Há, ainda, a quebra da imagem de inocência da criança, e surge um novo imaginário que revela a decadência moral da infância, da adolescência e da juventude. Tais imagens de alunos definem a docência. Se os alunos não são os mesmos, a docência também não pode ser, pois seu poder e seu saber, assim como a imagem social e profissional, foram construídos e legitimados nas imagens infantis. Podemos nos apropriar do pensamento pedagógico a partir de uma aproximação de imagens infantis, pois a realidade humana vivida nos limites da infância torna possível o repensar da pedagogia e da docência (ARROYO, 2014). Dessarte, percebe-se a importância de entender os sentidos de aluno na ótica do professor, pois “um é a imagem do outro” (ARROYO, 2013, p. 40).

Para compreender os sentidos de aluno em discursos docentes, mote deste trabalho, utilizamos algumas contribui-

ções do pensamento bakhtiniano, que atravessam questões relacionadas a linguagem, estética e literatura. Durante o estudo das obras de Bakhtin e do Círculo, percebe-se a estreita relação da estética da obra de arte com o cotidiano. Sendo assim, sempre que falamos em sentido, referimo-nos a um produto concebido através da língua, por vezes tratado como estudo literário, mas sempre relacionado à vida. Portanto, para entender o conceito de sentido pelos olhos de um autor que foge da tentativa de conceitualização, precisamos recorrer a alguns outros elementos fundamentais, como o discurso, a significação e o horizonte social.

O discurso, seja oral ou escrito, não pode ser tomado fora da situação social que o permeia. As relações com o outro são necessárias para uma tentativa de acabamento provisório. O sentido é construído em um jogo de elementos linguísticos (fala, texto) e extralinguísticos (contexto, entonação, posição corporal, pausas, olhar). Somente o conjunto desses elementos, ou seja, o conjunto dos signos, possibilita a produção de sentidos (BAKHTIN, 2014a). Nesse contexto, o enunciado nunca é repetível, e, na tentativa, outros sentidos seriam produzidos.

Portanto, concordando com Bakhtin (2014a), a enunciação não pode, de forma alguma, ser considerada como individual no sentido estrito do termo, pois é de natureza social. A palavra é dirigida a alguém, seu interlocutor, e há variação do repertório, conforme a sua condição social, laços familiares, hierarquia. Po-

demos então supor que há um horizonte social definido, que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos. É claro que, quanto mais cultura, maior é a capacidade de expressar-se, no entanto, o interlocutor não ultrapassa os limites de uma classe e de uma época bem definidas.

Exemplificando o pensamento do Círculo sobre os sentidos, Voloshinov (2012) apresenta a história de dois homens em uma sala. Ao perceber que estava nevando novamente, um deles se expressa com um enunciado composto por apenas uma palavra: Bem. O seu interlocutor, para quem é dirigida à palavra, não responde, pois entendeu o enunciado, sabendo que já era época de primavera, e o inverno rigoroso deveria estar acabando. Tal advérbio, isolado, possui uma significação restrita. Para o enunciado tornar-se concreto, produzindo sentido entre os interlocutores de um espaço comum, são necessários não só os fatores internos (verbais), relacionados ao sistema linguístico, mas também os fatores externos, ou seja, extralinguísticos, para total compreensão.

Voloshinov complementa que

[...] qualquer que seja a espécie, o enunciado concreto sempre une os participantes da situação como *coparticipantes* que conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual (2012, p. 164, grifo do autor).

Visto dessa forma, professor e aluno, sujeitos que enunciam em um ambiente comum, sob inúmeras formas de interação, podem ser considerados cúmplices discursivos e, como tal, unidos em uma

mesma situação e, possivelmente, em um mesmo propósito, o aprendizado.

Sobre o ser professor e não apenas exercer a função docente, Arroyo diz que “os tempos de escola invadem todos os outros tempos” (2013, p. 27). Em analogia com o autor, ampliamos a noção de tempo escolar docente para os alunos que, mesmo após terem passado os anos escolares, ainda carregam marcas oriundas dessa época. Sentidos impregnados que não se apagam com o passar dos tempos. Em vista disso, questionamo-nos: que sentidos são esses? Quais imagens sociais estão sendo representadas culturalmente nos discursos docentes sobre a figura do aluno? Este trabalho se justifica por entender que as imagens sociais são importantes na definição dos sentidos dos sujeitos da esfera escolar, assim como na compreensão desse espaço e de suas relações, pois é através dessas imagens que a construção histórica docente e discente se configura.

A composição deste artigo se dá pela Análise Dialógica do Discurso, foi realizada a partir de materialidades discursivas realizadas por quatro professores da rede pública de Curitiba e tem como problema de pesquisa a seguinte indagação: quais os sentidos de aluno no discurso de professores, a partir de materialidades produzidas após a leitura de um texto teatral? Na busca de respostas para o problema que norteia esta pesquisa, temos como objetivo compreender os sentidos de aluno no discurso de professores instigados pela leitura do texto teatral *A aurora*

da minha vida (2003 [1981]), de Naum Alves de Souza. Para tanto, inicialmente é feita uma reflexão sobre a palavra e o texto teatral enquanto texto literário. No segundo momento, os procedimentos metodológicos são explicitados, com ênfase nos protocolos verbo-visuais, materialidades discursivas deste estudo. Em seguida, apresentamos a análise dialógica dos protocolos verbo-visuais; e, por fim, são expostos os resultados da pesquisa.

Palavra em cena I: os signos

O interesse desta pesquisa situa-se na palavra, visto ser “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana” (BAKHTIN, 2014a, p. 37). Tal conceito ultrapassa a linguística, indo muito além de um elemento lexical. Em vista disso, Bakhtin (2014a) retrata a palavra como um fenômeno social e ideológico por excelência.

Para Bakhtin, “a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo” (2014a, p. 36). Dessa forma, é imprescindível atermo-nos, por um momento, a essa função sónica, pois se trata das materialidades deste estudo.

A palavra é ideológica. Ela possui um significado e remete a algo que está situado fora de si: “Tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN, 2014a, p. 31). Sendo assim, ao referir-se sobre o signo linguístico, o autor também se refere ao signo ideológico, que está em uma

esfera paralela, que é o espaço das representações, do simbolismo, sendo como um reflexo, uma sombra, mas também um fragmento material da realidade. Bakhtin (2014a, p. 33) discorre que todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, portanto, a realidade do signo é totalmente objetiva e passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo.

Os signos e as reações que eles geram aparecem na experiência exterior. Em vista disso, Bakhtin (2014a) critica a filosofia idealista e a visão psicologista da cultura por situarem a ideologia na consciência, ou seja, como discurso interior. O autor salienta que “a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN, 2014a, p. 34). Assim, a compreensão pode ser pensada como uma aproximação de signos apreendidos com outros já conhecidos, formando uma cadeia de criatividade e de compreensão ideológicas. Os signos formam uma corrente ininterrupta. Quando um elo se encerra, outro elo inicia, através da interação com outro signo. De signo em signo, de elo em elo, a corrente não se quebra e não penetra a existência interior.

Os signos emergem na interação de uma consciência com outra. A própria consciência individual é um fato socioideológico. Não deve ser tomada como um depósito de todos os problemas não resolvidos. Para tanto, a sua objetivação é de ordem sociológica, tomando forma

e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais (BAKHTIN, 2014a).

A existência do signo é a materialização da comunicação social. Portanto, a natureza do signo ideológico se resume na palavra, fenômeno ideológico por excelência. A palavra é um signo puro, indicativo, neutro e pode exercer qualquer função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (BAKHTIN, 2014a). “Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas” (BAKHTIN, 2011b, p. 323).

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 2014a, p. 98-99).

Apesar de não haver completo entendimento de algo fora da nossa consciência, a palavra possibilita conhecer o interior de uma pessoa. Ela se materializa em textos sagrados e profanos, expressões orais e corporais, poemas, textos científicos, romance e em muitas outras formas. Até mesmo o silêncio pode ser resumido em palavras, afinal de contas, não são apenas palavras.

Palavra em cena II: o texto teatral

O texto teatral é de natureza multimodal, um vínculo entre estrutura e ação, linguagem e corpo. No entanto, no presente trabalho, exclui-se a função

cênica do texto teatral, embora se compreenda que a ele está interligada. Desse modo, de forma intencional, ressaltamos o seu caráter literário, visto ser a forma apresentada aos participantes da pesquisa (MAREGA, 2015).

E, assim, o elemento instigador de sentidos escolhido para este trabalho foi o fragmento “Aula de português”, do texto teatral *A aurora da minha vida*. Como gênero discursivo, o texto teatral possui algumas características específicas, como o diálogo em forma de discurso direto, geralmente a ausência de narrador, a apresentação de rubricas e o recuo como formato diferenciado na disposição do texto.

O texto teatral também apresenta uma sequência linear com introdução, desenvolvimento (clímax) e desfecho, ou seja, segue uma lógica clara e direta. Mesmo que sejam possíveis algumas inovações, de forma geral, encaixa-se como texto literário, apresentando as mesmas propriedades da narrativa, tal como o fato de apresentar “personagens que vivenciam uma história, desenvolvida em certo tempo-espaço” (MAREGA, 2015, p. 95). Sendo assim, avançamos na concepção de semelhança entre o texto teatral e o texto narrativo, situado na esfera literária.

Pautados no modo de pensar sobre a ação e a personagem, os romances exibem de maneira mais notória um conjunto de características e parecem mais bem representados por um grupo de textos correspondentes, definindo-se,

assim, como gênero. No entanto, além dos romances, há também os gêneros romancizados (MORSON; EMERSON, 2008, p. 316).

Por compreendermos o texto teatral como Ubersfeld quando afirma que

[...] sempre se pode ler um texto de teatro como não-teatro, que não há nada num texto de teatro que impeça de lê-lo como um romance, de ver, nos diálogos, diálogos de romance, nas didascálias, descrições [...] (2010, p. 05).

E, ainda, avançarmos no entendimento que Naum Alves de Souza romancizou o texto teatral *A aurora da minha vida*, tomamos a teoria do romance de Bakhtin (2015) como orientação a uma reflexão sobre o texto teatral enquanto gênero.

Para Medviédev, “o artista deve aprender a ver a realidade com os olhos do gênero” (2012, p. 199), e, sendo o texto teatral um gênero correlato ao romance, torna-se oportuno verificar que Bakhtin desenvolveu três teorias principais sobre o romance. Neste momento do trabalho, adotamos a teoria mais bem-sucedida e original das três desenvolvidas em “O discurso no romance” e “Da pré-história do discurso novelístico”, que descreve o romance em termos de seu uso especial da linguagem (MORSON; EMERSON, 2008). Compreendemos, porém, a importância das outras teorias, como do cronótopo e do riso e o carnavalesco, fazendo também parte deste estudo em outras deliberações.

Bakhtin reitera que

[...] o que se realiza no romance é o processo de alguém vir a conhecer sua própria linguagem tal como ela é percebida na linguagem do outro, de vir a conhecer o seu próprio horizonte conceptual no horizonte do outro (1981, p. 365 apud MORSON; EMERSON, 2008).

Para Morson e Emerson (2008), assim como Medviédev (2012), essa é uma forma de visualizar o mundo com os olhos do gênero.

O romance é um heterodiscurso social artisticamente organizado. Apresenta diversos dialetos, gêneros, linguagens, tendências. É uma combinação de linguagens e estilos. Por manter fortes relações com outros gêneros não literários, torna-se pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal. As muitas vozes, linguagens e forças que regem a língua em uso são dimensões das quais o romance se alimenta.

A língua é estratificada no romance e “cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas” (BAKHTIN, 2015, p. 42). Faraco (2003, p. 67) articula as forças centrífugas como aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras por meio de vários processos dialógicos. Já as forças centrípetas são aquelas unificadoras e centralizadoras da vida verboideológica. As variedades básicas de gêneros literários se desenvolvem de acordo com as forças centrípetas, porém o romance e os gêneros da prosa literária formaram-se de acordo com as forças centrífugas descentralizadoras (BAKHTIN, 2015).

Assim, como na vida, o objeto fundamental do gênero romanesco é o falante e a sua palavra. É ele que cria a originalidade desse gênero (BAKHTIN, 2015). A palavra do falante no romance não é reproduzida, mas representada literariamente pela mesma palavra do autor. A literatura teatral, porém, apresenta diferenças nesse quesito, visto que cada personagem enuncia em forma de discursos diretos (BAKHTIN, 2015). Para o autor, o falante é um homem social, assim como sua linguagem. Portanto, a linguagem do romance é de grupo, não um “dialeto individual” (BAKHTIN, 2015). O falante do romance (sendo o autor ou o seu herói) é sempre um ideólogo, e sua palavra, um ideograma: “A linguagem peculiar do romance é sempre um ponto de vista peculiar sobre o mundo, que aspira a uma significação social” (BAKHTIN, 2015, p. 125). Essa visão particular transmite uma mensagem que dialoga com o leitor.

O tema do falante é de suma importância nos campos extraficcionais da vida e da ideologia. E, na maior parte do tempo, o discurso do outro é citado – o que o outro pensa, fala, demonstra –, pois “toda conversa é cheia de transmissões e interpretações de palavras alheias” (BAKHTIN, 2015, p. 131), que servem em sentido prático, não conforme a sua representação. Sendo assim, o discurso está sob os interesses do falante vigente, pois sua representação nunca será a mesma em sentidos que do falante anterior.

O romancista se preocupa não com a mera representação, mas com o máximo da exterioridade das outras linguagens, para produzir um diálogo. Esse diálogo abunda em linguagens futuras e revive linguagens antigas. Dessa forma, o romance funciona por linguagens dialogizadas, pela criação de imagens da palavra alheia, a qual não coincide com um discurso absolutamente autoritário (MORSON; EMERSON, 2008).

Magalhães, Ninin e Lessa (2014) reiteram que Bakhtin desenvolve duas categorias para a palavra de outrem: a palavra autoritária e a palavra interiormente persuasiva. O discurso autoritário é monológico, procura impor-se aos outros discursos, sem questionamentos, com características hierárquicas bem demarcadas. Já o discurso interiormente persuasivo é dialógico, organiza-se como metade nosso, metade de outrem, formando um novo discurso inacabado e dialogizado.

O que faz de um romance ser um romance é sua ideologia modeladora de formas, uma consciência linguística galileana. Moldados por tal consciência, os romances encenam diálogos entre linguagens. Através do romance, verificamos que não aprendemos tudo o que a linguagem pode nos ensinar. Dessa forma, Bakhtin reitera que, através do romance, presumimos sobre a linguagem, pois

[...] podemos introduzi-la em novos contextos, ligá-la a novo material, colocá-la numa situação nova a fim de arrancar novas respostas, colocar novas percepções em seu significado e mesmo arrancar dela novas palavras que não são suas (1981, p. 346-347 apud MORSON; EMERSON, 2008).

São experiências com a linguagem, a fim de encontrar soluções no discurso alheio (BAKHTIN, 1981 apud MORSON; EMERSON, 2008).

Dessarte, o presente trabalho explora as experiências de linguagem dos discursos do texto teatral *A aurora da minha vida* e arrisca compreender os discursos docentes produzidos a partir deles, encontrando, assim, explicações para tais experiências.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa foi realizada pelo viés da Análise Dialógica do Discurso, em vista disso, subentende-se a falta de neutralidade da análise devido aos horizontes pessoais das vivências dos pesquisadores. A materialidade discursiva analisada foi aqui denominada protocolos verbo-visuais, que compreende os trabalhos sobre protocolos, de Gonçalves (2013), e a verbo-visualidade, de Brait (2009).

Os protocolos como forma de registo têm sido utilizados comumente, na área de teatro, em aulas, oficinas, improvisações. Koudela (2006) foi a responsável pela inserção dessa prática no Brasil. Gonçalves (2013) ampliou a noção de

protocolo ao acrescentar-lhe o conceito de verbo-visualidade de Brait (2009). Para o autor, é visto

[...] como mais uma possibilidade relacionada ao verbo-visual como perspectiva dialógica, agora como uma metodologia de trabalho na aula de teatro (GONÇALVES, 2013, p. 111).

Os participantes desta pesquisa foram quatro professores regentes ou que atuavam no ensino das línguas portuguesa e inglesa na rede pública de ensino, ligada à Prefeitura Municipal de Curitiba e ao Estado do Paraná. São quatro profissionais, cuja formação deu-se na área de linguagem, especificamente no curso de Licenciatura em Letras. A delimitação da área de atuação surgiu em resposta ao fragmento do texto teatral escolhido, cujo título é “Aula de português”.

A abordagem deu-se através do uso da tecnologia por correio eletrônico e mensagens em rede social. Os professores participantes receberam o fragmento do texto teatral com informações sobre o seu autor e o conteúdo da obra, que consiste em a peça composta por dois atos, organizada em quadros e encenada pela primeira vez em 1981. Também é explicitada a obra como um relato de uma situação escolar crítica e bem-humorada. Além disso, antes do fragmento ser exposto, o autor Naum foi brevemente apresentado: ele nasceu no interior de São Paulo, em 1942, escreveu o texto com base em suas memórias de aluno e também de professor de Arte.

As instruções enviadas com o fragmento do texto teatral foram sucintas:

após a leitura, deveria-se refletir sobre os sentidos de aluno e discursar sobre isso, servindo-se de seus próprios recursos gráficos e verbo-visuais. Essas materialidades discursivas são aqui denominadas protocolos verbo-visuais. Acompanhando as materialidades, o participante enviou um breve áudio sobre suas trajetórias pessoal e profissional, a fim de delimitar parcialmente o seu horizonte, elemento importante em uma análise.

O verbal e o visual dos protocolos se inter-relacionam e devem ser analisados como um todo. A consciência interior é exteriorizada e apresenta-se como discurso. Assim, nesse discurso, os sentidos afloram, podendo ser analisados objetivamente.

Palavras em análise: sentidos de aluno

Figura 1 – Protocolo “Corpo” (Autor Shakespeare)



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

O texto verbal retrata a escola como lugar de conhecimento. Em consonância com tal afirmação, os alunos estão dispostos um atrás do outro, e nenhum está em pé, fora do lugar, pois há no senso comum a crença de que o aprendizado acontece no silêncio e na ordem. As carteiras estão alinhadas, apresentando extrema organização. A mesa do professor também retrata um cuidado especial com o alinhamento dos materiais: livro, caderno, lápis e canetas. A sala está tradicionalmente organizada, com carteiras enfileiradas, e o professor à frente torna o dinamismo e a interação durante a aula mais difíceis de serem atingidos. O docente parece ser o único detentor do conhecimento. Mesmo estando posicionado de costas aos alunos, aparentemente, voltando-se ao quadro, reforça a ideia de transmissor e receptor, como se a cultura fosse um objeto a ser repassado. Essa posição das carteiras pode ter algum objetivo em determinadas circunstâncias, porém, de forma geral, não funciona no cotidiano, pois não propicia trocas e cooperação, aspectos tão importantes para o aprendizado efetivo.

Entre os materiais devidamente sobrepostos à mesa, uma caneta vermelha está em evidência. De forma usual, a caneta vermelha é utilizada em correções de provas, trabalhos e atividades dos alunos. As notas abaixo da média também são chamadas de nota vermelha na linguagem coloquial. A cor vibrante, ao ser utilizada nas correções, destaca os erros, podendo, assim, ser mais valorizados

que os acertos. O protocolo indica que o autor-docente dá grande importância aos erros no processo de aquisição/produção de conhecimento, caso contrário não a teria representado.

O erro também está presente no fragmento do texto teatral utilizado como deflagrador de sentidos. O professor fala com linguagem rebuscada, expõe os erros da turma diante de todos e critica-os veemente. Sobre isso, concordando com Carvalho (1997), na sala de aula, é comum o equívoco de associar erro a fracasso, porém ao fracasso do aluno. O erro se apresenta como uma informação sobre a situação complexa de ensino-aprendizagem e pode sugerir diferentes interpretações. Portanto, não sendo o erro indício de fracasso, é necessária uma reflexão sobre esse importante dado. O que o erro retrata? Aponta para quais situações? Que atitudes podem ser mantidas e quais devem ser modificadas a fim de evitá-lo? São perguntas simples que tornam o erro útil, evitando o constrangimento, o assédio e a exposição do aluno.

A sala de aula não tem janela, porta e nenhum espaço de abertura. Não há escape. Foi fechada totalmente com linhas suaves. O espaço escolar muitas vezes é visualizado como uma prisão, seja em aspectos estéticos, seja em subjetivos. Uma das razões pode ser a própria enturmação retratada neste protocolo. Segundo Arroyo (2014), a escola apresenta projetos de aproximação entre os pares, no entanto, a enturmação se mostra rígida

e condiciona à possibilidade de convívio. Ao aluno, é permitida a interação, porém dentro das demarcações estabelecidas por seu ano escolar. Essas demarcações aprisionam.

As linhas que aprisionam a professora e os alunos são suaves, direcionando-nos a pensar em possibilidade de vislumbre do exterior. Os limites estão lá, porém não significam um cárcere definitivo. As paredes podem ser apagadas ou, quem sabe, derrubadas. O espaço é fechado por uma linha imaginária, em um ambiente extremamente organizado (ou seria apático?), com alunos homogeneizados. Entrecruzando o texto verbal com o não verbal, se a escola é lugar de conhecimento, não seria essa a chave para a liberdade?

As relações dialógicas têm papel fundamental na produção do conhecimento e na busca da liberdade, pois aprendemos com o outro e, ao aprender, podemos fazer novas escolhas, novas possibilidades nos são ofertadas. Sendo assim, é possível transpor as nossas próprias barreiras através do conhecimento interacional e libertador.

Ainda sobre liberdade, Freire (1996) afirma que a disciplina resulta de harmonia e equilíbrio entre autoridade e liberdade. O professor deve sim exercer autoridade, porém de maneira aberta, dialógica. O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio de autoridade e liberdade, demonstrando um ensino fechado e monológico.

Na perspectiva representada no protocolo, o professor toma o controle do espaço e das ações, sendo representado em proporção e detalhes maiores que os alunos. Ele é responsável pela ordem e pelo alinhamento de pessoas, objetos e mobiliário e tem os materiais necessários para exercer sua função sobrepostos à mesa. Os alunos, porém, estão desprovidos de mochila, cadernos e canetas, além de a proporção das carteiras ser maior que eles. Não seriam necessários tais materiais onde há a presença de um professor? De certa forma, há um silenciamento por parte do alunado. Os conteúdos são recebidos prontos, sem a necessidade de ler, escrever e refletir. Não há resistência, ou haveria algum contraste revelador. Atribui-se ao professor a detenção de conhecimento, que pode ser adquirido pelos alunos como materialidade, sem ser necessária uma atitude ativa. Se há concordância que o conhecimento depende apenas do professor, os alunos não precisam de material, basta estarem dispostos organizadamente, em silêncio e no lugar.

A escola impõe ao corpo certos movimentos, atitudes e expressões. O corpo é tolhido, e o aluno, escolarizado. A escolarização dos movimentos é uma forma de controle, visto ser mais fácil expor os conteúdos verbalmente. Por isso, há o excesso de combinados, acordos e normas na sala de aula. Arroyo (2014) enfatiza que os corpos falam até quando silenciados. O autor relata que as filas, o silêncio, o tempo sentado sem movimen-

to, as falas, como “cala a boca”, “fiquem quietos”, e até mesmo os castigos corporais são lembranças fortes da escola. Os corpos soltos no curto espaço do recreio também fazem parte dessas memórias.

Hoje os corpos silenciados e quietos falam mais alto que no passado. Está mais difícil silenciar, controlar ou ignorar os corpos no espaço escolar. É preciso escutar as falas desses corpos, sejam em forma de indisciplina, desatenção, condutas desviantes ou corpos disciplinados e reprimidos (ARROYO, 2014).

O espaço inexpressivo da sala de aula do protocolo nos direciona a refletir sobre a importância do corpo, do prazer, da alegria e das emoções no processo de aprender. O riso atende essas especificidades não apenas por ser visto como um ato biológico e psicofisiológico, mas também por ter existência sócio-histórica, cultural e objetual e, principalmente, expressão verbal (BAKHTIN, 2014b). Dessa forma, o riso em sala de aula ultrapassa o ato em si, revelando várias formas de utilização, como atitude responsiva, de resistência ou até mesmo de expressão emocional.

Um ambiente alegre, em que o riso está presente, é muito mais aprazível e favorável ao aprendizado, pois conciliar o intelectual ao afetivo contribui para as relações interpessoais, afastando a insegurança. Assim, de forma segura, o educando constrói o seu próprio aprendizado. Além disso, “a seriedade amontoa as situações de impasse, o riso se coloca sobre elas, liberta delas. O riso não coíbe

o homem, liberta-o” (BAKHTIN, 2011a, p. 370).

Segundo Tihanov (2012), na obra sobre Rabelais, o riso aparece como libertador, gerador de valores culturais. De forma análoga, a empatia e, consequentemente, o riso em seu sentido literal, ao estarem presentes na sala de aula, podem libertar, gerar valores, agregar e fortalecer as relações.

Não é fácil assumir que faz parte do ofício do professor educar os estudantes como seres corpóreos, porém isso é uma irresponsabilidade profissional, visto a corporeidade ser uma dimensão básica da condição humana (ARROYO, 2014). Assim, não podemos trabalhar com o cognitivo dos alunos, esquecendo seus corpos, seus atos e expressões. É preciso pensar nesse corpo-texto que enuncia o tempo todo. O que esses corpos escolares estão enunciando? Esse é um dos sentidos presentes na próxima análise.

Figura 2 – Protocolo “Diversidade” (Autor Suasuna)



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

O texto verbal do protocolo “Um dos sentidos de ser aluno é conviver

com o diferente. *Diversidade” está em consonância com as figuras distintas, ressaltando a importância da convivência, mesmo sabendo que a alteridade é complexa, e o ato de conviver demanda esforço. É preciso estar aberto ao outro.

Para o autor-docente, conviver com a diferença não é uma teoria utópica, faz parte do seu conceito de convivência com o outro. Tais considerações são fundamentadas no protocolo, pois utiliza o artigo definido “o” antes da palavra diferente, caracterizando alguém, de forma precisa, mesmo que esse alguém não tenha um nome específico. A escolha de “o diferente” em vez de “a diferença” retrata a plena aceitação do outro, ainda que não esteja dentro da “normalidade”, dentro do “padrão”. Não é conviver com a diferença de forma genérica, mas abrir-se ao outro, compreendendo que não se sabe tudo. Dessa forma, conviver com o diferente nos leva a refletir sobre nossas próprias diferenças. Leva-nos a aceitar as nossas próprias incapacidades.

Os alunos não estão uniformizados, prática comum na maioria das escolas do país. Essa prática teve origem no exército, uma das primeiras instituições a adotar um padrão nas vestes dos militares. No protocolo analisado, apenas as gêmeas retratam essa tentativa de homogeneização recorrente no ambiente escolar. Elas representam a homogeneização das massas, com roupas e movimentos iguais, infantilizados, pois, quando não se destacam, tudo o que as circunda é simples e livre de complexi-

dade. A tentativa de homogeneização, que a escola impõe aos educandos, não se limita ao uso do uniforme. As avaliações são feitas para alunos com níveis de conhecimento pariformes. A forma de aprender do educando deve estar de acordo com a forma de ensinar do professor, pois não há tempo e recursos para explorar o conteúdo programado de forma diversificada. O corpo também deve ser contido, sem excessos de movimentação ou conversação.

Para Gonçalves (2008), as gêmeas representam a aceitação do que lhes é imposto na sala de aula. Deixam as forças centrípetas, das quais fala Bakhtin, centralizar o poder, levando os indivíduos à homogeneização. Há, porém, outros sujeitos que optam por uma postura de resistência, utilizam-se das forças centrífugas (riso, ironia, argumentação) como estratégia para entrarem em conflito e posicionarem-se quanto à centralização do poder.

Há, em cada sujeito, a tentativa de enquadrar o que a vida lhe apresenta servindo-se das forças centrípetas, com o intuito de equalizar, buscar unidade, controlar os acontecimentos. No entanto, o homem é um ser inacabado e, por isso, passível de ações e reações incompreensíveis. Essa inacababilidade do ser faz cada um de nós diferentes, portanto regidos por forças centrífugas. Em vista disso, todos nós somos, indubitavelmente, diferentes!

O texto verbal relata que ser aluno é conviver com o diferente e representa

quatro modelos de diferença, estando o gordo entre esses modelos, embora uma pesquisa do Ministério da Saúde (SUS, 2015) alerte que 52,5% dos brasileiros está acima do peso. Os números nos fazem refletir sobre ser gordo e ser diferente, visto que, uma grande parcela da população faz parte desse grupo. Sendo assim, quem é o diferente? Ser diferente caracteriza estar fora do padrão de beleza imposto? Trata-se da minoria? E aqueles que se encontram abaixo do peso também são considerados diferentes? Essas questões, por si só, produzem sentidos.

O quieto, representado pelo menino com a mão na boca, sinaliza que o ato de ficar quieto é uma escolha. Há o desejo de falar. As palavras são reprimidas por decisão própria. O silêncio torna-se uma posição. O silêncio é a sua posição. Assim como a palavra sonora, os gestos, a expressão corporal e o silêncio também respondem e produzem sentidos. O silêncio oportuno responde de forma mais satisfatória que muitos discursos jogados ao léu. Responder a um enunciado com silêncio nem sempre representa esquecimento ou desinteresse, muitas vezes, é a própria argumentação racional, que também pode ter uma réplica. O problema está em responder o silêncio com silêncio. Mesmo que sejam posições concretas, as relações vão se extinguindo, ao ponto de o diálogo morrer, ainda que por um instante.

A última pessoa retratada, uma mulher, parece mais velha que os outros

alunos. Sendo a adiantada no texto teatral, tem-se a impressão de uma pessoa à frente dos seus colegas, não apenas no aproveitamento escolar, mas também no todo. Demonstra-se adultizada nas suas características, como roupa, sapatos, lábios e olhos, realçados pelo uso de maquiagem. Há um contraste muito grande com a figura das gêmeas, com roupas e sapatos infantis, com olhos e lábios suaves.

A infância e a educação são idealizadas pelo imaginário social. O estranhamento, que temos percebido na escola, trata-se do choque ao ver condutas comuns entre os adultos, porém, vindas de crianças e adolescentes. Essas condutas, diferentes das estereotipadas, quebram a nossa visão natural da vida (ARROYO, 2014). Apesar de ser uma imagem quebrada, é a imagem atual, e com ela devemos conviver. É um desafio para a docência, porém, os alunos precisam ser ouvidos, querem ter sua própria voz.

O professor não está presente na cena, levando-nos a questionar se a diversidade torna-se mais visível sem a figura daquele que escolariza, que unifica, que faz uma avaliação pariforme, como se todos fossem iguais. Se o professor não está presente, os alunos passam a ser os protagonistas da sua história. Podem ser eles mesmos, sem fixar-se em imagens distorcidas. Podem conviver e relacionar-se socialmente, com seus próprios gestos e rituais. Sendo assim, na ausência do professor, os sujeitos experimentam a diversidade com mais liberdade de tempo, expressão e dizeres.

Percebemos que o texto funciona como um deflagrador e remete a uma experiência mais profunda de sentido. O trecho “Aula de português” trata de embates em uma sala de aula, sendo assim, o sentido aflorado foi a diversidade. Quanto mais um ambiente for diversificado, mais os pensamentos serão divergentes. Na divergência cria-se a possibilidade de diálogo, e, assim, o homem, ao enunciar o tempo todo, cria texto e torna-se um texto. Para Bakhtin (2011d), esse corpo-texto pode ser compreendido unicamente pelas relações dialógicas, que são muito mais que o simples ato de dialogar.

Corroborando com a noção de corpo-texto, “o corpo é um signo social que possui significados e se manifesta de acordo com as ideologias sociais” (MELLO, 2016, p. 59). Assim, as ideologias que revestem a linguagem e os corpos dos alunos estão relacionadas com a sua própria concepção de sociedade. O corpo diz aquilo que o sujeito aprendeu e desenvolveu em seu tempo-espaço vivido. Ele exterioriza as ações pensadas e enuncia de várias maneiras. Esse corpo-texto, ainda que biológico, reflete o interior da consciência. É por meio do corpo-texto que as relações dialógicas acontecem e os sujeitos se comunicam.

Essa possibilidade de travar relações dialógicas, tendo o corpo como texto, avulta nosso olhar para os discentes e suas características, bem como suas posições, palavras, gestos. Dá ao docente a oportunidade de exceder em visão, sentido discutido no próximo protocolo.

Figura 3 – Protocolo “Empatia” (Autor Buarque)



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

A sala de aula é um espaço onde, presume-se, cada participante do grupo mantém os mesmos objetivos: busca e troca de conhecimento. Para o autor-docente os atos de aprender e ensinar tornam-se realizáveis em conjunto. Esse partilhar conhecimentos está expresso nas mãos dadas e deve ser em comum acordo, visto não haver embates representados no discurso. O círculo de pessoas retrata sentidos de partilha e diálogo, sendo assim, não é obrigatório definir quem é o professor. Ora pode ser um, ora pode ser outro.

O texto verbal retrata as trocas que professor e aluno obtêm durante as relações em sala de aula. O outro possibilita o nosso acabamento provisório, altera

nossos enunciados e modifica nosso aprendizado.

O texto visual deste protocolo é composto por quatro pessoas heterogêneas. A primeira pessoa representa um garoto, pelo boné virado para o lado, camiseta e bermuda larga, abaixo do joelho. Ao lado um rapaz ou um homem de camiseta e calça. Por estar virado de costas não é possível definir suas características. Em seguida, temos uma senhora de coque no cabelo, o que a define como mais velha. Usa camiseta e saia abaixo do joelho. Seu corpo não exhibe as curvas definidas como padrão pela sociedade. Acima está a figura de um homem. Suas características estão bem definidas. Veste camisa e calça social, pois é visível o detalhe das pregas.

A visão do analista de um protocolo, assim como a própria visão sobre si, é limitada. É preciso que alguém de fora veja o que o analista não pode, pois é condicionado por sua exterioridade. Pode ver a representação do protocolo pelo lado de fora e, na tentativa de transportar-se dentro dele, busca novos olhares. Então, buscando a visão que se teria no círculo, imagina-se como professor. Assim, em uma primeira análise, a figura acima, centralizada, com roupa social, representa o professor.

Nessa versão, podemos explorar a noção bakhtiniana de excedente de visão, que pode ser encontrada na relação autor e personagem da obra de arte e, sob outras interpretações, no nosso cotidiano. Transferindo esse conhecimento para a sala de aula, temos o excedente de

visão que o professor possui na relação pedagógica. O professor vê o que o aluno não pode ver. Pelos anos que já passou nas carteiras escolares e, agora, do outro lado, tem uma visão que excede a do aluno. Mesmo vendo-o de costas ou somente a parte posterior da cabeça, é possível ver o “céu azul” (BAKHTIN, 2011a, p. 24) além dele, ou seja, o plano de fundo da situação que o engendra. É possível ver a sua aparência e o todo à sua volta.

A busca pela compreensão do outro não pode ser entendida como simples empatia emocional ou perda da nossa própria posição, ou ainda tradução da língua do outro para a nossa (BAKHTIN, 2011e, p. 377). Ao fundir duas opiniões, através das relações dialógicas, ambas são enriquecidas, se estiverem abertas à alteridade. Podemos usar a empatia ao nos propormos abertos, como forma de resposta ao sofrimento, por exemplo. Trata-se de uma maneira de ver o mundo pelos olhos do outro, pela qual se torna viável que ambos pontos de vista possam ser mantidos, o que possivelmente resulta na ampliação de uma compreensão mútua entre os sujeitos participantes da interação.

O outro excede em visão sobre nós. Através dele nascemos, recebemos nome, somos educados e vivemos em constante troca. Até nossas palavras são de outros e em outros ressurgirão sob nova perspectiva. Dentro da esfera escolar, o outro também recebe nossa imagem exterior e retorna-a para nós sob novo ângulo. Urge que o excedente da visão do outro

complete o meu horizonte, sem perder a originalidade. Ao entrar em empatia com o eu, o outro vê axiologicamente o mundo daquele, coloca-se no lugar dele e depois retorna para completar o seu próprio horizonte.

Geraldi (2013) discute sobre os dois excedentes de visão que tem o professor: sobre a continuidade do processo educativo e sobre os conhecimentos prévios que tem o aluno. Essa visão ampliada não permite um acabamento, pois o professor depende do aluno, do seu aceite para o aprendizado, da sua disponibilidade, do seu compromisso. As relações pedagógicas não têm a figura do professor como autoridade absoluta, pois ele precisa do aluno para seu acabamento provisório, e o aluno precisa do excedente de visão do professor. Ambos são incompletos. Ambos estão à mercê das relações dialógicas, para completar aquilo que lhe é inacessível.

Em outra versão de análise, temos a senhora de coque como docente, também por representar uma figura mais velha e estar em sintonia com o texto verbal. Ela é o estereótipo da professora nas ilustrações infantis, portanto, seria um revozeamento da literatura infantil.

A escola é o ambiente propício para trabalhar as diferenças, é um espaço de problematização. Quando imposições sociais e estereótipos são questionados, o sujeito é levado à reflexão. Novos sentidos são produzidos a partir do diálogo. É importante a atuação do professor para que o aluno tenha uma formação crítica

e reflexiva sobre aquilo que lê. A leitura deve ser completa e não superficial.

Uma característica marcante sobre as pessoas representadas está no fato de elas não terem boca, nem pescoço. Campos (2011) enfatiza o desenho da boca como elemento representativo das relações sociais (dar e receber afeições) e do pescoço como elemento de ligação entre as forças afetivas e os impulsos controladores do corpo. Portanto, entendemos que para ensinar e aprender é preciso de afeição, ou seja, empatia. Ninguém pode falar mais ou menos. Todos devem fazer parte, e as partes formam o todo. Nessa versão, o sujeito é visto como social, e as relações são importantes.

Sendo a afeição importante no processo de aprendizagem, é mister que professores e alunos sejam empaticamente abertos. Ao penetrar no interior do aluno com empatia simpática, o professor se depara com um impasse, pois cultiva as imagens de aluno que melhor correspondem com sua própria imagem de professor (ARROYO, 2014), e, sejam bons ou maus aos seus olhos, há um confronto com sua própria imagem. É uma situação delicada, mas ignorá-la é ainda pior. Um olhar simpático e preciso aproximará professor e aluno. Mudará as representações, quebrará algumas imagens e resistirá a imagens estereotipadas. Será um olhar reeducado que permitirá a construção de um outro profissional da educação, um profissional mais atento às necessidades dos aprendentes.

Figura 4 – Protocolo “Ética” (Autor Aristófanos)



Fonte: acervo pessoal dos pesquisadores.

A figura retrata uma sala de aula com carteiras dispostas lado a lado e o professor à frente. A frase que a acompanha, escrita no quadro, como parte intrinsecamente ligada ao texto não verbal, diz: “A vida entra escola adentro... E continua!”. Sendo assim, o texto verbal nos faz supor que a vida, ou seja, o conhecimento prévio do aluno, adentra a escola. Cada sujeito deve ser visto com suas especificidades, pois cada um leva para o meio que está parte do que é, para completar com parte do que o outro é. Pela linguagem ser subjetiva, ela pode receber conotações peculiares. O complemento da frase “... E continua!” nos faz perceber que, embora a escola seja o ambiente que mais influencia a vida do indivíduo, ela não é o único. A vida continua depois dos anos escolares, e muitas influências ainda virão. Muitas relações ainda serão travadas. Não podemos, portanto, descartar o conhecimento já adquirido, mesmo oriundo do senso comum.

As reticências presentes no protocolo nos direcionam para uma inconclusão, um espaço de tempo que terá sequência:

As reticências, seguidas pela conjunção “e”, que indica continuidade, sugerem um espaço entre a vida que adentra a escola e que segue após ela. É uma pontuação que tem, em sua subjetividade, o poder de pausa para uma reflexão sobre o que a vida é dentro da esfera escolar e, após esse momento, dar continuidade ao que a vida pode apresentar além.

Os alunos lado a lado refletem uma sala mais aberta à confabulação dos pares, no entanto, não há ninguém conversando. Uma aluna de mão levantada indica que é um ambiente com regras preestabelecidas, mas os alunos podem dar suas opiniões. Todos estão olhando para o sujeito à frente, figura que nos remete ao professor.

O professor é um sujeito receptivo, pois sorri, porém, formal em suas características, de terno, óculos, cabelo arrumado. Seus materiais estão organizados em sua mesa – canetas e livro aberto. Ele escreve e ouve uma aluna. Mostra-se, assim, um sujeito ágil e dinâmico. Ele olha para a aluna, demonstrando interesse. Ela levanta a mão, tomando a iniciativa de falar, ou seja, está exercendo o poder do ato dialógico. O conhecimento está sendo transmitido de forma passiva, visto que todos os alunos estão sentados de frente para o professor. Porém há a mão levantada, demonstrando ativismo.

A sala de aula traz uma representação de carteiras organizadas lado a lado, com inclinação para a mesa do professor. Em aparência, assemelha-se a algumas salas da universidade em que o autor-docente

curso o programa de pós-graduação. A semelhança com a esfera acadêmica nos direciona para os cursos universitários, que não são acessíveis a todos. Essa visão é confirmada pelas carteiras vazias, o que não é comum em escolas públicas de níveis fundamental e médio. O texto não verbal sinaliza para uma fusão da esfera acadêmica com a educação básica.

A universidade é um espaço de socialização e aprendizado, porém está relacionada com segregação racial, monetária, religiosa e, até mesmo, espacial. Não são todos que conseguem adentrar o meio acadêmico, visto as poucas vagas existentes e o grande número de inscritos nos vestibulares. Ainda assim, grande parte das pessoas que inicia cursos superiores não consegue se formar devido à falta de pré-requisitos e, como consequência, ocorrem reprovações, dificuldades em manter o curso com o trabalho, desinteresse ao longo do período e outros fatores. Quanto mais oportunidades de ocupação das carteiras vazias, mais ativismo tomará o lugar da passividade.

No texto visual, há a representação das gêmeas do texto teatral, porém com atitudes diferentes. Uma delas assiste à aula de forma passiva, a outra, com a mão levantada, põe a vista a sua singularidade “Cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepetível, cada existir é único” (BAKHTIN, 2010, p. 97). Sendo assim, embora as forças centrípetas tendam a equalizar os sujeitos, ordenar as situações, homogeneizar, são possíveis, com o

ativismo, pensar teoricamente a existência e localizar a própria singularidade.

O aluno, nas carteiras da escola, ou o acadêmico, nas universidades, é único no existir. Só o fato de, em um dado momento, o professor fazer algo por ele, algo que complete a sua existência, já é o reconhecimento da unicidade. É possível que haja imposições sociais de padronização, mas o nosso “ato na sua integridade é mais que racional – é *responsável*” (BAKHTIN, 2010, p. 81, grifo do autor).

O autor-docente enuncia sua responsabilidade na vida pessoal de cada aluno, que adentra a escola, pois menciona a vida que entra escola adentro. Ele compreende ainda que, sutilmente, as relações estabelecidas na sala de aula serão perpétuas, que os diálogos travados ali não serão esquecidos. Compreende que os enunciados farão parte da vida que segue, ainda que inconsciente, no repertório do aluno, de seus pais, vizinhos e tantos outros com quem se relacionam dialogicamente. A cadeia não para. Talvez, no futuro, ao ver seus alunos comemorando a vitória do vestibular ou da formatura, ainda sinta que faz parte da vida deles, através das palavras que ressurgem sob novos formatos em suas próprias vidas, que realmente continuaram.

Ao representar o professor à frente de seus alunos, o autor-docente registra aquilo que a sociedade espera de um educador, através do imaginário social – a responsabilidade e a responsividade

diante do ato de ensinar. Responsabilidade pelos atos do passado. Responsabilidade pelo futuro, consequências dos atos antigos. É o não álibi da existência, não sendo permitido dizer que ali não estão, presos por um tempo-espaço escolar.

A falta de álibi do professor impera que tudo – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – seja um ato responsável, somente sob essa condição, que realmente viva. É o mundo da realidade que não se pode lutar e não da possibilidade imprevista (BAKHTIN, 2010). O professor deve tornar-se “inteiramente responsável” (BAKHTIN, 2011c. p. XXXIV). Não há álibi para a falta de ética em sua posição. Sua responsabilidade deve levá-lo a responder ao que a vida lhe apresenta, assim como dar o direito de resposta a outrem. O professor ensina de forma positiva ou de forma negativa. No entanto, ele está eticamente fadado a responder por isso. Dessarte, não apenas à posição de professor é atribuída responsabilidade. Cabe a cada um definir o que lhe compete. Ao professor, a responsabilidade de ensinar ao aluno e aprender com ele. Ao aluno, a responsabilidade de aprender com o professor e ensinar-lhe.

Palavras finais

Este trabalho, realizado na perspectiva dialógica do discurso, não pretende atingir uma conclusibilidade fechada, portanto, as considerações finais que

seguem representam um diálogo que não chegou ao fim, podendo ainda retornar no grande tempo. Buscou-se compreender os sentidos de aluno através da análise dos discursos de quatro professores da rede pública de Curitiba, tendo como elemento instigador o texto teatral *A aurora da minha vida*, de Naum Alves de Souza. A análise dos protocolos não apresenta sentidos acabados, porém reflexões que, apesar de inconclusas, possuem um acabamento provisório. Dessa forma, o acabamento, a seguir, parte diretamente dos horizontes únicos e singulares dos pesquisadores que, entrelaçados com outros horizontes, não se fundiram, porém, foram mutuamente enriquecidos através da palavra alheia.

Dos quatro protocolos verbo-visuais analisados, dois apresentam a disposição comumente utilizada em imagens de escola, inclusive encontradas em sites de busca. Outros dois protocolos representam os alunos lado a lado ou em círculo, de mãos dadas. Percebe-se que os sentidos partilhados com a sociedade sobre o ambiente escolar, sobre a sala de aula, aparecem efetivamente quando retratamos esse ambiente, ainda que com representações tradicionais.

No primeiro modelo, as carteiras estão enfileiradas, e o professor está à frente da turma como responsável pela transmissão do conhecimento. Metade dos protocolos analisados retrata essa afirmação. Porém, na outra parte, há um professor inserido no grupo, como parte do processo ensino-aprendizagem,

ou está ausente. Uma ausência que preocupa, pois a centralidade no aluno não extingue a importância do professor.

Também analisamos os tipos de alunos, ora homogêneos, ora heterogêneos. Há um consenso parcial na uniformização discente, pois houve representação da preocupação com diferenças e conhecimentos prévios dos alunos. O ensino está calcado já não apenas nos conteúdos, mas também nos aprendentes. A importância de conviver com as diferenças é retratada, dando ênfase no aprendizado através da alteridade.

Em todos os protocolos há ausência do material dos alunos, sinalizando que o conhecimento é repassado como materialidade pelo professor ou, em sua ausência, por partilha e diálogo com o outro, como representado nos protocolos “Diversidade” e “Empatia”.

Há o equívoco de associar o erro ao fracasso do aluno e não a um dado importante para retomada de ações. Interpretar as possíveis causas do erro é útil para uma reflexão sobre o modo de ensino e possíveis mudanças, além de evitar muitos constrangimentos e exposição do aluno.

A sala de aula, lugar de valorização dos erros e tentativa de homogeneização, é demarcada como um espaço prisional que agride a liberdade. Porém, como chave para a liberdade, está o conhecimento. As relações dialógicas são importantes no aprendizado, pois, ao aprender com o outro, novas escolhas e oportunidades são possíveis. É a libertação através

do conhecimento interacional, ou seja, libertamo-nos através do diálogo. Nesse contexto, deve haver um equilíbrio entre autoridade e liberdade no ambiente escolar, pois autoritarismo e licenciosidade são características de um ensino fechado e monológico. Ao manter um discurso internamente persuasivo, o professor propõe a dialogicidade. O discurso autoritário não se funde com outros discursos, sendo, portanto, agressivo e distante.

Os corpos escolarizados e reprimidos em seus movimentos são representados em dois protocolos, ainda que de formas distintas. O levantar das mãos, embora presuma uma característica de ativismo, também reitera que os movimentos são pré-estabelecidos, ou seja, controlados. Como escape da escolarização dos corpos, o riso aparece no ambiente escolar. Um sorriso é visível nos sujeitos de quase todos os protocolos, levando-nos a pensar que o ambiente inosso e sem graça desestimula a vontade de aprender. Daí a importância do riso como estímulo, ora desestabilizador, ora aglutinador – embora não sejam apenas essas as potencialidades da junção de exterior e interior em um movimento corpóreo. Assim, ao despertar a reação do outro, esse mesmo corpo que ri enuncia, cria texto e torna-se texto. Portanto, esse corpo-texto só pode ser compreendido nas relações dialógicas.

A partir da teoria dialógica é possível afirmar que o professor pode exceder em visão em duas instâncias – sobre a conti-

nuidade do processo educativo e sobre os conhecimentos prévios que tem o aluno. Esse excedente de visão não suprime o professor de sua responsabilidade/responsividade, mas a torna ainda mais definitiva. Eticamente o professor tem o direito de resposta e o direito de responder a outrem. Ver além da situação do aprendente, por ter passado pelas cadeiras escolares, traz um conhecimento excedente ao que o aluno possui, e calar-se diante disso é não exercitar a verdadeira responsabilidade docente.

O uso do uniforme, retratado em dois protocolos, rememora o seu histórico relacionado ao militarismo. Ainda hoje, semelhanças são sentidas não somente na padronização das roupas, mas também no efeito psicológico, no pronto atendimento a ordens e comandos, nas filas e nas exaustivas chamadas. A busca pela homogeneização da escola está não apenas no uso do uniforme, mas também nas avaliações, nas formas de ensinar, nos movimentos dos corpos. Porém, há nuances de resistência, como as gêmeas com atitudes diferentes, representadas no protocolo “Ética”. Uma das gêmeas tem atitude passiva, que deixa as forças centrípetas agirem, na tentativa de impor a ordem em um mundo heterogêneo, e a outra tem atitude ativa; ao levantar a mão e expressar sua opinião, deixa as forças centrífugas desestabilizadoras agirem como forma de resistência.

Ainda há sentidos de diferenças que enquadram o obeso, mesmo sendo característica de grande parcela da população.

É visível que os diferentes são todos aqueles que fogem dos padrões impostos pela sociedade. Trata-se não apenas de deficiências ou imagens quebradas, mas ainda do mesmo discurso anterior, a tentativa de homogeneização das massas.

A infância e a educação são idealizadas pelo imaginário social. O estranhamento que temos percebido na escola trata-se do choque ao ver condutas comuns entre os adultos, porém, vindas de crianças e adolescentes. Essas condutas, diferentes das estereotipadas, quebram a nossa visão natural da vida (ARROYO, 2014). Assim, como nas ilustrações da literatura infantil, as imagens estereotipadas acompanham a infância e conduzem os imaginários. Quando nos deparamos com imagens quebradas, como alunos adultizados, com reações que não lhe são próprias ou comuns, entramos em choque. É o corpo-texto que interage e enuncia, porém são enunciados preocupantes. Somente o diálogo pode recuperar as imagens reais ou transformá-las de acordo com a nova realidade.

O diálogo também pode acontecer no silêncio. Nem todas as respostas são audíveis. O silêncio como resposta também representa um posicionamento. As relações dialógicas também acontecem quando as vozes param de falar. Os elementos externos, como o olhar, a postura, os sorrisos, ou a falta deles também expressam opiniões.

A evasão escolar, seja na universidade, seja na educação básica, é um assunto de extrema importância. Todos

têm direito ao conhecimento. As causas precisam ser levantadas, e as ações preventivas tomadas como forma de reduzir o número de pessoas fora da escola.

Os protocolos que suprimem o professor ou não o representam de forma tradicional são os que mais representam partilha e diálogo. É preocupante visualizar as salas tradicionais, com o professor à frente da turma, com enfileiramentos e sentidos de homogeneização. A esfera escolar é um espaço rico que precisa de trocas, debates, diálogos, para se firmar como lugar de aprendizado efetivo.

As afeições entre os sujeitos escolares foram abordadas nos protocolos. A simpatia é a condição da empatia. A pessoa precisa se tornar simpática aos nossos olhos para que aconteça o vivenciamento empático. É uma simpatia inerente ao amor que nos modifica (BAKHTIN, 2011a). Na sala de aula, a empatia simpática é condição para o aprendizado, porém, se ela não acontecer, ainda há a possibilidades de conviver de forma respeitosa.

As abordagens teóricas retratadas serviram como suporte aos sentidos encontrados. Durante a análise, muitos sentidos utilizaram outros sentidos, sendo, dessa forma, debatidos. O contexto e o horizonte social dos pesquisadores, assim como dos autores-docentes, também contribuíram para a reflexão. Muitos sentidos foram compreendidos, gerando uma reflexão sobre as relações estabelecidas na sala de aula, atendendo parcialmente a proposta inicial. Ao

compreender algumas ações e alguns movimentos comuns na sala de aula, o professor reporta às memórias de suas próprias experiências. Essas memórias apresentam sentidos e direcionam para um excedente de visão sobre as ações tomadas hoje. Buscar sentidos é uma proposta reflexiva e processual importante para a docência. Dessa forma, as contribuições desta investigação estão na reflexão da realidade da educação, possibilitando a construção de uma nova realidade.

Meanings of school in *Aurora da minha vida*

Abstract

This study presents a research by the bias of the Dialogic Analysis of Discourse (ADD), whose objective was to understand the student 's senses in the discourse of teachers instigated by the reading of the theatrical text *A aurora da minha vida*, by Naum Alves de Souza. It was carried out with teachers from the language area of different public schools in Curitiba. After reading the fragment "Aula de português" from the theatrical text, verbal-visual protocols were produced, which are configured as discursive materiality that enunciate and express meanings. The senses present on the analyses were the space, the error, the relationship among freedom/authority/knowledge, laughter, body as text, coexistence with the different, homogenization, dialogical relations, the surplus of vision, sympathetic empathy, school dropout and teacher responsibility/responsiveness, always intertwined with the notion

of alterity. The results point out for a school that standardizes, whose teacher is the source of knowledge; however, there are glimpses of awareness of the importance of diversity, relationships and the other.

Keywords: Bakhtin and the Circle. Meanings of School. Theatrical literature. Verbal-visual protocols.

Referências

- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a. p. 03- 192.
- _____. O problema do texto na linguística, filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p. 307-336.
- _____. Arte e Responsabilidade. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011c. p. XXXIII-XXXIV.
- _____. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011d. p. 393-410.
- _____. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011e. p. 367-392.
- _____. [VOLOSHÍNOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.
- _____. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2014b.
- _____. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRAIT, B. A palavra mandioca do verbal ao verbo-visual. *Bakhtiniana: revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, n. 1, p. 142-160, 2009.
- CAMPOS, D. M. de S. *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico de personalidade*. São Paulo: Vozes, 2011.
- CARVALHO, J. S. F. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997. p. 11-24.
- FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. de A. *Educação, Arte e Vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 11 - 28.
- GONÇALVES, J. C. *A escola em discurso: análise enunciativa de um exercício de improvisação teatral*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – FURB, Blumenau, 2008.
- _____. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentidos para a prática teatral universitária. *Revista Bakhtiniana*, São Pau-

- lo, n. 8, v. 2, p. 106-123, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/07.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.
- KOUDELA, I. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- MAGALHÃES, M. C. C.; NININ, M. O. G.; LESSA, A. B. C. T. A dinâmica discursiva na formação de professores: discurso autoritário ou internamente persuasivo? *Bakhtiniana: revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 129-147, 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/17329/14754>>. Acesso em: 06 nov. 2016.
- MAREGA, L. M. P. *A palavra em cena: o texto dramático no ensino de língua portuguesa*. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Setor de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MELLO, M. O. F. *Corpo e(m) performance nas aulas de educação física: produção de sentidos em perspectiva verbo-visual*. 2016, 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- MORSON, G. S; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Trad. Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SUS – SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE. *Portal da Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/cidadao/principal/agencia-saude/17445-obesidade-estabiliza-no-brasil-mas-excesso-de-peso-aument>>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- SOUZA, N. A. *A aurora da minha vida*. São Paulo: Salamandra, 2003.
- TIHANOV, G. A importância do grotesco. *Bakhtiniana: revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 166-180, 2012.
- UBERSFELD, A. *Para ler o teatro*. Trad. José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- VOLOSHINOV, V. N. *Discourse in Life and Discourse in Art: concerning Sociological Poetics*. Trad. I. R. Titunik. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudianism: a marxist critique*. Londres: Verso, 2012. p. 151-196.