

Aline Henrique Ferraz dos Santos

**O TEXTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
HUMANA:
UMA LEITURA DIALÓGICA DE *O MERCADOR DE VENEZA***

Dissertação submetida ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do título de
Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Celdon Fritzen

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

SANTOS, Aline Henrique Ferraz

O TEXTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA
: UMA LEITURA DIALÓGICA DE O MERCADOR DE VENEZA /
Aline Henrique Ferraz SANTOS ; orientador, Celdon
Fritzen, 2019.

151 p.

Dissertação (mestrado profissional) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em
Letras, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

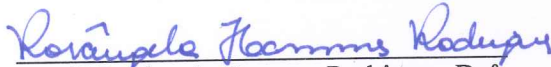
1. Letras. 2. Literatura. 3. Dialogismo. 4.
Formação Humana. 5. Shakespeare. I. Fritzen, Celdon.
II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Aline Henrique Ferraz dos Santos

**O TEXTO LITERÁRIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO
HUMANA: UMA LEITURA DIALÓGICA DE O MERCADOR DE
VENEZA**

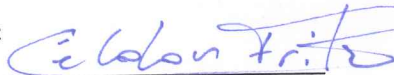
Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de
“Mestre em Letras” e aprovada em sua forma final pelo Programa de
Mestrado Profissional em Letras.

Florianópolis, 13 de junho de 2019.



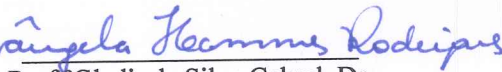
Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

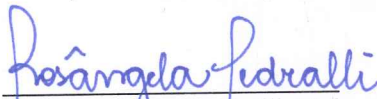


Prof.^o Celdon Fritzen, Dr.
Presidente da Banca (Orientador)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

~~Prof.^a Dr.^a Rosângela Hammes Rodrigues~~
Coordenadora do Programa de
Mestrado Profissional em Letras
PROFLETRAS/CCE/UFSC
Portaria 1574/2016/GR



Prof.^o Gladir da Silva Cabral, Dr.
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)
(videoconferência)



Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)



Prof.^a Rosângela Hammes Rodrigues, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Este trabalho é dedicado aos meus queridos alunos que participaram deste estudo com muito empenho e a todos os meus familiares e amigos que tornaram possível a realização deste anelo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, criador de todas as coisas, pela oportunidade da minha existência neste mundo.

Aos meus familiares e amigos, destacando os membros da família Savino Filó, que acompanharam de perto todas as minhas lutas e superação até a culminação deste trabalho.

Aos meus queridos alunos do oitavo ano que, durante o ano letivo de 2018, corresponderam ao meu empenho constante em contribuir para que vivessem experiências felizes e adquirissem conhecimentos importantes, dos quais tenho plena consciência que favoreceram de maneira ampla e profunda sua formação humana.

Ao meu Orientador, Professor Dr. Celdon Fritzen, por suas atuações sempre embasadas numa elevada conduta ética e científica. Suas ponderações respeitosas e motivadoras contribuíram de maneira decisiva para evidenciar e valorizar o grande esforço que esta pesquisa exigiu.

À querida Professora Dr^a. Rosângela Pedralli, por sua grande generosidade, incentivo e exemplo de docente.

Ao Professor Gladir Cabral, pelas observações precisas, brindadas no meu projeto de qualificação e que me trouxeram confiança e responsabilidade diante dos desafios.

A todos os professores que atuam no ProfLetras, com os quais tive a grata oportunidade de conhecer e comprovar o trabalho singular que realizam ao dedicarem parte de seu tempo na transformação de profissionais da Educação Básica – área fundamental para o futuro do nosso país.

Aos meus colegas do ProfLetras, especialmente à Elisângela, exemplo de dedicação e generosidade.

À Capes pelo apoio financeiro, fundamental para a realização desta pesquisa.

Por fim, recordo um pensamento de González Pecotche que me auxiliou no enfrentamento de todos os obstáculos para a realização deste projeto. Nele encontrei a força, a fé consciente e o incentivo para perseverar nos esforços: “[...] É mister trabalhar com entusiasmo, pensando que esse trabalho constitui nada menos do que o futuro da sua vida. Serão o que quiserem ser se, empenhados nisso, forjarem na consciência o propósito de executar, com todo seu esforço, até alcançar aquilo que tenham escolhido como fim”.

Quando chegou o momento do triunfo, recordo haver dito aos que me rodeavam: ‘Deus se pronunciou. Seja este triunfo uma oferenda que faço a Quem criou todas as coisas; e que esta oferenda, este ramo de rosas com os espinhos que protegem seus finos talos, seja todo um símbolo que, em eloquente linguagem, expresse o sentir de minha alma e leve em si uma só coisa, um só e único perfume: o da gratidão’.

(RAUMSOL, 2011)

RESUMO

Nesta pesquisa, buscou-se compreender como a leitura de uma obra literária, numa perspectiva dialógica da linguagem, pode contribuir para a formação humana de alunos do Ensino Fundamental. Considerando as dimensões éticas e estéticas do texto literário, o estudo foi direcionado a alunos matriculados no 8º ano, em uma escola pública, localizada na cidade de Porto Alegre. Nos pressupostos teóricos, partiu-se de conceitos advindos da filosofia da linguagem proposta por Bakhtin (1993 [1920/1924], 1998 [1975], 2008 [1929], 2010 [1979]) e seu de Círculo (VOLÓCHINOV, 2013 [1930], 2017 [1929]; MEDVEDEV, 2012 [1928]). O objetivo geral com este estudo foi depreender o potencial formativo da leitura literária, em sua capacidade de promover a ressignificação de concepções de vida e de mundo, e incidir, por conseguinte, no processo de formação humana dos alunos participantes da pesquisa. A metodologia, por sua vez, foi fundamentada em uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005), na qual os participantes foram convidados a vivenciar práticas que envolveram a leitura da peça teatral *O mercador de Veneza*, escrita por William Shakespeare, bem como a produção de textos orais e escritos, tendo em vista os princípios do dialogismo, da responsividade e da exotopia. Na análise de dados foram privilegiados três instrumentos gerados durante a pesquisa: o diário de leituras, o artigo de opinião e o teatro. As observações construídas com base nos objetos de estudo evidenciaram um grande envolvimento dos participantes na pesquisa, revelando o alto potencial formativo da leitura literária, bem como sua contribuição para a instauração de novos horizontes avaliativos e, por conseguinte, para o processo de formação humana desses alunos.

Palavras-chave: Literatura. Dialogismo. Formação humana.

ABSTRACT

The present research sought to understand how the reading of a literary work, in a dialogical perspective of the language, can contribute to the human formation of elementary school students. Considering the ethical and aesthetic dimensions of the literary text, the study was directed to students belonging to the 8th grade, in a public school, located in Porto Alegre. The theoretical assumptions were based on concepts derived from Bakhtin's Philosophy of Language (1993 [1920/1924], 1998 [1975], 2008 [1929], 2010 [1979]) and his Circle (VOLÓCHINOV, 2013 [1930] and 2017 [1929], MEDVEDEV, 2012 [1928]). The general objective of this study was to understand the potential of literary reading in its capacity to promote the resignification of conceptions of life and of the world, and consequently to influence the process of human formation of the students who participated in the research. The methodology, in turn, was based on an action-research (THIOLLENT, 1986; TRIPP, 2005), in which participants were invited to experience practices that involved reading the play *The Merchant of Venice* written by William Shakespeare, as well as the production of oral and written texts, in view of the principles of dialogism, responsiveness and exotopy. The data analysis privileged three instruments generated during the research: the reading diary, the opinion article and the theater. The observations made from the objects of study showed a great involvement of the participants in the research, revealing the high formative potential of literary reading, as well as their contribution to the establishment of new evaluative horizons and, consequently, to the human formation process of these students.

Keywords: Literature. Dialogism. Human formation

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - (Esquete 1) Pórcia recebendo um pretendente "O Príncipe de Aragão" para a escolha do porta-joias.....	117
Figura 2 - (Esquete 1) Cena em que Bassânio encontra a foto de Pórcia e se declara a dama.....	117
Figura 3 - (Esquete 2) Público que assistiu à estreia peça.....	118
Figura 4 - (Esquete 2) Shylock ajoelhado diante do tribunal, após receber a sentença.....	120
Figura 5 - (Esquete 2) Cena em que Antônio, com os olhos fechados, se prepara para cortar a libra de carne de seu corpo.	120
Figura 6 - (Esquete 2) Cena em que Baltazar leva a mão ao peito, ao pedir misericórdia a Shylock.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO	Artigo de Opinião
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DL	Diário de Leituras
EEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	21
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	27
2.1	A LITERATURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA.....	27
2.2	A LITERATURA NA ESCOLA E NA VIDA	31
2.3	LINGUAGEM E HUMANIZAÇÃO	36
2.4	A ÉTICA E A ESTÉTICA NA ARTE E NA VIDA.....	39
2.5	DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE.....	43
2.6	EXOTOPIA.....	45
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	51
3.1	TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA	52
3.2	APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
3.2.1	A escola	56
3.2.2	Os participantes.....	57
3.2.3	A docente pesquisadora	59
3.3	DIRETRIZES PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	59
3.3.1	O diário de leituras	60
3.3.2	O artigo de opinião.....	62
3.3.3	O teatro	63
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	67
4.1	PENSANDO EM JUSTIÇA	69
4.2	TRAJETÓRIA DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA	71
4.2.1	Conhecendo concepções de mundo.....	72
4.2.2	Acepção social da palavra “justiça”	76
4.2.3	Pensando sobre os poderes da República.....	78
4.2.4	Conhecendo a Constituição brasileira.....	82
4.2.5	Refletindo sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos	85

4.2.6	Literatura e a sociedade	88
4.2.7	Experiência estética	91
4.3	ENCONTRO ENTRE ÉTICA E ESTÉTICA.....	95
4.4	UMA ASSINATURA RESPONSÁVEL.....	107
4.5	CONHECENDO A SI MESMO NA RELAÇÃO COM OUTRO	116
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS.....	129
	ANEXO A – Parecer substanciado do CEP.....	137
	ANEXO B – Artigos de opinião escritos pelos alunos....	141

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas, por incrível que pareça, a quase totalidade não sente esta sede. (ANDRADE, 1945)

Ao longo dos últimos anos, principalmente, o incentivo crescente à leitura permeia as discussões sobre a melhoria na qualidade da Educação Básica. Por meio de campanhas, feiras, bienais, concursos e inúmeros projetos, esse tema tem ganhado repercussão, sobretudo midiática, premiando diversos professores que realizam projetos de leitura com seus alunos. Aparentemente, esses movimentos teriam o objetivo de sanar essas dificuldades, porém não têm se mostrado suficientes para o desenvolvimento de políticas públicas que, de fato, encaminhem para uma solução mais ampla do problema da formação leitora no Brasil, sobretudo quando se pensa na leitura de textos literários. Além disso, cabe refletir sobre o porquê de a escola ainda ter dificuldades na formação de leitores.

Qual ideia de leitor é concebida nessas campanhas? É satisfatório que o aluno leia por ler, ou seja, a leitura é um bem em si mesmo? Qual o verdadeiro sentido da leitura para esses estudantes? Por que ou para que se lê? Buscando refletir sobre essas questões, Britto (2015) nos oferece subsídios para verificar que esse tipo de imagem idealizada alimenta um discurso pedagógico que promove um contato superficial com o objeto sob a promessa de transformar aquele que começa a ler regularmente em uma espécie de “ser culto”.

Em minha experiência¹ como docente de uma escola pública, percebo que o propósito de formar leitores partindo do contato com textos literários ainda é muito precário. Reúnem-se os professores de Língua Portuguesa, algumas vezes, pensando em que obra trabalhar e, a partir desse momento, iniciam-se as divergências, que vão desde a justificativa da falta de material na biblioteca até a insegurança quanto a questões metodológicas. Quando se define alguma obra, pouco se estuda sobre formas de abordagem, baseadas em alguma perspectiva teórica, que permitam o texto literário cumprir sua função essencial: “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2016, p. 23).

¹ Dado o teor deste trabalho, em determinados momentos usou-se a 1ª pessoa do discurso.

Em relação aos conteúdos que devem ser ministrados durante o ano letivo nas aulas de Língua Portuguesa, constantemente recorre-se a textos breves, gêneros presentes no cotidiano ou fragmentos de obras literárias, grande parte contida no material didático. De acordo com Cosson (2016, p. 21), “esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e ‘divertidos’”. Teme-se o esforço que demanda o trabalho com textos mais complexos, o que, aliado à falta de repertório e de experiências dos próprios professores, acaba por afastar, ainda mais, o texto literário do ambiente escolar e, por consequência, da vida desses estudantes.

Em minha trajetória, sempre me senti atraída pela leitura literária; recorro, até mesmo, à recordação dessas experiências leitoras quando me encontro diante de situações complexas ou de dilemas que me permitem pensar mais além das necessidades imediatas que a vida rotineira me exige. O texto literário está sempre presente em minhas aulas. Constantemente faço leituras – leio para eles e com eles – e percebo que, apesar de algumas vezes reclamarem do vocabulário ou da extensão, ao final, sempre perguntam: “Professora, quando vamos ler o próximo livro?” São manifestações como essas que despertam a necessidade de buscar uma capacitação progressiva, voltada para um trabalho literário que cumpra, sobretudo, um objetivo humanizador.

Tendo em vista o exposto, o principal propósito com esta dissertação consistiu em favorecer um trabalho humanizador que envolvesse a literatura. O texto literário pode oferecer mais do que a simples compreensão dos fatos ou a identificação de elementos estruturais que compõem a narrativa. É nas obras literárias que nos é permitido conhecer os dramas, as inquietações, e que a própria história da humanidade pode ser contemplada, pensada e até modificada.

Nesse sentido, permitir que a leitura do texto literário (CANDIDO, 2004) ocupe uma posição de destaque nas práticas escolares como um direito exige a compreensão de sua função essencial, e isso somente será possível mediante a apropriação de pressupostos teóricos e metodológicos que permitam que o texto literário ocupe um lugar central nas práticas escolares, com vista a um projeto de transformação social.

Considerando o exposto, neste trabalho, objetiva-se favorecer a leitura de textos da esfera literária sob uma perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1993 [1920/1924], 1998 [1975], 2008 [1929], 2010 [1979]) e seu de Círculo (VOLÓCHINOV, 2013 [1930], 2017 [1929]; MEDVEDEV, 2012 [1928]). Como questão norteadora, a pesquisa visa compreender *como a leitura de uma obra literária, numa*

perspectiva dialógica da linguagem, pode contribuir para a formação humana de alunos do Ensino Fundamental.

Partindo dessa questão, desdobram-se as seguintes questões suporte: (i) Em que medida a leitura de uma obra literária permite, no contato com outras perspectivas (avaliações), ampliar a visão dos próprios conceitos? (ii) Quais concepções éticas e estéticas de vida e de mundo fundamentam essas avaliações (precedentes e subsequentes)? (iii) Quais dinamismos, constitutivos da concepção ética e estética bakhtinianas, são capazes de demonstrar, indelevelmente, um processo de formação humana?

Com base nas reflexões acima elencadas, foi estabelecido como objetivo geral da pesquisa depreender o potencial formativo da leitura literária, em sua capacidade de promover a ressignificação de concepções de vida e de mundo, e incidir, por conseguinte, no processo de formação humana dos alunos participantes da pesquisa.

Nesse contexto, com os objetivos específicos pretendeu-se salientar a repercussão da leitura literária na vida dos alunos participantes, em seus fundamentos éticos e estéticos, manifestados nos campos do dialogismo, da responsividade e da exotopia, assim como suas contribuições para a instauração de um novo horizonte avaliativo e, por conseguinte, oportunizar o processo humanizador nos participantes da pesquisa.

A obra selecionada para referenciar o estudo proposto é uma peça teatral escrita por William Shakespeare em 1596 – *O mercador de Veneza*². Tal escolha se deu por ser uma obra que perpassa temas humanos essenciais, oferecendo inúmeras perspectivas de diálogo com as práticas sociais dos participantes da pesquisa. O conceito de justiça, discussão central da obra *O mercador de Veneza*, foi selecionado como categoria norteadora para o trabalho. Além da obra literária, pensou-se na construção de um caminho de leituras que contemplaram textos das esferas científica, jurídica, jornalísticas. A escolha do tema *justiça* foi inspirado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1993), no que tange ao tratamento dos temas transversais e especificamente na parte referente ao trabalho com a ética e a estética.

Com base nesses aspectos, traçou-se um caminho de leituras prévias em consonância com a BNCC (2018), sugere que os alunos tenham acesso a documentos normativos de importância universal e

² Neste projeto, foi utilizada a versão da peça traduzida por Beatriz Viégas-Faria e publicada pela Editora L&PM, 2017.

nacional que envolvam direitos e relacionem as experiências humanas a fatos históricos e sociais.

A opção por introduzir um debate partindo de uma obra de William Shakespeare foi pensada por se tratar do mais célebre dramaturgo do mundo ocidental e que demonstrou em suas obras uma grande capacidade de compreensão dos processos humanos, tanto no âmbito individual como na vida em sociedade. Além disso, como bem acentua Heliodora (2008, p. 8), “sem jamais se voltar para lições de moral, Shakespeare prefere deixar bem claro que o homem é sempre responsável por suas ações e que toda a ação tem consequências”. Assim, a peça *O mercador de Veneza*, cujo enredo se move em torno de temas como a justiça e a misericórdia, permite ao leitor refletir sobre questões essencialmente éticas e de valor universal, abrindo prerrogativa para transportar essas questões para outros tempos.

Composta por cinco atos, a peça traz dois contextos principais. O primeiro relata a experiência de Pórcia, jovem e rica dama que vivia em Belmont, cujo destino estava à mercê de um testamento deixado pelo pai, que a obrigava a se casar com o pretendente que escolhesse, entre três porta-joias (feitos de ouro, prata e chumbo) e um segundo panorama em que o cristão Antônio, o mercador de Veneza, contrai um empréstimo com o judeu Shylock a fim de ajudar seu amigo Bassânio, um nobre falido, a conquistar a mão de Pórcia. Em uma trama envolta por opções com as quais se deparam as personagens acionam o debate sobre temas éticos, evidenciando que

[...] o objetivo do poeta era o de escrever uma comédia romântica, da qual a discussão da questão da justiça e da misericórdia seriam não só parte integrante mas efetivamente crucial, e onde toda a evolução e solução da trama fossem tocadas por uma sucessão de opções que, em seu conjunto, dariam o tom do todo, com implicações éticas sutilmente transmitidas ao público. (HELIODORA, 2001, p. 233)

Tendo como referência a obra acima descrita a pesquisa em foco delineou-se como uma *pesquisa-ação* – com base em Thiollent (1986) – a qual cumpriu o objetivo de dar acesso não somente ao conteúdo da obra, mas ressignificá-la, estabelecendo contato com outros textos que permitissem trazer essas reflexões para a atualidade e contribuir para a

formação dos alunos participantes, assim como para a docente-pesquisadora que assume tal pesquisa-ação.

Considerando esse escopo, a dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro, discorreu-se, teoricamente, acerca do papel da literatura no processo de formação humana, bem como sobre a perspectiva dialógica da linguagem. Na sequência, os conceitos de ética e estética, basilares para compreensão da relação entre a vida, a cultura e a arte, foram abordados como constituintes da orientação filosófica dos estudos do Círculo de Bakhtin. Complementando as discussões do capítulo, foram aprofundados os princípios do dialogismo, da responsividade e da exotopia como categorias analíticas que permitiram demonstrar de que forma o tema da justiça foi sendo ressignificado ao longo de um processo de humanização.

No segundo capítulo, foram apresentados os procedimentos metodológicos utilizados, de modo que se justificou a escolha de uma pesquisa-ação como metodologia capaz de contribuir para ações que supram necessidades no âmbito educacional, mobilizando os participantes na busca de conhecimentos. Além disso, foi contextualizado o local em que foi realizada a pesquisa, descrita a estrutura física da escola, bem como feita a apresentação dos participantes e da docente pesquisadora. O capítulo ainda foi dedicado à exposição da geração de dados da pesquisa, esclarecendo a escolha dos instrumentos selecionados para análise: o diário de leituras, o artigo de opinião e a experiência teatral. Esses três objetos foram apreciados com base nos conceitos de dialogismo, responsividade e exotopia, sendo capazes de demonstrar que, ao estabelecer diálogos entre a ética e a estética, é possível a instauração de um novo horizonte avaliativo, ressignificando o conceito inicial que os participantes tinham sobre do tema da justiça.

No terceiro capítulo, foram apresentadas a análise e a discussão dos dados gerados na pesquisa contemplando todo processo de leitura e privilegiando, para fins delimitação, os instrumentos: diário de leituras, o artigo de opinião e a experiência teatral. Considerando o percurso descrito como contribuição para um processo de formação humana, no estudo privilegiou-se o contato com a experiência histórica e com a diversidade cultural, evidenciando como a literatura é importantíssima no processo de humanização: por meio dela os participantes puderam instaurar um novo horizonte apreciativo diante dos conceitos abordados.

À vista dos aspectos destacados, foram condensadas, na parte correspondente às considerações finais, as ponderações sobre a análise realizada, assim como os resultados observados.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

[...] a obra de arte é um acontecimento artístico vivo, significante, no acontecimento único da existência, e não uma coisa, um objeto de cognição puramente teórico, carente de um caráter de acontecimento significante e de um peso de valores. (BAKHTIN, 2010 [1979])

Neste capítulo, discorre-se sobre as bases teórico-epistemológicas norteadoras desta pesquisa, que propõe a leitura de uma obra literária por alunos que frequentam o 8º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública, no município de Porto Alegre/RS. A teoria bakhtiniana norteia a análise do processo de leitura seguido pelos alunos, assim como as produções teatrais e textuais advindas dessa leitura. Refletindo sobre esse processo, na primeira seção, tratou-se da importância do texto literário como manifestação artística, social e histórica capaz de proporcionar diálogos entre o mundo da vida e da arte. Na segunda seção, abordou-se a concepção de linguagem proposta por Bakhtin, tendo como princípio as relações humanas. Os conceitos de ética e estética, temas da próxima seção, foram apresentados no intuito de construir os fundamentos filosóficos que permitissem pensar a literatura em seu caráter humanizador. Nas seções seguintes, foram aprofundadas as bases analíticas da pesquisa, quando foram elencados os conceitos de dialogismo, responsividade e exotopia como norteadores para a compreensão do processo de formação humana mediado pelo texto literário.

2.1 A LITERATURA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Refletir sobre a função do texto literário em momentos em que nos encontramos no ápice do desenvolvimento tecnológico não é uma tarefa simples. De um lado, como já apontava Candido (2004), há três décadas, temos o avanço da técnica, oferecendo a possibilidade da resolução de inúmeros problemas do homem; porém, contrastando com essa realidade, observam-se comportamentos cada vez mais bárbaros. Inegavelmente, os avanços científicos beneficiam toda a humanidade e possibilitam resolver e evitar inúmeros problemas. Descobertas na área da medicina, da tecnologia, desenvolvidas no campo e na indústria, bem como a expansão dos meios de comunicação são mostras disso. Por outro lado, inúmeros conflitos em todo o mundo alertam para a falta de

conhecimentos sobre a própria natureza humana e sua responsabilidade no mundo.

O homem está cercado de aparatos tecnológicos que lhe permitem estar conectado sob a premência do tempo. Constata-se que, se por um lado, o conhecimento científico permitiu que grande parte dos povos superasse estados primários e limitados à luta pela subsistência, favorecendo uma etapa de vida que possibilita questionar a própria existência, por outro, vive-se uma fase na qual a imposição e as exigências da sobrevivência nos submergem em uma rotina de afazeres diários que impede o ser humano de pensar nas condições em que vive. Falta tempo para fruir a experiência estética e quando se busca na produção do conhecimento e da arte o desenvolvimento das próprias potencialidades criativas, descobre-se que elas já não servem a esse propósito, trabalhando muito mais para a “lógica da acumulação e da desigualdade” (BRITTO, 2015, p. 56).

Diante do panorama descrito, de que forma a literatura poderia instaurar um processo de formação humana capaz de transformar essa realidade? Qual a necessidade da literatura nestes tempos em que impera a crença de que a tecnologia poderá solucionar todos os problemas humanos?

Pensando no acesso à literatura como um direito, pesquisas recentes apontam que o Brasil está entre os países em que a formação leitora ainda é muito precária. De acordo com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*³, em sua 4ª edição, 44% dos brasileiros não leem e 30% nunca compraram um livro. Comparando-se, porém, esses dados ao acesso à tecnologia – neste caso à internet –, nosso país está entre os cinco que mais têm acesso no mundo. Como explicar que há neste país 120 milhões de pessoas conectadas enquanto quase a metade da população total não tem o hábito de ler livros?

A internet disponibiliza, de forma gratuita, centenas de produções literárias consagradas. Graças a essa democratização, é possível ler a grande maioria das obras consideradas universais e inúmeras obras da literatura brasileira, reconhecidamente valorizadas por sua forma, conteúdo e contribuições, constituindo-se em um caudal para pensar questões essenciais da natureza humana. Portanto, a questão fundamental não é mais a impossibilidade de poder usufruir essas obras, mas compreender a necessidade da literatura, como bem cultural, no

³ Pesquisa realizada a cada quatro anos pelo Instituto Pró-Livro. A pesquisa encontra-se na sua 4ª edição e foi realizada em 2016.

desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência, aspectos primordiais para o avanço de uma nação.

Antônio Candido (2004, p. 01) chama a atenção para a função humanizadora da literatura em sua capacidade de “confirmar a humanidade do homem”, qualidade que desperta o interesse por questões ligadas à vida e à sociedade e faz com que a literatura se constitua em uma necessidade de caráter universal. De acordo com Candido (2004), três fatores corroboram tanto para a universalidade do texto literário como para seu aspecto humanizador. O primeiro está relacionado à construção do objeto literário em sua forma e significado, constituição essa que permite revelar, inclusive, sua natureza contraditória e também, por isso, humanizadora. O segundo concebe a literatura como modo de expressão, propiciando a manifestação das emoções e de concepções de mundo individuais e coletivas. Enquanto o terceiro refere-se à literatura como forma de adquirir conhecimentos. Para o autor é, justamente, na articulação entre esses três elementos que reside a capacidade de depreender o caráter humanizador do texto literário.

A fim de se aprofundar um pouco mais nessa questão da humanização pela via estética, é preciso pensar ainda nas relações estabelecidas entre o mundo da cultura e o mundo da vida. Nesse sentido, Bakhtin (1993 [1920/1924]) coloca o primeiro situado entre fronteiras espaço-temporais cujos atos objetivados pertencem à história e a ela se vinculam mediante os fatos sociais, enquanto o mundo da vida é aquele que conhecemos, criamos e contemplamos, e é nele que são concretizados todos os nossos atos individuais. Ainda na década de 1920, Bakhtin apontava para as causas da crise contemporânea. Em sua visão, a instabilidade vivida no mundo decorria do distanciamento entre esses dois mundos.

Uma vez que a teoria se separou do ato realmente realizado e se desenvolve de acordo com sua própria lei imanente, a própria ação, tendo libertado a teoria de si, começa a se deteriorar. Toda a energia da ação responsável é desviada para o domínio autônomo da cultura, e, como resultado, o ato realizado, destacado dessa energia, afunda ao nível da motivação elementar biológica e econômica, isto é, perde todos os seus momentos ideais: é precisamente isso que constitui o estado da civilização. (BAKHTIN, 1993 [1920/1924], p. 73)

As metodologias aplicadas aos estudos literários nem sempre puderam contemplar os fenômenos éticos e estéticos como um todo. Essas correntes ora analisavam a psicologia da arte pelo viés subjetivo ou empírico, ora pelas propriedades do material, distanciando da obra os elementos da cultura humana. Bakhtin (2010 [1979]) não nega as contribuições que essas correntes puderam trazer para os estudos literários, no entanto, assinala que falta a elas a unidade sistemática filosófica que permite a realização de sua função fundamental, a de criar uma unidade intuitiva e concreta entre o mundo da cultura e o da vida. É, pois, na percepção da natureza dialógica da vida e da consciência humana que Bakhtin extrai os princípios para a construção de uma filosofia que compreende a ética em relação à totalidade da cultura humana. Para esse autor, na língua e nas palavras existem os pilares da vida humana, e seu tratamento dialógico é o único capaz de respeitar a individualidade, a liberdade e a inconclusibilidade dos seres.

O estudo da literatura, sob essa diretiva ganha, assim, outros contornos. Não se trata de isolar o objeto em seu material ou vincular-se a ele subjetivamente, a proposta de Bakhtin é de estabelecer relações com esse objeto de maneira que “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, o outro sujeito” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 316). As palavras e os fatos só adquirem significado na unidade da cultura, de modo que participar do mundo significa interagir com o outro, assimilando suas palavras e, por conseguinte, o patrimônio da cultura humana. Segundo Bakhtin, as ideias não podem viver isoladas na consciência individual dos seres, nesse caso elas se corromperiam e sucumbiriam. Portanto, “o pensamento humano só se torna pensamento autêntico, isto é, ideia, sob as condições de um contato vivo com o pensamento dos outros, materializado na voz dos outros, ou seja, na consciência dos outros expressa na palavra” (BAKHTIN, 2008 [1929], p. 98).

É nas concepções expostas que esta pesquisa está embasada. Propõe-se o estudo do texto literário em suas relações dialógicas, com vista a desencadear e verificar a construção de um processo de formação humana nos alunos participantes do estudo. Assim, parte-se de uma concepção estética que concebe a literatura como uma forma material extraída da vida, considerando suas dimensões éticas e cognitivas, unificada aos domínios da cultura humana.

Complementando as discussões levantadas nesta seção, segue-se para a próxima de modo a ampliar a compreensão sobre a presença da

literatura no ambiente escolar. Sua trajetória no ensino e sua importância como um princípio motivador são analisadas para reflexões sobre conceitos que permeiam a vida dos participantes da pesquisa.

2.2 A LITERATURA NA ESCOLA E NA VIDA

Na seção anterior, tratou-se da concepção da literatura como um direito humano, além de evidenciar seus alcances. Nesta, abordam-se a presença e o tratamento dado ao texto literário na escola, buscando elencar alguns paradigmas adotados no ensino de literatura, bem como suas limitações. Complementando essas discussões, ampliam-se alguns conceitos que evidenciam as potencialidades o texto literário e de que forma eles se relacionam com a teoria bakhtiniana.

O ensino da literatura na educação brasileira passou por transformações ao longo de sua história. Ao traçar esse trajeto, Cosson (2016a) assinala a presença de dois grandes paradigmas (tradicional e contemporâneo), cuja função é a orientação metodológica dos estudos literários nas práticas escolares. Na perspectiva tradicional, encontram-se os paradigmas gramatical e histórico, adotados mais intensamente na primeira metade do século XX. O paradigma gramatical segue os modelos herdados do latim, nos quais o uso de fragmentos de obras clássicas tradicionais serve de referência e de suporte para o ensino da língua, sob os preceitos da gramática normativa. Já o histórico ganha destaque no conceito da tradição literária, privilegiando os textos que constituem a herança artística-cultural de uma nação, objetivando sua inserção e a criação de uma identidade cultural.

Na segunda metade do século XX, sobrevêm vários fatores que corroboram para o surgimento de paradigmas contemporâneos, dentre eles, Cosson (2016b) assinala: a emergência de uma literatura infanto-juvenil autônoma, a crítica à ineficácia das metodologias gramatical e histórica, assim como o avanço nas discussões acadêmicas acerca do papel da literatura na escola. De modo que esses debates ganham espaço, sobretudo, a partir da década de 1970, e passam a integrar as práticas de ensino da literatura. Três desses paradigmas, o analítico, o social e de formação de leitores são destacados por Cosson (2016b) e exemplificam o tratamento que o texto literário tem recebido no ambiente escolar nas últimas décadas foram selecionados e descritos.

O parâmetro analítico concebe a literatura como uma elaboração estética, focalizando sua análise nos elementos composicionais da obra. Direcionado a uma leitura analítica do texto, classifica-o com base em categorias ou camadas, pretendendo promover uma consciência estética

da obra. Em oposição ao método descrito, apresentou-se o paradigma social, no qual a literatura é compreendida como um espaço de representação. Sua proposta consiste, basicamente, em promover o desenvolvimento de uma consciência crítica e, para tal, extrai da obra literária conteúdos temáticos que servem como pontos de discussão. Na década de 1990, o parâmetro da formação de leitores ganha destaque a partir das teorias que conceituam a literatura como fruição. De modo que a leitura passa a ser encarada sob um viés pedagógico, dando destaque àquelas obras que agradam ao leitor e presumindo que a simples constituição do hábito levará ao amadurecimento para a leitura de textos mais complexos.

Observando-se as últimas décadas, é possível constatar que esses paradigmas ainda estão presentes, ainda que sob rótulos diferentes, nas práticas de ensino da literatura e nos livros didáticos. Silva e Fritzen (2012) constataram afastamento da especificidade do texto literário como objeto estético das práticas escolares, bem como sua utilização para outras finalidades. Diante disso, a questão principal a ser assinalada concerne à necessidade de uma efetiva vinculação entre os campos da ética e da estética, uma vez que os paradigmas assinalados estão restritos a determinados aspectos da esfera literária e, por vezes, separam o individual do social. De modo que a ausência de uma concepção mais ampla da função da literatura parece ser uma falha comum, promovendo práticas isoladas ou favorecendo a mescla de diferentes parâmetros, resultando em sua ineficácia. Não se negam, evidentemente, as contribuições advindas desses modelos, ainda que sob um viés restritivo, conforme já assinalado, porém o que as experiências de ensino têm demonstrado, sobretudo nas últimas décadas, é o afastamento cada vez mais acentuado da literatura das práticas escolares.

Ao ressaltar esses aspectos, parte-se do pressuposto de que nesta pesquisa apresenta-se uma nova perspectiva de leitura literária na escola, na qual são aplicados alguns conceitos, presentes na teoria bakhtiniana, de modo a aproximar o texto literário das experiências dos alunos, considerando suas especificidades e estabelecendo relações que possibilitem articular os conceitos dele apreendidos com as concepções de vida e de mundo de cada um dos participantes. Nossa expectativa é colaborar para a formação de uma consciência participante e responsiva diante da sociedade e, portanto, mais humanizada.

Cosson (2016a, p. 20) afirma que “o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis”. A tradição curricular ainda garante sua presença nos documentos oficiais, no

entanto seu destaque é cada vez menor e sem a clareza de sua concepção como elemento de grande relevância nas práticas escolares. Nos documentos mais atuais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientada para as séries finais do Ensino Fundamental e publicada em 2018, a presença da literatura está cada vez mais ínfima, igualada a outros gêneros textuais da esfera cotidiana e jornalística e, por vezes, serve muito mais de subterfúgio para participação no espaço midiático do que para a formação de uma consciência participativa.

Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir *playlists*, *vlogs*, vídeos-minuto, escrever *fanfics*, produzir *e-zines*, nos tornar um *booktuber*, dentre outras muitas possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 66)

Limitada, durante décadas, a concepções moralizantes ou modelos estáticos para o aprendizado da língua, o ensino da literatura foi perdendo espaço no ambiente escolar e transformar essa realidade implica, sobretudo, no incentivo a uma constante capacitação docente. A falta de um trabalho que possibilite a apropriação de obras literárias, bem como a falta de clareza sobre as bases teóricas que possam nortear essas atividades, tem levando muitos docentes a adotarem a roupagem da modernidade, substituindo o texto literário por músicas, filmes, vídeos ou pela leitura exclusiva de textos da esfera jornalística. Nesse sentido, pensa-se que o gênero citado, assim como outros, podem e devem conviver com o texto literário, sem apagar sua especificidade, e estabelecendo relações que contribuam para que a literatura enriqueça os diálogos estabelecidos com esses gêneros.

Apresentados alguns dos motivos que se julga fazer parte das causas da crise vivenciada no ensino da literatura na esfera escolar, propõe-se, na sequência, situá-la em sua função humanizadora, referenciando alguns conceitos da teoria bakhtiniana que podem contribuir para que o texto literário passe a dialogar com as práticas pedagógicas e colaborar para um processo de formação humana nos alunos. Nesse sentido, norteia-se partindo das seguintes questões: (i) Qual a necessidade da literatura e de que forma ela humaniza? (ii) Quais conceitos encontrados na teoria bakhtiniana são capazes de evidenciar esse processo de humanização?

Em relação a essas questões, um primeiro aspecto a ser considerado está relacionado à particularidade do tratamento estético da realidade que, segundo Bakhtin, tem como característica ser receptivo e acolhedor, pois ao extrair os elementos da vida para sua constituição, transforma essa realidade, enriquecendo-a e emoldurando-a, axiologicamente, de maneira a favorecer a comunicação entre o mundo do conhecimento e da ética:

A atividade estética não cria uma realidade inteiramente nova. Diferentemente do conhecimento e do ato, que criam a natureza e humanidade social, a arte celebra, orna, evoca essa realidade pré-existente do conhecimento e do ato – a natureza e a humanidade social – enriquece-as e completa-as, *e sobretudo ela cria a unidade concreta e intuitiva desses dois mundos, coloca o homem na natureza, compreendida como seu objeto estético, humaniza a natureza e naturaliza o homem.* (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 33, grifos do autor)

Corroborando com essa perspectiva humanizadora da arte e ampliando estas reflexões sobre essa necessidade, retoma-se o pensamento de Candido (2004) ao posicionar a literatura em um lugar que abrange, desde as experiências do cotidiano, até as grandes produções humanas, e que, ao integrar as experiências do indivíduo desde a sua infância, constitui um elemento inerente à própria vida.

Acrescido ao aspecto apontado, a literatura também é considerada um poderoso instrumento de acesso ao conhecimento e à educação, pois nela há elementos que nos tornam capazes de desenvolver traços que nos fazem pessoas mais compreensivas e, portanto, mais humanas (CANDIDO, 2004). Assim, ela permite o acesso a saberes que contemplam as mais variadas experiências, promovendo, na convivência e no confronto consigo mesmo, a oportunidade do conhecimento próprio e dos demais seres, o que resulta em transformações, uma vez que nos libertamos das formas habituais de pensar. Portanto, ao se afirmar que a literatura humaniza, isso significa que ela integra um processo que implica buscar no outro aquilo que nos falta.

Entendo aqui por humanização (como já tenho falado dela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o

exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 182)

Retomando os objetivos expostos no início desta seção, discorre-se, a seguir, sobre os aspectos que configuram um processo de humanização realizado por meio da literatura. Esse aspecto é apreciado partindo das ideias de Candido (2004) e das concepções do Círculo de Bakhtin.

De acordo com Candido (2004, p. 178), como antes referido sucintamente, três peculiaridades evidenciam um caráter humanizador nas obras literárias. A primeira diz respeito à “construção de objetos autônomos como estrutura e significado”. Essa particularidade está relacionada à forma de organização das palavras na obra, que, articuladas a determinado objetivo, exercem um efeito de ordenar a própria mente e, por conseguinte, nos incitam a ver o mundo também de uma maneira mais organizada. Mais do que um código, elas têm um conteúdo, uma intenção e uma ordem capaz de impressionar. Bakhtin (2010 [1979]) complementa essa visão, mostrando que no ato da criação artística, o autor extrai da vida o material que adequará a determinada forma. Portanto, na organização das palavras, refletidas no estilo (escolhas lexicais), estão presentes os valores do mundo e da vida que o autor incorpora a determinado material.

A segunda peculiaridade abordada por Candido (2004, p. 179) diz respeito à literatura como “forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e grupos”. Assim, o conteúdo organizado pelo artista, em uma forma material específica, tem a função de transmitir determinada concepção de mundo, abrindo diálogos que permitem a compreensão e a relação com o outro. Para Bakhtin (2010 [1979]), a obra de arte extrai seu conteúdo da vida, cabendo ao autor-criador transpô-la para a realidade material, tendo em vista suas posições axiológicas, ou seja, selecionando cada palavra por seu aspecto valorativo e orientado para uma reação resposta do outro.

Na terceira particularidade abordada por Candido (2004, p. 179), a literatura é considerada “uma forma de conhecimento, inclusive como

incorporação difusa ou inconsciente”. Sob essa ótica, a obra englobaria certos conhecimentos que o autor intenciona transmitir, fruto de suas percepções históricas, culturais, científicas, éticas, dentre outras. Para Bakhtin, as ideias somente passam a ter vida quando são contraídas relações dialógicas, quando permitem sejam renovadas e adquiram uma nova significação. Dessa maneira o conhecimento presente numa obra literária “pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores”, logo, a literatura incita a interagir com conhecimentos integrados a ela (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 279).

Por meio das especificidades apontadas é possível verificar a capacidade de penetração que uma obra literária pode assumir na vida de um ser quando é tomada em sua totalidade. No entanto, é preciso considerar que nem toda obra classificada como literária tem essa capacidade. O próprio Bakhtin (1998 [1975], p. 37) faz essa ressalva ao afirmar que “nem toda obra consegue reunir forma e conteúdo de maneira artística”, da mesma forma que Candido (2004) reconhece que há obras que humanizam mais, no sentido amplo da palavra, se comparadas a outras.

Assim que, para Candido (2004, p.184), “a eficácia humana é função da eficácia estética e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, capacidade de criar formas pertinentes”. Tendo em vista essas considerações, o autor ainda assinala que não se trata de dar prestígio somente às obras consagradas, mas de saber que existem textos que se encontram num nível estético superior a outros, o que de maneira alguma os invalida.

Esclarecida a percepção acerca do tratamento literário do texto na escola, bem como de sua função e capacidade de humanizar, trata-se na próxima seção da relação entre língua e literatura proposta por Bakhtin, com o intuito de se aprofundar em alguns conceitos da teoria que balizaram a experiência vivenciada com o texto literário, na escola onde foi realizada a pesquisa.

2.3 LINGUAGEM E HUMANIZAÇÃO

Na teoria dialógica da linguagem criada por Bakhtin existem os fundamentos que conduzem à compreensão da comunicação entre os mundos da vida e da arte. Para chegar a esse entendimento, os

estudiosos do Círculo⁴ principiam por evidenciar as limitações das duas tendências filosófico-linguísticas dominantes no início do século XX – o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

Segundo Volóchinov (2017 [1929]), a primeira tendência tem como base estético-filosófica o Romantismo do século XVIII, na qual a linguagem é vista como um ato individual, regido pelas mesmas leis da psicologia. Considerada um produto acabado e resultado de um ato criativo do indivíduo, Volóchinov ressalta que essa tendência tinha duas vertentes, uma que privilegiava a formação do pensamento, em detrimento da função comunicativa, e outra que valorizava a função expressiva da linguagem, restringindo-se ao universo individual do falante. Já a segunda tendência, denominada objetivismo abstrato, cujas bases filosóficas são fundadas no neoclassicismo e no racionalismo do Realismo do século XVIII, preconiza uma concepção de linguagem que define a língua como um sistema, regido por leis fixas e imutáveis (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Segundo Faraco (2009), a concepção de língua/ linguagem que norteia os estudos do Círculo vai sendo construída ao longo do tempo, sobretudo pelos trabalhos de Bakhtin e Volóchinov, e parte da premissa de que a interação verbal é um acontecimento social, portanto regido por leis sociológicas e concretizado pela enunciação. Nessa perspectiva, a língua integra a vida por meio dos enunciados concretos, e as relações humanas estão no centro dessa interação (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Ao contrário das duas tendências anteriormente mencionadas, nas quais os fenômenos linguísticos estão restritos à psique ou ao sistema de linguagem, o Círculo considera que os enunciados formam a essência das interações comunicativas. Essas interações são constituídas com base no diálogo que, na visão do Círculo, tem um sentido amplo, não se restringindo à comunicação face a face, mas abarcando qualquer tipo de comunicação verbal. A língua, portanto, não se reduz a um mero sistema constituído por formas gramaticais abstratas, “mas como uma língua *ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como

⁴ O Círculo de Bakhtin é um grupo composto por intelectuais de diversas áreas do conhecimento, entre os quais estavam Valentin Volóchinov, linguista, e Pável Nikoláievich Medviédev, crítico literário, com os quais Bakhtin compartilhou a autoria de várias publicações. Esse grupo, conhecido posteriormente por Círculo de Bakhtin, tinha o propósito de debater ideias filosóficas do passado e em voga na época, focalizando, dentre inúmeros temas, questões pertinentes à literatura e à linguagem (FARACO, 2009).

uma opinião concreta que garante um *maximun* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 81, grifos do autor).

A palavra, no contexto dialógico, adquire índole individual-contextual e ganha expressividade no processo de comunicação verbal, amparada em uma realidade concreta e em condições reais, ou seja, não é uma unidade isolada da língua, mas um enunciado que atua como expressão axiológica do ser individual. A oração, como unidade significativa da língua, é incapaz de determinar uma posição responsiva, já o enunciado “é um elo na cadeia discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 289).

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] ele os rejeita, confirma, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um assunto, etc. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 297, grifos do autor)

O discurso, para o Círculo, é um fenômeno social em todas as esferas de sua existência e em todo os momentos se materializa por meio dos enunciados que, em suas formas tipicamente estáveis, se consolidam em gêneros. A linguagem, nessa visão, é considerada uma das maiores prerrogativas do ser humano, pois só pode ser adquirida na experiência com outros seres humanos. Bakhtin ilustra essa realidade em vários momentos de sua obra, como no exemplo da figura materna, no qual “a criança começa a ver-se pela primeira vez como que pelos olhos da mãe e começa a falar de si mesma nos tons volitivos-emocionais dela, como que se acaricia com sua primeira auto-enunciação” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 46).

A concepção de língua/linguagem, proposta pelo Círculo, serve como referência para pensar em como a literatura pode se relacionar com a vida, mediada pelas relações dialógicas. Para tal, deve-se partir do princípio de que a palavra integra e dá sentido à vida, e a linguagem e

todas as relações e manifestações da vida humana só ganham sentido e importância quando consideradas suas relações dialógicas.

Presente na vida, na sociedade e na cultura, as teorias linguística e literária do Círculo permitem-nos pensar nas relações de ensino e aprendizagem. Bakhtin publicou vários trabalhos em que demonstrou de que forma os conceitos éticos e estéticos estão inter-relacionados. Na análise dialógica do romance de Dostoiévski, bem como na demonstração da assimilação da cultura popular presente em Rabelais, pode-se verificar o elo entre identidade e alteridade, aspectos inerentes à língua e reveladas por meio da ficção (BRAIT, 1997). Na análise da obra de Dostoiévski, Bakhtin opõe o polifônico ao monológico, de modo que enquanto o último “não admite a existência de uma consciência responsiva e isônoma do outro”; a polifonia, como elemento constituinte do dialogismo, “se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis” (BEZERRA, 2016, p. 194-195). Já no estudo sobre a obra de Rabelais, Bakhtin aprofunda conceitos como carnavalização, concebendo-o como uma visão de mundo que permite o homem opor-se aos discursos autoritários mediante elementos da cultura popular e do uso de categorias carnavalescas, tais como a paródia, a excentricidade e a profanação (FIORIN, 2017).

Ao propor o estudo do texto literário em sala de aula, nesta pesquisa parte-se do conceito de dialogismo como elemento articulador entre a língua e literatura, entre a vida e a arte. Unido a esse conceito, percorreram-se os princípios da responsividade e da exotopia de forma a abarcar as relações estabelecidas entre os alunos e a obra, as respostas e as responsabilidades instauradas durante o trajeto de leitura, bem como as transformações nas concepções de mundo e de vida que puderam ser promovidas por meio dessa prática. Desse modo, por meio dos conceitos supracitados, procurou-se demonstrar as contribuições do texto literário no processo de formação humana dos alunos participantes da pesquisa. Nas próximas seções, os conceitos que permeiam a análise da experiência vivida com a literatura, da qual trata este estudo, serão aprofundados.

2.4 A ÉTICA E A ESTÉTICA NA ARTE E NA VIDA

Nesta seção, discorre-se sobre alguns princípios da teoria bakhtiniana que permitem pensar nas relações entre ética e estética, objetivando refletir sobre a literatura como manifestação artística

fundamental no processo de formação humana. Em inúmeras publicações do Círculo e em vários momentos distintos, os conceitos de ética e estética são abordados, pois constituem a construção de uma concepção filosófica composta de três horizontes essenciais: a ciência, a arte e a vida. Em *Arte e responsabilidade*, texto publicado em 1919, Bakhtin categoriza esses três campos – ciência, arte e vida – como formativos da cultura humana. Sua reflexão é voltada para a necessidade de unificar esses elementos, por meio da perspectiva interna de cada indivíduo, pois, no mundo dos afazeres diários, a maioria das pessoas concebe a arte como algo estranho ou distante das suas vivências; daí a afirmação de que “quando o homem está na arte não está na vida e vice-versa” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. XXXIII).

O conceito de responsabilidade, segundo o filósofo, unifica esses campos e representa o agir ético no mundo. Entretanto, é preciso compreender o aspecto polissêmico presente no termo responsabilidade, também traduzido em algumas publicações para a língua portuguesa como responsividade ou respondibilidade, uma vez que, para Bakhtin, ele

une o responder *pelos* próprios atos, o responder *por*, e a responsividade, o responder *a* alguém ou alguma coisa, sendo fiel à palavra russa *otvetstvennost*, que designa o aspecto responsivo e o da assunção da responsabilidade do agente pelo seu ato. (SOBRAL, 2009a, p. 124, grifos do autor)

Nos trabalhos publicados *Arte e Responsabilidade* (1919), *Para uma Filosofia do Ato* (1920-1924) e *O autor e o herói na atividade estética* (1924-1929), as reflexões sobre a cultura humana e sua interligação à realidade vivenciada pelo indivíduo ganham projeções de caráter filosófico. Segundo Faraco, há “nesses primeiros textos um conjunto muito rico e denso de reflexões, que, de uma forma ou de outra, atravessará todos os escritos de Bakhtin até o fim de sua vida” (FARACO, 2009, p. 18). Assim, as referidas obras constituem um primeiro escopo para o desenvolvimento da ideia proposta para esta seção.

Como filósofo, Bakhtin analisa o princípio de várias correntes filosóficas⁵ e pensadores de diferentes épocas, concluindo que nenhuma

⁵ Dentre essas correntes se encontram o neokantismo, a fenomenologia, o marxismo e o freudismo (BRAIT, 1997).

dessas propostas alcançou de fato o indivíduo em sua integridade, ou seja, converteu-se em uma filosofia primeira, daí a necessidade da criação de um método filosófico capaz de estabelecer essa vinculação. Na obra *Para uma filosofia do ato*, o autor define o mundo da cultura como “aquele em que os nossos atos são objetivados” e o mundo da vida como o lugar no qual “nós realmente criamos, conhecemos, contemplamos, vivemos nossas vidas e morremos – isto é, o mundo no qual os atos de nossa atividade são realmente realizados uma única vez” (BAKHTIN, 1993 [1920/1924], p. 13).

A proposta para o estudo da arte e da vida tem como base pensar esses dois mundos partindo do princípio da unidade da responsabilidade, uma responsabilidade bilateral, ou seja, que englobe tanto o conteúdo (responsabilidade especializada), quanto o próprio ser (responsabilidade moral). De maneira que ser responsável significa não ser indiferente, ou seja, assumir eticamente uma ação responsável em relação àquilo que se busca compreender, estabelecendo uma relação ativa com esse objeto. Assim que, “na visão de Bakhtin, a não-indiferença da ação responsável estabelece uma conexão entre cultura e vida, entre consciência cultural e consciência de vida” (PONZIO, 2009, p. 37).

O pensamento como ato ético é integral, ou seja, contempla tanto seu conteúdo semântico – um juízo de validade universal ou unidade teórica – quanto o indivíduo como ser único, singular e histórico. Para Amorim (2016), a questão central da proposta filosófica de Bakhtin é definir a ética de um pensamento. Ao utilizar as palavras russas *istina* e *pravda* para designar o termo verdade, Bakhtin define o termo *istina* como uma verdade teórica, universal e que abarca inúmeras possibilidades, enquanto *pravda* se relaciona a uma verdade vivenciada pelo indivíduo, mais ligada aos fatos. Ao se considerar somente a validade teórica de um pensamento (*istina*), a ética torna-se absolutista, dogmática. As normas não são válidas por si, devem ser pensadas pelo ser, em outras palavras, uma verdade universal tomada como absoluta não é capaz de superar a dualidade entre o conhecimento e a vida (BAKHTIN, 1993 [1920/1924]). Portanto, para Bakhtin, somente por meio do ato ético ou responsável é possível considerar as particularidades e a essência de uma verdade; ou seja, é por meio dele que advém o sentido⁶ dessa verdade:

⁶ O eixo do sentido para o Círculo é distinto da significação. Enquanto o eixo da significação engloba a oração, o abstraído, o reiterável, o signo e a forma conduzidos por leis imanentes, o sentido é o discurso concreto, irreiterável,

A expressão, do interior, de um ato realizado, e a expressão do Ser-Evento único e unitário no qual esse ato é realizado, requerem a inteira plenitude da palavra: seu aspecto de conteúdo (a palavra como conceito) tanto quanto seu aspecto palpável-expressivo (a palavra como imagem, e seu aspecto emocional-volitivo (entonação da palavra) em sua unidade. Em todos esses momentos a palavra plena unitária pode ser responsabilmente válida, isto é, pode ser a verdade [*pravda*] em vez de alguma coisa subjetivamente fortuita. (BAKHTIN, 1993 [1920/1924], p. 49, grifo do autor)

Quando um pensamento é assumido e valorado por um indivíduo, torna-se um conhecimento real, reconhecido e assinado; e é essa assinatura “que o constitui como ato e lhe confere validade (*pravda*)” (AMORIM, 2016, p. 25). A responsabilidade torna o ser capaz de unir os acontecimentos subjetivos e psicológicos à verdade a ser alcançada, da mesma forma que une as concepções válidas universalmente com a realidade individual. Sob essa perspectiva o indivíduo não é considerado isoladamente, limitado aos seus próprios pensamentos, mas como um sujeito que se relaciona com o mundo, que se constitui na alteridade, na interação com o outro, ainda que esse outro seja um eu-para-mim.

O Eu e o outro são, portanto, o centro dos valores que se confrontam e se completam numa relação saturada de tons volitivos-emocionais completamente distintos em sua essência, este fator é o que eleva essas relações ao nível de um evento único (BAKHTIN, 1993 [1920/1924]). O sentido da vida humana nasce justamente dessas relações. Ao apresentar sua concepção ética da vida, Bakhtin nos convida a pensar sobre o papel do sujeito e sua responsabilidade perante si mesmo, os demais e o futuro.

Relacionando essas reflexões éticas com o campo da estética, Bakhtin aponta que não é possível chegar a uma compreensão arquitetônica do mundo em uma visão estética pela via única da unidade do significado. A estética e a ética, portanto, integram-se a partir do interior da obra, sem desprezar nenhum elemento. Quase tudo o que o pensamento humano categoriza sobre o mundo tem relação com o

estético. Isso engloba sua visão sobre o mundo, suas criações, incluindo mitológicas e metafísicas, Assim, “o ato estético dá à luz o existir de um novo plano axiológico do mundo, nascem um novo homem e um novo contexto axiológico – o plano do pensamento sobre o mundo humanizado” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 177).

Embasados nessas concepções, objetivou-se um trabalho em que o texto literário dialogasse com a vida dos alunos. Ao estabelecer um processo de interação verbal entre os participantes – considerando suas visões de mundos, crenças e valores – e a obra, favoreceu-se o acesso a conceitos que estão inseridos no âmbito do conhecimento estético e que, ao serem acessados, permitem ser confrontados e avaliados. Postas essas considerações que partem de algumas concepções do Círculo acerca dos conceitos de ética e estética, os conceitos de dialogismo, responsividade e exotopia, como elementos indispensáveis para favorecer um processo de humanização, mediado pelo texto literário, serão aprofundados.

2.5 DIALOGISMO E RESPONSABILIDADE

Os conceitos de dialogismo e responsividade têm características próprias e se complementam no âmbito da interação discursiva. Enquanto o primeiro ganha ênfase na constituição interior dos discursos e no processo de interação entre os seres, a responsividade concentra-se em torno da organização do enunciado, em sua particularidade de sempre suscitar uma resposta a outros enunciados precedentes ou futuros (SOBRAL, 2009b).

Para Bakhtin, todos os processos que envolvem a comunicação humana são dialógicos, pois esse é um traço da língua e da própria natureza humana. Tomamos contato com o mundo por meio da linguagem, de modo que “viver significa participar do diálogo, interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 348).

As relações dialógicas são definidas por Bakhtin como “um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância” (BAKHTIN, 2008 [1929], p. 47). A língua se une à vida por meio dos enunciados e é na interação verbal que ela cumpre um processo de evolução ininterrupto, logo os diversos intercâmbios comunicativos que o sujeito vivencia, ora no trabalho, ora nos estudos ou nas atividades cotidianas, pressupõem a presença de participantes intercambiando enunciados (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Assim sendo, o estudo do texto literário numa perspectiva dialógica de linguagem implica tomar a literatura como parte integrante da cultura humana. Seu estudo nas atividades escolares requer, portanto, estabelecer diálogos com a vida, com a história e com a sociedade. Além disso, é necessário que esse estudo abarque as condições culturais de sua época em um contexto integral, promovendo a ampliação das interpretações por meio de uma compreensão ativa dos leitores.

Ademais, uma leitura dialógica do texto literário permite o encontro com o outro, pois para Bakhtin nosso direcionamento no mundo é resultado dos movimentos de reação e assimilação das palavras do outro, sendo esse o meio pelo qual nos apropriamos do patrimônio cultural da humanidade. É na interação discursiva que o ouvinte se posiciona, assumindo, inteiramente, uma posição ativa no processo de comunicação, o que transportado às relações dialógicas que têm como base o texto literário na escola significa incitar uma percepção ativa do leitor e fazê-lo participar de discussões ideológicas⁷.

Para Bakhtin (2010 [1979]), toda compreensão é de natureza dialógica, pois todos os elementos isoláveis e totalizantes do enunciado integram o contexto responsivo e ativo da interação verbal entre os sujeitos. Consequentemente, toda palavra nascida na relação com o outro expressa uma posição valorativa do indivíduo, assim como responde a outros enunciados, precedentes e futuros, podendo rejeitá-los, confirmá-los, completá-los, reconhecê-los ou considerá-los. Assim, conviver com o outro significa relacionar-se com enunciados.

Segundo Fiorin (2017), estabelecer o conceito de dialogismo como base para pensar as relações humanas é considerá-lo sob três óticas. Na primeira, o dialogismo é visto como princípio constitutivo do enunciado e do modo de funcionamento real da língua. Nesse sentido, os enunciados são considerados réplicas de outros e só ganham sentido no contato com outros enunciados. As relações dialógicas nessa acepção

⁷ “Bakhtin [...] aponta para o enunciado como *locus* privilegiado de constituição de uma ideologia. Nos marcos, pois dessa teoria os eventos enunciativos são apreensíveis por uma concepção de ideologia que, resumidamente pode ser assim formulada: A ideologia da sociedade se constitui por significados e sentido materializados em objetos-signos e em enunciados concretos produzidos nas diferentes esferas ideológicas e na comunicação da vida cotidiana. Nesses significados e sentidos se refletem e se refratam (sob a ação de diversas mediações, entre as quais as dos gêneros discursivos) as determinações emanadas das estruturas econômicas e políticas e as relações travadas pelas forças em contradição e luta no fluxo de interação *dialógicas* e responsiva da sociedade”. (COSTA, 2017, p. 165-166, grifo do autor).

são, portanto, um lugar de encontro e confrontação de vozes sociais e individuais que operam na formação social dos indivíduos. Na segunda ótica, o conceito de dialogismo tem como base a incorporação da palavra do outro no enunciado, particularidade que integra a construção composicional do discurso, evidenciando as diversas vozes presentes no discurso. Já na terceira ótica, a referência é o agir do sujeito, a constituição do indivíduo na relação com outro. Segundo Fiorin (2017), esse último aspecto salienta a construção da consciência num processo de interação social no qual a apreensão do mundo se faz de maneira histórica e dialógica.

Postas essas considerações e relacionando-as com o objeto desta pesquisa, buscou-se compreender a experiência literária como constituída por relações dialógicas entre enunciados, contextualizados social e historicamente, portadores de autoria e de destinatário e que requerem uma posição avaliativa com base nas relações de sentido com outros enunciados. Portanto, vê-se o ato de ler como uma prática social na qual é possível encontrar no texto literário elementos que suscitam uma compreensão responsiva e que permitem aos seres pensar em questões que envolvem a própria vida e a realidade que os cerca. Nesse processo de interação, o texto é tomado como objeto cultural que permite confrontar valores, crenças e concepções de mundo que emergem do encontro entre a palavra própria e a palavra, contribuindo para a formação de um sujeito participativo, responsável e mais consciente de sua postura e diante dos dramas vividos pela humanidade.

Ao se propor a leitura dialógica do texto literário, a intenção é contribuir para o desenvolvimento humano dos alunos participantes do estudo, ampliando seus conhecimentos e fazendo com que essa atividade ofereça elementos de juízo que permitam pensar e ressignificar conceitos.

Na próxima seção, trata-se do conceito de exotopia como outro princípio que permite estabelecer relações entre a literatura e a vida.

2.6 EXOTOPIA

O termo exotopia significa *lugar exterior*. Esse conceito, encarado sob o viés bakhtiniano, nasce no campo literário e refere-se à relação espaço-tempo vinculada ao ato de criação individual (AMORIM, 2006). Na obra *Para uma filosofia do ato*, o conceito de exotopia surge como uma base filosófica que permite pensar as relações humanas, tanto no campo da ética quanto da estética. É um movimento que implica buscar a própria completude a partir da visão do outro,

permitindo a percepção de questões que o próprio ser é incapaz de ver em si mesmo, sem esse distanciamento. Logo, ver axiologicamente o mundo a partir do outro, sem abrir mão de seu lugar singular e insubstituível, implica o enriquecimento mútuo das possibilidades individuais que são ancoradas na correspondência entre *eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*.

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 23)

Assim, a não coincidência dos horizontes vivenciáveis ou apreciativos faz com que a vivência de cada indivíduo seja única, cada um está situado em amplitudes espaço-temporais, em situações únicas e irrepetíveis. Portanto, esse outro, exotopicamente distante de mim, diz respeito a duas amplitudes espaço-temporais e axiológicas que são constituídas a partir da alteridade (BAKHTIN, 2010 [1979]).

Os conceitos de ética e estética entrelaçam-se mutuamente no excedente de visão. Bakhtin considera que a base desses conceitos se concretiza justamente na interação com o outro, assim, “relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento tanto ético quanto estético” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 25). Nessa perspectiva, a relação intersubjetiva entre seres únicos, singulares e concretos é insubstituível. Essa insubstitutividade é justamente o que faz os sujeitos responsáveis pelo seu dizer.

No que tange à criação artística, Bakhtin (2010 [1979]) esclarece que o autor-criador abarca o mundo da personagem, conhece mais do que ela e é partir do excedente de visão que suas relações são constituídas, dando acabamento à sua obra. Nesse sentido, Bakhtin (2010 [1979], p. 13) ressalta que o autor-criador “deve colocar-se à margem de si [...] deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si com os olhos do outro”, completando, dessa maneira, a si mesmo.

Faraco (2009) esclarece que, no âmbito estético a realidade vivenciada não é a mesma da vida real. Essa realidade na qual o autor

está inserido é vista por meio de suas posições axiológicas que são deslocadas para o campo da obra, de modo que “o ato estético opera sobre sistemas de valores e cria novos sistemas de valores”. O autor-criador toma os acontecimentos da vida, assumindo uma posição refratária e, ao mesmo tempo, refratante, isto é, fundamenta-se em elementos extraídos de sua posição axiológica, seleciona esses elementos e os reestrutura esteticamente (FARACO, 2009).

Ao realizar um paralelo desse processo vivido pelo autor-criador com a vida, Bakhtin (2010 [1979]) pontua que, cotidianamente, as pessoas atuam de forma similar. Na convivência humana, as avaliações sobre si mesmo são constantemente atravessadas pelas avaliações dos demais. É do plano da consciência alheia que se extrai aquilo que se é incapaz de ver em si, e é no retorno a si mesmo que o indivíduo se torna capaz de completar seu próprio ser. A imagem externa, vivenciada pelo indivíduo e pelos outros, nos planos da vida e da arte, é um ponto importante para se pensar nas relações entre os seres, pois, o acesso à própria imagem externa só é possível mediante o olhar do outro. Bakhtin afirma que, ainda que se o ser se olhasse em uma fotografia ou estivesse diante de um espelho, ele só teria acesso a uma imagem limitada de si mesmo, “vemos o reflexo da nossa imagem externa, mas não a nós mesmos em nossa imagem externa” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 30).

A imagem vista nesse espelho pode ter diversos sentidos, desde uma avaliação própria, determinada por um contexto, baseada na avaliação do outro e, até mesmo, na própria avaliação sob influência da avaliação do outro, o que, em síntese, significa que “nós a avaliamos não para nós mesmos, mas para os outros e através dos outros” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 31). Na análise da obra *Memórias do subsolo*, de autoria de Dostoiévski, Bakhtin demonstra de que forma as relações dialógicas, postas em uma espécie de discurso confessional, mostram relação entre o eu e o outro por meio do excedente de visão. Esses aspectos se revelam na figura da personagem *homem do subsolo*, que ao realizar uma espécie de autoconfissão dialoga consigo mesmo em um embate de várias vozes avaliativas que vão caracterizando a personagem em relação a si mesma. Esse embate de vozes⁸, porém, assume caráter de discussão interior que, de forma velada, intenciona a busca da reação responsiva do outro. Bakhtin (1998 [1975], p. 264) esclarece que, nesse exemplo, os argumentos da personagem visam a uma autojustificativa:

⁸ O autor faz referência ao conceito de polifonia.

O que ele mais teme é que venham a pensar que ele se arrepende diante do outro, que ele pede perdão ao outro, que ele submete ao seu juízo e avaliação que a sua auto-afirmação necessita da afirmação e do reconhecimento do outro. E neste sentido que ele antecipa a réplica do outro.

Ao pensar na estética e na pesquisa em ciências humanas sob a ótica bakhtiniana, Amorim (2006, p.102) pontua esse duplo movimento de “tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma”. Refletindo sobre as relações entre o leitor e obra, Bakhtin (2010 [1979]) pontua que essa compreensão é sempre dialógica, pois compreender o sentido do todo significa também compreender seu autor e a consciência do outro, num outro mundo. A compreensão surge da interação dessas consciências.

As obras de arte são unidades na comunicação discursiva que se vinculam a outras obras (outros enunciados) responsivamente, o autor se revela em todos os elementos da obra, sua individualidade se manifesta em seu estilo pessoal e em sua concepção de mundo. A atividade estética, portanto, motiva a atitude responsiva do outro. Além disso, pode exercer

[...] influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 279)

Segundo Bakhtin (2010 [1979]), uma compreensão criativa é oposta àquela tomada sob um viés unilateral, ou seja, que abdicando das próprias convicções, simplesmente, se apropria da cultura alheia e passa a ver o mundo pelos olhos dela. Na vida, os seres não têm acesso à sua imagem externa, necessitando do outro para completar essa imagem. Em contrapartida, o acesso à herança cultural da humanidade só é possível pela exotopia, recurso fundamental na compreensão, permitindo que a cultura do outro se revele “com plenitude e profundidade (mas não em toda sua plenitude, porque virão outras culturas que a verão e a

compreenderão ainda mais) aos olhos de outra cultura” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 366).

Os conceitos de dialogismo, responsividade e exotopia são princípios constituinte das relações discursivas e a partir deles é possível perceber a “prática da leitura como uma relação dialógica inserida na produção discursiva. O sujeito que lê estabelece uma relação de sentido entre os enunciados existentes nos textos escritos que tem como referência o todo da interação verbal” (BENEVIDES, 2008, p. 100).

Com bases nessas reflexões é que são propostos novos parâmetros que conduzam a experiência literária a um novo grau de compreensão e ressignificação de conceitos, corroborando na formação de seres mais conscientes. Neste experimento, o conceito de exotopia é parte essencial para a compreensão das relações intersubjetivas que serão estabelecidas durante as etapas pesquisa, dentre elas a leitura e a produção de textos, bem como as relações entre os participantes, as personagens e os demais componentes que integram a vivência teatral.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nada se manifesta à mente humana, se ela não começa por se mostrar acessível ao conhecimento que generosamente se apresenta à sua investigação. (GONZÁLEZ PECOTCHE, 2011)

Os conceitos que nortearam este estudo encontram sua fundamentação na perspectiva dialógica da linguagem, associada a uma visão que concebe a literatura, situada na interface entre a ética e a estética, um agente humanizador. Desse modo, considera-se que a leitura dialógica do texto literário revela que o processo de formação humana é também um processo histórico.

Inicialmente, retomam-se os questionamentos e os objetivos da pesquisa, mencionados no capítulo introdutório desta dissertação, a fim de direcionar as observações para os elementos que embasam a tese proposta. Nessa conformidade, a questão norteadora da pesquisa é compreender: *Como a leitura de uma obra literária, numa perspectiva dialógica da linguagem, pode contribuir para a formação humana de alunos do Ensino Fundamental?*

A partir desta questão, buscou-se refletir sobre: (i) em que medida a leitura de uma obra literária permite, no contato com outras perspectivas (avaliações), ampliar a visão dos próprios conceitos; (ii) quais concepções éticas e estéticas de vida e de mundo fundamentam essas avaliações (precedentes e subsequentes); (iii) quais dinamismos, constitutivos da concepção ética e estética bakhtinianas, são capazes de demonstrar, indelevelmente, um processo de formação humana. Assim, foram estabelecidos como objetivo geral da pesquisa: depreender o potencial formativo da leitura literária, em sua capacidade de promover a ressignificação de concepções de vida e de mundo, e incidir, por conseguinte, no processo de formação humana dos alunos participantes da pesquisa.

Tendo em vista o contexto delineado, os objetivos específicos do estudo em tela visaram salientar: a repercussão da leitura literária na vida dos alunos participantes, em seus fundamentos éticos e estéticos, manifestados nos campos do dialogismo, da responsividade e da exotopia, assim como suas contribuições para a instauração de um novo horizonte avaliativo e, por conseguinte, oportunizar um processo humanizador nos participantes da pesquisa.

Postas essas considerações iniciais como pontos norteadores propostos no estudo em tela, objetiva-se, neste capítulo, expor os

procedimentos metodológicos e de análise de dados desta pesquisa. Para tal, é apresentada a opção metodológica pela pesquisa-ação, seguida da apresentação do estudo, do local onde a pesquisa foi realizada e dos participantes. Na sequência, trata-se dos procedimentos empregados na geração dos dados, bem como dos instrumentos utilizados em seu desenvolvimento.

3.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA

A escolha metodológica pela pesquisa-ação, com base em Thiollent (1986), possibilitou um olhar mais próximo das práticas escolares vivenciadas pelos estudantes. Direcionada aos problemas urgentes da situação atual da educação, a aplicação da referida metodologia permite que os envolvidos possam refletir sobre as principais dificuldades enfrentadas, tendo em vista o contexto escolar no qual estão inseridos os participantes, além de promover uma postura ativa, no sentido de pensar e elaborar formas de superação desses problemas. Dessa forma, ela constitui “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Por objetivar o estudo de uma realidade concreta, propondo soluções, essa metodologia proporciona que os participantes da pesquisa tenham voz e vez na construção do conhecimento. A pesquisa-ação, composta pelas etapas de planejamento, implementação, descrição e avaliação, contribui com elementos que corroboram na própria investigação e no aperfeiçoamento do aprendizado (TRIPP, 2005).

Segundo Thiollent (1986), ao privilegiar a questão empírica, sem abandonar os quadros de referência teórica, a pesquisa-ação inscreve-se numa concepção dialética, promovendo a interação, a resolução e o acompanhamento das decisões, portanto, não se restringe a uma simples ação, mas à ampliação de conhecimentos desse grupo. Ao defini-la o autor afirma:

A pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada com estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de

modo cooperativo ou participativo.
(THIOLLENT, 1986, p. 14)

A busca do espírito científico na metodologia da pesquisa-ação, inserida numa abordagem qualitativa, evidencia-se tanto na compreensão da situação abordada, quanto na aprendizagem. É importante esclarecer que, ao permitir incorporar em sua geração dados imprecisos, dialógicos ou argumentativos, esse tipo de pesquisa não deixa de apresentar-se como um método científico, posto que as pesquisas positivistas também fazem uso de recursos hipotéticos, inferenciais e comprobatórios que são incorporados a componentes discursivos ou argumentativos. Porém, vale ressaltar que na pesquisa-ação o raciocínio inferencial é por processos de argumentação ou “diálogo”, entre vários interlocutores, oferecendo melhores condições para a compreensão, decifração, análise e síntese das produções geradas na situação investigada (THIOLLENT, 1986). No âmbito das ciências sociais, essa metodologia permite ser enriquecida com outras linhas compatíveis, nas ciências humanas, em nosso caso, estabeleceu-se a relação entre Língua e Literatura em situação social, sob uma perspectiva dialógica da linguagem.

Na aplicação da pesquisa-ação na área da Educação, Thiollent (1986) descreve-a como uma orientação metodológica que pode exercer um importante papel na reconstrução do sistema escolar, pois possibilita unir conhecimento e ação ao planejamento da pesquisa, ultrapassando, assim, os limites da descrição ou da simples avaliação, além de produzir novas formas de pensar que incidem na transformação da realidade vivenciada. Voltada para as microssituações escolares, oportuniza, ainda, a participação de alunos e professores, permite o uso de um planejamento flexível e reflexivo, direcionado a favorecer a superação das dificuldades vivenciadas pelo conjunto para o qual a pesquisa é direcionada. Sobre os aspectos comunicativos na pesquisa, Thiollent (1986, p. 76) afirma:

É necessário que os pesquisadores levem em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras. Tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação. Este processo é normativamente dirigido no sentido de favorecer tendências criadoras e construtivas.

Em nossa pesquisa, a busca da compreensão da realidade a ser estudada, por meio da interação entre os participantes, professor e alunos, com vistas a ressignificar o processo de ensino e aprendizagem constitui uma das prerrogativas a ser alcançadas. Nosso olhar está sendo direcionado para o processo de formação de um leitor literário, sob uma perspectiva humanizadora, na qual a experiência estética não se limita ao prazer do entretenimento (BRITTO, 2015), mas a base de um aprendizado que permite pensar sobre a própria condição humana. No que tange à abordagem qualitativa nas ciências humanas, Bakhtin (2010 [1979], p. 395) aponta que “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo é inesgotável em seu sentido e significado”. Essa visão contrapõe-se à metodologia convencional voltada para a busca da exatidão, pois segundo o autor pressuporia “a coincidência da coisa consigo mesma”.

Por oportuno, é preciso salientar que a escolha metodológica não pretende dar uma visão fenomênica ao objeto, mas considerá-lo vivo, partindo do princípio de que os seres não possuem só um meio e ambiente externos, mas também uma realidade interna. Acerca desse ponto, Bakhtin revela que é por meio dos signos criados ou por criar que surge a compreensão do ser e dos elementos que constituem sua vida. Uma acepção de caráter científico, baseada estritamente nas ciências exatas, não abrange a integralidade do sujeito, pois impede a interpretação das estruturas simbólicas em sua infinitude de sentidos. Portanto, o conhecimento do homem, enquanto sujeito social e singular, só poderá ser contemplado em seu caráter dialógico, posto que sua voz é parte integrante desse processo.

3.2 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO, CAMPO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os alunos do oitavo ano foram convidados a participar desta pesquisa que teve duração aproximada de oito meses. A principal motivação para o estudo em tela surgiu das propostas advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), bem como, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1993) no que se refere ao trabalho com princípios éticos no ambiente escolar no qual abarcam os temas da “justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com o bem de todos”. Segundo os documentos, essa abordagem se justifica pela importância de as disciplinas curriculares, entre elas a

Língua Portuguesa, incluir em suas discussões questões que envolvam o exercício da cidadania, integrada por valores e práticas sociais que não só permitam o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, mas que também contemplem a realidade social na qual estão inseridos os participantes.

Dessa forma, falar sobre ética significa trazer à tona reflexões que envolvam, além de posicionamentos de ordem histórica e política, questões cotidianas que abarcam “a legitimidade de práticas e valores consagrados pela tradição e pelo costume. Abrange tanto a crítica das relações entre os grupos, dos grupos das instituições e perante elas, quanto a dimensão das ações pessoais” (BRASIL, 1997, p. 30). O documento ainda ressalta o conceito de justiça como ponto central das discussões éticas. Por meio dessa questão, valores como a igualdade e a equidade podem ser pensados por meio das relações humanas e levados a uma efetiva experimentação tanto no campo escolar quando em outras esferas da sociedade. Unido a esses aspectos, este estudo busca oportunizar um contato mais próximo com o texto literário o que, inclusive, pode ser considerado um nervo motor para a instauração de reflexões acerca do conceito de justiça e possibilitar uma visão mais ampla sobre si mesmo e sobre o atual panorama da justiça na sociedade.

Além disso, tal propósito teve sua base também no planejamento anual da escola, no qual recomenda-se para o 8º ano o trabalho com gêneros argumentativos, documentos normativos de importância universal e nacional que envolvam os direitos humanos, fatos históricos e sociais, tais como a Constituição Brasileira e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, bem como a compreensão dos direitos e deveres pautados pela ética. Além desses tópicos, o planejamento também propõe a produção de resenhas, a pesquisa de verbetes, a análise e organização de textos dramáticos, promovendo assim práticas de linguagem que abarquem conhecimentos linguísticos e gramaticais no desenvolvimento da leitura e produções orais e escritas.

Tendo em vista os aspectos assinalados, no ano de 2018, a professora pesquisadora assumiu a regência da turma do 8º ano e, pautando-se nessas observações, surgiu o propósito de convidar esses alunos a pensarem em questões como as leis, a justiça, a intolerância, dentre outras, mediante a leitura da obra literária *O mercador de Veneza*, peça teatral escrita no século XVII e que, na visão da docente, poderia proporcionar reflexões sobre os assuntos anunciados, contribuir para o conhecimento e para a ampliação da visão de mundo e, por conseguinte, em um processo de formação humana, além de favorecer diversas práticas de linguagem.

É importante ressaltar que toda a turma, em torno de 25 alunos, foi envolvida no projeto, porém para fins de análise foram selecionados, aleatoriamente, dez alunos que consentiram em ter seus trabalhos referenciados e publicados como contribuição a esta pesquisa. Esses alunos foram identificados por letras de A a F, com o intuito de manter o sigilo da pesquisa, conforme instruções advindas do Comitê de Ética e Pesquisa.

Em relação ao desenvolvimento das aulas, buscou-se uma distribuição, dentro de cinco períodos semanais em que se conciliaram: atividades de leitura, reflexões sobre uso da língua, atividades de pesquisa, uso da oralidade e produções textuais.

3.2.1 A escola

A instituição em que a pesquisa-ação foi realizada é uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, situada na cidade de Porto Alegre, com uma estrutura considerada de pequeno porte. Conta, atualmente, com 375 alunos matriculados, atende desde o 1º até o 9º ano do Ensino Fundamental e funciona nos turnos da manhã e da tarde.

Segundo a Proposta Político-Pedagógica do educandário, sua missão é

buscar constantemente o aprimoramento cultural e melhores condições de integração, autoconhecimento, qualidade, equilíbrio, solidariedade, respeito, consciência crítico-social do indivíduo, preparando-o para a construção de uma comunidade mais justa, democrática e transformadora. (PPP, 2016, p. 4)

A proposta da escola baseia-se numa escola forte e democrática, cujo principal propósito consiste em vencer dificuldades como a repetência e a evasão. Como objetivos pedagógicos, direciona seu trabalho para o acesso e a permanência do aluno na escola, desenvolvendo capacidades de aprendizagens e a formação de valores indispensáveis para o exercício da cidadania.

Em sua estrutura física, a instituição conta com quinze salas de aula, sendo cinco para o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano e dez destinadas às séries finais do Ensino Fundamental. Possui, também, uma biblioteca, desativada há mais de dois anos por problemas de infiltração, uma cozinha com refeitório, quatro banheiros para os alunos e dois para

os professores. Além das salas de aula e biblioteca, há uma sala de vídeo que foi reformada em parceria com a comunidade escolar e que também é usada para reuniões e atividades pedagógicas, um laboratório de informática, uma sala para atividades da disciplina de Arte e uma sala para atendimento especializado a alunos portadores de necessidades especiais.

Em relação aos equipamentos, a escola possui um projetor multimídia com computador integrado, para uso de toda a escola, sete computadores para uso administrativo e dois notebooks para atendimento a alunos com necessidades especiais. No tocante aos recursos humanos, integram a equipe diretiva: uma diretora e duas vice-diretoras, além de duas orientadoras e duas supervisoras. Cerca de 20 docentes fazem parte da estrutura pedagógicas, na área administrativa conta com duas secretárias, três funcionários da limpeza e duas merendeiras.

Localizada em uma região de fácil acesso e próxima ao centro da cidade, o bairro Azenha abriga moradores de todas as classes sociais. O público atendido pela escola provém, em sua maioria, de crianças e adolescentes que convivem com problemas sociais complexos. Residem nas vilas que estão no entorno e em condomínios populares da região, convivendo muito de perto com a realidade do tráfico e do crime organizado na cidade. Além disso, há vários alunos provenientes de abrigos localizados no bairro e proximidades.

No aspecto pedagógico, há adesão à gestão democrática. Assim, a organização da escola é constituída por órgãos colegiados que são integrados por alunos, membros da comunidade, docentes e membros da equipe diretiva, além de um conselho fiscal responsável pela aprovação das despesas. Essa gestão colabora para o constante diálogo entre escola, aluno e comunidade e fortalece o trabalho docente.

A escolha por realizar a pesquisa neste educandário deveu-se por ser docente da disciplina de Língua Portuguesa desde o ano de 2013, já ter sido integrante da direção da escola e conhecer de perto os problemas vivenciados pela comunidade. Na apresentação do projeto aos membros da atual direção, o trabalho foi prontamente aceito e apoiado, durante todas as etapas da pesquisa até sua culminação.

3.2.2 Os participantes

Os participantes da pesquisa foram alunos regularmente matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental. A escolha desta etapa (8º ano) deveu-se a observações realizadas pela docente sobre a

necessidade de um trabalho direcionado a alguns conceitos dos quais os alunos não tinham uma visão mais aprofundada, sobretudo a concepção de justiça, fato que normalmente era motivo de discussões e posições extremistas. Encontrou-se, portanto, na obra literária *O mercador de Veneza*, situada num período histórico de conflitos de transição entre a Idade Média e a Renascença, uma representação que abriria a possibilidade de corroborar para uma abordagem mais ampla do conceito de justiça, posto que as tensões ali retratadas ainda se encontram de alguma forma presentes na sociedade atual. Os conteúdos vistos sobre a Idade Média e Renascimento, no ano anterior, na disciplina de História, também poderiam ser retomados mediante o estudo da obra, corroborando para a reativação e ampliação desses conhecimentos.

Os participantes do estudo são adolescentes com idades entre 13 e 17 anos, pertencentes a famílias composta por trabalhadores⁹ que exercem atividades administrativas, técnicas em nível médio trabalham no comércio ou encontram-se fora do mercado de trabalho formal. São jovens que frequentam a escola no turno da manhã, pois alguns deles exercem atividade profissional no contraturno, na função de menor aprendiz, auxiliando nas despesas da família.

Com relação às práticas de leitura, afirmam, em sua grande maioria, não possuírem o hábito de leitura de livros. O uso do celular é a atividade que ocupa a maior parte do tempo desses jovens, que afirmam participar ativamente de grupos de conversa por mensagens e das redes sociais. Em geral, manifestam, como objetivo para o futuro, concluir a Educação Básica e conseguir um emprego, sendo poucos os que colocam como meta a continuidade dos estudos.

Neste contexto, que retrata uma parte substancial do público que frequenta as escolas públicas nas grandes metrópoles, estão inseridos os alunos participantes da pesquisa, cujas ações, promovidas por este estudo, criaram oportunidades ímpares de acesso a textos e conhecimentos que, muito dificilmente alcançariam, sem um processo de intervenção didática.

Desse modo, os conhecimentos outorgados durante este estudo puderam incidir na vida desses alunos, gerando reflexões e experiências substanciais e corroborando para ampliar suas visões de mundo,

⁹ Informações inferidas com base na produção de um texto autobiográfico em que os participantes relataram aspectos pessoais, familiares e de expectativas para o futuro.

conforme será visto no registro de suas trajetórias durante as etapas da pesquisa.

3.2.3 A docente pesquisadora

Sou formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e atuo como docente na rede estadual do Rio Grande do Sul, desde o ano de 2013, como professora de Língua Portuguesa das séries finais. Nos anos de 2016 e 2017, ampliei minha participação na realidade escolar, atuando também como vice-diretora, lugar em que pude vivenciar de forma mais intensa todas as dificuldades e esforços para fazer da escola um ambiente mais motivador para os alunos e professores. Atualmente, trabalho como docente de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental.

Cursar o Mestrado pelo ProfLetras foi uma oportunidade ímpar de conhecer e estabelecer diálogos com novos autores e suas teorias. Nesse sentido, percebi que meu horizonte apreciativo pôde se ampliar, abrindo espaço para práticas mais significativas e que enriqueceram não somente minha experiência como docente, como também a realidade dos alunos que tive a oportunidade de conviver.

3.3 DIRETRIZES PARA GERAÇÃO DE DADOS

O caminho traçado até a leitura da obra literária teve início a partir das vivências sociais dos estudantes. O conceito de justiça, discussão central da obra *O mercador de Veneza*, foi selecionado como norteador para o trabalho, conforme razões já expostas anteriormente. Dessa forma, foi desenhado um planejamento que, partindo inicialmente da visão de mundo dos alunos, permitisse o contato com outras concepções (objetos culturais reconhecidos) e que se constituiriam em um caminho preparatório para a leitura da obra literária. Assim, a temática dos textos trabalhados foi relacionada, em sua maioria, à esfera jurídica (textos informativos e leis) e textos com a opinião de especialistas em relação à importância da literatura para a sociedade¹⁰.

Partindo do exposto, os dados gerados para compor a investigação, sempre tomando como norteadora a leitura da obra literária elegida, foram: diário de leituras, esquete teatral, questionários, rodas de conversa, registros fotográficos e de filmagem, além de

¹⁰ Os aspectos mencionados serão detalhados no capítulo de Análise e Discussão dos Dados.

produções textuais nos gêneros resenha, autobiografia, relato e artigo de opinião. Os citados instrumentos abrangeram eixos da leitura, da oralidade e da escrita. Para os registros da docente pesquisadora elegeu-se o instrumento diário de campo.

No intuito de uma delimitação coerente com os objetivos da pesquisa, optou-se por dar maior evidência a três instrumentos: *o diário de leituras, o artigo de opinião e a experiência teatral*, sem descartar, outros elementos que foram oportunamente acionados a fim de corroborar com a análise. No que se refere a outros instrumentos utilizados, enfatiza-se a importante contribuição promovida pelas *anotações de campo* e pelas *rodas de conversa*. No caso das anotações, elas puderam concorrer para uma visão mais abrangente da situação de interação e promoção de um processo descritivo e reflexivo (TRIVIÑOS, 1987) durante todas as etapas do projeto. No que tange às *rodas de conversa*, encontrou-se, neste instrumento, um agente para interação entre todos os participantes da pesquisa, efetivando um encontro com o outro mediante “situações comuns a todos e sobre as quais são chamados a se posicionarem” (PEDRALLI, 2014, p. 117). Postas essas considerações, descrevem-se, a seguir, os principais instrumentos elencados como base analítica.

3.3.1 O diário de leituras

O diário de leituras, doravante DL, como instrumento essencialmente dialógico (MACHADO, 1998), permite o registro da interação entre o leitor e o texto de maneira crítica, favorece a tomada de consciência do lido e, ao mesmo tempo, o acompanhamento das transformações de impressões iniciais em observações mais profundas. Considera-se o DL como um provável subtipo do gênero diário, sendo adotado, em nosso caso, como um empréstimo de um gênero típico da esfera privada para uma esfera pública, a escolar, tornando-se, assim, um instrumento com grande potencial para apropriação de conhecimentos e promoção de reflexões sobre as leituras realizadas (MACHADO, 1998).

A escrita diarista, de maneira geral, caracteriza-se por sua falta de acabamento, apresentando-se fragmentada. Além disso, há a presença da “heterogeneidade de conteúdos, a falta de organização global ou marcações explícitas”, podendo ser comparada às características do discurso interior (MACHADO, 1998, p. 27). Outro aspecto que configura essa escrita é oportunizar um conteúdo temático que permita a

expressão das experiências pessoais, seja relacionando ações, sensações, sentimentos ou pensamentos.

Acerca do papel do destinatário, ponto imprescindível na compreensão das relações estabelecidas entre os gêneros, Bakhtin afirma que “um traço essencialmente constitutivo é seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 301). Transportado ao contexto da pesquisa, Bakhtin afirma que “o discurso íntimo é impregnado de profunda confiança no destinatário, em sua simpatia – na sensibilidade e na boa vontade da sua compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 304).

Neste estudo, o diário de leituras mostrou ser uma alternativa bastante promissora para o trabalho com o texto literário nas aulas de Língua Portuguesa, abrindo espaço para reflexões sobre o processo de leitura e escrita, considerado o contexto de produção. Os registros no diário não contemplaram apenas a leitura da obra literária *O mercador de Veneza*, mas também englobaram textos de etapas antecedentes, sendo que o tempo total dedicado a essas leituras foi de dois meses, disponibilizado em duas aulas semanais. A escrita das ideias, assim como de suas apreciações sobre o lido, conferiu aos alunos maior liberdade de pensamento para expor suas opiniões, juízos ou emoções, corroborando para o desenvolvimento de uma prática de leitura mais enriquecedora. Logo, a consciência do próprio processo de aprendizagem pôde ser fomentada, resultando em maior compreensão das dimensões éticas e estéticas constitutivas do texto literário e que puderam ser reverberadas mediante os princípios do dialogismo, da responsividade e da exotopia.

Acerca desses conceitos, o gênero DL abre espaço para a observação do estilo empregado pelo aluno, em função de sua relação com o texto e com o destinatário. Além disso, permite expressar suas posições responsivas, ou seja, avaliações sobre o que foi lido, bem como estabelecer graus de alteridade entre enunciados do *eu* e do *outro*. O processo de compreensão, resultante da convivência harmônica ou dissonante entre as palavras próprias e alheias revela-se na expressão, no tom valorativo, nas reelaborações ou nas acentuações.

Como resultado da interação entre aluno e texto (eu e o outro), cuja materialidade se encontra na escrita, as dimensões éticas e estéticas do enunciado são evidenciadas e permitem o (re)conhecimento das próprias posições e a construção de novos conceitos, na medida em que se busca no outro o elemento capaz de re(afirmar), refutar, completar ou criar novas convicções (MACHADO, 1998). Em suma, neste estudo, a escrita diarista promoveu um espaço de liberdade, organização das

próprias ideias e até mesmo um instrumento para o conhecimento de si mesmo.

3.3.2 O artigo de opinião

O artigo de opinião (AO) está situado na área jornalística como pertencente ao campo dos textos opinativos, suas características se destacam por sua “função discursiva específica na esfera jornalística, concepção de autor e destinatário, modo de abordagem do tema, estilo e composição próprios” (RODRIGUES, 2000, p. 216).

No contexto escolar, a produção de AO se constitui em um prestigiado instrumento para o ensino e a aprendizagem da escrita. Porém, é importante ressaltar que, de acordo com Dolz *et al.* (2004), a transposição de gêneros típicos de campos específicos para a esfera escolar, torna-os, em parte, fictícios e, por conseguinte, exigem adaptações que correspondam a um contexto direcionado para fins de aprendizagem.

Considerando o exposto, o AO pode ser definido como um gênero discursivo no qual “se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes” (BRÄKLING, 2000, p. 226). No processo de produção de um AO, a enunciação do próprio discurso não se restringe ao seu objeto, mas também incorpora outros discursos relacionados a ele. Nesse sentido, Bakhtin (2010 [1979], p. 300) afirma que “uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir no enunciado”.

Nessa perspectiva, analisar as relações dialógicas e responsivas constitutivas de um AO implica na percepção dos horizontes apreciativos, da situação extraverbal em que se situam os sujeitos e das formas de representação dadas ao discurso do outro, explícitas ou não. Além disso, as reações responsivas introduzidas nesse contexto respondem, por meio das entonações e recursos linguísticos, a outros enunciados não se centrando apenas no objeto (BAKHTIN, 2010 [1979]). Integrando-se ao referido, o conceito de exotopia contribui para iluminar essa análise, tendo em vista as relações entre espaço e tempo, nas quais interagem *autor-texto*, *autor-leitor*, *leitor-texto*, e que são apreendidas mediante processos dialógicos entremeados pela alteridade e pela responsividade.

Tendo em vista o exposto, na construção de seu processo argumentativo, o autor põe de manifesto os resultados de diálogos pré-estabelecidos com outros conceitos e, ao apresentá-los ao leitor, seleciona aqueles que julga responsivamente, partindo de seu horizonte avaliativo, quais serão mais eficientes para o convencimento do leitor, imprimindo sua assinatura e ocupando “um lugar singular e único que o constrange ao se responsabilizar, face ao *outro*, pelo seu pensamento. Ao assinar seu pensamento ou sua obra, o autor a torna *não-indiferente*: dota-lhe de valor no contexto” (AMORIM, 2006, p. 101).

O AO, elencado nesta pesquisa, foi um instrumento que objetivou o acesso a um gênero da esfera jornalística propício para o desenvolvimento de capacidades analíticas, reflexivas e críticas e abriu espaço para a construção de opiniões consistentes e bem fundamentadas (BRÄKLING, 2000). Além disso, a presença desse gênero oportunizou a retomada dos textos de outras esferas, utilizados ao longo da pesquisa, estabelecendo relações dialógicas, em que a presença da responsividade e da exotopia foram parte integrante da construção de um projeto de discurso que visou ao convencimento do outro por meio da argumentação e da articulação de recursos linguísticos.

3.3.3 O teatro

Com sua origem etimológica no grego, a palavra teatro significa *lugar onde se vê*. Sua acepção pode referir-se tanto ao local em que acontece o espetáculo, quanto à arte de transmitir o conteúdo de uma obra, mediada por um ator. O texto literário é um componente substancial do fenômeno teatral, mas sua especificidade será definida pelo ator, pois é por meio dele que o público terá acesso ao conteúdo da peça. A arte dramática, portanto, é o ambiente que texto e ator se completam, constituindo-se num todo (MAGALDI, 1997).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b, p. 89), no âmbito escolar, o teatro passa a ser um instrumento de observação, pesquisa e compreensão dos textos dramáticos, bem como “um espaço de liberdade para se confrontar por meio do diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade”. Para Bakhtin (2010 [1979]), a arte é um elemento vivo, social e constituída por vários fundamentos, de maneira que não pode ser reduzida a um objeto e nem tampouco à psique do criador ou contemplador. A união da arte, da vida e da cultura por meio da responsabilidade é uma das primeiras concepções artísticas salientadas pelo autor, conforme já

mencionado na seção em que se trata da ética e da estética na arte e na vida.

Complementando o exposto, Volóchinov (2013 [1930]) assinala que uma comunicação artística possui em suas bases características peculiares que a vinculam a outras formas sociais e, ao mesmo tempo, especificidades que é necessário conhecer para compreensão do artístico em sua totalidade. A verdadeira obra de arte surge do processo de interação entre o criador e o ouvinte: tudo o que constitui a obra deve girar em torno desses dois elementos.

Relacionar os conceitos de dialogismo, responsabilidade e exotopia às produções teatrais escolares implica possibilitar a cada aluno participante estabelecer relações com outros participantes e imprimir sua assinatura em uma parte da obra encenada. Retomando a concepção de ato para Bakhtin, este está associado ao pensar e ao criar. É um pensamento assinado e assumido perante si mesmo e os outros, ou seja, um gesto ético no qual o ser se arrisca e se coloca por inteiro como um ser singular e capaz também de relevar algo único. E é nessa posição responsável que

o dever de pensar e a impossibilidade de não pensar são dados pela posição que ocupo em um dado contexto da vida real e concreta. Desse lugar, que somente eu ocupo, o que vejo e o que penso são da minha responsabilidade. Ninguém mais pode pensar aquilo que penso. Ninguém mais pode prestar contas da minha posição e realizá-la, por isso não existe nenhum alibi para que eu não assuma o que penso. (AMORIM, 2016, p. 24)

Refletir sobre a experiência teatral como fruto de uma criação humana é estabelecê-la como resultado da interação entre sujeitos, entre atos responsáveis, no qual cada indivíduo contribui com seus atos singulares e criativos para a concretização da obra artística como um todo, elaborada num processo comunicativo mútuo. Dentre as diversas interações na criação de uma peça teatral, pode-se considerar essencial, a que se refere à aproximação do ator com a personagem. Nesse caso, a personagem ganha vida no corpo do ator.

O corpo do ator assume o contorno estético da personagem e, para isso, também o ator se posiciona exotopicamente com relação àquele,

enxerga-o como o outro e dele se aproxima, se inteira do seu mundo, vivencia o que ele vivencia, sente-se como ele se sente, para não se afastar e definir sua forma, seu andar, sua fala, seus movimentos e gestos, suas características físicas e psicológicas, se jeito de ser. (ZANELLA *et al.*, 2013, p. 35)

Nesse movimento exotópico realizado por meio da relação entre o ator e a personagem, Bakhtin (2010 [1979]) ressalta que a personagem é o *outro-para-mim*, o que não permite um movimento de fusão, mas de dois indivíduos, no qual o ator é enriquecido substancialmente a partir desse acontecimento. Bakhtin ainda complementa ao mencionado que “minha vida é vivenciada empaticamente por ele em nova forma, em nova categoria axiológica como vida do outro, que tem colorido axiológico diferente e é aceita e justificada diferentemente da própria vida dele” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 80).

Outro aspecto a ser considerado na experiência teatral vivenciada na esfera escolar concerne à interação entres os participantes do espetáculo enquanto colegas e personagens. Nesse sentido, o conceito de acabamento proposto por Bakhtin nos leva a refletir sobre as relações humanas (plano ético), nas quais o excedente de visão permite que as experiências com o outro possam favorecer o autoconhecimento, de modo a “estabelecer relação de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalhos de colegas na atividade teatral na escola” (BRASIL, 1997b, p. 90).

Os elementos elencados nesta seção foram a base para a criação de dois esquetes teatrais com base na obra *O mercador de Veneza*, criando assim um campo experimental diferenciado nas aulas de Língua Portuguesa e abrindo novas oportunidades de interação, aprendizagem e aquisição de conhecimentos. Esses elementos permitiram que os participantes pudessem confrontar e observar a diversidade histórica e cultural, além de oportunizar um trabalho coletivo na produção da arte.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Não há nada mais relevante para a vida social que a formação do sentimento da justiça. (RUY BARBOSA)

Inicia-se este capítulo retomando alguns conceitos já contemplados em capítulos anteriores e que serão basilares para orientar nossa análise. O primeiro deles é o que concebe a literatura em sua função humanizadora. Nesse aspecto, foram percorridos os principais paradigmas que nortearam o ensino da literatura em nosso país, esclarecendo que nenhum deles foi capaz de dar um tratamento ao texto literário capaz de vincular, efetivamente, questões éticas e estéticas, em sua base. Acrescido a esse, elencam-se alguns elementos que permitiram pensar sobre a necessidade do texto literário, evidenciando suas particularidades e seu caráter humanizador. Nesse sentido, as concepções norteadoras decorreram de conceitos acerca da função da literatura, abordados por Antonio Candido e de princípios advindos da filosofia da linguagem propostos por Bakhtin e seu Círculo.

Conforme assinalado, esses fundamentos estão relacionados ao ato estético de criação e organização das palavras, do qual o artista extrai elementos da vida e os transmuta para o plano da estética a partir de suas visões de mundo. Pode-se considerar esta uma das principais características humanizadoras do texto literário, uma vez que se trata da capacidade de transmitir concepções de mundo recolhidas da realidade, tendo em vista determinado contexto histórico-cultural no qual a palavra é selecionada por seu valor axiológico e direcionada em função da reação-resposta do destinatário, de maneira que a capacidade de expressão ganha contornos capazes de incidir sobre as relações humanas.

Outro princípio humanizador do texto literário diz respeito à capacidade de transmitir conhecimentos que englobam as mais variadas esferas da atividade humana, permitindo que esses conceitos sejam movimentados e transformados, tendo em vista as relações dialógicas internas e externas presentes nos enunciados. Assim, a obra literária pode ser vista em sua totalidade e considerada um substrato que outorga aos seres pensar sobre si mesmos e sobre o mundo no qual estão inseridos.

Além dessas questões, expôs-se ainda sobre a importância da linguagem como elemento humanizador. Nesse ponto, percorreu-se o caminho proposto por Bakhtin (1993 [1920/1924], 1998 [1975], 2008

[1929], 2010 [1979]) e Volóchinov (2017 [1929]), ao evidenciarem as limitações das duas tendências filosófico-linguísticas que norteavam os estudos linguísticos no início do século XX, além de apresentar as bases de sua proposta que concebe a língua como interação a partir de uma concepção dialógica da linguagem e tendo em vista seu contexto sócio-histórico-cultural. Reconhece, portanto, nessa concepção de língua, os fundamentos para se pensar as relações que devem ser estabelecidas entre a literatura e a vida, nos quais os vínculos são mediados pela palavra, elemento integrador e portador de sentido.

Ao tratar das relações entre a ética e a estética, ou seja, entre a vida e a arte, remete-se ao caráter formativo da literatura no pensamento histórico e cultural da humanidade. O conceito de responsabilidade como elemento do agir ético no mundo e que concebe o indivíduo como responsável pelo seu pensar e pelas consequências desse pensar, sem álibis, como nos aponta Bakhtin (1993 [1920/1924]), permite o acesso ao mundo da cultura por meio dessa unidade, a unidade da responsabilidade. Os seres, portanto, passam a assumir uma postura ativa diante daquilo que anelam compreender, construindo assim uma consciência participativa. Essa participação no mundo, constituída com base na alteridade, tem sua primazia na relação com o outro, pois a vida só adquire sentido por meio dessas interações.

É, pois, mediante diversas experiências vivenciadas com o outro que os seres extraem conhecimentos que lhe permitem compreender, modificar ou até mesmo superar a si mesmos. A estética, como elemento categorizador de suas criações ou visões de mundo, segundo Bakhtin, permite o nascimento de um novo ser em uma nova realidade axiológica. A conexão entre o plano do pensamento e o mundo humanizado encontra na estética sua manifestação mais eloquente. De modo que o mundo teórico, ao ser pensado e vinculado à realidade histórica dos sujeitos, movimenta-o, transforma-o e valida esses conhecimentos, convertendo-os em conhecimentos reais.

Nesta pesquisa visou-se justamente a unidade entre o mundo ético e o estético, ao motivar que os alunos pensassem, sobretudo mediados pela experiência literária, em conceitos advindos de outra cultura, por meio dos olhos de sua própria cultura, buscando sua compreensão e ressignificação.

Neste capítulo de análise e discussão dos dados, demonstra-se a trajetória de dez alunos que, ao final da pesquisa, tornaram-se capazes de articular conceitos que, inicialmente, de forma abstrata, integravam suas opiniões ou visões de mundo, sem ter um tratamento que os convidasse a refletir sobre eles. O experimento, sobretudo do ponto de

vista estético, permitiu que novos conceitos pudessem ganhar um grau maior de adesão na vida dos alunos, gerar um comprometimento ético e responsável, além de estimular o desejo de darem uma resposta e se colocarem no mundo sob outra ótica. Portanto, tendo como norte a articulação entre o mundo da cultura e o mundo da vida, referenciam-se os conceitos de dialogismo, responsividade e exotopia como elementos que iluminaram as diversas etapas do processo de formação humana vivenciadas pelos alunos participantes nas experiências narradas na sequência.

4.1 PENSANDO EM JUSTIÇA

A justiça, para mim, é defender seus direitos. Achei justo um homem que estuprou uma menina pegar prisão perpétua e injusto aumentarem novamente a passagem de ônibus. (ALUNO F)

A manifestação mencionada é a opinião de um aluno participante do experimento que, diante da pergunta *O que é justiça?*, expressou seu ponto de vista sobre o tema, além de trazer exemplos de situações justas e injustas. Percebe-se que esse discurso está impregnado de posições valorativas sobre o conceito de justiça. Escrever o que se compreendia por justiça e dar exemplos de atos considerados, em sua visão, justos ou injustos, foi uma das primeiras ações realizadas nesta pesquisa, no mês de março de 2018. Após várias leituras e ações que compuseram a organização da pesquisa, no mês de setembro de 2018, foi realizada uma proposta de escrita de um artigo de opinião sobre o tema, no qual esse mesmo aluno assim se expressou:

Pensando na justiça

Na obra O mercador de Veneza, escrita por William Shakespeare, não podemos definir o resultado do julgamento de Antônio como justo ou injusto, pois há coisas que foram certas e outras não. Por exemplo, era certo Shylock receber seu dinheiro de volta porque houve um empréstimo, mas errado ele querer uma parte do corpo de Antônio por isso. Também foi injusto, na minha opinião, Shylock perder seus bens e ter que se tornar cristão.

Nos dias de hoje podemos ver um pouco disso, às vezes não concordamos com as decisões da justiça e outras vezes sim, mas para mim o mais importante é que 'somos iguais todos iguais perante a lei', isso é uma conquista.

Digamos que eu não concorde com algumas leis, por exemplo, a de que é obrigatório o ensino religioso nas escolas. Se você for de uma religião que não está sendo ensinada na aula você não pode ser obrigado a assistir as aulas, mas pouca gente sabe disso e acaba aceitando essa situação.

Penso que as leis são importantes, mas temos que pensar se elas estão nos respeitando. Não podemos acreditar que só porque uma pessoa é juiz, ela é justa. Já foi mais do que provado que juízes podem ser comprados, felizmente não é maioria deles. Por isso, precisamos conhecer as leis e pensá-las para saber se uma decisão é justa ou não. (ALUNO F)

Nesse artigo de opinião, fica evidenciada a ampliação do conceito de justiça pelo aluno que, numa posição valorativa e de maior amadurecimento, foi capaz de abordar vários aspectos que envolvem a concepção de justiça. Inicialmente, posiciona-se diante da leitura literária realizada, salientando que não é possível definir se um ato é justo ou não mediante uma posição extrema ou rígida. Exemplifica essa realidade por meio de fatos ocorridos na obra literária lida, demonstrando que a justiça não é um conceito fechado em si mesmo, mas que deve ser pensado partindo de situações concretas.

O aluno constrói a argumentação mediante a leitura da obra e segue sua narrativa fazendo uma correlação com a realidade atual, na qual a presença de leis que garantem a igualdade são valorizadas como uma conquista, em contraposição a decisões da justiça que não refletem totalmente esse princípio. Para reforçar a tese anterior, apresenta um exemplo que diz respeito a uma recente decisão do Tribunal Superior Federal sobre a obrigatoriedade do ensino religioso nas escolas públicas. Segundo o aluno, a lei existe, porém seu desconhecimento impede que os estudantes usufruam seus direitos. Diante disso, acabam se sujeitando à lei sem considerar sua totalidade. O aluno finaliza o artigo confirmando sua tese sobre a necessidade de se pensar as leis e conclui que para avaliar se uma decisão é justa ou não, é preciso, além de conhecê-las, pensar sobre a aplicação dessas leis.

Buscando refletir sobre o processo vivenciado pelo aluno entre a primeira experiência e a escrita do artigo de opinião, observa-se que o conceito de justiça se apresentava restrito, fragmentado e isolado da vida. O aluno tomava como justiça somente a defesa dos direitos em sua esfera de interesse; como justo, a punição de um crime considerado hediondo e, injusto, algo que, na época, estava circulando nas mídias e que talvez impactasse diretamente sua realidade: o aumento da passagem de ônibus. Já no artigo de opinião, percebe-se que o conceito pôde ser ampliado e flexibilizado por meio da experiência com outras leituras e, sobretudo, fundamentado na vivência estética; há um pensar mais profundamente sobre o assunto abordado.

Remetendo-se a Bakhtin, vê-se claramente a concretização da dialética entre o mundo dado e o mundo organizado. Um discurso que, ao ser pensado pela primeira vez, apresentava-se inconcluso transformou-se em um discurso bivocalizado, no qual as diversas vozes que constituíram a trajetória de leitura desse aluno puderam dialogar ativamente, ganharam espaço, sendo melhor assimiladas e compreendidas, erguendo-se, assim, sua própria voz. Constata-se, portanto, de modo mais significativo, que a experiência estética vivenciada pelo aluno o tornou capaz ressignificar as próprias concepções, dar-lhe maior consciência de seus próprios argumentos e, por conseguinte, de seus valores, saindo de uma posição quase passiva em relação ao conhecimento e colocando-se em uma condição de autor-criador.

Ao se tomar o exemplo do processo vivenciado por esse aluno, o propósito foi introduzir a discussão que será detalhada nas seções seguintes. Inicia-se pela retomada da justificativa da escolha do tema justiça como elemento norteador na seleção das atividades que compõem a pesquisa. Em seguida descreve-se o itinerário seguido com base nas leituras de textos literários e não literários a fim de explicitar a trajetória vivenciada pelos participantes da pesquisa que culminou na concretização de maior compreensão, bem como a ressignificação do referido conceito.

4.2 TRAJETÓRIA DA EXPERIÊNCIA DE LEITURA

Conforme abordado no capítulo em que se tratou dos aspectos metodológicos da pesquisa, a motivação para o trabalho com tema da justiça, em sala de aula, teve como norte os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 1993), no que se refere ao tratamento de

questões relacionadas à Ética no Ensino Fundamental. Nesses documentos, ressalta-se que a abordagem da Ética é também dever da escola, uma vez que a problemática da ação moral é inerente a todas as experiências humanas. Segundo os documentos, pensar na justiça como um conceito ético é fundamental para a construção de valores que integram a formação humana dos alunos. Assim, um enfoque transversal seria uma dimensão didática que permite que conceitos abstratos possam, de fato, integrar a vida real dos estudantes e direcionar suas ações. Como forma didática de tratar o tema da ética, sem cair em teorias diversas que poderiam levar à confusão de conceitos, tanto os PCN quanto as DCN sugerem que as questões éticas e da justiça tenham como documento inspirador a Constituição brasileira de 1988, de modo a promover reflexões com base no princípio constitucional da *Dignidade da Pessoa Humana*. Foi, portanto, com base nos princípios da Constituição brasileira que se desenhou o trajeto de leituras para pensar o conceito de justiça.

O caminho foi traçado de maneira que permitisse aos alunos ampliar gradualmente seus conhecimentos, partindo inicialmente de sua visão de mundo. O acesso gradual a textos elaborados socialmente objetivou integrar sua capacitação, promovendo uma progressão e servindo como preparo para o acesso a um texto da esfera literária de maior complexidade. O itinerário de leituras obedeceu às seguintes proposições: (i) reflexões iniciais sobre o conceito de justiça; (ii) investigação acerca da acepção da palavra justiça; (iii) reflexões iniciais e leitura de um texto da esfera jornalística sobre a acepção do termo república e a organização dos três poderes; (iv) contextualização e leitura do artigo 5º da Constituição e de seus onze primeiros parágrafos; (v) reflexão inicial, contextualização e leitura da Declaração Universal dos Direitos Humanos; (vi) leitura de um texto da esfera jornalística sobre a contribuição da literatura para uma sociedade mais humanizada; (vii) leitura da peça teatral *O mercador de Veneza*.

Nas subseções seguintes, detalha-se o desdobramento de cada uma dessas propostas, bem como o material utilizado em cada uma das atividades mencionadas.

4.2.1 Conhecendo concepções de mundo

O primeiro registro realizado no Diário de Leituras teve como objetivo trazer à luz uma reflexão inicial sobre o conceito de justiça. A atividade consistiu em responder às seguintes questões: *Em sua opinião, o que é justiça? Dê um exemplo de um ato que você considere justo e de*

um ato que você considere injusto, conforme já exemplificamos na seção 4.1, deste capítulo. O exemplo que abre a seção 4.1 foi resultado dessa proposta, mencione-se. De acordo com o registro realizado pela docente no Diário de Campo ao aplicar esta atividade, as seguintes situações se apresentaram:

Utilizamos pela primeira vez os diários. Iniciei com a primeira pergunta e pedi que respondessem no diário. Sentiram dificuldade com a pergunta sobre que é justiça, depois quando pedi um exemplo de ato justo, alguns disseram que também era difícil, mas apesar disso, todos responderam às duas perguntas. Na terceira pergunta, lembrar de um ato injusto, a maioria dos alunos expressou: Agora sim está fácil!
(ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO, 13/3/2018)

As anotações apresentadas permitem algumas reflexões acerca da experiência. Por que houve dificuldade em conceituar o termo justiça e citar um ato justo? Ao serem questionados sobre um ato injusto, por que a reação foi contrária?

Em sua obra *Ética e direito*, Perelman (2005) apresenta um capítulo essencialmente voltado para discussão do conceito teórico de justiça. Para o autor, o que deve ser analisado é uma noção de justiça, posto que esse conceito é fundado em uma escala de valores social e historicamente construídos ao longo da experiência humana. Quando se pensa em justiça, vêm à tona uma série de concepções que envolvem virtude e moralidade. Além disso, pode-se considerá-lo um conceito relativo, uma vez que para Perelman (2005, p. 8) “todas as revoluções, todas as guerras, todas as revoltas sempre se fizeram em nome da justiça”. De modo que existe uma tendência geral para defender uma ideia de justiça que contemple a própria razão e exclua a razão do adversário. Para o autor, existem seis definições mais correntes do que seria justiça, por si incompatíveis: (i) a cada qual a mesma coisa; (ii) a cada qual segundo seus méritos; (iii) a cada qual segundo suas obras; (iv) a cada qual segundo suas necessidades; (v) a cada qual segundo sua posição e (vi) a cada qual segundo o que a lei atribui. Por meio dessas menções, já é possível perceber a grande instabilidade que permeia a ideia de justiça, pois extrai suas bases tanto da igualdade quanto da diferença, abrindo espaço, dessa forma, para interpretações diversas e,

por conseguinte, sofrendo influência da posição axiológica de quem a interpreta.

Ao tratar da questão da justiça, os PCN (BRASIL, 1997) destacam que os conceitos de justiça e injustiça acompanham os seres desde a infância. Na primeira idade, é mais comum que as crianças absorvam aquilo que consideram injusto de maneira mais passiva, porém é a partir dos 8 anos de idade que os questionamentos e as reações diante do que consideram injusto se fazem mais presentes. De acordo com o documento, com o passar do tempo essa tendência pode ser superada mediante uma educação que favoreça o entendimento das regras aplicadas às experiências vivenciadas. O conceito de equidade seria, pois, o elemento moderador que permite à criança ou ao jovem compreender o chamado espírito da lei ou da regra.

Caso, porém, sejam submetidos a uma educação limitada ao campo teórico ou extremamente rígida, a criança e o jovem acabam por criar o hábito do acatamento às regras sem pensá-las, permanecendo, assim, em uma fase denominada pela psicologia da aprendizagem por hegemônica. Essa tese, de certo modo, procura explicar comportamentos que tendem a tomar grande parte das situações como injustas. Segundo os PCN, a escola, inclusive, contribui em grande parte para isso, ao não oferecer subsídios para que os alunos pensem na função das normas, discutam o significado dos direitos e deveres, entendam os critérios de avaliação ou compreendam o objetivo das sanções geradas por determinados comportamentos. O desenvolvimento da equidade só é possível mediante o entendimento e a aplicação desses conceitos a uma realidade vivenciada. Infelizmente, sabe-se pelos que têm a oportunidade de atuar nos ambientes escolares, que propiciar essa reação positiva dos alunos em relação às normas, regras e avaliações está longe de ser uma prática vista como objetivo de ensino. Levantam-se essas questões porque elas podem estar relacionadas ao fato de os alunos participantes manifestarem maior facilidade em responder o que se referia aos atos injustos, entonando expressivamente tal posição por meio da expressão: “Agora sim está fácil”!

Além disso, verificando-se as opiniões registradas sobre o conceito de justiça, já mencionado, revela-se a sua diversidade. Algumas delas serão expostas, a fim de se observar a presença do dialogismo constitutivo:

Para mim, justiça é igualdade. (ALUNO A)

Defender seus direitos. (ALUNO F)

Olha, eu sou brasileiro, então não sei muito bem o que é, mas deve ser uma punição de acordo com o crime e defender seus direitos. (ALUNO I)

É possível depreender das manifestações desses alunos que os conceitos admitidos por eles dialogam com outros preexistentes. Segundo Bakhtin (1998 [1975]), o discurso apresenta uma variedade de estilos, abrange diferentes línguas e é atravessado por diversas vozes sociais. Ao retomar algumas definições de justiça apontadas por Perelman (2005), é possível perceber a presença dessas vozes.

A concepção de justiça assinalada pelo *aluno A* encontra sua ressonância na primeira corrente apontada por Perelman (2005, p. 9), cuja premissa é a igualdade plena; “segundo essa concepção, todos os seres considerados devem ser tratados da mesma forma, sem levar em conta nenhuma das particularidades que o distinguem”. No caso do aluno F, é apresentada uma interpretação que também parte desse mesmo princípio, tendo em vista que generaliza a questão da defesa dos direitos. Já no discurso do *Aluno I*, percebe-se uma introdução com o uso da ironia e, depois, a tentativa de definir o conceito. Segundo Brait (1996, p. 49), a ironia é uma “construção em que existe a presença de um significante recobrando dois significados”, constituindo-se em uma bivocalidade discursiva e dialógica. Nesse sentido, o uso da ironia também pode ser interpretada como uma reação resposta ao enunciado, refutando-o pelo uso do humor.

Acrescido ao exposto, vê-se a presença da ironia relacionada a uma crítica social, pois, ao afirmar que ser brasileiro significa não saber o que é justiça, quer dizer que o povo brasileiro, de maneira geral, convive constantemente com injustiças. Na segunda parte do seu discurso, o *Aluno I* define justiça como “uma punição de acordo com o crime e defender seus direitos”. Poderíamos relacionar essa definição à segunda concepção de justiça apontada por Perelman (2005, p. 9), “cada qual segundo seus méritos”, na qual “uma concepção de justiça que já não exige a igualdade de todos, mas um tratamento proporcional a uma qualidade intrínseca da pessoa humana”.

Conforme assinalado, a atividade inicial promoveu atitudes responsivas por parte dos alunos, que puderam evidenciar em suas expressões relações dialógicas com outros discursos e, ao mesmo, tempo seu posicionamento axiológico. Nas próximas subseções, amplia-se o enfoque, analisando de que maneira os participantes responderam ao processo de leitura de cada um dos textos propostos nesta pesquisa.

4.2.2 Acepção social da palavra “justiça”

A atividade proposta na sequência do estudo foi a pesquisa em dicionários sobre o termo “justiça”. A tarefa consistia em que os alunos tivessem acesso a dicionários de autoria diversificada. O movimento proposto foi de que localizassem e lessem o verbete, seguido do registro de sua interpretação no Diário de Leituras.

Bakhtin (1998 [1975]) assinala que, nas atividades escolares, as disciplinas que se encarregam do uso do texto, geralmente, recorrem a duas vertentes: a memorização e a reprodução daquilo que se leu com as próprias palavras. Segundo Bakhtin (1998 [1975]), esta última modalidade corresponde a um *relato bivocal das palavras do outro*. O caráter misto dessa transmissão facilita a comunicação da palavra do outro em relação ao texto, contribuindo para a compreensão. Assim surge a presença da palavra autoritária e da palavra interiormente persuasiva.

O filósofo russo esclarece que a palavra autoritária é aquela herdada por tradição, de autoridades ou de outras instâncias (política, científica, religiosa, familiar, etc). Inscrita no passado, é um componente do discurso inflexível e fechado à livre compreensão e assimilação. No caso da palavra interiormente persuasiva, Bakhtin (1998 [1975]) afirma que ela necessita de autoridade, é desconhecida socialmente e até mesmo desprovida de valor legal, porém essencial para a formação da consciência individual. O processo de formação dessa consciência consiste em distinguir as palavras próprias das alheias (interiormente persuasivas e autoritárias), elaborando as próprias palavras, ou melhor, o exercício do ato de pensar promove internamente o confronto entre essas palavras que acabam por formar outras.

As palavras forjadas, com base nesse movimento, são autônomas, desenvolvem-se com liberdade, adaptam-se a novos materiais e circunstâncias e a novos contextos a que estão expostas. Entram num processo de tensão constante com outras palavras persuasivas, fato que promove o domínio de determinadas opiniões, avaliações, tendências ou aproximações. Esse movimento, sempre flexível, tem a capacidade de revelar novos matizes, em novos contextos dialógicos.

Foi com base nesses aspectos apontados por Bakhtin que se decidiu aplicar o relato bivocal a todas as experiências de leitura vivenciadas ao longo do projeto. No caso do contato com os dicionários, foram obtidas as seguintes manifestações.

Pude perceber que ser justo é ser imparcial, independente do caso. Também compreendo que a justiça é uma virtude e que ela dá o que pertence às pessoas. Nós devemos ser justos para sermos pessoas melhores. (ALUNO B)

Pelas leituras, eu entendi que justiça é igualdade e é imparcial. Eles veem os dois lados, as duas pessoas e veem quem está certo e assim é a justiça. (ALUNO F)

No relato bivocal dos alunos, percebe-se de que maneira cada um pôde estabelecer relações dialógicas com o conceito de justiça lido no dicionário. Um primeiro aspecto que fica evidenciado é que ambos fazem uma apropriação do discurso para si, buscando não só definir o conceito, mas explicá-lo. Vê-se nesse movimento, conforme nos assinala Bakhtin, a fusão entre as palavras de autoridade e as palavras persuasivas, revelando novos sentidos. No caso do *Aluno B*, a presença da primeira pessoa no relato “nós devemos” remete a uma posição valorativa de quem traz para si mesmo e se integra ao relato, imprime sua assinatura, sua responsabilidade. Ao passo que no seu relato, o *Aluno F*, após expor seu entendimento, explica sua manifestação tomando certa distância – “eles veem...” –, responsabilizando, neste caso, a um terceiro, ou seja, àquele que vai definir, julgar, “o outro”.

De acordo com Bakhtin (1998 [1975], p. 146), a compreensão do ouvinte-leitor surge no momento em que “cada palavra implica uma concepção singular do ouvinte, seu fundo aperceptivo, um certo grau de responsabilidade e uma certa distância”. É, pois, no processo de elaboração e enquadramento que as palavras persuasivas ganham novas cores, tornam-se dinâmicas, retomam posições, analisam e possibilitam externar a criatividade do falante. É delas que surge o gérmen da representação literária.

Assim é toda exposição talentosa e criativa de opiniões qualificadas de outrem: ela sempre permite variações estilísticas livres da palavra do outro, expõe o pensamento do outro no seu próprio estilo, aplicando-o num novo material, numa outra formulação da questão, ela experimenta e recebe uma resposta na linguagem do outro. (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 147)

De acordo ainda com Stella (2016), é por meio da confrontação entre palavras circundantes e palavras da consciência, ou seja, nas interrelações do externo com o interno, que o sujeito passa a compreender o mundo. Na próxima subseção, dá-se prosseguimento ao relato dos processos de leitura realizados pelos alunos no acesso a textos de outros gêneros.

4.2.3 Pensando sobre os poderes da República

O objetivo com a leitura do texto “A organização dos três poderes”, de cunho informativo e extraído de um site especializado na produção de textos escolares para a disciplina de História (*SÓ História*, 2009-2019), foi levar ao conhecimento dos alunos o significado da palavra república e a organização dos poderes do Brasil em suas três instâncias (executivo, legislativo e judiciário), além da função de cada um deles. No intuito de conhecer inicialmente a visão de mundo dos alunos a respeito desses conceitos, foi solicitado que registrassem, em seu Diário de Leituras, o significado da palavra “república” e mencionassem quais eram os poderes do Brasil. A maioria dos alunos manifestou dificuldade em responder a essas questões, mas, apesar disso, procuraram escrever sua compreensão, conforme podemos apreciar nos exemplos a seguir:

República me lembra alguma coisa, mas não lembro. Acho que os poderes do Brasil são lutar pela igualdade, fazer justiça, etc. (ALUNO F)

Sobre a palavra república me lembra anarquia, me lembra pessoas falando e falando. E não dá em nada. Sobre os poderes do Brasil, além da corrupção, propina, desvio de dinheiro, também tem hospitais sempre LOTADOS!!! (ALUNO I)

Não sei o que significa república. Sobre os poderes, tem o poder do futebol, não mentira (kkk). Poder nenhum, na minha opinião. (ALUNO J)

Inicialmente é possível perceber que os alunos escrevem com liberdade, sem a preocupação de acertar, errar ou de serem avaliados negativamente pela docente. Pensamos que esse fato reside também na utilização do gênero diário para exposição das opiniões, o que imprimiu

à atividade um caráter mais informal, além disso demonstra o estabelecimento da confiança em seu interlocutor, neste caso a docente. É oportuno lembrar que o Diário de Leituras encontra suas bases na escrita diarística. Sobre esse gênero, Bakhtin (2010 [1979], p. 304) nos traz que “os gêneros e estilos íntimos se baseiam na máxima proximidade interior do falante com o destinatário do discurso [...]. O discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia e na boa vontade de sua compreensão responsiva”. Percebe-se nessas manifestações uma tentativa de pensar sobre as palavras colocadas pela docente e responder a essa iniciativa de maneira espontânea e até bem-humorada.

Nas manifestações dos dois alunos é perceptível que o termo república não soa como algo próximo de seu entendimento. Nas considerações do *Aluno F*, ele não consegue se lembrar do significado da palavra, apesar de dar a entender que ela já não lhe era estranha: “*me lembra alguma coisa*”. No caso do *Aluno I*, percebe-se a tentativa de relacionar o significado ao morfema, porém ao pensar em público o vincula com anarquia, regime de governo contrário ao republicano. Já o *Aluno J* afirma não saber o significado da palavra. No que se refere aos poderes do Brasil, os dois alunos evidenciam suas posições valorativas no que tange à imagem que possuem do país. De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra poder tem sua origem no latim e está relacionada a ser capaz de algo. Nesse sentido, o *Aluno F* estabelece uma relação com a leitura anterior, buscando palavras como igualdade e justiça para definir esses poderes.

As inferências do *Aluno I* em relação à palavra poder dão voz a enunciados que remetem a fatos constantemente divulgados pela mídia e que revelam aspectos negativos da sociedade brasileira. Destaca-se também em seu discurso a ênfase dada à palavra “*LOTADOS!!!*”, que aparece em letras maiúsculas, acompanhada de pontos de exclamação, conferindo uma entonação expressiva a esse termo. Segundo Bakhtin (2010 [1979], p. 291), essa seria uma característica própria do enunciado no qual releva que “não só compreendemos o significado de uma palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para ação”. Já o *Aluno J*, ao mencionar o futebol, descarta-o, na sequência, em tom de brincadeira, também demonstrando uma atitude responsiva e chegando à conclusão de que o Brasil não teria nenhum poder.

Na obra *O método formal nos estudos literários*, Medvedev (2012 [1928]) trata do tema da avaliação social. Para esse estudioso, a avaliação

social é o elemento unificador entre a forma material da palavra e seu sentido. Como ato social, o enunciado é um elemento organizador da situação de comunicação e é direcionado para uma reação-resposta. Pronunciar um enunciado com determinado sentido, engloba um significado social, mas também expressa uma realidade histórica.

Iremos chamar de avaliação social justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude de seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença da palavra no aqui e agora. (MEDVEDEV, 2012 [1928], p. 184)

Medvedev (2012 [1928], p. 184) afirma, ainda, que “é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico”. Em uma concepção dialógica da linguagem, as palavras não compõem apenas por tema e significação, mas também expressam uma posição avaliativa do falante. Esse é ponto o mais observado, pois, mediante a entonação expressiva dos alunos, essa ênfase valorativa pôde ser evidenciada em maior ou menor grau, de acordo com a relação estabelecida com o enunciado do outro.

Após receberem as fotocópias do texto e realizarem sua leitura, houve grande repercussão no sentido de perceberem que estavam descobrindo um conhecimento novo, criando, dessa forma, a oportunidade de cotejar as próprias interpretações e ampliar suas compreensões. Ao registrar suas compreensões no Diário de Leituras, quase a totalidade dos alunos se restringiu ao conteúdo do texto. Para melhor observação de como esses diálogos com o texto ocorreram, expõe-se inicialmente um trecho do texto lido e que está diretamente relacionado às questões de reflexão apresentadas no momento anterior à leitura, sendo que, na sequência, apresentamos as respostas dos alunos após a leitura.

[...] O poder exercido pelos prefeitos, governadores e presidente recebe o nome de **poder Executivo**. Recebe este nome porque cabe a seus representantes colocar as leis em prática, ou seja, executá-las e administrar os negócios públicos, como cobrar impostos, decidir onde o dinheiro recolhido será aplicado, quantas escolas ou hospitais públicos serão construídos em

um ano, quantas e quais as ruas receberão calçamento, etc. O poder executivo é auxiliado, em sua tarefa de governar, pelo poder Legislativo e pelo poder Judiciário.

O **poder Legislativo** é responsável pela elaboração e aprovação das leis. Para compor o poder Legislativo, também são eleitos através do voto, os vereadores, os deputados (estaduais e federais) e os senadores.

O **poder Judiciário** é o fiscalizador. Ele cuida para que essas leis sejam cumpridas e zela pelos direitos dos indivíduos. Do poder Judiciário fazem parte os juízes e os promotores de justiça.

[...] A palavra **República** significa "coisa pública, coisa de todos", indicando um sistema de governo que tem como objetivo atender aos interesses de todos os cidadãos. Em uma República, o país é governado pelo presidente, que é eleito pelo povo por meio de voto direto. (SÓ História, 2018)

Entendi que a república é coisa de todos, um uso público, etc, e que os poderes do Brasil são poder Judiciário, Poder Legislativo. (ALUNO F)

Depois de ler o texto, entendi que república é uma coisa pública, coisa de todos e que os poderes do Brasil são: poder Executivo (executa), poder Legislativo (elabora e aprova as leis) e o poder judiciário "fiscaliza" (cuida se as leis foram cumpridas). (ALUNO I)

República é uma organização em que indica um sistema para atender os interesses do povo. Os três poderes são: Executivo, Legislativo e Judiciário. O Executivo é que administra ou auxilia, em sua tarefa de governar. O poder legislativo é o que cria e aprova as leis e o Judiciário é o que cuida se estão cumprindo as leis. (ALUNO J)

Analisando o discurso dos alunos após a leitura do texto, é possível perceber que os aspectos selecionados têm relação direta com as perguntas no momento anterior à leitura. Nesse sentido, o *Aluno I* demonstra responder ao texto de maneira crítica ao assinalar a palavra

“fiscaliza” entre aspas. Essa menção evidencia um processo mais ativo de leitura ao relacionar o conhecimento teórico apresentado pelo texto ao que ocorre cotidianamente, quando insinua que o judiciário não tem exatamente cumprido esse papel. O emprego dessa expressão irônica também deve ser relacionado ao enunciado escrito anteriormente por esse aluno, no qual apontava para problemas como a corrupção, o desvio de dinheiro e a superlotação dos hospitais como algo muito presente no país, de maneira que seu discurso apresentam um alto grau de coesão do ponto de vista argumentativo ao se complementar responsivamente.

Segundo Bakhtin (1998 [1975], p. 100), “a palavra da língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna “própria” quando o falante povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina por meio do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva”. Ainda que procure transmitir definições, não se pode tomar um texto, ou melhor, um discurso de um outro, como neutro, descontextualizado ou ausente de intenções. Esse discurso, ao entrar em contato com o leitor, deve ser isolado e submetido a um processo de apropriação e assimilação. Esse processo não é considerado por Bakhtin como algo simples nem imediato, pois “nem todos os discursos se prestam de maneira igualmente fácil a esta assimilação e a esta apropriação: muitos resistem firmemente, outros permanecem alheios, soam de maneira estranha na boca do falante que se apossou deles” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 100). De modo que, para o autor dominar um discurso, é preciso fazê-lo servir às próprias intenções, um movimento ao mesmo tempo difícil e complexo. Assim, pôde-se verificar na análise da manifestação dos participantes mencionados, diante da abordagem do texto, como alguns já conseguem gradualmente vivenciar melhor esse processo, realizando uma maior vinculação entre o mundo teórico e o mundo das experiências vividas.

Com isso, pôde-se acompanhar, até o momento, o processo de leituras iniciais tomando dois textos informativos, um verbete de dicionário e um texto expositivo. Na sequência, pode-se ver como se deu esse processo de leitura dialógica dos alunos no trato com textos do âmbito jurídico.

4.2.4 Conhecendo a Constituição brasileira

O contato com o artigo 5º da Constituição e de seus 11 primeiros parágrafos, cujas fotocópias foram distribuídas para todos os alunos acompanharem a leitura, possibilitou o acesso a um texto de importância fundamental para a formação da consciência cidadã. A leitura de um

texto normativo, situado na esfera jurídica e frequentemente citado como referência democrática de um país, despertou grande interesse dos alunos. Como estratégia de leitura, decidiu-se iniciar pela contextualização da construção do documento e, na sequência, a docente realizou a leitura do artigo 5º e de seus respectivos onze primeiros parágrafos. Optou-se por franquear a palavra aos alunos para que manifestassem oralmente sobre o lido e somente ao final realizar o registro.

Após a leitura do artigo supracitado, a questão que foi levantada pelos alunos e que gerou questionamentos foi a da igualdade plena. Imediatamente relacionaram essa afirmação à realidade atual vivenciada, levantando questões como as desigualdades salariais e raciais observadas ainda nos dias de hoje na sociedade brasileira. Quanto ao direito à defesa, um aluno questionou por que o cunhado da apresentadora Ana Hickmann, fato noticiado amplamente na imprensa em 2017, estava sendo julgado se havia matado em legítima defesa. Vários alunos entraram nesse debate posicionando-se contrários ou favoráveis ao caso.

A colocação da docente na condução da discussão, em relação ao primeiro questionamento, foi a manifestação sobre a necessidade de se estudar e pensar as possíveis causas pelas quais a leis ainda não estariam sendo cumpridas em sua plenitude. Com relação ao segundo, apontou sobre a importância de se considerar a interpretação das leis à luz dos fatos e de outras leis, o que pode suscitar interpretações divergentes por parte de quem legisla, gerando com isso opiniões conflituosas sobre as decisões. A experiência foi bem produtiva e cada aluno pôde, ao final, registrar no Diário de Leituras aquilo que mais havia lhe chamado a atenção no artigo 5º, justificando o motivo da escolha. Tomem-se algumas dessas manifestações para análise.

A impressão geral que ficou da leitura do artigo 5º foi de que esta lei nos dá direito de certas coisas e nos protege de outras. O parágrafo que mais chamou minha atenção foi o 9º 'É livre a expressão da atividade intelectual artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença'. Ele diz que é livre a expressão artística, em alguns casos discordo, pois tem expressões um pouco obscenas que incomodam algumas pessoas. (ALUNO A)

Na leitura do artigo 5º da Constituição, o que mais me chamou a atenção foi o parágrafo 3º, que diz: 'Ninguém será submetido a tortura ou a tratamento desumano ou degradante'. Eu percebo que ainda ocorrem muitos casos que são contra esse parágrafo. (ALUNO C)

Sobre o artigo 5 da Constituição, eu entendi que todos são iguais, igualdade a todos. Mesmo os que fazem coisas erradas têm direitos. O parágrafo que mais me chamou a atenção foi 2º 'Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa, senão em virtude da Lei', porque, digamos, ninguém é obrigado a nada a não ser pela lei. (ALUNO F)

Comparando-se o texto às manifestações dos alunos, é possível perceber, além da deferência às informações contidas no texto constitucional, que o relato bivocal permanece presente. Os alunos demonstram, de forma cada vez mais intensificada, estarem pensando sobre as leituras, o que tem gerado atitudes mais responsivas diante do texto. Na descrição de suas manifestações, vê-se, de maneira geral, que buscaram se ater ao conteúdo do texto, mas que nem por isso deixaram de colocar-se ativamente diante dele.

Sobre esse aspecto, retoma-se Bakhtin (2010 [1979], p. 311) ao assinalar que “a reprodução do texto pelo sujeito (a tomada dele, repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo da cadeia histórica da comunicação discursiva”. Nas palavras do *Aluno A* é possível depreender essa afirmação, pois após eleger o parágrafo que mais lhe chamou a atenção, o aluno responde a ele apresentando uma discordância parcial, imprimindo-lhe, assim, um novo olhar. É possível também verificar, no caso do *Aluno C* a escolha do parágrafo e a relação que ele estabelece com a realidade, afirmando que, apesar da lei, ainda existem casos como o assinalado. Algo parecido ocorre na manifestação do *Aluno C* que explica compreender que todos são iguais perante a lei, mesmo aqueles que atentam contra ela.

De acordo com Bakhtin, não é possível estabelecer a compreensão, sem que esteja presente a avaliação. Segundo o autor, “o sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. Em certa medida essas posições determinam suas avaliações” (BAKHTIN, 2010 [1979], p.

378). No caso dos registros dos alunos assinalados, vê-se que esse processo de compreensão vem sendo constituído e ampliado à medida que avançam e se envolvem responsivamente com as leituras. O texto tem sido a base para extrair suas conclusões, mas diante dele é perceptível que essas ideias estão se renovando e agregando algo novo em suas produções. Nesse sentido, Bakhtin (2010 [1979], p. 378) ainda traz que “a concordância-discordância ativa (quando não resolvida dogmaticamente de antemão) estimula a profunda compreensão, torna a palavra do outro mais elástica e mais pessoal, não admite dissolução mútua e mescla”

Um fato interessante ocorrido ao final dessa aula foi o de um aluno ter procurado a docente para dizer que estava gostando das aulas, pois estavam diferentes e bem planejadas. Essa colocação demonstra uma repercussão positiva da pesquisa nas aulas, e a promoção de atitudes responsivas não só na compreensão do texto, mas em uma postura ativa de expressar reconhecimento a um trabalho docente. Na próxima subseção, aborda-se mais uma experiência leitora com outro texto do âmbito jurídico e que integrou essa primeira parte do projeto, anterior à leitura da obra literária.

4.2.5 Refletindo sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos

Propor a leitura da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* objetivou ampliar a abrangência das leis, conhecer o contexto em que a declaração foi concebida, além de identificar pontos de diálogo entre esse texto e o da Constituição de 1988. Inicialmente, pediu-se que os alunos escrevessem o que entendiam pelo título “Declaração dos Direitos Humanos”. Foram apresentadas as seguintes respostas:

Eu acho que um direito humano é o que uma pessoa tem ou pode fazer. Por exemplo: cada um tem liberdade de fazer de acordo com as leis o que quiser. (ALUNO D)

Eu acho que um direito humano é uma lei válida para todos, tanto para mulher quanto para o homem. Por exemplo, nenhum indivíduo pode pegar algo ou entrar na casa da pessoa sem a sua permissão. (ALUNO E)

Eu acho que direito humano é algo que qualquer um tem e deve ser de todos. Por exemplo, todos

tem a liberdade de usar e usufruir do que quiser perante as leis. (ALUNO F)

De acordo com as manifestações supracitadas, já é possível perceber maior coerência entre os conceitos apresentados e os exemplos. As leituras anteriores também parecem já integrar os novos enunciados; o tema da lei e o da liberdade são os mais evidenciados. Retomando o exposto por Bakhtin em relação ao processo de compreensão ativamente responsiva, é possível observar nos registros realizados pelos alunos o seguinte aspecto: “O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições já prontos. No ato de compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 378). Acompanhando a trajetória de leitura desses alunos, até o momento, pode-se observar que cada um se coloca diante da experiência de maneira distinta. O processo de formação da consciência vai se consolidando, gradualmente, à medida que estão transformando as palavras do outro em suas.

Seguindo o relato da experiência, após o movimento de escrever a opinião sobre o título, houve uma introdução, na qual se contextualizou o documento; em seguida, foram distribuídas as fotocópias da declaração para cada um dos participantes. Nesse momento, ocorreu um fato novo, um aluno se ofereceu para leitura estendendo a possibilidade a outros colegas. Alguns refutaram a ideia, mas outros apoiaram. A sugestão foi consentida pela docente e vários solicitaram a palavra. Iniciou-se ali uma experiência de leitura compartilhada.

Para Bakhtin (2010 [1979]), a relação entre os sujeitos com o mundo é fundamentada por princípios éticos em que viver significa participar fundamentalmente de um diálogo no qual estão presentes perguntas, respostas, colocações, concordâncias ou discordâncias, enfim, um lugar comum no qual o ser estabelece relações com aquilo que mais vivamente ocupa sua atenção. Ao observar as tensões vivenciadas pelos alunos no episódio relatado e que resultaram em mudança de comportamento coletivo, pode-se associá-lo ao processo de interação vivenciado por eles e que oportunizou o estabelecimento de relações intersubjetivas. Com relação a esse ponto, Bubnova (2013) esclarece que é por meio dessas relações em que há o reconhecimento do outro, mediante princípios éticos. A autora explica, ainda, que “o ato ético é inerente a um *dever ser*, intuitivo e internamente imperativo: uma espécie de saber, em qualquer circunstância, qual é a opção correta para

atuar. Atuar eticamente é atuar para o outro” (BUBNOVA, 2013, p. 11). A situação vivenciada pelos participantes mostra uma tomada de posição que, apesar de não contar com a participação de todos os alunos, foi aceita pelo conjunto e se tornou fundamental para colocar a experiência em um patamar superior, no qual os participantes passaram não só a integrar, mas a atuar ética e responsivamente em sua condução. De modo que se pôde verificar que “a responsabilidade é, por sua vez, ontológica e concreta: condiciona o ser para o outro em cada situação particular, dá medida ao eu-para-mim enquanto dependo do outro, e o outro de mim” (BUBNOVA, 2013, p. 12). Vê-se nisso, portanto, o surgimento da responsividade não só diante dos conceitos extraídos das experiências de leitura, mas transportada para a realidade cronotópica daquele processo, abrindo, desse modo, oportunidade de reflexões também no âmbito real da experiência.

Ao final da leitura coletiva, cada aluno registrou em seu Diário algo que compreendeu, procurando justificar essa escolha.

Na leitura da declaração dos Direitos Humanos, percebi que um direito humano é ter a liberdade de fazer o que quiser, de acordo com as leis; e achei interessante quando diz que todos têm do direito de se defender. (ALUNO D)

Sobre a declaração dos Direitos Humanos, eu entendi que todo mundo tem o seu direito. (ALUNO E)

Sobre a Declaração dos Direitos Humanos, entendi que todos podem se defender. (ALUNO F)

Comparando as manifestações às iniciais, observa-se que os *Alunos D e E* retomam seus enunciados anteriores, confirmando-os e/ou ampliando-os. Já o *Aluno F* apresenta um aspecto novo: o direito à defesa. Nas anotações de campo são detalhados alguns aspectos da experiência vivenciada nesta aula.

Sobre a declaração dos Direitos Humanos, dei uma cópia do texto, extraído do site da ONU/Brasil, para cada um. Falamos um pouco sobre a história do documento. Vários alunos se ofereceram para ler os parágrafos. Fizemos a leitura e cada um pôde escrever sobre o que mais

lhe interessou. Durante a leitura identificaram aspectos em comum com o artigo 5º da constituição.

Após a leitura vários alunos pediram para ficar com a cópia do texto impresso. Disseram que queriam ler novamente em casa. Ficaram bem interessados. (ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO, 23/3/2018)

Por meio do registro no Diário de Campo é possível ver maior interesse e envolvimento dos alunos nas leituras, fato que denota que as atividades estão fazendo sentido para eles e que, paulatinamente, estão despertando um interesse que os têm levado a associar aquilo que leem com o modo como encaram a própria vida e o mundo. Segundo Bakhtin (1998 [1975]), para se obter uma compreensão ativa de um discurso é necessário perceber que este discurso sempre está orientado dialogicamente. É, pois, no estudo de sua dialogicidade interna que se faz possível uma análise plurilíngue a qual permite entender até que ponto o ser se envolve no horizonte do outro e o incorpora à própria enunciação, sem deixar de ser influenciado pela percepção alheia.

Na próxima subseção, faz-se a análise da experiência de leitura com um gênero jornalístico e que constituiu a última leitura antes do ingresso na obra literária.

4.2.6 Literatura e a sociedade

Elegeram-se como último texto, antes de iniciar a leitura da obra *O mercador de Veneza*, um artigo de opinião escrito por uma especialista, com o qual se objetivou suscitar reflexões sobre a importância da literatura e sua função na formação da sociedade, realizando, assim, uma espécie de transição entre os textos não literários e o literário.

O texto, escrito pela professora e escritora Flávia Suassuna e publicado em um portal de notícias em 2013, possui um vocabulário rebuscado e, por isso, tratou-se de fazer uma leitura que contemplasse a explicação de alguns termos e abrisse a possibilidade de pausas para as discussões sobre os principais aspectos levantados pela autora (SUASSUNA, 2013). O registro do Diário de Campo resume a experiência ao trazer os seguintes aspectos:

Pedi que os alunos lessem o texto e depois li para eles novamente. Esclarecemos o significado de algumas palavras e expressões. Foi uma leitura

mais complexa para eles, mas válida. Percebi que, apesar da dificuldade, cumpriram a proposta com gosto. Ao final eles anotaram no Diário de Leituras, já fazem isso com naturalidade. (ANOTAÇÕES DO DIÁRIO DE CAMPO, 23/3/2018)

Observa-se que o envolvimento dos alunos na pesquisa tem sido crescente. Relata-se que, mesmo em leituras como essa, um pouco mais complexas, os alunos já conseguem ter naturalidade para realizar as anotações. A estratégia empregada após a leitura do texto foi a de que os alunos escolhessem o trecho que mais achassem interessante e comentassem sobre ele. A seguir, descrevem-se alguns relatos, a fim de serem analisadas as respostas a essa leitura.

Gostei quando o texto fala que a literatura não é apenas distração, a maioria das pessoas pensa que é. (ALUNO F)

Eu gostei do trecho 'a literatura não é apenas distração, hobby para aqueles que gostam de ler' porque é verdade. Muitas vezes quando estou só, reflito eu e meu livro e aquilo me faz uma pessoa serena e até mais calma, para mim é paz. (ALUNO G)

Pessoas que leem, entendem melhor o mundo e compreendem melhor o mundo, elas podem ser felizes de uma forma mais pura. Bom, eu escolhi esse trecho porque eu achei interessante a parte que as pessoas leem para entender melhor o mundo. (ALUNO H)

Novamente, na manifestação dos três alunos é possível verificar a presença da bivocalidade do discurso. Neste, especialmente, ele é visto de maneira mais intensa presente na relação entre o texto lido e suas experiências pessoais vividas com a leitura de livros. O *Aluno F* destaca o trecho em que a literatura não pode ser vista apenas como distração e, em seguida, exemplifica vinculando essa atitude ao geral das pessoas que se posicionam dessa maneira diante das obras literárias. É justamente esse o grande problema que Bakhtin coloca em seu texto *Arte e responsabilidade*, publicado em 1919, quando afirma que quando os seres estão na vida se encontram longe da arte e vice-versa. No caso

do *Aluno G* o mesmo trecho é apontado e destacado entre aspas, evidenciando a adesão do aluno ao entonar “é verdade”. O fato não se restringe a essa confirmação, ganhando confirmação mediante um exemplo vivenciado por ele, pelo qual revela um fato íntimo de sua vida: o buscar na solidão entre ele e o livro reflexões que o serenam e o acalmam, trazendo-lhe paz.

A compreensão desse aluno também pode ser relacionada ao texto mencionado de Bakhtin, pois ele nos chama a atenção para o seguinte aspecto: “o que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. xxxiv). Percebe-se que esse ponto pôde ser vivenciado pelo aluno, à medida que reconhece na arte um lugar de apoio para compreender sua vida e encontrar nela a paz de que necessita para lidar com as experiências diárias. Vê-se aí a presença de uma postura responsável para consigo mesmo, ainda que o ser não tenha consciência desse aspecto. No caso do *Aluno H* foi destacada uma fala presente no texto, sem delimitá-la por aspas, e ressaltando um trecho como o mais importante. Segundo o aluno, é a que diz: “As pessoas leem para entender melhor o mundo”. Apesar de não haver exemplificado como no caso do aluno anterior, pode-se perceber que o aluno valorizou essa passagem que lhe apresentou uma visão sobre a qual parece não haver refletido anteriormente. Em geral, os conceitos apontados pelos alunos por meio de suas compreensões ou ampliados pelas próprias vivências são abordados por diversos autores que enfatizam a importância da literatura para sociedade. Nesse sentido, Todorov (2009, p. 92-93) afirma que, “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que lê e a compreende não se tornará um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano”.

O objetivo proposto de introduzir a experiências com textos não literários e de gêneros variados teve seu ápice nessa leitura e preparou o caminho para que o texto literário pudesse ser recepcionado pelos alunos não como uma leitura a mais, mas com uma grande expectativa e atenção àquilo que poderiam extrair dessa experiência. Na próxima subseção, trata-se inicialmente da consolidação do processo vivenciado durante as aulas em que foi experienciada a leitura da obra literária elencada para esta pesquisa. O aprofundamento desse processo será feito nas sessões seguintes, na análise das interpretações de trechos da obra *O mercador de Veneza*, registrados pelos alunos, assim como de seus desdobramentos em experiências teatrais e na escrita de artigos de opinião.

4.2.7 Experiência estética

A etapa seguinte deu início à leitura da obra literária *O mercador de Veneza*. Os alunos demonstraram grande anseio por esse momento, posto que, desde o início do projeto, havia sido explicado que seu principal foco estaria na leitura dessa obra. Além disso, por se tratar de uma peça teatral, criou-se uma expectativa de encená-la, ideia que para alguns era muito estimulante. Nesta subseção, apenas relatam-se os movimentos que constituíram a experiência da leitura em sala de aula, na seção seguinte, detalha-se a experiência em relação às relações dialógicas estabelecidas entre os alunos e o texto durante o processo de leitura, por meio da análise de seus registros.

O primeiro movimento realizado foi o da apresentação do autor William Shakespeare, contextualizando a data da peça e a época em que estava inserida. Comentou-se brevemente sobre a organização da escrita no gênero dramático, além de apresentar as personagens da obra. Na sequência, cada aluno recebeu uma fotocópia do Ato que seria lido durante a aula, a fim de acompanhar a leitura. Foi esclarecido que poderiam destacar partes ou escrever algo, ou seja, que aquela cópia estaria à disposição para auxílio, inclusive, para transcrever pontos na escrita do Diário de Leitura. Foi solicitado ainda, para fins de organização, que fossem referenciados o Ato e a cena na ocasião do registro.

A leitura completa da obra durou cerca de 7 aulas, a cada aula era lido um Ato, sendo que o terceiro Ato exigiu duas aulas por sua amplitude e complexidade. O planejamento inicial era que a docente pesquisadora lesse a obra em voz alta. Porém, após o Ato I, um aluno perguntou se mais pessoas não poderiam ler, cada um sendo uma personagem. A iniciativa foi bem recebida e, imediatamente, foram distribuídas as personagens para dar início ao Ato II.

Foram feitas pausas entre uma cena e outra para registro no Diário de Leituras. Procurou-se não realizar interferências no decorrer da leitura, somente esclarecendo algum termo que fosse imprescindível para a compreensão dos diálogos. Após a leitura dos dois primeiros atos, houve uma pausa e solicitou-se que os alunos avaliassem no Diários de Leituras os seguintes aspectos: (i) registro do que estavam achando da leitura da obra até o momento; (ii) registro sobre a percepção de algo do texto que pudesse ser relacionado à própria vida ou do mundo e (iii) registro dos principais assuntos abordados pela obra até aquele momento. Essa pausa foi pensada a fim de promover maior consciência

antes do prosseguimento da leitura, e ao mesmo tempo, estimular o uso da faculdade de pensar, evitando uma superficial e memórica. Trazemos as respostas de três participantes às questões numeradas e assinaladas anteriormente:

1- *Estou aprendendo um pouco mais sobre Shakespeare.*

2- *Estou percebendo que a vida tem várias escolhas.*

3- *Não sei dizer. (ALUNO F)*

1- *A leitura está sendo para mim inspiradora e estimulante.*

2- *Percebi que está falando sobre a humanidade e seus desejos, sobre a vida me deparei com vários trechos da história.*

3- *A amizade, a ganância por dinheiro percebo na humanidade. A ambição e sobre a vida e os desejos também vejo. (ALUNO G)*

1- *Bom, eu estou gostando bastante, acho bom a gente ler mais nas aulas de português. O livro é demais.*

2- *Sobre a vida é mais ou menos algumas partes da confiança. Gente, quando você tem dinheiro todo mundo precisa ou quer ser seu amigo.*

3- *Eu acho que mostra como uma pessoa deve agir, o certo e o errado. Ajuda a abrímos os olhos para ver isso. (ALUNO H)*

Na opinião expressa pelo *Aluno F* sobre a avaliação da experiência de leitura, até aquele momento, ele a considera como um aprendizado maior sobre o autor-pessoa William Shakespeare. O *Aluno G* expressa sua percepção por meio das palavras *inspiradora* e *estimulante*. Já na manifestação do *Aluno H*, este afirma estar gostando da experiência, aborda a importância do ato de ler nas aulas e termina com um elogio ao livro. Verifica-se nessas manifestações que as expectativas em relação ao livro estão sendo consolidadas. Dos dez alunos participantes, somente um manifestou que a leitura para ele estava cansativa, apesar de considerá-la boa. Verificou-se que as etapas anteriores ao ingresso na obra foram importantes, primeiro para consolidar os hábitos de leitura e escrita de compreensões, o que nesse

ponto já se faz sem nenhuma restrição, mas também por prepará-los para uma experiência de leitura mais consciente.

Em relação à segunda questão, a qual trata de pensar na obra relacionando-a com situações da própria vida e/ou do mundo, viu-se que os três alunos trazem aspectos abordados na obra. No caso do *Aluno F*, as escolhas da vida é o que mais lhe chama a atenção; o *Aluno G* se refere, nos seus registros, à humanidade e a seus desejos. Segundo ele, vários trechos da história remetem a questões da vida; e, por último, na manifestação do *Aluno H*, destaca-se a confiança, complementada à sua visão de mundo diante do lido, quando entoava expressivamente: “Gente, quando você tem dinheiro todo mundo precisa ou quer ser seu amigo”. Essa manifestação faz alusão ao pedido de empréstimo que a personagem Bassânio solicita a seu amigo, a personagem Antônio, e ao qual promete pagamento, apesar de ainda estar em dívida com ele.

Nota-se que o aluno se posiciona mediante um julgamento da personagem sob um ponto de vista ético e que também traz à luz uma posição ideológica, segundo a qual percebe na relação entre as personagens um vínculo que não está isento de interesses. Para Bakhtin, (2010 [1979]) um juízo de valor está sempre relacionado à tomada de uma posição individual, a qual só é possível ser expressa por meio de um enunciado.

No que diz respeito à terceira questão sobre os assuntos abordados na obra e percebidos até aquele momento pelos participantes, o *Aluno F* expressa não saber, enquanto o *Aluno G* refere-se a elementos como a amizade, a ganância, o desejo e a ambição; e no caso do *Aluno H*, os elementos destacados referem-se ao conceitos de certo e errado, sendo que a obra ajudaria a identificá-los. De maneira geral, destacam-se os registros desses alunos a fim de demonstrar como a leitura foi integrando as experiências individuais de cada participante de maneira completamente única e na qual cada um pôde mostrar um pouco de si mesmo, mediante suas atitudes responsivas, evidenciando, além disso, os valores éticos que integram sua vida. Nessa conformidade é oportuno recordar que Bakhtin assinala que, no processo de compreensão da língua e do enunciado, nunca estão ausentes a responsividade e os juízos de valores.

Dando continuidade ao relato, o Ato III foi o mais complexo na experiência da leitura, havia diálogos extensos de vários personagens distintos, o que dificultava um pouco o entendimento das cenas, além disso, foi o momento do desenrolar de vários acontecimentos que preparavam para a tensão do Ato IV: a cobrança efetiva da promissória e o julgamento de Antônio. Houve, portanto, poucas pausas para o

registro no Diário de Leituras a fim de não comprometer o desenvolvimento das cenas.

Antes do início da leitura do Ato IV, foi solicitado que os alunos registrassem no Diário de Leituras suas opiniões sobre o resultado do julgamento, baseados no que já haviam lido e compreendido até aquele momento, em outras palavras, que tentassem prever o resultado do julgamento de Antônio. Esse questionamento despertou um tipo de aposta entre os alunos e criou uma grande expectativa para a leitura do Ato seguinte, fato detalhado na próxima seção.

No Ato IV, a leitura foi realizada de uma maneira mais dramatizada. Já havia alguns alunos que estavam com um personagem fixo desde o início da leitura compartilhada. E, talvez, motivados pelos diálogos curtos, fortes e de profundo enfrentamento argumentativo entre as personagens, modificaram o tom ao lerem. Essa postura promoveu um grande dinamismo durante a leitura e só se solicitou um único registro ao final da leitura do Ato, no qual os alunos avaliassem a justiça do resultado utilizando argumentos que balizassem esse juízo.

A leitura da obra foi finalizada com o Ato V, um ato curto e que trouxe uma situação pitoresca, mas que, apesar de agradar aos alunos, não foi isento de reclamações de muitos que esperavam mais “emoção”, assim como no Ato anterior, e ao mesmo tempo incitou-os à curiosidade de saber o que havia acontecido com Shylock, depois do desfecho do julgamento. De maneira geral, pode-se avaliar que o processo de leitura da obra foi ancorado por princípios éticos, responsivos e ideológicos, pois possibilitou maior envolvimento dos alunos, oportunizou transformações na maneira de realizar as leituras, assim como abriu espaço para a manifestações de suas ideias, revelando postura ética e responsiva ao exporem suas posições; além disso, serviu também para consolidar hábitos de escrita, de organização das informações e do estímulo constante a pensar sobre aquilo que liam, buscando argumentos que justificassem suas ideias.

Ressaltados esses aspectos e em conformidade ao anunciado no início desta subseção, nas próximas seções faz-se uma análise mais voltada para a experiência vivenciada com base nos elementos presentes no texto literário e, na sequência, trata-se dos desdobramentos ocorridos mediante essa leitura: a produção de esquetes teatrais e de artigos de opinião realizados pelos participantes da pesquisa.

4.3 ENCONTRO ENTRE ÉTICA E ESTÉTICA

Nesta seção, trata-se do processo de interação dos alunos participantes com a obra literária *O mercador de Veneza*. Inicialmente, retoma-se o objetivo geral deste estudo, cujo propósito foi o de apreender o potencial formativo da leitura literária, em sua capacidade de promover a ressignificação de concepções de vida e de mundo, incidindo, assim, no processo de formação humana dos participantes da pesquisa. Por conseguinte, a fim de levar a cabo tal propósito, privilegiaram-se as reflexões desenvolvidas pelos estudantes ao avaliarem o tema da justiça tratado na obra literária, almejando, por meio delas, evidenciar as relações estabelecidas entre a ética e a estética, reveladas por meio dos princípios do dialogismo, da responsividade e da exotopia.

Considerando os aspectos destacados, volta-se a atenção para dois momentos fundamentais, vivenciados durante a experiência de leitura. Um inicial, no qual se destacam as relações dialógicas entre os leitores e as personagens da obra; e outro, posterior, em que se volta o olhar para uma concepção de justiça, construída pelos participantes a partir de situações apresentadas na obra literária. Para tal, tomaram-se como base os registros realizados durante três etapas: a primeira subsequentemente à leitura do quarto Ato; a segunda, depois de uma roda de conversa na qual os alunos puderam confrontar suas avaliações individuais com as dos demais colegas; e a terceira, após o estudo do contexto histórico no qual estão inseridos o autor e a obra.

No que tange às relações dialógicas estabelecidas entre os leitores e as personagens, no registro de leitura das primeiras cenas, percebe-se mais acentuadamente a presença de paráfrases, retratando os acontecimentos iniciais da trama¹¹. Ainda que as narrações abordem

¹¹ *Eu entendi que Antônio está triste, pois está apaixonado, mas não quer admitir isso para Salânio e que Antônio e Bassânio são muitos amigos. Também percebi que Antônio já emprestou dinheiro a Bassânio uma vez e Bassânio perdeu tudo. Ele prometeu recuperar o dinheiro. (ALUNO C)*
Eu entendi que Antônio estava triste, mas não sabia o motivo, então ele queria saber. Salarino diz que é por causa do seu trabalho no mar. Diz que talvez ele está assim por medo de algum navio afundar e ele ficar pobre. Salânio diz que, se ele tivesse todos os navios empenhados, em uma iniciativa de riscos, a preocupação dele estaria lá fora. Salânio disse que Antônio está apaixonado e ele nega. Então, chega Bassânio, e os amigos de Antônio e saíram deixando Antônio em melhor companhia. Bassânio dá conselhos para

diferentes ângulos desses acontecimentos, há certo distanciamento entre o texto e a voz do aluno. Contudo, essas anotações passaram a apresentar maior grau de responsividade e de exotopia mediante a leitura da terceira cena do Ato I, ocasião em que o texto relata a realização de um acordo de empréstimo entre o cristão Antônio e o judeu Shylock, formalizado por meio da assinatura de uma promissória que estabelecia a retirada de uma libra de carne do corpo de Antônio como garantia de pagamento.

Nesse momento, ao serem incentivados pela docente a comentar e emitir juízo sobre a cena, a escrita dos alunos passa a ser atravessada por suas próprias observações e retrata a tensão transmitida pelos conflitos retratados na peça. Surgem, assim, alguns relatos que descrevem o acordo e trazem antecipações¹², enquanto outros se posicionam mais abertamente contra ou a favor de alguma personagem, conforme se pode verificar nesses exemplos:

Shylock detesta pessoas cristãs e nega a se juntar.
(ALUNO D)

Shylock detesta Antônio por ser cristão e bom. Bom, os cristãos são bons, não que os judeus não sejam, guardam mágoas e rancor. (ALUNO F)

[...] Acho cara de pau Antônio pedir dinheiro, depois de tudo que falou para o judeu e todo dinheiro que é trabalhado é honesto, o dinheiro roubado é desonesto “o lucro é uma benção se não for roubado” Antônio é um falso! (ALUNO G)

Antônio e depois pede dinheiro. Bassânio era rico, mas acabou ficando pobre porque gastou mais do que devia. (ALUNO E)

Eu entendi que o Mercador estava triste por causa dos barcos. Graciano quer dar uns conselhos para Antônio. Antônio diz que cada um no mundo tem seu papel e o dele é triste. Depois Bassânio pede ajuda ou Antônio que diz que espera sua conduta seja honrada. (ALUNO F)

¹²Aluno A: *Achei que Skylock maltrata Antônio com esse acordo, não vai dar certo.*

Aluno B: *[...] eles assinam um acordo que diz que, se Antônio não pagar, ele deve dar uma libra de carne de seu próprio corpo, agora vamos ver o que ocorre, porque achei bem estranho.*

Aluno C: *Eu creio que a aposta vai acabar sendo cancelada antes do dia do pagamento.*

Antônio o chamou de cachorro e cuspiu na cara de Shylock meses atrás. Não gosto de Antônio.
(ALUNO I)

Inicialmente, pode-se atribuir a diversidade de interpretações em relação às personagens principais ao grau de humanização empregado pelo próprio Shakespeare na construção da peça. Segundo Heliadora (2001, p. 227), “é a humanização de Shylock que tem permitido uma tamanha variedade de interpretações a seu papel, que tem mudado de acordo com as alterações do clima do próprio mundo real”. A autora ainda assinala que Shakespeare evita empregar uma visão maniqueísta às suas personagens e que, no caso da obra assinalada, optou por não isentar de culpa os cristãos. Vê-se, portanto, por meio da diversidade do conteúdo das manifestações dos alunos, a materialização dessa liberdade conferida na resposta de cada leitor, fato que promoveu escolhas e argumentações que respondessem àquilo que fosse mais perceptível na visão de cada participante.

Em relação às escolhas lexicais presentes nesses enunciados, remete-se ao tratamento dado por Volóchinov (2017 [1929]) ao discurso citado, no qual o enunciado alheio, ao ser incorporado ao discurso próprio, não se restringe apenas à sua temática, mas é atravessado por relações dialógicas que surgem por meio dele. Em meio a essa relação interdiscursiva é possível depreender os diferentes graus de alteridade manifestada nas reações às palavras do outro, assim como em sua percepção ativa.

Ainda, segundo o autor, essas relações são evidenciadas mediante dois estilos: o linear e pictórico. No primeiro caso, tem-se mais acentuadamente a preservação da alteridade e da autenticidade do discurso alheio. Já no estilo pictórico, evidencia-se maior flexibilidade no discurso ao permitir a introdução de respostas e comentários autorais. Nesse estilo, é possível notar a dissipação das fronteiras entre as palavras próprias e alheias, caracterizando uma postura mais individualizada do falante e que se apresentam mediante o emprego de particularidades linguísticas específicas. Assim, “o enfraquecimento ativo das fronteiras do enunciado pode partir do contexto autoral que penetra no discurso alheio com suas entonações, humor, ironia, amor ou ódio, enlevo ou desprezo” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 258).

Relacionando o exposto às manifestações dos alunos anteriormente mencionadas, é possível identificar a presença dessas características relacionadas ao estilo pictórico e apontadas por

Volóchinov, conferindo um grau maior de envolvimento dos alunos com a obra. Nessa interação, a presença de posicionamentos éticos se sobressaem como elementos significativos e que marcam a individualidade dos participantes e corroboram com o pensamento de Bakhtin (2010 [1979], p. 29) quando ressalta que a “objetivação ética e estética necessita de um poderoso ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de uma força efetiva, real, de cujo interior seja possível ver-se enquanto outro”.

Considerando o aspecto assinalado, é possível depreender a presença da exotopia, como elemento humanizador, evidenciada no posicionamento mais expressivo de alguns alunos em relação às personagens. De acordo com Bakhtin, é na compenetração com o outro, vivenciada em si mesmo, que se cria a motivação para um ato ético. Ao se tomar como exemplo a manifestação do *Aluno G*, na construção de seu pensamento argumentativo em favor da personagem Shylock, trazendo, inclusive, a voz da própria personagem para embasar seu posicionamento, observa-se uma atitude responsiva e ética, na qual a assinatura e o acabamento autoral são sintetizados na frase *Antônio é um falso!*. Uma situação parecida pode ser observada no registro do *Aluno I* que, após evidenciar atitudes inadequadas de Antônio em relação a Shylock, também emite um juízo de valor ético, cuja expressão acabada entoa: *Não gosto de Antônio*. Bakhtin (2010 [1979], p. 25) aponta que o início da atividade estética ocorre, justamente, quando, depois de entrar em contato com a realidade do outro, se consolida o retorno a si mesmo e ao lugar de fora desse outro. Nesse momento, o ser se enforma e dá acabamento ao resultado de sua compenetração, ou seja, expõe os valores que pôde extrair do excedente de sua visão, e dos quais não estão ausentes nem sua vontade, nem seus sentimentos.

A experiência exotópica vivenciada nesse ponto da leitura permite observar a influência que o outro exerce sobre nós. Ao mergulharem na cena, os participantes saíram impregnados da experiência do outro. A confrontação de ideias promoveu reflexões éticas sobre as atitudes das personagens, o que, segundo Bakhtin, não deixam de transparecer as visões de mundo do próprio ser.

Ampliando um pouco mais essa análise acerca da interação com as personagens na leitura, destacam-se, na sequência, as impressões registradas pelos alunos, com base no Ato III. Em sua segunda cena, Jéssica, a filha de Shylock, foge com um cristão e leva parte da fortuna do pai em moedas e joias. Vários alunos demonstram um grande

envolvimento com esse episódio¹³. O que se percebe, em grande parte das manifestações, é que avaliam a atitude de Jéssica como eticamente incorreta. Nesse sentido, o vínculo com a personagem é tal que os participantes emitem juízos de valor, caracterizando-a negativamente e mostrando, em seus discursos, um atravessamento intenso das próprias observações, nas quais revelam a crítica e a censura.

A opinião já não consegue ser separada do fato, o comportamento e a postura da personagem são avaliados sem ponderações discursivas. Para Bakhtin (2010 [1979], p. 166), esse tipo de reação pode ser caracterizado como a manifestação de uma posição ética axiológica. Momento em que o leitor coloca a personagem fora da obra, destruindo seu acabamento artístico e dando a ela o tratamento de uma pessoa viva. Verifica-se, pois, usando as palavras de Bakhtin (1998 [1975], p. 141) que “a palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que a enquadra não um contexto mecânico, mas uma espécie de amálgama química (no plano do sentido e da expressão”.

Assinala-se, ainda, a presença de uma atitude exotópica, em relação à personagem, na manifestação do *Aluno H*. Ao afirmar *eu faria isso*, ao estabelecer uma comparação entre a conduta da personagem e sua própria atitude diante de uma situação, ele realiza uma reflexão sobre si mesmo. Nesse sentido, Bakhtin assinala que a alteridade permite que o ser busque organizar seu olhar a partir das tensões estabelecidas com os outros.

Referindo-se, ainda, às manifestações assinaladas, é possível depreender que a capacidade de valorizar ou condenar ações está situada no terreno ético. Para Bakhtin (1993 [1920/1924]), o tom emocional-volitivo que se emprega a determinado evento revela o envolvimento e o modo com que o ser passa a vivenciar a experiência como própria, indicando sua experimentação ativa, o que corrobora para o surgimento da individualidade. Nessa conformidade, o tom emotivo-volitivo com que alguém se coloca diante do mundo exteioriza as relações estabelecidas entre os mundos sensível e inteligível, ultrapassando a

¹³ *Entendi nessa cena que a filha de Shylock roubou suas joias e está gastando por aí no mercado, está falindo seu pai. (ALUNO E)*

Eu achei que a filha de Shylock é uma sem-vergonha. Ela foge para viver de amor e leva o dinheiro do pai, ainda por cima gasta o dinheiro em macacos, menina desafortada. (ALUNO G)

Bom, eu achei que a filha do Shylock é muito abusada. Faz muita coisa errada e ainda por cima gasta o dinheiro do pai dela com macacos. Podia pedir dinheiro para o pai dela, NE? Eu faria isso. (ALUNO H)

fronteira da descrição do mundo produzido pelo ato e ingressando em um panorama no qual esse ato se torna consciente de si e é realmente desempenhado.

Atualizar e integrar uma condição participativa de um ato de cognição real requer que se estabeleça uma interconexão real com o objeto no qual se interage, pois a abstração do vivido e do real traz como consequência a indiferença. O conteúdo somente é capaz de apresentar um valor real quando ele é pensado e ativamente experimentado pelo ser, logo “o experimentar ativo de uma experiência, o pensar ativo de um pensamento, significa não estar de modo algum indiferente a ele, significa afirmá-lo de uma maneira emocional-volitiva” (BAKHTIN, 1993 [1920/1924], p. 51).

Vinculando o proferido à experiência de leitura realizada pelos alunos, é possível observar como os conceitos apresentados na obra e que ganham vida nas ações das personagens já não são indiferentes às reações valorativas dos alunos. O mundo da teoria, encarnado na experiência estética, vai ganhando vida, ao ser assumido e valorado responsivamente pelos participantes que transformam sua compreensão, sem álbis, em palavra de enfrentamento e posicionamento.

Após essas considerações apontadas acerca do envolvimento dos alunos com as personagens e que foram intensificadas à medida que a trama avançava para outros Atos, detém-se no conceito de justiça que foi sendo elaborado ao longo da obra, e mais intensamente na avaliação do julgamento da personagem Antônio, ocorrido Ato IV da peça. Nessa perspectiva, verifica-se, de maneira geral, uma ressignificação desse conceito pelos alunos, evidenciada tanto na ampliação de seu ângulo de visão quanto na remodulação de seus discursos, na medida em que eram expostos a outros contextos que os convidavam a rever seus posicionamentos. Ao final, entre todos, foi possível observar o surgimento da equidade, sobretudo na escrita produzida após o estudo do contexto histórico, em que a obra e o autor estão inseridos. Na sequência, salientam-se alguns desses percursos, a fim de melhor compreender o exposto.

As manifestações que primeiramente serão assinaladas decorrem do registro, após a finalização da leitura do Ato IV da peça, ocasião em que a docente propôs que os alunos avaliassem, segundo suas percepções, se o resultado do pleito havia sido justo ou não, estimulando, ainda, que os participantes embasassem suas opiniões. Verificando os registros efetuados nesse momento da experiência,

constata-se que entre os dez alunos participantes, seis¹⁴ avaliaram o julgamento como justo e, de maneira geral, apoiaram seus argumentos assinalando o risco de vida corrido pela personagem Antônio ao ter parte de seu corpo retirado, bem como explicitaram sua percepção sobre as intenções de vingança e crueldade transparecidas no comportamento de Shylock ao levar a cabo o cumprimento restrito aos termos da promissória. Dos quatro alunos restantes, um deles¹⁵ não se posicionou claramente sobre a justiça no resultado, optando por expô-la situação vivenciada pelas personagens ao final do julgamento, porém é possível inferir em sua manifestação que considerou o julgamento justo. De outra parte, três¹⁶ alunos se posicionaram contrários à decisão do júri, definindo o resultado do julgamento como injusto. Os principais

¹⁴ *O julgamento foi justo, pois Shylock queria porque queria uma libra de carne de Antônio, mas mal sabia ele que se derramasse uma gota de sangue de Antônio, seria punido e levado à morte e o acordo que Antônio propôs a Shylock mostra que ele queria mesmo vingança. Pelo que entendi. (ALUNO A)*

Foi justo sim, pois ninguém deve pagar com a vida, muito menos por um empréstimo. Mesmo sendo Pórcia que decidiu, eu acho que ela foi bem sábia e justa, pois ela queria salvar Antônio. (ALUNO B)

Acho que o julgamento foi completamente justo, pois Shylock quer algo absurdo que era uma libra de carne de Antônio. Antônio ganhou a metade de todos os seus bens, em minha opinião foi completamente justo. (ALUNO C)

Shylock foi até o fim, mas desistiu, pois Pórcia disse que seria condenado à morte e Antônio ficou com 50% dos bens deles. Eu acho que o julgamento foi justo. (ALUNO F)

¹⁵ *No julgamento eu notei que Shylock só queria sua promissória, que era uma libra de da carne de Antônio, caso ele não cumprisse o que devia. Pórcia se vestiu de homem para o julgamento e conseguiu muito bem. No fim, 50% dos bens de Shylock foram para Antônio e 50% para o governo. (ALUNO E)*

¹⁶ *Bom, eu achei que foi uma roubalheira, até porque o Shylock emprestou o dinheiro para Antônio quando ele precisava. O Antônio se fez de louco e não pagou. Bom, mas cada um tem a sua opinião, mas o que eu acho é que foi muito errado. A única parte, que eu acho o Shylock errado foi falar que se Antônio não pagasse, ele iria perder um pedaço do corpo dele e também o resultado do julgamento que 50% dos bens de Shylock iria ficar com Antônio e os outros 50% iria ficar para o governo. Olha, isso é errado, porque o Shylock ficou sem nada. Imagina de um homem rico ficar pobre por um processo que podia ter ganhado? (ALUNO H)*

O julgamento não foi muito justo, pois não deveria ter essa pena de mudar a religião. Cada um escolhe a sua. (ALUNO I)

Foi injusto. Shylock sempre cumpriu a lei e perde tudo. (ALUNO J)

argumentos apontados por esses alunos referem-se ao fato da personagem Shylock haver perdido seus bens e sua liberdade religiosa.

De acordo com Volóchinov (2013 [1930]), “para fazer com que um objeto [...] entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação semântica, ideológica, é necessário que este objeto esteja ligado com as premissas socioeconômicas essenciais da realidade objetiva do grupo dado”. Relacionando esse aspecto à totalidade das manifestações dos participantes até agora assinaladas, é possível reconhecer como, efetivamente, o contato com a obra literária neste estudo foi capaz de penetrar no horizonte social desses alunos, incitando-os a pensar e ressignificar conceitos, sobretudo relacionados à questão da justiça. Observa-se que suas argumentações apresentam embasamentos construídos com base em elementos que o próprio texto literário oferece para reflexão, fato que demonstra um processo de leitura atento e profícuo.

Além disso, é possível perceber a relação de empatia que os alunos vão adquirindo em relação às personagens e à presença da entonação expressiva, representada na seleção das palavras empregadas deslocando o enunciado para um horizonte social mais próximo. À medida que as relações dialógicas com a obra se aprofundam, identifica-se um maior grau de responsividade nas manifestações dos participantes. De acordo com Volóchinov (2017 [1929]), é na ideologia do cotidiano que os sistemas ideológicos formados se mantêm vivos e, portanto, inseridos em determinado contexto social. Interpretar uma obra, enquanto material ideológico, significa criar a capacidade de compreendê-la no contexto daquele que a percebe, de maneira nova, de modo que quanto mais profunda é a compreensão do enunciado, maior é o número de palavras responsivas que são utilizadas.

Após essa primeira escrita sobre as impressões recolhidas sobre o julgamento da personagem Antônio, foi criada a oportunidade de os alunos participarem de uma roda de conversa (PEDRALLI, 2014) a fim de compartilhar suas impressões sobre a leitura, sobretudo no que concerne ao conceito de justiça.

A experiência foi bastante intensa. Eles analisaram, em conjunto, desde o processo de leitura até os aspectos relativos à conduta das personagens na trama, dando ênfase aos acontecimentos do Ato IV. A tensão provocada pela diferença de posicionamento no confronto com discursos alheios despertou a necessidade da defesa das próprias ideias, não mais no silêncio do diário, mas perante os colegas. Nesse movimento, os alunos puderam afirmar a si mesmos suas convicções e ouvir os demais, completando a si mesmo. Assim, um dos pontos altos

da experiência e que influenciou diretamente num segundo pronunciamento sobre o conceito de justiça, visto no episódio do julgamento, foi quando um aluno levantou a questão de Shylock ter sido obrigado a mudar de religião.

ALUNO B: O que eu não achei justo foi terem obrigado a Shylock a virar cristão, entendeu?

PROFESSORA: [...] O que acharam disso?

ALUNO C: Achei errado, porque foi escolha dele, ele tem livre arbítrio para escolher. Essa justiça será que tinha direito de fazer isso?

ALUNO B: Mas aí que tá, ele, antes de fazer aquele acordo tinha que ter pensado antes.

PROFESSORA: Quem?

ALUNO B: O Shylock, ele sabia que tinha leis e que se ele fizesse isso daí teria que se converter ao cristianismo, ou ser morto. Para mim não foi justo, mas ele teve opção, mas...

ALUNO E: A lei está errada, eu acho.

ALUNO C: No final todo mundo estava errado!

Após essa atividade vivenciada pela turma, vê-se uma mudança no posicionamento de todos os alunos, que acabam por ponderar outros aspectos em sua avaliação. Nitidamente influenciados pela questão levantada, realizou-se a escrita de uma segunda avaliação sobre o julgamento. Observemos algumas delas a fim de refletirmos sobre seu conteúdo.

Não achei certo se foi justo ou injusto, pois Antônio fez com que Shylock mudasse de religião e isto foi errado, já que escolhemos o que queremos ser. Mas, Shylock queria apenas a recompensa de acordo com Antônio, mas também não pensou direito sobre o acordo e suas regras.
(ALUNO A)

Acho que não foi justo, pois não deveriam obrigá-lo a virar cristão e deveriam pagar a multa devida a Shylock. (ALUNO C)

Bom, minha opinião é de que foi justo pelo lado de que ele não matou Antônio e Antônio ficou com as propriedades dele, mas por outro lado, eu achei superinjusto terem obrigado Shylock a se tornar cristão, porque ninguém é forçado a trocar de religião e ele gostava da crença dele, então não foi justo. (ALUNO F)

É importante perceber inicialmente que as ideias não são estáticas e se modificam após a experiência de interação com outro. No caso do *Aluno A*¹⁷, é possível verificar como seu posicionamento atual entra em confronto com suas manifestações registradas em etapas anteriores. Nesse momento, nota-se que procura acomodar um novo elemento que já não lhe é indiferente. Em relação ao *Aluno C*, nota-se que sai de uma posição extrema na qual entona ser *completamente justa*, para uma compreensão totalmente contrária e voltada exclusivamente para a questão religiosa de Shylock. Já o *Aluno F* adquire um discurso mais ponderado, considerando tanto as questões que envolvem o cristão quanto as relativas ao judeu. Ao analisar a mudança do olhar crítico desses alunos, vê-se que, por meio do contraponto exotópico encontrado no outro, promoveram reflexões sobre as próprias opiniões, transformando-as. Nessa perspectiva, Bakhtin (2010 [1979], p. 366) assinala que “um sentido revela-se em sua profundidade encontrando-se e conectando com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a uniteralidade desses sentidos [...]”, aspectos esses que puderam ser amplamente constatados no experimento vivenciado.

Um terceiro momento que compôs a experiência de reflexão sobre o conceito de justiça ocorreu após o estudo do contexto histórico em que estavam inseridos a obra e o autor. Em relação a esse estudo, Bakhtin (2010 [1979], p. 360) assinala que “a literatura é parte inseparável da cultura, não pode ser entendida fora do contexto pleno da cultura de uma época”. Ao traçar um caminho iniciado pela aproximação gradual com a obra literária, permitiu-se que os participantes fossem construindo e ressignificando conceitos éticos e que foram ampliados mediante o contato com conhecimentos históricos.

¹⁷ Ver notas 14 e 16.

Assim pôde-se unir, ao estudo da obra literária as questões que envolviam o panorama situado no período de transição entre a Idade Média e o Renascimento. O que o jovem escritor Shakespeare poderia nos revelar sobre o ambiente do final do século XVI em sua obra? Por se tratar de um conteúdo já visto no ano anterior, na disciplina de História, os alunos mostraram facilidade em investigar e expor o tema e dedicaram algumas aulas a essa tarefa. Ao final, foram convidados, novamente, a escrever uma terceira avaliação sobre o julgamento de Antônio, tendo em vista essa nova perspectiva. Vejam-se algumas dessas manifestações:

No meu ponto de vista, Antônio nunca foi o 'mocinho' da história, pois o jeito que ele desprezava os judeus era cruel. Então, a proposta feita por ele ainda sim foi errada, fazer alguém se converter não é certo (claro entre outros motivos) e como o catolicismo predominava, ele não teve escolha, pois não teria ninguém ao seu lado, já que os judeus eram incompreendidos. Então, acho que o Shakespeare quis mostrar um pouco do poder e da injustiça contra os judeus que a igreja católica vivia na época. (ALUNO A)

Eu acho que existia muita desigualdade na época e a religião cristã dominava o país, portanto Shylock, por não dividir a mesma crença que os demais, era frequentemente desrespeitado. Para mim havia injustiça e arrogância em ambos os lados, mas considero inaceitável o que fizeram com Shylock. (ALUNO C)

Bom, primeiramente vemos a injustiça de querer obrigar Shylock a se tornar um cristão, o que foi errado. Vimos também um certo preconceito por causa de sua religião. (ALUNO F)

Shakespeare não tinha muita 'liberdade' para poder falar sobre a religião. Ele quis mostrar o que estava acontecendo na época, na minha opinião, e sobretudo que sobre os direitos, pois tanto o judeu quanto o cristão eram seres humanos. (ALUNO J)

Mediante os relatos assinalados e comparados aos anteriores, é possível verificar a ampliação do conceito de justiça por parte dos alunos. O voltar a si mesmo, após terem vivenciado diversos momentos de leitura, possibilitou que outras vezes pudessem se somar às compreensões precedentes. O amadurecimento das ideias transformou gradualmente a maneira como o problema era visto. As posturas extremistas, por vezes, limitadas, puderam tornar-se pensamentos mais ponderados, equânimes e melhor acabados, evidentemente sem desconsiderar a incompletude e a inconclusão como partes integrantes desse processo, pois à medida que novos conhecimentos e experiências ingressam à consciência as compreensões podem ser ampliadas.

Na visão de Bakhtin (2008 [1929], p. 98) “a ideia não vive na consciência individual isolada de um homem [...] . Somente quando contrai relações dialógicas essenciais com as ideias dos *outros* é que a ideia começa a ter vida, isto é, formar-se, desenvolver-se, a encontrar e renovar sua expressão verbal, a gerar novas ideias”. Pode-se dizer que nessa afirmação de Bakhtin encontra-se a síntese de toda a experiência de leitura literária vivenciada pelos alunos participantes desta pesquisa.

Ao referir-se às formas de estudos de uma obra literária, Antonio Candido (2012, p. 82) esclarece que seu aprendizado é constituído de dois momentos. Um analítico, no qual a obra é tomada como objeto de conhecimento, e outro denominado crítico, no qual deve primar “a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana”. No tocante a esses aspectos, o experimento estético vivenciado pelos participantes fez emergir novos conceitos que foram se relacionando dialogicamente. Ao mencionarem a relação de temas como a intolerância religiosa, as relações de poder presentes na justiça, a desigualdade e o preconceito evidenciaram-se reflexões que permitem compreender melhor não só a própria realidade, como a do mundo que os cerca.

A questão da justiça tratada nessa obra de William Shakespeare é debatida entre inúmeros estudiosos do direito em todo mundo e que, assim como nossos alunos, dividem-se em suas interpretações. No caso de Antônio, há defensores da aplicação teleológica da lei por Pórcia, valorizando a supremacia da dignidade humana ao salvar Antônio. No caso de Shylock, inúmeras teses mencionam a questão do antissemitismo e denominam como subterfúgio jurídico o estratagema empregado por Pórcia para modificar seu resultado (SILVA, 2011). De acordo com Heliodora (2004, p. 283), a peça de Shakespeare, além de discutir a questão da justiça, trata também da forma com que as leis afetam a vida dos seres humanos. Para a autora, Shakespeare “sempre se

mostrou capaz de lidar com os sérios e variados conceitos humanos”. Ao inserir suas personagens em conformidade com situações sócio-políticas existentes o que autor visava era promover reflexões que contemplassem as relações humanas e que se situam no grande tempo. Sobre esse aspecto, Bakhtin assinala que “Shakespeare, como todo artista, construía sua obra baseando-se em formas carregadas de sentido, repletas desse sentido, e não a partir de elementos mortos, de tijolos prontos. Ademais, mesmo o tijolo possui sua forma espacial delimitada e, por conseguinte, expressa algo entre as mãos do construtor” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 363).

A realização deste estudo implicou na proposta de uma leitura com base dialógica de uma obra literária e seus resultados foram apresentados nesta seção. O propósito não foi o de chegar a um conceito acabado do que seria justo ou não, mas, antes de tudo, promover o ato de pensar um conceito abstrato e que, aplicado a uma experiência estética, promove desdobramentos éticos e uma atitude responsiva dos participantes da pesquisa.

Na próxima seção, amplia-se esta análise focalizando os artigos de opinião produzidos pelos alunos e que possibilitaram unir todas as etapas do projeto até aqui assinaladas.

4.4 UMA ASSINATURA RESPONSÁVEL

Esta seção será dedicada à análise de artigos de opinião produzidos pelos alunos participantes da pesquisa, cujo objetivo foi o de ampliar e consolidar os conhecimentos apreendidos sobre o conceito de justiça ao longo do estudo. Considerado um gênero da esfera jornalística, o artigo de opinião mostrou ser um instrumento de grande relevância sócio-discursiva na medida em que estimulou o papel de autoria e, por conseguinte, um posicionamento valorativo diante das questões abordadas. De acordo com Rodrigues (2000, p. 217), a produção de um artigo de opinião permite que os alunos se posicionem discursivamente, abrindo, além disso, possibilidade de um trabalho que aborde conteúdos relacionados ao convívio social e à ética.

As produções textuais desenvolvidas nesta etapa da pesquisa partiram de uma abordagem ética, inspirada nos PCN (BRASIL, 1997, p. 31) e na DCN (BRASIL, 2013, p. 16), orientada para reflexões sobre as condutas humanas e conferindo à questão da justiça um papel essencial. Partindo desses aspectos, o estímulo a pensar sobre o referido conceito, realizado em nosso experimento, favoreceu que um conteúdo abstrato e sem grande relevância na vida desses alunos adquirisse maior

clareza e adesão, além de receber um acabamento discursivo, facultado pelo emprego do gênero artigo de opinião.

Em relação a esse gênero, Bräkling (2000, p. 226) afirma que o artigo de opinião “busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação”, impelindo o autor a assumir uma posição valorativa, fruto das relações dialógicas consigo mesmo e com o mundo que o cerca. O artigo de opinião carrega em si, portanto, relações dialógicas constitutivas ao levar em consideração os mais variados discursos circundantes no mundo e, ao mesmo tempo ao criar a capacidade de vinculação com o outro por meio da palavra.

Nos aspectos relativos à construção do conteúdo temático dos artigos escritos pelos alunos, realizou-se a releitura dos textos estudados inicialmente¹⁸, acrescida da pesquisa de notícias que pudessem ter relação com assuntos tratados na obra literária *O mercador de Veneza*. Além disso, foram empreendidas leituras de artigos de opinião sobre vários temas, com o propósito de compreensão da estrutura do gênero, de sua finalidade, marcas linguísticas, entre outras peculiaridades. Ao final, foi sugerida a sistematização¹⁹ a fim de viabilizar a adequação ao gênero e administrar melhor o tempo, posto que o projeto contaria com outras atividades. Somado ao exposto, o fato de os alunos estarem bastante familiarizados com o assunto contribuiu de maneira decisiva para que se adequassem à proposta. Após a escrita da primeira versão, foi realizada a revisão com cada participante, individualmente, sanando inadequações e aperfeiçoando o conteúdo do artigo.

Na sequência, serão analisados três²⁰ desses artigos de opinião nos quais se pretende observar o acabamento discursivo conferido ao conceito de justiça e cujo conteúdo foi elaborado por meio do contato com as situações de leitura diversificadas, realizadas ao longo do projeto. Busca-se, dessa forma, verificar as possíveis relações dialógicas

¹⁸ Ver seções 4.2.2 à 4.2.7.

¹⁹ A sistematização constituiu-se na disposição dos assuntos que poderiam compor os parágrafos, sendo (i) tratar do tema da justiça na obra literária *O Mercador de Veneza*; (ii) tratar da questão da justiça atualmente, buscando embasamento nos textos estudados ao longo do projeto; (iii) exemplificar a questão da justiça atualmente, apresentando exemplos de fontes confiáveis; (iv) apresentar a opinião sobre o assunto ou reflexões particulares sobre o tema.

²⁰ Os demais serão anexados, ao final do trabalho, pretendendo que leitor possa acompanhar a trajetória de cada participante.

estabelecidas entre seus enunciados e que corroboraram para marcar o posicionamento discursivo dos alunos diante do conceito mencionado. Dos dez artigos produzidos pelos participantes, foram elencados para esta apreciação os artigos dos alunos *E*, *G* e *J*. O critério para essa seleção foi o de privilegiar de maneira equânime as manifestações dos alunos participantes. Diante disso, não se optou, nesse momento, por analisar os artigos que pudessem ser considerados os melhores, mas aqueles que possibilitassem uma visão mais ampla do processo vivenciado ao longo da pesquisa.

O artigo escrito pelo *Aluno E*²¹, cujo título se constrói com base na pergunta *O que é justiça?* possui quatro parágrafos organizados numa progressão argumentativa. Seu questionamento inicial parte de uma pergunta de caráter conceitual e cumpre a função de revelar, de imediato, o assunto sobre o qual discorre, bem como a de incitar uma possível reação resposta do leitor. É importante ressaltar que para Bakhtin (2010 [1979], p. 301) “o papel dos outros, para quem se constrói o enunciado é excepcionalmente grande”. Em nosso estudo, o destinatário do texto foi a docente pesquisadora. As relações dialógicas constitutivas, nessa perspectiva, evidenciaram que o aluno retomou um questionamento realizado pela docente na fase inicial do projeto²², e com base nele desenvolveu sua argumentação.

No primeiro parágrafo, o aluno-autor se remete à obra literária, relacionando a questão da justiça com a intolerância, fundamentada no conflito entre o judeu e o cristão. Em sua apreciação, o judeu foi

²¹ **O QUE É JUSTIÇA?**

1. *A peça de William Shakespeare, “O Mercador de Veneza”, fala sobre a questão da justiça e da intolerância entre um judeu e um cristão. O judeu que foi à justiça para receber uma dívida, acabou sendo punido pelas leis.*
2. *Pesquisando na internet sobre a intolerância, encontrei uma notícia publicada em 2015, sobre uma menina de 11 anos foi vítima de uma intolerância religiosa, ao receber uma pedrada quando saía de um culto de candomblé. Isso mostra que o problema que Shakespeare trouxe em sua peça ainda existe nos dias de hoje.*
3. *Na minha opinião, ser justo é deixar a balança nivelada, centralizada, sem pender para nenhum dos lados e eu acho que para um ser humano fazer isso é praticamente impossível. Por isso, eu não acredito que exista uma justiça totalmente justa.*
4. *Para uma pessoa alcançar uma justiça perfeita ela teria que ter um conhecimento extremamente avançado de todos os fatos e como somos ainda muito limitados, a justiça para mim seria uma meta. (ALUNO E)*

²² Ver seção 4.2.1

injustiçado, posto que havia recorrido à lei para garantir seus direitos, e termina punido por essa mesma lei. Esse posicionamento responsivo²³, em relação à validade do julgamento encontra ressonâncias dialógicas que coincidem com a visão de um grande filósofo do direito, Rudolf Von Ihering, o qual sustenta a defesa de Shylock mediante as seguintes argumentações,

[...] quando a sentença foi proferida, quando toda a dúvida sobre o direito do judeu pelo próprio juiz foi afastada, quando já nenhuma contestação ousa fazer-se ouvir, quando toda a assembleia, inclusive o Doge, está submetida à sentença inevitável, quando o vencedor, bem seguro de seu direito, quer executar aquilo a que a sentença o autoriza, o próprio juiz que solenemente reconheceu seu direito, ilude-o com uma objeção, com uma astúcia tão miserável e tão nula que nem digna é de uma reputação séria. (IHERING, 2003, p. x)

De acordo com esse autor, Shylock foi vítima de uma injustiça, articulada e indigna. Assim como Ihering (2003), o *Aluno E* julga que o judeu acabou em situação de desvantagem, assumindo, portanto, uma posição valorativa a favor dessa personagem. No segundo parágrafo, o aluno-autor emprega um argumento que funciona como elo entre o mundo ético e o estético. Ao trazer à tona um exemplo de intolerância religiosa, noticiado no ano de 2015, estabelece um vínculo entre o mundo real e a situação abordada por Shakespeare, atualizando-a.

No parágrafo seguinte, o aluno evidencia sua opinião acerca do tema abordado no artigo e realiza uma analogia usando a imagem da balança, símbolo da justiça. De acordo com sua visão, seria impossível um ser humano ser totalmente imparcial. Por meio desse posicionamento valorativo, vê-se que o aluno chega a uma conclusão que remete ao princípio dialógico da linguagem, abordado por Bakhtin, o qual expressa que nenhum enunciado pode ser considerado neutro,

²³ Parte dos estudiosos da peça, ressalta a justiça do julgamento e a figura de Pórcia como um exemplo de bom advogado. Porém, a grande fortuna crítica da obra de Shakespeare considera o preconceito e a discriminação e racismo seus temas principais, dentre eles, o jurista alemão Ihering. Pensamos ser interessante mencioná-lo, pois o artigo de opinião do *Aluno E* foi o único a tomar esse posicionamento.

uma vez que a linguagem “está povoada e ou superpovoada de intenções de outrem” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 100). Sua conclusão, no quarto parágrafo, amplia a imagem de seu argumento anterior, acentuando que, apenas com um grande conhecimento, capaz de abarcar todos os fatos, seria possível alcançar a plenitude do conceito de justiça e, reconhecendo as limitações humanas, conclui que a justiça seria uma meta. Essa afirmação corresponde à resposta da pergunta inicial, formulada em seu título.

Ao se examinar a construção do artigo, verifica-se que o acabamento empregado parte de uma organização lógica, pensada e explicitada gradualmente, permitindo ao leitor acompanhar seu desfecho. Além disso, evidencia-se, com nitidez, a sua assinatura responsável: ao articular um conceito extraído do campo teórico com o mundo da realização concreta, depreende que o conceito de justiça é tão complexo que sua realização ainda se apresenta no campo da possibilidade.

Bakhtin (2010 [1979], p. 333) assinala que “cada diálogo ocorre como que no fundo de uma compreensão responsiva de um terceiro invisivelmente presente, situado acima de todos os participantes do diálogo” e que somente mediante uma análise profunda do enunciado é possível descobri-la. O autor ainda complementa que “isso decorre da natureza da palavra, que sempre quer ser *ouvida*, sempre procura uma compreensão responsiva e não se detém na compreensão *imediate*, mas abre caminho para mais e mais a frente (de forma ilimitada)”. Nas palavras finais desse aluno, percebe-se justamente esse caminho, um percurso em que um conceito de validade universal se encontra com o individual, o real. Sobre isso, Bakhtin ressalta que só aquilo que realmente penetra na consciência do ser pode deixar de ser abstrato para converter-se em possibilidade de realização.

Feitas essas considerações, passa-se à apreciação do artigo de opinião escrito pelo *Aluno G*²⁴. Sua produção é realizada em cinco

²⁴ **JUSTIÇA E INTOLERÂNCIA**

1. *Podemos perceber que a obra “O Mercador de Veneza” de William Shakespeare tratou de justiça. Eu achei a decisão final muito justa, pois Shylock só queria ver Antônio morto, então Pórcia percebeu que no contrato as coisas não estavam tão certas.*
2. *A constituição brasileira diz que “todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”, ou seja, a lei nos protege. A justiça é feita para todos e cabe a nós denunciarmos caso queiram nos tirar algum direito.*
3. *Sem dúvida a justiça de hoje ainda tem muito que melhorar e evoluir, embora esteja muito além da época em que foi escrito “O Mercador de Veneza”.*

parágrafos e conta com uma progressão temática que contribui para balizar suas conclusões. No título do artigo, o aluno-autor traz os conceitos que serão colocados em debate em seu texto: justiça e intolerância. Inicia sua argumentação, no primeiro parágrafo, destacando as questões relativas à justiça tratada na obra literária. De acordo com seu texto, a decisão do tribunal foi justa, pois Shylock tinha a intenção de matar Antônio, sendo impedido por Pórcia que, ao identificar aspectos incoerentes no contrato, reverteu a situação. Essa posição, além de encontrar ressonâncias em vários estudiosos do direito que atribuem a Pórcia o mérito da questão, revela um grau de coerência entre os enunciados precedentes²⁵ desse mesmo aluno, nas etapas anteriores da pesquisa.

No segundo parágrafo, o aluno-autor apresenta um argumento de autoridade, ao citar o artigo 5º da Constituição no que tange à igualdade, apontando que as leis oferecem proteção e ressaltando que cabe às pessoas denunciarem, caso sintam seus direitos desrespeitados. De acordo com Cunha (2010, p. 179), “é por meio das formas marcadas e não marcadas do dialogismo que percebemos a posição e os pontos de vista do enunciador do discurso atual, o grau de distância ou de adesão dos discursos dos enunciados citados ou mencionados e os lugares ocupados por ele”. Ao mencionar o referido artigo, o aluno o usa como estratégia argumentativa tanto para marcar seu posicionamento, quanto para incitar uma atitude ativa e responsiva do leitor perante seus direitos.

No terceiro parágrafo do artigo, o *Aluno G* estabelece uma comparação entre o conceito de justiça atual com o retratado por Shakespeare, onde afirma que houve uma evolução e indica que Shakespeare extraiu de seu contexto histórico os elementos para a criação de suas personagens. O enunciado construído pelo aluno evidencia as diversas vozes sociais que o constituíram, além das influências que recebeu e com que interagiu durante o processo de

Naquela época da história da Inglaterra os judeus eram muito discriminados e acredito que Shakespeare se baseou nesses fatos para criar seus personagens.

4. *No Brasil, apesar de existirem normas jurídicas para punir as várias formas de intolerância, ainda vemos exemplos negativos, como o de uma advogada negra que, em 11 de setembro desse ano, foi vítima de racismo institucional.*
5. *Por isso, para mim a justiça ainda tem que avançar muito, pois as pessoas devem aprender a respeitar as leis, não só porque a justiça obriga, mas porque elas sabem que aquela atitude é melhor para nossa vida na sociedade. (ALUNO G)*

²⁵ Ver *ALUNO G*, seção 4.3, p.79-80

leitura. Alcança, nesse ponto, estabelecer diálogos entre o estudo da obra, seu contexto histórico e à realidade atual, unindo assim os campos da arte e da vida.

No quarto parágrafo, apresenta um exemplo de intolerância noticiada, recentemente, em que uma advogada negra foi vítima de racismo. Usando esse argumento, extraído da realidade, reforça seu posicionamento anterior, no qual procura compreender a cultura do outro, a partir do olhar sobre a própria cultura. O último parágrafo é marcado por uma reflexão ética sobre a relação entre um conceito abstrato (mundo da cultura) e sua realização (mundo da vida), no qual expressa que apenas o respeito teórico às leis, não é suficiente para modificar a sociedade. É necessário que se pense sobre as leis para que os seres saibam se conduzir, contribuindo para mudanças efetivas.

Considerando aspectos apontados no artigo desse aluno, é possível depreender de sua argumentação um alto grau de dialogicidade, no qual as diversas vozes, ora citadas, ora mencionadas ou antecipadas, convergem para sustentar sua visão em relação ao conceito de justiça. Confirma-se, assim, uma vez mais, que a experiência literária abriu espaço para reflexões e novas possibilidades de sentido. Para Bakhtin (2010 [1979], p. 401), no processo dialógico de interpretação, um texto pode ser correlacionado a outros, apresentando, assim, um novo contexto que contribui para a ampliação de seu sentido.

O terceiro artigo a ser analisado foi escrito pelo *Aluno J*²⁶, constituído por quatro parágrafos e com uma progressão temática

²⁶ **SERÁ QUE EXISTE JUSTIÇA?**

1. *O que é justiça? O que é justo? A peça O mercador de Veneza, escrita por Shakespeare, trata um pouco disso. Nessa obra, podemos perceber que a justiça aconteceria se todos fossem tratados com igualdade.*
2. *No Brasil, existem três poderes para que haja justiça, igualdade e respeito aos direitos humanos. A igualdade é poder exercer seus direitos sem intolerância, sem preconceitos.*
3. *Porém, ainda é difícil ver 'justiça' nas ruas ou nas escolas. Por exemplo, aqui em Porto Alegre, convivemos com a 'injustiça' do parcelamento dos salários dos professores. Eles trabalham, se esforçam, ensinam, dão seu máximo para no final do mês conviverem com a insegurança de não saber que dia e quanto irão receber.*
4. *Na minha opinião, uma boa parte das pessoas não pensa na justiça, muitas só pensam nos seus direitos e outros procuram acreditar que a justiça funciona, apesar de tudo que vemos nas notícias. Eu confio que no futuro o mundo será mais justo. E você, o que acha? Será que existe justiça?*
(ALUNO J)

reflexiva e coerente, destaca-se, em um primeiro momento, pelo tom responsivo empregado no título. *Será que existe justiça?* O aluno-autor instiga seu leitor a pensar sobre essa questão, antes de apresentar seus argumentos. Em seu primeiro parágrafo, acrescenta outros questionamentos: *O que é justiça? O que é justo?* É um convite para que o leitor reflita sobre questões que o próprio aluno buscou responder ao longo de sua trajetória de leituras.

Na sequência, o autor apresenta aspectos da obra literária, sem se posicionar diretamente em relação a nenhuma das personagens, mas destacando como elemento fundante da justiça, o conceito de igualdade. No segundo parágrafo, o aluno atualiza a discussão abordada por Shakespeare ao citar a existência de poderes como garantia de justiça no Brasil, ao mesmo tempo em que reforça o princípio da igualdade como necessário para que os seres exerçam seus direitos. Dessas manifestações, é possível inferir que o aluno-autor buscou, nas leituras realizadas ao longo do projeto, o embasamento que lhe permitisse comparar o mundo em que vive com aquele apresentado, esteticamente, por Shakespeare.

No parágrafo seguinte, apresenta uma discussão inserida em seu contexto social direto. Ao se referir às palavras *justiça* e *injustiça* com o uso de aspas, dá uma entonação específica a esses termos. Segundo os estudos de Cunha (2010, p. 192), “o uso desse tipo tipográfico coloca o locutor como juiz e dono das palavras, capaz de se distanciar e de emitir um julgamento sobre elas no momento em que as utiliza”.

Complementando sua argumentação, destaca a falta de justiça nas ruas e na escola apresentando um exemplo de uma situação atual vivida no estado do Rio Grande do Sul, em que os professores da rede pública convivem há quase cinco anos: o parcelamento e a incerteza do dia do recebimento de seus salários. Esse exemplo também evoca uma reação responsiva do destinatário do artigo, posto que a docente está inserida na situação exposta. Sobre a consideração do destinatário e a antecipação de sua atitude responsiva, Bakhtin (2010 [1979], p. 302-303) afirma que esses fatores “inserem uma original dramaticidade no interior do enunciado”.

No último parágrafo, o aluno conclui seu texto chamando a atenção para o fato da população não pensar sobre o conceito de justiça. Acrescenta ainda que, no geral, as pessoas se limitam a crer que a justiça funciona, apesar de a realidade noticiada evidenciar situações contrárias. Finalizando sua argumentação, traz uma mensagem projetada para o futuro, confiando em uma mudança desse panorama. No fechamento de seu artigo, volta a dialogar com o leitor perguntando: *E você o que*

acha? Será que existe justiça?, dando lugar a mais uma participação ativamente responsiva do leitor e o transportando à sua pergunta inicial. Esse movimento convida o leitor a realizar o que o próprio aluno sugere: pensar no conceito de justiça para mudar a realidade.

Relacionando o exposto aos conceitos bakhtinianos, Volóchinov (2017 [1929], p. 238) destaca que a “ampliação do horizonte avaliativo se realiza de forma dialética”, ou seja, é mediante o confronto entre ideias preconcebidas com novos conceitos que os interesses sociais são ressignificados e passam a integrar a consciência do ser. De maneira geral, é possível perceber no acabamento desse e dos outros artigos de opinião expostos que um processo de ressignificação de conceitos foi amplamente vivenciado. Esse fato pode ser inferido não só nos três artigos supracitados, como também, em maior ou menor grau, nas produções dos demais participantes²⁷.

Em nossa análise, foi possível constatar as transformações marcadas pela interdiscursividade, nas quais os participantes, sem álbis, demonstraram grande amadurecimento em relação às suas posições iniciais sobre o conceito de justiça, ultrapassando as limitações do senso comum ou da dimensão estritamente teórica. Além disso, por meio das relações estabelecidas com o outro, foi possível perceber, mediante um processo constante de interação social, de que maneira esse *outro* passou a integrar o conteúdo de suas reflexões acerca de si mesmo e do mundo, tomando corpo no uso da linguagem verbal.

As experiências de leitura realizadas na pesquisa contribuíram para estabelecer relações entre arte e cultura e favoreceram o desenvolvimento do exercício da cidadania, preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. no documento assinala-se que “a formação para o exercício da cidadania passa necessariamente pela elaboração do conceito de justiça e seu constante aprimoramento” (BRASIL, 1997, p. 106). Considerando os aspectos abordados nesta seção e nas precedentes, conclui-se que esse estudo pôde contribuir de maneira efetiva para a formação humana desses alunos, ao permitir-lhes adquirir e experimentar conhecimentos a que, sem um trabalho docente voltado para esse objetivo, dificilmente teriam acesso.

Posto isso, na próxima seção faz o relato de mais uma experiência que compôs este projeto: a produção de esquetes teatrais.

²⁷ Ver anexos, ao final.

4.5 CONHECENDO A SI MESMO NA RELAÇÃO COM OUTRO

Nesta seção, discorre-se sobre o processo vivenciado na interpretação de peças teatrais pelos alunos participantes. Inicialmente, faz-se uma breve exposição sobre a organização da atividade e, na sequência, analisam-se alguns relatos escritos após a apresentação das peças.

A experiência teatral em nossa pesquisa ocorreu mediante a criação de dois esquetes. O primeiro foi realizado partindo da adaptação do trecho da obra compreendido entre os Atos I e III da peça. Nesta parte da história, é retratada a experiência de Pórcia, uma rica dama, que deve cumprir uma cláusula do testamento deixado por seu pai, aceitando se casar com aquele que encontrar sua foto escondida dentro de um de três porta-joias (feitos de ouro, prata ou chumbo). A segunda adaptação teve como base o Ato IV, momento em que trata do julgamento do cristão Antônio que, ao ser cobrado por uma dívida, encontra-se à mercê do judeu Shylock que exige o cumprimento do acordo que requer cortar uma libra de carne de seu devedor. A docente realizou as devidas adaptações dos textos para os esquetes e os alunos sugeriram algumas modificações no texto, ao longo dos ensaios, visando a uma melhor adequação às personagens.

A ideia da realização do teatro foi prevista inicialmente na pesquisa, mas dependeria da adesão dos alunos. Após a leitura da obra literária, ela surgiu quase como uma necessidade por parte deles. No entanto, nos aspectos práticos como a distribuição das personagens e a organização do cenário, encontrou-se alguma resistência na colaboração, fato que foi sendo mitigado com tempo e com os ensaios. Após dois meses de ensaio, estreou-se a primeira peça para algumas turmas da escola e para um conjunto de membros da direção, orientação e supervisão escolar. Sua duração foi em torno de 12 minutos. Ao final, os alunos conseguiram memorizar as falas e se adequaram às personagens. Além disso, organizaram o figurino, os materiais que comporiam o cenário, sendo muito elogiados nas apresentações para o público.

Figura 1 - (Esquete 1) Pórcia recebendo um pretendente "O Príncipe de Aragão" para a escolha do porta-joias.



Fonte: A autora

Figura 2 - (Esquete 1) Cena em que Bassânio encontra a foto de Pórcia e se declara a dama.



Fonte: A autora

O entusiasmo com o resultado do primeiro esquete acabou dando mais motivação para o segundo. Nesse movimento, foi dada a oportunidade de outros alunos atuarem. O texto, também adaptado pela docente, foi bem mais denso que o primeiro. Nesse, havia um tribunal que seria palco para cenas dramáticas, nas quais a personagem Shylock demonstra a intenção de cobrar a multa devida, cortando “uma libra de carne” de Antônio.

O tempo de preparo até a estreia da peça também girou em torno de dois meses e o resultado foi um esquete que durou em torno de 15 minutos. Um aspecto que deu ainda mais identidade a essa última experiência foi a iniciativa de um familiar ao se propor a confeccionar as vestimentas dos atores de acordo com o contexto do Renascimento. Em um cenário simples, com a mesa do juiz e de seus assistentes e um parlatório para o advogado, a peça exigiu que as personagens fossem a principal atração para o público.

A peça *O Julgamento* foi apresentada para mais turmas da escola, para os funcionários e outros membros da comunidade escolar, dentre os quais estavam os familiares e amigos dos alunos. O resultado foi um sucesso perante o público, que elogiou muito a participação dos alunos e alguns, inclusive, comentaram que certas personagens despertavam um sentimento de indignação, tamanho foi o impacto que transmitiram.

Figura 3 - (Esquete 2) Público que assistiu à estreia peça



Fonte: A autora

Após essas apresentações, os alunos puderam escrever relatos analisando cada uma dessas experiências, e é com base nessas produções que se apresentará a análise, a fim de identificar os fundamentos dialógicos que demonstraram a riqueza da experiência teatral no processo de formação humana dos participantes.

Ao tratar sobre a arte, Bakhtin (2010 [1979]) assinala que ela só deixa de ser mecânica quando é unida à vida, ou seja, é incorporada à própria unidade do indivíduo, por meio da responsabilidade. O ato responsável implica também o envolvimento “com o outro concreto, e não com um outro eu abstrato, teoricamente concebido como

consciência gneseológica abstrata” (PONZIO, 2009, p. 39). A participação do indivíduo no mundo, tendo em vista sua unicidade, deve ser concebida sempre em uma estreita interação com os demais. É, pois, mediante o excedente de visão que surge a possibilidade de os indivíduos se complementarem mutuamente. Nesse sentido, Bakhtin (2010 [1979], p. 23) assinala que “eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal como ele o vê, colocar-me no lugar dele e depois, retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele”.

Tendo em vista essas concepções, vê-se que dentre os aspectos mais assinalados nas exposições dos alunos sobre a experiência teatral está o processo de compenetração com as personagens, o enfrentamento da timidez e a convivência com os demais colegas. Em relação à identificação dos atores com as personagens, o *Aluno A* relata como essa experiência foi se modificando na medida em que os ensaios possibilitaram maior entrosamento entre o grupo.

Nas escolhas dos personagens ninguém queria fazer nada, porque não achavam que o personagem combinava ou então que era muito bobo, mas com a prática (atuando) vimos que conseguimos nos encaixar e atuar muito bem (na minha opinião). Foi passando o tempo e aos poucos foram se soltando e se encaixando no personagem, decorando as falas e tudo mais.
(ALUNO A)

Por meio dessa manifestação é possível perceber a presença da exotopia como elemento constituinte do processo de criação teatral. A personagem, assim, passa a ganhar vida no corpo do ator, pois, ao se aproximar dela e se adaptar ao seu mundo, passa a vivenciá-lo e senti-lo incorporando, entre outros aspectos, “[...] seu andar, sua fala, seus movimentos e gestos, suas características físicas e psicológicas, seu jeito de ser” (ZANELLA *et al.*, 2013, p. 35).

Nesse movimento exotópico, a compenetração é o primeiro movimento estético que o ser vivencia ao colocar-se no lugar do outro. Segundo Bakhtin (2010 [1979]), esse acontecimento revela algo ainda maior: evidencia que a obra de arte é algo vivo e que abre espaço para que o ser tome consciência de si, por meio do outro, dando lugar a nascimento de “um novo homem e um novo contexto axiológico – o plano do pensamento sobre o mundo humanizado” (BAKHTIN, 2010

[1979], p. 177). As imagens a seguir mostram alguns momentos de compenetração entre atores e personagens, vivenciados durante as encenações.

Figura 4 - (Esquete 2) Shylock ajoelhado diante do tribunal, após receber a sentença



Fonte: A autora.

Figura 5 - (Esquete 2) Cena em que Antônio, com os olhos fechados, se prepara para cortar a libra de carne de seu corpo.



Fonte: A autora.

Figura 6 - (Esquete 2) Cena em que Baltazar leva a mão ao peito, ao pedir misericórdia a Shylock.



Fonte: A autora.

Nesse processo de exotopia, destaca-se ainda a mudança que as personagens promoveram na visão de mundo dos alunos. A leitura da obra *O Mercador de Veneza*, mediada pela docente, permitiu o conceito de justiça fosse visto por outra perspectiva.

Outro momento ressaltado nos relatos dos alunos foi sobre uma mudança de postura diante de si mesmo e do grupo, contribuindo para a superação da timidez, conforme expressado nas manifestações a seguir:

Quando começamos os ensaios, todos estavam meio tímidos e pouco confortáveis [...] foi passando o tempo e foram se soltando. (ALUNO A)

Minha experiência foi bacana, divertida, muito boa para minha vida e para me ajudar a perder a timidez. (ALUNO C)

[...] todos juntos tivemos a ideia de fazermos a peça e para mim nossa turma decorou as falas, muito rápido. Foi muito bom até porque fomos muito elogiados. Eu acho que, tipo, fez muito bem para podermos tirar a timidez de cada um. (ALUNO F)

Nas relações consigo mesmo e com os demais, nossa visão é direcionada para o modo como os outros nos veem. Assim, sentir

vergonha implica, além de lançar um olhar crítico sobre si próprio, a preocupação pelo modo como somos percebidos pelos outros. Para Bakhtin (2010 [1979]), a influência do outro é como um princípio que permite que o próprio ser se defina. Nos relatos dos alunos *D* e *F citados*, é possível perceber como a experiência de interação social propiciada pelo teatro contribuiu para que a própria imagem pudesse ser aperfeiçoada. O outro, nessa experiência, foi contraponto exotópico para o reconhecimento das próprias limitações e ao mesmo tempo uma referência que contribuiu para promoção de uma maior confiança em si mesmo.

Compondo ainda os relatos dos participantes, a convivência mais próxima do grupo foi também um dos pontos destacados, como se verifica nas manifestações a seguir.

Foi bem legal poder conviver através de um teatro com os nossos colegas. Isso permitiu que nossa turma se unisse e fizesse um ótimo teatro.
(ALUNO B)

Foi uma experiência muito boa, pois nossa turma foi unida, então ajudou a nós mesmos sermos melhores no que fizemos. (ALUNO F)

Com todos os alunos ajudando ficou melhor ainda. Foi um trabalho coletivo e ajudou a nós alunos a melhorarmos nosso vocabulário.
(ALUNO G)

Para Bakhtin (1993 [1920/1924]), o mundo é o lugar onde desenvolvemos nossa atividade e nele é fundamental a figura do outro. Assim, tudo o que realizamos tem relação com o outro e gera responsabilidade. Ao assumirem uma atitude efetiva e interessada na realização dos esquetes teatrais, ou em outras palavras, ao se tornarem sujeitos responsivos diante do conjunto, os alunos puderam vivenciar a importância da convivência com os colegas e desfrutar do resultado positivo, fruto de um trabalho coletivo.

De acordo Renfrew (2017, p. 52), “a visão estética deve se tornar uma forma mais pronunciada e específica de pensamento participativo, envolvendo dessa vez não apenas uma aceitação de seu próprio alibi no ser (sua responsabilidade), mas também uma forma particular de empatia em relação a tudo que ele não é”. Relacionando essa afirmação ao nosso experimento, a literatura, como experiência artística e

transportada para o âmbito da representação, deixou de ser algo separado da vida, passando a incorporá-la como uma profunda experiência humana.

Finaliza-se, assim, este capítulo de análise e discussão dos dados. Nas considerações finais faz-se um apanhado geral dos objetivos e dos resultados alcançados nesta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a pesquisa realizada, objetivou-se evidenciar o potencial formativo da leitura literária sob uma perspectiva dialógica da linguagem, permitindo que um grupo de alunos de uma escola pública pudesse refletir sobre o conceito de justiça. Tal propósito pôde ser alcançado por meio da construção de um caminho de leituras diversificadas e que permitiram uma familiarização com o tema da justiça e um preparo para experiência estética da leitura da obra *O mercador de Veneza*, cuja repercussão facultou maior amadurecimento do conceito de justiça na vida dos participantes, além de promover uma capacitação na produção de textos escritos e orais.

O referencial teórico utilizado no estudo permitiu a articulação entre o mundo da cultura e o mundo da vida. Os princípios do dialogismo, da responsividade e da exotopia, advindos do Círculo de Bakhtin, mostraram-se capazes de desenvolver um processo dialógico e histórico, em que conceitos advindos de um plano objetivado puderam ser organizados e compreendidos em situações concretas.

No caminho metodológico apresentado, tratou-se de motivar, preparar e coletar informações culturais, utilizando-as como base para pensar a questão da justiça. Ao levar esses aspectos à experiência literária, essa problematização ganhou maior grau de adesão por parte dos alunos e gerou um comprometimento ético e responsável, despertando o desejo de dar uma resposta e se colocar no mundo sob outra ótica.

Nas produções textuais, foi possível observar como determinadas compreensões acerca do que é justiça ganharam mais fundamentação, abarcando compreensões que cumpriram o objetivo não somente de atualizar as questões tratadas na obra literária, mas sobretudo, manuseá-las com a intenção de trazer à luz dilemas que envolvem a sociedade atual. Assim, o tema da justiça foi deixando de ser um objeto ontológico para constar como fruto de uma evolução histórica, instaurando um novo horizonte avaliativo.

Complementando o experimento, a dramatização teatral concorreu para que os participantes enxergassem o mundo a partir do outro e retornassem a si mesmos com os acréscimos que lhes foram dados. Em um processo de compenetração com as personagens, os alunos-atores aprenderam a imprimir pensamentos, gestos e emoções, trazendo, por consequência, uma compreensão mais elaborada dos elementos estéticos e axiológicos utilizados pelo autor-criador na composição das personagens.. Conviver melhor consigo mesmo e com

os outros também foi um resultado atingido por essa experiência. Alunos que tinham dificuldade de expor oralmente suas ideias, em decorrência da timidez, encontraram na experiência teatral um campo propício para superação das próprias dificuldades, além de possibilitar a vivência de aspectos éticos na convivência com o outro e no trabalho em conjunto.

Retomando a questão norteadora desta pesquisa, em que se buscou compreender *como a leitura de um texto literário, numa perspectiva dialógica da linguagem, pode contribuir para a formação humana de alunos do Ensino Fundamental*, pode-se afirmar que foi possível, ao longo do estudo, não somente propiciar esse entendimento, mas demonstrar o alto potencial humanizador de um trabalho nesse sentido, uma vez que se constataram transformações nos alunos participantes relacionadas à ampliação e à resignificação de conceitos, à construção de juízos mais equânimes e ao surgimento do interesse em se posicionarem diante de questões sociais. Somado a isso, foi propiciada a construção positiva da própria imagem, mediante a interação com outros colegas, fato que favoreceu a demonstração de valores que contribuíram para o exercício do respeito mútuo.

Destaca-se ainda o lugar da literatura no processo de formação escolar não como uma resposta acabada, mas como possibilidade de desenvolver o pensamento crítico. Somado a isso, constatou-se a importância de um processo de leitura subsidiado, pois mesmo a fruição não pode ser separada da compreensão, posto que quando se compreende o que se lê já não é a busca do prazer imediato que se apresenta, mas a necessidade de se posicionar diante do conhecimento.

Este trabalho oferece colaboração para os professores e pesquisadores que buscam adotar práticas significativas com a literatura em suas aulas, pois, além de contemplar o desenvolvimento da leitura, da escrita e da oralidade, oportuniza experiências que geram valores como autoconfiança, tolerância, espírito de iniciativa e valorização do trabalho coletivo; aspectos humanísticos e essenciais nos tempos atuais. Saliente-se, ainda, que a preocupação em descrever com riqueza de detalhes o caminho percorrido, bem como o resultados de cada ação, pretendeu tornar a experiência acessível e adaptável a diversas realidades, bem como abrir perspectivas para a realização de trabalhos interdisciplinares com o uso do texto literário.

Contemplando ainda reflexões sobre a experiência docente, visou-se a construção responsável de projeto autoral em que pudessem ser contempladas não somente as recomendações impressas nos documentos parametrizadores e nos planejamentos escolares, mas que

abarcasse, sobretudo, a realidade dos alunos, proporcionando atividades que promovessem reflexões sobre conceitos presentes em suas vidas e na sociedade, como também ampliar o domínio de suas práticas de linguagem. Por meio de uma perspectiva teórica consolidada, surgiu a ética e a responsabilidade da docente nas escolhas dos textos e na organização das atividades, promovendo inúmeras transformações na forma como via a si mesma em sua função como educadora.

Em relação à academia, a pesquisa contribui para a discussão sobre o ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que evidencia sua importância e seu potencial formador por meio de experiências práticas.

Por fim, ressalte-se que os objetivos pedagógicos da pesquisa foram plenamente alcançados e abrem a prerrogativa para que o projeto possa ser retomado, aperfeiçoado e ampliado. Espera-se, portanto, dar prosseguimento a este trabalho em atividades futuras, pois compreende-se a importância de ações como essa para a formação humana dos alunos e docentes e como aporte para uma educação básica de qualidade em nosso país.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. **Bakhtin: Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-114.
- AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: válido e inserido no contexto. In: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 17-43.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1979].
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 1993. [Obra original publicada em 1920/1924].
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [Obra original publicada em 1929].
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 4. ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998. [Obra original publicada em 1975].
- BENEVIDES, Araceli Sobreira. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria Diniz; OLIVEIRA, Maria Bernadete de (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: Edufal, 2008.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. Rio de Janeiro: Contexto, 2016.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. São Paulo: Enicamp, 1997.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Ed. Unicamp, 1996.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 221-247.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. 2018. Disponível em: <[http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br)>. Acesso em: 5 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018 (versão final). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais: ética**. 3 ed. Brasília: 1997a. v. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. 3. ed. Brasília: MEC, 1997b. v. 6.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Paulo do Gato, 2015.

BUBNOVA, Tatiana. O princípio ético como fundamento do dialogismo em Mikhail Bakhtin. Tradução de Maria Inês Batista Campos e Nathália Polachini. **Conexão Letras**, v. 8, n. 10, p. 9-18, 2013. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55173>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Revista IEL Unicamp**. 2012. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2016a.

COSSON, Rildo. Literatura: a formação de um leitor todo seu. In: CEALE Debate – UFMG, 2016b. Belo Horizonte. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=S9Cs3yk2eqI>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

COSTA, L. R. **A questão da ideologia no Círculo de Bakhtin e os embates no discurso de divulgação científica da revista *Ciência Hoje***. São Paulo: Fapesp/Ateliê, 2017.

CUNHA, Doris de Arruda Carneiro. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010. p. 179-193.

DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. ZAHND, G. Exposição oral. In: SCHENEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2017.

GONZÁLEZ PECOTCHE, Carlos Bernardo (RAUMSOL). **Introdução ao conhecimento logosófico**. São Paulo: Logosófica, 2011.

HELIODORA, Bárbara. **Falando de Shakespeare**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

HELIODORA, Bárbara. **Por que ler Shakespeare**. São Paulo: Globo, 2008.

HELIODORA, Bárbara. **Reflexões shakespearianas**. Rio de Janeiro: Lacerda, 2004.

IHIERING, Rudolf von. **A luta pelo direito**. Tradução de João Vasconcelos. 22. ed. São Paulo: Forense, 2003.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopo e exotopia. In: PAULA, L.; STAFUZZA, G. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 203-234.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao teatro**. São Paulo: Ática, 1997.

MEDVEDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução do russo de Ekaterina Américo e Sheila Grillo. São Paulo: Contexto, 2012 [Obra original publicada em 1928].

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES Unidas. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris, 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>> . Acesso em: 2 jan. 2018.

PEDRALLI, Rosângela. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar na EJA**. 2014. 321 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina,

Florianópolis, 2014. Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129513>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

PERELMAN, C. **Ética e direito**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Tradução coordenada de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2009.

PROJETO Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Duque de Caxias (EEEF), 2016.

RENFREW, A. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2017.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). **Referencial curricular lições do Rio Grande**: linguagens códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2009. v. 1.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 207-220.

SHAKESPEARE, William. **O mercador de Veneza**. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

SILVA, Danielle Amanda Raimundo; FRITZEN, Celdon. Ensino de literatura e livro didático: uma abordagem a partir das pesquisas de pós-graduação brasileira. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 12, n. 3, p. 271-278, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14210/contrapontos.v12n3.p270-278>>. Acesso em: 15 maio 2018.

SILVA, Ednilson Ferreira da. Direito e justiça em Shakespeare: *O mercador de Veneza*. **Revista do Tribunal Regional Federal da 1ª Região**, Brasília, v. 23, n. 6, p. 45-67, jun. 2011. Disponível em:

<<https://bdjur.stj.jus.br/jspui/handle/2011/40689>>. Acesso em: 5 mar. 2011.

SOBRAL, Adail. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikos**, São Paulo, n. 3, v. 1, p. 121-126, 2009a. Disponível em: <<http://www.saocamilosp.br/pdf/bioethikos/68/121a126.pdf>>. Acesso em: jun. 2018.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2016. p. 95-114.

SUASSUNA, Flávia. Acesso à literatura contribui com uma sociedade mais humanizada. **G1 PE**, 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pernambuco/vestibular-e-educacao/noticia/2013/09/acesso-literatura-contribui-com-uma-sociedade-mais-humanizada.html>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia de pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986 [1985].

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TRÊS Poderes. In: SÓ HISTÓRIA. Virtuoso Tecnologia da Informação, 2009-2019. Disponível em: <<https://www.sohistoria.com.br/efl/trespoderes/>>. Acesso: 2 mar. 2018.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VOLOCHÍN, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017 [1929].

VOLOCHÍNOV, V. (Org.). **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos, SP: Pedro & João Ed., 2013 [Obra original publicada em 1930].

ZANELLA, A. V.; ZONTA, G. A.; MAHEIRIE, K. Discurso na vida e discurso na arte de atuar: contribuições de Vygotski e do círculo de Bakhtin para a análise da prática teatral. **Crítica Cultural**, Palhoça, SC, v. 8, p. 27-38, 2013. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Critica_Cultural/article/view/1561/1183> Acesso: 10 abr. 2018.

FAILLA, Zoara (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? **Desenredo**: revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O texto literário no processo de formação humana de alunos do Ensino Fundamental

Pesquisador: celdon fritzen

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78431517.0.0000.0121

Instituição Proponente: Centro de comunicação e expressão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.391.014

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "O texto literário no processo de formação humana de alunos do Ensino Fundamental" trata de uma pesquisa da aluna Aline Henrique Ferraz dos Santos, sob orientação do Prof^o Dr. Celdon Fritzen, do Mestrado Profissional do Curso de Letras da UFSC. A pesquisa pretende desenvolver habilidades de leitura em alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, em contexto de vulnerabilidade social, em uma

escola pública de Porto Alegre a partir do estudo de uma obra literária escrita em gênero dramático. Para tanto, será realizada pesquisa-ação na qual os alunos realizarão a leitura mediada do livro "O Mercado de Veneza", registrando impressões e produzindo textos. O estudo consiste em uma Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 2009) a ser realizada nas aulas de língua portuguesa, com alunos do 8º ano, em uma escola pública localizada em Porto Alegre/RS. A metodologia consistirá inicialmente na leitura da obra dramática selecionada, mediada pela professora regente da disciplina que fará os registros da experiência vivenciada com os alunos em um diário de campo. Durante a leitura, os alunos farão uso de um diário de leitura registrando suas impressões sobre o conteúdo da obra. Em um segundo momento, serão promovidas rodas de conversas propiciando a troca de compreensões entre os participantes. Em seguida, serão sugeridas produções textuais em gêneros a serem escolhidos pelos alunos (resenha, sinopse, artigo de opinião, entre outros) objetivando registrar e ampliar às compreensões alcançadas. Ao

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria III, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6034 **E-mail:** cep.propesa@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.391.014

final, propõe-se a dramatização de um ato da peça lida possibilitando uma vivência que se aproxime com a índole da obra com a qual tiveram contato.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal é propor o contato de alunos com uma obra literária, do gênero dramático, favorecendo uma compreensão responsiva ativa e contribuindo para formação de leitores sob uma perspectiva humanizada. Como objetivos específicos pretende-se estabelecer relações dialógicas a partir do contato de alunos com uma obra literária; promover reflexões que incidam sobre a realidade desses estudantes; estabelecer relações entre o mundo estético e o mundo ético; e contribuir para o processo de formação humana de adolescentes em contexto de vulnerabilidade social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos citados pelos autores foi o de os alunos não se sentirem satisfeitos com os resultados dos textos produzidos ou no desempenho na dramatização de parte da obra. Como benefícios, citaram que o estudo poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas que incidam na formação humana de jovens, por meio da leitura de textos literários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas que incidam na formação humana de jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, por meio da leitura de textos literários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto: Devidamente apresentada e assinada pela coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras.
- 2) Termo de Autorização Institucional: A Diretora da Escola assinou e carimbou o Termo de autorização da realização da pesquisa, cumprindo com a Resolução 466/12 do CNS.
- 3) TCLE e TALE: A presente versão modificada atende às exigências da Resolução 466/12 do CNS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente versão deste projeto atende às exigências da Resolução 466/12 do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.991.014

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1003733.pdf	12/11/2017 20:33:02		Aceito
Outros	Carta_resposta_as_pendencias.pdf	12/11/2017 20:31:08	ALINE HENRIQUE FERRAZ DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ALUNOS_MODIFICADO.docx	12/11/2017 20:29:50	ALINE HENRIQUE FERRAZ DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Carta_de_Esclarecimento_e_TCLE_MODIFICADO.docx	12/11/2017 20:29:28	ALINE HENRIQUE FERRAZ DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	03/10/2017 11:52:13	ALINE HENRIQUE FERRAZ DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DA_INSTITUICAO.pdf	03/10/2017 11:31:20	ALINE HENRIQUE FERRAZ DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	03/10/2017 11:23:24	ALINE HENRIQUE FERRAZ DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	03/10/2017 11:19:54	ALINE HENRIQUE FERRAZ DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 21 de Novembro de 2017

Assinado por:
Ymar Correa Neto
 (Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B – Artigos de opinião escritos pelos alunos

A Justiça no Mundo em Blue Viremon

Na obra "O Mercado de Venen", William Shakespeare tenta mostrar as injustiças e desigualdades que o mundo passava naquela época, onde uns se achavam superiores aos outros por conta de sua religião.

Na atualidade, a justiça está muito melhor e mais "leve" se comparada àquela época. As leis mostram igualdade, todos nos temas qz, mesmos direitos, como nos art. 5º de artigo 5º de constituição "Homens e mulheres são iguais em dignidade e obrigações, nos termos de eqz. constituição".

A justiça também está mais burocrática, o município funciona com base nas leis e nos preceitos. A cada dia vemos que mais pessoas estão conquistando seu lugar na sociedade, por exemplo, os negros, que por muito tempo foram vistos como uma "raça" inferior, por brancos e sendo tratados com mais desigualdade. Exemplo de negros, como Martin Luther King, Michael Jackson, Jay-Z, Barack Obama, muitos outros, quebraram tabus e conquistaram direitos na sociedade.

Apesar das coisas boas que a justiça nos trouxe em sua evolução, ao longo da história. Há minha opinião muitas das vezes esse tema tem sido deixado de lado. Muitas pessoas não conhecem as leis e que elas foram criadas para melhorar a vida no trabalho, no estudo, no trânsito, ou seja, fazer a sociedade melhor. Outras conhecem, mas não seguem as leis, na realidade os direitos conquistados.

Eu acredito que no futuro, as pessoas serão mais justas e possam respeitar suas leis, direitos e obrigações. Shakespeare nos fez pensar sobre isso em sua obra e mostrando o quanto era necessário um mundo mais justo e melhor.

ALUNO A

A Justiça retratada por Shakespeare e a Justiça do mesmo tempo.

Shakespeare escreveu o livro "O mercador de Veneza" tendo como personagens principais Antônio e Shylock, um era cristão e outro judeu. Naquele tempo existia uma forte "ruca" entre as religiões, pois a Igreja Católica não tolerava vários concitos judeus, dentre eles a usura, que era um contrato de empréstimo no qual o devedor deveria pagar com juros.

Naquela tempo, a justiça veneziana tentava ser "neutra" quanto às crenças, pois a economia era impulsionada por esses contratos. Bassânio se apaixonou e precisava de dinheiro, para isso foi até seu amigo Antônio e pediu-lhe dinheiro, mas como Antônio não tinha a quantia em mãos fez um contrato com Shylock, o mesmo judeu que ele desprezava e odiava. O contrato envolvia coisa que hoje em dia não são permitidas por lei, como coisas humanas por causa de dívidas, isso é considerado desumano pela atual sociedade. Mas, naquele tempo era algo permitido.

Além disso, hoje não temos a liberdade para exercer nossas crenças perante, comparando as leis de hoje com daquela época vemos que muitas coisas melhoraram. Se por um lado vemos melhorias, ela está longe de atingir a todos. Ainda vemos notícias de muito desrespeito aos direitos humanos, como

no caso da intolerância aos emigrantes na Europa, além de uma forte onda de xenofobia nos Estados Unidos.

Muitas leis não são seguidas e governos e países que pensam ser na própria benefício não se importam com as outras, pensam que não fazem parte de sua regra ou país.

Acredito que nenhum governo consegue fazer justiça perfeita, mas é importante que essas leis sejam cumpridas e feitas com que as penas tenham os mesmos direitos perante a lei e a vida independentemente de sua etnia, país ou crença.

ALUNO B

O que é justiça?

Na peça "O Mercador de Veneza" de William Shakespeare, um dos temas mais importantes é a justiça. Porém, dependendo do ponto de vista de quem lê a história, podem achar que o resultado do julgamento de Antônio é resultado da justiça ou injustiça.

Parece que hoje o mundo está mais justo, apesar de existir ainda muita desigualdade. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no seu 2º artigo diz que "Todo homem tem capacidade de gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza [...] e poder exercer esse direito é uma grande conquista".

Inelizmente, apesar de nos sentir afortunados por termos a disponibilidade de todos, ainda temos casos de intelecção. Um exemplo recente que passou em um noticiário foi o caso de uma coordenadora de uma escola que pediu para a mãe de uma aluna cortar os cabelos empor da filha, pois ela não era entera na escola. Eu acho impressionante como o racismo ainda está presente na sociedade, apesar de ler, e isso é muito preocupante. Falta ética e bom senso de algumas partes, por isso temer que pensar e analisar antes de dar opinião sobre uma situação.

As leis são importantes para que permaneça a paz e para evitar atrocidades e desrespeitos entre os cidadãos. Na minha opinião, vou por uma das coisas que Shakespeare quis mostrar na peça de mercador e que serve para fecharmos.

ALUNO C

A justiça e a intolerância

No livro "O Mercado de Venza" de William Shakespeare podemos perceber como a intolerância permeia a humanidade através do tempo e chega até os dias atuais. Venza, ainda em uma sociedade intolerante, indígena, com casos diários de intolerância, raças, religiões ou políticos e os reis formam exatos juramentos para eliminar as duas partes.

A justiça é um direito fundamental de todos, um caminho para que eles sejam respeitados, garantindo o direito de todas as seres humanos. Entretanto, ainda vemos a intolerância nas notícias atuais.

Um exemplo disso está no recente caso do candidato a presidente Jair Bolsonaro que foi esquecido pelo motivo de algumas pessoas do processo não concordarem com suas opiniões. A intolerância leva a sociedade a se prejudicar, desrespeitando o direito e as convicções das pessoas.

As leis ajudam mas cabe as pessoas respeitarem, antes de tudo, o ser humano com suas defesas e suas opiniões. Elas são importantes para todos. Todos são respeitados em suas opiniões e ser tratado com igualdade independente de suas ações. Assim se queira uma sociedade bem preparada e digna.

ALUNO D

O que é justiça?

A peça de William Shakespear, "O Mercador de Veneza", fala sobre a questão da justiça e da intolerância entre um judeu e um cristão. O judeu que foi a justiça para receber uma dívida, acabou sendo punido pelos deus.

Pesquisando na internet sobre a intolerância, encontrei uma notícia publicada em 2016 sobre uma menina de 11 anos foi vítima de uma intolerância religiosa, ao receber uma pedrada quando saía de um culto de condomênio. Isso mostra que o problema que Shakespeare trouxe em sua peça ainda existe nos dias de hoje.

Na minha opinião, ser justo é deixar a balança nivelada, equilibrada, sem render para nenhum dos lados e eu acho que para um ser humano fazer isso é praticamente impossível. Por isso, eu não acredito que exista uma justiça totalmente justa.

Para uma pessoa alcançar uma justiça perfeita ela precisa que ter um conhecimento extremamente amplo de todos os fatos e como somos ainda muito limitados, a justiça para mim seria uma meta.

ALUNO E

Pensando uma justiça

Na obra "O mercador de Veneza" escrita por William Shakespeare não podemos definir o resultado do julgamento de Antônio como justo ou injusto, pois há coisas que foram certas e outras não. Por exemplo era certo Shylock receber seu dinheiro de volta porque tinha um empréstimo, mas errado ele querer uma parte do corpo de Antônio por isso. Também foi injusto, na minha opinião, Shylock perder seus bens e ter que se tornar cristão.

Nos dias de hoje podemos ver um pouco disso, às vezes não concordamos com as decisões da justiça e outras vezes sim, mas pra mim o mais importante é que "corpo quis, todo quis perante a lei", isso é uma conquista.

Digamos que eu não concordo com algumas leis, por exemplo, a de que é obrigatório o ensino religioso nas escolas. Se você foi de uma religião que não está sendo ensinada na aula você não pode ser obrigado a assistir as aulas, mas para quem sabe disso e acaba aceitando essa situação.

Penso que as leis são importantes, mas temos que pensar que elas estão nos respeitando.

Não podemos aceitar que só porque uma pessoa é juiz, ela é justa. Já foi mais que provado que tem juizes que podem ser corruptos, felizmente não é a maioria deles. Por isso, precisamos combater as leis e pensar nos valores uma decisão é justa ou não.

ALUNO F

Justiça e Intolerância ALUNO G

Poderemos perceber que a obra "O Mercador de Venézia" de William Shakespeare é repleta de questões de justiça. Eu acho a decisão final muito justa, pois Shylock se queria ver indolente morto, então precisa perceber que no contrato as coisas não estavam tão certas.

A constituição brasileira diz que "todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza", ou seja, a lei nos protege. A justiça é feita para todos e cabe a nós defendermos caso quisermos nos tirar algum direito.

Sem dúvida a justiça de hoje ainda tem muito que melhorar e evoluir, embora esteja muito além da época em que foi escrita "O Mercador de Venézia". Naquela época da história da Inglaterra os judeus eram muito discriminados e acredito que Shakespeare se baseou nesses fatos para criar seus personagens.

No Brasil, apesar de existirem muitas instituições para punir as várias formas de intolerância, ainda vemos exemplos negativos, como o de uma advogada negra que em 11 de setembro deste ano foi vítima de racismo institucional.

Por isso, para mim a justiça ainda tem que avançar muito, pois as pessoas devem aprender a respeitar as leis, não só porque a justiça obriga, mas porque elas sabem que aquela atitude é melhor para nossa vida na sociedade.

A JUSTIÇA

A Decisão que vimos no julgamento, no 4.º ato da peça, "o vencedor de vencer" de William Shakespeare foi provavelmente justa, na minha opinião. Vimos que Shylock recusou o dinheiro que lhe foi oferecido e demonstrou que ele queria vingança, mas também perdeu o direito de ter sua vida e grande parte dos seus bens.

Pensando nos dias de hoje, pessoas que as leis ajudam a proteger as pessoas, por isso elas são tão importantes. Apesar disso ainda vemos injustiças acontecerem, mas acredito que a justiça é boa porque querendo ou não ela sempre vai fazer o que é certo.

ALUNO H

8ª A Justiça em Shakespeare

Pensando na peça "O mercador de Veneza" de William Shakespeare, nos dá que ali que mostra o que é justiça, mas sim o problema a discriminação e a desigualdade.

No dia de hoje temos milhares de estudantes que não temem diferenças de idade para trabalhar com a justiça, mas ainda temos muitos casos de discriminação e injustiça.

Ao ler nos garantem igualdade e que justiça como o sistema de conciliação e a vontade foram criadas, mas ainda existem casos de injustiça que hoje em dia, quem aguarda por justiça.

ALUNO I

Sera que Existe Justiça?

O que é justiça? O que é ser justo? Na peça "O Mecedor de Vênus", escrita por Shakespeare trata um pouco disso. Nessa obra, podemos perceber que a justiça aconteceria se todos fossem tratados com igualdade.

No Brasil, existem três poderes, ou seja, que haja justiça, igualdade e respeito aos direitos humanos. A igualdade é poder exercer seus direitos sem intercorrências.

Porém, ainda é difícil ver "justiça" nos meios ou nos escolas. Por exemplo, aqui em Porto Alegre comparamos com a "ingustícia" de parcelamento dos salários dos professores. E os trabalhadores, se expressam, em nome, dão seu máximo para no final do mês receberem com a insegurança de não saber que dia e quanto irão receber.

Na minha opinião, uma boa parte das pessoas não pensam na justiça, muitas só pensam nos seus direitos e outros e recusam acreditar que a justiça funciona apesar de tudo que vemos nas notícias. Em outras que no futuro o mundo será mais justo. E será, o que acha? Será que existe justiça?

ALUNO T