

# QUANDO PERDEMOS A CONFIANÇA NA LINGUAGEM?

WHEN DO WE LOSE TRUST IN LANGUAGE?

**Jader Janer Moreira Lopes**

*Universidade Federal Fluminense (UFF)*  
jjaner@uol.com.br

**Marisol Barenco de Mello**

*Universidade Federal Fluminense (UFF)*  
sol.barenco@gmail.com

**Resumo:** Este presente texto tem como objetivo discutir a alfabetização escolar a partir de reflexões nos campos da filosofia da linguagem, buscando construir um lugar de enunciação que afirme as autorias infantis como um dos pontos de entrada na questão da iniciação de crianças na cultura escrita. Tem como primeira preocupação a crítica às práticas de alfabetização que se limitam às discussões sobre a escrita enquanto representação da linguagem e da aquisição de suas estruturas linguísticas, bem como às concepções de gêneros discursivos em seus aspectos de formas composicionais, aplicados em práticas igualmente estruturalistas em abordagens sequenciais. Propõe a discussão da linguagem como ato fundador da humanidade histórica e como tesouro acessível a todos os seres humanos enunciadorees na cultura, bem como a discussão das condições contextuais do ensino da linguagem nos anos iniciais da socialização escolar, discutindo o papel da instituição escolar e de seus profissionais, no processo de alfabetização das crianças.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Autorias. Enunciação.

**Abstract:** This text aims to discuss school literacy from reflections in the theoretical field of philosophy of language, searching to construct a place of enunciation that affirms children's authorship as one of the entry points in the issue of children's initiation in writing culture. It has as first concern the criticism of literacy practices that are limited to discussions on writing as a representation of language and the acquisition of its linguistic structures, as well as the conceptions of discursive genres in its aspects of compositional shapes, applied in equally structuralistic practices in sequential approaches. Proposes the approach of language as foundation act of the historical humanity as well as a treasure accessible to all human beings enunciators in culture. Also, proposes the discussion of the contextual conditions of language teaching in the early years of school socialization, discussing the role of the school institution and its professionals in the process of literacy of children.

**Keywords:** Literacy. Authorships. Enunciation.

## Introdução

Este presente texto tem como objetivo discutir a alfabetização escolar a partir de reflexões nos campos da filosofia da linguagem, buscando construir um lugar de enunciação que afirme as autorias infantis como um dos pontos de entrada na questão da iniciação de crianças na cultura escrita. Tem como primeira preocupação a crítica às práticas de alfabetização que se limitam às discussões sobre a escrita enquanto representação da linguagem e da aquisição de suas estruturas linguísticas, bem como às concepções de gêneros discursivos em seus aspectos de formas composicionais, aplicados em práticas igualmente estruturalistas em abordagens sequenciais. Propõe a discussão da linguagem como ato fundador da humanidade histórica, em sua coetanidade geográfica e como tesouro<sup>1</sup> acessível a todos os seres humanos enunciadores na cultura, bem como a discussão das condições contextuais do ensino da linguagem nos anos iniciais da socialização escolar, discutindo o papel da instituição escolar e de seus profissionais, no processo de alfabetização das crianças.

Roland Barthes (2002) terminou o último texto que escreveu em sua vida – morreria alguns dias depois – com uma pergunta: *o que é a escritura?* Iniciamos este texto perguntando, de um modo um tanto oblíquo, a mesma coisa: *o que é a alfabetização?* Alguém poderia perguntar se essa é uma pergunta ainda relevante a se fazer, dados os últimos trinta anos de discussão sobre o tema, em diferentes abordagens. Porém, ao nos depararmos com as práticas escolares e com as discussões teóricas produzidas em pesquisas, pensamos que ainda há a necessidade de voltarmos a essa raiz da questão. Longe de nos pensarmos em lugar privilegiado para uma palavra salvadora, ao contrário, gostaríamos de contribuir com alguns aportes construídos em campos outros por onde nos aventuramos como pesquisadores e estudiosos, especificamente as obras russas da teoria histórico-cultural e da filosofia da linguagem, em diálogo com as práticas escolares com as crianças pequenas, especialmente com as crianças das classes populares, no górdio da escola brasileira.

## Linguagem, enunciação, alfabetização

Começar com Roland Barthes é uma tomada de posição: para esse autor, a escritura não era outra coisa que o ato de inserir-se dialogicamente no texto

<sup>1</sup> A expressão “tesouro da língua” aparece em Bakhtin quando de sua discussão sobre o discurso no romance. Especificamente na discussão da relação entre discurso na poesia e discurso no romance e na discussão sobre os fundamentos folclóricos da obra de Rabelais (Bakhtin, 2002, p.87 e p.326), trata-se de um termo tomado de Saussure a respeito da fala (*Curso de Linguística Geral*). Para Bakhtin, esse tesouro não se trata de um acervo ou de algum repertório, mas da abertura à cultura, pela via do diálogo interno que a linguagem faz acessar no encontro dialógico entre dois enunciadores, tal como em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010, p.106).

lido, tornando-se escritor não separado da escritura em si. Ele chega a nominar seus seminários de *texto-Roland* (Barthes apud Ponzio, 2015), tal sua visão das imbricações entre autor e escritura. Da mesma forma, compreendemos a alfabetização como uma complexa e coletiva ação de iniciação dos sujeitos humanos nos gêneros discursivos que a humanidade historicamente construiu com seus atos enunciativos responsivos, nas culturas, sempre localizados em espaços geográficos e tempos históricos. Como Barthes – e como Bakhtin – entendemos que essa iniciação se dá por atos enunciativos na cultura, em que são formados, simultaneamente, humanidade e linguagem. Vigotski (2011, p.693) nos lembra:

Em que consistem essas relações específicas entre o meio e o desenvolvimento, se falamos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre as qualidades específicas do homem? A mim me parece que essa particularidade consiste no seguinte: no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primevas do desenvolvimento da criança.

Falamos aqui de um lugar complexo que afirmamos com força: por um lado, entendemos a criança como ser humano na cultura, que enuncia em resposta responsável (Bakhtin, 2010), desde o início de sua vida; por outro, a alfabetização como o ato de entrada e enunciação em gêneros discursivos complexos, em contextos institucionais dialógicos. Aqui, de cara, um grande problema: enunciar na vida se dá em contextos sociais cotidianos e em contextos sociais institucionalizados, e as relações entre a palavra na vida e a palavra na arte (ou gêneros discursivos complexos) apresentam tanto continuidades quanto rupturas. Ainda, afirmamos por um lado o ser humano como autor-enunciador, na vida e na arte; por outro, a linguagem como o tesouro da experiência grande humana, acessível a todo ato enunciativo (que envolve pelo menos dois humanos).

Não se trata de dois lados de uma moeda, mas do ponto tenso bidirecional de todo ato humano, que une pequeno tempo e grande tempo, na arte e na vida. Aqui temos o núcleo de nossa argumentação, o encontro humano na linguagem, que acessa o tesouro da humanidade, encontro situado geo-historicamente, e a que chamaremos ato de alfabetização. Todas essas reflexões se encontram na teoria de Bakhtin, seu círculo e alguns outros leitores de sua obra, como o professor Ponzio.

Vamos nos demorar sobre os termos dessas proposições na busca de compreender como alargar a questão da alfabetização, mas antes começaremos com uma pequena história:

Miza está com as crianças do projeto Tear construindo uma boneca com uma cabaça. A cabaça é grande e o rosto que surge no fazer artístico do grupo é o de uma gigante. Aurora será seu nome, dizem as crianças, e ela é uma gigante muito velha e muito sábia. Feitas as roupas e adereços, Aurora é posta no centro da roda, e as crianças, sentadas em torno, vão fazer perguntas a ela. “Qual será o dia da minha morte?”, pergunta um pequeno de seis anos. Silêncio entre os adultos. Outra criança pequena dirige-se a Aurora e pergunta: “Qual o sentido da minha vida?”.

Onde se encontra a possibilidade de compreensão dessa emergência de sentidos no complexo evento de Aurora (nascimento e morte na mesma figura) e as crianças pequenas? Já afirmamos de partida nossa crença no poder do tesouro da linguagem, poder no qual perdemos a confiança. Pensemos por um momento nos milhares de anos em que a humanidade se formou no poder da linguagem e seus enunciados, criando suas formas genéricas e suas obras, tendo a linguagem ao mesmo tempo como ferramenta e como cultura – o que resta (Derrida), como constituição do humano em enunciados e pensamento.

Pensemos, porém, em como vivemos hoje um pobre tempo da perda dessa confiança. Assim são os sintomas desse pobre tempo: por descrermos da força de ligação entre o pequeno tempo da nossa vida singular e o grande tempo da experiência humana total, tomamos a linguagem como *sistema de representação* e não como uma atitude, um ato de criação, de renovação humana e de sua condição de humanidade. Renovar a linguagem é recriar-se no espaço e tempo da vivência submetida ao longo da filogênese humana, emancipada na ontogênese. Essa linguagem como sistema de representação talvez seja a feição mais simplista da abordagem da linguagem, enquanto designe a relação de um significante e um referente. Ainda que essa seja uma dimensão da linguagem, há tantas outras mais relevantes para a formação dos enunciados, das obras e do pensamento humano que costumamos a crer no poder dessa abordagem, principalmente no que nos interessa aqui, no ensino da linguagem escrita. Segundo Bakhtin, “historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato” (2010, p.84), e para tomarmos o humano em ato precisamos da inteira plenitude da palavra: “isto é, tanto o seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade” (idem, p.84). Por nos atermos à linguagem como sistema de representação, privilegiamos em seu ensino os aspectos cognitivos da relação entre a linguagem e a vida, em detrimento das dimensões comunicativas da linguagem enquanto ato social de fala. Imaginamos que provavelmente descrever a linguagem como sistema de representação possa se dever a alguma suposta facilidade no controle dos seus elementos, à custa do empobrecimento dessa consideração. É preciso sublinhar que, mais do que pensar na linguagem

como sistema, Bakhtin e os autores do seu círculo, especialmente Volochinov e Medviédev, a cujas obras temos acesso, preocupam-se com o ser humano, um ser que se forma na linguagem. Por isso sua teoria tem os conceitos-chave em torno do ato responsável, e não sobre sistemas de representação. Pensar na linguagem como ato responsável recoloca o foco no ser humano enunciatador, e as práticas educativas se reorientam para as práticas dialógicas, não para análises textuais – ou análises fonológicas ou fonéticas da língua.

Por descrermos no poder do tesouro da linguagem, acessível a todo enunciatador, criamos práticas artificiais para acessar a linguagem como coisa. É assim a linguagem nas práticas analíticas, um objeto a ser conhecido de modo fragmentário e analisado, articulado mecanicamente, no mais das vezes fora dos atos reais de fala, que são dialógicos e sociais. E aqui não importa a ordem de grandeza dos elementos do sistema da linguagem como coisa – se pequenos fragmentos como fonemas, letras ou sílabas, palavras ou períodos, e até mesmo textos, ou se grandes como textos em gêneros ou pseudogêneros – fora dos atos reais de fala, perdem o sentido. Para Bakhtin, este não poderá ser retomado mecanicamente. “Chamo sentidos às respostas a perguntas”, diz Bakhtin nos anos 1970 (Bakhtin, 2011, p.381). No enunciado escrito, ele frisa a palavra “respostas”, conceito-chave para a compreensão do ato humano: enunciamos sempre em resposta a outro enunciado que nos interpela, nos provoca a dizer. É para o sentido que se orienta o enunciado, não para suas partes composicionais, formais ou materiais. Qualquer perspectiva de ensino que centralize sua prática na análise da linguagem a retira da vida, a mortifica, portanto. Não se devolve um animal dissecado à natureza, assim como não se devolve uma palavra analisada ao fluxo humano vivo da linguagem no mundo.

Por descrença na força humana do ato responsável e da autoria, olhamos o humano como sujeito cognitivo. Gostaríamos de aqui centrar nossos apontamentos. As crianças não são sujeitos epistêmicos, mas são pessoas, meninos e meninas vivos, cronotopicamente situados em um mundo, falantes que se inserem na vida da cultura em seus múltiplos gêneros discursivos, em suas múltiplas vivências concretas, em suas reais relações sociais, políticas e históricas.

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos.

(...)

O mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivo-volitivos da vali-

dade de valores assumidos como tais. É isso que garante a realidade da singularidade unitária deste mundo – a singularidade não relativa ao conteúdo-sentido, mas a singularidade emotivo-volitiva, necessária e de peso – é o reconhecer-me insubstituível na minha participação, é o meu não-álibi em tal mundo (Bakhtin, 2010, p.118-119).

Essa longa citação, dialogada com Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável*, escrita por ele e seu círculo plural em sua juventude, joga luz nos aportes trazidos pelos textos de sua maturidade (esses últimos os primeiros a chegarem ao Ocidente). Em uma primeira aproximação dos escritos de Bakhtin e seu círculo, desprovidos das reflexões artísticas e morais, a discussão dos gêneros do discurso foi tomada como possível, para alguns estudiosos, em separado dos atos reais de fala. A importante descoberta de seus escritos filosófico-morais, em especial o texto em questão, ressignifica a discussão, firmando que é para a vida que se orienta a reflexão bakhtiniana. Tendo como finalidade a construção de uma arquitetônica do ato responsável, sua análise posterior da literatura segue em busca das relações dos seres humanos entre si, relações criadoras e autorais, tendo o *cronotopo* como conceito-chave de sua poética histórica. Os aspectos do conteúdo-sentido – como Bakhtin trata dos conceitos e verdades mais ou menos universais, teóricos ou abstratos – estão a serviço dos aspectos emotivo-volitivos – ou seja, aspectos da vida vivida humana, com seu centro de valor responsivo e sua direção iminentemente social para o sentido dialógico.

Se assumimos essa leitura de Bakhtin e seu círculo, então repetimos a pergunta: *o que é a alfabetização?*

As crianças do projeto Tear nos guiam nessa reflexão: nos sentidos das palavras vivas “velha”, “sábia”, “giganta”, as crianças responderam com questões últimas, dissolvendo as barreiras do tempo pequeno (em que são descritas como zumbis tecnológicos) e acessando no grande tempo as sabedorias e rodas de saber ancestrais.

Gostaríamos de propor que a alfabetização seja compreendida como a prática da inserção dialógica das crianças no mundo todo (sem limites espaciais ou temporais, sem limites entre as esferas da cultura), mundo plural e comprometido com a vida humana, através da linguagem. Para isso precisamos nos deter nesses termos.

O que importa, a nosso ver, quando falamos de alfabetização?

Em primeiro, as condições dialógicas dessa iniciação: *como alguém se coloca diante da vida, responsabilmente, como enunciatador e como autor?* A seguir, condições enunciativas: *como alguém penetra os gêneros, acessando o tesouro da linguagem em sua constituição genérica (Medviédev)?* Nesse processo, o ato responsável: *como alguém enuncia diante de outros (em qualquer linguagem ou gênero), alargando os limites de sua contemporaneidade?* E, por fim, o ato enunciativo autoral: *como alguém de uma posição autoral penetra e alarga os gêneros, a partir de sua forma singular de enunciar a vida?*



Aqui vemos, nos princípios da alfabetização, os pontos tensos de encontro entre enunciado e linguagem, entre homem e humanidade, entre pequeno tempo e grande tempo, entre arte e vida. Não é demais repetir, sempre no entendimento que a unidade mínima do enunciado é dois, em três momentos (eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro – arquitetônica do ato e cronotopo artístico).

Em qualquer linguagem e em qualquer gênero, a autoria vem sendo tomada ou de forma simplista – enunciar como expressão exterior do mundo interior – ou de forma demasiado complicada – enunciar como atividade complexa acessível após o processo de domínio do gênero. O que se obtém dessa forma é uma visão ingênua e achatada da linguagem como uma única coisa, externa ao humano e que pode ser obtida à custa de enriquecimento do repertório individual de vivências/experiências. No modo da expressão “livre” do mundo interior, obtém-se um conjunto grande da humanidade que somente de modo superficial vive os enunciados complexos, desconectados de toda forma dos enunciados com os quais constrói sua vida e suas experiências. No modo da necessidade do longo percurso formativo, obtém-se a existência dos gêneros complexos limitada a poucos indivíduos que seriam, então, os especialistas. Em ambos, o aspecto da separação entre ser humano e linguagem é evidente, já que não se considera, no primeiro caso, que a linguagem não é única, e, no segundo, que as crianças já têm acesso aos múltiplos gêneros na sua cultura de pertença, cultura essa plural e acessível, via tecnologias.

Como alguém se coloca diante da vida como autor? A boa notícia que Bakhtin nos diz é que todo ser humano é enunciatador por excelência, na vida (na arquitetônica do ato responsável) e na arte (na criação cronotópica a partir de posição ao mesmo tempo empática e extralocalizada em relação à vida afigurada). E não se pode deixar de assim existir, ainda que as forças que nos afastam desses nossos poderes sejam violentas. Gostaríamos de afirmar que o que possibilita a humanidade no homem é a sua capacidade ao mesmo tempo singular e coletiva de enunciar, na vida e na arte. *Enunciar é responder, responsabilmente, com toda a sua vida, em um gênero, a outro humano que enuncia responsabilmente, sobre algum pedaço do mundo.* Na vida e na arte.

Não são quatro as questões, mas apenas uma em suas dimensões, trazida aqui para provocar o pensamento: as condições nas quais acolhemos as crianças, nas instituições educativas, não favorecem o desenvolvimento dessas relações. Ao contrário, muitas vezes as impedem.

Um ser humano, autor e enunciatador desde sempre, penetra os gêneros discursivos através de suas práticas sociais enunciativas, nas culturas. Todo nascimento não é uma entrada no espaço e tempo somente, é uma entrada nas bordas do espaço e tempo. Vivemos esse constante deslocamento, ninguém vive na centralidade, essa é uma metáfora geográfica criada na ilusão da identidade e da modernidade, a vida só é possível na sua fronteira com o outro. Talvez tenha

sido isso que Vigotski abordou de forma tão brilhante ao cunhar o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente: a vida real só é possível na sua iminência constante com o outro. Viver na iminência é viver! Jerebtsov (2014, p.20) aponta:

A zona de desenvolvimento iminente elabora as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo eu. Em atividade conjunta, na cooperação, na co-existência, em con-vivência, nasce o novo Eu. E esse novo Eu exige vivências para a elaboração de determinações, adaptações para o Eu renovado. Em relação a isso, N. Zabolotski declarou de modo certo: “Eu somente sou um curto instante de existência de terceiros”.

E viver na iminência significa também morrer. Voltemos a Jerebtsov (2014, p.21):

A aquisição do novo, durante o desenvolvimento da personalidade, só é possível por meio da transformação, por meio da reconstrução, por meio da morte do antigo. Não por acaso que Vigotski citava as palavras: “Viver significa morrer” (F. Engels). Nessa relação, vale recorrer ao sentido literal da palavra *pere-jivat*, ou seja, passar por meio da vida, estar em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida. Ao contrário, se não vivenciar – *perejit*, isso significa não viver. M. K. Mamardachvili dizia que o homem é o único ser no mundo que se encontra em permanente estado de renascimento, apesar de, com mais frequência, passar, segundo o mesmo Mamardachvili, como tanques de guerra longe deles mesmos. A responsabilidade por esse longe de nós mesmos é, antes de tudo, do sujeito de desenvolvimento, mas também da cultura.

Talvez as crianças já enunciem isso. Encontrar a velha Aurora e tecer perguntas sobre vida e morte traz a fronteira que nos encontramos em nossas existências. Perguntas que são palavras ditas. Escrevendo, falando, produzindo escrituras em muitos gêneros o ser humano vai alargando os limites históricos do gênero com sua contemporaneidade responsiva, de sua posição singular e inédita. Para responder aos enunciados da vida, na vida, é preciso alargar-se, alargar a visão da vida e os modos de enunciar, e isso se dá, de modo privilegiado, pelo alargamento do domínio dos gêneros discursivos. Ser autor é a meta, enunciando na vida. Aqui não há limites para essa ação, nem limites cognitivos ou de prontidão, nem de adequação às fases do desenvolvimento: se há limites, esses são os da experiência ou, no caso de nossas culturas empobrecidas, da falta ou ausência delas, ou da ausência do adulto como guia e participante dos trajetos e experiências infantis.



As palavras. Já se disse que depois de ditas elas se tornam soltas e vagueantes. Não é verdade, toda palavra tem um *terroir* humano. Ao contrário do que foi expresso, toda palavra dita pertencerá eternamente a alguém, jamais será esquecida por aqueles que as ouvem, e formará parte do tesouro disponível a todos os seres humanos, para que renovem seu sentido em suas próprias vidas – essas vidas do futuro sem mim (Bakhtin, 2011, p.407).

## Autorias infantis

No início do texto, a história de Aurora e as crianças nos faz pensar nessa penetração imprevista das crianças nos sentidos ancestrais, mesmo aqui no centro do Rio de Janeiro em 2017, as palavras aparentemente acessando, no diálogo complexo, um grande tempo da experiência humana, em que velhas sábias desvendam os sentidos últimos da existência: vida e morte. Qualquer um de nós que lide com crianças reais já se perguntou em alguma enunciação infantil “de onde esse menino tirou isso?”. Para a maioria de nós, a autoria é uma atividade de expressão de um mundo interior que se acumula enquanto repertório, daí as concepções cumulativas do conhecimento já tão denunciadas por Paulo Freire e tantos outros. É difícil para nós compreendermos que o tesouro da humanidade histórica está não em nós, mas *entre* nós, do lado de fora, antes de nós e após nossas vidas: na cultura enquanto *resto* (Derrida), enquanto materialidade viva (só existe se é parte das práticas vivas na cultura, ou seja, se está presente nos atos de fala de uma dada comunidade humana). A palavra, a linguagem é também materialidade viva: isso já nos primeiros escritos bakhtinianos a nós acessíveis ficou claro (*Marxismo e filosofia da linguagem*). Enquanto parte do mundo, a linguagem porta os sentidos que se embatem em seu interior. Enquanto gêneros mais ou menos estabilizados, os modos de dizer portam as formas de sua arquitetônica. É um tesouro na medida em que dois seres humanos enunciem e, assim, acessem os sentidos e formas disponíveis no próprio material usado na enunciação.

Não é incrível pensar nisso? A própria linguagem educa seus modos de ver o mundo, de fazer, de pensar; tendo sido forjada nesses correlatos processos, os veicula e habilita. Medviédev, um pensador do círculo de Bakhtin, engajado em denunciar as estruturas abstratas dos formalistas, defende que “cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade, que são acessíveis somente a ele” (Medviédev, 2012, p.198).

São as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade. Quando se diz que pensamos com palavras, que no processo de vivência, de visão, de compreensão, existe um fluxo de discurso interior, não se compreende o que isso significa. Pois não pensamos com palavras ou frases, e estas não constituem o fluxo do discurso interior.

Pensamos e compreendemos por meio de conjuntos que formam uma unidade: os enunciados. Já o enunciado, como sabemos, não pode ser compreendido como um todo linguístico, e suas formas não são sintáticas. (...)

É possível dizer que a consciência humana possui uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender a realidade. Dependendo do meio ideológico, uma consciência é mais rica em gêneros, enquanto outra é mais pobre.

Medviédev golpeia fortemente as perspectivas que buscam associar enunciado e orações, analisando sintaticamente suas partes. Mais, ele vai afirmar que a forma de ver e a forma de dizer fundem-se, e que gêneros novos nos forçam a ver novos aspectos da realidade que só são possíveis de serem percebidos pela via do gênero. Cada gênero é uma fenda que nos permite acesso a uma dimensão da realidade. “O plano da obra lhe serve para revelar, ver, compreender e selecionar o material” (2012, p.199).

(...) vimos que a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social. Dessa forma, o gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo da comunicação social ideológica. Por isso uma autêntica poética do gênero pode ser apenas uma sociologia do gênero (2012, p.200).

Parece já claro, aqui, que alfabetizar é inserir as crianças em comunicações sociais ideológicas (no sentido do tom emotivo-volitivo de tomada de posição singular no mundo), em contextos educativos. Até parece ser isso o que pretendem os defensores das formas sequenciais de aprendizagem dos gêneros (óbvio que ignorando que a direção do trabalho é a vida, e não os aspectos formais dos gêneros).

Não se trata, portanto, do gênero discursivo didatizado, mas também não se trata de deixar as crianças entregues a suas próprias experiências. Trata-se de pensar a escola como um lugar de iniciação dos seres humanos na história e geografia da humanidade, geo-histórias que são sígnicas, toda ela de significações. Esses signos, essa semiótica da vida se deu (e continua se dando) por diferentes modos, diferentes culturas, trazendo diferentes lógicas de organização do mundo e da realidade, relacionadas às infraestruturas e ideologias. Elas se dão como uma pluralidade, uma multiversalidade da linguagem e de suas formas de gênero, portanto uma multiversalidade da experiência humana.

Alfabetizar aqui nesse sentido não se trata de se ater a alguma pretensa linguagem genérica que a criança teria que decifrar, mas no entendimento de que a própria linguagem enquanto plural em gêneros discursivos já é portadora de todos os elementos necessários para dar conta dela mesma. Penetrar em

um gênero significa penetrar também na própria forma de lidar com ele. Não é possível penetrar em um gênero sem compreendê-lo em seu acabamento. Cada gênero tem seus elementos de acabamento e um deles é justamente a forma composicional, o léxico, inclusive a própria gramática. Cada gênero distingue-se justamente pela forma como é feito o amálgama dos seus elementos em um acabamento. Sem dominar esses elementos, nem sequer se consegue compreender um enunciado em um gênero. Compreender, para Bakhtin, é já responder: só existe compreensão em termos de resposta responsiva, em um gênero.

Quando falamos, portanto, em mergulhar as crianças em um gênero, em diferentes gêneros – quanto mais gêneros se domina, de modo mais complexo se penetra e compreende a realidade –, não estamos sugerindo simplesmente largar as crianças em suas próprias experiências. Ao contrário, é preciso ser aquele outro que vai com ela penetrando o gênero, sendo o outro do apontar, do assinalar, do *en-signar*, ensino que não se trata de antecipar a realidade para a criança, mas vivendo com a criança os acontecimentos que o desvendamento da experiência no mundo provocam. Afirmamos assim o poder da linguagem, o poder do humano que está em qualquer criança, acessado e potencializado no encontro com o outro, que provoca, que aponta, que ladeia, mas que também crê no poder daquele ser humano de tomar para si esse poder.

Ainda temos, entretanto, o problema do autor. Vamos propor que ser autor é uma posição enunciativa, um modo de posicionar-se emotivo e valorativo, diante do mundo, um ato responsável. Mas não uma forma de expressão de seu mundo interior, ou de suas impressões subjetivas sobre o mundo (como parecem crer os que demandam redações escolares).

No texto já citado, Barthes (2002) faz uma crítica à produção de Stendhal sobre a Itália em dois momentos. No primeiro momento, quando de passeio pela Itália, exclama sobre as belezas dos lugares, sobre suas impressões subjetivas dos lugares e das mulheres: uma polifonia de prazeres. Barthes nos lembra que toda vez que falamos expressivamente sobre o mundo, estamos no lugar do indivíduo, estamos no lugar do individual, do expressivo, e para ele isso não é ser autor, mas aquele que anota as sensações do momento, o belo e o superlativo. Mais tarde, em contraponto a esse diário do viajante Stendhal, ele contrapõe sua obra *La Chartreuse de Parme*, que, quando passa do diário ao romance, ou do Álbum ao Livro, abandona a sensação para enfrentar a narrativa.

Barthes diz que, no romance, Stendhal põe em cena duas forças: uma, como ele, na figura de Napoleão que penetra a Itália euforicamente, e outra em oposição, que traz o que falta ao diário: o sentido, obtido unicamente no diálogo de confronto. O que faltava no diário expressivo era justamente a expressão da Itália como um efeito: para ele, a Itália enquanto *festa*.

Barthes nos joga luz sobre o lugar do autor, esse momento em que o sujeito cria a realidade a partir de um deslocamento do próprio lugar, para um lugar de tangência, onde a vida passa a ser um deslocamento da vida, em que eu

estou de maneira participativa, mas deslocada. É própria aqui a relação do autor e herói de Bakhtin (2011), uma tomada de posição de um lugar ao mesmo tempo participativo e exotópico, não por estar fora da vida, mas por estar na vida participando de uma maneira tangencial, deslocada. Barthes lembra que, quando o autor escreve o romance italiano, já não está mais nesse lugar autocentrado e, portanto, ingênuo, pois que a Itália é festa, contraditória e pública, é o enunciado enquanto obra de arte.

Bakhtin nos alarga a visão sobre a autoria quando, em seu texto dos apontamentos dos anos 40, traz a questão da tangente. Esse é um tema importante, pois marca o lugar do autor.

A fórmula simples é: eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro, me avalio do ponto de vista de um outro. (...) Exotopia (eu vejo a mim mesmo de fora de mim). Assim é dado a mim mesmo o meu aspecto exterior. Fragmentos do meu corpo me são dados diretamente (sem que haja para nós o espelho) pelo externo. É o modo como me imagino quando penso em mim mesmo. Estou em uma cena, mas não deixo de me perceber em mim mesmo. É impossível uma percepção de si mesmo como unidade inteira fora de si em um mundo externo, e não ao contrário, sobre a *tangente* a este mundo externo. (Bakhtin, 2004, p.122-123, tradução dos autores)

E o que seria esse lugar frequentemente chamado de exotópico ou extralocalizado? Pode-se enunciar de fora da vida enunciada? Será que Bakhtin estava nos dizendo sobre processos de distanciamento? Ao contrário: a posição extralocalizada a que se refere não é localizada *fora*, mas *sobre* a tangente da vida afigurada. Tangente é a posição ao mesmo tempo fora e sobre. Uma participação especial, compreendida de maneira melhor quando Bakhtin narra, em *Formas do Tempo e Cronotopo no Romance*, sobre as figuras do bobo, do bufão e do trapaceiro. Esse lugar ao mesmo tempo participante e não-crente configura uma posição privilegiada: ao mesmo tempo capaz de penetração profunda e distanciamento: esse é o lugar do autor.

Eu me encontro naquele ponto de contato da tangente que não poderá nunca estar inteiramente no mundo, que não poderá nunca se tornar existência (realidade) nele e que, em consequência, não se poderá anular; não posso entrar todo no mundo, nem posso sair desse (ir embora) todo. (...). Ficando sobre a tangente do mundo, eu me vejo inteiramente no mundo, justamente como me veem os outros. Alguma coisa que em mim pode ser avaliada e compreendida o é somente a partir dos outros. O meu corpo, o meu rosto, tais sensações e avaliações de mim mesmo não posso senão usurpar dos outros. (...) O mundo está todo diante de mim e embora esteja também atrás de mim, eu me coloco sempre em direção a seu confim, sobre a sua tangente. É nisto que consiste a dependência do outro (no processo de autoconsciência e de

autoavaliação) e é isto um dos temas essenciais de Dostoiévski, que determina também as particularidades formais da imagem do homem. O mundo está todo diante de mim, e o outro (de mim) está completamente nesse. O que para mim parece ser horizonte, para o outro é entorno (o mundo circundante) (idem, p.123).

E o que faz esse autor? Enuncia. Mas enuncia não diante da demanda viva do outro, no existir-evento enquanto fluxo voltado para o futuro. Ao invés, enuncia no ponto tenso e dialógico do encontro entre a vida e a arte. O autor vê os dois lugares, simultaneamente. De um lado, vê como vê o herói, em empatia profunda ao ponto de vista do outro; de outro, vê o que o herói não pode ver – vê com olhos de outro. Essa simultaneidade do olhar – do eu e do outro – é o ponto tenso da posição do autor. Para Bakhtin, mais acessível aos que na vida não têm lugares importantes na trama social. Não seria a criança um ser humano em lugar potente de autoria?

Alfabetizar é a longa iniciação da criança na linguagem, em seus múltiplos gêneros, com todo seu acabamento. Esse sujeito que enuncia é o autor, que só enuncia em um gênero, na tangente da vida. Um gênero discursivo posiciona o ser humano nesse lugar, no lugar da vida vista obliquamente. É um desvio, um deslocamento da vida, é um demorar-se em determinado *espaçotempo* da vida, um espaço tempo outro, um cronotopo. Não a própria vida em seu fluxo cotidiano – onde não se pode não estar – mas o lugar da tangente, que é a vida e ao mesmo tempo tangente da vida: o lugar do autor.

Alfabetizar é, de alguma forma, propiciar experiências para que a criança se coloque nesse lugar ativamente, criativamente e em seus diferentes gêneros. São os alargamentos, são as possibilidades constantes de ir além de nós mesmos. Esse é o papel do outro. Nesse ponto tenso de visão eu-outro o autor cria a vida “como se”. Ser autor é responder de seu lugar único – como na vida cotidiana – mas pela via oblíqua da linguagem em seus gêneros. De modo bifronte, o autor enuncia, e sua enunciação é uma obra discursiva *onde ele não está*. Melhor dizendo, onde ele está na tangente, enunciando criativamente uma vida outra que não a cotidiana – a vida “como se” da arte.

Na vida, o princípio alteritário constitutivo da arquitetônica do ato é a oposição eu-outro. Desse lugar sobrepõe-se ao olhar o horizonte, inacabado por princípio, e nesse ato responsivo nem tudo vemos. Vivemos responsiva e responsabilmente. Para enunciar em gêneros complexos, é preciso um lugar especial. Na arte, o princípio alteritário se dá entre um autor e um herói. Desse lugar pode-se demorar e ver a vida em seu acabamento provisório, pode-se criar um momento complexo em que se possa superar nossa visão do eu, e criar a festa, no dizer de Roland Barthes. Na arte posso me demorar, posso criar uma generalidade simbólica, e ver a vida de um modo que, na vida, me é impossível ver. E, mais, como diz Luciano Ponzio a respeito de Bakhtin, daquilo que aprendi na arte, posso a seguir ver, na vida, o que antes não me era possível ver. Então

o autor é o sujeito da escritura, entendida como a própria invenção das formas de ver, como a bengala de cego de Derrida. Com a escritura, o autor desenha a vida que depois de escrita se dá a ver.

Temos sempre que voltar aos gêneros para não pensar que ser autor é enunciar de qualquer modo, ou de modo único (no tal gênero livre da redação escolar): o tesouro da língua nos é acessível nos gêneros discursivos. É preciso mergulhar nas suas complexas formas de enunciar, em escuta compreensiva, encharcando-se das formas historicamente constituintes de seu acabamento, formas essas que assumo e deformato em minha participação. Ao mesmo tempo, compreender que, quanto mais gêneros penetro, mais complexas minhas relações e minhas respostas se tornam, e mais ricos se tornam os próprios gêneros, em sua atualização através de meu modo único e singular de os enunciar.

No enunciado responsivo, no gênero, o autor é aquele que acessa, junto ao outro, o tesouro da língua que se abre nesse ponto de encontro. No gênero, não há limites para esse acesso: tudo está disponível na linguagem, inclusive a linguagem ela mesma, em suas formas de constituição.

Mas ainda há outro problema. Não se enuncia por força de um desejo autônomo, autoria não é a vontade de alguém ser autor, como se isso pudesse ser feito fora do social.

Quando Bakhtin nos diz que não existe a primeira palavra, ou a palavra adâmica, ele justamente se refere à necessária interdependência do enunciado na cadeia discursiva histórica e ininterrupta da humanidade. Enuncia-se na escuta e em resposta. Mas é Derrida quem nos dá outra pista sobre a impossibilidade do enunciado autônomo, e ao mesmo tempo nos desvenda uma importante pista para pensarmos no papel das instituições educativas, no papel político dos professores e profissionais de educação na constituição da alfabetização.

A concepção de assinatura da obra, para Derrida, em muito se assemelha à assinatura enquanto ato responsável, para Bakhtin. Para o primeiro, a assinatura

É um ato, um performativo por meio do qual se confirma de um modo performativo que se fez algo – que foi feito, que fui eu que o fez (Derrida, 2012, p.34)

Para Bakhtin a assinatura é o próprio sentido do ato, é a tomada de posição singular e não transferível na vida. Assim como esse ato é entre seres humanos engajados dialogicamente na vida, para Derrida a assinatura não existe enquanto ato individual ou privado. Uma obra é definida pela assinatura (um entregar-se do artista enquanto pinta, por exemplo), mas só haverá obra se houver acontecimento, ou seja, se houver a produção de uma obra que exceda seu significado (que está ali, que *resta*) e no encontro com o que diz: *há uma obra ali – eu o afirmo, eu contra-assino* (idem, p.34),

Assim como a assinatura não é o nome ou patronímio do autor, nem sequer o tipo da obra, o acontecimento da obra atesta que alguém a fez, há um ser



humano ali, que agora está morto, *mas isso resta* (a obra) (idem, p.35). Derrida vai mais longe e afirma que, para ser contra-assinada, deve haver um espaço político, institucional, onde a obra será recebida como obra, como assinatura: “é preciso haver uma ‘comunidade’ social que diga que essa coisa foi feita (...), vamos considerá-la como uma obra de arte” (idem, p.35). Não há assinatura, pois, sem a contra-assinatura político-social, e Derrida afirma que, em sua opinião, “a assinatura não existe antes da contra-assinatura” (idem, p.35).

A origem da obra de arte (...) reside no destinatário, que não existe ainda, mas que está onde a assinatura começa (idem, p.36).

Não há obra privada, toda obra é apenas pública, diz Derrida. Somente no futuro que politiza a obra há assinatura. Pensando na assinatura como autoria, podemos repensar o papel da instituição escolar que se pretende iniciar crianças nos gêneros complexos discursivos humanos, como aquela comunidade política e social que contra-assina as obras, que diz à criança: há aí uma obra, eu a contra-assino! Bem diferente da perspectiva da revisão para os amantes dos sistemas da língua, o professor, a professora, os profissionais da educação configuram-se como aqueles seres humanos que vão com a criança nesse conhecimento alargado dos gêneros discursivos, apontando seus elementos de acabamento – e está tudo lá: autoria, forma composicional, léxico, elementos gramaticais, estilo, ou seja, todos os elementos linguísticos indissociáveis da situação social do enunciado, a vida – validando essa autoria como legítima, original e fazendo parte do conjunto grande de todas as obras da humanidade. Confiamos no poder da linguagem!

Podemos agora escutar a resposta de Roland Barthes para a sua pergunta: *o que é a escritura?* No mesmo escutar, trançar a pergunta: *o que é a alfabetização?*

“Um poder, fruto provável de uma longa iniciação, que desfaz a imobilidade estéril do imaginário amoroso e dá a sua aventura uma generalidade simbólica. A festa, vale dizer, a transcendência mesma do egoísmo” (Barthes, 2002, p.914, tradução dos autores). É no ato de autoria que os seres humanos transcendem seus pontos de vista egocentrados e exclamativos com que veem o mundo, e passam a poder, pela posição tangencial do autor, ver a vida como a festa de todos. Deveríamos nos ocupar, no campo da alfabetização escolar, em compreender como fazer isso possível. Recuperar a confiança na linguagem: ao penetrá-la, os seres humanos humanizam-se no encontro, no grande tempo, com todos os humanos que já fomos e ainda somos. Como as crianças pequenas do Tear no encontro com Aurora: pequeno e grande tempo é o tempo único da experiência humana, plural e dialógico, mas encadeado e unificado polifonicamente.

Alfabetizar é inserir-se, desde o pequeno tempo de minha vida, via linguagem em gêneros, no tempo grande da experiência humana, onde todos os tesouros estão acessíveis a todos. Assim gostaria de pensar o ser humano, a criança,

a linguagem e o enunciado, a festa e a renovação dos sentidos, na escola se for possível.

Aurora está por aí, uma gigante de idade avançada, construída de panos e cabaças, encarnada na palavra dos adultos e das crianças. Cria não só a sua vida, mas também a vida dos outros que com ela se encontram, tanto no dia de seu nascimento (há algum tempo), quanto no nascimento de quem lê, agora, sua história. Aurora tem todos os tempos e os espaços do mundo social, a nós resta a cultura. Vigotski postulava “o fato de o pensamento não ser simplesmente transmitido pela palavra, mas que o pensamento nasce na palavra”, primeiramente, para o outro e, depois, para si como um outro (Jerebtsov, 2014, p.23).

Aurora é a fronteira, é o deslocamento, é a tese que tecemos em torno da alfabetização, é o escudo de Perseu<sup>2</sup> (Calvino, 2017, p.8-10) que permite olhar para a vida obliquamente, em suas muitas nuances e verdades, sem mortificar-se. Ela nos lembra que as palavras, os gêneros, os textos, os vocábulos são sempre vida e morte: a cronotopia da escola também não tem alibi.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Dagli appunti degli anni Quaranta*. Trad. do russo de Augusto Ponzio. *Corposcritto*, n. 5. Bari: Edizioni dal Sud, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARTHES, Roland. *On échoue toujours à parler de ce qu'on aime*. In: Barthes, Roland. *Oeuvres Complètes*, V, Livres, Textes Entretien, 1977-1980. Paris: Editions du Seuil, 2002, p.906-914.
- CALVINO, Italo. *Lezioni americane: sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Oscar Moderni, 2017.
- DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.
- MEDVIÉDEV, Pável N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila C. Grillo & Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- PONZIO, Augusto. *Discurso amoroso e scrittura letteraria in Michail Bakhtin e Roland Barthes*. In: *Revista Aleph*, n. 25. Bakhtin em Pesquisa: O III Encontro de Estudos Bakhtinianos. Niterói, 2015, p.12-39.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed.34, 2017.

<sup>2</sup> “O único herói capaz de cortar a cabeça da Medusa é Perseu, que voa com as sandálias aladas, Perseu que não volta seu olhar sobre o rosto da Górgona, mas sua imagem refletida no seu escudo de bronze” (tradução dos autores).