



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ELISIANY LEITE LOPES DE SOUZA

**OS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO NAS CRÔNICAS DE
CECÍLIA MEIRELES A PARTIR DOS CONCEITOS DE
TEMA E SIGNIFICAÇÃO**



Fortaleza- Ceará
2013

ELISIANY LEITE LOPES DE SOUZA

**OS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO NAS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES A
PARTIR DOS CONCEITOS DE TEMA E SIGNIFICAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (Posla) do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE), como requisito parcial para obtenção do título de grau de mestre.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Orientador: Dr. João Batista Costa Gonçalves



C A P E S

FORTALEZA – CEARÁ

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho

Bibliotecário Responsável – Dóris Day Eliano França – CRB-3/726

S729i

Souza, Elisiany Leite Lopes

Os sentidos de educação nas crônicas de Cecília Meireles a partir dos conceitos de tema e significação / Elisiany Leite Lopes Souza. – 2013.

CD-ROM. 178 f. ; il. (algumas color.) : 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Linguagem e Interação.

Orientação: Prof^o. Dr^o. João Batista Costa Gonçalves.

1. Tema e significação. 2. Acento de valor. 3. Educação. 4. Crônicas Cecilianas. 5. Sentido. I. Título.

CDD: 418

ELISIANY LEITE LOPES DE SOUZA

**OS SENTIDOS DE EDUCAÇÃO NAS CRÔNICAS DE CECÍLIA MEIRELES A
PARTIR DOS CONCEITOS DE TEMA E SIGNIFICAÇÃO**

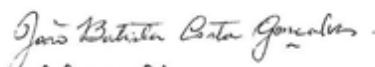
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Área de Concentração: Linguagem e Interação

Orientador: Prof^o. Dr^o. João Batista Costa Gonçalves

Aprovada em: 08/04/2013

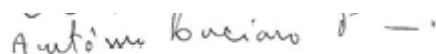
BANCA EXAMINADORA



Prof^o. Dr. João Batista Costa Gonçalves (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará- IES/UECE



Prof^a. Dr^a. Maria Valdenia da Silva (1^a examinadora)
Universidade Estadual do Ceará- IES/UECE



Prof^a. Dr^o. Antônio Luciano Pontes (2^o examinador)
Universidade Estadual do Ceará e Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-
IES/UECE e UERN

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, eu agradeço a Deus o dom da vida e a sabedoria na produção deste trabalho acadêmico, como também minha saúde mental e física, o que me fez sentir apta a fazê-lo.

A minha mãe, Maria Socorro Leite Lopes de Souza, porque soube entender a minha ausência ora estava na universidade ora em alguma conferência em outro estado; e pela compreensão nos momentos mais difíceis deste processo. Além de agradecer ao investimento na minha educação e o carinho que me dava nas horas certas.

Ao meu pai (*in memoriam*), José Lopes de Sousa, por me conceder a vida e os ensinamentos, apesar de pouco tempo de convivência aqui na terra.

Ao meu professor e orientador João Batista Costa Gonçalves, por suas sugestões, críticas e conselhos muito pertinentes sobre o meu objeto de pesquisa, além de todas as discussões feitas nos nossos encontros e nas leituras orientadas. Se este trabalho conseguiu algum mérito, foi também por meio do seu olhar bakhtiniano e dialógico que me ajudou, acolhendo-me e defendendo-me como um verdadeiro protetor.

Às professoras Sarah Diva e Claudiana Nogueira por suas contribuições e sugestões feitas na qualificação.

A todos os meus professores do Programa em Linguística Aplicada (Posla) que passaram importantes conceitos e apresentaram uma série de teorias e autores que foram fundamentais para a minha formação.

A todos os meus professores tanto da graduação em Letras/Inglês na UECE como os da graduação em Comunicação Social/ Jornalismo, pois devo agradecer sempre a quem me ajudou de alguma forma a chegar até este momento.

Aos grupos de pesquisa dos quais faço parte: NIPRA e GEBACE. Ambos contribuíram com discussões, palestras, encontros e, principalmente, como poderia esquecer-me do Colóquio Bakhtiniano (I COCEB) do qual fiz parte do comitê de apoio e apresentei a minha primeira palestra sobre a minha pesquisa no dia 9 de maio de 2012.

A *Capes*, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, ao apoio financeiro como bolsista. Por causa do financiamento, eu pude me dedicar inteiramente à pesquisa e participar de vários congressos, simpósios, encontros e conhecer pessoas influentes na minha área.

À Universidade Estadual do Ceará, onde estudei e estudo até o presente momento, por ter me oferecido um vasto conhecimento e ter aberto os meus olhos para um mundo antes desconhecido.

As minhas colegas e companheiras de orientação Rafaelle Oliveira e Érica de Abreu, juntas, formamos o trio da “Bakhtin Girls”, que depois se ampliou e agregou as então

bolsistas da graduação a Laryssa e a Indira, hoje mestrandas, que trabalharam conosco no I COCEB e também a Benedita.

Sem querer esquecer ninguém, aos meus colegas e amigos do Posla, sem exceção, para que não fiquem magoados, mais especialmente ao Tibério(UECE) e à Dulce (UECE), inclusive a secretária Keilliane e o estagiário Pablo, a quem tanto “perturbei” nesse período.

A todas as pessoas que conheci e me ajudaram de alguma forma na minha pesquisa, como o Ailton Sérgio (RN), a Andréa Costa (OP), a Mayra (UNB), Ana Carolina vulgo Carol (USP), Poly (UECE), Emanuel (UECE), Cláudia (UFC), a Laura, que é amiga da Carol e me deu várias dicas de bibliografias, a Professora e Doutora Dina Maria Martins (UECE), que, em vários momentos, nos fez aprender com risos e de uma maneira prazerosa.

À Cecília Meireles (*in memoriam*) que, apesar de não tê-la conhecido fisicamente, por meio de suas crônicas, conheci-a melhor e pude viajar na leitura fascinante de seus textos que acabaram me levando a escolhê-la como meu objeto de análise na pesquisa que agora apresento.

Aos membros da banca da dissertação: ao Professor Luciano Pontes, que, em meio a tantos trabalhos acadêmicos, gentilmente aceitou o convite; e a Professora Valdenia, que, com sua tese de doutorado sobre as crônicas cecilianas, ajudou-me a enxergar melhor os sentidos construídos neste material literário, e ainda consentiu em participar deste momento tão significativo na minha carreira acadêmica.

Enfim, eu sou extremamente agradecida a essas pessoas que atravessaram o meu caminho, por transformar a minha ideia em um projeto, e depois neste trabalho de dissertação.

Diálogo

Minhas palavras são a metade de um diálogo
Obscuro continuando através de séculos impossíveis.

Agora compreendo o sentido e a ressonância
Que também trazes de tão longe em tua voz.

Nossas perguntas e resposta se reconhecem
Como os olhos dentro dos espelhos.

Olhos que choraram. Conversamos dos dois extremos da noite,
Como de praias opostas. Mas com uma voz que não se importa...

E um mar de estrelas se balança entre o meu pensamento e o teu.
Mas um mar sem viagens.

Cecília Meireles

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-----	25
Figura 2	-----	52

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 ----- 64-65

Tabela 2-----105-106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-----	111
Gráfico 2-----	148
Gráfico 3 -----	148

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-----	107
Quadro 2-----	120
Quadro 3-----	121
Quadro 4-----	122
Quadro 5-----	150

RESUMO

Esta dissertação pretende mostrar, a partir dos conceitos de tema e significação postulados por Bakhtin/Volochínov (2010), os diversos sentidos que a palavra/signo “educação” assume nas *Crônicas de Educação* (v.1) de Cecília Meireles (2001), conforme os acentos apreciativos e ideológicos aí presentes. Para dar conta teoricamente da análise deste material, temos, portanto, como referencial maior os pressupostos de Bakhtin/Volochínov (2010), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), bem como outras obras do Círculo Bakhtiniano. No intuito de verificarmos as mudanças de sentido nas diversas (re)significações da palavra educação construídas por Cecília Meireles(2001), elaboramos o nosso *corpus* de análise com base em dez crônicas do livro *Crônicas de Educação*, textos que tiveram, na década de 30, sua publicação no jornal *Diário de Notícias* em sua coluna diária *Página da Educação*, e posteriormente, compiladas em uma série de livros de cinco volumes. De todo este arquivo de textos, escolhemos para nossa pesquisa apenas o primeiro volume em razão de percebermos que nesta obra a definição de educação é exposta com maior ênfase e clareza. Observamos na análise das crônicas de Cecília Meireles (2001) que a palavra/discurso educação é definida a partir de uma concepção baseada na filosofia humanística que lidava com os fundamentos do movimento educacional Escola Nova a que a autora estava vinculada, o qual, por sua vez, estava em franca oposição ao modelo de educação tradicional predominante na década de 30. Assim, da análise feita, constatamos algumas definições-tema e significações mais recorrentes gerados pela entonação do uso da palavra educação nas crônicas cecilianas construídos a partir da visão humanística educacional, a saber: “educação é reconhecer a autonomia humana”, que apresenta o sentido de liberdade e autonomia para a educação; “educação é conhecer a dimensão afetiva do homem”, que mostra a palavra educação sendo (re)significada como aprender é amar o outro e a si mesmo; “educação é transformar e adaptar o homem a sua realidade”, que redefine a educação como uma solução ou um remédio para acabar com uma enfermidade e transformar o aluno numa pessoa melhor; “educação é dar condições para a formação do aluno”, em que a educação adquire uma significação de formar o caráter e o intelecto do aluno para o mundo, isto é, despertar o interesse pelo conhecimento; e, por fim, “educação é a união entre pais e professores para a cooperação e o equilíbrio da escola”, que caracteriza a educação pelo trabalho conjunto destes integrantes para transformar o modo de se educar.

Palavras-Chave: tema e significação; acento de valor; educação; crônicas cecilianas; sentido.

ABSTRACT

This paper aims to show, based on the concepts of theme and meaning postulates by Bakhtin / Volochínov (2010), the various meanings that the word / sign "education" takes on the *Crônicas de Educação* (v.1) by Cecilia Meireles (2001), according to evaluative and ideological accents present there. To account theoretically analysis of this material, we have, therefore, as the most referential assumptions Bakhtin / Volochínov (2010), in Marxism and the Philosophy of Language (MFL), as well as other works of the Bakhtinian Circle. In order to verify the effects of changes in the various (re) signification of the word education built by Cecilia Meireles(2001), we prepared our corpus of analysis based on ten chronicles of the book *Crônicas de Educação*, these texts had, in the 30s, its publication on the newspaper Diário de Notícias in her daily column Página de Educação, and after they compiled into a book of five volumes. Of all these texts, we chose for our research only the first volume because we realize that in this work the definition of education is exposed with greater emphasis and clarity. We observed in the analysis of the chronicles of Cecilia Meireles (2001) that the word / discourse education is defined from a concept based on humanistic philosophy that dealt with the fundamentals of the New School an educational movement that the author was a member, which, on the other hand, this method was in open opposition to the traditional model of education prevalent in the 30s. Thus, in the analysis, we found some definitions-themes most recurring generated by intonation of using the word education in Cecilia Meireles's chronicles built from the humanistic vision of education, namely: "Education is recognizing human autonomy", which presents the sense of freedom and autonomy for education; "Education is knowing the emotional side of man", which shows the word education and your meaning how to learn to love each other and themselves; "Education is transforming and adapting a man to his reality," which redefines education as a solution or a remedy to end with a disease and make the student a better person; "Education gives conditions to student education" in that education acquires a meaning to form the character and intellect of students to the world, that is awake the interest for knowledge; and, finally, "Education is the union between parents and teachers for their cooperation and balance of school," which education characterized by the work of these members together to transform the way to educate.

Key-words: theme and meaning; evaluative accent; education; Cecilia Meireles's chronicles; sense.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: A PALAVRA SEGUNDO MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS TEÓRICAS AVALIADAS SOB O PRISMA BAKHTINIANO	19
1.1 ABORDAGEM DA MORFOLOGIA.....	19
1.2 ABORDAGEM DA LEXICOLOGIA.....	23
1.3 ABORDAGEM DA SOCIOLINGUÍSTICA	27
1.4 ABORDAGEM DA LINGUÍSTICA TEXTUAL	30
1.5 ABORDAGEM DA ANÁLISE DO DISCURSO	35
1.6 ABORDAGEM DO DIALOGISMO BAKHTINIANO: PREPARANDO-SE PARA UMA VISÃO DISCURSIVA DA PALAVRA	39
CAPÍTULO 2: OS ESTUDOS DA LINGUAGEM NA VISÃO BAKHTINIANA	45
2.1 A NOÇÃO DE SENTIDO.....	46
2.2 A QUESTÃO DO TEMA E DA SIGNIFICAÇÃO	54
2.2.1 SIGNIFICAÇÃO.....	55
2.2.2 TEMA	59
2.3 ACENTO DE VALOR/ APRECIATIVO OU ENTONAÇÃO.....	65
2.4 PALAVRA E CONTRAPALAVRA.....	72
2.5 O CONCEITO DE GÊNERO EM BAKHTIN	80
CAPÍTULO 3: A VISÃO HUMANÍSTICA DA EDUCAÇÃO PELOS ESCOLANOVISTAS	86
3.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL.....	86
3.2 A VISÃO HUMANÍSTICA DA EDUCAÇÃO	90
3.3 O MOVIMENTO ESCOLA NOVA	95
3.4 ESCOLA NOVA: SEU SURGIMENTO E SUA CONSOLIDAÇÃO NO BRASIL	100

CAPÍTULO 4: A (RE) SIGNIFICAÇÃO DA PALAVRA EDUCAÇÃO NAS CRÔNICAS CECILIANAS	107
4.1 CONTEXTUALIZANDO O CORPUS DE PESQUISA.....	107
4.1.1 <i>Universo da pesquisa exploratória</i>	107
4.1.2 <i>Amostra</i>	108
4.1.3 <i>Procedimentos de coleta</i>	110
4.2 UM BREVE RELATO SOBRE A VIDA DE CECÍLIA MEIRELES	112
4.2.1 AS <i>CRÔNICAS DE EDUCAÇÃO</i> : UMA RELAÇÃO ENTRE A POESIA E A PROSA	114
4.3 ALGUNS SENTIDOS GERADOS PELA ENTONAÇÃO NO USO DA PALAVRA EDUCAÇÃO NAS CRÔNICAS CECILIANAS PELA VISÃO HUMANÍSTICA	119
4.3.1 EDUCAÇÃO É RECONHECER A AUTONOMIA HUMANA	123
4.3.2 EDUCAÇÃO É CONHECER A DIMENSÃO AFETIVA DO HOMEM	128
4.3.3 EDUCAÇÃO É TRANSFORMAR E ADAPTAR O HOMEM A SUA REALIDADE	133
4.3.4 EDUCAÇÃO É DAR CONDIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO	138
4.3.5 EDUCAÇÃO É A UNIÃO ENTRE PAIS E PROFESSORES PARA A COOPERAÇÃO E O EQUILÍBRIO DA ESCOLA	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	155
ANEXOS	164

INTRODUÇÃO

*Ai, palavras, ai palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai palavras,
sois o vento, ides no vento,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!
Cecília Meireles*

A Linguística Aplicada, por se caracterizar como um modo de investigação transdisciplinar, permite uma análise da linguagem produzida nas condições reais de uso em uma perspectiva interdisciplinar. Nossa pesquisa de dissertação, inserida nesta perspectiva, pretende compreender como Cecília Meireles (2001) organiza seu discurso em um contexto histórico-discursivo de modo a verificar sua relação no que se refere ao tema e à significação, conceitos sugeridos por Bakhtin/Volochínov (2010). Desta forma, partindo do pressuposto dialógico bakhtiniano de que todo enunciado, e toda palavra se dirige para o outro, compreendemos que os sentidos da palavra, no nosso caso a “educação”, são construídos na relação dialógica que poderá nos apresentar os diversos sentidos gerados pelo tema (como veremos nos capítulos que se seguem).

Uma vez escolhido o percurso teórico que referencia a pesquisa, parte-se para saber como a palavra pode ser um objeto de estudo e dar suporte para construir um trabalho pautado na teoria bakhtiniana.

Com respeito à palavra, categoria que constitui o material de nossa pesquisa, precisamos dizer, inicialmente que, desde que o mundo surgiu, ela veio agregada de um valor, diga-se mágico, pois, na Bíblia, Deus ao criá-lo disse: “No princípio existia o Verbo..., porque a palavra é o Verbo, e o Verbo é Deus” (João, 1:1). O homem a utilizou para se expressar e comunicar entre a sua gente e com outras pessoas de nações distintas. Com o passar dos anos, as palavras foram mudando, se mesclando, se transformando, dando origem a novas palavras, consequentemente, a outros significados.

Fruto deste movimento semântico, a palavra educação acumulou diversos significados que ganhou ao longo do tempo. Em qualquer dicionário de uso comum, por exemplo, podemos encontrar o verbete educação cuja acepção, entre outras, traz o conceito de transmitir algo a alguém, ou ensinar, instruir e educar jovens e crianças. Daí se infere como a palavra educação, se formos nos basear somente no registro do dicionário, tem se modificado sempre, com o tempo e o meio.

Se, por outro lado, formos examinar a concepção de educação nas teorias pedagógicas, perceberíamos como esta palavra recebeu diversos sentidos. Um exemplo disso é a proposta que vigorou por muitos anos e até hoje sobrevive, que é a chamada Educação Tradicional. Nessa concepção, o professor é responsável pela transmissão dos conhecimentos. Ele detém o saber e a autoridade e dirige o processo sem nenhuma interação com os alunos. Outra proposta, contrária à anterior, é a educação humanística que enxerga a educação como algo que tende a proporcionar as condições necessárias para a formação humanística do homem, assegurando-lhe o crescimento ou a adequação de vida; desenvolvendo um processo coletivo essencialmente social em que transmite valores, conhecimentos, costumes e métodos com teoria associada à prática na vida do cidadão ou da cidadã; indicando uma diferente visão de mundo e de cultura. É o tipo de educação centrada no aluno, no qual ele deve participar e interagir tanto na aula quanto no processo de escolhas de métodos, conteúdos e outros aspectos em comum acordo com o professor.

Esta última concepção foi adotada por Cecília Meireles (2001) nas suas crônicas sobre o assunto. Em vista disso, este trabalho pretende mostrar a definição de educação na perspectiva humanística das crônicas cecilianas e como elas são (re)significadas, gerando diferentes efeitos de sentidos.

No intuito de mostrar a pertinência da presente pesquisa, podemos afirmar o seguinte: em primeiro lugar, como professora e estudiosa da linguagem, percebi o campo fecundo entre a educação e os conceitos de dialogismo, de tema e de significação, de palavra/contrapalavra e de sentido postulados por Bakhtin/Volochínov (2010) em **Marxismo e Filosofia da Linguagem**, doravante MFL. Assim, tendo como base os fundamentos teóricos da obra bakhtiniana, buscamos direcionar o foco para a forma como se constrói os sentidos da palavra educação nas *Crônicas de Educação* (v.1) de Cecília Meireles (2001), pautada nos conceitos relativos às categorias mencionadas pelos autores acima: tema e significação.

O interesse pelo tema surgiu, na verdade, desde a minha graduação em Jornalismo, quando descobri minha curiosidade sobre a relação entre o tema da educação, a comunicação e a literatura, tanto que minha monografia de conclusão de curso teve como título: *A educação como a transformação do indivíduo no estudo de caso do filme "My Fair Lady"*. Desde essa época, quis dar continuidade aos estudos nessa perspectiva e, após a conclusão do curso em Letras/ Inglês, como pensava em fazer um mestrado acadêmico, para

dar continuidade à temática, utilizando-me da teoria do Bakhtin e seu Círculo, a qual contemplasse a experiência e as leituras já apreendidas.

Em segundo lugar, a relevância desta pesquisa se mostra por ter escolhido um tipo de abordagem teórica capaz de dar conta da análise da construção de sentidos nos mais diversificados textos, discursos e gêneros. De maneira especial, elegemos os elementos da obra de Bakhtin/Volochínov (2010) em que observamos o tema e a significação para analisar quais sentidos a palavra educação pode assumir nas crônicas escritas por Cecília Meireles (2001).

Apesar de existirem várias pesquisas no campo da linguagem com as teorias de Bakhtin/Volochínov, poucas enfatizam com maior força os tópicos tema e significação. Entre algumas pesquisas feitas, encontramos algumas dissertações com temática similar, como, por exemplo: *Os múltiplos sentidos do lúdico em documentos oficiais do ensino sob uma perspectiva das idéias bakhtinianas*, de Benedito Francisco Alves (2010), *“Meu destino tá traçado. Vou ser marginal”*: *A construção de sentidos-e-significados sobre a violência em escola pública*, de Miriam Márcia de Souza Martins (2010) e *O Discurso Político e o Tema Corrupção: Construções Discursivo-Ideológicas na Relação entre a Vida Pública e a Vida Privada* de Michele Viana da Silva (2009). Todavia, nossa pesquisa investiga pontos teóricos diferentes das pesquisas acima citadas, bem como toma o objeto de análise material diferente dos analisados nos trabalhos apresentados acima. Por exemplo, na dissertação de Alves (2010), embora se adote como suporte teórico as ideias bakhtinianas, investiga-se a palavra "lúdico" em documentos oficiais; diferentemente, este trabalho aborda a palavra educação em crônicas. A dissertação de Martins (2010), por sua vez, também elege o enfoque bakhtiniano para a sua pesquisa, mas analisa os sentidos e significados sobre violência em escolas públicas; como se vê, assim como a nossa pesquisa, também a construção de sentidos é foco desta pesquisa, porém, no nosso caso, dá-se ênfase aos efeitos de sentidos que serão gerados pela entonação.

Em relação à constituição do *corpus* de pesquisa, que são as *crônicas de educação*, de Cecília Meireles (*op.cit.*), tivemos contato com a vasta obra literária neste gênero, resultado de uma intensa publicação de textos de sua autoria sobre a educação no *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro, de 1930 a 1933, no qual manteve uma página diária com entrevistas, noticiários, artigos e uma coluna denominada “Comentário”. Só nesta coluna, há, aproximadamente, 960 textos que foram selecionados e distribuídos em núcleos temáticos,

os quais foram compilados nos livros *Crônicas da Educação* em cinco volumes, além de escrever algumas crônicas na coluna “Professores e estudantes” do jornal *A Manhã*, de 1941 a 1943. Para esta pesquisa, preferiu-se optar pelo primeiro livro em que a autora conceitua e define, nas suas crônicas, o que é educação dentro dos dois primeiros núcleos temáticos da obra, totalizando um *corpus* de dez crônicas. Na busca por material teórico e analítico que nos ajudasse a olhar para as crônicas de Cecília, encontramos a tese *As Crônicas De Cecília Meireles: Um Projeto Estético e Pedagógico*, de Maria Valdenia da Silva (2008), que tenta averiguar a recepção das crônicas de Cecília Meireles pelos leitores de hoje, considerando os efeitos desencadeados pela experiência de leitura em dois grupos distintos de leitores: os alunos de uma escola pública e os navegadores de um *blog*, especialmente construído com as crônicas da mesma autora. Para o meu trabalho, especificamente, valho-me do segundo capítulo de sua tese.

Sobre a organização da nossa dissertação, organizamo-la tentando discutir e levantar algumas questões, como: I- Como as categorias de tema e significação propostas por Bakhtin/Volochínov, em MFL, podem ajudar a entender a construção dos vários sentidos da palavra-discurso “educação” nas crônicas de Cecília Meireles? II- Que efeitos de sentido são gerados pela entonação ou acento apreciativo no uso do signo “educação” nas crônicas cecilianas? III- Como as crônicas cecilianas ressignificam o conceito de educação a partir de uma visão humanística?

Com as perguntas traçadas, buscamos as respostas que, conseqüentemente, geraram esta dissertação cuja divisão contempla quatro capítulos, excetuando a introdução, a conclusão e os anexos. No primeiro capítulo, pautamos a palavra sob múltiplas abordagens, tais como: a morfológica, a lexicológica, a sociolinguística, a da linguística textual e a da análise do discurso, submetendo-as todas ao crivo da teoria bakhtiniana. Para só depois, adentrar no tópico que mais interessa este trabalho, a visão dialógica da palavra bakhtiniana. Para nortear este debate teórico, utilizamos alguns autores, como, por exemplo, Bakhtin (2010, 2011) e Brait (2010, 2008), Barbosa (1991), Basílio (1989), Biderman (1998), Calvet (2002), Faraco (2010), Fiorin (2006), Koch (1997), Monteiro (1991, 2000), Mathews (1993) e Pontes (2009).

No segundo capítulo, abordamos sobre os estudos da linguagem à luz dos conceitos bakhtinianos, em MFL, como o sentido, o tema e a significação, o acento apreciativo ou de valor, a palavra/contrapalavra e o gênero do discurso. Para dialogar com

Bakhtin/Volochínov, apresentamos outros autores que seguem o mesmo fluxo de ideias, como o próprio Medviédev (2012), membro do círculo bakhtiniano, Clark e Holquist (1998), Cereja (2010), Colussi (2008), Dias (2008) e Mari (2008).

No terceiro capítulo, fazemos um breve panorama da educação vigente no começo do século XX e põe-se, em evidência, a nova teoria moderna da educação que teve como base criadora as ideias de pensadores como John Dewey (1978) e Claparède (1958) e tantos outros. Com a apropriação dessas ideias renovadoras, Cecília Meireles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho e outros pensadores, que assinaram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, tentavam implantar essa educação no Brasil. Neste capítulo, fazemos um contraponto entre a educação tradicional e a educação da Escola Nova, ressaltando as características principais da educação humanística e a origem e a consolidação dessa teoria no País. Alguns teóricos que abrangem essas teorias são: Cunha (1994), Claparède (1958), Dewey (1978), Lourenço Filho (1974), Libâneo (1986), Mizukami (1986), Saviani (1991) e Teixeira (1955,1984).

No quarto capítulo, contextualizamos o *corpus* da pesquisa e seus passos metodológicos, em seguida, retratamos de forma breve a vida e a obra da autora Cecília Meireles (2001), especificamente, o livro *Crônicas de Educação* (v.1). A partir desse momento, conceituamos o gênero crônica traçando uma relação com as crônicas cecilianas. Depois, partimos para a análise das dez crônicas da autora escolhidas para constituir o nosso corpus, momento em que expomos como a cronista define a palavra “educação”, gerando muitos sentidos e (re)significando esta palavra/educação a partir dos temas que conseguimos apreender das características principais do movimento Escola Nova. Neste momento, nos ancoramos nos seguintes autores: Machado (2010), Magaldi (2001), Lôbo (2001), Moisés (2003), Silva (2008), Todorov (1980) etc.

Na conclusão, expomos os resultados a que chegou nossa pesquisa a partir do arcabouço teórico adotado. Destarte, levando-se em consideração os conceitos bakhtinianos de tema e da significação, pudemos trabalhar a produção e a construção de sentidos da palavra educação nas crônicas cecilianas, mostrando como esta palavra/discurso foi se modificando em contraposição a uma visão tradicional e gerando outros sentidos, os quais foram (re)significados de acordo com a perspectiva filosófico-educacional adotada por Cecília Meireles (2001).

Capítulo 1: A palavra segundo múltiplas perspectivas teóricas avaliadas sob o prisma bakhtiniano

“A Word is dead when it is said, some say. I say it just begins to live that day”¹

Emily Dickison

Antes de discutirmos sobre a concepção da palavra na visão dialógica da linguagem, conceituaremos como a palavra é vista por diferentes abordagens nos estudos linguísticos, como, por exemplo, na morfologia, na lexicologia, na sociolinguística, na linguística textual, na análise do discurso, e por último, na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, na qual nos basearemos para fazer uma apreciação desses pressupostos teóricos.

1.1 Abordagem Morfológica

Ao se pensar em palavras, pode-se dizer, com fundamento em Basílio (1989), que elas constituem uma série de unidades menores e que se apresentam em frases e enunciados². Há aquelas que se conhecem e se utilizam, e, também, as que se sabem que existem, conhece-se o seu significado, mas não se utiliza no dia a dia.

De acordo com Basílio (1989), a palavra é uma dessas unidades linguísticas que são muito fáceis de reconhecer, mas bastante difíceis de definir, se tomarmos como base a definição na língua falada. Entretanto, na escrita, não acontece esse problema, pois se pode definir como qualquer sequência que ocorra entre espaços ou sinais de pontuação. As palavras eram consideradas como elementos indivisíveis, embora pudessem apresentar variações de forma, tais como as flexões nominais e verbais. Quando se começa a formar palavras a partir de outras, percebe-se a sua complexidade.

Segundo o Dicionário de Linguagem e Linguística (2004), no verbete “morfologia”, esse é o ramo que estuda a estrutura da palavra. As palavras têm uma estrutura interna e, em particular, são constituídas por unidades menores chamadas morfemas³. Tradicionalmente, a morfologia divide-se em duas áreas principais: a flexão, isto é, a variação na forma para fins gramaticais de uma única palavra, e a formação de palavras, a construção

¹ Uma palavra morre quando é dita, alguns dizem. Eu digo que ela começa a viver naquele dia.

² Enunciados são as unidades reais de comunicação.

³ Alguns chamam de lexema e outros, de morfema. Morfema é qualquer unidade linguística dotada de forma e significação. Os morfemas existem em dois tipos: afixo e raiz. Esta é um morfema que pode constituir a base de uma palavra. Os elementos que se acrescentam à raiz para formar uma palavra são chamados de afixos. Os afixos se subdividem em dois tipos, de acordo com a posição de ocorrência. Além do prefixo, que se acrescenta antes da base para formar uma palavra, e o sufixo, que se acrescenta depois.

de novos verbetes com base nos já existentes. Para dar ênfase a essa afirmação, Matthews (1993, p. 1) explica que a morfologia é:

[...] morphology as the study of ‘forms of words’. Morphology in antiquity, and in nineteenth century: flecional, isolating agglutinating languages. Morphology in structural linguistics: fusion of morphology with syntax (Bloomfield, Chomsky); and with generative phonology⁴.

Deste modo, morfologia, para Matthews (1993), é um termo simples para o ramo da linguística, que diz respeito às formas das palavras nos diferentes usos e construções. Na visão tradicional da linguagem, as palavras são colocadas juntas para formar sentenças. Elas diferem umas das outras pelo som e pelo significado. Entretanto, não só as palavras, mas a construção e as formas delas variam de uma sentença a outra. Resumindo, a morfologia é o ramo da gramática que trata das estruturas internas dos verbetes. Apesar de a palavra ser uma unidade até familiar, a noção de sua estrutura interna não o é tanto. Para colocar a definição num contexto, apresenta-se de uma maneira mais geral em diferentes níveis da linguística. O morfema é a unidade, o mínimo, o indivisível ou o primitivo; a gramática é o estudo dos regimes de morfemas dentro de declarações; e a palavra é a melhor parte de uma hierarquia de unidades complexas ou não-mínimo, que também inclui a frase e a oração.

O autor acima explica que uma das razões para se estudar a morfologia é simplesmente esta: é a faceta da linguagem que tem de ser descrita e é a pesquisa de absorver os problemas práticos. Mas os linguistas não estão somente concentrados com descrições práticas. Todos também devem se perguntar quão longe a teoria da morfologia é possível chegar.

Portanto, para se saber o que estuda a morfologia e qual o conceito de palavra nessa área, cita-se Sandmann (1997, p. 15), que, baseado no pensamento de Huddleston, assevera:

As duas unidades básicas da sintaxe são a sentença e a palavra. A sentença é a unidade maior da sintaxe: quando nos movemos para cima, além da sentença, passamos da sintaxe para a análise do discurso; a palavra é a unidade menor da sintaxe: movendo-nos para baixo, além da palavra, passamos da sintaxe para a morfologia.

Conforme o trecho acima, a morfologia estuda a estrutura interna das palavras e suas relações com outras palavras dentro do paradigma. Seu objeto de estudo é formado nas relações que se podem estabelecer entre elementos que não estão todos presentes ao mesmo tempo na frase ou no texto. Diferentemente, Bakhtin e o seu Círculo de Estudos constituíram

⁴ Morfologia como o estudo das formas da palavra. Morfologia na antiguidade e no século XIX: flexionada, isolando as línguas aglutinadas. Morfologia na linguística estrutural: fusão da morfologia com a sintaxe (Bloomfield, Chomsky); e com a fonologia generativa (Tradução livre).

o dialogismo como uma visão de mundo construída com a linguagem por meio dos sistemas de signos. Trocando em miúdos, o dialogismo pode ser considerado a ciência das relações e é importante para compreender as representações como construção do sentido, sendo a palavra a governante dessas relações. A palavra⁵ não pode ser vista como uma série de combinações para formar novos verbetes; pelo contrário, ela deve ser entendida como transbordada de ideologias presentes com palavras alheias que se misturam ao contexto histórico, social e cultural de uma determinada época.

Monteiro (1991) afirma que as palavras são formas livres e não podem existir sozinhas em uma comunicação, senão estariam fora de um contexto e não teriam uma possibilidade de significados. Toma-se como exemplo a palavra educação – dissociada do contexto – para mostrar como esse tipo de proposta faz a análise da palavra.

Por exemplo:

- Educação
- a) educação (tema)
 - b) educ- (raiz)
 - c) –a- (vogal temática)
 - d) –o- (desinência de gênero)

Com o exemplo acima, Basílio (1989) assegura que as palavras não são formadas apenas por uma simples sequência de elementos constitutivos; elas são também estruturas em camadas que podem atingir vários níveis. O verbe, na visão morfológica, não é formado por uma sequência de morfemas, mas constituído estruturalmente de uma base acrescida de um afixo. A base da construção é chamada de radical. Dá-se o nome de tema ao radical seguido por uma vogal temática, porém este termo só é utilizado na estruturação de formas flexionadas, como no exemplo acima. A palavra dissociada do seu contexto não pode ser analisada dialogicamente como o pensamento bakhtiniano tanto apregoou. Desse modo, ela estaria livre de uma interpretação dentro do texto e, possivelmente, não seria utilizada em

⁵ Em certos teóricos que adotam essa perspectiva para o estudo da palavra, como Monteiro (1991), vemos a noção de palavra e de vocábulo ao mesmo tempo e muitas vezes confundimos o que cada um significa. Há uma máxima que diz assim: “Toda palavra é vocábulo, mas nem todo vocábulo é palavra” (MONTEIRO, 1991, p.10). Para alguns teóricos da linguagem citados acima, há a distinção de que o vocábulo é a palavra encarada como um conjunto de fonemas, sem se levar em conta a significação ou a função. Dessa maneira, a palavra seria o vocábulo escrito. As palavras representam ideias e contêm significado lexical. Além de serem formas livres, por exemplo, nomes, pronomes e verbos.

algum gênero específico. Pode-se dizer que a morfologia é o estudo da estrutura da palavra fora do contexto ou do uso.

Se, por exemplo, pegarmos uma gramática normativa, veremos que os processos de formação de palavras são tratados apenas pelo lado da caracterização de classes de palavras ou categorias lexicais excluídas do seu uso em contextos reais de comunicação. Geralmente, as palavras evoluem semanticamente juntas como em um todo, porém continuam morfologicamente inalteradas. Segundo o que Fiorin (2006) expõe, o pensamento de Bakhtin sobre a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, incluindo aí a palavra, tem a propriedade de ser dialógica, concluindo que todos os enunciados são dialógicos.

Como exemplo, a palavra educação, que vem do latim *educatio*, pode formar um conjunto de outras palavras, tais como:

Grupo da palavra educação {educacional, educar, educacionismo, educador, educandário, educando, educativo...}.

Por essa teoria, deve-se perceber que em todas as palavras aparece o elemento educ-. Os vocábulos desse conjunto são mantidos por um vínculo comum de forma e de sentido. É possível notar que as palavras, se estão associadas por esse vínculo de significação, não são sinônimas por conterem a raiz e outros elementos que as distinguem umas das outras. Esses elementos são afixos, podendo ser ou prefixos ou sufixos.

Na teoria bakhtiniana, como enfatizamos, as unidades da língua são completas, porém não apresentam um acabamento que permita uma resposta. A palavra, a oração, o período têm uma completude. Entretanto, isso não viabiliza uma resposta. Quem irá responder à palavra “educação”? Mesmo o período sendo completo, o enunciado, como uma réplica, possui um acabamento específico que permite uma resposta.

Logo, a análise morfológica consiste na apreensão dos morfemas e de suas possíveis combinações na formação de palavras. Essa visão é estruturalista, pois estabelece formulações muito gerais que correspondem às formações já existentes na língua, sem dar importância ao aspecto usual e dialógico. O morfema é definido em relação ao significado, criando um problema sério de análise, pois, no léxico, as palavras apresentam um significado global, que não é necessariamente uma função exclusiva do significado das partes. Conseqüentemente, não se pode isolar o significado das partes do significado global, isto é,

muitas vezes têm-se elementos constituintes de palavras que não podem ser definidos em termos de significado. O aspecto morfológico da palavra difere, portanto, do conceito dialógico e ideológico da palavra vista pelo Círculo bakhtiniano, em que a palavra dialoga com outras e não pertence somente a si, mas também ao outro. Além disso, nessa perspectiva, a língua, em sua totalidade, é concreta, viva e tem a propriedade de ser dialógica.

1.2 Abordagem lexicológica

A lexicologia é um ramo da linguística que estuda as palavras do ponto de vista de sua origem, de sua formação, de suas relações combinatórias, do significado dos sons e também do sentido. Para Barbosa (1991), a lexicologia⁶ é o estudo do léxico que abrange todas as palavras de uma língua, vistas em sua estruturação, funcionamento e mudança, cabendo-lhe, entre outras tarefas: definir conjuntos e subconjuntos lexicais; examinar as relações do léxico de uma língua com os universos naturais, sociais e culturais; conceituar e delimitar a unidade lexical de base – a lexia –, bem como elaborar os modelos teóricos subjacentes às suas diferentes denominações; abordar a palavra como um instrumento de construção e detecção de uma visão de mundo, de uma ideologia, de um sistema de valores, gerador e reflexo de sistemas culturais; analisar e descrever as relações entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos decorrentes.

Diferentemente da abordagem anterior, a partir dessa definição da lexicologia, podem-se ver certas características em comum com as ideias bakhtinianas, por exemplo: a palavra é vista como instrumento de construção, provavelmente, do sentido e também portadora de uma ideologia, podendo ser dominante ou do cotidiano. Entretanto, a lexicologia não investe com muita força no aspecto ideológico que a palavra veicula. Por meio desse sistema de valores, podem-se refletir ou refratar essas relações sociais, o significado das palavras e os fenômenos que delas surgem. A principal diferença, possivelmente, é que, em um verbete do dicionário, é quase impossível trazer toda a gama de significados reais de qualquer palavra, pois a palavra dialoga com outras palavras/contrapalavras ou discursos em diversos contextos históricos, sociais e culturais.

⁶Esta disciplina estuda o léxico, mas há várias perspectivas de se estudar o léxico, como, por exemplo, a Lexicografia Teórica, a Lexicografia Prática, a Lexicografia Discursiva, a Lexicografia Computacional, a Lexicografia Pedagógica e outras. A nossa proposta não é nos debruçarmos com tanto afinco nessas subdivisões dessa ciência, mas apenas esclarecer o que, de fato, ela estuda e suas semelhanças e diferenças com a abordagem dialógica.

O léxico⁷ se define como um conjunto de palavras, vistas em suas propriedades, como: as sintáticas, morfossintáticas, pragmáticas, informações etimológicas, conforme Pontes (2009). Entretanto, não se constitui somente de palavras, mas também de unidades menores que servem para formar novos verbetes, como, por exemplo, radicais, prefixos e sufixos.

A lexicologia, atualmente, ocupa-se dos vocábulos e vocabulários das diferentes normas linguísticas. Com o objetivo de produzir um dicionário⁸, a produção lexicográfica tem por finalidade obras terminológicas/terminográficas⁹. Segundo o Dicionário de Linguagem e de Linguística (2004), na abordagem lexicográfica, as palavras são agrupadas conforme o sentido – palavras que diziam respeito às atividades da fazenda, aos nomes de frutas, etc.

A ciência da lexicologia tem estudo conectado a outras áreas, tais como a morfologia lexical e a semântica lexical, uma vez que o léxico não é somente uma lista de palavras, mas se organiza a partir de dois planos: o do sentido e o da forma, conforme Pontes (2009).

Com esse mesmo ponto de vista, Krieger e Finatto explicam que:

Considerando que a constituição da palavra reside em essência, na dualidade forma/conteúdo, o que pressupõe ainda a funcionalidade das unidades lexicais, a Lexicologia relaciona-se intimamente com a gramática, em especial com a Morfologia, envolvendo a problemática da composição e derivação das palavras, da categorização léxico-gramatical; bem como se

⁷ De acordo com Biderman (1978), os estudos lexicográficos datam da Idade Média no mundo Ocidental. Indo mais longe, remontam aos gregos e romanos, se considerarmos os trabalhos de filólogos dos clássicos gregos. Com o século XX, apareceram mais trabalhos lexicológicos.

⁸ Conforme o Dicionário de Linguagem e Linguística (2004), no verbete de lexicologia geralmente o dicionário apresenta um repertório de palavras organizadas por ordem alfabética para ajudar na consulta. Dentro dele há informações gramaticais, semânticas, pragmáticas e outras.

⁹ Afinal, qual seria a diferença entre a lexicologia, a lexicografia e a terminologia? A lexicografia parte de uma lista de palavras pra constituir uma obra lexicográfica – no caso, os dicionários – e as descreve por meio de definições. Na terminologia, tem-se uma lista de conceitos e procura-se a denominação para cada um. A lexicologia tem por fim definir um vocábulo com a função de decodificar. Em Castillo (1995), há dois elementos que formam a estrutura da obra terminográfica: a macroestrutura e a microestrutura. A primeira se divide em parte introdutória, corpo da obra e anexos. Já a microestrutura é o conjunto de elementos e a disposição interna que apresenta cada um dos artigos que compõem a obra lexicográfica. Devem compreender o dicionário terminológico monolíngue os seguintes pontos: lema, informação gramatical, definição e notas. Ou também informações nominais ou outra especificação verbal. Para a melhor estrutura na microestrutura do dicionário seria: ter o número de ordem consecutivo, o lema, informação gramatical, índice de confiabilidade, definição, vocábulos relacionados, equivalentes e algumas observações.

vincula aos enfoques sobre a estruturação dos sintagmas, além das relações com a Semântica (KRIEGER; FINATTO, 2004, p. 45).

De acordo com a citação acima, a palavra possui uma forma e transmite um conteúdo, ou seja, possui um sentido. No momento, não se exige que esse sentido seja algo mutável, mas pelo menos a palavra já apresenta um caráter semântico. O campo da lexicologia pode ampliar ainda mais, por exemplo: “[...] é uma disciplina que combina em si elementos de etimologia, história das palavras, gramática histórica, semântica, formação de palavras [...]” (HAENSCH; OMEÑACA, 2004, p.34). Os estudos do léxico passaram a ser analisados em anúncios, notícias, textos (bate-papos) publicados em vários segmentos. Desse material de análise, surgem sentidos e se revelam aspectos nunca antes estudados. Ao contrário da abordagem morfológica, com a lexicologia, a palavra começa a ser vista contextualmente, modificando os significados por carregar as ideologias de quem a utiliza por intermédio dos gêneros citados.

A lexicografia expressa em outras palavras da mesma língua o conteúdo significativo ou conceitual do definido. Resumindo, o objetivo da definição linguística é distinguir de maneira clara as noções diferentes. Referente a esse tema, segue abaixo um exemplo do verbete da palavra educação¹⁰ do primeiro dicionário do Brasil, o “Vocabulário Portuguez e Latino”¹¹ de Bluteau, publicado entre 1712 e 1728, que abrangia 10 volumes digitalizados pelo Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo (USP):

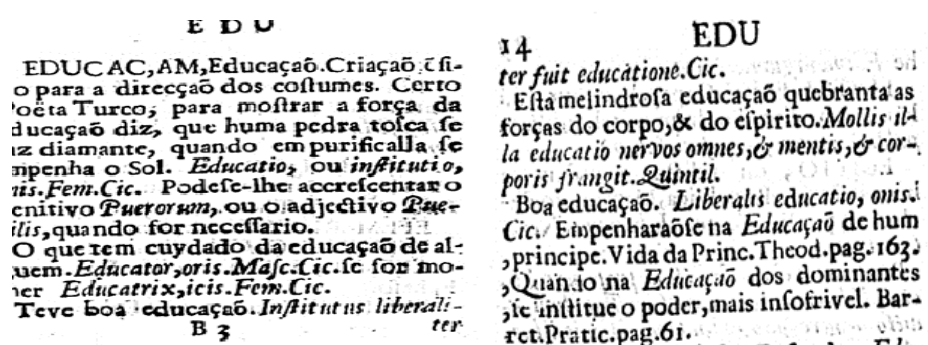


Figura1: definição da palavra “educacão”.

¹⁰ Optou-se por colocar uma acepção da palavra educação mais antiga, pois no capítulo de análise há a acepção da educação mais atualizada.

¹¹ O dicionário foi digitalizado pelo IEB e pelo site da USP e nele conseguiu-se acessar o verbete “educacão”. Essa era a forma escrita do primeiro dicionário brasileiro e, para dar mais originalidade, optou-se por deixar no modo arcaico.

Como se pode notar, o dicionário é obsoleto e, mesmo digitalizado, há algumas palavras que não se conseguem entender por conta da escrita antiga. Ele é dividido em duas partes: uma definição em português e a outra em latim. A educação, para esse dicionário, é cuidar de outra pessoa e educá-la, isto é, dá-lhe uma boa educação, tanto a do corpo como a do espírito. Bluteau faz uma referência ao poeta Turco ao afirmar que as crianças são como as pedras tortas e precisam ser lapidadas para brilharem como sol. O autor cita o exemplo da educação de um príncipe. Ele coloca referências a outros termos e também à respectiva página. Daí se infere que não existe dicionário neutro, assim como não existe palavra neutra, como diria Bakhtin/Volochínov (2010), pois quem produz possui uma ideologia. Apesar de hoje serem as tecnologias que auxiliam no processo de construção dos dicionários, o homem ainda comanda esse processo, e se inscreve ideologicamente nessa construção.

Na avaliação das palavras do dicionário, Castillo (1995) explica que a análise do contexto tem como objetivo fundamental estabelecer o conceito expressado por uma unidade de denominação. Agora, com essa afirmação, podemos traçar uma relação com a visão dialógica da palavra bakhtiniana, pois o contexto/texto serve para se verem alguns dos múltiplos significados – por exemplo, o da palavra “educação”.

No que diz respeito à acepção de um verbete lexicográfico, ele pode ser simples (monossêmico), constituído por uma só acepção (uma definição); e complexo (ou polissêmico), com mais de uma acepção (várias definições). Para Pontes (2009), a acepção¹² é o sentido que adquirem as palavras, ou seja, não se catalogam todos os sentidos existentes, somente aqueles fixados pelo uso.

Como aponta Biderman (1998), o vocabulário exerce um papel crucial na veiculação do significado. A informação veiculada pela mensagem faz-se por meio do léxico, das palavras lexicais que fazem parte do enunciado. Assim, o léxico é o lugar do conhecimento sob o rótulo de palavras. Porém, como diria a visão bakhtiniana e de seu Círculo russo da linguagem, as palavras dialogam umas com as outras. Para a construção do sentido, as palavras precisam de um contexto para significar.

Pontes (2009, p. 214) comenta esse fato:

¹² A acepção não é definição. Esta pode ser enunciada como a verbalização de cada uma das acepções mais usuais da palavra-entrada, seguida dos princípios estabelecidos pela lexicografia tradicional, sendo os mais conhecidos e o da identidade funcional e o da sinonímia.

Com efeito, as palavras de uma língua não podem ser consideradas como isoladas, descontextualizadas, por isso hoje existe um consenso em torno da necessidade de que apareçam exemplos de uso nos dicionários e, inclusive, amplie-se o número de combinações léxicas, compreendendo aí as locuções, colocações, frases-feitas etc.

Por fim, termina-se este tópico tentando-se mostrar que os significados das palavras do dicionário soltas sem nenhum texto/contexto, não são capazes de, de fato, mostrar os sentidos construídos contextualmente e, por isso mesmo, tal abordagem segue na contramão da teoria dialógica da linguagem, em que o enunciado é tocado pela consciência dialógica em torno de um objeto de enunciação, não podendo deixar de ser participante ativo do diálogo social. Com a concepção dialógica, a análise histórica dos textos deixa de ser a descrição de uma época (como os exemplos dos dicionários antigos) para se transformar numa grande análise semântica, que vai mostrando todo o percurso.

1.3 Abordagem da sociolinguística

Para Robin (1973), a sociolinguística¹³ é o estudo das relações entre a língua e a cultura (o pensamento bakhtiniano também considera o aspecto da cultura) no sentido mais largo do termo ou a ciência que estuda a língua em seu uso real, levando em conta as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística, como apontam Cezario e Votre (2008). Essa abordagem trata a língua como uma instituição social e deve ser analisada dentro do contexto situacional, cultural e histórico.

A sociolinguística tem como função primordial o caráter da covariação das estruturas linguísticas e sociais e eventualmente estabelecer uma relação de causa e efeito, partindo do princípio base de que a variação e a mudança são inerentes à língua. O estudioso dessa ciência se interessa pelas manifestações e as variedades da língua. Robin (1973, p. 56) salienta que: “A sociolinguística tem um sentido: é o de um acesso radicalmente intralinguístico às mediações da vida social”.

Faraco (2010) conta que, na década de 60, a criação da sociolinguística¹⁴ veio acrescentar uma relação mútua e sistemática entre as formas gramaticais e a estrutura social.

¹³ O termo “sociolinguística” foi cunhado em 1950 para especificar as ideias que os linguistas e sociólogos mantinham em relação às questões da linguagem e da sociedade e sobre o contexto da diversidade linguística, segundo Monteiro (2000).

¹⁴ Anteriormente à criação da sociolinguística, o Círculo de Bakhtin, na década de 20, apontava para uma estratificação não simplesmente e somente de formas gramaticais, mas para uma estratificação dada por diferentes axiologias, dada pelo processo sócio-histórico de saturar a linguagem de índices sociais de valor, de

Como resultado, há um grau maior de percepção da complexidade das línguas, isto é, elas passam a ser vistas como um complexo emaranhado das diferentes estratificações, emaranhado em que se correlacionam as variações geográficas, sociais e temporais. Ela se estabeleceu nos Estados Unidos devido ao mais conhecido teórico William Labov.

Essa teoria da variação consiste em coleta e codificação de dados para observar as variações que ocorrem durante certo período em um determinado lugar. Quais palavras são usadas em um povo e quais não são usadas ou certas expressões, gírias, regionalismos etc. Desse modo, a sociolinguística consegue medir o número de ocorrências de usos da variante e saber como ela continuará ou não num futuro próximo. Entretanto, mais importante que analisar palavras e expressões isoladas é compreendê-las no contexto ou na comunicação do dia a dia, saber quais ideologias estão imbricadas nelas e se são utilizadas em algum gênero.

O estudo dos processos de variação e mudança permite estabelecer três tipos básicos de variação linguística, conforme Cezario e Votre (2008, p. 144-145):

I) Variação regional: associada a distâncias espaciais entre cidades, estados, regiões ou países diferentes; a variável geográfica permite opor, por exemplo, Brasil e Portugal; II) variação social: associada a diferenças entre grupos socioeconômicos, compreende variáveis já citadas, como faixa etária, grau de escolaridade, procedência etc.; III) variação de registro: tem como variantes o grau de formalidade do contexto interacional ou do meio usado para a comunicação, como a própria fala, o e-mail, o jornal, a carta etc.

Na parte social estão as diferenças linguísticas verificadas com a comparação entre o dialeto padrão – o correto, superior – e os dialetos não padrões – incorretos, inferiores. A variante padrão é transmitida pela sociedade e ensinada na escola, tanto pelos que a utilizam como pelos que gostariam de utilizá-la. Entretanto, dependendo da situação, o falante deve usar a linguagem adequada ao contexto em que se encontra. Por exemplo, em uma palestra, deve-se utilizar a linguagem formal (português culto), escolher as palavras certas para que a mensagem seja passada com eficácia. Mas, ao escrever um e-mail, pode-se utilizar a linguagem informal com palavras simples, reduzidas e ou gírias, dependendo de com quem se fala, especialmente se for uma pessoa amiga ou conhecida. Em uma mesma comunidade linguística, existem usos diferentes, não havendo um padrão de linguagem que possa ser considerado melhor do que outro. O que determina a escolha de uma variação ou outra é a

acordo com Faraco (2010). Todo esse universo de variedades formais está atravessado por outra estratificação, que é dada pelos índices sociais de valor oriundos da diversificada experiência sócio-histórica dos grupos sociais.

situação real da comunicação e a possibilidade de a língua expressar a variedade cultural existente em qualquer grupo.

Partindo do mundo real para a ficção, na obra *Pigmalião* de Bernard Shaw, tem-se uma jovem que fala o “inglês incorreto” e um professor de fonética que tenta ensiná-la a falar “correto”. Seus métodos são bem tradicionais e consistem na repetição e na memorização de palavras difíceis, frases e sentenças relacionadas ao clima e à política. Para Calvet (2002), a hipercorreção mostra a insegurança linguística, pois se considera a sua fala como pouco desprestigiosa e tenta imitar a forma mais prestigiosa. Dessa maneira, percebe-se o discurso da sociedade inglesa do começo do século XX, que considera “errado” falar algum outro dialeto em vez de usar o inglês “padrão”. No embate, há o conflito entre a linguagem da população e a linguagem da elite, sobrepondo a língua padrão, a mais correta, à língua desprestigiada. No que diz respeito ao dialogismo, há um permanente diálogo que nem sempre é harmonioso, pois retrata os diversos discursos de uma comunidade, de uma cultura e de uma sociedade. Brait (2008) toma o dialogismo como relação entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados na história pelos próprios sujeitos e – também – instaurados por esses discursos.

Calvet (2002) explica que a sociolinguística parte da ideia de que a língua reflete a sociedade. Entretanto, ele também questiona em uma pergunta como é possível essa relação: “Mas como a língua, uma língua, poderia refletir a sociedade quando ela é plurilíngue?” (CALVET, 2002, p. 119). A solução apresentada por ele é sair da língua e partir da realidade social. Marcellesi e Gardin (1974) afirmam que a língua e a palavra são interdependentes e que poderia se falar de uma linguística da palavra. A palavra é um ato de vontade e de inteligência, isto é, a manifestação do indivíduo como tal. Monteiro (2000) mostra que a língua estabelece contatos sociais e o papel social – por ela desempenhado – de transmitir informações sobre o falante constitui uma prova de que existe uma relação entre língua e sociedade.

Algumas palavras podem ter sua própria história, o que é comprovado por pesquisas labovianas, em que a mudança afeta as classes de palavras e também os fonemas. A palavra tem o poder de modificar muitas coisas, influenciar decisões, ferir e inclusive matar uma pessoa. Por exemplo: Hitler utilizou a hipótese da influência racial sobre o modo de como as pessoas falam, afirmando que o povo alemão era mais inteligente e superior. Defendeu-se a ideia da superioridade da raça ariana e de conservar-se das impurezas ou

ameaças – inclusive linguísticas – surgidas dos empréstimos de palavras pertencentes a outras “línguas não puras”. Por causa desse tipo de pensamento os judeus foram perseguidos, exilados e executados por muitos anos.

Há um outro exemplo: nos Estados Unidos, existe uma segregação linguística que também está relacionada a um *apartheid* social. Os negros vivem em bairros isolados dos brancos e são discriminados não somente pela cor da pele ou por baixos salários ou por morarem em bairros (guetos) considerados perigosos, mas por falarem de modo truncado e abrupto, com expressões e gírias, como se fossem dialetos ou socioletos. Por causa disso, os americanos brancos desconsideram esse tipo de linguagem por usarem novos verbetes ou combinações de palavras para criarem outras, alegando que esse não é o inglês real. No Brasil, o português é diferente do português de Portugal, talvez pela mistura com outras línguas, como a dos indígenas e dos negros africanos. Apesar de toda essa mescla, em cada região há falares distintos com regionalismos e sotaques. Uma pessoa que mora no interior fala diferente de quem mora na capital.

Com base nesses estudos sociolinguísticos, as pesquisas labovianas mostraram as desigualdades linguísticas. Para Monteiro (2000), dizer para a criança que sua linguagem é inferior é também dizer que ela e todas as pessoas de seu meio são inferiores. Para que todos falassem da mesma maneira, na sociedade não deveriam existir as diversidades dialetais. É claro que isso é praticamente impossível.

1.4 Abordagem da linguística textual

Muitos gramáticos tentaram estabelecer uma definição para o que é palavra, mas até hoje não entraram em acordo, afinal, o que pensar de uma área que aborda o texto¹⁵? Essa corrente não tratará em nenhum momento a palavra; pelo contrário, para se falar de texto, necessita-se antes conhecer alguns aspectos que o constituem. É claro que não se fala em palavras soltas e isoladas, mas de como elas se organizam em estruturas que variam, por consequência, o sistema linguístico da língua utilizada, o qual é responsável pelo significado de uma palavra.

¹⁵ A palavra “texto” tem sua origem no latim *textum*, que significa tecido. Há elementos que conferem corpo, estrutura ao texto, que é o sentido. Este só será processado através da relação e da interação entre autor/texto/leitor.

Segundo o Dicionário de Linguagem e Linguística (2004), a linguística textual¹⁶ concentra-se nos diversos textos e na identificação explícita das propriedades linguísticas formais que distinguem um tipo de texto do outro; essas propriedades são consideradas como os fatores que definem a textualidade de um texto. Bakhtin também abordou a questão do texto¹⁷ em um manuscrito inacabado chamado **Problema do Texto**. Isso além de tratar de gêneros textuais, de literatura e de tantas outras coisas que o instigavam, segundo Faraco (2010).

Uma falha na gramática padrão fez surgir a necessidade de uma gramática textual, mas logo se questionou se o contexto deveria ser levado em conta na construção dessa gramática, pois um texto não é uma sequência de frases isoladas, e sim uma unidade linguística com suas propriedades específicas. A palavra, aqui, deve ser o elemento instaurador dos elementos textuais, como a referência, a coesão e a coerência. Koch e Travaglia (2002, p. 71) explicam que “apreender o sentido de um texto com base apenas nas palavras que o compõem e na sua estrutura sintática é indiscutível para a importância dos elementos linguísticos do texto e para o estabelecimento da coerência”. E sugerem que é necessário construir o universo textual dentro do qual as palavras e expressões do texto ganham sentido.

Fávero e Koch (1988) abordam três momentos fundamentais na passagem da teoria da frase à teoria do texto. O primeiro deles seria a análise transfrástica, o segundo é o da construção das gramáticas textuais e o terceiro é o da construção das teorias do texto. Neste primeiro momento, trabalha-se com enunciados ou sequência de enunciados e parte-se para o texto. Seu objetivo principal é estudar os tipos de relações que se podem estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa.

Para Fávero e Koch (1988), no segundo momento da linguística textual havia algumas causas pertinentes ao surgimento do referido momento, tais quais as lacunas das gramáticas de frase no tratamento de fenômenos como a correferência, a pronominalização, a

¹⁶ A linguística textual é uma subárea da linguística e se desenvolveu na década de 60, na Europa. Sua teoria tem como unidade básica o texto e não mais a palavra, por acreditar que ele é a manifestação da linguagem. Abaixo do texto, ou por trás dele, existem muitos processos, como o cognitivo, o social, o ideológico etc.

¹⁷ Fiorin (2006) mostra que, para Bakhtin, o texto é como uma manifestação do enunciado, uma realidade imediata, dotada de materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação. O enunciado não é manifestado apenas verbalmente, isto quer dizer que o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for a expressão (pictórica, gestual e outros).

ordem das palavras no enunciado, a relação tópico-comentário, a entoação¹⁸ e vários outros que só podem ser devidamente explicados em termos de texto ou com referência a um contexto situacional (referência ao contexto usado pelo Bakhtin e seu Círculo).

No terceiro momento, o tratamento dos textos vem no aspecto pragmático: primeiro, investiga-se o texto, o contexto e suas condições de produção, recepção e interpretação de um texto. Assim sendo, a palavra é analisada pelo contexto, levando em conta as ideologias de quem a utiliza e também o gênero específico. O texto pode ser oral ou escrito com recursos de dois signos linguísticos, que podem ser supridos pela ocasião – por exemplo, um texto de uma só palavra, como “Fogo!”, que se compreende muito bem o significado. O texto pode ser concebido como resultado parcial de atividade comunicativa, que compreende os processos, as operações e as estratégias que estão na mente e são colocadas em situações concretas. Na verdade, o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. E o texto é formado por palavras, frases, orações e períodos.

Paladino e Luz *et al.* (2006, p.3) afirmam que o texto precisa apresentar textualidade, isto é, ser bem estruturado, ter palavras, frases e ideias articuladas entre si. “Palavras relacionando-se com palavras, frases com outras frases, parágrafos com outros parágrafos. Essa conexão é garantida pela coerência e pela coesão textual¹⁹”. As autoras explicam: “Numa palavra, elementos lexicais que integram as mesmas áreas vocabulares tendem a gerar força coesiva quando ocorrem em frases do mesmo texto” (PALADINO; LUZ *ET AL.*, 2006, p. 27). Assim, para a Linguística Textual (LT), o texto necessita estar coeso e coerente. Para isso utiliza as palavras, frases e orações que formem um todo organizado.

Na visão bakhtiniana, porém, é preciso ressaltar – e a LT compartilha desta ideia – que a palavra que tece o texto é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige a alguém. Nessa relação de autor e leitor, também são possíveis a interação e o surgimento de novas significações de palavras. Nesta perspectiva, a palavra não é passiva e nem reflete ou reproduz novos conceitos, tanto sociais como culturais ou históricos; pelo contrário, exprime a consciência que se tem da própria palavra.

¹⁸ Aqui a entoação foi só citada, mas no capítulo dois se dará mais atenção a este termo.

¹⁹ Segundo Koch (1997), a coesão é um fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos. A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

A LT, também como a proposta dialógica bakhtiniana, parte do pressuposto de que a língua não funciona e nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas, mas sim em unidades de sentido chamadas de texto, pois é por meio do texto que ela funciona. De fato, a LT passou de estudar a palavra, frases soltas, depois a gramática do texto, para, posteriormente, chegar ao estudo do texto no contexto. O que seria do texto sem as palavras ideológicas que trazem um sentido para ele? Provavelmente, seria uma intercalação de palavras soltas em frases que não teriam nenhum significado, por exemplo: “Eu estou com sede”. Essa mesma frase, de uma maneira desordenada, ficaria assim: “Sede estou com eu”. Pelo menos para falantes nativos e também não nativos de português esse enunciado não faz sentido. Não pode ser reconhecido como texto²⁰, a não ser que existisse algum código ou dialeto em que as pessoas falassem tudo ao contrário.

Agora, mostram-se trechos da crônica *Triste Cena*²¹, de Cecília Meireles (2001, p. 109-110), objeto de estudo, e faz-se uma análise como a linguística textual trataria a palavra neste gênero:

A cena passa-se na escola, naqueles dias de março em que se efetua a matrícula das crianças. Uma senhora de boa aparência aproxima-se da mesa da professora e dá todas as informações exigidas para que seu filho possa frequentar a escola. Depois dessa formalidade, ensaiando um sorriso expressivo, de quem deseja fazer boas relações com a professora, faz a seguinte observação:

- Minha senhora, o meu pequeno é muito malcriado. Muito vadio. Não gosta de estudar. Não imagina o tormento que passo para o fazer vir à escola. Fica pelo caminho. Perde os livros. Já há dois anos que está na mesma classe. Primeiro, pensamos que era da professora. Então, mudamo-lo de escola. Mas na outra foi a mesma coisa. A senhora sabe que nós, as mães, sempre temos mais paciência. Mas o pai, que não gosta de graças, prometeu dar cabo do pequeno, se este ano ele não for para outra classe. Ele é um garoto

²⁰ Beaugrande e Dressler (1981), em *Introduction to text linguistics*, apresentam sete critérios de construção textual: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. A coesão e a coerência tratam de aspectos formais. Tendo como pressuposto que o texto não é aquela pilha de ideias nem uma interligação de palavras sem sentido, a coesão impede essa ausência de sentido no texto. A intencionalidade refere-se aos diversos modos como os sujeitos usam os textos para perseguir e realizar suas intenções comunicativas. A aceitabilidade trata da concordância do parceiro em entrar num jogo de atuação comunicativa e agir de acordo com suas regras, fazendo o possível para levá-lo a um bom termo. A informatividade é a distribuição da informação no texto e também ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada. A situacionalidade remete ao conjunto de fatores que tornam o texto relevante para uma situação comunicativa em curso ou possível de ser reconstruída. Por fim, a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores.

²¹ O texto foi deixado no original. Não se faz, portanto, nenhuma alteração ao texto de Cecília Meireles (2001).

insubordinado. Todos se queixam dele. Por isso, eu lhe queria pedir um favor...

O texto de Cecília Meireles (2001) é uma crônica, mas, apesar de ela, nesse caso, retratar uma história que aconteceu de fato, assemelha-se ao conto, ou a uma narrativa. O texto é muito bem escrito (coeso), de forma clara e sucinta. Qualquer leitor do jornal pode compreender de que trata o assunto (tem coerência). Por exemplo: a autora utiliza alguns elementos, como *dessa formalidade*, para se referir à obrigatoriedade de ir à escola; *primeiro* e *então* para continuar a coerência no texto. Naquela época, não havia tantos leitores de jornais no começo do século XX, poucas pessoas sabiam ler e escrever, as escolas não eram públicas, ou seja, só as classes mais altas tinham acesso à educação. Deve-se levar em conta a questão da produção, da circulação e da recepção do jornal. Por conta de sua coluna no jornal e por ser professora, ela tinha certo domínio sobre o assunto. Esse texto faz referência aos ideais da Escola Nova – corrente da qual Cecília Meireles (*op. cit.*) fazia parte e que defendia uma transformação na escola em que o aluno fosse o centro da aprendizagem – e tem uma intertextualidade com outras crônicas dela e com outros textos da Escola.

Apesar de ter proposto fazer uma análise à luz da LT, é quase impossível analisar algo sem trazer à tona outras teorias, como a da Análise do Discurso (a seguir será explicitada) e a teoria do dialogismo, pois, para ser compreendido, esse texto dependeu dela por completo. Se fossem retiradas algumas frases ou sentenças soltas fora do contexto, talvez a mensagem não fosse transmitida com eficácia. Neste caso, a conversa, o entendimento face a face com a criança para educá-lo seria a melhor postura a se ter. Enfim, Koch (2002, p. 22) diz que “as palavras e as sentenças não têm sentido em si mesmas, fora de seus contextos de uso”.

Em referência ao trecho citado por Koch (*op.cit.*), quando se fala ou se escreve um enunciado, este tem um começo e um fim: as palavras do outro e, por seguinte, o enunciado responsivo do outro. Do mesmo jeito, o texto tem um começo e um fim: primeiro, o texto do outro; depois da finalização, “um texto responsivo do outro”. Os sujeitos/leitores estão, quase sempre, internalizando e revozeando esses enunciados. Na outra seção, trata-se da abordagem da Análise do Discurso, na qual, em alguns momentos, conferem-se algumas semelhanças com a LT.

1.5 A abordagem da Análise do Discurso

Nesta abordagem, tratamos das duas visões, mesmo que sinteticamente, da Análise do Discurso, a Análise do Discurso Francesa e a Análise do Discurso Crítica, e de como essas ciências abordam a palavra. Conforme visto, a palavra, nos dois primeiros tópicos, era tratada de uma forma mais abstrata, desvinculada de circulação e colocada como um centro imanente de significados captados pelo olhar e ouvido fixo do outro. Durante o século XIX e XX, os estudos da linguagem tinham na palavra o centro de observação dos fenômenos linguísticos.

Stella (2005) relata que a gramática seccionava a palavra e organizava suas partes em paradigmas de flexão e declinação. Por sua vez, a Filologia descrevia a evolução histórico-fonética dos verbetes com a observação de documentos. Naquele mesmo período, a linguística passava por duas fases de estudo da palavra: uma organizava as línguas em suas famílias e respectivas ramificações de acordo com suas origens, estudando as palavras em documentos, e a outra, percebendo o funcionamento sistemático da linguagem, descrevia as relações estruturais em vários níveis a partir da palavra.

A Análise do Discurso²² (AD) preencheu a necessidade indispensável de uma teoria que visse o texto de uma maneira mais ampla, trabalhando a opacidade dele e vendo nela a presença do político, do simbólico, do ideológico e o próprio funcionamento da linguagem. Ela se apresenta como objeto de reflexão e com uma teoria de interpretação de sentido forte. Na Análise do Discurso, a interpretação é fonte de sentido. O indivíduo é sujeito da interpretação e exposto à interpretação de outro, de modo que, para que as palavras apresentem sentido, é preciso que elas estejam num espaço de interação. O sentido é determinado pela história e pela ideologia, ou seja, todos os sujeitos são afetados pela história, pela ideologia e pelo inconsciente. Entretanto, a palavra “discurso” tinha sido utilizada na antiguidade por Aristóteles e com significado equivalente à “palavra”. As palavras podem mudar de sentido segundo as posições determinadas por aqueles que as empregam.

Maingueneau (1997) mostra que as “palavras do discurso” possuem uma função ao mesmo tempo interativa (estruturação das relações entre interlocutores) e argumentativa

²² Com o contexto desestruturado e afetado por duas rupturas, a Análise do Discurso Francesa surge nos anos 60. A análise do discurso não visa entender o que o texto quer dizer – isso seria análise de conteúdo- e sim como o texto realmente funciona. Orlandi (2001) retrata que os trabalhos de Althusser, de Lacan, de Foucault e de Barthes reforçaram o *status* da análise do discurso como disciplina.

(estruturação de enunciados destinados a influenciar terceiros). Esses tipos de palavras são as da primeira fase da AD que estavam polarizadas sobre lexemas de conteúdo ideológico imediato. O autor aborda a palavra-pivô ou termo-pivô como era tratada no começo da AD. A sua função consistia em cristalizar a maioria das redes de sentidos de um universo textual. Ele diz que “uma unidade só é definida como tal através de uma grade explícita de análise de vocabulário que leva em conta, a um só tempo, o funcionamento da formação discursiva e o valor da unidade em língua” (MAINGUENEAU, 1997, p. 151).

Tomando a perspectiva assumida por Pêcheux em sua Teoria do Discurso, observa-se que se aproxima bastante da concepção dialógica de discurso postulada por Bakhtin. Além do mais, Borges e Jesus (2010) focam que o conceito bakhtiniano se aproxima também de toda a produção teórica sobre o discurso que lhe seguiu e que o toma como objeto de estudo. Entretanto, deve-se considerar que, nesses trabalhos, concebe-se, diferentemente da abordagem bakhtiniana, uma perspectiva não subjetiva da enunciação, em que o sujeito não é o centro do discurso por ter sido descentrado tanto pela interpelação ideológica (já é afetado por uma formação ideológica) como pelo fato de ser um sujeito dotado de inconsciente, isto é, um sujeito interpelado ideologicamente e pensa que é o dono de suas palavras. Assim, o sentido em si mesmo não existe, pela AD, e seria determinado pelas posições ideológicas colocadas no jogo da conversação em um processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.

Robin (1973) cita um artigo coletivo de Ch. Haroche, P. Henry e M. Pêcheux em que as palavras mudam de sentido dependendo do sujeito que as emprega. Cada verbete tem o seu lugar e o seu sentido, concluindo que as palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra. A partir desse pressuposto, pode-se inferir que as palavras não são analisadas somente em função das combinações e das construções nas quais são empregadas.

Semelhante ao enfoque bakhtiniano, a AD leva em conta o homem e a língua em suas concretudes, não como sistemas abstratos. Ela busca apreender como a ideologia se materializa no discurso e como o discurso se materializa na língua, de modo a entender como o sujeito, atravessado pela ideologia de seu tempo, de seu lugar social, lança mão da língua para se significar. Nessa perspectiva discursiva, as palavras falam com outras palavras. Toda palavra faz parte do discurso. Desse modo, um texto, ou discurso pleno, é uma instância de um processo discursivo do qual fazem parte memórias discursivas e condições de produção.

Robin (1973) explica que as palavras são um índice do comportamento político, ou seja, que o estatuto da palavra no discurso é muito complexo. Não se podem estudar as palavras soltas, e sim dentro de um texto/contexto. A autora esclarece que não são as palavras que implicam um modelo ideológico, e sim a repartição delas no texto. Como resultado, seria uma ilusão estudar e analisar a palavra fora do seu contexto.

Maingueneau (1997) diz que é necessário não reproduzir o erro que cometem as análises lexicais fora de contexto. No discurso, não é só a palavra que importa, mas a maneira como é explorada; da mesma forma, em um debate, um tema não poderia ser separado do modo como esse debate é tecido. Neste sentido, há um paralelo com a teoria bakhtiniana, que considera a produção histórica e sociocultural em que o “discurso” foi produzido, os sujeitos, o momento específico e outros. Assim como, na fase inicial da AD, os teóricos atribuíram um interesse às palavras, agora também não é preciso esquecê-las por completo.

A concepção bakhtiniana está assentada no princípio de que toda palavra é dialógica por natureza, porque pressupõe sempre o outro, mas o outro é ainda o outro discurso ou os outros discursos que atravessam toda fala numa relação interdiscursiva, além da influência da ideologia, segundo a qual a linguagem é usada de maneira ideológica. Com isso, a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico, dialógico ou vivencial.

No primeiro momento deste tópico, tentou-se mostrar a concepção da abordagem da Análise do Discurso Francesa, relacionando-a com a visão dialógica da palavra. A seguir, expõe-se acerca de uma outra perspectiva discursiva de como tratar a palavra: a Análise do Discurso Crítica.

Conforme o Dicionário de Linguagem e Linguística (2004), a Análise do Discurso Crítica²³ (ADC) analisa os textos em seu contexto social. Examina o texto de um ponto estrutural, o vocabulário e as construções às quais ele emprega os mecanismos linguísticos que usa para ligar uma parte à outra. Tomando o texto/crônica de Cecília Meireles (2001), **Triste Cena**, citado na seção anterior para falar da LT, pode-se utilizá-lo para fazer uma

²³ Para Chouliaraki (2005), a ADC propõe, com um dos seus membros e fundadores, Norman Fairclough, um corpo teórico da linguagem na modernidade que, alimentada na ciência social crítica, apresenta um foco mais específico nos modos como a linguagem figura na vida social, e um conjunto de métodos para a análise linguística de dados empíricos, entendendo o texto em sentido amplo: escrito, oral, visual etc.

análise do discurso²⁴. Como seria essa análise? Enfim, antes de tudo, deve-se questionar: “Por que o texto foi escrito? A quem era dirigido e por quê? O escritor ou orador têm objetivos ocultos e, nesse caso, quais são esses objetivos? Que assunções não declaradas e que vieses subjazem ao texto?” (TRASK, 2004, p.31). Somente com essas questões respondidas se pode partir para uma análise verdadeiramente discursiva.

Fairclough (2001), principal teórico da ADC, explica que essa abordagem possui um caráter transdisciplinar. Ela não apenas se utiliza de conhecimentos de outras áreas, mas também produz conhecimento a partir dessa interdisciplinaridade. Assim, a Análise Crítica do Discurso produz teorias próprias, que sintetizam outras teorias na mediação entre o social e o linguístico (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999). Essa ciência se baseia em alguns pressupostos, como o do Marxismo Ocidental, a concepção de discurso de Michel Foucault e da ideia de linguagem e a palavra ideológica de Mikhail Bakhtin. Outros conceitos deste autor também influenciaram a ADC, como a visão do dialogismo e a questão dos gêneros, pois qualquer texto deve seguir um “molde” estabelecido culturalmente, mesmo que surjam novos gêneros a partir das mudanças que ocorrem com o tempo.

Por outro lado, nos trabalhos de Bakhtin e seu círculo, não apenas a palavra, mas a linguagem, de forma geral, é concebida e tratada de outra forma, levando-se em conta sua história – aqui se assemelha à AD –, sua historicidade, especialmente a linguagem em uso. Isso quer dizer que a palavra se reposiciona em relação às concepções tradicionais, passando a ser encarada como um elemento concreto e ideológico. Todo discurso por meio das palavras possui um caráter dialógico. Volochínov²⁵ (1926), no texto *Discurso na vida e discurso na arte*, mostra que a palavra aparece relacionada à vida, à arte, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, concentrando em si as entoações do falante, entendidas e socialmente partilhadas pelo interlocutor. A seguir, trataremos da abordagem do dialogismo bakhtiniano com mais ênfase e mais vagar, pois essa teoria é de fundamental importância para a discussão da palavra “educação”, no último capítulo.

²⁴ Fairclough chama essa análise do discurso de crítica por “ter o objetivo de mostrar maneiras não óbvias pelas quais a língua se envolve em relações sociais de poder e dominação e em ideologias” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 229).

²⁵ Esse artigo foi publicado em 1926, em russo, sob o título “Slovo v zhizni i slovo v” poesie”, na revista Zvezda nº 6, mas há uma versão on-line, com tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza.

1.6 Abordagem do dialogismo bakhtiniano: preparando-se para uma visão discursiva da palavra

A teoria dialógica do Círculo de Bakhtin concebe o enunciado e seus gêneros a partir das relações dialógicas que os constituem e estão na pirâmide dos sentidos produzidos por eles. Essa teoria foi elaborada de acordo com as reflexões do grupo de pensadores do século XX formado por Bakhtin, Medviédev e Volochínov. O princípio do dialogismo da linguagem apresentado por Bakhtin e o seu Círculo, isto é, a linguagem como instrumento de construção das diferentes formas de manifestação da comunicação e de interação social, é instaurada como unidade fundamental da língua.

Para Fiorin (2006), o vocábulo “diálogo” não significa solução de conflitos, entendimento, promoção de consenso, busca de acordo, o que poderia fazer pensar que o diálogo só proporciona a boa compreensão. As relações dialógicas podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligência, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto. Se se vive numa sociedade dividida por classes sociais, como lugar de disputa, os enunciados produzidos pelos sujeitos que aí estão inseridos serão espaços de luta entre vozes sociais.

Santos e Nascimento (2010) esclarecem que por **dialogismo** Bakhtin/ Volochínov entendem não apenas o diálogo no sentido estrito, ou seja, do tipo comunicação face a face, mas o diálogo em sentido amplo, ou seja, toda comunicação humana que possa ser verbalizada a partir da interação social. É por esse motivo que, para ele, viver significa participar de um grande diálogo, interrogar, escutar, responder, concordar etc.

A proposta de Bakhtin/Volochínov (2010) é que o dialogismo se dá quando se toma conhecimento da situação social em que a enunciação se insere em um determinado momento histórico. Ele concebe o discurso como uma construção híbrida, acabada por vozes²⁶ em concorrência e sentidos em conflitos. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (MFL), Bakhtin/Volochínov (2010) explicam a natureza dialógica do enunciado ao dizerem:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo na cadeia dos

²⁶ Essas colocações sobre as vozes e as relações dialógicas levam-se a entender que o enunciado pressupõe sempre sujeitos do dizer, cujas vozes expressam valores e estão sempre em algum tipo de relações dialógicas. Por outro lado, é por ser singular que o enunciado pode refletir a individualidade de quem fala ou escreve, estando sempre à espera de uma resposta, e não de uma duplicação de seu pensamento no pensamento do outro.

atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta as reações ativas da compreensão, antecipa-as (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 101).

O dialogismo é tão importante que Bakhtin e o Círculo retomam em vários momentos esse conceito. Com a citação acima, percebe-se a reciprocidade entre o eu e o outro, presente em cada réplica, em cada enunciado, que compreende o verdadeiro significado do real “diálogo”. A perspectiva dialógica orienta para uma concepção de enunciado como elo na cadeia da comunicação discursiva, a qual é inscrita em uma determinada atividade social, cujo estudo se faz à medida que se mantém uma unificação entre o eu e o outro. A alteridade constitui a subjetividade. O que há de diferente é o fato de que, para o sujeito se constituir, ele necessariamente precisa do outro, que lhe fornece a compreensão de si mesmo. O sujeito está sempre se construindo, por causa do outro. Os sujeitos são sempre inacabados.

O diálogo e o enunciado são dois conceitos interdependentes. O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada, permitindo como resposta o enunciado do outro; a réplica é apenas relativamente acabada. Em *O discurso em Dostoiévski*, capítulo final do livro *Problemas da poética de Dostoiévski* (2010), ele explica o objeto da metalinguística, dizendo que as relações dialógicas são objetos dela. Assim, intui-se que todo processo de enunciação é dialógico, pois retoma elementos que foram concretizados anteriormente e prepara os novos enunciados de uma nova situação histórico-social que aparecerá na língua. Em relação às réplicas do diálogo, Bakhtin (2011) ratifica que:

[...] A relação existente entre as réplicas do diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.) é o tipo mais externamente notório e mais simples da relação dialógica. Contudo, as relações dialógicas não coincidem, de maneira nenhuma, com as relações existentes entre as réplicas de um diálogo real; são bem mais amplas, diversificadas e mais complexas. Dois enunciados distantes um do outro tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas entre eles. Há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista etc.) (BAKHTIN, 2011, p. 330-331).

O diálogo, tanto no exterior, na relação com o outro, quanto no interior da consciência, ou escrito, realiza-se na linguagem, ou em qualquer forma de discurso – quer sejam as relações dialógicas que ocorrem no cotidiano, quer sejam textos artísticos ou literários. Bakhtin e Volochínov (2010) consideram o diálogo como as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica compartilhada socialmente, ou seja, que se realiza em um tempo e local específicos, mas sempre mutáveis, devido às variações do contexto.

O diálogo pode ser toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Como exemplo, o livro, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, entrevistas, filmes adaptados que exercem maior influência ainda no antigo trabalho). Logo, o discurso escrito é, de certa maneira, parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa.

Em conformidade com Bakhtin/Volochínov (*op.cit.*), o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois, mesmo entre produções monológicas, observa-se sempre uma relação dialógica. Portanto, todo gênero é dialógico.

Dialogia foi o termo que mais usou para descrever a vida do mundo da produção e das trocas simbólicas, composto não por um universo dividido entre bons e maus, novos e velhos, vivos e mortos, certos e errados, verdadeiros e mentirosos, etc., mas como um universo composto de signos, do mais simples, como dois paus cruzados formando uma cruz, até os enunciados mais complexos, como a obra de um grande pensador como Marx, cujos valores e significados não eram dados e estáticos, mas extremamente ambíguos e mutáveis (RONCARI, 1994, p. 10).

Para Marchezan (2010), os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos. Reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade. Por meio do conceito de gênero (será explicado em breve), apreende-se a relativa estabilidade dos diálogos sociais²⁷, isto é, assimilam-se as formas pregnantes que manifestam as razoabilidades dos contextos histórico-social e cultural.

Bakhtin analisa a arquitetura do texto de Dostoiévski, no qual se pode encontrar uma autoconsciência dialogizada que em todos os momentos está voltada para fora, dirigindo-se ao outro. O diálogo se torna fundamental na proposta teórica bakhtiniana, conforme se pode perceber neste trecho:

²⁷ Tratando de considerar os diálogos no sentido mais estrito do termo e os diálogos no sentido amplo de condição dialógica da linguagem, a autora continua a enfatizar que os diálogos que experimentamos sensível e concretamente, no dia a dia, são assimilados por gêneros mais complexos, os secundários, que se desenvolvem mediante uma alternância diferente entre sujeitos, não imediata ou espontânea, menos evidente. Nesses gêneros, os diálogos são mais estabilizados, institucionalizados, mas continuam a receber dos diálogos cotidianos, mais permeáveis a mudanças sociais.

[...] Compreende-se perfeitamente que no centro do mundo artístico de Dostoiévski deve estar situado o diálogo, e o diálogo não como meio, mas como fim. Aqui o diálogo não é limiar da ação, mas a própria ação. Tampouco é um meio de revelação, de descobrimento do caráter como que acabado do homem. Não, aqui o homem não apenas se revela exteriormente como se torna, pela primeira vez, aquilo que é, repetimos, não só para os outros, mas também para si mesmo (BAKHTIN, 2010, p. 292-293).

A palavra diálogo, em oposição, é muito bem compreendida, no contexto bakhtiniano, como reação do eu ao outro ou a reação à palavra de *outrem* (discurso citado), sendo um ponto de tensão entre o eu e o outro. Com isso, a palavra isolada e passiva não interessa, e sim a palavra ativa, complexa e vinculada às situações. Para Bakhtin, até mesmo uma palavra pode ser dialógica se nela se perceber a voz do outro, “por isto as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes” (BAKHTIN, 2010, p. 211).

Flores (1998), em *O Discurso no Romance*, faz uma crítica à linguística e à filosofia da linguagem, que, ao postularem uma relação simples do locutor consigo mesmo e para com “sua língua”, concebem a língua e o indivíduo de forma monológica. O autor quer enfatizar o aspecto dialógico inerente à linguagem humana. Tudo que é dito não pode ser concebido como uma fala original, pois nele se cruzam o “já-dito” no/do diálogo social. A concepção do objeto do discurso é um diálogo tecido pelas consciências ideológicas, pelas entonações e pelos julgamentos dos outros.

Para Bakhtin/Volochínov (2010), o modo de percepção da dinâmica da criação ideológica passa a falar da dialogicidade de todo o dizer. E essa dialogicidade pode ser apresentada em três dimensões diversas: na primeira, todo dizer não pode deixar de se orientar para o já dito, ou seja, todo enunciado é uma réplica do que fora dito alguma outra vez. Hoje se chama esse termo de memória discursiva; na segunda, todo dizer é orientado para a resposta, isto é, para cada enunciado se espera uma réplica; por fim, todo dizer é internamente dialogizado, podendo ser esclarecido por todo discurso heterogeneamente constituído com uma articulação de múltiplas vozes sociais. O objeto efetivo do dialogismo é constituído das relações dialógicas, no sentido estrito, como mais amplas e mais variadas.

Para Faraco (2010), Bakhtin critica, em um manuscrito inacabado, cujo título é **O Problema do Texto**, a concepção estreita de dialogismo que o compreende apenas como uma forma composicional do discurso. O autor continua a explicar que, mesmo enunciados separados um do outro no tempo e no espaço e que nada sabem um do outro, se confrontados

no plano do sentido, revelarão relações dialógicas. Para acontecer relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico – até mesmo uma palavra, contanto que se possa ouvir a voz de outro nela, assim essas vozes podem colidir dialogicamente – tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social.

Na concepção de Bakhtin, as palavras não vêm de dicionários, mas de situações dialógicas concretas. A diferença entre palavras dialogais, ou seja, enunciações e palavras de dicionários, encontra-se em algum ponto entre o tema e o significado – assunto a ser tratado no segundo capítulo. De modo contrário, as relações dialógicas são também possíveis entre estilos de língua, dialetos sociais, e assim por diante, desde que eles sejam percebidos como posições semânticas, como cosmovisões de linguagem de certo tipo, isto é, como algo não mais estritamente posto no interior da investigação linguística. Faraco (2010) relata que as relações dialógicas são possíveis em relação a seu próprio enunciado como um todo, em relação a suas partes separadas e em relação a uma só palavra em seu interior, se os observar a certa distância, estabelecendo um limite à própria autoria.

Fiorin (2006), procurando sistematizar o pensamento bakhtiniano, classifica em três conceitos o dialogismo²⁸. Os dois primeiros foram mostrados neste tópico. O primeiro conceito é que todo enunciado é dialógico; o segundo, que o dialogismo constitutivo não se mostra no fio do discurso. Há outro que se mostra. É uma forma de inserir o discurso do outro no próprio enunciado, podendo utilizar recursos como discursos direto e indireto, aspas, negação, paródia, estilização, discurso indireto livre etc. O terceiro conceito seria que o dialogismo constitui o indivíduo e seu princípio de ação. O sujeito vai se constituindo no discurso, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está inserido e nas suas relações dialógicas. Em vista disso, o sujeito é dialógico por ser interpelado por diferentes vozes tanto de concordância como de discordância. Elas são assimiladas de maneiras distintas – por exemplo, há vozes que soam como autoridade, outras como vozes persuasivas.

O dialogismo e/ou o princípio dialógico de Bakhtin foi o objeto de reflexão em todos os tópicos e abordagens, como a morfologia, a lexicologia, a sociolinguística, a linguística textual e a análise do discurso. Como se viu, o pensamento bakhtiniano considera a

²⁸ É relevante dizer que os três conceitos do dialogismo giram em torno deste trabalho, pois se considera também que os enunciados são dialógicos, mas, em alguns momentos, Cecília Meireles (2001) utilizará os recursos, como aspas, os discursos direto e indireto, para inserir outros discursos dentro do seu discurso.

interação a realidade fundamental da linguagem. No diálogo, os falantes se constroem e, ao mesmo tempo, constroem o texto e seus sentidos. Enfim, o diálogo faz parte da linguagem e movimentam a vida social em ato, que surge como réplica social e contra a réplica que consegue antever. O diálogo pode ser visto na ação entre interlocutores, ou sujeitos sociais, em espaços e tempos distintos, onde e quando tomam a palavra ou a têm (re)significada.

CAPÍTULO 2: OS ESTUDOS DA LINGUAGEM NA VISÃO BAKHTINIANA

“A palavra pertence metade a quem a profere e metade a quem a ouve”.
Michel de Montaigne

No capítulo anterior, discutiu-se como a palavra pode ser vista em diferentes abordagens, como a morfológica, a lexicológica, a sociolinguística, a linguística de texto, a análise do discurso avaliada sob a visão dialógica. Nesse momento, estudam-se alguns aspectos da linguagem, como, por exemplo, os sentidos, o tema e a significação, o acento de valor, a palavra e a contrapalavra e o gênero discursivo pelo viés do dialogismo (o elo que une todas as atividades da linguagem), tratados por Bakhtin e o Círculo.

Clark e Holquist (1998) expõem dois tópicos importantes que são abordados em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*: o papel dos signos no pensamento humano e o da elocução na linguagem. Esses dois tópicos estão atrelados ao modo pelo qual se transmite a sua fala à fala dos outros. Bakhtin e Volochínov incluem a descrição da linguagem e todos os fatores além das palavras que incubem a relação dos significados delas, por exemplo, diferenças de idade, classe social, conversa formal ou informal etc. Nessa perspectiva, o sistema da linguagem conceituado pelos linguistas era bastante limitado, pois as palavras fora dos contextos em que eram utilizadas não poderiam significar.

Em *O Marxismo e Filosofia da Linguagem (MFL)*, Bakhtin e Volochínov (2010) questionam as teorias linguísticas e, principalmente, a de Saussure. Eles tinham outra visão do que seria a língua e propuseram uma ciência que fosse além da linguística, ou seja, a metalinguística ou translinguística, que se pode encontrar em *Problemas da Poética de Dostoievski*, em Bakhtin (2010). Com a modificação dos valores de fala e da linguagem, Bakhtin e o Círculo russo partilham da mesma visão da linguagem que está vinculada à história e depende do outro. No primeiro capítulo do MFL, a palavra é considerada o produto ideológico vivo, funcionando em qualquer situação social (esse tópico será aprofundado mais adiante). No capítulo sete, os autores abordam o tema e a significação e ainda o acento apreciativo. Para tratar do gênero, Bakhtin (2011) esclarece também em um capítulo inteiro em *Estética da Criação Verbal* e, como complemento, utiliza-se uma obra que recentemente foi traduzida para o português: *O método formal nos estudos literários*, de Medviédev (2012), outro membro do Círculo de Bakhtin.

A noção de sentido está atrelada ao processo de significação, como se pode conferir nessas teorias. Nessa perspectiva, começa-se a dar relevância à dimensão histórica, à interação entre os falantes, à compreensão e à significação no discurso.

A questão da linguagem que surge dos manuscritos inacabados bakhtinianos está essencialmente comprometida com a visão de mundo que constrói e instaura o sentido. Não se pode dizer que o autor se interessou somente por uma tendência, mas tentou tecer um diálogo com várias áreas do conhecimento, tais como o neokantismo, o marxismo e o freudismo, segundo Brait (2001).

Com isso, observa-se a seguir a noção de sentido pelo pensamento bakhtiniano, dialogando com outros teóricos em que se encontram semelhanças e diferenças sobre esse mesmo conceito e, por diante, apontam-se também outros termos-chave importantes para esta pesquisa.

2.1 A noção de sentido

A linguagem é uma forma de interagir com o outro, podendo surgir desdobramentos dessa comunicação, o que gerará vários efeitos de sentido. A palavra é considerada uma fonte de poder, na qual há embates de forças como em uma arena, conforme defendem Bakhtin/Volochínov (2010). Antes de se adentrar nos conceitos de tema, significação e acento, em primeiro lugar, discute-se a noção de sentido nos estudos da linguagem e a sua importância para entender as práticas discursivas.

Estudar uma língua, numa perspectiva textual e discursiva, era, na maioria das vezes, analisar textos e abordar questões de conteúdo gramatical. Por exemplo: “O que quer dizer esse texto?”. A análise de um texto não se resume simplesmente ao que ele quis dizer, e sim ao contexto da produção, da recepção, da distribuição e a uma série de outros fatores. Entretanto, com o passar dos anos, as pesquisas foram avançando e mudando esse contexto.

A definição de sentido se encontra como um conceito fundamental para a noção de discurso. Dentro de um discurso, as palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos se inscrevem. Por exemplo, a palavra “educação” pode ter diversos sentidos, dependendo de quem será o sujeito/interlocutor que a emprega. De acordo com Pêcheux (1997, p. 190):

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo histórico-social no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.

Na opinião de Pêcheux (*op. cit.*), o questionamento se dá, essencialmente, a partir da ruptura que realiza com a linguística saussureana e da forte crítica empreendida ao postulado de Chomsky sobre universalidade/univocidade do sentido. No caso do Círculo de Bakhtin, o questionamento se dá a partir da formulação do postulado da primazia da interação nos estudos sobre a linguagem, no qual o tema é o sentido da enunciação completa; e a significação é a outra parte inalienável da enunciação. Portanto, tema e significação são indissolúveis no processo de produção de sentido, como será exposto mais na frente.

Mussalim e Mendonça (2012), avaliando as várias concepções da língua, mostram em uma delas que a língua é como um sistema; então, ela deixa de ser compreendida como tendo a função de exprimir sentido, visto que se torna “um objeto do qual uma ciência pode descrever o funcionamento” (PÊCHEUX, 1990, p. 62). A implicação dessa citação é que o texto não pode, de modo algum, ser um objeto para a linguística, pois ele não funciona sozinho, o que funciona é a língua. Nesse sentido, com a transformação que a linguística sofreu no decorrer dos anos, ela constituiu sua cientificidade, deixando para trás o estudo da compreensão do texto, e as questões que ela não conseguiu responder (“o que quer dizer esse texto?”; “em que sentido esse texto difere daquele?” e outros).

Mari (2008) ressalta o papel do sujeito na construção do sentido, expondo que toda enunciação implica que o sujeito que fala assuma a palavra. Destarte, o sentido veiculado por um ato se torna necessariamente centrado no sujeito, embora as sequências interativas de um ato e certas condições de sua realização acabem por diluir, em parte, esse centramento. A noção de sentido envolve os interlocutores e o lugar histórico-social de onde se enuncia. Por isso, os sentidos de um discurso são construídos a partir do sujeito, do outro, da situação comunicativa e da relação dialógica que tal enunciado estabelece com outros discursos. Consequentemente, a análise dos discursos não revela a língua em si, mas as relações histórico-sociais, uma vez que marca a posição valorativa dos sujeitos, logo, essa relação dialógica entre os discursos permite uma rememoração dos sentidos e dos valores. Dessa forma, após ser proferida, a mensagem não se encerra no momento da fala; ela continua significando.

A partir de vários questionamentos, Pêcheux conclui que: a) há questões propriamente linguísticas e que a língua tem um funcionamento; b) a problemática do sentido (a semântica, portanto) não é uma questão de natureza linguística, mas discursiva; c) língua e discurso são objetos de natureza distinta; d) a natureza do discursivo é ideológica (MUSSALIM; MENDONÇA, 2012). Enfim, pode-se daí inferir que a língua é o lugar em que se realizam os efeitos de sentido.

Gregolin (2010) afirma que, apesar da distância temporal e espacial, existem algumas semelhanças e diferenças entre as teorias pecheutianas e bakhtinianas. Por meio dos trabalhos de J. Authier-Revuz para a Análise do Discurso, ela trará a ideia de heterogeneidade, mostrando as relações entre o intradiscurso e o interdiscurso. Apesar de ambos recorrerem à teoria de Saussure para discutir a língua e proporem um novo objeto ao discurso, essas leituras foram distintas, pois ocorreram em momentos históricos diferentes; por fim, produziram efeitos de sentidos também diferentes. Pêcheux discorda em alguns aspectos da teoria de Bakhtin, como a crítica ao objetivismo abstrato de Saussure, pois o considera o inaugurador da ciência da linguagem; e a concepção marxista sobre o discurso, sujeito e social, por conta da sua influência aos estudos althusserianos. Desse modo, Pêcheux critica o modelo de interindividualidade de Bakhtin, que se fundamenta na ideia de interação sociocomunicativa. Para ele, a produção de sentido não pode ser imaginada somente nas relações individuais e não pode ser tomada em relações sociais como interação entre grupos humanos.

Apesar das divergências, há convergências nos pensamentos dos autores. Tanto para Pêcheux como para Bakhtin, a língua é um sistema e tem uma organização em que podem ocorrer deslizamentos. Isso além de eles verem a língua como uma instituição social. Por fim, Gregolin (2010) questiona se ela é entendida como condição de possibilidade do discurso em: “se a língua é o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido, de que é feita sua materialidade?” (GREGOLIN, 2010, p. 40). Nessa relação de Pêcheux e Bakhtin, fica-se com uma breve ideia dos conceitos similares e diferentes sob os aspectos da língua, do sujeito e do social.

Essas observações vêm complementar o que Bakhtin/Volochínov (2010) repensaram sobre as questões ligadas à produção do sentido e da significação de um determinado enunciado a partir dessa perspectiva interdiscursiva e social, na qual o significado se realiza por um conjunto complexo de fatores, de sujeitos em atos de fala, de

intertextos, de interditos, de não-ditos. Os autores tentam centrar a ideia de que a linguagem não é isolada como uma palavra no dicionário; pelo contrário, é muito mais abrangente, dependendo de um contexto social, histórico e cultural. No pensamento do Círculo de Bakhtin, a palavra reposiciona-se em relação aos conceitos tradicionais, sendo encarada como um elemento concreto ideológico.

Fiorin (2012) explana o pensamento de Paul Ricoeur sobre o sentido do texto. Para ele, o sentido é criado num jogo de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele. Trocando em minúcias, o texto é uma estrutura, no sentido de que é um todo organizado de sentido, que é composto com procedimentos linguísticos próprios, por isso não é considerado um emaranhado de frases, e sim se constitui por meio de processos específicos de composição. Assim, infere-se que um discurso não se constrói sobre a realidade, mas sobre outro discurso.

Fabrício (2006), em sintonia com as ideias bakhtinianas sobre a construção dos sentidos, comenta:

O sentido, assim, não é algo que acompanha a palavra, pois uma palavra só se torna significativa no seu uso em determinadas circunstâncias e contextos de comunicação. Isso quer dizer que a significação não é algo anterior às práticas discursivas vigentes em uma comunidade das quais aprendemos a participar. Haveria, então, um vínculo indissociável entre linguagem, produção de sentidos, contexto, comportamento social e atividades humanas, o que aponta para o entrelaçamento entre cultura, práticas discursivas, conhecimento e visão de mundo (FABRÍCIO, 2006, p. 57).

A autora mostra, em primeiro lugar, que os sentidos têm a ver com o modo como as pessoas empregam a linguagem em suas práticas cotidianas, ou seja, eles não estão na palavra, mas no enunciado. Os sentidos se constroem na relação do *eu* com o *outro*. A linguagem pode ter algum grau de equilíbrio ou estabilidade sem ter de recorrer à representação de algo exterior a si mesma. Por fim, a autora desconstrói o mito de princípio da existência de um significado único para as coisas.

Nessa mesma linha de raciocínio, o acento de valor, proposto por Bakhtin/Volochínov (2010) para entender o funcionamento dos sentidos, também pode revelar a dimensão axiológica da linguagem. Esse conceito mostra o tratamento avaliativo que constitui o todo do enunciado, por exemplo, quando qualquer conteúdo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado (em breve, pondera-se mais sobre o acento apreciativo).

Para entender na perspectiva bakhtiniana como os sentidos funcionam nas práticas sociais, precisa-se entender o que é língua, e também o que é cultura. A língua é, sob esta visão, algo social e histórico, determinado por condições específicas de uma sociedade e de uma cultura. Além disso, ela deve ser vista como o reflexo das relações estáveis dos falantes dentro da cultura que constitui o cenário em que se situam. Para Bakhtin/Volochínov (2010), a língua é uma evolução ininterrupta, uma criação contínua e qualquer ato de compreensão é uma resposta, na medida em que esse ato introduz o objeto da compreensão num novo contexto, que é o contexto potencial da resposta. Desse modo, ao construir um texto, como em qualquer processo de comunicação, o autor necessita ter a concepção de que toda inscrição – como toda enunciação – é produzida para ser compreendida, especialmente se conscientizar de todos os passos principais de sua produção textual, e que o sentido da palavra é essencialmente determinado por seu contexto, e que há várias significações quantos contextos possíveis e que tais contextos não estão simplesmente justapostos; encontram-se em uma situação de conflito tenso e ininterrupto. Em relação ao sentido das palavras, Possenti (2001) questiona:

[...] o sentido não é função de significante/palavra [...] as palavras têm seu sentido num discurso que remete sempre a ocorrências anteriores. Ou ainda: qualquer enunciação supõe uma posição, e é a partir dessa posição que os enunciados (palavras) recebem seu sentido. Melhor ainda: qualquer uma dessas posições implica uma memória discursiva, de modo que as formulações não nascem de um sujeito que apenas segue as regras de uma língua, mas do interdiscurso, vale dizer, as formulações estão sempre relacionadas a outras formulações (POSSENTI, 2001, p. 50-51).

O sentido se dá também pela conversação que é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. A atitude em relação à fala do locutor é sempre responsiva ativa e se materializa na sua resposta (podendo ser externa ou interna). É uma resposta e não uma compreensão passiva que o locutor espera do(s) outro(s) a quem o seu discurso se dirige, resposta que pode se materializar sob a forma de uma concordância, adesão, objeção, execução, e outros, segundo Clark e Holquist (1998). Conseqüentemente, os enunciados estão repletos da fala dos outros, isto é, de outros enunciados que são assimilados ou empregados de forma consciente ou não consciente.

Silva (2009) sustenta a ideia de que os aspectos ideológicos constituem os sentidos que são possíveis de serem apreendidos na materialidade da língua. É preciso tomar o enunciado como acontecimento, responsável por fazer a ligação entre o dado e o novo. As

palavras do sujeito revelam as mudanças sociais, os sentidos são construídos no confronto entre os sujeitos na interação verbal. A busca para compreender a construção dos sentidos estará submetida à compreensão do sujeito no que se refere às relações sociais, e ao seu espaço social. Essa reflexão nos permite enxergar o sujeito em sua totalidade, o qual realiza diferentes atividades, o que não pressupõe um sujeito fragmentado por essas diferentes esferas da atividade humana. Os sentidos não estão na língua ou na história, mas nessas relações, e nas trocas interativas.

Sob este aspecto, percebe-se que qualquer enunciado é ideológico, para Bakhtin/Volochínov (2010). Não existe, conseqüentemente, enunciado que não seja ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias e expressa sempre uma posição avaliativa. Toda a realidade da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela mesma. A palavra é o modo mais puro e sensível de uma relação social. Por outro lado, a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode preencher qualquer função ideológica, como a estética, a científica, a moral e a religiosa (relata-se mais sobre a palavra nos próximos tópicos). A ideologia não pode ser vista como excluída do funcionamento social; muito diferentemente, ela é constitutiva da dinâmica social e, de forma análoga, é constitutiva da própria consciência. Bakhtin/Volochínov (2010) ainda continuam a dizer que a ideologia se concretiza no discurso.

Na obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin retoma a questão do sentido:

Não há um 'sentido em si'. O sentido só existe para outro sentido [...] Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade (BAKHTIN, 2011, p. 382).

Vygotski (2001), em relação ao sentido de uma palavra, enfatiza que o sentido é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência do indivíduo. Desta maneira, é uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variadas. Santos (2010) relata as ideias de pensadores como Luria, Vygotsky e Leontiev sobre o sentido. Por exemplo, um indivíduo escolhe o sentido que deseja dar a uma palavra, de acordo com a situação e as possibilidades de uso dela, conforme as condições histórico-culturais. De tal modo, concluiu-se que o significado se refere a uma representação social, histórica e cultural de uma realidade humana, instituída na linguagem, isto é, o sentido estará sempre vinculado ao motivo e ao objeto da atividade de quem a desempenha, e condizente

com as condições histórico-culturais do ser humano. Por conseguinte, as significações, sendo o reflexo da realidade e a mediação entre o homem e sua consciência, tornam possível a concretude dos sentidos.

Silva (2009) analisa o sentido em uma perspectiva dinâmica (da mesma forma que Bakhtin/Volochínov), à medida que pressupõe a relação entre a língua como sistema abstrato, reiterável e os elementos exteriores que fazem parte da comunicação discursiva, uma vez que há uma inscrição concreta em uma determinada situação de interação. Essa perspectiva dinâmica pressupõe também uma compreensão ativa do discurso. Se o sentido de cada enunciado está relacionado ao seu aspecto concreto (histórico-social), logo, a compreensão implica construir um sentido diante do contexto correspondente. Para tanto, faz-se uso de suas palavras para compreender a palavra do outro.

O sentido é uma intermediação entre a linguagem e a realidade. Se o sentido se constitui como representação entre elas, ele não é nem essencialmente linguagem e nem realidade, mas o ponto que possibilita a conexão entre as duas partes. Se forem consideradas essas conexões, pode-se também ter uma terceira via de conexão que é operada pelo sujeito, assim Mari (2008) esquematiza essas relações:

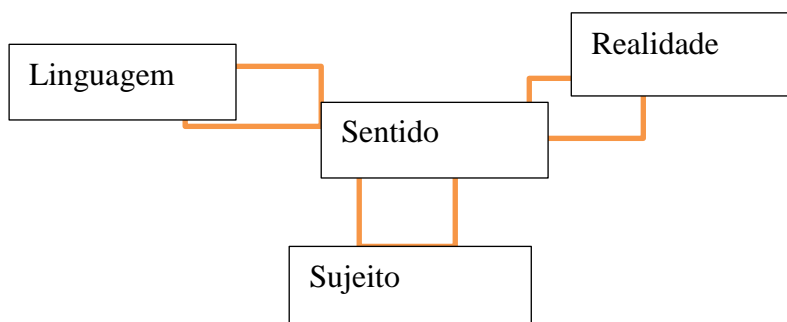


Figura 2: Intermediação do sentido

Dessa forma, o autor expressou essa teoria na figura; o sentido, se for intermediação, deve expressar parte da natureza dos polos representados, de um lado da linguagem, ele é um elemento estruturado em termos de condições formais necessárias ao seu funcionamento em um sistema; por outro lado da realidade, ele reflete a organização de conteúdos psicossociais. O sentido está no meio das duas categorias: linguagem e realidade. Se, por acaso, o sentido fosse uma representação entre elas, poderia ser a conexão entre as partes. Tem-se que considerar o sujeito, uma vez que o sentido é uma operação do sujeito sobre a realidade. Nesse ponto, é visível uma relação dessa figura de Mari (2008) e a teoria de

produção de sentido de Bakhtin/Volochínov (2010), porque se leva em consideração que na linguagem há a produção de sentidos e seus deslizamentos também, além de considerar o sujeito como uma condição da linguagem. Desse modo, a relação pode ser vista como dialógica em que a linguagem tem uma condição para o sujeito e que o sujeito tem uma condição para a linguagem. É quase impossível a existência de discurso sem sujeito; precisa-se sempre do enunciador e do interlocutor.

A linguagem, sob essa perspectiva, torna-se o meio de circulação do sentido que carrega as marcas históricas, sociais e culturais do sujeito bakhtiniano, não assujeitado, e ainda é o lugar onde o sentido se torna propenso, à medida que nele o sujeito se instala. Apesar de algumas semelhanças, podem-se ver as diferenças, pois Bakhtin (2010) aborda a relação dialógica e o sujeito ativo nessa relação, porém Mari (2008) parece propor um sujeito assujeitado, baseado na teoria da ideologia de Althusser (1987). Além da relação de representação da linguagem e realidade para se construir o sentido que não é tão visível na teoria bakhtiniana. Para ele, a linguagem é o lugar onde tudo isso pode acontecer. Em síntese, o sentido é o uso.

Na concepção dialógica, Fiorin (2012) explica que a análise histórica dos textos deixa de ser a descrição de uma dada época, a narrativa da vida de um autor, para se transformar em uma análise semântica, que vai mostrando aprovações ou reprovações, adesões ou recusas, polêmicas e contratos, deslizamentos de sentido, apagamentos e outros. A história não é exterior ao sentido, mas é interior a ele, pois ele é histórico, em razão de ter se constituído fundamentalmente no confronto, na contradição, na oposição das vozes que se entrecrocaram na arena da realidade (uma síntese da teoria do dialogismo bakhtiniano). Captar as relações do texto com a história é apreender esse processo do diálogo na constituição do sentido.

Para Rocha (2006), os sentidos circulam porque não podem ser localizados sequencialmente em nenhum momento preciso: vê-se sempre diante de uma alternância de formas fixas (significado), sempre provisórias, as quais ganham movimento (sentido) para, mais tarde, novamente recuperarem certa estabilidade. As formas de dicionário não são um primeiro plano, estável, ao qual viria se somar um segundo plano, variável, que se designa sentido. A tal ponto de vista linear se deve contrapor uma perspectiva cujo dinamismo reside precisamente no contínuo de formas as quais se produzem, cristalizam-se e se desfazem para, a seguir, ganharem corpo em outras formas que, por sua vez, também se desfarão, e assim por

diante. Ainda numa acepção que privilegia a inscrição da circulação do sentido no tempo, o sentido circula porque não é passível de totalização nos limites de um sujeito da razão, isto é, circula porque se produz como multiplicidade de forças, como devir, numa relação de incompatibilidade fundamental com uma perspectiva essencializada de sujeito.

Por fim, Colussi (2008), explicando a teoria de sentidos de Bakhtin, mostra que toda a construção de sentidos é gerada entre as relações dialógicas daquele momento, no sentido pergunta-resposta. Essa relação resulta na significação contextual de uma dada palavra nas condições de uma enunciação concreta, naquilo que pode se chamar de estágio superior (tema) e a “significação da palavra no sistema da língua”, que pode ser chamado de estágio inferior (significação).

2.2 Tema e Significação

Por uma efetivação e organização do trabalho, divide-se esta explanação em dois subtópicos: o primeiro sobre a significação e o segundo sobre o tema. Desse modo, cada conceito será explicado didaticamente, e por fim, recapitulam-se os principais pontos entre eles. Antes disso, faz-se uma breve introdução sobre esses conceitos.

Percebendo a importância dos estudos de Bakhtin e seu Círculo em relação aos estudos de Saussure, Brait (2010) observou a linguagem não mais como algo tão sistemático e abstrato, como pensava Saussure, mas visto e analisado no seu uso, além de suas condições, sujeitos e outros fatores. Como concepção histórica e social da linguagem a partir do capítulo “Tema e significação” do livro MFL, os autores irão relatar os principais problemas da língua. Em MFL, Bakhtin e Volochínov (*op. cit.*) dedicam um capítulo inteiro ao estudo de tema e significação.

A significação, segundo os autores, pode ser considerada um dos problemas complexos da linguística. Desse modo, os autores já citados se preocupam em lidar com as questões de sentido de forma ampla, isto é, pensar não apenas os sentidos do signo, mas do signo ideológico; pensar o signo não apenas no domínio da língua, mas também no domínio do discurso e, portanto, da vida. Neste caso, a significação seria uma capacidade de significar como um potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua. Para Sakai (2010), é o sentido que esses elementos historicamente assumem em decorrência de seus usos reiterados. É, portanto, um estágio mais estável dos signos e dos enunciados, visto que seus elementos podem ser usados em distintas enunciações

com as mesmas indicações de sentidos. A língua, vista pelo Círculo de Bakhtin, é um sistema dinâmico, ou seja, a própria significação se altera a partir de contextos em que é mobilizada por diversos temas em variados contextos.

A distinção entre tema e significação aparece também em *O discurso no romance*, mas em outros termos, como *significado neutro* e *signo atual*. De fato, só existem sentidos atuais, signos empregados concretamente nas situações específicas. Encontra-se o signo usado em determinados contextos comunicativos, com um sentido que, por sua vez, conecta-se dialeticamente com o sentido dos contextos próximos ou distantes dos que já haviam sido usados. A relação entre tema e significação é paralela à da **sinalidade** e da **signicidade**. Ponzio (2009) diferencia que o tema é o sentido completo, unitário do signo verbal, considerado concretamente, ou seja, do signo verbal tal e qual se apresenta em contextos comunicativos concretos, na interação social e que, como tal, é uma expressão completa, um ato de discurso que se realiza como resposta a um diálogo implícito ou explícito. A significação, por outro lado, é tudo aquilo que se apresenta com o caráter do reproduzível, do estável e do que está sujeito a um processo de identificação.

2.2.1 Significação

A significação, em MFL, constitui a expressão da relação do signo, como realidade isolada, com outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável. Para Bakhtin/Volochínov (2010), a significação é a função do signo. Ela não é uma coisa e não pode ser isolada do signo como se fosse uma realidade independente, tendo uma existência à parte dele.

A significação é o estágio inferior da capacidade de significar, e o tema, um estágio superior de significar. Enfim, a significação e o tema são distintos, mas não podem ser separados. Não há um limite entre o tema e a significação.

[...] a significação é por natureza abstrata e tende à permanência e à estabilidade, o tema é concreto e histórico e tende ao fluido e dinâmico, ao precário, que recia e renova incessantemente o sistema de significação, ainda que partindo dele. Se a significação está para o signo – ambas as virtualidades de construção de sentido da língua –, o tema está para o signo ideológico, resultado da enunciação concreta e da compreensão ativa, o que traz para o primeiro plano as relações concretas entre sujeitos (CEREJA, 2010, p. 202).

Em relação à plenitude significativa, Bakhtin e Volochínov (2010, p. 134) revelam que “não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra como traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva”. O tema deve apoiar-se sobre certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia o seu elo com o que precede e o que segue, ou seja, ele perderia o seu sentido.

Keske (2006) define a noção de significação que deve ser completada pelo contexto circundante, para o qual concorre um conjunto interativo de fatores, de sujeitos em atos de fala, de situações, de intercursos, de textos, de cotextos²⁹, de intertextos, de contextos. “A linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta, no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT, 2001, p. 77). A construção e/ou formação da significação, incompleta em sua completude, articula-se a toda essa variedade de fatores imbricados, difusos, polissêmicos, senão teria uma única e mesma leitura para um texto, o que não estaria de acordo com uma das características básicas de um texto que é, justamente, seu movimento – seja sígnico, estabelecido por atualizações no interior mesmo do sistema, seja interpretativo, iluminado, a cada momento, pelas luzes de seus diferentes sujeitos/leitores/receptores.

Como é possível imaginar, no pensamento bakhtiniano, um sentido único, preciso e definido para um determinado signo, uma vez que, para ele, os sentidos dos signos não são passivos, ou seja, não estão dados, pois dependem da interação verbal e se concretizam nela? Destarte, na situação concreta de comunicação, os signos devem ser significados, ou seja, é na interação que a capacidade de significação das palavras se torna real e pode ser compreendida. Portanto, a cada nova situação de comunicação, essa significação também se renova, tornando-se única para aquela situação de interação e não outra, sendo então, não reiterável.

Os elementos da enunciação, reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, constituem a significação que integra o aspecto técnico da enunciação para a realização do sentido. O sentido ou o tema é construído na compreensão ativa e responsiva que estabelece a ligação entre os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo nem na palavra

²⁹ Aqui cotexto não é o contexto. A noção de cotexto foi proposta por Bar Hillel para dar conta dos problemas das unidades verbais que fixam a significação das outras formas linguísticas presentes num mesmo texto. O cotexto é um dos principais processos de solução das eventuais ambiguidades ou da heterogeneidade de sentido dos enunciados que podem acontecer. Ver mais detalhes em: BAR-HILLEL, J. **Aspects of language**. Jerusalem, The Magness Press: Hebrew Univ. and Amsterdam, North-Holland, 1970.

e nem nos interlocutores, e sim é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. Por fim, cada palavra tem o seu tema. Porém, a sua significação é a mesma cada vez que varia o tema de acordo com a situação, isto é, o contexto.

No artigo *O discurso na vida e o discurso na arte*, de Volochínov (1926/online), a relação entre significado e sentido se especifica como relação entre *conteúdo explícito da enunciação* e *conteúdo presumido*. O significado de uma enunciação nunca coincide com o conteúdo puramente verbal, por exemplo: “as palavras ditas estão impregnadas de coisas presumidas e de coisas não ditas” (PONZIO, 2009, p. 93). O ato de palavra cotidiano, considerado em seu conjunto, compõe-se de duas partes: uma que se pronuncia verbalmente e outra presumida. A parte presumida figura na base da significação e dota de sentido a enunciação, que é a natureza social. O que se presume do artigo é o contexto, é a visão de mundo dos falantes, as condições reais de vida que produzem uma valoração comum que é a posição de ocupar nas relações familiares, ou em grupos sociais em um tempo determinado. O presumido pode ser aquele da família, do país, podendo abarcar dias, meses, anos ou séculos.

Em um aspecto geral, pode-se afirmar que tanto para Benveniste (1989) quanto para Bakhtin (alguns autores optam por se referir apenas a Bakhtin em vez de Bakhtin/Volochínov), a significação faz parte da natureza da linguagem; é uma propriedade que lhe é peculiar. De acordo com Benveniste (1989), “antes de qualquer coisa, a linguagem significa, tal é o seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções no meio humano” (*Ibid.*, p. 222). Para Benveniste³⁰ (1989), a língua apresenta uma dupla significância: uma ao nível semiótico e a outra ao nível semântico. Em contraposição, Bakhtin pensa nos modos de significação e de tema como integrantes da significação da língua em um todo.

A distinção entre tema e significação, observando a relação entre eles, é uma forma de constituir uma firme ciência da significação. Uma investigação da significação (de forma geral) de uma palavra pode levar, segundo Pires e Dias (2009), a duas direções distintas: a investigação do tema, que abrangeria a significação contextual de certa palavra em

³⁰ Com a teoria de Benveniste (1989), o sinal pode ser considerado como pertencente à significação da enunciação; já o signo e a palavra (não no sentido de signo neutro e de palavra neutra, mas de signo e palavra marcados pela ideologia) constituem a unidade do tema da enunciação. Bakhtin e Benveniste se assemelham por darem ênfase ao estudo da significação, e se diferem na categorização dos termos. Significação se transforma em semiótico e o tema em semântico, na concepção de Benveniste.

determinadas condições de enunciação; ou a investigação da significação, que trataria da significação da palavra no sistema linguístico, correspondendo à investigação da palavra do dicionário.

Tentando mostrar uma relação entre os dois autores, no sistema interno da língua (significação/semiótico), são identificadas as formas linguísticas, sejam elas sinais (para Bakhtin) ou sejam signos (para Benveniste). Na esfera da significância da enunciação (tema/semântico), são entendidas (ou também descodificadas, para Bakhtin) as formas linguísticas, transformadas em signos (para Bakhtin) ou palavras (para Benveniste).

De acordo com Ponzio (2009), também se pode perceber uma relação entre Peirce e Bakhtin no que diz respeito ao tema e à significação na citação abaixo:

“significado” (tudo o que no signo apresenta com o caráter de reprodução, de estabilidade e que está sujeito a um processo de identificação) e “tema” ou “sentido” (os novos aspectos, que requerem uma compreensão ativa, uma resposta, uma tomada de posição, e que fazem referência à situação concreta na qual a semiose se realiza) (PONZIO, 2009, p.164).

A diferença entre significado e tema pode coincidir com a subdivisão do interpretante, como propõe Peirce, entre **interpretante imediato** e **interpretante dinâmico**. Ponzio (2009) relata que o interpretante imediato está fixado pelo uso e se chama signo. O interpretante dinâmico é o efeito atual que o signo realmente determina. *Representamen* ou o signo, significado, interpretante, interpretante imediato, interpretante dinâmico (significado e tema em Bakhtin/Volochínov), objeto imediato, objeto dinâmico (o referente que Morris, seguindo Peirce e outros). Essas são as noções essenciais nas quais se fundamenta o modelo de signo em Peirce e Bakhtin (e não outras, como as de ícone, índice, símbolo no que se refere à Peirce, e texto e intertextualidade no que se refere à Bakhtin).

Há ainda uma correspondência entre a noção de **significado agregado** em Rossi-Landi e a de **presumido** de Volochínov, segundo Ponzio (2009). Rossi-Landi parte do pressuposto de que os significantes não são entidades separadas dos processos reais de comunicação e de interpretação e propõe uma distinção entre *significados de partida* e *significados agregados*. Os significados de partida são os que são dados a cada vez, de forma direta, imediata, literal, consciente. Esses significados diretos e explícitos estão sujeitos a significados que são indiretos, implícitos, metafóricos, latentes, inconscientes. Significados agregados são aqueles que não estão imediatamente presentes, porém subjazem aos

significados de partida. Enunciações aparentemente simples contêm esferas de significação infinitamente complexas. Buscando a relação entre os autores, os significados agregados consistem como o presumido de Volochínov, em pressupostos que remetem a experiências práticas, valores, saberes de um determinado ambiente, que pode ser um grupo familiar reduzido ou todo um universo de discurso de toda uma cultura.

A distinção entre significados de partida e significados agregados apresenta-se problemática e corta pela metade a frequente distinção entre significados fixados pelo uso, no código comum, e significados mutáveis, ligados ao contexto concreto da comunicação e da interpretação. Os significados de partida e os agregados subsistem tanto na *langue* como na *parole*, tanto na significação como no tema, tanto em referência ao interpretante imediato como ao interpretante dinâmico.

Tema e significação são inseparáveis e estão presentes em todo processo interacional. Como resume Cereja (2010), “a significação está para o signo linguístico assim como o tema está para o signo ideológico; ou ainda, que a significação está para a língua assim como o tema está para o discurso e para a enunciação” (p. 218). Tal observação vem complementar o que se discute sobre tema no subtópico seguinte.

2.2.2 Tema

Logo na introdução da obra de MFL, conseguimos extrair os primeiros conceitos do que é o tema: “O valor novo do signo, que é vivo e móvel, plurivalente, relativamente a um “tema” sempre novo, é a única realidade para o locutor-ouvinte. Só a dialética pode resolver a contradição aparente entre a unicidade e a pluralidade da significação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 15).

Cada signo constituído possui seu tema, por isso cada manifestação verbal tem o seu. O tema ideológico possui sempre um índice de valor social, como diria Bakhtin/Volochínov (*idem*). Todos esses índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, na realidade, é a ideologia. O tema e a forma do signo ideológico estão indissolivelmente ligados e não podem se diferenciar, a não ser de forma abstrata.

Entretanto, como se define o tema? Toda e qualquer elocução, seja em fala externa ou interna, tem um significado como uma unidade completa que garante a unicidade

da enunciação como unidade distintiva. O tema deve, essencialmente, ser único, senão não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é, de fato, também como a própria enunciação: individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação.

Para Ponzio (2009), o tema é o que faz com que o signo verbal seja um signo. Se se prescindir do tema quando se estuda a linguagem, isto é, se se considera o significado de uma enunciação só em relação ao código, ao sistema abstrato da língua, como se fosse independente em relação a seu contexto de enunciação, o signo verbal se reduz ao estado de um simples sinal e perde o que o caracteriza como signo.

O tema da enunciação, sob o prisma bakhtiniano, é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação que integram a situação de produção, de recepção e de circulação. Dessa maneira, o inesperado de cada enunciação se soma à significação, dando origem ao tema, resultado final do processo da construção do sentido. O sistema de significação não se configura como fixo e biunívoco: o tema se une à significação, de modo que o sistema é sempre flexível, mutável e renovável. Como significado global que confere unidade à enunciação, a noção de tema é caracterizada pela transitoriedade, uma vez que é apropriada unicamente ao momento da proferição e a nenhum outro. É única e irreprodutível.

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura se adaptar adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2010, p. 134).

A significação da enunciação, por outro lado, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem. Para Cereja (2010), a significação existe como capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua. Enquanto a significação é abstrata e tende a ser estável, o tema é concreto e histórico, recriando e renovando o sistema de significação. Ele pode ser um atributo apenas da enunciação completa e pode pertencer a uma palavra isolada somente se ela opera como uma enunciação global. A significação pertence a um elemento ou conjunto de elementos na sua relação com o todo, por isso é tão difícil traçar um limite entre o tema e a significação. No interior silencioso do tema, a enunciação também é dotada de uma

significação, que se refere aos elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos.

Em *O Método Formal nos Estudos Literários*³¹ (2012), encontra-se também a teoria do tema. Nele, Medviédev³² dialoga com os formalistas e destaca que as palavras e as sentenças com um significado idêntico podem formar sentenças comuns, mas não um tema, em razão de que este não é um elemento puramente linguístico: o tema transcende a língua. Ele é o enunciado como um todo, em um ato histórico-social definido e, portanto, não pode ser separado da situação:

O tema transcende sempre a língua. Mais do que isso, o tema não está direcionado para a palavra, tomada de forma isolada, nem para a frase e nem para o período, mas para o todo do enunciado como apresentação discursiva. O que domina o tema é justamente esse todo e suas formas, irreduzíveis a quaisquer formas linguísticas. O tema de uma obra é o tema do todo do enunciado, considerado como determinado ato sócio-histórico. Por conseguinte, o tema é inseparável tanto do todo da situação do enunciado quanto dos elementos linguísticos (MEDVIÉDEV, 2012, p. 196-197).

Medviédev frisa que o tema não é uma propriedade da estrutura frasal, mas é composto no todo da obra, na sua relação com as circunstâncias temporais e espaciais; em síntese, na situação de comunicação concreta. De fato, fica evidente que o tema é um elemento do discurso, e não das formas linguísticas. Em alguns momentos, ele chama de valoração o que se denomina de tema (a valoração é o que individualiza, torna concreto, especifica um signo determinado), pois, não existem potencialidades sógnicas que sucessivamente se transformem em fatos sógnicos concretos. As potencialidades sógnicas estão compreendidas, em sua origem e desenvolvimento, no círculo das valorações, que inevitavelmente se vêm formando em um grupo social determinado, conforme Ponzio (2009).

Medviédev (2012, p. 196) cita Tomachévski sobre a questão temática da obra, afirmando que:

Em sua expressão artística, as orações isoladas, ao se combinarem entre si de acordo com seu significado, resultam em alguma construção, cuja unidade ocorre por meio da união do pensamento ou do tema. O tema (do que se fala) é formado pela unidade dos significados dos elementos isolados das obras.

³¹ O texto foi escrito originalmente em 1928, mas essa é a primeira versão em português das tradutoras Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo.

³² As tradutoras optaram por colocar o nome de Medviédev, apesar da dúvida de autoria, sobre se esse livro seria de Bakhtin ou de Medviédev ou de ambos. Depois de muita pesquisa, e de terem ido à Rússia para entrevistar Iuri P. Medviédev, filho de Medviédev, as pesquisadoras decidiram deixar na capa da obra o nome de Medviédev.

Pode-se falar tanto do tema da obra integral quanto dos temas das partes isoladas. Cada obra escrita em uma língua dotada de significado possui um tema...

Tem-se ciência de que é impossível construir a unidade temática de uma obra como se ela fosse uma combinação dos significados de suas palavras e de suas orações isoladas, sob a visão do autor na citação. O tema não se forma desse significado; ele se constitui com a ajuda dele, além da ajuda de todos os elementos semânticos da língua. O autor define que o todo do significado dos elementos verbais da obra é somente um dos meios de se dominar o tema, mas não é o próprio tema. Pode-se falar dos temas das partes isoladas de uma obra, somente ao considerar essas partes como enunciados acabados e isolados, que se orientem na realidade de forma independente. Entretanto, se o tema não coincide com a união dos significados dos elementos verbais da obra e não pode ser inserido em uma palavra como um de seus aspectos, esse fato resultará em uma série de conclusões metodológicas.

O tema realiza-se não por meio da frase, nem do período e nem por meio do conjunto de orações e períodos, mas por meio da novela, do romance, da peça lírica, do conto maravilhoso, e esses tipos de gênero³³, certamente, não obedecem a nenhuma determinação sintática. [...] Como consequência, a unidade temática da obra é inseparável de sua orientação original na realidade circundante, isto é, inseparável das circunstâncias espaciais e temporais (MEDVIÉDEV, 2012, p. 197).

Brait (2008) cita o *Método Formal* como uma forma para repensar o estudo da cultura, o que significa a construção de uma perspectiva social, marxista do sentido e da significação. Em *Toward a philosophy of act* (Para uma filosofia do ato responsivo), considera Bakhtin que o interesse pelas questões de sentido e da significação parece habitar na perspectiva da análise em que sejam avaliados também a história, o tempo específico, o lugar de onde se gera o enunciado e os envolvimentos intersubjetivos que relacionam certo discurso a outro.

Em MFL, Bakhtin/Volochínov ilustram a questão do tema na enunciação pelo exemplo “Que horas são?”, especificando que, a cada momento em que esta enunciação é utilizada, em uma dada situação, o tema não é mais o mesmo. Bakhtin/Volochínov (2010) afirmam que “se perdemos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes” (p. 133-

³³ Diante dessa citação, fica muito claro que as formas do gênero determinam o tema.

134). Se a enunciação “Que horas são?”, por exemplo, for empregada por um homem que está andando na rua e pergunta para uma mulher, os elementos verbais ou extralinguísticos são o contexto no qual a enunciação se insere, ou seja, os instantes históricos aos quais ela pertence. Por isso essa enunciação pode obter vários temas, como “Estou atrasado!” ou “Estou adiantado!”, “Estou cansado!”, “Tenho que pegar o transporte!” – ou simplesmente quer iniciar uma conversação com a mulher que, possivelmente, o atraiu a perguntar.

Como os autores já mencionaram, “somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema” (p. 134). Os autores continuam a esclarecer sobre a questão do tema e da significação, como a noção de tema se apoia na estabilidade da significação, sem a qual as palavras perderiam o seu sentido. A partir da análise acima, o tema se desenvolve em função da memória discursiva. Essa memória é que dá sentido à existência do evento enunciativo. Por exemplo, se em um acontecimento enunciativo se instala um tema, pelo menos isso acontece por causa de vários fatores, como as rupturas, as retomadas, os conflitos, os esquecimentos que configuram as posições de sujeito em relação às conexões de sentido, de ordem discursiva, que configuram a memória. Nesse sentido, é impossível constituir significação sem o uso da palavra para transformar em tema e sem se constituir enunciação.

A relação entre tema e significação na língua é de complementaridade e de interação: a noção de tema se apoia sobre certa estabilidade da significação, sem a qual as palavras perderiam o seu sentido, em uma espécie de livre escolha significativa. Sendo parte, a significação está para o todo, ou melhor, realiza-se nesse todo, do qual faz parte. Bakhtin/Volochínov (*op. cit.*) esclarecem que essa relação com o todo, que é a própria enunciação em sua plenitude, perderia a significação. A palavra tema não é utilizada em oposição à significação; assume um sentido mais próximo daquele empregado na teoria literária, como o tema ou os temas mais frequentes na obra de um ou de vários autores (há um ponto de semelhança nesse aspecto com Medviédev). Em ECV (Estética da Criação Verbal), no capítulo gêneros do discurso, a inteireza do enunciado é determinada por três elementos, e o primeiro deles é a exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado. Por exemplo, nos campos da criação somente é possível uma única exauribilidade muito relativa. O objeto é inesgotável, mas, ao se tornar tema do enunciado, ganha uma conclusibilidade em certas condições, em determinada situação do problema, em certo material com específicos objetivos colocados pelo autor, ou seja, na esfera da ideia definida por ele.

A diferença entre significação e tema é um caminho para se observar a diferença entre ideologias e para compreender os diversos sentidos da palavra “educação” nos enunciados. A distinção entre tema e significação se relaciona à questão da compreensão ativa e passiva da enunciação. No pensamento bakhtiniano, a compreensão passiva, típica dos filólogos, exclui qualquer atitude responsiva, justamente por isolar a palavra e tratá-la como sempre idêntica a si mesma. Neste sentido, argumenta que “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo, devendo conter o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2010, p. 136-137).

Com tudo o que foi visto sobre esses conceitos, pode-se compreender que a significação e o tema vivem de forma interdependente (sem relação de causa e efeito) na enunciação, em cujo espaço gravitam valores diversos. Di Fanti (2003) enfatiza que, nesse espaço, a inter-relação significação/tema é uma dicotomia desfeita na teoria bakhtiniana, uma vez que a significação no enunciado/enunciação se constitui indissociavelmente do seu tema. O tema depende da significação e a recíproca é verdadeira, porém, como um não é um simples reflexo do outro, as “mesmas palavras” significam diferentemente, ou seja, elas ganham vida a partir de acentos apreciativos criados no processo enunciativo, que apontam para diferentes aspectos históricos, nem sempre sinalizados linguisticamente, mas intimados na enunciação.

Após a exposição de definições, apresenta-se uma tabela com o resumo das características tanto do tema como da significação. Vejamos a tabela abaixo:

Significação	Tema
1. Sistema; instrumento, “aparato técnico” para a realização do tema	1. Atributo da enunciação completa, discurso
2. Conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem	2. Formas linguísticas (palavras, sons, entoações etc...) + elementos não verbais da situação
3. Elementos reiteráveis, idênticos, abstratos	3. Individual e não reiterável, concreto e histórico
4. Sem qualquer relação com o contexto extraverbal; pertence a um elemento ou conjunto de elementos na relação com o todo	4. Contexto imprescindível
5. Identificação	5. Compreensão

6. Unidade: Sinal	6. Unidade: Signo
-------------------	-------------------

Tabela 1: A relação entre o tema e a significação para Bakhtin/Volochínov (2010) em MFL.

2.3 Acento de valor/ apreciativo ou entonação

A partir de agora, abordamos o acento apreciativo que está inserido no capítulo de tema e significação em MFL como suporte para a significação e a variação do tema, dado que alguns termos são estritamente conectados uns com os outros. Nada está dissociado. Opta-se por uma divisão para deixar mais clara e didática a percepção de cada conceito.

O acento de valor ou apreciativo acompanha toda forma de enunciação, sendo uma condição para sua existência. Por isso, para uma dada unidade de língua se tornar enunciado, ela deve receber um tratamento avaliativo, que acontece quando um locutor na relação com o outro toma atitude responsiva frente a uma realidade específica, segundo Bakhtin/Volochínov (2010). Diante disso, pergunta-se: qual é a relação entre a significação e o acento apreciativo? O nível mais superficial da apreciação social contida na palavra é transmitido por meio da entoação expressiva. Quando alguém exprime algum sentimento, dá-se, muitas vezes, a uma palavra que veio à mente por acaso uma entoação expressiva. Muitas pessoas, por exemplo, podem utilizar determinada palavra de certa carga semântica para resolver de forma entoativa situações ou crises da vida no cotidiano. Pode-se pronunciar, igualmente, a mesma palavra com uma infinidade de entoações diferentes, em vista das diferentes situações que podem acontecer.

Para Medviédev (2012), a avaliação social ou o acento apreciativo está presente em cada palavra viva, uma vez que a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular. O linguista abstrai-se da avaliação social, da mesma forma que se abstrai das formas concretas do enunciado. Por isso, na língua, como num sistema linguístico abstrato, não se encontra um valor social. Nessa crítica ao subjetivismo abstrato, para que a palavra ganhe a avaliação social, deve ser encontrada nas relações dialógicas cotidianas, assim defendia o Círculo de Bakhtin.

Para se entender como esses acentos valorativos são impressos nos enunciados, pode ser observada a entonação expressiva, revelada por meio de um tom irônico, sarcástico, demagógico, científico etc., inscrita em diferentes situações em que podem ocorrer, fazendo

os temas variarem. Na maioria dos casos, a entoação é determinada pela situação imediata e frequentemente por suas circunstâncias mais efêmeras.

A entoação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica, diferente da entoação sintática, que é mais estável. O caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica. Da mesma forma, a entoação expressiva dá cor ao sentido e ao som, aproximando-os de forma íntima na união peculiar do enunciado. É claro que a entoação não é obrigatória, porém, quando ocorre, ela é a expressão mais clara do conceito da avaliação social (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185).

O sentido da enunciação se produz sempre à luz de uma orientação apreciativa e esta não é nem marginal (ou individual), nem própria de um suposto sentido conotativo da enunciação:

A evolução semântica da língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e à evolução do horizonte apreciativo – no sentido da totalidade de tudo o que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infraestrutura econômica (BAKHTIN /VOLOCHÍNOV, 2010, p. 141).

A palavra, desse modo, concretiza-se como enunciado, um elo na cadeia discursiva, que, renovada a cada situação por diferentes acentos valorativos (o que remete ao “tema”), tem algo do nível da estabilidade, a “significação”. Assim, a significação, na relação significação/tema, para Bakhtin/Volochínov (2010), é o aparato técnico para a realização do tema, o que permite observar que ela isoladamente não possui acento valorativo; é um potencial, uma possibilidade de significar. No entanto, na enunciação, ganha acento de valor e se concretiza no interior de um tema, o qual varia de acordo com a situação histórica em que é enunciado (retomando o que foi dito no tópico anterior).

Em relação à entoação e à palavra, Medviédev (2012, p. 185) assevera que “a palavra se torna um material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Sob esse ponto de vista, a palavra entra não a partir do dicionário, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outros”. Ela deixa de ser apenas um verbete do dicionário e ganha sentido no seu uso, nas relações vivas e nas trocas conversacionais tanto verbais quanto não verbais.

Em uma interação verbal, pode-se ver como julgamentos de valor, desejos, necessidades, interesses e emoções, que perpassam o diálogo por meio da entoação, estabelecem uma estreita relação da palavra com o contexto extraverbal, participando do

processo de significação. Esses elementos evidenciam também que “[...] nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu [...]” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV³⁴, 2001, p. 79).

Por meio da entonação expressiva, a modalidade apreciativa, sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada afetam a significação. Cada enunciado tem a sua expressividade³⁵. Essa expressividade, situada na fronteira entre o verbal e o não-verbal, o dito e o não-dito, é uma resposta que faz emergir a relação do locutor não só com o próprio objeto do discurso, mas também com os enunciados dos outros, o que reflete a dialogicidade constitutiva (entre discursos e sujeitos) e a sua dimensão social.

Em relação ao mesmo assunto, Bakhtin/Volochínov (2010) asseveram:

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 137).

Medviédev (2012) diz que, ao escolher as palavras, suas combinações reais, sua localização na constituição, o poeta (ou o enunciador) escolhe, compara, combina justamente as avaliações nelas contidas. Aquela resistência do material, que se percebe em cada obra poética, no caso deste estudo é a crônica, é a resistência das avaliações sociais contidas nele; estas existiam antes de o poeta as tomar. São elas que ele reavalia, e a elas atribui nuances (outros acentos). As mesmas palavras terão entonações diferentes; nas mesmas construções gramaticais, elas serão inseridas em organizações semânticas e estilísticas distintas. As

³⁴ Esta citação foi da obra do Freudismo.

³⁵ Olhando para o objeto de estudo, nos anos 30, Cecília Meireles (2001) defendia outro tipo de educação do que estava vigente, já que essa educação era minoritária e para quem tinha condições de pagar. A escola tradicional era paga, comandada pela Igreja Católica, que dividia as escolas para meninos e escolas para meninas. Por isso Cecília Meireles (*op.cit.*) e alguns outros pensadores, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, fizeram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que mostrava os conceitos dessa corrente. Os escolanovistas defendiam a escola gratuita, laica, obrigatória, com coeducação e de controle estatal. Eles iam de contraponto à nova Reforma Educacional do ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, da era Getúlio Vargas, e também contra a Igreja Católica, que lecionava o ensino religioso e cívico. O discurso tradicional da escola gerava a palavra dominante; por outro lado, os discursos dos escolanovistas empregavam uma contrapalavra a esta. Podemos concluir que os dois enunciados têm a sua expressividade, e, por causa de um dos discursos, fizeram emergir outro enunciado, uma resposta ou réplica, mostrando a dialogicidade existente.

mesmas palavras irão ocupar um lugar no poder hierárquico diferente na totalidade do enunciado, como ato social concreto.

Dahlet (2008) afirma que Bakhtin reorganiza a análise da entonação em um dispositivo complexo e dinâmico: a entonação realiza-se sob a influência mútua de três atores, que são o locutor/autor, o ouvinte/leitor e o objeto do enunciado. Desta forma, a entonação é lugar de memória e lugar de encontro, pois tanto o autor quanto o leitor estão impregnados de entonações desde a infância. Bakhtin vai mais além, pois articula a entonação do enunciado atualizado ao enunciado mental, sem que por isso seu estatuto seja alterado. O leitor predetermina não só o conteúdo e a forma do discurso atualizado – e, com isso, sua entonação –, mas também o ato de consciência, não podendo se produzir sem discurso interior – e, por isso, sem palavras e sem entonação. Ele está de imediato inscrito numa relação dialógica e de avaliação social. Com isso, Dahlet (2008, p. 251) explica que:

Partindo desse dispositivo, Bakhtin desqualificou a distinção que Medvedev fez entre a entonação sintática e a entonação expressiva. Por um lado, a definição de entonação sintática não é satisfatória, pois isola um segmento e trabalha, assim, acima do fragmentário, acima de um fragmento da língua separado do contexto social³⁶; por outro, a entonação sendo expressiva por essência, não deve ser restrita a uma categoria individual.

Dito de outra maneira, um mesmo enunciado de diferente extensão, desde uma palavra até um texto, sempre terá diferentes acentos valorativos. Logo, sempre haverá (re) elaboração, renovação de sentido: uma nova significação contextual. Sobre esse mesmo assunto, Bakhtin/Volochínov (2010) relatam:

[...] uma luta incessante dos acentos em cada área semântica da existência. A sociedade em transformação se alarga para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo. E é por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 141).

Em MFL, o acento apreciativo é determinado por mudanças, o que se pode conferir no trecho: “A mudança de apreciação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 140-141). Na teoria bakhtiniana, considerar a significação isolada priva a evolução viva da palavra, impedindo que ela receba a apreciação.

³⁶ Na opinião de Dahlet (2008), a entonação sintática é para a palavra extraída do dicionário o que a entonação fundamentalmente avaliadora é para a palavra em uso.

Portanto, não seria adequado considerar um único sentido literal como as palavras dicionarizadas. Por isso, “cada elemento enunciado por sujeitos sociais contém, ao mesmo tempo, um sentido e uma apreciação” (BAKHTIN, 2010, p. 140) na enunciação viva e tensa. Keske (2006) diz que essa transformação sofrida pela significação é uma reavaliação, ou seja, o deslocamento de uma determinada palavra de um contexto apreciativo para outro. Esta competência avaliativa dos participantes do processo de comunicação e de suas interações com o contexto em que se dá o enunciado, relacionada ao poder emocional ou à própria vontade que coloca a palavra/enunciado em movimento, por meio de determinado julgamento realizado pelo falante, passa a ter papel essencial no processo de significação.

Sobre as entoações, Medviédev (2012, p. 189) relata que:

[...] a avaliação social faz a mediação entre a língua, como um sistema abstrato de possibilidades, e sua realidade concreta. A avaliação social determina o fenômeno histórico vivo, o enunciado, tanto do ponto de vista das formas linguísticas selecionadas quanto do ponto de vista do sentido escolhido. Os partidários da teoria da “forma interna” não compreendem, em absoluto, esse papel mediador da avaliação social. Eles tentam fazer dela um atributo linguístico da própria palavra, da própria língua, independente do enunciado concreto. [...]

Dessa maneira, pode-se entender que o autor acima mostra como a avaliação é social e organiza a comunicação. Até mesmo a fala interior é social. Ele se orienta para um auditório fictício, para uma resposta, e somente no processo de tal orientação se pode constituir e tomar alguma forma. A avaliação social leva o sujeito para outra realidade além do limite do enunciado. Em outras palavras, a avaliação social não é somente um atributo da palavra ou da língua, mas também do enunciado real.

Stella (2010) acredita que as entoações são valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor. Esses valores correspondem a uma avaliação da situação pelo locutor posicionado historicamente frente ao seu interlocutor. O falante, ao dar vida à palavra com sua entoação, dialoga diretamente com os valores da sociedade, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores. São eles que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor. Por exemplo, a jornalista, escritora e educadora Cecília Meireles (2001) utilizava sua coluna “Comentário”, na Página de Educação, para expressar ao público leitor da década de 30 os ideais da Escola Nova e criticava constantemente esse modelo de educação tradicional, as reformas educacionais, a escola em si, os professores, os pais e os planos pedagógicos, que eram ultrapassados e só contemplavam a quantidade de

assuntos que deveriam ser ensinados no ano letivo. Desse modo, Cecília Meireles (2001) dava vida ao seu discurso escrito e dialogava por meio dos textos com o público, questionando os valores de sua época.

Bakhtin/Volochínov (2010, p. 111) sustentam que “é a pluralidade de acentos que dá vida à palavra. O problema da pluriacentuação deve ser estreitamente relacionado ao da polissemia.” Os acentos carregam ideologias apreciadas pelo uso social e do tempo. Os sentidos vão sendo ressignificados em palavras sempre novas, ainda que mantenham a mesma estrutura grafofonêmica no curso da história de sua comunidade linguística.

Em *O discurso na vida e o discurso na arte*, Volochínov (1926/ online,p.6) cita um exemplo para explicar a entonação: duas pessoas estão sentadas numa sala, ambas em silêncio. Uma delas diz “Bem”; a outra não responde. Sobre este aspecto, Volochínov diz que:

Para nós, de fora, esta “conversação” toda é completamente incompreensível. Tomado isoladamente, o enunciado “Bem.” é vazio e ininteligível. No entanto, este colóquio peculiar de duas pessoas, consistindo numa única palavra – ainda que, certamente, pronunciada com entoação expressiva – faz pleno sentido, é completo e pleno de significação (VOLOCHÍNOV, 1926/online, p. 6-7).

Pela citação, supõe-se que a entoação com a qual essa palavra foi pronunciada é conhecida por meio do contexto: por exemplo, indignação e reprovação moderadas por um leve humor. Essa entoação preenche o vazio semântico da unidade lexical *bem*, mas ainda não revela o significado completo do enunciado.

Conforme Volochínov (1926, online, p.7), esse contexto extraverbal do enunciado compreende três fatores: “1) o horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível – neste caso, a sala, a janela etc); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; 3) sua avaliação comum dessa situação”. Ante o exposto, é importante para a entonação levar em conta esses fatores que o autor acima mencionou como o lugar em que o enunciado foi proferido, o conhecimento de cada interlocutor e, por último, a avaliação em comum dessa situação. Em relação a esse mesmo assunto, o teórico explica:

A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação, sobretudo, que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutor – a entoação é social por excelência. Ela é

especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante (VOLOCHÍNOV, 1926/online, p. 10).

 Deve-se notar que a entoação na fala concreta, no todo, é muito mais metafórica do que as palavras usadas. O espírito primitivo de criar mitos parece permanecer vivo nela. A entoação soa como se o mundo que circunda o falante estivesse ainda cheio de forças animadas – ela ameaça e reclama delas, ou adora e acalenta objetos e fenômenos inanimados, enquanto que as metáforas usuais da fala coloquial na maior parte se apagaram e as palavras se tornaram semanticamente magras e prosaicas (VOLOCHÍNOV, 1926/online, p. 12).

Referente ao que foi exposto na citação, Bakhtin e Volochínov (2011) abordam que a entonação se evidencia mais na dependência – comparável com a análise mais profunda em toda a estrutura formal do discurso, do ato de palavra por certa comunhão de valores. Há várias maneiras de uma pessoa falar uma mesma sentença, dependendo se está seguro, em dúvida, ou em desacordo, dando uma entonação diferente às suas palavras – nesse caso, surgem enunciações distintas. Qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (isto é, qualquer uma, exceto palavras depositadas num dicionário) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói).

O discurso verbal é um evento social: ele não está autoencerrado no sentido de alguma quantidade linguística abstrata, nem pode ser derivado psicologicamente da consciência subjetiva do falante tomada em isolamento. O significado e a importância de um enunciado na vida (seja qual for a espécie particular deste enunciado) não coincidem com a composição puramente verbal do enunciado. De acordo com Volochínov (*online*), as palavras articuladas estão impregnadas de qualidades presumidas e não enunciadas. O que se chama de “compreensão” e “avaliação” de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal. A vida, portanto, não afeta um enunciado de fora; ela penetra e exerce influência num enunciado de dentro, como unidade e comunhão da existência que circunda os falantes e unidade e comunhão de julgamentos de valor essencialmente sociais, nascendo deste todo, sem o qual nenhum enunciado inteligível é possível. A enunciação está no entremeio entre a vida e a parte verbal do enunciado; ela comanda energia de qualquer situação da vida para o discurso verbal e imprime o seu momento histórico, ou seja, único.

O fato é que nenhum ato consciente de algum grau de nitidez pode existir sem a fala interior, sem palavras e entoações, sem avaliações e, conseqüentemente, todo ato

consciente é um ato social, um ato de comunicação. Mesmo a mais íntima autoconsciência é uma tentativa de se traduzir no código comum, de se avaliar de outro ponto de vista e, conseqüentemente, vincula a orientação para um ouvinte possível.

Analisando um texto de Dostoievski, retirado de *No Diário de um Escritor*, Bakhtin/Volochínov (2010) mostram como a entoação diferente, dada por seis falantes a um mesmo enunciado, torna diferente seu tema. Isso se dá porque a conversa é conduzida por meio de entoações que expressam as apreciações de cada interlocutor imprimindo em cada entoação uma realização particular, expressiva, profunda. No exemplo, nota-se que a palavra proferida é a mesma, no entanto, as seis “falas” ou seis entoações têm sentidos diferentes e são marcadamente pontuadas pelas vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado historicamente. Bakhtin/Volochínov afirmam (2010, p. 139):

[...] Quase todas as pessoas têm as suas interjeições e locuções favoritas: pode-se utilizar corretamente uma palavra de carga semântica muito grande para resolver de forma puramente entoativa situações ou crises da vida cotidiana, sejam elas menores ou graves [...].

Por esta citação, pode-se ver um bom exemplo para a construção significativa da conceituação de acento apreciativo. Partindo do ponto de vista dialético e dialógico de Bakhtin, de que a palavra não é unidade neutra, forma abstrata, acredita-se ser esta um terreno “interindividual” e, portanto, com características marcantes de reunir em si as diversas vozes de todos aqueles que a utilizam. Pode-se dizer que há e se ouve voz no interior do texto, e a entonação é a fonte dessa voz por meio da qual se estabelece uma relação do corpo com o texto e do texto com o corpo. Após a explicação sobre o acento apreciativo, na outra seção irá abordar a palavra e a contrapalavra bakhtiniana, pois é de suma importância para este trabalho o conceito da palavra como algo dialógico, o que será utilizado para o capítulo da análise do objeto desta pesquisa.

2.4 Palavra e Contrapalavra

Pode-se considerar o problema da semântica na dificuldade de conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade. Bakhtin e o Círculo russo se voltaram para esse problema da significação da linguagem. Pode-se afirmar que a filosofia contemporânea se desenvolveu e está se desenvolvendo sob o signo da palavra. Logo no início da obra MFL, de Bakhtin/Volochínov (2010), a palavra é comparada a uma luta inflamada somente comparável às da Idade Média. A palavra adquire, conforme Dias (2008), significações relativas aos

contextos nos quais ela pode se inserir; no entanto, ela não deixa de ser una. E essa unicidade é assegurada não só pela sua composição fonética, como também pela unicidade inerente a todas as suas significações, construídas contextualmente.

A palavra figura no conceito de contextos elevados, como o de mito e o de hieróglifo, por V. Ivánov; o de magia, por K. Balmont; o de mistério, por V. Briússov; o de magismo, por F. Sologúb; o de língua dos deuses, e assim por diante, como mostra Medviédev (2012). A palavra é símbolo na concepção dos autores acima. Por meio desse processo de simbolização, conservava-se o caráter de plenitude material concreta da palavra e também sua significação semântica se elevava ao mais alto grau. O significado construtivo da palavra nem sempre traz consigo o caráter convencional ideológico de seu sentido. Esse caráter convencional representa apenas uma particularidade específica construtiva de algumas correntes artísticas, mas, mesmo nesse caso, é uma convenção relativa. Atrás desse convencionalismo se esconde uma posição ideológica inquestionável.

Para os formalistas, a palavra é apenas uma palavra e, antes de qualquer coisa, uma materialidade sonora empírica e concreta. Eles queriam preservar justamente esse caráter mínimo sensorial da palavra da sobrecarga e da sua absorção completa por aquele significado sublime que os simbolistas³⁷ atribuía a ela.

Apesar de a linguagem não se restringir à linguagem verbal nas noções desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin, é dada relevância à palavra como fenômeno ideológico por excelência, por se entender que ela está sempre orientada socialmente para um interlocutor real ou virtual. Essa característica é ressaltada em *MFL* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) quando se considera a palavra como o modo mais puro e sensível das transformações sociais. Nessa perspectiva, a palavra aglutina o verbal e o não-verbal e constitui-se como enunciado, pois recebe acento de valor. Se, de um lado, ela vive sob o signo da alteridade ao ser inscrita avaliativamente, de outro, toda manifestação humana, ao possuir acento avaliativo, também se inscreve como enunciado, como linguagem. A palavra deve ter sido originada no desenvolvimento do curso do processo de socialização dos indivíduos e depois se integrou ao organismo individual, tornando-se fala interior.

A palavra não se limita à forma linguística: “na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de

³⁷ Os formalistas tentavam libertar a palavra poética das cadeias das tendências filosóficas e religiosas que cada vez mais dominavam os simbolistas, segundo Medviédev (2012).

que se dirige a alguém”, por isso “constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 117). Toda palavra possui a sua dimensão avaliativa, institui-se como signo ideológico, resultado da assimilação, reelaboração ou reacentuação de outras vozes. Desta forma, o signo não somente reflete, mas refrata o mundo.

Stella (2010), interpretando as ideias bakhtinianas, classifica a palavra com quatro propriedades definidoras, segundo a obra MFL: pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo ato consciente e neutralidade. A pureza semiótica refere-se à capacidade de funcionamento e circulação da palavra como signo ideológico, em toda e qualquer esfera, diferentemente dos materiais criados especificamente para o funcionamento em uma esfera. A interiorização da palavra constitui o único meio de contato entre o conteúdo interior do sujeito (a consciência) constituído por palavras e o mundo exterior constituído por palavras. Por meio da participação em todo o ato consciente, a palavra funciona tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e da interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas.

Tomando-se como exemplo a palavra “educação”, em relação à pureza semiótica, ela pode ser vista como um signo ideológico em qualquer esfera. Neste sentido, a pureza semiótica se encaixaria na palavra dicionarizada por sua significação estar evidenciada em estabilidades. Assim, no processo de interiorização, a palavra “educação” se constitui no interior do indivíduo, ou seja, na sua consciência, para depois estar no mundo exterior constituído por um universo de palavras. A participação da palavra “educação” em todo ato consciente seria um processo interno na própria consciência e interpretado pelo sujeito por meio do conhecimento de mundo. Assim, ela poderia circular por várias esferas ideológicas.

A neutralidade da palavra se estabelece no sentido de que ela é neutra em relação a qualquer função ideológica, isto é, pode assumir a função ideológica, dependendo da maneira em que aparece num enunciado concreto. Sob outro aspecto, em MFL, ela é produto ideológico, marcado por valores de uma época. A pergunta que poderá vir à tona é: o signo ideológico de uma posição social e histórica tem a possibilidade de ser neutro? O termo “palavra” em russo, como mostra Stella (*op.cit.*), escreve-se *slovo* e pertence ao gênero neutro, portanto, na gramática formal russa, a palavra é neutra. Entretanto, na teoria bakhtiniana, qualquer palavra carrega ideologias; não existe enunciado não ideológico. Faraco (2010) expõe que o ideológico tem dois sentidos:

Qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica) (FARACO, 2010, p. 47).

A palavra como signo dialógico não só se volta para o objeto, mas também leva em conta os discursos do outro sobre o objeto. Nesse processo, além de haver uma compreensão ativa do enunciado, percebe-se que é notadamente mediante palavras que os sujeitos sociais modificam as suas relações com o mundo (BAKHTIN, 2011).

A palavra é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertencendo apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. “O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos: têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono) [...]” (BAKHTIN, 2011, p.327-328).

Stella (2010) ressalta que, em *Estética da Criação Verbal*, a palavra é inoculada pelos gêneros do discurso no projeto discursivo do sujeito. O projeto discursivo refere-se ao esgotamento do objeto de sentido. Por isso, deve-se levar em conta o que for dito, os interlocutores e os contextos de circulação.

Bakhtin/Volochínov (2011) dizem que a palavra tem geralmente uma direção dupla: vai em direção ao objeto e em direção à outra palavra, à palavra outra. Esta palavra outra pode ser também o próprio objeto da palavra, de forma que, além da palavra dirigida e imediatamente intencional, ou, objetivamente orientada, que ele indica como “primeiro tipo de palavra” – isto é, a palavra que normalmente compreende e responde, nomeia, comunica, expressa, configura e que é dirigida à própria compreensão direta, objetiva –, há também um segundo tipo de palavra: a palavra objetivada ou configurada³⁸. Os autores enfatizam que há uma relação entre a palavra própria e a de outro que tem essa direção dupla (como foi explicado acima). Por exemplo, a palavra “educação”, no contexto tradicional vigente, é a palavra própria, e a palavra outra é a palavra “educação” da Escola Nova, por assim dizer. Portanto, a partir desse caso, verifica-se a inter-relação entre esses tipos de palavras que podem ser relações dialógicas com o sentido de consenso e dissenso, de afirmação ou negação, de dúvida ou esclarecimento e outros.

³⁸ Essas palavras podem ser encontradas na forma do discurso direto ou indireto.

Bakhtin/ Volochínov ainda afirmam que, “a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva” (2010, p. 178). O enunciado tem um início, bem com um fim absoluto: antes, as palavras do outro e, depois do seu término, o **enunciado responsivo de outro**. Os sujeitos estão constantemente internalizando e revozeando os enunciados dos outros. A linguagem apresenta, de acordo com Bakhtin/Volochínov, um caráter heteroglóssico, assim como dialógico, uma vez que esses enunciados sempre pressupõem uma atitude responsiva do(s) outro(s) a quem eles se dirigem³⁹.

Fazendo uma interligação entre a teoria da palavra e a poética da crônica cecilianiana, a palavra ou um enunciado pode ser percebido de forma artística, sendo interpretada de forma poética, se ela estiver relacionada a determinado contexto ou se ela for completada com alguns aspectos, e assim por diante, de acordo com Medviédev (2012). As palavras perdem seu peso de avaliação, a distância entre elas diminui e sua hierarquia é abalada. Elas foram como que tiradas do contexto da conversação das pessoas que não participam ativamente da vida. Com relação à explanação de Bakhtin/Volochínov (*idem*), Medviédev relata que:

Qualquer enunciado é orientado para uma mensagem, para um ouvinte, para um leitor, em uma palavra, para outra pessoa, para uma determinada forma de comunicação social, qualquer que ela seja. Cada palavra, como tal, tem a ver com a comunicação e não pode ser separada dela, sem deixar de ser uma palavra da língua [...] (MEDVIÉDEV, 2012, p. 152-153).

Outro fator importante é a dialogicidade como grau sempre presente na palavra. Outra coisa é a dialogicidade das réplicas do diálogo formal como gênero de discurso ou como modalidade dos gêneros dramáticos, e ainda também a dialogicidade interna das palavras, como interferência entre palavra e palavra outra, como palavra que não é apenas de duas vozes, mas que tem dois sotaques, de acordo com Bakhtin/Volochínov (2011).

Na visão de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 42), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama para todas as relações sociais em todos os domínios”. Os autores ainda enfatizam que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 99). Cada palavra se apresenta como

³⁹ A escritora e educadora Cecília Meireles (2001), por exemplo, atribui valor à educação quando sugere as múltiplas formas de atuar a educação e de significá-la em suas crônicas, sendo seu discurso uma contrapalavra em relação à palavra educação tradicional. Esta tende a se sobressair, pois é constituída na ideologia dominante; aquela, por outro lado, seria uma ideologia de um grupo minoritário ou a ideologia do cotidiano, para usarmos os termos de Bakhtin/Volochínov (2010).

uma grande arena onde ocorrem diversas lutas e entrecruzamentos de valores sociais de orientação contraditória.

Quando se diz algo, as palavras são imbricadas de uma ideologia e, quando chegam até o outro, também se banham por sua ideologia. Ponzio (2009) se posiciona a respeito da teoria de Bakhtin/Volochínov (2010), dizendo que a palavra não se encontra na língua neutra e impessoal, mas é palavra alheia, que conta com um rastro ideológico determinado, uma intenção valorativa concreta. Quando o falante a torna própria, nunca é uma palavra vazia a ser ocupada com conteúdos ideológicos, mas sim “palavra já habitada”, cuja apropriação é obtida por meio do encontro, da adesão ou do choque com conteúdos ideológicos que já existiam nela. A palavra permanece, como um termo que ele cunhou de “semialheia”. Stella (2010), nesse sentido, acredita que toda palavra possui traços mais ou menos estáveis de significação com a possibilidade de ser utilizada e entendida em diferentes contextos. Possivelmente, o funcionamento da palavra pode ocorrer em variadas situações. Ela se torna praticamente infinita.

Nesse mesmo sentido, o pensamento bakhtiniano diz que a vida da palavra está na passagem de boca em boca, de um contexto ao outro, de um coletivo social a outro, de uma geração a outra. Logo, a palavra não esquece o próprio caminho, e não pode se libertar de todo o poder daqueles contextos concretos dos quais faz parte. A palavra não pode ser absolutamente neutra da língua, livre de intenções alheias, não habitada por vozes alheias. A palavra serve para a comunicação entre mim e o outro e nos torna mais próximos, sobre esse mesmo aspecto dizem:

[...] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 117).

Enunciar, na perspectiva dialógica do Círculo, é interpretar e responder à enunciação do outro com contrapalavras. Pode-se afirmar que, nas atividades enunciativas, contrapalavras retomam o enunciado do outro, ressignificando-o como conjunturas históricas e sociais específicas, segundo valores apreciativos e ideologias que constituem os sujeitos envolvidos no processo. De acordo com essa perspectiva, a interpretação é tomada como um

processo sempre aberto, rico em diversidade, mas que não descarta sentidos em circulação na sociedade, na história, não descarta a estabilidade provisória da significação (GERALDI, 2003).

Em relação aos sentidos que uma palavra adquire em um discurso, Alves e Gonçalves (2011, p. 109) acentuam que:

As palavras que permitem o diálogo e a dialética da vida social e cultural só se tornam possíveis pelas muitas aspas do diálogo vivo e responsivo. A escolha de um acento e não de outro revela filiações ideológicas *na e pela* palavra e a ética de quem enuncia e dialoga. Ao escolher um determinado posicionamento valorativo e não outro, os interactantes rompem com os sentidos já estabilizados [...].

Os autores enfatizam que se devem analisar os sentidos da palavra no discurso, pois é nele que recebem os acentos apreciativos. “E apreciar e valorar só são, pois, possíveis dialógica e ideologicamente” (ALVES; GONÇALVES, 2011, p.109). Em outras situações, a mesma palavra de hoje será respondida e compreendida como algo consolidado. Desse modo, as diversas significações estabelecidas anteriormente podem ganhar novos sentidos por novos acentos apreciativos que refletem o dinamismo das relações dialógicas dos sujeitos da interação verbal ou não verbal. Em suma, as palavras de agora passam a ser as contrapalavras em outra situação.

Se fôssemos, por exemplo, procurar em um dicionário os diferentes sentidos da palavra “educação” que procuram dar os potenciais sentidos (os estabilizados) que assumiu historicamente, perceber-se-ia que nenhum significado é fixo para sempre, pois novos contextos criam novos temas. O enunciado nunca será o mesmo, pois o momento histórico será diferente, os locutores não serão mais os mesmos (apesar de ser a mesma pessoa), a interpretação que o interlocutor fará também será distinta. Devido a isso, surgirão temas diferentes com suas respectivas significações. As palavras podem se tornar contrapalavras ao transmitirem outros sentidos cada vez que forem produzidas. Bakhtin/Volochínov (2010), definindo esse conceito, dizem que a contrapalavra, da mesma maneira da palavra, está ligada ao tema da interação dos sentidos que são construídos na interação do eu com o outro, e também com a entonação dada à enunciação. As palavras de hoje podem ser as contrapalavras em outra situação. Isso quer dizer que, por exemplo, a educação tradicional, já existente, ganha uma resposta a essa palavra que seria a contrapalavra – neste caso, a educação

humanística. Portanto, a cada (re) significação irão surgir novas contrapalavras carregadas de ideologias.

Sobre o mesmo tópico da contrapalavra, Alves (2010, p.91) analisa que:

[...] a palavra nova de agora será a contrapalavra velha em outros contextos enunciativos futuros. Ou porque ela foi reformulada ou porque foi substituída em virtude dos usos a que é submetida na guerra da língua diária para veicular uma dada ideologia e constituir o pensamento e a subjetividade autoral da pessoa/sociedade.

Alves (2010) reitera que a contrapalavra é sempre o outro lado da moeda linguística, seu sentido e sua possibilidade de verossimilhança se encontram no universo do social com suas valorações apreciativas e historicamente engendradas. A significação de palavras, por exemplo, de “educação”, deve-se ao esforço dialógico e do acento apreciativo da contrapalavra em se legitimar no diálogo social que altera a maneira como os sujeitos enfrentam a realidade do enunciar. A contrapalavra passa a ter outro sentido que torna possível uma tensão dialógica gerada pelo enunciado de um sujeito social e o que poderia ser enunciado em outros contextos ideológicos e por outras finalidades, como históricos, políticos e econômicos.

Nota-se, pela discussão feita por diversos autores, que o conceito de contrapalavra é uma resposta à palavra do outro, além de prolongá-la, isto é, trazê-la para a perspectiva do eu. Trata-se não só de uma ação do eu sobre a linguagem (“ampliando” as possibilidades de dizer e de interpretar), ou do outro sobre o eu, mas também do eu sobre o outro. Conforme ensina Bakhtin/Volochínov (2010), em cada retomada, o enunciado assume sentidos condicionados pela significação e pelo tema. Desta forma, o enunciado possui sempre um sentido que se move devido ao tema. Por isso, todo discurso pode ser considerado uma contrapalavra a outros que o precederam e uma antecipação do que virá, pois o enunciado não se acaba ao ser proferido, ele continua significando por meio dos acentos apreciativos e pela interpretação dos interlocutores. Na próxima seção, vê-se como o gênero é concebido pela teoria bakhtiniana, e posteriormente, é relevante para se retornar ao gênero escolhido para a análise do trabalho: a crônica.

2.5 O conceito de gênero em Bakhtin

Faraco (2010) esclarece que a palavra gênero⁴⁰ relembra a base indo-europeia “gen”, que significa “gerar”, “produzir”. Em latim, relaciona-se com esta base o substantivo *genus, generis* (significando linhagem, estirpe, raça, povo, nação) e o verdadeiro *gigno, genui, genitum, gignere* (significando gerar, criar, produzir, provir), com o qual se relacionam palavras como genitor, primogênito, genital, genitora. A utilização do termo para designar tipos de textos é uma extensão da noção de estirpe (linhagem) para o mundo dos objetos literários e retóricos.

Uma importante consideração a respeito dessa categoria é que, para apresentar a noção de gênero do discurso, na visão bakhtiniana, é necessário apreender o seu lugar e seu papel no conjunto das suas formulações, ou seja, compreender a noção de gêneros a partir de outros fundamentos, como a concepção histórico-social e ideológica da linguagem, o caráter histórico-social, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; portanto, não dissociá-la das noções de interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado⁴¹ e atividade humana, pois somente na relação com esses conceitos se pode aprender, sem reduzir, a noção de gêneros, conforme aponta Rodrigues (2005).

O primeiro texto sobre gêneros, no confronto das obras bakhtinianas, foi *O problema dos gêneros do discurso*, escrito por Bakhtin em 1952 ou 1953, como revela Rodrigues (2005). É um texto inacabado, encontrado entre os papéis do autor e publicado na Rússia pela primeira vez numa coletânea de material de seus arquivos em 1979, após sua morte. Porém, há uma releitura dos conceitos, em 1929, de Bakhtin/Volochínov, em MFL.

⁴⁰ Para Todorov (1980), o gênero é a lógica das relações mútuas entre os elementos constitutivos da obra. Esse sistema não é fechado; o gênero nasce, possivelmente, ao mesmo tempo em que o projeto da obra. Machado (2010) explica que em, **A república**, Platão elabora a tríade proveniente das relações entre realidade e representação. Ao gênero mimético ou dramático pertencem a tragédia e a comédia; ao expositivo ou narrativo, o ditirambo, o nômico e poesia lírica; ao misto, a epopeia. Já na obra **Poética** de Aristóteles, ele classifica os gêneros como obras da voz tomando como critério o modo de representação mimética. Poesia de primeira voz é representação da lírica; a poesia de segunda voz, da épica; e a poesia de terceira voz, do drama. Platão havia proposto uma classificação binária, cujas esferas eram domínios precisos de obras representativas de juízos de valor. Ao gênero sério pertenciam a epopeia e a tragédia; ao burlesco, a comédia e a sátira. Apesar de ter se constituído na Poética e na Retórica, foi na literatura que essa classificação se consagrou. Os estudos que Bakhtin desenvolveu sobre os gêneros discursivos considerando não a classificação das espécies, mas o dialogismo do processo comunicativo estão inseridos no campo desse surgimento.

⁴¹ Segundo Machado (2010), os enunciados configuram tipos de gêneros discursivos e funcionam como “correias de transmissão” entre a história da sociedade e a história da língua. Antes de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens, e não apenas entre interlocutor e receptor.

Nesta obra, encontra-se a palavra gênero enunciada quatro vezes: duas no sentido tradicional de gêneros literários e poéticos, mas também duas vezes, ambas no capítulo “As relações entre infra e superestruturas”, com o novo sentido de que o Círculo bakhtiniano dota o conceito.

Em *O método formal nos estudos literários*, Medviédev (2012) define o gênero como uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado. Uma obra qualquer só se transforma em algo real quando toma a forma de um gênero. Assim, “o gênero é uma totalidade típica do enunciado artístico e, ainda, uma totalidade essencial, acabada e resolvida” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 193). Enfim, cada gênero pode dominar alguns aspectos da realidade; ele possui certos princípios de seleção, determinado tipo de visão e de compreensão da realidade, certos graus na extensão de sua apreensão e na profundidade de penetração nela.

Para Bakhtin (2011, p. 262), “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, sendo isso o que o autor chama de gêneros do discurso, ou seja, concebe-se que um enunciado organizado e estável se constitui em um gênero discursivo. O autor divide os gêneros discursivos por meio de sua concepção enunciativa em: gêneros do discurso primário, aqueles vindos de uma circunstância de comunicação oral e imediata (exemplo: conversas informais); e em gêneros do discurso secundário, aqueles provenientes de uma comunicação verbal produzida ou mais complexa, principalmente a escrita ou artística (exemplos: o romance, o discurso científico). Esses dois tipos de gêneros se inter-relacionam e essa inter-relação possibilita que a linguagem seja uma estrutura sempre aberta, porque as variedades dos gêneros do discurso são infinitas e a atividade humana, inesgotável.

No caso da crônica, um estudo apurado do surgimento do gênero sugere que há uma relação com as contações de histórias passadas de gerações em gerações, retratando o cotidiano e a origem dos povos. Com o aparecimento da escrita, alguns relatos foram sendo registrados e daí novos gêneros surgiram e se transmutaram, dando vida a outros gêneros, por exemplo, os contos, os romances e as crônicas. Inicialmente, a crônica poderia ser encaixada como um gênero primário e, mais recentemente, com as mudanças sofridas, seria um gênero secundário. Sobre esse assunto, Bakhtin (2011) esclarece a relação entre esses dois gêneros no trecho abaixo:

Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual, e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. [...] Os gêneros mais favoráveis da literatura de ficção: aqui o estilo individual integra diretamente o próprio edifício do enunciado, é um de seus objetivos principais (contudo, no âmbito da literatura de ficção os diferentes gêneros são diferentes possibilidades para a expressão da individualidade da linguagem através de diferentes aspectos da individualidade (BAKHTIN, 2011, p. 265).

O autor diz que se possui um rico repertório dos gêneros do discurso orais e escritos. No dia a dia, as pessoas utilizam com segurança, mas se ignora totalmente a sua existência *na teoria*. Por exemplo, Jourdain de Molière discorria sobre prosa e sobre vários gêneros sem suspeitar de suas existências. Na conversa mais desenvolvida, molda-se a fala às formas precisas de gêneros – às vezes, padronizados e estereotipados, às vezes, aos gêneros mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos. Bakhtin (2011) sustenta que a comunicação verbal na vida cotidiana não deixa de apresentar os gêneros criativos. Sobre o assunto, o autor continua a falar:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma como nos é dada a língua materna, a qual dominaram livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna — sua composição vocabular e sua estrutura gramatical — não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2011, p. 282- 283).

A partir da citação acima, afirma-se que, se não existissem os gêneros do discurso e se os sujeitos não os dominassem, se tivessem de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivesse de se construir cada um dos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível, de acordo com Bakhtin (*idem*).

A maioria dos gêneros literários é constituída de gêneros secundários, complexos, formados por diferentes gêneros primários transformados (exemplos: réplicas do diálogo, relatos cotidianos, cartas, diários, protocolos etc.). Neste caso, a crônica se encaixaria como um gênero secundário nessa classificação feita por Bakhtin, porém, vimos que ela tem sua origem apregoada aos gêneros primários, por exemplo, as contações de histórias. Por outro lado, a obra mais complexa e pluricomposicional do gênero secundário no seu todo é o enunciado único e real, que possui autor real e destinatários percebidos e representados por esse autor. Compartilhando as ideias bakhtinianas, Medviédev (2012) sugere que os gêneros

literários bem consolidados enriquecem o discurso interior do sujeito com os novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade.

Destarte, o gênero se volta para o seu passado para poder continuar no presente. Comprova-se isso na passagem do **Problemas da Poética de Dostoievski**, de Bakhtin (2010), em que retrata os gêneros literários como mais estáveis na evolução da literatura. Sobre essa característica, ele discorre:

O gênero sempre conserva os elementos imorredouros da *archaica*. É verdade que nele essa *archaica* só se conserva graças à sua permanente renovação, vale dizer, graças à atualização. O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Nisso consiste a vida do gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é uma *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente, mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente e por isso que tem a capacidade de assegurar a unidade e a continuidade desse desenvolvimento (BAKHTIN, 2010, p. 121).

O gênero está sempre se renovando, modificando-se e se transmutando para que surjam novos gêneros. Todorov (1980) esclarece que os gêneros não desaparecem, mas os “gêneros-do-passado” vão sendo substituídos por outros. Tece-se uma relação da crônica como um gênero do passado que se renovou, modificou-se e hoje atua no suporte jornal, sendo diário ou semanal. A cada dia, a crônica não é a mesma e é, ao mesmo tempo, em que se descobre em outros gêneros. Por exemplo, é muito comum que autores reúnam suas crônicas e as transformem em um livro, pois o gênero crônica morre a cada vez que é publicada outra no dia seguinte, segundo Moisés (1967). Com a publicação de um livro, tem-se a ideia de estabilidade e de eternidade, neste caso, *Crônicas de Educação*, de Cecília Meireles (2001), estariam salvaguardadas do esquecimento do leitor. Por meio da citação de Bakhtin, faz-se um paralelo à teoria formal de outro pensador de seu Círculo: Medviédev. Para este, no gênero que se realiza a unidade entre a realidade efetiva da palavra e seu sentido. A compreensão da realidade se cumpre com a ajuda da palavra efetiva, palavra-enunciado. As formas determinadas da realidade da palavra estão ligadas a certas formas da realidade que a palavra ajuda a compreender. Por fim, o gênero é a unidade orgânica entre o tema⁴² e o que está além dos seus limites (MEDVIÉDEV, 2012).

⁴² Tema não no sentido de tema/significação de Bakhtin/Volochínov(2010), e sim como sinônimo de assunto.

Desse modo, a realidade do gênero e a realidade que o gênero pode alcançar estão intrinsecamente ligadas; entretanto, reconhece-se que a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo da comunicação social. Medviédev (2012) propõe que o gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade, apontando para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos mecanismos da realidade. A compreensão da realidade se desenvolve e se origina no processo da comunicação social ideológica.

Acerca dos gêneros e sua atualização, ou seja, o seu movimento contínuo entre a unidade e a continuidade, Bakhtin (2010) afirma, como se viu, que o gênero sempre é, ao mesmo tempo, novo e velho. Para ele, é a noção sobre a forma do enunciado total, isto é, do gênero do discurso, que traça o limite do falante no processo discursivo. Para o falante, os gêneros constituem-se como índices sociais para a construção do enunciado (quem sou eu, quem é o meu interlocutor, como este me vê, o que dizer, como dizer, para quem etc., isto é, simultaneamente, a situação de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo verbal). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um horizonte de possibilidades (de significação), indicando, por exemplo, a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, bem como os aspectos da expressividade do gênero e do enunciado. Ao se relacionar com o discurso alheio, o interlocutor, desde o início, infere o gênero do enunciado e, dessa maneira, as propriedades genéricas em questão, uma vez que constituem índices indispensáveis à constituição do sentido do enunciado, segundo Rodrigues (2005).

Partilhando de ideias semelhantes às de Bakhtin (2010), Todorov (1980) expõe que os gêneros sempre são a transformação de um ou vários gêneros antigos, ou seja, por inversão, por deslocamento, ou por combinação. Para o autor, os gêneros são classes de textos. Daí, ele conclui que os gêneros são unidades de descrição sob dois pontos de vista distintos: o da observação empírica e o da análise abstrata. Na sociedade⁴³, tem-se o costume de institucionalizar com certa recorrência algumas propriedades discursivas. Os textos dos indivíduos são produzidos e notados de acordo com a norma que o constitui. O gênero literário, pois, é essa codificação de propriedades discursivas.

⁴³ Por esse viés, os gêneros se comunicam com a sociedade em que ocorrem. Todorov (1980) ainda continua a dizer que os gêneros vão evidenciando os aspectos constitutivos da sociedade a que pertencem.

Não se pode esquecer que Bakhtin (2010) aponta o gênero como um elo da cadeia discursiva. De fato, o objeto de estudo é o gênero crônica e, para entender a fundo os principais aspectos desse gênero literário, o autor revela a lógica do gênero:

O gênero possui sua lógica orgânica, que, em certo sentido, pode ser entendida e criativamente dominada a partir de poucos protótipos ou até fragmentos de gênero. Mas a lógica do gênero não é uma lógica abstrata. Cada variedade nova, cada nova obra de um gênero sempre a generaliza de algum modo, contribui para o aperfeiçoamento da linguagem do gênero. Por isso é importante conhecer as possíveis fontes do gênero de um determinado autor, o clima do gênero literário em que se desenvolveu a sua criação. Quanto mais pleno e concreto for o nosso conhecimento das relações de gênero em um artista, tanto mais a fundo poderemos penetrar nas particularidades de sua forma do gênero e compreender mais corretamente a relação de reciprocidade entre a tradição e a novidade dessa forma (BAKHTIN, 2010, p. 181).

Da citação acima, podemos encontrar pontos de contato do pensamento de Bakhtin (2010) em relação à citação de Todorov (1980) quando este afirma que “o gênero é o lugar de encontro da poética geral e da história literária fatural; ele é, por isso mesmo, um objeto privilegiado, o que lhe poderia valer a honra de se tornar personagem principal dos estudos literários” (p.50). Com isso, finaliza-se essa seção e este capítulo em que se tratou dos principais conceitos bakhtinianos e sua contribuição para os estudos da linguagem. Nos próximos capítulos, será realizada a análise do objeto de estudo deste trabalho.

CAPÍTULO 3: A VISÃO HUMANÍSTICA DA EDUCAÇÃO PELOS ESCOLANOVISTAS

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”.

John Dewey

3.1 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Para se entender o contexto educacional dos anos 30, período em que Cecília Meireles (2001) iniciou sua produção literária como cronista, é necessário compreender o contexto político, social e econômico do começo do século XX. Entre o século XIX e o século XX, ocorreram mudanças na política que repercutiram no social, conseqüentemente, no econômico, pois se passou de império para república, e houve movimentos em prol da libertação de escravos, além de inovações tecnológicas, como nos meios de comunicação – por exemplo, o telégrafo, o telefone e o rádio.

Sobre a educação, destacam-se o envolvimento de vários grupos que eram contra o tipo de educação vigente naquela época (a educação tradicional) e as reformas educacionais que tentavam abranger as necessidades desse processo de modernização, reformas que, desde o início da república, foram pautas de discussões de setores organizados da sociedade. Saviani (1995) explica que esse ensino tradicional se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidando o poder da burguesia, coloca-se a escola como salvadora da pátria, sendo ela universal, gratuita e obrigatória como um instrumento da ordem da democracia. Essa educação tradicional será importante ressaltar num tópico da pesquisa para mostrar as diferenças entre ela e a educação nova, pois, para entender a análise do *corpus* que aborda a pedagogia humanística, é relevante compreender o contexto de como surgiu a Escola Nova, o porquê, e qual o motivo da decadência da educação tradicional.

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é um dom que torna o homem capaz de armazenar várias informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva, é preciso decompor a realidade a ser estudada, com o objetivo de simplificar todo esse conhecimento a ser transmitido ao aluno, que, por sua vez, deve armazenar somente os resultados do processo. Desse modo, na escola tradicional, o

conhecimento humano possui um caráter acumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo através da transmissão dos conhecimentos por meio do professor, na escola.

Di Giorgi (1989), baseado no pensamento de Snyders, reflete sobre quais os principais pontos da escola tradicional. Mostram-se os cinco passos que esclarecem essa concepção:

I- Preparação do aluno: pode ser a recordação da lição anterior, o despertar interesse, dar linhas gerais dentro das quais se enquadra a matéria apresentada etc. II- Apresentação: pelo professor, do conhecimento a ser assimilado pelo aluno. III- Assimilação: pelo aluno, do novo conhecimento, através da comparação com o já conhecido. IV- Generalização: por parte do aluno, que deve identificar todos os fenômenos explicados pelo conhecimento recém-adquirido. V- Aplicação: passo que corresponde a exercícios em que o aluno procurará aplicar a diferentes situações, novas, o conhecimento adquirido. É o momento em que deve se dar a chamada “transferência de conhecimento”(DI GIORGI, 1989, p. 17-18).

Como todo método de ensino, o tradicional tem uma proposta. E essa proposta, de acordo com a citação acima, é uma educação que se afasta da vida para melhor compreendê-la, para confrontá-la com modelos; modelos estes que representam o que de mais alto a humanidade já atingiu em termos de realizações artísticas e científicas. Desse modo, o aluno é levado a se aproximar, aos poucos, a se apropriar dos modelos universais, das grandes realizações da humanidade. Por intermédio do conhecimento de geração em geração ou o conhecimento adquirido de obras, os alunos deviam conhecer muito bem os conteúdos culturais, as grandes obras, poesias, romances, as artes em geral. Por esses motivos, Libâneo (1986) atesta que a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista, e, às vezes, enciclopédica. O papel do estudante nessa corrente seria:

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está adquirindo o conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (MIZUKAMI, 1986, p.11).

O aluno não era o sujeito responsável pela sua própria educação, e só lhe atribuía a função de memorizar o conhecimento passado pelo professor. Nessa relação passiva, o professor era o detentor de todo o conhecimento do mundo. Libâneo descreve ainda o papel do professor e a relação dele com o aluno na escola tradicional, salientando:

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (LIBÂNIO, 1986, p. 24).

Di Giorgi (1989), por sua vez, afirma que o papel do mestre é essencial neste processo. O aluno encontra alegria ao superar a sua dispersão inicial, ao se tornar capaz de concentrar o seu esforço para empreender tarefas que antes pareciam impossíveis. O professor deve graduar as dificuldades das atividades, tornando acessíveis ao aluno as grandes obras da humanidade, cujo valor inicial ele pode intuir, mas não pode chegar a compreender.

Nesta concepção educativa, em que o mestre expõe a sua lição e prescreve tarefas a um aluno que escuta a exposição e executa essas tarefas, pode se tornar uma formação comprometida e até mesmo incompleta. No desenvolvimento do processo de transmissão, por recurso aos modelos, estabelece-se uma relação mestre-aluno em que o primeiro é centro único do processo de ensino-aprendizagem e o segundo é o receptor dos saberes e obedece às ordens que emanam daquele.

O aluno é visto pela escola tradicional como uma tábua rasa que o professor tem de modelar e moldar; ou um livro não escrito cujas páginas continuarão vazias; “o botão de rosa que irá abrir com o talento das suas mãos; o cadinho onde caldeará o bronze do futuro cidadão; a cabeça que tem de formar e implantar nos ombros infantis” (LOBO, 1986, p.240). Nessa mesma linha de raciocínio, Ghiraldelli conceitua o que seria a educação tradicional:

[...] a educação tradicional está preocupada com modelos, ou seja, as grandes obras literárias, científicas e artísticas. Memorizando os modelos, o aluno poderá guiar-se na vida moral e intelectual, quando adultos [...] centra o ensino na atividade do professor. Sendo assim, é através da aula expositiva que os modelos poderão ser apresentados aos alunos (GHIRALDELLI, 1988, p. 25-26).

Esse tipo de educação está preocupado com modelos e formas a seguir. Centra a aula no professor, e não nos interesses e dificuldades de cada aluno⁴⁴. Saviani (1991) elabora uma síntese sobre a estrutura desse método tradicional:

Eis, pois, a estrutura do método; na lição seguinte, começa-se corrigindo os exercícios, porque essa correção é o passo da preparação. Se os alunos fizerem corretamente os exercícios, eles assimilaram o conhecimento

44 Apesar de todas as mudanças que ocorreram desde aquela época, o método expositivo é o mais utilizado até hoje.

anterior, então, eu posso passar para o novo. Se eles não fizeram corretamente, então, eu preciso dar novos exercícios, é preciso que a aprendizagem se prolongue um pouco mais, que o ensino atente para as razões dessa demora, de tal modo que, finalmente, aquele conhecimento anterior seja de fato assimilado, o que será a condição para se passar para um novo conhecimento (SAVIANI, 1991. p.56).

Comparam-se as ideias de Saviani (*op. cit.*) com o que Mizukami (1986, p. 17) diz sobre o ensino maiêutico, “cujo aspecto básico é o professor dirigir a classe a um resultado desejado, por meio de uma série de perguntas que representam, por sua vez, passos para se chegar ao objetivo proposto”. Com esta pergunta, questionamo-nos sobre o ensino: “Será que uma série de exercícios repetitivos fará com que o aluno realmente aprenda?”. Esse tipo de lição não faz com que o aluno pense e reflita sobre quase nada, e sim decore, memorize para aquele momento, e depois todo o ensino ficará comprometido – de fato, a aprendizagem não ocorrerá. Ao se chegar a novas unidades ou capítulos daquela matéria, o aluno acumulará dúvidas e dificuldades que levará para o resto de sua formação escolar, e talvez, para sua formação acadêmica.

A aprendizagem pode ser vista como mecânica e como coativa. Para Libâneo (1986), a retenção do material ensinado é obtida pela repetição de exercícios e pela recapitulação da matéria. A transferência da aprendizagem depende exclusivamente do treino. A avaliação se dá por provas orais e exercícios em classe e em casa, e também por provas escritas e trabalhos. O reforço, quando é negativo, vem em forma de punição, notas baixas, conversas com os pais e, quando é positivo, tem-se as classificações, por exemplo.

Mas há muito mais aspectos negativos do que positivos em relação à educação tradicional, como:

I- O mundo é suspeito: na educação tradicional, o mundo é lugar de perdição. O mundo contemporâneo não oferece prazeres fugazes e práticas pouco edificantes. II- Os modelos tendem a ser muito mais modelos opostos à vida do que modelos para a vida (DI GIORGI, 1989, p. 19-20).

Explicando melhor essa citação, o homem que se une aos seus companheiros pode se perder. A família, com tanto carinho e superproteção, não permite que a criança avance no sentido da autonomia moral. A criança é vista como um ser suspeito, com extraordinária propensão a fazer bobagens e cometer erros e uma inépcia inata a compreender o que quer que seja. E os modelos educativos vão ser escolhidos fora do presente, isolados da experiência habitual da criança, sendo frequentemente até opostos a estas experiências.

A escola tradicional mostra o ensino, muitas vezes, como enciclopédia, pois os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais; o que vale é uma educação bastante formal e não reflexiva. Saviani (1995) ressalta, entretanto, que a pedagogia tradicional ou a pedagogia da essência, como também pode ser chamada, não deixa de ter um papel revolucionário, pois procurava defender a igualdade essencial entre os homens. Diante disso, a burguesia propõe uma nova pedagogia, a da existência em que os homens não são todos iguais, e se devem respeitar as diferenças.

Depois da exposição sobre a escola tradicional, neste momento, apresenta-se a proposta que lhe fez oposição. Tenta-se mostrar a questão humanística da educação e também a pedagogia humanística do educador norte-americano John Dewey, que escreveu o livro *Vida e Educação*, obra referência nesse assunto, e E. Claparède com o seu conceito de educação funcional ou ativa, tendo em vista o fato de a abordagem humanística ser um atributo da corrente Escola Nova, e em razão de esses dois autores serem influenciadores dos ideais cecilianos.

3.2 A VISÃO HUMANÍSTICA DA EDUCAÇÃO

A proposta de educação que se opõe à tradicional é a humanística, a qual procura mostrar que a verdadeira educação é a que tende a proporcionar as condições necessárias para a educação que assegurem o crescimento ou a adequação de vida, desenvolvendo um processo coletivo essencialmente social que transmite valores, conhecimentos, costumes e métodos cheios de teoria e prática para a vida de qualquer cidadão ou cidadã, indicando uma diferente visão de mundo e de cultura. É a educação centrada no homem, e sua origem remonta aos gregos. A visão do humanismo vem de *humanitas*, dos gregos. Desde a época de Cícero e Varrão, o humanismo significava a educação do homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser, conforme Jaeger (1995). Porém, para alguns autores, como Mizukami (1986), a abordagem humanista tem origem no trabalho de Karl Rogers, psicólogo, que não foi especificamente elaborado para a educação, e sim para o tratamento terapêutico.

Segundo Mizukami (1986), essa abordagem dá ênfase às relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. O professor é visto como um facilitador da aprendizagem, dando assistência. O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos. A atividade é

considerada um processo natural que se realiza pela interação com o meio. O professor não ensina: apenas cria condições para que os alunos aprendam.

A autora explica que, no Ensino Humanista, o homem está situado no mundo, no qual se encontra em uma constante busca. Há uma grande diferença entre ele e o Ensino Tradicional, pois, no primeiro, o homem não está acabado; ele faz parte de uma gradativa transformação que auxilia no seu “vir-a-ser”, assim como também não estão acabados os modelos e as regras a serem seguidas. Desse modo, nesse ensino, a finalidade primordial do homem é seu autodesenvolvimento.

De acordo com pensamento rogeriano, a educação tem como finalidade a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno e como objetivo principal liberar a sua capacidade de autoaprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento intelectual e emocional. Nessa visão, o professor é, primariamente, uma personalidade única. É o único ser humano que aprendeu a se usar efetiva e eficientemente para realização de seus próprios propósitos e os da sociedade, na educação dos outros. Cada professor desenvolverá seu próprio repertório, de uma forma única, decorrente da base perceptual de seu comportamento, afirmou Mizukami (1986).

Ela continua a explicar que o processo de ensino irá depender do caráter individual do professor, como ele se inter-relaciona com o caráter individual do aluno. A autenticidade e a congruência são consideradas condições facilitadoras da aprendizagem, as quais, por sua vez, irão facilitar um processo de autenticidade ou congruência na pessoa ajudada. O professor deve aceitar o aluno tal como é e compreender os sentimentos que ele possui. É importante que se tenha um ambiente favorável ao desenvolvimento e que se possibilite a liberdade para aprender.

Apesar de a abordagem humanista criticar a transmissão de conteúdo, eles não defendem a supressão do fornecimento de informações. A pesquisa dos conteúdos será feita pelos alunos, que deverão, por sua vez, ser capazes de criticá-los, aperfeiçoá-los ou até mesmo de substituí-los. Defendem também uma autoavaliação por meio do *feedback* recebido.

Nessa concepção, Dewey (1978) acredita que educar é crescer, não como no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, humano, no sentido de uma vida

cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais adequado para o homem. A definição mais comum também é:

[...] educação como o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. Por essa definição, a educação é fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida (DEWEY, 1978, p. 17).

Podendo entender que a educação tem o seu lugar natural na vida humana, também se descreve que é uma categoria, por assim dizer, dessa vida, um resultado inevitável das experiências. A educação é considerada como uma necessidade da vida social. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação (professor e aluno) ou o que recebe e o que comunica se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência. Desta relação, há uma troca: um dá e o outro recebe.

Anísio Teixeira⁴⁵ (1955), outro teórico da Escola Nova, escreveu um artigo sobre a teoria de John Dewey. Para eles, o saber não é aprender noções devidamente conhecidas, não é se familiarizar com a bagagem anterior de informações e conhecimentos, mas descobri-las de novo, operando como se fôssemos seus descobridores originais. Outrossim, o conhecimento, pois é o resultado de um processo de indagação. E a marcha desse processo de pesquisa é o que Dewey chama de *lógica*. Teixeira (1955) enfatiza que a lógica é o processo do pensamento reflexivo; "conhecimento" é o resultado desse processo; o "já conhecido" é o "material", que se usa ao operar a investigação ou a pesquisa. Mas este material só será corretamente utilizado se, no processo pelo qual o tiver adquirido ou aprendido, operá-lo como se ele houvesse sido descoberto pelo próprio sujeito.

No que diz respeito às escolas, em Dewey (1978), estas passam a constituir um mundo dentro do mundo, uma sociedade dentro da sociedade. Ele conseguiu restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida por meio de um exercício

45 De acordo com Di Giorgi (1989), Anísio Teixeira, discípulo de Dewey, de quem foi aluno, é defensor de uma escola única e democrática, aberta a todos sem distinções, reorganizada segundo os princípios da Pedagogia Nova, na qual a escola é o instrumento de reconstrução social. Para ele, a função da universidade é criar ciência e tecnologia nacional, isto é, conhecimento interessado. E a escola deve ser assumida pelo Estado e descentralizada regionalmente.

específico a isto destinado (escola) com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida).

Nessa mesma linha de raciocínio, Claparède (1958) enfatiza que não se pode colocar todo o saber nas mãos das crianças, mas fazer com que elas sintam, provem por suas experiências pessoais o valor do conhecimento e do trabalho, apresentando-as tarefas ou atividades que tenham relação com a vida. Esse era o lema da educação funcional/humanística.

A educação, nesse sentido, é social, sendo uma participação, uma conquista de um modo de agir comum. O ato de aprender se realiza de maneira mais adequada quando é transformado em uma ocupação especial e distinta. O pensamento *deweyano* vê a aquisição isolada do saber intelectual como algo muito negativo, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar – deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido fora do contexto real que tem na vida perde com isso seu sentido e seu valor. Enfim, a escola não deve ser oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, numa situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade organizacional⁴⁶. A aprendizagem é naturalmente muito mais visível na infância, momento em que tem o seu máximo de intensidade, mas nem por isso deixa de perdurar por todo o período da vida. Só a morte pode cessar a educação, pois cada dia se aprende algo novo.

Os seres humanos aprendem por meio de métodos⁴⁷. O método é uma classificação e exposição dos processos e modos pelos quais aquelas matérias podem ser mais bem apresentadas e impressas na mente dos discípulos. O método é o modo pelo qual a experiência se processa e, assim, não se distingue da experiência, como também o seu objeto, a matéria, dela não se distingue. Essa diferenciação é vista pelo pensamento deweyano.

Esse processo de aprendizagem gera cinco condições que são bem diferentes da escola tradicional e nem as pode fornecer com a antiga organização. De acordo com Dewey (1978, p. 34-36),

46 Nesta visão de educação, podemos fazer uma relação com o pensamento marxista e crítico da linguagem defendida pelo Círculo de Bakhtin, pois, da mesma forma que o ensino, a linguagem não pode ser vista fora do seu contexto, e sim no seu uso, dependendo do outro também para se constituir.

47 Deste modo, as matérias são distintas de métodos. As matérias transformam-se em uma classificação sistemática de fatos e princípios sobre a natureza e sobre o homem.

1-Só se aprende o que se pratica; 2- Mas não basta praticar; 3- Aprende-se por associação; 4- Não se aprende nunca uma coisa só; 5- Toda a aprendizagem deve ser integrada à vida, isto é, adquirida em uma experiência real de vida, onde o que for aprendido tenha o mesmo lugar e função que tem na vida.

A escola que se organiza nessa teoria deweyana não é a econômica, não levará ao máximo de aprendizagens, porque a aquisição do saber deve se caracterizar como um processo natural de vida. A condenação da escola velha, para ele, está tão obsoleta – não há quase nada a ensinar –, que se poderia excluí-la. O saber que se ganha ali é tão duvidoso, tão isolado da vida, que, muitas vezes, pode ser mais prejudicial do que vantajoso.

De acordo com Cunha (1994), a educação, nesta perspectiva, é toda feita de fora para dentro por intermédio das matérias de estudo, isso é, não significa adequar mecanicamente o aprendiz às necessidades funcionais presentes da ordem social e nem submetê-lo a informações sobre conteúdos culturais do passado sem nexos com o momento atual.

A escola tradicional destaca a disciplina, o controle, a lei, a ordem e a ordenação lógica dos assuntos; a doutrina “inovadora” sustenta a liberdade, a iniciativa, o interesse e a abordagem psicológica dos alunos. As duas tendências se acusam mutuamente: a primeira é tachada de rotineira, autoritária e despótica; a segunda é condenada por ser caótica e displicente para com os deveres e contestadora da autoridade, conforme Cunha (1994). Liberdade, nesse quesito, significa autonomia para pensar, estabelecer relações entre as coisas e tomar decisões.

Do mesmo modo de Dewey, Claparède (*op.cit.*) defende que o interesse deve ser o princípio da educação, e não o medo da palmatória ou o desejo da recompensa. Segundo ele, a criança deve desejar fazer algo, e não ser forçada a fazer. Claparède (1958) chama de educação funcional aquela que é completamente fundada na necessidade e nos interesses psíquicos dela resultantes. Para ele, para ser aplicado o princípio de educação funcional nas escolas, é preciso considerar a psicologia da criança, visto que, de acordo com sua visão, a criança não é um adulto em miniatura, incompleto, e sim um ser que tem vida própria e possui seus próprios interesses. Os testes psicológicos, para saber quais eram os pontos fortes e fracos de cada aluno, eram uma medida defendida pelo educador, que dizia que essa era uma “educação sob medida”, e não uma produção em série. O educador e psicólogo desejava que a escola fosse ativa e esquematizou o processo educativo em:

1) Despertar uma necessidade (um interesse, um desejo), pondo o aluno em situação própria a suscitar essa necessidade ou esse desejo. 2) produção, graças a essa necessidade, da reação própria a satisfazê-la. 3) Aquisição dos conhecimentos que possam controlar essa reação, dirigi-la, conduzi-la ao fim proposto (CLAPARÈDE, 1958, p. 149).

Para finalizar este tópico, pode-se concluir dizendo que Dewey (1978) não acredita que as escolas sejam elas próprias as construtoras de uma nova ordem social, mas crê que elas possam se aliar aos movimentos sociais em benefício de uma sociedade melhor no futuro. A seguir, foca-se no movimento da Escola Nova.

3.3 O MOVIMENTO ESCOLA NOVA

A Escola Nova tem o objetivo principal de o aluno ser o centro da educação⁴⁸. Deve-se atribuir importância central às atividades da criança, às suas necessidades e aos seus interesses, pois todo aprendizado deve partir do interesse da criança. Aquilo que não lhe interessa não deve ser ensinado, isso é, deve-se deixar de tratar a criança como objeto da educação e passar a vê-la como sujeito da educação.

A origem da Escola Nova começou em pequenas experiências, como em internatos situados no campo, onde se procurava que a educação se desse misturada com a vida dos alunos, realizavam-se atividades como criação de animais, jardinagem e outros. Todas elas planejadas no sentido de serem educativas, segundo Di Giorgi (1989).

A escola seria como um lar e os teóricos da Escola Nova procuravam atrelar o ensino teórico ao conhecimento prático da natureza e da vida social, que se tentava reproduzir, de forma bem reduzida, no sistema escolar. Essas escolas eram pensadas para crianças entre 10 a 16 anos, embora houvesse tido experiências com crianças menores.

No ano de 1899, foi fundado o *Bureau International des Écoles Nouvelles*. Em um congresso de 1919, as escolas fizeram uma exposição das características gerais desse movimento, características que foram expostas como as ideias principais da corrente escolanovista abaixo:

48 Para Santos, Preste *et al.* (2006), a Escola Nova pretendeu promover a pedagogia da existência e da superação. Não mais submetia o homem a valores tradicionais, e não mais pretendia educá-lo para a realização de sua essência verdadeira. A pedagogia da existência se voltaria para o indivíduo: único, diferenciado, interagindo com um mundo dinâmico. O caráter psicológico da pedagogia da existência apresenta para o educando, ou para a criança, o verdadeiro sujeito da educação. Desse modo, a Escola Nova se recusa a considerar a criança uma miniatura do adulto, um adulto inacabado. Ela vai atender a criança a partir das especificidades da sua natureza.

1. A Escola Nova é um laboratório de pedagogia prática. Procura desempenhar o papel do explorador ou iniciador das escolas oficiais, mantendo-se a corrente da psicologia moderna, a respeito dos meios de que se utilize, e das necessidades modernas da vida espiritual e material. 2. A Escola Nova é um internato, porque só o influxo total do meio em que se move a criança permite realizar uma educação eficaz. [...]. O influxo natural da família, quando sadio, deve preferir-se ao melhor dos internatos. 3. A Escola Nova está situada no campo, porque este constitui o meio natural da criança. [...] 6. A Escola Nova organiza trabalhos manuais para todos os alunos, durante uma hora e meia, ao menos, por dia; de duas a quatro, trabalhos obrigatórios que tenham um fim educativo e de utilidade individual ou coletiva, mais que profissional. [...] 13. O ensino será baseado sobre os fatos e a experiência. A aquisição dos conhecimentos resulta de observações pessoais, visita a fábricas, prática de trabalho manual etc. e só em sua falta de observação de outros é recolhida através dos livros. A teoria vem sempre depois da prática, nunca a precede. 14. A Escola Nova está, pois, baseada na atividade pessoal da criança. Isto supõe a mais estreita associação possível do estudo intelectual com o desenho e os trabalhos manuais mais diversos. 15. O ensino está baseado em geral sobre os interesses espontâneos da criança. [...] 16. O trabalho individual do aluno consiste numa investigação, seja nos fatos, seja nos livros ou jornais etc. [...] 17. O trabalho coletivo consiste numa troca, ordenação ou elaboração lógica comum dos conhecimentos individualmente reunidos (LOURENÇO FILHO⁴⁹, 1974, p. 163-164).

Olhando mais atentamente para essas características, percebe-se que este é um movimento reformista e antiautoritário, que propõe o aluno como centro do processo pedagógico. Para Piletti (1991), o aluno deixa de ter o papel passivo-receptivo para ter o papel de ativo-participativo. O professor é um facilitador desse processo. Como a educação tradicional não estava mais dando conta das demandas escolares por conta de novas propostas que surgiam visando adequar a escola à nova realidade, outras propostas pedagógicas ou correntes educacionais iam surgindo.

Os principais motivos que influenciaram o movimento Escola Nova, conforme Piletti (1991, p.57), foram:

Mudanças rápidas nas condições de vida, decorrentes das descobertas científicas e do conseqüente progresso tecnológico; Transformações econômicas e sociais que trouxeram novas necessidades e novos tipos de ensino; Mudanças na vida familiar com repercussão na vida escolar; Influência de novas ideias; Influência de revoluções políticas; Contribuição

49 Conforme Di Giorgi (1989), Lourenço Filho é adepto da vertente escolanovista que se encontra na psicologia funcionalista de Claparède. De certa forma, ele tenta reduzir os problemas sociais a questões técnico-pedagógicas e até psicológicas. A escola deve ser pedagogicamente adequada para a democratização social. É o processo de adaptação do homem ao meio. Lourenço Filho teve influência também de Durkheim e lhe interessava o processo pelo qual os indivíduos são integrados ao grupo. Nesta visão, o indivíduo desenvolvido é indivíduo integrado, e só é cidadão o homem instruído.

das ciências do Homem (Psicologia e Sociologia); Contribuição da Psicologia da criança.

A filosofia da Escola Nova tinha como lema as ideias de que é agindo que o homem se forma e de que o indivíduo se estrutura a partir de sua ação sobre o meio e da influência que o meio exerce sobre ele. Piletti (1991) afirma que a essa escola cabe defender o direito à liberdade individual, lutar contra qualquer tipo de coação e propor os interesses e as motivações pessoais como ponto de partida de todo o processo educativo. O social é apenas um complemento do individual.

Pode-se afirmar, baseado em Piletti (*op. cit.*), que o escolanovismo surgiu desde a Renascença. Um dos precursores foi Victorino de Feltre, o qual afirmava que o ensino deveria ser gradual e de acordo com o desenvolvimento psíquico do aluno e o aprendizado deveria acontecer em um ambiente de alegria e satisfação.

Piletti (1991) relata que, na França, dois representantes do Renascimento se preocuparam com a questão da educação: François Rabelais (1494-1553) e Michel de Montaigne (1533-1592). Rabelais⁵⁰ era contra a educação formalista e livresca e apresenta suas ideias sobre educação por meio de uma novela pedagógica cheia de ironia, chamada *Gargântua e Pantagruel* (1532-1552). Nessa publicação, ele utilizou o pseudônimo de *Alcofrybas Nasier*, que era um anagrama de seu nome. Por outro lado, Michel de Montaigne acusa a educação de seu tempo de livresca, pedante, desligada da vida e propensa a punir as crianças com castigos corporais.

Na verdade, o principal precursor da Escola Nova, segundo Piletti (*op. cit.*), foi Jean Jacques Rousseau (1712-1778), que diz ser necessário despertar na criança a capacidade de compreender e valorizar a vida de acordo com os preceitos da natureza, pois tudo pode sair perfeito se vier da natureza. O pensamento dele inspirou outros, como Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841) e Froebel (1782-1852)⁵¹. Eles entendiam que a educação era a solução

50 Faraco (2010) mostra que Mikhail Bakhtin escreveu, em 1946, sua tese do doutorado no Instituto Gorki de Literatura Universal sobre a carnavalização, tendo a obra Rabelais e seu Mundo como material de análise. Sobre a defesa dele, demorou uns oito anos para receber um resultado e, somente em 1952, foi-lhe concedido um título acadêmico, porém não o título de doutor. Anos mais tarde, ele publicaria o livro **Cultura Popular na Idade Média**: o contexto de François Rabelais.

51 Outros principais representantes da Escola Nova mais citados são: John Dewey (1859-1952), Kilpatrick, Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1952), Kerschensteiner (1854-1932), Célestin Freinet (1896-1966) e Anton Makarenko (1888-1939). Conforme Di Giorgi (1989), no pensamento de Decroly, não há separação de disciplinas, pois um assunto puxa o outro, e cada um deles exige o concurso de todas as disciplinas para sua compreensão. O sistema que ele adotou pode ser uma transição entre a escola tradicional e a Escola Nova. Para a italiana Montessori, a criança é a renovação da vida, em todos os sentidos, e ela propõe um

de uma reforma social, desde que respeitasse a natureza e o desenvolvimento do aluno, além de serem adeptos dos brinquedos, do trabalho manual, do contato com a natureza, do canto, dos gestos, da linguagem, procurando partir sempre do interesse da criança.

Outro grande pensador desse movimento foi John Dewey (1978), por ter sido divulgador e sistematizador das ideias da nova corrente. Além disso, influenciou Cecília Meireles (2001) com suas teorias inovadoras. Ele foi um dos primeiros a abordar a relação escola-comunidade. A escola deveria estar profundamente ligada à comunidade, aos seus problemas, às suas vidas etc. O ideal educacional, para ele, era que a educação se desse junto com a própria vida, ou seja, quanto mais se integrassem atividade escolar e demais atividades cotidianas, melhor. O sistema escolar deveria ser descentralizado para garantir a democratização da escola.

Di Giorgi (1989) assevera que o conhecimento, para Dewey, não é nunca gratuito, mas sempre interessado nos objetivos a que se possa conduzir só para eles, podendo ser legitimados e validados. No quesito metodológico, Dewey propôs o sistema de projeto. O projeto é algo que absorve toda a classe ou um grupo de estudantes durante algum tempo do ano escolar, podendo ser realizado o ano inteiro. Deve ser do interesse dos alunos, envolvendo o trabalho manual e intelectual conjuntamente. Se possível, deve envolver os membros da comunidade escolar ou mesmo de fora da escola. Dewey valoriza o ensino globalizado: todas as disciplinas se voltam unicamente para a resolução dos problemas que se colocam como entraves ao desenvolvimento do projeto, ou seja, aprender a aprender.

Ele desenvolveu os cinco passos da aprendizagem, que são:

1-Atividade: o ponto inicial de qualquer aprendizado na escola, assim como na vida, que a escola deve reproduzir o melhor possível. É uma atividade qualquer que já esteja sendo exercida; atividade esta que se dá espontaneamente e que corresponde ao interesse do educando. 2-Problema: toda atividade, ao ser exercida, suscita problemas que dificultam sua continuidade e/ou desenvolvimento. É essa a origem do pensamento: este sempre provém de uma situação problemática. O ponto de partida do pensamento é a tentativa de empreendimento, de se superar uma situação problemática. 3- Coleta de dados: o professor e o aluno

ambiente favorável para o ensino segundo as necessidades físicas e psíquicas de cada criança. O autor cita o método de Montessori, que consistia em uma alfabetização própria e uma série de jogos e materiais para o ensino de matemática elementar. Ela e a discípula Lubienska criaram também um material chamado *frisa de história* ou *linha do tempo*, além de defenderem o ensino religioso dentro da escola.

devem coletar dados (dados de todo tipo) que possam ajudar a superar a situação problemática. 4- Hipótese: estes dados, uma vez coletados, permitirão a formulação de uma ou mais hipóteses explicativas do problema. 5- Experimentação: essa hipótese deve ser testada, a fim de se verificar a sua validade. Se ela for válida, poder-se-á resolver o problema, e a atividade prosseguirá, até que se depare um novo problema (DI GIORGI, 1989, p. 24).

A Pedagogia da Escola Nova ressalta ao extremo as diferenças individuais. Antes, na pedagogia tradicional, entendia-se que todos os homens são essencialmente semelhantes; esta é uma pedagogia que descobre as diferenças. Por esse motivo, defende um tratamento diferenciado para indivíduos diferentes; tratamento diferenciado não para diminuir as diferenças, mas por aceitá-las como naturais.

Há também outro pensador da Escola Nova, que influenciou Cecília Meireles (2001), que foi Claparède⁵² (1958), criador do conceito de “educação funcional”. Foi ele que montou o Instituto Jean-Jacques Rousseau, da Universidade de Genebra, onde se realizaram alguns dos principais estudos pedagógicos e psicológicos que serviram de base aos escolanovistas. A criança, de acordo com ele, era considerada um indivíduo com autonomia.

Claparède (1958) tinha como proposta uma **Escola sob Medida** (nome de um livro seu), dizendo que, na impossibilidade de haver uma escola para cada criança ou para cada tipo de habilidade, que se permitisse a cada aluno reagrupar as disciplinas de seus interesses ao desenvolvimento de suas condutas pessoais. Para isso, o psicólogo pregava a redução do currículo obrigatório a conteúdos suficientes para a transmissão de um conhecimento e deixando a maior parte do período letivo para atividades escolhidas pelo próprio aluno, como, por exemplo, o jogo. Claparède (1958) recomendava ainda a adoção de outras estratégias, isoladamente ou combinadas, para o melhor aproveitamento das potencialidades intelectuais dos alunos, como as classes paralelas (uma para os estudantes com capacidades naturais, outra para aqueles com maior dificuldade de aprendizado) e as classes móveis (que dariam a possibilidade de um mesmo aluno acompanhar diferentes disciplinas em ritmos diferentes, mais acelerados ou mais lentos, de acordo com as aptidões individuais).

52 Ele compartilhava das ideias do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) – com quem tinha algumas ideias em comum, como a da escola ativa, na qual a aprendizagem se dá pela resolução de problemas – e dos pedagogos do movimento da Escola Nova. Todos eles condenavam a escola tradicional por considerar o aluno como receptáculo de informações e defendiam a prioridade da educação sobre a instrução. “O saber não tem nenhum valor funcional e não é um fim em si mesmo”, defendia Claparède (1958).

Enfim, a educação funcional é a que assenta sobre a necessidade, a necessidade de saber, de investigar, de olhar, de trabalhar, segundo o autor acima. Essa educação deve ter como objetivo principal o desenvolvimento intelectual e moral, e não o de encher a cabeça de um mundo de conhecimentos que, depois de certo tempo, são esquecidos.

Cecília Meireles (2001), baseada nos princípios pregados pela Escola Nova, acreditava em uma educação diferenciada, inspirando-se nas ideias de Dewey (2009), cuja visão de educação é um processo que consiste em adotar, cuidar e cultivar. Todas essas palavras significam que a educação implica atenção às condições de crescimento. Sem esses fatores, não há o processo educativo, e sem estes elementos as pessoas não avançam intelectualmente. É claro que o meio social forma a disposição mental e emocional do comportamento dos seres, empenhando-os em atividades que despertam e fortalecem alguns impulsos, que têm determinados propósitos positivos, e, conseqüentemente, uma rápida absorção da aprendizagem. Como diria Cecília Meireles em *Vida e Educação*, “afinal, o sentido da educação é o de prover o homem das forças que lhe sejam necessárias para essa realização de si mesmo” (2001, p. 48). Em seguida, aborda-se o movimento Escola Nova no Brasil.

3.4 ESCOLA NOVA: SEU SURGIMENTO E SUA CONSOLIDAÇÃO NO BRASIL

Segundo Lourenço Filho (1974), as primeiras escolas novas⁵³ surgiram em instituições particulares da Inglaterra, da França, da Suíça, da Polônia, da Hungria e de outros países, aproximadamente em 1880. Na V *Conferência Mundial da Escola Nova*, em Elsenour, na Dinamarca, em 1929, mostravam-se as conquistas do movimento: a renovação da didática com múltiplos ensaios de ensino ativo; a melhor formulação teórica de princípios e normas para avaliação dos resultados do trabalho escolar; a extensão do movimento no ensino público; a criação de grandes associações de educadores com caráter nacional e internacional; o confronto de várias concepções filosóficas com os princípios e resultados do movimento; a conceituação geral da educação como ajustamento da personalidade em face da vida social

⁵³ O educador escocês Cecil Reddie criou a escola de *Abbotsholme*, no *Derby-shire*, em outubro de 1889, com o título de *new-school*. Depois surgiram outras escolas na Inglaterra, na França, mas foi na Alemanha onde teve considerável desenvolvimento, como nos aponta Lourenço Filho (1974).

modificada pela industrialização. Enfim, proposição de todas as formas educativas no sentido da paz, dando-se atenção a esse ponto também na formação da personalidade dos educadores, ou seja, princípio e fim de toda e qualquer reforma bem concebida.

A pedagogia do método intuitivo se manteve como referência durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920, ganha maior agitação o movimento da Escola Nova, que iria influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década no Brasil. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica.

Andreotti (2012) conta que, com a criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, com a função de promover debates em torno da questão educacional, a atuação dos pioneiros da Escola Nova – movimento que se empenhou em dar novos rumos à educação nacional – e os embates da Igreja no seu confronto com o estabelecimento de novos modelos para a educação tornam evidente a diversidade de interesses que abrangiam a educação escolarizada. Nesses embates, prevaleceram grupos articulados ao ensino público e grupos vinculados aos interesses do ensino privado.

Uma das primeiras medidas do governo Getúlio Vargas foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública⁵⁴, em 1930. A publicação da Constituição de 1934, estabelecendo a necessidade de um Plano Nacional de Educação, como também a gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, e as Reformas Educacionais, nos anos de 1930 e 40, demonstram que, na época, houve mudanças institucionais e substanciais na educação escolar do País. A educação escolarizada que se estruturou após 1930 se anunciava com a República, na qual um projeto de escolarização se organizava, tendo em vista a inserção de parte da população que se encontrava à margem do processo político republicano, conforme Andreotti (2012).

Para ministro, Getúlio Vargas escolheu Francisco Campos, que, na década anterior, havia reformado a educação de Minas Gerais, de acordo ainda com Piletti e Piletti (1986). A constituição de 1934 foi a primeira a incluir um capítulo especial sobre a educação, estabelecendo alguns pontos importantes como: a educação como direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral; a gratuidade do ensino primário; a assistência aos

54 Só dedicava cinco parágrafos à instrução, à educação e ao saneamento.

estudantes necessitados e outros. A Reforma Francisco Campos⁵⁵, em 1931, apresentava vasta abrangência de conteúdos, um sistema rígido de avaliação, afastando boa parte da população que não se via representada nessa escola e não deixando dúvidas sobre o caráter elitista desse grau de ensino na época, afirmou Moraes (1992).

Saviani (2012) relata que o movimento dos renovadores ganha maior visibilidade com a realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927 e atinge plena visibilidade com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁵⁶, em 1932. Em 1930, foi lançado o livro de Lourenço Filho *Introdução ao Estudo da Escola Nova* e, em 1933, Anísio Teixeira publica o livro “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação”, com base no pensamento pedagógico de John Dewey. Fernando de Azevedo também redigiu, anos mais tarde, o segundo *Manifesto dos Educadores* (1959) e 189 pessoas assinaram o documento, entre educadores, intelectuais e estudantes. Nesse manifesto, reafirmavam os princípios da Escola Nova, mas tratando principalmente do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e do direito à escola para todos.

Santos e Preste *et al.* (2006) relatam que o brasileiro Anísio Teixeira elaborou comentários sobre mudanças nos países onde essa democracia liberal tinha se instalado de longa data – por exemplo, Inglaterra e França, cujos sistemas de ensino foram unificados a fim de favorecerem os alunos mais pobres. Porém, os alunos que desejassem frequentar escolas particulares recebiam o apoio de bolsas de estudo, numa flexibilidade que facilitava a livre transferência do sistema público para o sistema particular. À escola caberia equipar-se para atender a grande quantidade de trabalhadores, ao setor operário, e os países mais desenvolvidos incentivaram, portanto, a expansão da escola pública.

55 A reforma de Francisco Campos criou um verdadeiro “caos” no ensino médio para todo o sistema educacional. Aos cursos profissionais, a reforma só organizou o ensino comercial para o qual era praticamente vedada a articulação com o ensino secundário, bem como o acesso de seus alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário, segundo Moraes (1992). Nesta Reforma Francisco Campos, houve algumas mudanças significativas, apesar de não ter sido um grande avanço: por exemplo, durante o ano letivo, os estudantes deveriam realizar quatro provas escritas parciais em cada disciplina e os exames finais – uma prova oral em cada disciplina, prestada perante uma banca examinadora constituída por dois professores do colégio e presidida pelo inspetor federal. Para os alunos que não conseguiam atingir a média estipulada, previa-se a realização de uma segunda época de exames finais. A presença obrigatória dos alunos no mínimo em três quartos das aulas foi uma segunda medida importante da Reforma Francisco Campos.

56 De acordo com Cunha (2008), várias narrativas informam que o “manifesto” deve sua origem à IV Conferência Nacional de Educação, realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) entre os dias 13 e 20 de dezembro de 1931, na cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, os conferencistas discutiram a possibilidade de dar resposta aos discursos lá pronunciados pelo presidente, Getúlio Vargas, e por seu ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, que solicitaram definições sobre o real sentido pedagógico da Revolução, cuja intervenção foi decisiva na condução dos trabalhos do evento.

O jornal carioca *Diário de Notícias*, no dia 19, reproduziu o manifesto na “Página de Educação”, escrita por Cecília Meireles, porém com outra denominação, segundo Lamego (1996, p. 101): “Manifesto da nova educação ao governo e ao povo”. O título do documento redigido por Azevedo, assinado por ele e outras 25 pessoas, sempre foi “A reconstrução educacional no Brasil”. Desde o surgimento, porém, o documento carregava a aura de manifesto, fazendo jus ao modo como foi apresentado pelo mesmo jornal.

Esses educadores se uniram em torno de algumas teses básicas, ainda que entre eles existissem grandes diferenças quanto à visão de mundo e de proposta educacional. Eram contra a proposta da Igreja, que defendia um ensino acadêmico, classicista e a manutenção e ampliação do ensino religioso. Entre as principais ideias do Manifesto está a vinculação da escola com a comunidade. Os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos e os professores devem ter formação universitária, conforme Piletti e Piletti (1986).

Muitos educadores – por exemplo, Cecília Meireles (várias vezes, arriscou o seu emprego e sua vida para criticar os erros dos estadistas em relação à educação), Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e outros participantes do movimento – tinham reivindicado a erradicação do analfabetismo, pois queriam que mais pessoas pudessem votar e acabar com o curral eleitoral dos coronéis, segundo Di Giorgi (1989). As ideias da Escola Nova foram implementadas aos poucos nos estados brasileiros. Em 1920, em São Paulo, por Sampaio Dória; em 1923, no Ceará, por Lourenço Filho; em 1924, na Bahia, por Anísio Teixeira; em 1928, no Distrito Federal / Rio de Janeiro, por Fernando de Azevedo⁵⁷ etc.

No que diz respeito às diferenças entre as duas abordagens mostradas neste capítulo, Teixeira (1984) mostra no manifesto a diferença entre a escola tradicional e a Escola Nova⁵⁸. A educação nova, que, certamente pragmática, propõe-se ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola

57 Segundo Di Giorgi (1989), Fernando de Azevedo é influenciado por Durkheim e se preocupa com a funcionalidade da estrutura social. O mais importante é a socialização de indivíduos, a adaptação de cada um ao grupo. A educação deve alocar os indivíduos socialmente de acordo com seus dons e capacidades. Após o ensino elementar, o ensino deve encaminhar cada um para o caminho que seus dons ou talentos lhes permitem traçar.

58 A Escola Nova nascia com o estigma de que a verdadeira democracia poderia ser instaurada a partir da “escola redentora”. Expressão da “ilusão liberal”, segundo a qual todos garantiriam um brilho próprio se houvesse esforços e não faltasse o talento, segundo Santos, Preste *et al.* (2006).

tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, organizou-se para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Teixeira (1984) ainda continua a explicar que a educação, porém, não se faz somente pela escola, cuja ação é favorecida ou contrariada, ampliada ou reduzida pelo jogo de forças inumeráveis que concorrem ao movimento das sociedades modernas. Numerosas e variadíssimas são, de fato, as influências que formam o homem pela existência. "Há a herança, que é a escola da espécie, como já se escreveu; a família, que é a escola dos pais; o ambiente social, que é a escola da comunidade; e a maior de todas as escolas, a vida, com todos os seus imponderáveis e forças incalculáveis".

Consoante Di Giorgi (1989), o escolanovismo conseguiu se arvorar em representante por excelência da inovação e da renovação educacional, sufocando movimentos mais radicais de contestação à ordem vigente. A partir de 1945, as ideias escolanovistas são mais divulgadas no País. Em 1944, funda-se a **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, revista oficial do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que funcionou sob a direção de Lourenço Filho e Anísio Teixeira.

No Brasil, houve outras manifestações importantes do movimento, como as escolas protestantes, especificamente as metodistas, que não tiveram nenhum problema de adotar as ideias e os métodos da Escola Nova, especialmente a vertente deweyana, combinando-a com elementos próprios do protestantismo: a mitificação do trabalho e a ênfase no êxito social. Depois dos anos 50, as escolas católicas tentaram se renovar. Por exemplo, a Associação de Educadores Católicos (AEC) organizou as **Semanas de Estudos Pedagógicos**, com o padre Pierre Faure, que, proferindo palestras e ministrando cursos, divulgou as ideias de Montessori e Lubienska. Vários educadores católicos viajaram à Europa para aprender técnicas divulgadas nessas semanas, conforme Di Giorgi (1989).

Algumas classes experimentais foram montadas em muitos colégios católicos, como a Escola Regional de Meriti (1923), Santa Cruz, o Sion, o Madre Alix, o Nossa Senhora do Morumbi, o Sacré Coeur de Marie, o Irmã Catarina, no estado de São Paulo. Há outras experiências interessantes, como os Colégios de Aplicação da Faculdade de Pedagogia da USP, em São Paulo, e da UFMG, em Minas Gerais, e ainda o Colégio Vocacional Oswald Aranha, da década de 60, retirado de Di Giorgi (*idem*).

Lourenço Filho (1974) registra em seu livro que a Escola Regional de Meriti, na cidade de Caxias, no Rio de Janeiro, teve um processo socializador desenvolvido pela diretora Armanda Álvaro Alberto. Foi a primeira escola a fundar um “Círculo de Mães”, mantendo uma relação escola–família.

Desde 1945, as ideias dos educadores se tornaram predominantes no fazer pedagógico e, na organização de rede pública, a concepção tradicional permanece imbatível ainda. De qualquer modo, tem-se hoje um fazer pedagógico essencialmente tradicional e até mesmo distorcido da realidade e as ideias dos escolanovistas permeadas de algumas concepções mais críticas. Lourenço Filho (1974) exemplifica os princípios gerais da Escola Nova. Estes são os mais conhecidos, como o respeito à personalidade do educando, ou seja, ele dispõe de liberdade; a compreensão funcional do processo educativo, quer sob o aspecto individual, quer sob o social; a compreensão da aprendizagem simbólica em situações de vida social; e a variação das características de cada indivíduo segundo a cultura da família, seus grupos de vizinhança, de trabalho, recreação, vida cívica e religiosa.

Em suma, abaixo apresentamos uma tabela explicativa com as principais ideias dos teóricos estudados, tanto da escola tradicional quanto da escola humanista:

Categorias	Escola Tradicional	Escola Humanista
Escola	Lugar em que o aluno deve aprender; era restrita a poucos.	Defendiam uma escola gratuita e para todos.
Aluno	Um ser passivo que deveria assimilar os conteúdos expostos pelo mestre.	Um ser ativo que é o centro da aprendizagem.
Professor	Ele tinha todo o conhecimento para passar para os alunos.	O professor é o facilitador da aprendizagem.

Métodos de ensino e aprendizagem	Os métodos de ensino consistem em conteúdos dos livros que são expostos para o aluno através do quadro, com exercícios de classe e casa e avaliações. A aprendizagem se dava pela cópia das matérias e exercícios de fixação.	Os conteúdos eram de interesses dos próprios alunos. A aprendizagem era uma consequência desse novo ato de ensinar. E a avaliação poderia ser tanto oral ou escrita, levando em conta os aspectos afetivos de cada aluno.
---	---	---

Tabela 2: comparação entre a Escola Tradicional e a Escola Nova

Para concluir este capítulo, ratificamos as ideias de Saviani (1995), que afirma que a Escola Nova não é tão democrática, pois só a burguesia teve acesso a ela; os filhos dos homens mais desfavorecidos continuaram a ser educados com o método tradicional. Ele apresenta uma teoria da curva da vara, em que a vara nem deve pender para o lado dos teóricos da Escola Nova e nem para os da Escola Tradicional, e sim buscar um equilíbrio entre as duas, em busca de uma escola democrática e libertária. Nos capítulos que se seguem, abordaremos novamente esses princípios da educação para analisar as crônicas de Cecília Meireles (2001).

CAPÍTULO 4: A (RE)SIGNIFICAÇÃO DA PALAVRA EDUCAÇÃO NAS CRÔNICAS CECILIANAS

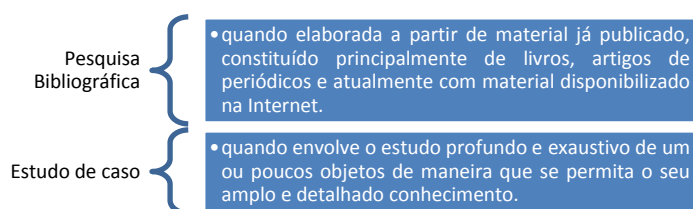
*“E, afinal, o sentido da educação é o de prover o homem das forças que lhe sejam necessárias para essa realização de si mesmo”
Cecília Meireles*

4.1 Contextualizando o corpus de pesquisa

4.1.1 Universo da pesquisa exploratória

A pesquisa deste trabalho pode ser classificada como sendo de caráter exploratório. Conforme Costa e Costa (2001), os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados e, para tanto, utiliza-se a observação sistemática dos dados. A característica principal é indagar se um fenômeno acontece ou não, que variáveis o constituem como classificáveis, que semelhanças ou diferenças existem entre determinados fenômenos. Os dados obtidos nesse tipo de pesquisa devem ser analisados e interpretados, podendo ser qualitativos ou quantitativos.

Gil (1991) explica que a pesquisa exploratória proporciona uma familiaridade com o problema com a intenção de torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Também envolve levantamento bibliográfico, entrevistas, análise de exemplos que estimulem a compreensão. Toma as formas de Pesquisas Bibliográficas e Estudos de Caso. Dessa maneira, a pesquisa assume também essas formas, pois os textos são documentos retirados de um livro, as crônicas cecilianas. No quadro abaixo, podemos ver como se processam as pesquisas bibliográficas e o estudo de caso:



Quadro1: A explicação da Pesquisa Bibliográfica e do Estudo de Caso, segundo Gil (1991).

Normalmente, os pesquisadores que escolhem a pesquisa exploratória têm duas razões basicamente. Primeiro, o pesquisador quer ter uma compreensão melhor do seu objeto

de estudo, pois, numa investigação mais profunda de pesquisa, ele pode encontrar muitos subsídios que irão ajudá-lo. Segundo, estudos exploratórios são por vezes realizados para estimar a viabilidade e o custo de realização de uma pesquisa mais rigorosa ou um extensivo projeto sobre o mesmo tema. A primeira razão se identifica mais com este trabalho por almejar uma compreensão dialógica da teoria com os dados e ir muito além do que o estudo descritivo ou quantitativo (POLIT; HUNGLER, 1987; BABBIE, 1986). A investigação incide sobre o processo de construção dos sentidos da palavra “educação” no *corpus* escolhido. E esse tipo de pesquisa nos permite escolher as técnicas e os recursos mais adequados para a investigação.

Do ponto de vista da natureza da pesquisa, ela pode ser básica e aplicada. A pesquisa é aplicada quando o objetivo é gerar conhecimentos para aplicação prática e dirigida à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais, de acordo com Silva e Menezes (2005), além de ser uma pesquisa qualitativa, pois considera uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente⁵⁹ (e será esse método que utilizaremos na análise). O interesse não é uma análise quantitativa ou em quantos textos são analisados para verificar os múltiplos sentidos da educação nas crônicas, e sim a interpretação de como esses significados são (re) construídos nos textos dentro de um contexto.

4.1.2 Amostra

O primeiro contato com as crônicas cecilianas se deu por meio da tese *As Crônicas De Cecília Meireles: Um Projeto Estético e Pedagógico*, de Maria Valdenia de Silva (2008), na pesquisa citada na introdução. Ao lê-lo por completo, percebeu-se a riqueza que essas crônicas tinham pelo teor quantitativo e qualitativo para aplicar a teoria bakhtiniana a respeito do tema e da significação. Imediatamente, buscamos as obras *Crônicas de Educação*, que estavam esgotadas e somente em sebos encontramos o primeiro e o quarto volumes. Muito posteriormente, conseguimos comprar o segundo e o quinto volumes – já no término da pesquisa – e esperamos aproveitá-los em um outro trabalho.

⁵⁹ O método indutivo foi proposto pelos empiristas, como Bacon, Hobbes, Locke e Hume. Estes consideram que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios pré-estabelecidos. No raciocínio indutivo, a generalização deriva de observações de casos da realidade concreta. As constatações particulares levam à elaboração de generalizações (GIL, 1999; LAKATOS; MARCONI, 1993).

Com o novo título *Os sentidos de educação nas crônicas de Cecília Meireles a partir dos conceitos de tema e significação*, o *corpus* da pesquisa são as crônicas cecilianas sobre educação, neste caso, o primeiro livro, pois existem cinco volumes das *Crônicas de Educação* com mais de 700 textos. Por isso a obra da autora foi agrupada em núcleos temáticos, e o primeiro volume define, conceitua e (re) significa o vocábulo “educação”, diferentemente dos outros volumes. Nesse primeiro volume, há uma divisão: primeiro núcleo temático: conceitos gerais de vida, educação, liberdade, beleza, cooperação e universalismo, que apresenta 33 crônicas; e o segundo núcleo temático: família, escola, infância e educação, com 52 crônicas, totalizando 85 crônicas. Portanto, farão parte do *corpus* as crônicas que abordarem a definição de educação humanística no primeiro livro de Cecília Meireles (2001).

A escolha dessa obra se deu por duas razões. Em primeiro lugar, porque no primeiro volume há 85 crônicas que relatam o contexto educacional tanto tradicional quanto da corrente moderna Escola Nova, o que seria suficiente para tratar dessa temática; a outra razão seria que, dentre os cinco volumes de *Crônicas de Educação*, de Cecília Meireles (2001), este primeiro volume define o conceito de educação de maneira mais explícita.

No segundo volume, os textos tratam sobre adolescência, juventude, problemas gerais do magistério e métodos e técnicas de investigação pedagógica. No terceiro, a autora questiona as reformas de ensino e a ortografia, a política na educação e a religião. Já o quarto trata da relação da educação com outros veículos, como o cinema, o teatro, a literatura e o jornalismo. A cronista enfatizou a educação e a literatura infantil, o intercâmbio escolar, a paz e o desarmamento nas escolas. O último volume de *Crônicas de Educação* se refere aos textos da coluna “Professores e estudantes”, do jornal *A Manhã*, no período de 1941 a 1943. Essa seria a sua segunda fase, que trata de uma temática rica e variada sobre problemas educacionais em sentido amplo, sem esquecer os meios de educação extracurriculares, tais como o cinema, o teatro, o jornal, o turismo, as colônias de férias, a biblioteca infantil, a música, os folguedos folclóricos e a arte em geral. Ela se preocupou em estudar e compreender os sistemas educacionais de outros povos, como os da Argentina, do México e dos Estados Unidos. Desenvolvem-se considerações em torno de numerosos e diversificados temas, tais como: turismo, vida e trabalho, ensino rural para adultos, escolha da profissão, ideias educacionais de Bernard Shaw, educação de surdos-mudos e outros.

Dentro de cada núcleo temático dos livros também se impôs uma seleção de textos feitos pelo organizador do livro, Leodegário A. de Azevedo Filho (2001), não apenas

eliminando os repetitivos, mas os ilegíveis e danificados pelo tempo. Por esses motivos, teve-se um critério seletivo para a publicação das crônicas no livro, além do quê, não caberiam todas as crônicas escritas pela autora no projeto editorial. Assim, também houve os critérios para a escolha do *corpus*. Por ser um numeroso acervo de textos, o tempo de pesquisa não seria suficiente para tratar todas essas relações descritas nos cinco volumes de *Crônicas de Educação*, e precisaria mudar o foco de atenção e estudar outros vocábulos, em vez de aprofundar somente na palavra “educação”.

Com isso, o *corpus* foi delimitado em três critérios cujas explicações podem ser conferidas nos procedimentos de coleta:

- I- O gênero escolhido foi o das crônicas cecilianas;
- II- As crônicas teriam que trazer como tema a educação;
- III- A seleção foi feita aleatoriamente.

4.1.3 Procedimentos de coleta

O procedimento de coleta consiste na escolha das crônicas com o tema específico da educação, e o tipo de análise será qualitativa, na qual serão descritas as informações e analisados os dados obtidos com a interpretação da teoria de Bakhtin e seu Círculo sobre sentido, acento apreciativo, tema e significação, além de alguns teóricos da pedagogia da moderna educação que inspiraram Cecília Meireles (2001), tendo como referência principal John Dewey (1978) e Claparède (1958). Estes inspiraram os educadores brasileiros a assinarem o *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, dentre os quais se destacam Cecília Meireles (*op.cit.*), Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira (1955, 1984) e Lourenço Filho (1974).

As crônicas cecilianas eram publicadas no jornal *Diário de Notícias* de 1932, na Página de Educação. A coluna era intitulada “Comentário”, na qual a escritora expressava opiniões pessoais, problemas da educação brasileira, má estrutura das escolas e defendia os ideais da corrente da Escola Nova.

O movimento da Escola Nova possuía como principal característica a valorização da centralidade do educando no processo ensino-aprendizagem, tendo como um de seus membros Lourenço Filho. Apesar de ser professora, Cecília não conseguia mudar a realidade

educacional; assim, optou por usar o jornal como espaço educativo dotado de articulação com o próprio sistema escolar que constituía. Deste modo, ela transmitia suas ideias, obtendo maior êxito por atingir um público maior de leitores.

Nesse enorme material, fazem parte do *corpus* as crônicas que abordam a definição de educação humanística no primeiro livro de Cecília Meireles (2001), e a escolha será por cinco crônicas do primeiro núcleo temático que conceitua a educação; e cinco crônicas do segundo núcleo temático, por tratarem a formação das crianças e jovens e defenderem a união entre escola, família e professores para mudar a educação, totalizando dez crônicas. Vejamos o esquema abaixo:

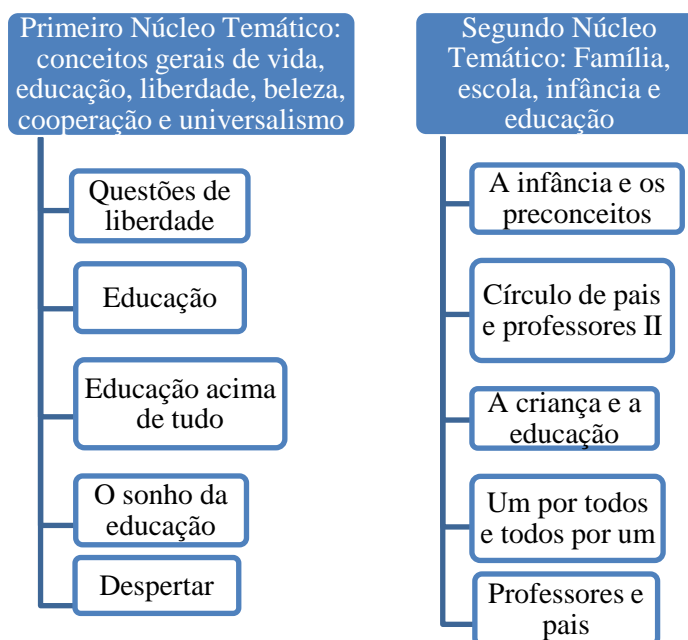


Gráfico 1: A classificação das crônicas referentes ao seus núcleos temáticos

Em relação à educação humanística, ao ler as principais características dela, pode-se afirmar que a repetição ocorria dentro das crônicas de Cecília Meireles (2001). Assim sendo, alguns dos sentidos gerados pela entonação no uso da palavra educação nas crônicas foram selecionados de uma forma não probabilística, ou seja, as amostras foram acidentais, aleatórias, compostas por acaso, conforme os textos vão aparecendo, tendo uma observação individual realizada minuciosamente.

Procede-se da seguinte maneira no estudo do *corpus*:

1- Em primeiro lugar, relatam-se o contexto e as principais características da Escola Nova, resumidamente, de acordo com o tema que será tratado em cada tópico.

2- No segundo momento, discutem-se os significados coletados das duas crônicas escolhidas de cada tópico, fazendo uma relação com os significados das palavras encontradas no *Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa*, com o intuito de depreender o tema e a significação do vocábulo educação.

3- No terceiro momento, faz-se uma síntese dos comentários a respeito das possíveis mudanças ou não, após a análise do tema, renovado ou não de cada palavra. É relevante dizer que sempre estabelecendo uma relação entre os sentidos coletados e a importância de se estudar a problemática da significação.

Para o arcabouço teórico, primeiro se busca uma pesquisa bibliográfica, utilizando fontes secundárias, como livros, artigos acadêmicos de sites da Internet. Algumas teses e dissertações (citadas na introdução) também foram utilizadas para a escrita do trabalho. Fontes primárias que são a base do trabalho estão em Bakhtin/Volochínov (2010), Bakhtin (2011, 2010), Meireles (2001), Clark (1998), Ponzio (2008), Cereja (2010), Brait (2008), Mari (2008), entre outros. A partir de agora, relata-se um pouco sobre a autora e a sua obra *Crônicas de Educação* (v.1).

4.2 Um breve relato sobre a vida de Cecília Meireles

Cecília Meireles (1901-1964) produziu sua obra literária em gêneros bastante diversificados, como poesias, crônicas e narrativas infantis, por exemplo, *Retrato, Olhinhos de Gato, Ou isto ou aquilo, Crônicas de Educação*; este constitui nosso material de análise, *Crônicas de Viagem, Escolha seu sonho* e tantos outros. Cecília Meireles participou de um grupo chamado **Escola Nova**, movimento educacional que tinha como premissa o caráter transformador do papel da família, da Igreja e do Estado na educação dos jovens e crianças (SILVA, 2008). Com inspiração nas ideias do filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) e do suíço Claparède (1873-1940), os escolanovistas defendiam uma escola igualitária, priorizando a manutenção dos direitos e das liberdades individuais.

Cecília Meireles (2001) foi professora em todos os graus: primário, médio e superior. Lamego (1996) nos revela que, na Escola Normal do Instituto de Educação, a poetisa chegou a defender uma tese para concorrer à cátedra de Português e Literatura, com o

título de “O espírito vitorioso”, em 1929, quando tinha apenas 28 anos. Cecília defendeu que a Escola Nova recuperaria no ser humano qualidades como coragem e independência. Ela acabou sendo classificada em segundo lugar. Na imprensa, defendeu o que lhe parecia certo, não poupando críticas ao que lhe parecia errado. Organizou a primeira biblioteca infantil no Rio de Janeiro, em 1934.

Silva (2008) ressalta que ela foi uma artista que trabalhou em vários domínios da educação, como professora da Escola primária até a docência na cátedra de Teoria Literária, na Universidade do Distrito Federal, por volta de 1935. Destaca-se sua ação como educadora criativa, reflexiva, crítica e engajada nas reformas educacionais propostas no *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, nos anos 30, no Brasil.

A partir daí surgiu, em junho de 1930, o *Diário de Notícias*, propondo-se a ser mais do que um simples jornal matutino, na medida em que era o único órgão de imprensa que apresentava uma página totalmente dedicada à educação, a "Página de Educação", dirigida por Cecília Meireles (2001), contendo entrevistas, noticiários, artigos e uma coluna intitulada "Comentário", na qual ela publicou 960 textos. Em um artigo de despedida, a escritora afirma que:

A página tinha sido um espaço de sonho, mas de um sonho obstinado, intransigente, inflexível que ela procurou tornar real, na busca da construção de um mundo melhor. Entretanto, no tempo em que esteve na Página não tinha apenas sonhado. Ao longo desses três anos, muito tinha realizado, pois muitos haviam ouvido o que ela tinha se proposto a falar (PIMENTA, 2001, p. 45).

Ela usou o jornal como ferramenta educativa para falar dos problemas educacionais. Magaldi (2001) acredita que ela expressava sua preocupação em relação à falta de consciência dos próprios jornalistas sobre a relevância de sua função social como informadores e formadores da opinião pública. Defendendo em sua coluna uma renovação escolar urgente, ela difundia as ideias pedagógicas em que acreditava. Ela fazia de sua coluna uma tribuna a partir da qual as novas ideias pedagógicas eram defendidas, por considerar que se vivia um momento particularmente propício à concretização dos ideais renovadores.

Como informa Oliveira (2001, p.324), em 1938, Cecília Meireles tornou-se a primeira mulher premiada pela **Academia Brasileira de Letras** em um concurso de poesia, com o livro *Viagem*. A autora, em 1959, assinou o documento intitulado "Mais uma vez convocados", um manifesto elaborado por Fernando de Azevedo em defesa do ensino público

(CORRÊA, 2001, p.51). De 1961 a 1963, as crônicas de Cecília Meireles se destinariam aos programas radiofônicos da Rádio Ministério da Educação e da Rádio Roquette Pinto.

A cronista pensava em uma modificação total do modelo tradicional da educação, e nos seus textos criticava fortemente a política de Getúlio Vargas, presidente em exercício na época, e do Ministro da Educação, Francisco Campos. Em vista disso, foi perseguida, até que necessitou deixar o jornal. Mas ela sempre acompanhou e continuou trabalhando na área. Na década de 40, redigiu a coluna semanal "Professores e estudantes", no jornal *A manhã*, de 1941 a 1943, e, na década seguinte, retornou ao *Diário de Notícias*, desta vez escrevendo para o "Suplemento Literário". Sua participação no jornalismo brasileiro foi encerrada em 1964, na *Folha de São Paulo*, no mesmo ano em que morreu e recebeu o prêmio "Machado de Assis" pelo conjunto de sua obra. A premiação foi feita *post-mortem*, atribuída pela Academia Brasileira de Letras, ressalta Oliveira (2001).

4.2.1 *As crônicas de educação de Cecília Meireles: uma relação entre a poesia e a prosa*

Antes de explicarmos sobre *Crônicas de Educação*, precisa-se contextualizar o gênero crônica, como surgiu e como se classifica, para depois passarmos para o nosso objeto de estudo. Para Bastazin (2011), a crônica⁶⁰, originariamente, associa-se a um enfoque muito mais histórico do que literário. No começo da *era cristã*, ela designava um conjunto de fatos ou acontecimentos ordenados e expressos a partir de uma linha de sucessividade cronológica.

Desse modo, a palavra grega *chrónos*, que significa "tempo", dá origem a *chronikós* e, posteriormente, a *chronica* (latim). Este significado original se estende por toda a *renascença*, de forma que, até o século XVI, o sentido do termo designa aquilo que se conhece hoje como *crônica histórica*, ou seja, é a visão do cronista como o relator da história, aquele que não se satisfaz em apenas apresentar, mas deve explicar sob sua ótica os acontecimentos que registra, conforme Benjamin (1985).

⁶⁰ Moisés (1967) conta que o vocábulo crônica foi sendo utilizado no sentido histórico, no século XVI, como nas *Chronicles of England, Scotland, and Ireland* de Raphael Holinshed ou também nas *chronicles plays*, as peças de teatro de Shakespeare. Com o passar dos anos, o termo passou a ter o sentido literário, beneficiando-se da divulgação dos jornais.

Iniciando o século XIX, Bastazin (*op. cit.*) continua a relatar que os jornais franceses inauguram um espaço curto (*feuilletons*), ao rodapé, geralmente da primeira página (*au rez-de-chaussée*), que passa a ser destinado à publicação de poemas, comentários sobre lançamento de livros, resenhas e narrativas curtas, enfocando o cotidiano da cidade ou ainda assuntos de interesse geral. Os folhetins, tal como a popularização do jornal, são decorrência da revolução burguesa – movimento responsável pelo surgimento de veículos de comunicação mais acessíveis aos interesses gerais, assim como às camadas menos intelectualizadas da população.

Tuzino (2011) acredita que a primeira crônica brasileira foi a carta, de autoria de Pero Vaz de Caminha, que, além de conter o relato da “descoberta” do Brasil, é considerada como a primeira crônica nacional. Outro fato importante para a crônica literária brasileira foi quando Francisco Otaviano inaugurou no Jornal do Comércio, do Rio de Janeiro, a seção *A Semana*, isto é, os folhetins literários do Romantismo, em dois de dezembro de 1852. Nessa época, destacam-se os nomes de José de Alencar e Machado de Assis, que escreviam crônicas para os jornais.

Segundo Beltrão (1980, p. 68), a crônica possui duas classificações⁶¹:

1. Quanto à natureza do tema⁶²:

Crônica geral: é aquela com espaço fixo no jornal, onde o autor aborda assuntos variados.

Crônica local: também conhecida como “urbana”, trata dos temas cotidianos da cidade.

Crônica especializada: o autor, que é um *expert* no assunto, trata de assuntos referentes a um campo específico de atividade. Esta se encaixa mais nas crônicas de Cecília Meireles (2001).

2. Quanto ao tratamento dado ao tema:

Analítica: nesta, os fatos são expostos e dissecados de modo breve e objetivo; é dialética.

⁶¹ Bender e Laurito (1993, p. 57), por outro lado, adotam a seguinte divisão: a) a crônica narrativa, cujo eixo é uma história, o que a aproxima do conto, como no exemplo de Fernando Sabino; b) a crônica metafísica, constituída de reflexões, como é o caso de Machado de Assis ou Carlos Drummond de Andrade, que encontram sempre ocasião e pretexto nos fatos para dissertar ou dissecar filosoficamente; c) a crônica-poema em prosa, de conteúdo lírico, mero extravasamento da alma do artista ante o espetáculo da vida, das paisagens ou episódios para ele significativos, como é o caso de Álvaro Moreyra, Rubem Braga, Manuel Bandeira, Ledo Ivo; d) a crônica-comentário dos acontecimentos, que tem, no dizer de Eugênio Gomes, ‘o aspecto de um bazar asiático’, acumulando muita coisa diferente ou díspar, como são muitas de José de Alencar, Machado e outros.

⁶² Não no sentido bakhtiniano apresentado na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010). O tema aqui se assemelha ao assunto.

Sentimental: o autor apela à sensibilidade do leitor; os fatos comovem e influenciam a sensibilidade.

Satírico-humorística: critica, ironiza, ridiculariza fatos ou pessoas com a finalidade de advertir ou entreter o leitor; possui feição caricatural. Apesar de terem um tom lírico, mesmo sendo escritas em prosa, as crônicas cecilianas criticavam e ironizavam a educação e o projeto educacional daquela época.

Nesta pesquisa, utiliza-se como objeto para análise a crônica especializada em educação, seguindo a classificação de Beltrão (1980). Cecília Meireles (2001) tratava desse assunto, periodicamente, em sua coluna no jornal. Em relação ao tratamento dado ao tema da crônica, é a satírico-humorística que apresenta os fatos de uma maneira crítica e ridicularizando alguns fatos, como a política educacional no período político da Era Vargas – além de apresentar características de crônica-poema, uma escrita em prosa, porque a autora também era poetisa e usava muitos termos líricos para expressar os seus sentimentos em oposição à *educação tradicional*. Entretanto, pode-se dizer que suas crônicas variavam muito e não poderiam ser classificadas somente como crônicas-poemas; ora tinham o cunho reflexivo que se encaixariam nas crônicas metafísicas, ora teciam comentários sobre casos reais nos textos que seriam crônicas-comentários.

Conforme Moisés (1967), o texto escrito para o jornal morre a cada dia, e é substituído por outro que exerce a mesma função e tem o mesmo fim: o esquecimento. Muitas das crônicas, para não serem esquecidas, são reunidas em livro. Entretanto, o autor acima explica que:

Uma crônica num livro é como um passarinho afogado. Tira a respiração e não interessa. [...] a crônica vive precisamente da existência fugaz do jornal ou do periódico: lida como a notícia ou artigo, logo é posta de lado, outras se lhe seguem no fio dos dias; nenhuma nutre veleidades de perdurar, o que seria contradizer o seu destino de fênix a renascer continuamente das próprias cinzas (MOISÉS, 1967, p. 107).

Na verdade, a crônica é um texto crítico e literário⁶³, também jornalístico, mas que não recebe a devida atenção que merece. Alguns temas, como a educação, estão sempre sendo

⁶³ A crônica se assemelha ao ensaio por se caracterizarem pela subjetividade, envolvendo o “eu”, entretanto, o ensaio sempre revela uma intenção, dado que a crônica oculta essa intencionalidade. Apesar de ambos se colocarem como algo fronteiro não podendo demarcar seus limites, nessa mesma temática da subjetividade, a crônica se aproxima da poesia com o tom lírico, levando mais a fundo a interioridade do “eu”. Ela se assemelha e se aproxima do conto, porém, sem se misturar, permanecem intactas as suas características principais e sem perder sua identidade. Contudo, não deixa que o fato predomine durante todo o texto, pois senão a crônica se

discutidos, e não somente naquele dia ou momento. Por exemplo, as *Crônicas de Educação*, de Cecília Meireles (2001), até hoje podem ser consideradas atuais, pois os aspectos que abordava na sua época ainda são tópicos de discussão na contemporaneidade. Geralmente, quando o texto é bem escrito, consegue resistir à brevidade do tempo.

Conforme Moisés (*op.cit.*), as crônicas estão condenadas a pouca circulação⁶⁴, em comparação com os romances e os contos, que são publicados e reeditados várias vezes. Supostamente, grande parte dos leitores não conhece as crônicas cecilianas, e sim suas poesias. Na busca pelo objeto de pesquisa, a autora da pesquisa encontrou as crônicas de Cecília Meireles (2001), e foram realmente difíceis de serem encontradas, mas percebeu quanto eram ricas e cheias de detalhes, e esses textos poderiam ser tratados em diversos focos de pesquisas. As *Crônicas de Educação* são vistas como uma extensão lírica da sua poesia, as quais contêm muitas das características encontradas em seus poemas, como o lirismo, a subjetividade e o tratamento de temas que refletem uma sensibilidade e uma posição crítica da autora, de acordo com Mendes e Teixeira (2009).

As crônicas de Cecília Meireles (2001) têm também uma vertente que trata a realidade a partir de um tom irônico e reflexivo. Dessa forma, Mendes e Teixeira (*idem*) afirmam que o exercício cronístico da autora poderia ser dividido em dois momentos: o primeiro, de caráter lírico e subjetivo (crônica-poema); e o segundo, mais crítico e objetivo, afastado da emoção de poeta e mais próximo de uma autora engajada com os problemas de seu tempo. Seus textos abordam diversos temas, indo desde acontecimentos reais redigidos para a forma literária, os quais detalhes e personagens (heróis ou vilões) tidos como desnecessários se tornam reais, até situações simples do cotidiano. Veem-se ainda registros históricos da sociedade da época e personalidades e figuras reais que, por motivos pessoais, a autora dedica-se a escrever.

Os textos cecilianos mais críticos e sarcásticos revelam uma autora que, durante toda sua carreira, manteve-se engajada com os acontecimentos de sua época, praticando um jornalismo político marcado por muitas críticas ao governo de Getúlio Vargas – muitas vezes

transmutaria em uma simples reportagem. Uma frase sintetiza toda essa explicação: “*o meio termo entre acontecimento e lirismo parece o lugar ideal da crônica*” (MOISÉS, 1967, p. 115, grifo do autor).

⁶⁴ Com características marcantes, como a brevidade e a subjetividade, a crônica rejeita a impessoalidade, pois o leitor deseja não só a veracidade dos fatos, mas a emoção e a opinião dos cronistas. O estilo vai do direto ao espontâneo, do jornalístico ao literário. Enfim, “a crônica morre daquilo em que se nutre: o estilo, que lhe dá vigor e sustentáculo, injeta-lhe ao mesmo tempo o veneno letal” (MOISÉS, 1967, p. 118).

chamado por ela de ditador – e ao ministro da Educação, Francisco Campos (LAMEGO, 1996).

O livro *Crônicas de educação* (2001) é um projeto editorial, trazendo ao público cinco volumes da obra em prosa com a participação de Cecília Meireles como jornalista, cronista, educadora e folclorista. Os livros abrangem dois períodos distintos da vida profissional dela, compreendendo as décadas de 30 e 40. Em relação a esse assunto, Silva diz:

As mais de setecentas crônicas, publicadas, originalmente, no *Diário de Notícias* e em *A Manhã*, continuam atuais e constituem um *corpus* de pesquisa importantíssimo para o debate de questões importantes da educação brasileira, notadamente pelas questões que a cronista antecipou, como, por exemplo, a reflexão sobre os conceitos de literatura infantil, o livro para crianças, a preocupação com o leitor e a formação de professores, dentre outras (SILVA, 2008, p. 11).

Por meio das crônicas escritas para jornais, a voz dela ecoava a esperança de quem sonhava com dias melhores para a educação brasileira. Para Silva (2008), é bastante notória a militância política de Cecília Meireles, mas não a política partidária – e por sua profunda reflexão sobre os destinos do ser humano na sociedade de seu tempo, em especial, voltada para a atuação dos governantes do País.

Cecília Meireles⁶⁵ (2001) acreditava no ideal da educação humanística e por isso destaca em suas crônicas temas de tal relevância para a discussão, que ainda apresenta os desafios a serem enfrentados pelos educadores de hoje, como a relação entre pais e professores, a educação renovada para crianças e jovens e a formação e atuação dos professores. Dessa maneira, sua crônica é escrita numa linguagem irônica, muitas vezes trazendo algumas metáforas que apontam ainda mais o seu discurso reflexivo.

Na série de livros *Crônicas de Educação*, estão distribuídos os textos em núcleos temáticos devidamente selecionados, afastando-se a ideia de qualquer sequência cronológica, pois todas as crônicas foram publicadas em curto período de tempo. De maneira geral, em

⁶⁵ A autora foi pioneira ao tratar a relação do autor com o leitor, como menciona Silva (2008). Em *Crônicas de Educação* (v.4), ela se referia ao leitor assim: “Eu creio na inteligência do leitor. Sempre. Obstinadamente. Mas o leitor pode não crer na minha. O que é muitíssimo natural [...] O leitor não acredita na eficácia do exemplo?” (MEIRELES, 2001, v. 4, p.173-174). Em plena década de 40, a autora escrevia para o leitor e, muitas vezes, questionava, fazia perguntas diretas. Em outras palavras, a poeta-educadora dá total importância à presença do leitor e à recepção, em uma época em que ainda não havia mesmo os estudos sobre a Estética da Recepção, como confirma Silva (*op.cit.*).

cada núcleo temático, tão abrangente quanto possível, inclui-se a seguinte matéria selecionada por Leodegário em *Crônicas de Educação* (2001, v. 1):

- a) Conceitos gerais de vida, educação, liberdade, beleza, cooperação e universalismo;
- b) Família, escola, infância e educação;
- c) Adolescência, juventude e educação;
- d) Problemas gerais do magistério, métodos e técnicas de investigação pedagógica;
- e) Educação, revolução, reformas de ensino e ortografia;
- f) Educação, política e religião;
- g) Nova Educação, Escola Nova, Escola Normal e ensino público. Formação do magistério e qualidades do professor;
- h) Veículos de cultura e educação: poesia, cinema, teatro, música, exposições. Métodos auxiliares. O lúdico;
- i) O espaço escolar: ambiente e ambiência. Prédios. Concursos;
- j) Educação e literatura infantil;
- k) Intercâmbio escolar;
- l) Educação, jornalismo, responsabilidade e censura da imprensa;
- m) Civismo na formação das crianças, dos adolescentes e dos adultos;
- n) Paz, desarmamento e não-violência.

Após essa explanação sobre os textos cecilianos, selecionamos os trechos das crônicas em cada subtópico os quais tratam sobre o termo “educação” associado à Educação Nova, com a finalidade de mostrar o tema e a significação, conceitos-chave bakhtinianos para a nossa análise, na construção dos sentidos de educação nas crônicas cecilianas. Para melhor compreensão dos temas e das suas respectivas significações, dividimos em cinco tópicos referentes aos principais temas encontrados nas crônicas escolhidas, que também são características importantes da Escola Nova.

4.3 Alguns sentidos gerados pelo acento apreciativo/entonação no uso da palavra educação nas crônicas cecilianas

Antes de adentrar mais especificamente na análise das crônicas, mostraremos alguns sentidos de educação que são construídos e apresentados no dicionário, porque este gênero “é pleno de uma voz autorizada e materializa os sentidos mais estáveis de uma palavra

no contexto ideológico/discursivo de uma comunidade e por determinadas condições culturais do tempo e do espaço” (ALVES; GONÇALVES, 2011, p.109).

É relevante listar alguns sentidos já cristalizados ou perenizados que se encontram nos dicionários para entendermos melhor como a significação será (re)construída. Marta e Lopes (1989) citam o *Dictionnaire de Buisson*, no qual o verbete “educação” é considerado uma palavra nova e ligada a outra palavra “nourriture” (alimentação, amamentação), em dicionário latim-francês de 1549. Se se for consultar um dicionário etimológico e depois um dicionário latim-português, o termo educação se origina de “educatio”, onis, que significa “ação de criar animais, alimentar plantas, criação, cultura” e, no sentido figurado, significa “educação, instrução” (p.35). O verbo “educó”, no seu sentido próprio, significa “criar, amamentar”; no sentido figurado, “educar, instruir, ensinar” (p.35). O verbo “educar”, em latim, é *educare*, que significa instruir e criar. A palavra era composta por *ex*, fora, e *ducere*, guiar ou conduzir. Diacronicamente, portanto, educar era apresentar alguém ao mundo pela instrução, porém hoje se sabe que a educação não é só de fora para dentro, e sim de dentro para fora.

Há diversas definições de educação desde os gregos até o presente momento, as quais se dão em gêneros específicos ou dentro de verbetes no dicionário. Nos dicionários, como é este caso, as vozes buscam a solidificação centrípeta de sentidos. “Quanto mais institucionalizada for a voz que autoriza uma palavra, mais centrípetos, homogeneizantes e vistos legais e legítimos serão os sentidos materializados” (ALVES;GONÇALVES, 2011, p. 110). Mas o importante é entender que o conceito de educação é historicamente produzido/construído, pois se refere a um aspecto da prática social e também é historicamente produzido (essa relação do sentido/tema que produz sua significação de Bakhtin e seu Círculo).

Tomando o dicionário Aurélio (2010), a palavra educação tem as seguintes significações já estabelecidas e naturalizadas – pois, por si só, apresenta um caráter de completude, registro que acumula memórias – como acepções que transmitem uma voz de autoridade perante as demais vozes cotidianas:

“Educação: [Lat. *Educatione*]. s.f. Ato ou efeito de educar (-se). 2. Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. 3. Civilidade, polidez. [PL: -ções]” (FERREIRA, 2010, p. 271).

Quadro 2: O significado da palavra “educação”

Nas primeiras acepções da definição da palavra “educação”, o termo se refere às atividades psíquicas, morais e intelectuais de cada indivíduo. Também pode ser compreendido como conhecimento e prática de hábitos sociais de uma sociedade ou até mesmo de boas maneiras – por exemplo, como comer e se comportar em certos ambientes. Ou é o ato de educar a si próprio ou alguém. Por outro lado, nas outras acepções da palavra, ela, somada a outra palavra, adquire novos significados, como “educação nacional”, que se caracteriza por instruir a todos, tanto do ensino público quanto do ensino particular. Por fim, a educação física é a ciência dos exercícios corporais. Levando em conta a teoria bakhtiniana a respeito da palavra, esta é discurso, entretanto, a palavra também é história, ideologia e luta social. A palavra “educação”, por exemplo, foi se modificando com o passar dos anos e adquirindo novos sentidos no mundo moderno, de acordo com o contexto social, histórico e ideológico em que ela é empregada.

As diferentes acepções da palavra indicadas pelo dicionário Aurélio (2010) procuram dar conta da significação, no sentido bakhtiniano, do signo, isto é, dos sentidos que ele potencialmente pode assumir ou historicamente já assumiu. Entretanto, o tema do signo só pode ser observado numa situação concreta da enunciação. Identificá-lo exige que se leve em conta não apenas o sentido potencial do signo, mas também o sentido que este assume no momento histórico e na situação específica de acordo com os elementos extraverbais que participam da construção do sentido, como o papel do locutor e do interlocutor e outros elementos. Depois de alguns exemplos do estudo dos diversos sentidos da palavra educação no dicionário, o verbete vai adquirir novos significados em um determinado contexto.

Um dos sinônimos de “educação” é “instrução”. Pesquisando o seu significado no dicionário Aurélio (2010, p. 431), constata-se que:

Instrução [Lat. *Instruccionē*] sf. 1. Ato ou efeito de instruir-se. 2. O conjunto de conhecimentos adquiridos. 3. Explicação dada para um determinado fim. 4. Descrição ou esclarecimento que alguém dá a outra pessoa sobre o que deve fazer; ordem, comando. 5. Inform. Numa linguagem de programação, representação elementar da ação computacional, que determina cada passo da execução de um programa. [Pl.-ções]

Quadro 3: O significado da palavra “instrução”

Conforme as acepções da palavra instrução, segundo o dicionário Aurélio, tem-se o ato de instruir/ensinar ou de explicação de algo a alguém. Logo, em seguida, tem-se o verbo “instruir”, que também se assimila ao verbo “educar”, conferindo abaixo:

Instruir [Lat. *Instruere*] vtd. 1. Transmitir conhecimento a; educar, ensinar. 2. Ensinar como proceder, ou transmitir instruções. 3. Adestrar, habilitar. 4. Jur. Preparar (processo, causa, etc.) para ser julgado. Tdi. 5. Esclarecer, informar, int. 6. Educar. p. 7. Receber instrução. 8. Informar-se. [C:42]. (FERREIRA, 2010, p. 431)

Quadro 4: O significado da verbo “instruir”

O verbo “instruir” tem o mesmo significado que o verbo “educar” no que diz respeito à transmissão de conhecimento e a ensinar alguém sobre algo, não importando que seja uma habilidade técnica ou de conhecimentos específicos, como no exemplo do processo. Ele adestra como um “treinamento” de animais e o habilita para tal função. Esse indivíduo se esclarece, informa-se após receber a instrução.

No que diz respeito ao sentido de uma palavra, Alves (2010), dentro de uma visão bakhtiniana, enfatiza que o sentido atribuído a uma palavra enunciada reflete a heterogeneidade estratégica dos dizeres e dos fazeres dos sujeitos dentro de seu meio histórico e social. A palavra está, assim, repleta de significados e temas de natureza ideológica na tensão entre as vozes sócio-ideológicas; as imagens e identidades dos interactantes se firmam e se estabilizam relativamente nos e pelos sentidos desestabilizados, já que, segundo os teóricos do Círculo de Bakhtin, o eu e o outro só significam a realidade com seus sentidos quando se consideram no campo da enunciação.

Bakhtin/Volochínov (2011) afirmam que o sentido de uma enunciação não coincide com o seu significado, com o conteúdo estritamente verbal: o que é dito é impregnado de coisas subentendidas. O ato cotidiano da palavra, considerado na sua inteireza, compõe-se de duas partes: de uma verbalmente realizada e de outra subentendida. Em alguns momentos, veremos explicitamente as definições da palavra “educação”, mas, em outros tantos, teremos que subentender esta concepção nas entrelinhas. O interesse desta pesquisa não finda olhar para a palavra em uma análise morfológica, nem lexicológica, nem sociolinguística, e, sim, em uma tentativa de mostrar a relação dialógica das crônicas com a teoria da Escola Nova, baseando-se nos conceitos bakhtinianos nos textos cecilianos. A partir das principais características do movimento escolanovista, debruçamo-nos sobre trechos de dez crônicas (tanto do primeiro núcleo temático quanto do segundo núcleo temático) de educação. Em cada subtópico, contemplam-se duas crônicas do primeiro volume em que há bastantes elementos para a análise de uma concepção de educação pautada nos ideais da educação humanística.

4.3.1 Educação é reconhecer a autonomia humana

Dentro dos princípios gerais da Escola Nova, um dos primeiros deles, que foi citado no terceiro capítulo deste trabalho, é o respeito à personalidade do educando ou o reconhecimento de que deverá ele dispor de liberdade. Lourenço Filho (1974) explica que cada educando se desenvolve sob suas próprias capacidades e esforços individuais. Desse modo, esse princípio vai de oposição à educação tradicional. A liberdade seria um mito, para ele, pois ela não existe na educação como em nenhuma outra ocasião da vida dos seres humanos. Outro pensador que se dedicou a tratar da autonomia foi Claparède (1958), que formula várias leis sobre a educação funcional. Uma delas diz que, em cada momento de seu desenvolvimento, um ser animal constitui uma unidade funcional, isto é, suas capacidades de reação são ajustadas às suas necessidades. Por exemplo, se a criança pode ser considerada um ser autônomo ou completo com vida própria e com necessidades, desta maneira, a educação não é a preparação para a vida, e sim a própria vida.

Abaixo se tem um trecho de *Questões de Liberdade* (2001, p. 23-24) em que se discute mais sobre a autonomia do ser e sua liberdade:

Mais de uma vez temos dito – e é preciso repeti-lo sempre – que o *principal problema da educação moderna é a liberdade humana, no seu mais grandioso sentido. [...] os homens adquirem sua liberdade por meio, justamente, da educação. É preciso facilitar-lhes a evolução, o desenvolvimento, as capacidades!*” – como se bradava na Europa, depois da dura experiência de guerra (grifo nosso).

Nessa citação, a autora expõe um problema da educação moderna⁶⁶. Intui-se esse sentido pelo acento apreciativo, que é a liberdade no seu maior sentido, isto é, quem não é acostumado com a liberdade não saberá administrá-la. A maioria das crianças e jovens confunde liberdade com licenciosidade ou libertinagem, por conta da qual “tudo posso porque sou livre ou tenho o livre arbítrio para decidir o que seria melhor”. Liberdade, para a concepção deweyana, significa autonomia para pensar, estabelecer relações entre as coisas e refletir na hora de tomar as decisões. Com essa definição, nota-se que o enunciado grifado apresenta a mesma significação defendida pela autora que se inspirou em John Dewey (1978, 2009). O ideal de ser livre condiz com a disposição interior do ser humano e não pode ser confundido com a liberdade exterior. Na Escola Nova, o professor teria liberdade para conduzir a sua classe com o método escolhido por ele, considerando o desenvolvimento

⁶⁶ Se existe uma educação moderna, há, por oposição, uma educação “antiga”, que seria a tradicional (método muito apregoadado ainda nos dias de hoje) e cujas características exploramos no capítulo três deste trabalho.

mental e físico de cada um, exercendo a prática investigadora, lúdica, experimental e de pesquisa. Na escola tradicional, a instituição se assemelhava a uma prisão cheia de obstáculos e limites em que o professor impunha sua voz de autoridade e poder às crianças.

A partir dessa hipótese, Mizukami (1986) sintetiza os pontos básicos do sistema de Neil, no qual o número cinco relata que a *Liberdade* não significa licenciosidade. O respeito deve ser mútuo, ou seja, tanto o professor quanto o aluno devem se respeitar. Não é porque o aluno terá o direito de se pronunciar que terá o direito de fazer qualquer coisa dentro da sala de aula. Neste caso, liberdade para o aluno, e liberdade para o professor. Os sentidos da palavra *liberdade* podem ser múltiplos, dependendo também dos sujeitos e interlocutores e de quais as posições ideológicas que estes assumem. Por meio desse tema, a palavra “educação” transmite o sentido ou uma (re)significação de autonomia, que é entendido pela compreensão ativa dos signos linguísticos, pelo diálogo que o sujeito estabelece com outros que fazem parte do mesmo contexto social e momento histórico.

Vê-se que Cecília Meireles se preocupa com os assuntos mais importantes para os seres humanos, como a liberdade, tema amplamente trabalhado nos seus textos jornalísticos, retomado em sua poesia, especialmente no *Romanceiro da inconfidência*, de 1955, e presente também na obra em prosa, como exemplifica a crônica *Liberdade*, publicada no livro *Escolha seu sonho*, de 1964, conforme Silva (2008).

Em grande parte das crônicas que foram selecionadas para este trabalho, pode-se conferir que Cecília Meireles (2001) desejava que na educação se expandisse pouco autoritarismo e mais ética, esperando que o adulto não mentisse para a criança e lhe mostrasse a realidade. Percebe-se que o discurso da Escola Nova se construiu sobre outro discurso, que é o da Escola Tradicional. É possível dizer que existia outra educação, a tradicional, que seria a palavra, e aí a educação moderna seria uma contrapalavra com ideologia própria para tentar “destronar” a palavra dominante (educação tradicional). É na palavra e por ela que se consegue chegar à significação, surgindo também contrapalavras.

É interessante notar que, no contato entre a língua e a realidade concreta, é pelo enunciado que a palavra expressa um juízo de valor, uma significação, uma expressividade. O significado é construído no discurso. Nesse caso, as crônicas cecilianas são construídas no/pelo discurso e envolvem os interlocutores, a situação imediata ou o contexto. Isso levaria a crer que a educação poderia ser imaginada como uma prática social, de troca, de construção,

não com a função de homogeneizar, mas de produzir singularidades, como atesta Freitas (1996). De qualquer forma, é por meio da relação dialógica que surgem as múltiplas possibilidades, das quais se emerge a diversidade da maneira de cada ser, de fazer e de (re) construir os sujeitos, visto que, na superfície dialógica, sempre é permitida a réplica à contrapalavra.

Na crônica *Questões de Liberdade*, a autora evoca um sentimento de esperança ao afirmar que a liberdade só é alcançada pelos homens e mulheres por meio da educação, pois os libera da escuridão das trevas e os joga na luz do conhecimento. A partir daí, o homem teria a capacidade de ser completo, um ser autônomo, e teria a sua liberdade. Com isso, podemos afirmar que o tema “liberdade” exprime um sentido de autonomia alcançada por meio dos estudos, ou seja, da educação. Novamente, em *Questões de Liberdade*, Cecília Meireles (2001, p. 23) invoca a liberdade:

Mas, enquanto uma Reforma de Ensino Primário, como a que nos deixou o governo findo, nos promete – embora da sombra e da frialdade a que a condenaram – uma era nova e de real importância para a nossa nacionalidade, o regime atual, que tanto tem invocado a *Liberdade* como sua padroeira, nos coloca nas velhas situações de rotina, de cativo e de atraso que, aos olhos atônitos do mundo, proclamarão só por si o *formidável fracasso da nossa malograda revolução...* (grifos nossos).

No exemplo acima, não aparece explicitamente a palavra educação, mas se pode inferir que a palavra “liberdade” se refere à educação, como mostraram os conceitos das similaridades entre autonomia, liberdade e educação. Do mesmo modo, a autora trata da questão da Reforma do Ensino Primário, cujo governo tentou reformular algumas questões do ensino básico, mas que não contemplavam os ideais da Escola Nova pelos quais tanto Cecília Meireles (2001) e os pioneiros dessa educação lutavam. Os governantes diziam que esse processo era libertário, porém, como a cronista mesmo revela, não é nada libertário; pelo contrário, continuaria a mesma coisa, os mesmos métodos, as mesmas rotinas, como se a “revolução⁶⁷” chamada por Cecília Meireles (*idem*) à tentativa de inserir a Educação Humanística no País tivesse sido um verdadeiro fracasso. Silva (2008, p. 29) diz que “o discurso de Cecília Meireles na imprensa é a materialização de sua implacável luta pela liberdade individual e pela democratização do País, voltado para a reflexão sobre os acontecimentos da Era Vargas”.

⁶⁷ Essa palavra “revolução” pode também ter um duplo sentido de Revolução dos anos 30 e Revolução na língua.

As propostas dos escolanovistas eram: “Todos unidos por uma causa maior”. Essa frase, em alguns momentos, soa até pueril ou como uma mera utopia, seguindo esse lema revolucionário europeu. Na própria acepção da palavra, “educação” significa o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Infere-se por meio do acento apreciativo dado à palavra liberdade com sinônimo de autonomia que a educação dá essa capacidade, tirando as vendas dos olhos das pessoas para enxergar o que antes estava encoberto. Cecília Meireles (2001) disse, em 1943, sobre a educação: “É a única das coisas deste mundo em que acredito de maneira inabalável”.

Há dois dias, li um discurso de um líder da Legião de Outubro, em que o sr. Francisco Campos é apontado aproximadamente como o Salvador da liberdade brasileira – essa bela liberdade por que todos suspiramos, e que já nos está dando saudades dos tempos de antigamente...[...] Mas, vejamos, pondo de parte as questões propriamente políticas, como estão *sendo tratadas as questões educacionais*, sob essa estranha orientação de estranha liberdade (MEIRELES, 2001, p. 23, grifos nossos).

Ela defendia um ensino neutro para que não houvesse exclusões de maneira alguma. Por este caminho, a defensora da educação nova se posicionava, como visto em *Questões de Liberdade* acima, contra a hegemonia política e religiosa. Neste caso, o Estado e a Igreja, pregavam uma “palavra” e ela, em oposição, proferia uma contrapalavra, como diria Bakhtin/Volochínov (2010). A palavra educação vai se modificando de acordo com o novo contexto (dentro do diálogo vivo), graças aos acentos apreciativos dados por Cecília Meireles (2001) que vão sendo (re) significados por ela e pelo leitor. Desse modo, a liberdade, pensada por Cecília Meireles (*op.cit.*) e outros pensadores da nova corrente pedagógica, modificara-se e ganhara outro sentido atribuído pelo ministro da Educação. Na crônica *Educação* (2001, p. 27), a autonomia do estudante, mais uma vez, é evidenciada:

Nunca se viu, como agora, tão grande movimento, no Brasil, em favor *da educação popular*. [...] Nenhum motivo pode ser mais eficiente que esse de uma extensão cultural e técnica, permitindo a todos a sua *própria autonomia na vida, autonomia que se conquista às custas da prova da própria responsabilidade e, por isso, fica sendo, para sempre, um triunfo humano sobre todos os cativeiros e as misérias todas*. Tudo isso, que apreço tão pouco, é muito, e ainda difícil de conseguir. *Mas só isso é obra de educação*. Só isso pode emancipar e, por emancipar, aproximar. *Gera-se da liberdade gravemente conquistada um sentido de amor imortal que é a única esperança da sustentação do universo* (grifos nossos).

No primeiro trecho grifado da crônica, a significação da palavra “educação” revela a grande ascensão da educação popular e como ela está se desenvolvendo no País. Até

o presente momento, a educação não era gratuita, liderada por membros da Igreja Católica, isto é, para poucos e somente quem podia pagar muito bem. A autora queria que a escola se tornasse gratuita e de controle do Estado.

No segundo momento, o sentido da palavra educação permite a todos a autonomia da vida. Apesar de Cecília Meireles (2001) não ser seguidora⁶⁸ dos ideais do pensador Paulo Freire, nessa passagem, podem-se notar algumas semelhanças em seus pontos de vista. Freire (1999), autor da *Pedagogia da Autonomia*⁶⁹, teorizou que a escola virou um depósito de crianças, e que educação é uma mercadoria que necessita de lucro por parte dos empresários. Essas crianças recebem informações e conteúdos em excesso, e muitas delas não sabem como utilizá-las em sua vida real fora da escola. As mentes se tornam depósitos que acumulam “conhecimentos” quantitativos sem avaliar as qualidades de cada aluno e seu desempenho nas disciplinas escolares. Para ele, a educação é uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e se sabe inacabado. Portanto, a educação implica uma busca realizada por um sujeito de sua própria educação. A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Somente através da educação o indivíduo terá autonomia de sua vida.

Cecília Meireles afirmou que a educação possui um “espírito poético”, segundo Konder (2001). Ela tinha a concepção do espírito poético da educação como ponto principal das capacidades que as crianças têm de, na linguagem, abrirem-se para o novo.

A educação não pode se esquivar à responsabilidade de transmitir para as novas gerações a linguagem constituída, quer dizer, o conjunto dos recursos utilizados na comunicação eficiente, tal como esse conjunto está constituído e estruturado ao longo de uma história multissecular. Contudo, o desafio que o educador enfrenta não se restringe a proporcionar ao educando o acesso ao que é tido como acervo de conhecimento confiável (KONDER, 2001, p. 17).

Continuando a análise da crônica *Educação* (2001, p. 27-28), observa-se o sentido de autonomia como sinônimo de educação, isto é, de emancipação: “[...] Mas só isso é obra de educação. Só isso pode emancipar e, por emancipar, aproximar. Gera-se da liberdade gravemente conquistada um sentido de amor imortal que é a única esperança da sustentação do universo”. Por meio da emancipação, o indivíduo conseguia a sua liberdade como sinal de esperança e amor que constitui o mundo. A liberdade – e pode-se dizer que a autonomia – é

⁶⁸ Os escolanovistas brasileiros se inspiraram nas ideias do norte-americano John Dewey e do francês Clàparede. Através do pensamento deles, vinte e seis teóricos da educação escreveram o manifesto.

⁶⁹ **Pedagogia da Autonomia** (1999) é um livro do educador e pensador Paulo Freire com uma proposta distinta em relação à educação como uma forma de dar autonomia aos educandos.

um clamor do espírito (MEIRELES, 2001, v.1, p.9). Ela a defende com fervor, chamando a atenção para a crônica *A extensão para liberdade*, para as formas de escravização às quais o homem se submete:

Somos todos prisioneiros – uns mais, outros menos, mas todos prisioneiros. Temos as mãos acorrentadas, temos os braços atados, temos a boca fechada, temos os olhos vendados, temos os ouvidos obstruídos. E de todas essas prisões decorre o cativo do nosso pensamento. Porque até o pensamento nos conseguiram escravizar (MEIRELES, 2001, v. 1, p.7).

Esse pequeno trecho serviu para reforçar a questão do tema educação com a significação de autonomia e de liberdade do indivíduo. Nesse exemplo, o homem é visto como um sujeito que não é livre, e sim preso em todas as formas. Dessa forma, Bakhtin/Volochínov (2010) asseveram que um enunciado não se constitui sem a presença do significado e do sentido, como também que entre estes não existem fronteiras, e sim há uma ligação, isto é, a significação é sempre provisória, pois, ao ser absorvida pelo tema, ganhará uma nova veste, uma nova identidade. Eles mostram que qualquer tema é individual e depende dos acontecimentos, das situações históricas e sociais de uso da linguagem. Vê-se que o sentido não está na palavra em si, e sim no enunciado e na relação com o outro.

4.3.2 *Educação é conhecer a dimensão afetiva do homem*

O homem é o único ser com capacidade de pensar e seu objetivo é a autorrealização. Mizukami (1986) cita alguns aspectos do ser humano de acordo com a teoria rogeriana da educação humanística, através da qual ser uma pessoa em que os sentimentos e as experiências exerçam um papel muito importante, como fator de crescimento (este era o ponto a que se queria chegar), é ponto primordial.

A autora salienta que, em *Terapia Centrada no Paciente*, Rogers explica que a emoção acompanha e, de modo geral, facilita, a conduta dirigida para um fim. Igualmente, o homem conhece a si mesmo e a sua dimensão afetiva pela educação. Di Giorgi (1989) esclarece que a concepção “humanística” está marcada por uma óptica essencialista do homem. Este é visto como constituído por uma essência inalterável; dessa maneira, a educação deve se conformar à essência humana.

Nesse aspecto, começaremos a análise do texto *Círculo de Pais e Professores II* (2001, p. 123-124) e de como se dá a formação do aluno e seu autoconhecimento interior na escola:

A educação em geral é feita desses aspectos particulares. O que desejam os educadores modernos não é desenvolver esta ou aquela feição individual: uma aptidão do corpo ou uma tendência do espírito. A educação moderna é um conjunto de desenvolvimentos harmoniosos, correspondentes a todas as dificuldades e possibilidades que se possam encontrar na criatura humana. [...] Forma-se todos os dias na escola um projeto de criatura humana que todos os dias, fora da escola, se deforma (grifos nossos).

No início do texto, Cecília Meireles (2001) relata o problema do educador em suscitar novas maneiras de educar ou despertar o interesse pelo conhecimento por parte dos alunos. Entretanto, o tema da educação moderna visava estabelecer um desenvolvimento harmonioso, diferentemente dos antigos significados da educação tradicional. A escola tinha uma grande resistência por parte dos pais, por acreditarem que o método tradicional era o melhor ou era o método que eles tinham aprendido. Mesmo assim, os professores formavam o aluno de acordo com as “normas” da pedagogia moderna, mas fora dela os alunos se desvirtuavam, geralmente, em casa. Os pais deveriam ser aliados, e não inimigos da formação intelectual, moral e física de seus filhos, por isso, em outras crônicas – vê-se mais adiante – ela sugere uma aproximação entre essas partes para o bem destes.

Nesse sentido, a educação é concebida como uma interação de autores, isto é, o aluno se constituindo autor por ser permitida a ele a réplica, a dizer a própria palavra, ao penetrar numa fala e escrita viva, enquanto o professor também é autor, na proporção em que ele penetra na língua, recupera sua palavra, sua autonomia “professoral”, sem fazer dela uma hierarquia de poder, mas um meio de exercer a prática da “autoridade” que se conquista por meio do respeito e do conhecimento nas trocas dialógicas, sendo possível por meio do enunciado concreto.

Por meio da análise da crônica *Círculo de Pais e Professores II*, podem-se mostrar os conceitos de tema e significação, gerando diversos sentidos da palavra-discurso “educação”, além de trazer à tona um assunto que desde aquele tempo era questionado e ainda se torna atual, apesar de situações distintas. Com isso, questiona-se: “Qual seria a significação e o tema dessa palavra-discurso ‘educação’, considerando os aspectos, como sua história, seus usos mais antigos e seus usos mais recentes?”. Cereja (2010) atesta que a palavra, para a perspectiva bakhtiniana, não é neutra, ou seja, é sempre interindividual e

reúne em si as vozes de todos aqueles que a utilizam ou a têm utilizado. Assim, a palavra é história, é ideologia, é luta social, pois é sinteticamente um resumo das práticas discursivas construídas historicamente. Na concepção bakhtiniana, o que faz da palavra uma palavra é a sua significação. As palavras servem, em sua significação, ao surgimento e ao desenvolvimento de temas. A significação é a base a que o sujeito em contexto recorre para “criar e desenvolver” o tema.

Inicia-se a responder as perguntas acima pelo percurso etimológico da palavra educação que carrega como significação, já perenizada e incluída, como acepção por apresentar uma voz de autoridade e estar no documento dicionário, um ato de educar, desenvolver fisicamente, intelectualmente e moralmente o ser humano. No decorrer dos anos, a educação tinha como significação civilidade, polidez, boas maneiras de uma pessoa. Através da história e de seus usos pelos sujeitos, a palavra educação foi se modificando, renovando-se, e conseqüentemente, se (re)significando. Essas acepções geradas pela palavra educação dão conta da significação, ou seja, dos sentidos que ela assumiu no passado – ao contrário do tema que necessita ser observado na situação concreta, como agora se tenta fazer.

A partir do trecho citado acima na crônica *Círculo de Pais e Professores II*, recortamos a seguinte passagem: “*A educação moderna é um conjunto de desenvolvimentos harmoniosos, correspondentes a todas as dificuldades e possibilidades que se possam encontrar na criatura humana*” (MEIRELES, 2001, p. 123-124). Vemos os diversos sentidos que podem ser extraídos da palavra educação, mas sem se esquecer do contexto social e das relações dos sujeitos. Com um estudo mais apurado do sentido, o tema se torna essencial para que se possa, na verdade, entender os significados dos signos que fazem parte da língua, nos diversos contextos em que surgem e de acordo com o enunciador. Desse modo, a mesma palavra pode ter várias significações, e a maneira como é empregada, isto é, a sua entoação expressiva vai definir o sentido que o destinatário terá ao ouvi-la ou lê-la.

Neste subtópico, a partir da análise dessa crônica, o tema educação seria entendido como o trabalho fraternal desenvolvido por professores e a equipe pedagógica da escola para oferecer a todas as crianças a mesma educação com as mesmas possibilidades, para que encontrem seu lugar no mundo sem a necessidade de castigos e humilhações. Se se recorrer ao dicionário, como se ilustrou no começo desta análise, a acepção de educação era transmitir algo ou algum conhecimento a alguém, por meio do contexto, uma dada situação

histórico-social. A nova palavra “educação” significa um trabalho de amor de uma grande equipe, como professores, gestores, coordenadores para proporcionar-lhes a melhor maneira de aprender.

A significação da palavra-discurso “educação” é um processo de socialização em que se dividem conhecimentos com os demais. No tocante à significação, por si só ela é, para Bakhtin/Volochínov (2010), um estágio inferior da capacidade de significar. Esse estágio se torna superior quando inclui o concreto, o real, transforma-se em tema. Deste modo, o tema e a significação são constituintes de um enunciado. Neste caso, parte-se para uma investigação da significação contextual da palavra “educação” na enunciação concreta. Assim, a palavra-signo educação ganha outro sentido: a educação é vista como processo socializador, permitindo que se ofereçam às crianças e aos jovens as mesmas possibilidades de vencer na vida. Com isso, é possível ascender na hierarquia social e mudar a própria realidade em que se vive e o mundo (tema dos próximos tópicos). A educação, segundo a perspectiva ceciliana, não pode se esquivar da responsabilidade de transmitir o conhecimento para as crianças e os jovens, quer dizer, o conjunto dos recursos utilizados na comunicação eficiente, tal como esse conjunto está constituído e estruturado ao longo da história. O desafio do professor é dar acesso ao educando ao que é tido como acervo de conhecimento confiável.

Em mais um trecho da crônica *A infância e os preconceitos* (2001, p.198, grifos nosso), a educação moderna abrange o amor para educar: “*O espírito da moderna educação, que é um desarmamento espiritual e uma esperança de paz inviolável, repousa nesse amor humano sem limites e sem descontinuidade*”. Nesse trecho, apropriando-nos dos conceitos de tema e significação bakhtinianos na análise da palavra-discurso educação, percebemos que a relação do tema “educação” com o amor e a significação (o espírito da moderna educação causa um desarmamento espiritual por causa do amor humano sem limites) na língua é de complementaridade e de interação: a noção de tema se apoia em certa estabilidade da significação, sem a qual as palavras perderiam o seu sentido, em uma espécie de livre escolha significativa. Para Bakhtin/ Volochínov (2010), as palavras são heterogêneas e ganham novos sentidos a cada vez que são proferidas, devido às transformações ocasionadas pelo acento apreciativo. Desse modo, a significação da palavra “educação” serve para criar diversos temas sobre a educação, como se pôde conferir neste tópico.

Nesta última acepção da educação na crônica, o termo educação refere-se ao amor⁷⁰, pois é uma entrega, uma doação o ato de educar. Não nos esqueçamos de que a educação está ligada à doçura, à amabilidade, à afabilidade e à cortesia. Neste sentido, a educação que esquece o seu real sentido perde a razão de ser. Lôbo (2001) considera que Cecília Meireles defende a escola que educa, porque, segundo ela, há outra escola: a que deseduca. A função da escola é educar, mas nem sempre o sentido da palavra educar é inteligível entre as pessoas do povo e, lamentavelmente, também, entre pessoas de responsabilidade social. A professora e jornalista Cecília Meireles (2001) não vê a escola como um simples departamento burocrático, razão pela qual rejeita a ideia de educador burocrata, que vai à escola cumprir ‘meia dúzia de horas diárias’. É importante e significativo o sentido desse movimento no qual a invenção de um novo modo de expressão pedagógica faz aparecer o arbitrário da representação tradicional, da escola burocratizada e hierarquizada, cuja autoridade é resultante da natureza do cargo, e não da natureza pedagógica. Esse ideal da educação que tanto Cecília Meireles (*op.cit.*) defendia não era algo tão recente; já existia em outros países europeus e nos Estados Unidos.

O tema educação com a significação de uma visão humanística já era conhecido em outros países antes de se estabelecer no Brasil, daí se traçar uma relação em que o tema se desenvolve em função da memória. É nela que conferimos sentido à existência do acontecimento enunciativo. Por outro lado, é impossível constituir a significação sem que se faça da palavra o elemento de um tema, sem que se constitua a enunciação. Essas crônicas escritas (mostradas neste tópico) por Cecília Meireles (2001) entre 1930 e 1932 são consideradas atuais, pois a memória discursiva deu aquele sentido à palavra e trouxe até o contexto contemporâneo. A enunciação, em MFL, é a orientação da palavra por uma situação de mundo, mas essa orientação é devida ao próprio caráter do signo linguístico; pelo fato de existirem alguns índices na linguagem, pode-se localizar o enunciado em relação a uma situação de mundo. “Tais distinções como as que se estabelecem entre o sentido usual e ocasional de uma palavra, entre o seu sentido central e os laterais, entre denotação e conotação etc.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 136).

⁷⁰ Com a mesma visão humanística, mas pertencendo a outra abordagem, a sociocultural, Paulo Freire (2011) revela que não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Neste ponto, Cecília Meireles (2001) e Paulo Freire (2011) concordam com a relação da educação e do amor, pois as ideias de Freire estão ligadas ao humanismo.

A entonação dada à palavra “educação” das duas crônicas mostradas neste subtópico nos apresenta uma acepção positiva de dar autonomia – também utilizamos um trecho dessa crônica para falar de autonomia – e a dimensão afetiva ao aluno, facilitando o processo de ensino-aprendizagem para todos sem distinções, além de ser uma prática que envolve o amor para educar e se permite conhecer melhor o outro por meio do carinho ou afeto. Entre o dito e as entrelinhas, ela foi sendo definida como uma prática social e não pode se restringir a puramente livresca, teórica, sem compromisso com a realidade local e com o mundo em que vive. O conhecimento é tanto mais eficiente quanto se fizer na prática e levar a uma prática coerente e consciente. Do mesmo modo da educação, a linguagem também é uma prática social, uma atividade responsiva, que acontece a partir das relações com o outro, sendo o outro, o interlocutor, seja uma posição. Nesta visão, a palavra une o verbal e o não-verbal e se constitui como enunciado, por meio de um acento de valor. O acento dado à palavra “educação”, conforme visto nos trechos das crônicas analisadas, conferiu um sentido de amor, de entrega e de doçura. Logo, a palavra vive sob o signo da alteridade ao ser inscrita de maneira avaliativa, inferindo que toda manifestação humana, ao possuir acento avaliativo, também se inscreve como enunciado, como linguagem, segundo Di Fanti (2003).

Em relação a essa prática humanística da educação, Paulo Freire (1999, p. 76) afirma que “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas”. Isto distingue as pessoas dos demais animais: a capacidade de raciocinar e aprender coisas somente aptas aos seres humanos.

4.3.3 Educação é transformar e adaptar o homem à sua realidade

A ideia de que a educação é capaz de transformar e adaptar o mundo é bastante difundida, principalmente após alguns teóricos defenderem essa proposta. De acordo com Cunha (1994), a visão hegeliana expunha a educação como um processo destinado a conformar o espírito individual, e não transformar a realidade existente; as mudanças que surgiam na sociedade são benefícios do “Espírito do Tempo”, que escolhe alguns heróis, e não homens. Na mesma época, apareceu uma tese de que a sociedade é um “todo orgânico”. Entretanto, Dewey (1978) considera essa teoria muito limitada, pois, para manter a ordem e o funcionamento desse organismo social, todos deveriam estar no mesmo patamar ou hierarquia que lhes cabe.

Desse modo, a perpetuação de uma minoria (uma classe social dominante) continuaria a reinar sobre uma grande maioria (classe social dominada) não somente na esfera política, econômica, social, mas também nos âmbitos cultural e educacional. Na abordagem rogeriana, Mizukami (1986) afirma ser uma pessoa que possui alguma capacidade, ou uma tendência a desenvolver-se, a autodirigir-se, a reajustar-se, tendência e capacidade estas que devem ser liberadas não diretamente. E qualquer indivíduo existente neste mundo de experiência do qual é o centro (neste caso do ensino/aprendizagem) está em permanente mudança.

Ao longo dos anos, percebe-se a pressão dos professores sobre os alunos que recorria de um cerceamento da liberdade destes, moldando na linguagem modos de dizer (seria a força centrífuga) em nome de uma exagerada disciplina. Como aponta Konder (2001), a própria linguagem era um meio de reduzir o pupilo à obediência, à passividade. A linguagem dos educadores (pode-se dizer que seria a força centrípeta), quando não era manipulada pelos poderes constituídos para induzir os alunos à passividade, ficava prisioneira do atendimento prioritário a demandas práticas. Em consequência, os sentidos são construídos entre os sujeitos, neste caso professor e alunos, na interação verbal, como visto na explicação acima: os sentidos eram dados, porque não havia essa interação. Em oposição ao ensino tradicional, a Escola Nova permitia aos alunos uma transformação profunda até no âmago do ser para mudar o ambiente em que vive.

Todos os seres humanos têm a capacidade de aprender ou assimilar alguma coisa que poderá transformar sua experiência no futuro. Aprender faz parte do seu organismo e é uma atividade constante na vida de qualquer homem ou mulher. Dewey (1978) já disse que educação é vida, e não preparação para a vida. Precisa-se voltar para a vida para saber como utilizar o que se aprende para reorganizar a própria vida e o mundo em que se vive.

Em um mundo onde há misérias e tanta ignorância, o esforço do homem em busca de melhorá-lo conta no rumo em que ele irá tomar. O homem pode refazer o mundo por meio do seu esforço, em que consiste aprender de maneira mais veloz para se adquirir uma vida digna, mais rica, mais bonita e mais justa.

Passemos para o trecho da crônica *Educação acima de tudo* (2001, p. 45-46):

Mais adiante, o mesmo comunicado acrescenta: “O público dos Estados Unidos mantém-se fiel ao princípio geralmente adotado de *que a educação constitui um remédio para todos os males*”. Essas duas curtas transcrições são suficientes para

dar ao leitor uma ideia do que é, em certos países, *o problema da educação e dos esforços a que se obrigam os responsáveis pelo bem coletivo, a fim de que tudo lhe seja facilitado, não apenas nos dias prósperos, mas principalmente, nos momentos de aflição, quando todas as calamidades se aglomeram ameaçando a vida dos povos e o destino das civilizações [...]* (grifos nossos).

No começo do texto, Cecília Meireles (2001) traz à tona a crise econômica de 1929, nos Estados Unidos e, apesar desse fato, quase todos os setores do País sofreram com a crise, mas se tentou de todas as maneiras não abalar o ensino público. Ocorreram algumas mudanças superficiais no ensino – com tantos problemas gerados pelo impacto financeiro, inevitavelmente a educação sofreria abalos. Mesmo assim, estavam confiantes de que o remédio para acabar com a crise⁷¹ seria a educação, e também para acabar com todos os males. A educadora faz uma comparação entre as preocupações do Brasil e dos EUA mesmo subliminar, e critica a pátria por deixar como último tópico de discussão. A (re) significação da educação aqui se volta ao remédio para a cura de uma doença. Neste sentido, a autora, ironicamente, produziu um sentido expresso pela avaliação apreciativa de que os Estados Unidos, como uma grande nação, preocupa-se com a questão da educação para beneficiar todos com uma qualidade de ensino, principalmente nos períodos de crise.

Com o estudo mais aprofundado da crônica, nota-se o dialogismo entre o que é mais importante para o Brasil e o que é mais importante para os EUA. Bakhtin/ Volochínov (2010) associam a questão da significação ao ato de compreender, relacionando que tal ato se configura por meio de uma enunciação completa, a qual constitui uma unidade temática. Essa enunciação se organiza no meio social (o jornal em que as crônicas são publicadas) que envolve o indivíduo (o leitor), nas relações dialógicas que se instauram (as interpretações e interações entre o autor e leitor). Entretanto, há uma parte mais estável que é indissociável de outra mais instável que deve ser observada na constituição da linguagem: a significação e o tema. Pelo fato de o dialogismo ser fundamental para a linguagem e pressupor que todo discurso é constituído por outros discursos, a construção dos sentidos é gerada essencialmente entre as relações dialógicas. A palavra em cada enunciado é como um elo na cadeia discursiva, que, renovada a cada situação por diferentes acentos valorativos ou apreciativos (podendo ser o tema), tem algo do nível da estabilidade, a “significação”. Por isso o acento de

⁷¹ Nesse mesmo período e até hoje, alguns pedagogos relatam uma crise mundial da educação, Paulo Freire (2008) diz que não há uma crise, de fato, na educação, e sim uma crise do sistema capitalista, e conseqüentemente, a educação reflete essa crise. Ver mais em: FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: lições de casa*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

valor é um elemento desencadeador do enunciado, da palavra e da produção de diferentes sentidos. O indivíduo escolhe o sentido que deseja dar a uma palavra pelo acento apreciativo.

Atentemos agora para os primeiros trechos da crônica *Educação acima de tudo*. Ela destaca que se deve pensar no bem coletivo. Afirmava Cecília Meireles (2001) que todos possam ter dias prósperos e abundantes e, nos momentos de crise, possam estar assegurados. De modo claro e conciso, ela compara, refletindo com ironia e certo humor sarcástico, que somente a educação salvará o País de uma possível crise, de eliminar todos os males existentes e imagináveis, de acabar com a fome e a miséria de conhecimento, de abrir os olhos para o que não se consegue ver, de tornar pessoas mais simples e humildes em cidadãos antenados com a realidade. Nesse aspecto, a autora se assemelha a Paulo Freire (1999), cujos vários livros traziam a temática de uma pedagogia do oprimido e da educação para transformação do indivíduo e de sua sociedade. Em *Educação acima de tudo* (2001, p. 46), confere-se mais sobre a educação modificadora:

Parece que, no plano de atividades obstinadamente construtoras e serenas, só a educação pode ser técnica adequada para obra semelhante. Educação compreendida num grande sentido, envolvendo todos os problemas, buscando a exata solução de todos, atenta a cada pequena oscilação da vida, e sempre justa nas sugestões que alvitra, e sempre bela na execução que lhes dá. [...] O Brasil, que fez uma revolução não para se perder, mas para se elevar, para se corrigir de seus erros verificados e adotar um novo caminho para a conquista de uma grandeza autêntica, não pode, no grande número de casos urgentes que aparecem para ser tratados, *olhar superficialmente o caso da educação, que é, afinal, básico e inadiável* (grifos nossos).

Nessa circunstância, o tema educação teria um sentido mais abrangente do que o sentido comum. O signo exprime um caráter de solução para todos os problemas, exigido nos textos de Cecília Meireles (2001), de maneira direta e explícita, para que o presidente e o ministro da Educação tratassem com mais cuidado e responsabilidade a questão de uma mudança drástica e rápida na educação como algo divino. A educação é um bem e um direito básico de todos, mas muitas vezes negado ou negligenciado. Apesar de Cecília Meireles (*idem*) dar uma nova significação ao tema educação, neste texto, há outro sentido de educação, que é instruir, adestrar e transmitir uma gama infinita de conhecimentos a uma pequena parcela da sociedade em um curto espaço de tempo. Consequentemente, continuava a perpetuação de classes sociais mais altas comandando as grandes decisões políticas e econômicas do Brasil. Entretanto, uma das principais lutas da autora era que essa situação se invertesse. Vejamos a seguir o trecho da crônica *O sonho da educação* (2001, p. 52), em que

“os ideais da moderna educação se baseiam principalmente nesse comovido interesse humano por uma substituição das vantagens do pequeno número pela sua expansão na maioria”.

O tema “educação” atualizou-se e abriram-se as portas para uma nova gama de sentidos, como a educação que proporcione uma qualificação técnica de acordo com as necessidades de cada ser, gerando fonte de empregos e rendas, portanto, transformando o homem e adaptando-o ao mundo em que vive. A partir desse aspecto, pode-se afirmar que a palavra “educação” ganhou outra nuance e passou a identificar tanto a educação individual, focada apenas no aluno, quanto a educação socializadora, que pensa no outro e compartilha o conhecimento com os que não o possuem. Atualmente, essa palavra se tornou um termo para apresentar a educação como certa quantidade de crianças e adolescentes que saíram do analfabetismo ou estão matriculados na escola, como se educação se resumisse somente a ler e a escrever. Cecília Meireles (2001) sugere, em *Educação acima de tudo*, que ela é uma forma lenta de uma grande mudança: “Toda revolução pressupõe uma transformação. Geralmente rápida. *A educação, forma lenta das revoluções, assegura essa transformação que se deseja*” (MEIRELES, 2001, p. 46, grifos nossos).

A palavra “revolução” retirada do trecho da crônica *Educação acima de tudo* serve para ilustrar a seguinte passagem de Bakhtin/Volochínov (2010, p. 47): “O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”. Se o signo for colocado à margem da luta de classes, irá se extinguir. E os próprios autores enfatizam que está cheio de signos ideológicos “defuntos” incapazes de ir para o confronto. Mesmo o signo vivo, às vezes, faz dele um objeto de refração e de deformação do ser. De forma geral, as classes dominantes tendem abafar essa luta social – como é o caso da educação –, com a finalidade de tornar o signo monovalente.

Do mesmo modo que a educação pode fazer uma revolução, a língua é a própria efervescência diária na luta tensionada entre palavras e contrapalavras, as forças centrífugas e centrípetas como em uma arena de lutas e que qualquer um poderá ganhar. Diga-se que a educação tradicional é carregada de ideologias dominantes e se posiciona no centro do poder. A educação humanística (escolanovista) também possui suas ideologias de um grupo – pode-se dizer “dominado” – e está nas laterais, tentando se aproximar do centro e empurrando com toda a força que ainda lhe resta.

4.3.4 Educação é dar condições para a formação do aluno

Na visão dos escolanovistas, as crianças deixavam de ser tratadas como objeto da educação e passavam a ser o sujeito da educação. De alguma forma, elas mesmas decidiriam qual a educação que lhe conviria. O mundo de uma criança é totalmente diferente do mundo do adulto, e o processo educativo deveria ter como referente a criança. Esta é uma abordagem diferente do método tradicional. Para Konder (2001), as crianças estão em desvantagem no domínio da linguagem constituída, comparada aos adultos, porém podem ajudar a descobrir coisas inimagináveis.

O educando ou aluno⁷² é um ser capaz de orientar e articular informações que recebe do mundo exterior. Educação não significa adequar tudo de forma mecânica ao aprendiz e nem submetê-lo a informações desnecessárias sem nexos com sua cultura e nem com sua vida. Para o pensamento deweyano, o educando deve ser posto no interior de uma situação que o leve a fazer algo; o resultado fará com que aprenda alguma coisa nova e acrescente ao aprendiz. É no contexto que a significação das palavras se torna real e pode ser compreendida. A cada nova situação, a significação se renova.

A criança pode-se dizer que é o centro de todo o processo de aprendizagem; a escola deve promover o seu desenvolvimento infantil e, portanto, a quantidade e a qualidade dos conhecimentos devem ser pautadas pelas necessidades deles. O mais importante é a formação da personalidade e o caráter do aprendiz.

De acordo com as propostas rogerianas apontadas por Mizukami (1986), a escola e o professor devem criar mecanismos para facilitar a aprendizagem e oferecer ao aluno um ensino agradável com uma grade curricular em consonância com as necessidades de cada educando, pois cada aluno é único. Cada ser humano possui capacidade de aprender; ele só precisa ser instigado de maneira crítica e reflexiva às situações cotidianas.

Em um trecho da crônica *Despertar* (2001, p. 59), Cecília Meireles destaca que o problema da educação é devido à falta de interesse por parte dos alunos e do despertar deste por parte dos professores: “Se a obra de educação consiste na formação humana, parece

⁷² Conforme Sando, Rufino *et al.* (2011), a raiz da palavra “aluno” significa “um ser sem luz”. O aluno, por não ter luz, vive ignorante à verdade. Essa concepção deu a ideia de a criança ser um ser incompleto, e a de que o professor tem a tarefa de completá-la. Bem sabemos que o aluno também tem a sua luz, tem a sua própria fala. É necessário se empenhar em assimilar pelo diálogo com o outro as surpresas que manifestam a dimensão constituinte da linguagem, como nos aponta Konder (2001).

que a sua maior dificuldade reside no despertar do indivíduo para o conhecimento ou sentimento dessa necessidade”.

O aprendiz ou a criança tem um potencial bastante elevado de assimilar muitas informações, aprender com os erros cometidos e aprimorá-los. A curiosidade natural da criança atiza o desenrolar das atividades, por fim, o aprendizado. A partir do trecho acima, o tema educação representa visivelmente a formação do homem para despertá-lo para o mundo de conhecimento. Se antes o tema exprimia um sentido de aprender para conseguir futuramente um bom emprego ou ascender social ou economicamente, agora se tem o aspecto de formação intelectual do homem como ser humano e se sente a necessidade da educação em sua vida. Silva (2008) enfatiza que essas crônicas relacionadas à formação do aluno instigam a discussão sobre a urgência de uma formação de crianças e jovens pelo viés de uma educação da sensibilidade, manifestada pela arte, em especial pela literatura.

No desenrolar da crônica *Despertar*, a autora cita a maiêutica de Sócrates como se fosse um despertar para essa nova vida e tivesse uma voz que ressoasse dentro de nossas mentes com ecos de informações. E a união dessas vozes faz com que eles dialoguem numa relação em que explicitam similaridades, oposições etc. Nessa concepção de Bakhtin e seu Círculo, os textos são dialógicos em dois sentidos: 1º) mesmos textos aparentemente monológicos, como os textos escritos, no exemplo da crônica, participam de uma cadeia dialógica, no sentido de que respondem a outros textos e antecipam respostas; 2º) o discurso é internamente dialógico porque é polifônico; todo texto articula diversas vozes. Por isso, para a construção dos sentidos, são de suma importância os conceitos de tema e significação. A cronista escreve textos profundamente dialógicos, pois o seu texto dialoga com outros textos; ela como autora dialoga com o leitor e expõe as diversas vozes tanto das autoridades como as do povo.

Nos métodos da escola tradicional, o professor era o centro da aprendizagem, dele saía todos os conteúdos importantes da escola e o aluno deveria estar atento e ouvir todo o conhecimento passivamente. Com a proposta da Escola Nova, o aluno passava a ser o centro da aprendizagem, e o professor estaria ali para facilitar e moldar o educando. Os conhecimentos deverão chegar ao momento certo; do contrário, a pessoa não saberá o que fazer com tanta informação e poderá ser seu fim. Entretanto, o sono das trevas⁷³ é imenso, e o

⁷³ A metáfora da luz é bastante utilizada para representar o divino e o sagrado. As trevas eram a ignorância e a luz era o conhecimento, ou seja, um par perfeito: inteligência X ignorância.

grito do despertar terá que soar bem alto para que acorde o gigante adormecido. Mas não é somente no período da infância que se aprende algo, o homem adulto também pode aprender, pois a aprendizagem é um processo contínuo e infinito; só se deixa de aprender quando se morre. O tema “educação” traz uma significação de educar a criança para que ela se torne um adulto com plenas capacidades físicas, intelectuais e morais para atingir sua liberdade plena (liberdade como sinônimo de autonomia). Pode-se falar a mesma palavra com diversas entonações várias vezes, de acordo com as situações que podem acontecer, pois a entonação é um dos elementos que constituem o sentido, empregando uma marca essencial à palavra. O acento apreciativo caracteriza um importante papel nas mudanças de significação, a mudança de uma palavra específica de um contexto apreciativo para outro.

Sando *et al.* (2011) traçam a distinção de quem ensina e de quem aprende. Se alguém ensina, outro aprende. Para haver uma interação entre ambos, criou-se uma relação de poder – como tudo neste mundo, inclusive na linguagem também – e de quantidade de conhecimentos.

O professor deve ter uma postura de agir com responsividade perante os outros sujeitos. E o monólogo do mestre assujeita os demais pensamentos dos alunos. Para Campos e Souza (2012), o monologismo é a origem do etnocentrismo e do caráter homogeneizador do pensamento da cultura dominante, tendo uma influência para a produção do conhecimento, visto que ele impede a interação das múltiplas vozes que compõem o processo cognitivo, o que conseqüentemente bloqueia as possibilidades de se construir por meio da prática do ensinar/aprender, a prática que valoriza o discurso, no qual a palavra seja a base efetiva de apoio para a construção do conhecimento e de interações sociais. Enfim, a aprendizagem não é unilateral; ela exige as diversidades de vozes que são proferidas por professores e alunos.

Na perspectiva tradicional da educação, quem detinha o maior acervo cultural era o mais poderoso e inteligente e quem não tinha o conhecimento era o ignorante. Na crônica *A criança e a educação* (2001, p. 235-237), Cecília Meireles mostra como a criança vai assimilando os conhecimentos:

A criança, intervindo sem querer, passivamente – digamos –, defendendo-se apenas, e sem o saber, de todas as experiências que em redor dela se fazem, realiza esta coisa admirável de se revelar sem se trair, e de dar ao trabalho penoso, realmente, e infinito, dos educadores, *o gosto de saber que em todas as suas incertezas está realmente a definitiva certeza, e, no meio de tantas dificuldades, a glória de tocar na substância autêntica da vida.* [...] no mistério mais longínquo da vida, alcançar aquele ponto de eternidade *que é a*

alegria do conhecimento, e sem o qual não se encontra sentido nesta passagem do espírito pelos horizontes da terra (grifos nossos).

O despertar das trevas para o bocejo do aprender faz com que o homem planeje a sua vida, trace um projeto, sonhe com o seu destino. Ele tenta trabalhar para que isso aconteça: estuda, trabalha para adaptar e transformar seu mundo. A palavra “despertar”, que foi utilizada em outra crônica para fazer um paralelo com a *Criança e a educação*, é sinônimo de “educação”, pois faz o sujeito sair do estado de desânimo em que se encontra (desconhecimento), despertando-o para o trabalho. A autora tratava muito da questão da educação básica e do universo infantil, tanto que abordou em diversas crônicas tais como “A infância e sua atmosfera”, “Eduquemos as crianças”, “O amor e a infância”, “A criança e o segredo”, “Nós e as crianças”, “Ouvindo as crianças”, “A escola para as crianças!” etc. – todas do segundo núcleo temático (família, escola, infância e educação) do livro *Crônicas de Educação* (v.1)⁷⁴.

Como se pode conferir no trecho acima, não há explicitamente a palavra “educação”, mas se tem como inferir pelas entrelinhas por meio das expressões “gosto pelo saber” e “alegria do conhecimento”, que se referem à educação. A aprendizagem acontece por causa da interação de dois sujeitos: o professor, que ensina e aprende, e o aluno, que aprende e ensina. A linguagem é o lugar dessa interação; a palavra é a ponte na qual transitam as significações, segundo Freitas (1996). Esses exemplos apontam, mais uma vez, para a conjuntura em que os sentidos se fortalecem, estruturam-se a partir de contextos que só ganham vida por meio de um sujeito, o qual maneja os signos, para lhe conceder uma outra vida. Infere-se, neste tópico, pelos enunciados em análise que a acepção da palavra “educação” está definida com o sentido de formação humana e para o mundo, utilizando outro termo, o despertar de uma alegria, que é o mesmo de se adquirir uma educação.

⁷⁴ Os problemas educacionais também foram outro tema muito recorrente em seus textos. Cecília Meireles (2001) explica que, devido aos problemas estruturais da pedagogia tradicional, ainda em voga, deixava tanto a escola como professores e pais muito receosos em relação à pedagogia nova. Alguns familiares achavam necessária uma quantidade elevada de conteúdos por semestre do ano letivo e, caso seus filhos não se comportassem, deviam ser punidos, castigados e humilhados na frente dos demais colegas, como isolamentos, palmatórias e mais exercícios para se fazer em classe e em casa, relacionando aquela atividade a algo não prazeroso.

4.3.5 Educação é a união entre pais e professores para a cooperação e o equilíbrio da escola

Em Lourenço Filho (1974), há várias características gerais da Escola Nova e alguns teóricos, como Washburne, que disse: “Cada educando deve ser considerado como elemento que integra o grupo social, e nele irá viver, pelo que deverá e exercitar nos processos democráticos de um sistema de vida em cooperação” (LOURENÇO FILHO, 1974, p.174).

Em uma experiência da escola Regional de Meriti, inspirada a princípio em Montessori, Armanda Alberto criou um “Círculo de Mães” não só para coordenar o trabalho da escola com a família; pelo contrário, para disseminar os conhecimentos de higiene e educação doméstica. Em uma Conferência Nacional de Educação, em 1927, ela destacou: “A cooperação da família na obra da escola é indispensável. Em cada escola deve existir um ‘Círculo de Mães’ que as prepare convenientemente” (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 177). A autora Cecília Meireles, em algumas de suas crônicas, mencionou essa integração de mães e pais juntamente com a escola para acompanhar o andamento do filho, como, por exemplo, verifica-se nos textos “Relações entre o lar e a escola”, “Círculos de Pais e Professores I e II”, “Escola e Família: como fazer uma aproximação”, “Professores e Pais” etc.

Magaldi (2001) relata que, muitas vezes, a família dificultava a relação entre o aluno e o professor com base em preconceitos antigos. Os pais não conheciam as ideias pedagógicas escolanovistas. E muitas atitudes deles em relação aos filhos eram de descaso e de tirania. Cecília Meireles (2001) mostrava nos textos os problemas familiares que afetavam o desenvolvimento escolar, independente da classe social. Por exemplo: os filhos de famílias de classes altas eram criticados pelo excesso de bens materiais que tolhem a liberdade da criança; já os filhos de famílias de classes mais baixas eram caracterizados pela ausência de cultura e de higiene. Para alertar contra esses problemas, a autora atingia a classe mais alta por meio de sua coluna. Para os iletrados, ela contava com a ajuda dos seus leitores, que eram convocados a atuar e falar com as mães e pais desses meninos, em diversas épocas.

Segundo Sando *et al.* (2011), a palavra professor significa “aquele que professa”, isto é, fala a verdade. Conseqüentemente, o professor é aquele que detém a luz ou a verdade. Mas, também, os pais assumem um papel de grande responsabilidade na instrução dos filhos, não cabendo somente a proteção e os cuidados físicos. Outros sujeitos responsáveis são os

gestores da escola, como diretores, coordenadores, psicólogos, que supervisionam os alunos dentro da escola.

A escola⁷⁵ deve ser um local aberto para estimular encontros com a comunidade, com os pais e familiares, alunos e professores. A escola é de todos e para todos. Meireles dizia, em *Questão de educação*, que “a escola tem de ser o território mais neutro do mundo” (2001, p. 30). A escola não deveria divulgar crenças nem religiões. Em relação às culpas jogadas entre a escola e a família, em vez de brigarem, elas deviam parar de atribuir responsabilidades uma à outra, como a escola diz que a família deve dar a educação – ligada ao comportamento, aos bons costumes – aos seus filhos, e a família responsabiliza a escola. O ambiente escolar não deve ser caracterizado dentro de muros e salas fechadas, e sim por uma organização onde há relações entre pessoas e que experiências produtivas sejam vivenciadas.

Nas relações que acontecem entre alunos e professores na escola, constata-se que o enunciado que emerge no dia a dia da sala de aula está, possivelmente, afetado por “milhares de fios ideológicos vivos”, vividos pelos sujeitos do processo educativo pertencentes ao mesmo auditório social que precisam ser levados em consideração, visto que eles exercem uma consciência também sócio-ideológica em torno do conhecimento adquirido, que é constituído por meio do diálogo social. Esses “fios dialógicos vivos”, aos quais se referem Bakhtin (2011) e seu Círculo, são os outros discursos colocados como constitutivos da teia discursiva pedagógica, gerando o sentido do conhecimento.

Macedo (2001) conta uma história em que os sábios tentavam educar um papagaio e o prenderam em uma gaiola, afastando-o da vida. Davam-lhe alimento com folhas e folhas de livros, sufocando-o e impedindo-o de sentir a vida. Um dia, quando o pássaro morreu, os sábios o chamaram de ingrato. Ela cita o exemplo de uma escola, na Ilha do Nanja, que foi criada, em 1901, e se chamava, em português, Morada da Paz. Nessa instituição, os alunos não recebiam o conhecimento já produzido, como papagaios, mas descobriam as surpresas e as novidades da pesquisa. A escola era aberta e professores e alunos viviam em harmonia, dominados por um ideal de verdade e de compartilhar as essências do conhecimento. Colocavam em prática o humanismo – todos misturados e unidos –, e esse é um dos instrumentos para a educação transnacional.

⁷⁵ A palavra “escola” vem da palavra grega *scholé*, que significa “lugar de lazer” ou “lugar do ócio”, posto que o lazer vem do latim *licere*, que significa “lícito”, conforme Sando, Rufino *et al.* (2011). Hoje o sentido ou significado de escola é totalmente diferente; é o local em que se estuda, onde há muitas coisas para fazer, e não lugar do ócio.

Para esses indianos, a educação é o acompanhamento cuidadoso do desenvolvimento da criança, tanto no plano intelectual quanto no moral. O desejo deles era criar um mundo novo fundado na diversidade, na tolerância e na felicidade de servir ao outro. Para a ordem sempre permanecer, eles criaram os mandamentos da escola. O primeiro falava sobre o amor à escola como se fosse o lar, algo sagrado. O segundo se referia a falar sempre a verdade à criança, e seguir os exemplos dos mais velhos. O terceiro era o respeito ao passado, as tradições locais sem abrir mão do progresso, é claro (mandamentos que inspiraram Cecília Meireles a criar os mandamentos⁷⁶ da Escola Nova brasileira).

Por exemplo, na crônica *Equilíbrio* (2001), Cecília Meireles defende a união entre escola, pais e mestres em prol da melhor educação. No estado de total desequilíbrio que o homem está vivenciando, a escritora deposita suas esperanças na educação para realizar a tarefa de equilibrar o homem e a sua convivência na sociedade. Nesta perspectiva, ela joga todas suas expectativas na educação da criança e do jovem, pessoas que ainda não estão totalmente imbricadas pelo sistema da técnica em série e da produção em larga escala.

Neste aspecto, os sentidos da palavra no discurso se modificam por causa das diversas acentuações que recebem e das diferentes acentuações daqueles que a utilizam. Com o exemplo acima, o tema educação aqui é basicamente a interação entre pessoas – em especial, adultos e crianças – na qual buscam a união entre professores, pais e comunidade em prol da cooperação e do equilíbrio da escola. Essa (re) significação é possível graças ao acento apreciativo dado pela cronista. Conforme Bakhtin/Volochínov (2010, p. 140-141), atestam que “a mudança de significação é sempre, no final das contas, uma reavaliação: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro”.

A função do educador deixa de ser educar e passa a ser educação. E a palavra educação passa a ser desenvolver as potencialidades intelectuais emocionais e criativas [deixando de estar relacionada a ensinar, educar e aprender]. Esse desenvolvimento é natural e inerente. É o processo de absorver e imitar informações do meio em que se vive (SANDO *et al.*, 2011, p. 100-101).

A partir desses conceitos de educador e de educação, veem-se agora alguns trechos da crônica *Um por todos e todos por um*⁷⁷ (2001, p. 247-248) nos quais se pode ver o

⁷⁶ Cecília Meireles tentou “educar” as crianças, por meio de vários estímulos ao cumprimento destes três mandamentos: “I- Devo amar a escola como se fosse meu lar; II- Devo amar e respeitar a professora como se fosse minha mãe; III- Devo fazer de meus colegas meus irmãos” (MAGALDI, 2001, p. 146).

⁷⁷ Esse era o lema usado pelos três mosqueteiros (Athos, Porthos e Aramis) no romance histórico do francês Alexandre Dumas (1844). Cecília Meireles (2001) usou-o para mostrar que a união e a ajuda mútua entre pais,

sentido de educação, com todos juntos por uma escola melhor para dar uma educação de qualidade a crianças e jovens.

As reclamações que de vez em quando surgem sobre pequenos detalhes do ensino revelam que nem todos ainda se convenceram de que a obra educacional tem de ser feita dentro de um equilíbrio harmonioso de interesses, de modo que todos recebam o máximo de vantagens e se obriguem ao mínimo de sacrifícios. [...] Não é, decerto, porque o seu filho não conseguiu ser matriculado numa escola que um pai deve dizer que a Nova Educação não presta. Nem porque a escola está um pouco distante da sua casa, nem porque haja este ou aquele serviço que, não correspondendo, propriamente, a nenhuma necessidade de seu interesse, não deixa, por isso, de ter uma profunda importância para os alunos em geral (grifos nossos).

No primeiro grifo, a autora faz um desabafo em relação às críticas feitas ao ensino da Escola Nova, movimento ao qual ela adere. Muitos pedagogos como profissionais da área criticavam o projeto educacional, visando somente aos interesses próprios, e não coletivos. Quando se trabalha em conjunto como uma verdadeira equipe, todos devem decidir o que é melhor e se precisa de sacrifícios para que algo maior aconteça. Pode-se mostrar aí outro tema para o sentido de educação, que, embora não esteja explicitamente presente no texto analisado, infere-se como uma cadeia conjunta, realizando cada um a sua tarefa para que a educação forneça o máximo de vantagens possíveis a todos que dela desfrutem.

No segundo grifo, podemos observar a ideia de que qualquer problema que aparecesse estava culpando a Educação Nova, que não atendia a todas as necessidades dos estudantes. A autora citou exemplos na crônica que ainda são recorrentes nos dias de hoje, como os problemas na matrícula, a falta de vagas, as escolas longes das casas dos alunos etc. Não que seja um problema menor, mas não é culpa do método de ensino, e sim de um sistema maior que visa apenas ao consumismo desenfreado sem se preocupar com as necessidades básicas da população, como, por exemplo, a educação.

Os pais devem aproximar-se da escola. Devem procurar entendê-la, conhecê-la, antes de a julgarem. Só assim terão certeza do que puderem dizer. Se a Nova Educação tivesse algum propósito que não fosse estritamente de interesse coletivo e superiormente humano, não desejaria ser conhecida assim, de perto, não procuraria fazer a sua propagação em todos os meios – definindo-se com nitidez, pedindo a cooperação de todos, as suas sugestões e o seu concurso. Seria uma obra secreta, fechada, inacessível e tirânica (MEIRELES, 2001, v.1, p. 247, grifos nossos).

Em outro grifo, percebe-se que ela aconselhava os pais a frequentarem mais as escolas de seus filhos e a participarem das reuniões de pais e mestres, além de procurarem saber como está o comportamento e o aprendizado de cada um. Recomenda-se antes entender todo o projeto educacional e os métodos utilizados pelos professores, para aí, sim, depois de conhecer, poder falar, criticar ou julgar. Era assim que os pioneiros da educação, principalmente Cecília Meireles (2001), defendiam em suas crônicas uma participação de verdade para uma melhoria do ambiente escolar. Magaldi (2001) diz que a autora mostrava de maneira clara e evidente que os profissionais não poderiam prescindir da educação dada pelos pais em casa, com os quais deveriam “andar de mãos dadas”. O núcleo familiar era qualificado como “insubstituível” na educação da criança, já que, segundo a visão da educadora, “os verdadeiros ensinamentos da moral não vão muito além do que se aprende no meio da família” (MAGALDI, 2001, p. 145). A relevância da escola e do lar era essencial para compor a formação do estudante.

Como afirmam Alves e Gonçalves (2011), no convívio do diálogo social, cada palavra pode ser (re)significada pelos usos dialógicos que os contextos plurilíngues e as formações ideológico-discursivas permitem aos sujeitos da interação. De acordo com os grifos acima, o tema “educação” proposto por esse princípio escolanovista seria uma nova educação que visava ao interesse coletivo, humanitariamente, pedindo em um apelo a todos para uma cooperação com sugestões ou críticas para uma integração no universo da escola e assim qualificá-la. Se anteriormente o sentido da educação desejava instruir o indivíduo ou o ser para adquirir conhecimentos, agora abrangia um núcleo maior: o coletivo ou o social. Nesse aspecto, a educação remete ao caráter empregado por Émile Durkheim (1858-1917), em sua *Educação e Sociologia*, citado por Marta e Lopes (1989). Nessa concepção positiva, a educação é uma coisa social, pois considera os fatos sociais como coisas. Cada indivíduo vai formando a sociedade, a qual é moldada pela consciência humana. Para se construir o ser social, somente pela educação é que se vai definir a conduta do sujeito no seu grupo. Para ele, o homem não é só formador da sociedade, mas um produto dela. No fim da crônica *Um por todos e todos por um*:

Mas a escola moderna é, ao contrário, francamente aberta ao público. O seu maior desejo é estabelecer o contato de pais e professores, para que ambos deem o melhor e mais bem orientado esforço ao serviço da criança. Não prescindindo desse entendimento com as famílias, harmonizando com elas os seus pontos de vista esclarecidos e sinceros, a escola moderna deve encontrar no público uma repercussão adequada aos seus intuitos. [...] A

Nova Educação é uma obra de coragem e desinteresse. É um crime trair uma obra assim (MEIRELES, 2001, v.1, p. 248, grifos nossos).

A citação acima se assemelha às ideias de Lourenço Filho (1974). A renovação, requisitada pela autora, pedia às escolas que se organizassem como uma pequena comunidade e assim funcionassem de acordo com as necessidades e exigências da vida. Em contraposição à escola tradicional, os escolanovistas chamavam a escola de moderna (que priorizava a educação humanística) por todas as características mostradas no terceiro capítulo. Ela devia estar aberta ao público para que houvesse um contato permanente entre pais e professores, para que esses trabalhassem em conjunto para o bem da criança, a serviço da comunidade.

No que se refere ao diálogo constante e constitutivo da/na linguagem, Alves e Gonçalves (2011) reafirmam que as palavras permitem o diálogo da vida social e cultural e só se tornam possíveis pelas muitas aspas desse diálogo vivo e responsivo. A escolha de um acento e não de outro mostra filiações ideológicas *na* e *pela* palavra e a ética de quem enuncia e dialoga. Percebe-se que Cecília Meireles prefere abertamente expor suas convicções por meio de suas crônicas, sendo a favor da Escola Nova por conta dos acentos apreciativos dados à palavra educação, ou educação moderna, pois ela (re) significava a palavra tantas vezes e por isso ela (a palavra) vinha acompanhada desse adjetivo para contrastar e enfatizar que era uma contrapalavra frente a outra palavra, a educação tradicional ou educação antiga.

Refletindo acerca desse ensino tradicional que pregava a teoria da imitação (tudo que se faz é imitar comportamentos e memorizar informação), não teria nenhuma lógica ir para a escola ensinar algo a alguém desse jeito. Assim, seria como uma esponja absorvendo, coletando e salvando todas as informações disponíveis no cérebro. Por outro lado, na educação moderna, a sala de aula seria o local de encontro de múltiplas vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão, além de diálogo não só face a face, mas diálogo entre textos, autores, disciplinas, professores, alunos, escola e vida. A palavra que se produz na escola deve refletir essa realidade e a ela retornar, como nos aponta Freitas (1996). Na escola, a aprendizagem é uma atividade social de co-construção, resultante das trocas dialógicas, uma vez que, na visão bakhtiniana, o significado não é inerente à linguagem, mas elaborado socialmente.

Ante a primeira teoria, a ideia de transmitir conhecimento seria algo sólido como um imenso bloco de concreto que é passado de um emissor para o receptor (como a antiga e

clássica teoria de comunicação do Jakobson, 2010); entretanto, está relacionada ao processo de ensino e aprendizagem. Vejamos o gráfico de como seria essa teoria:



Gráfico 2: Teoria do conhecimento com base na teoria da comunicação

Ao contrário dessa educação tradicional, pode-se visualizar pelo gráfico uma das propostas humanísticas educacionais, especialmente da união entre pais e professores para uma educação de qualidade e uma escola sem fronteiras e sem desigualdades, juntamente com todos os outros princípios estudados e analisados até este momento, mostrando essa relação num ciclo contínuo e infinito. Vejamos abaixo:



Gráfico 3⁷⁸: A relação entre a escola, a família e os professores para um equilíbrio na comunidade

Neste sentido, a escola moderna quer uma participação da própria comunidade, porque essa relação é importante para evitar tanta evasão escolar, falta de interesse pelos estudos, abandono, envolvimento com drogas e bebidas ilícitas, gravidez na adolescência e outros fatores. Se os pais participam ativamente do dia a dia dos filhos, não haverá preocupações em relação ao mau comportamento ou a “faltar” as aulas. Se os professores, gestores e diretores trabalham em equipe em prol da qualidade do ensino, isso não inclui quantidade absurda de conteúdos em pouco tempo, para que os alunos aproveitem esse período e, no futuro próximo, levem como experiências para a vida profissional, assim também não terá disputas para saber qual educador é o melhor e mais querido pelos alunos. Com todos esses incentivos, o aprendiz terá o acompanhamento certo e será levado ao despertar da curiosidade e do aprendizado que não tem fim.

⁷⁸ Tanto o gráfico dois quanto o gráfico três foram feitos pela autora desta dissertação.

A partir dessa nova relação, o tema educação apresenta um novo sentido que até anteriormente não existia. O tema, na perspectiva bakhtiniana, gerou um sentido de uma educação cooperativa e equilibrada que é co-participativa, aberta para os pais, para os alunos, para a comunidade em prol de uma união para transformar a escola num verdadeiro aprendizado e para a vida. Logo que se pensa em significações, recorda-se das do dicionário, entretanto, não se pode pensar somente nessas significações, senão se apagariam as ideologias imbricadas no texto, os discursos dos contextos, ou seja, a real significação.

Tem-se como relacionar a questão da compreensão com a significação, já que compreender, para o pensamento bakhtiniano, significa apreender o signo interior no contexto de um certo psiquismo; a compreensão do signo exterior apreende o signo no contexto ideológico. “Todo signo ideológico vivo tem, como Jano, duas faces” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010, p. 48). Trocando em miúdos, o signo ideológico comporta duas faces da mesma moeda: o tema e a significação.

Por último, utilizamos dois trechos da crônica *Professores e Pais* (2001, p. 113) para falar da importância do papel do professor e dos pais na vida escolar de cada aluno e desta forma se construir um outro tema para a concepção do que é educação:

A educação moderna, para ser uma realidade viva, depende do entendimento de professores e pais, de modo que a obra da escola e do lar se unifique numa comum intenção. [...] No entanto, acontece frequentemente abrir-se um grande hiato entre a escola e o lar, porque os pais, por impossibilidade material, falta de interesse ou desconhecimento do sentido verdadeiro da educação, não realizam essa obra necessária de convívio espiritual que forma o ambiente adequado ao desenvolvimento feliz da infância (grifos nossos).

A (re) significação da palavra “educação” no trecho acima exprime um sentido de que a educação, para acontecer realmente, necessita do convívio harmonioso entre pais, professores e alunos para que essas crianças se desenvolvam plenamente e felizes. Sobre essa conturbada relação, Magaldi (2001) escreve que, em um artigo dedicado à relação de pais e professores, Cecília Meireles estimulava a parceria vista como imprescindível para a concretização das propostas renovadoras. Em muitos momentos, ela utiliza as palavras “cooperação”, “aproximação”, “convívio”, “compreensão”, “harmonização” como formas através das quais devem ser pautadas as relações entre a escola e o lar, como nas crônicas “Equilíbrio”, “Educação e trabalho” e “Educação uma palavra imensa”. Por outro lado, nem sempre essa relação é pacífica e, às vezes, o convívio não acontece, o que dificulta o fato de

as partes entrarem em acordo para o bom desenvolvimento da criança. Nessa citação abaixo, há uma relação com o discurso ou a linguagem com o objeto de estudo:

Se o lugar de produção do discurso educacional seria ocupado por poucos, sua irradiação em direção à sociedade mais ampla consistia em uma tarefa fundamental a ser conduzida, em primeiro lugar, pelo mesmo grupo produtor de que a educadora fazia parte. Nesta missão, eram definidos como alvos especiais aqueles agentes sociais que se encontravam em posição próxima da criança, na escola ou no lar, e que deviam assegurar a continuidade daquela irradiação (MAGALDI, 2001, p. 142-143).

Dessa maneira, todos esses núcleos juntos mostram a força da união dessa comunidade escolar cooperando para o equilíbrio e o bem-estar da educação e das escolas, lembrando que a aprendizagem se dá além dos muros dos prédios; está também vinculada ao trabalho, às experiências de vida, aos conhecimentos culturais – por exemplo, as tradições e os costumes passados de pais para filhos – e aos que ainda estão por descobrir.

Fazendo uma síntese dos temas mais recorrentes encontrados nas crônicas cecilianas sobre educação com suas respectivas significações, elaboramos o quadro abaixo:

Temas	Crônicas	Palavra e seu significado
Educação é reconhecer a autonomia humana	Questões de liberdade, Educação	Educação como sinônimo de liberdade e autonomia
Educação é conhecer a dimensão afetiva do homem	Círculo de Pais e Professores II, A infância e os preconceitos	Educação com o sentido de amor
Educação é transformar e adaptar o homem à sua realidade	Educação acima de tudo, O sonho da educação	Educação com a definição de um remédio para os males e/ou revolução
Educação é dar condições para a formação do aluno	Despertar, A criança e a educação	Educação como a significação de formação humana e/ou acordar para o mundo
Educação é a união entre pais e professores para a cooperação e o equilíbrio da escola	Um por todos e todos por um, Professores e pais	Educação dá-se através dos esforços colaborativos da escola, pais e professores

Quadro 5: A relação dos temas com as crônicas e seus respectivos significados

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Education is not the filling of
a pail, but the lighting of a fire”⁷⁹*

W.B Yeats

Esta dissertação procurou compreender como os sentidos de uma palavra, no caso a palavra “educação”, podem variar de acordo com o contexto histórico-social-cultural em um dado gênero, a crônica. Entendemos que a teoria bakhtiniana trouxe para nós uma perspectiva teórica própria para analisarmos a palavra e a construção dos seus sentidos diferentemente de outras abordagens, conforme discutimos aqui – como a morfológica, a lexicológica, a sociolinguística, a da linguística textual e a da análise discursiva.

Diante disso, um dos objetivos deste estudo foi também o de mostrar que a língua não é uma estrutura fechada, pelo contrário, é aberta, dinâmica e viva. Reconhecemos, por isso, que os significados encontrados nos dicionários, por exemplo, apresentam uma visão estreita do que aquela palavra pode realmente significar num determinado contexto mais amplo. Por meio de leituras e estudos efetuados, constatamos que não é possível fazer uma análise à luz da obra bakhtiniana isolando uma palavra do seu contexto, da sua carga valorativa e ideológica, assim se teria qualquer tipo de análise, mas não a caracterizada por Bakhtin/Volochínov (2010). As palavras, nesta perspectiva teórica, ganham vida e significação para autor e leitor no uso concreto e real. Sob esta visão é que é relevante dizer que Cecília Meireles (2001) utilizou muito suas crônicas como um artefato literário para convocar os seus leitores a agirem, a se indignarem e a se questionarem sobre os problemas educacionais vigentes na sua época, muitos dos quais perduram até hoje.

Além disso, as crônicas que escolhemos para análise levaram-nos a crer que, de fato, Cecília Meireles (2001) possui um grande acervo textual sobre a educação, revelando-nos o outro lado – geralmente esquecido ou ignorado - que não é somente o da poetisa, e sim o da cronista engajada que lutava e defendia os seus ideais por uma educação mais humana, democrática e libertária, não importando para isso as consequências advindas. Assim, mesmo com um *corpus* limitado, constituído de dez crônicas, foi-nos possível ver, diante da magnitude da obra de Cecília Meireles (*idem*), a autora construindo novos sentidos para a palavra educação através de traços nitidamente poéticos na sua prosa, como o lirismo, a subjetividade, a criticidade em relação à sociedade, à política e, sobretudo, à educação de seu

⁷⁹ Tradução: Educar não é encher um balde, mas acender um fogo.

tempo. Em sua obra *Crônicas de Educação* (v.1), percebemos a quantidade de temas e estilos diferentes que tornam mais rica a sua escrita e muitas possibilidades para a escolha dos dados, todos em torno de uma preocupação maior: a educação. Estas crônicas permeadas de lirismo e reflexão permitiram-nos, de um lado, ver a sensibilidade da autora em tratar sobre um tema que lhe era tão caro, como a educação e, de outro lado, vemos a consciência da autora como uma mulher à frente do seu tempo, nunca deixando se abater frente aos obstáculos que vinham, driblando-os de maneira irônica e corajosa com sua pena, pela qual revelava seus posicionamentos ideológicos e de seus colegas que participaram do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Desta forma, foi-nos possível identificar, nas crônicas de Cecília Meireles (2001) sobre educação, os deslocamentos, as tensões e os conflitos que perpassam todo discurso, espaço conflituoso da contrapalavra onde se constrói a história dos homens, as linguagens, os discursos e as representações; espaço onde se movimenta esse texto ceciliano, participante de um processo de desnudamento de uma trama, para falarmos com Goumelot (1986).

A partir desses conflitos (escola tradicional x escola nova), o sentido foi sendo produzido e (re) significado nas crônicas de Cecília Meireles (2001), dando margens para que o mesmo enunciado ou a mesma palavra fosse sempre diferente, pois o espaço, o tempo, o enunciador e os co-enunciadores eram diferentes, criando um leque de possibilidades de sentido nesta prática discursiva, pois, como assevera Keske (2006, p. 12), reinterpretando o pensamento bakhtiniano: “um texto é sempre um eterno devir!”.

Enfim, o nosso maior propósito durante o percurso da dissertação foi o de analisar os sentidos da palavra **educação** nos enunciados concretos e os diversos acentos apreciativos e ideológicos dados a esta palavra que foram (re)significadas nas crônicas cecilianas. Disto tiramos a lição de que não se pode trabalhar com a questão da entonação e do acento na palavra/discurso no sentido bakhtiniano sem levar em conta o tema e a significação no contexto histórico e ideológico em que aparecem, pois a língua é o fruto das relações sociais dos interlocutores, dependendo da época (história), dos grupos sociais (sujeitos), do contexto (espaço).

Refletindo, acerca da **educação** a partir da análise das crônicas cecilianas, pudemos discutir sobre alguns dos sentidos ideológicos e significações que apareceram no texto, tanto de forma explícita como presumida, e, muitas vezes, de forma até sutil. Para isso,

expusemos, ao longo desta pesquisa, as principais ideias e características tanto do pensamento de Bakhtin e do seu Círculo como também do Movimento da Escola Nova e a relação da aplicação dessas teorias na análise das *Crônicas de Educação* (v.1) de Cecília Meireles (2001).

Com os resultados obtidos das análises das crônicas cecilianas, pode-se constatar que os temas mais recorrentes foram: “Educação é reconhecer a autonomia humana” que apresentou um sentido de educação como sinônimo de liberdade e de autonomia; “Educação é conhecer a dimensão afetiva do homem”, em que a palavra educação recebeu um acento que gerou o sentido de amor; “Educação é transformar e adaptar o homem a sua realidade”, em que a autora das crônicas, Cecília Meireles (2001), defende arduamente que a educação apregoada pelos escolanovistas é um dos únicos meios de se combater a injustiça e transformar o meio em que o homem vive para melhor; “Educação é dar condições para a formação do aluno”, tema que confere uma significação na qual a formação do aluno não é simplesmente transmissão de vários conhecimentos de forma quantitativa, mas tem como intuito de preparar o estudante para a vida; e por último, “Educação é a união entre pais e professores para a cooperação e o equilíbrio da escola”, cuja significação é dada pelo acento apreciativo que comprova os esforços colaborativos entre a escola, os pais e os professores influem na educação das crianças e jovens.

Neste momento de conclusão da dissertação, permitam-me agora recapitular um pouco sobre como essa pesquisa trouxe contribuições inestimáveis não somente à minha formação profissional, mas também à pessoal. A imersão sobre o mundo da educação apresentado e delineado nas crônicas de Cecília Meireles (2001) fez-me questionar valores, métodos e teorias acerca do ensino/aprendizagem e o papel como educadora e estudiosa da Linguagem.

É relevante neste momento destacar também as contribuições que a minha pesquisa poderá trazer para a Linguística Aplicada, especialmente para linha a qual pertencemos: os Estudos Críticos da Linguagem, e, mais especificamente, para a discussão feita nos grupos Nipra (Núcleo Interdisciplinar de Pragmática) e Gebace (Grupos de Estudos Bakhtinianos do Ceará), aos quais este trabalho está vinculado. Apesar de suas limitações, reconhecemos sim alguns pontos positivos deste trabalho, deixando novas questões que serão suscitadas em outras pesquisas. Assim, esta pesquisa, apesar de ser um pequeno lampejo no meio de tantas

faíscas, poderá estimular o surgimento de novas pesquisas neste terreno fértil que é a linguagem e a literatura.

Sabendo então que não terminamos aqui essa análise, uma vez que outros teóricos poderão complementá-la e (re) significá-la em outros momentos, estamos conscientes, por outro lado, de que demos um pequeno passo para que essas ideias sejam suscitadas posteriormente num campo de pesquisa maior.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

ALVES, B. F.; GONÇALVES, J.B. C. A constituição dos sentidos da palavra lúdico em documentos oficiais da educação brasileira: relações dialógicas em nível de significação e tema . In: COSTA, Maria de F. V.; ATEM, Érica (organizadoras). **Alteridade: o outro como problema**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora LTDA., 2011, p. 107-121.

ALVES, B. F.. **Os múltiplos sentidos do lúdico em documentos oficiais do ensino sob uma perspectiva das ideias bakhtinianas**, 2010, 225 p. (dissertação). (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

ANDREOTTI, A. L. **O projeto de ascensão social através da educação escolarizada na década de 1930**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Azilde_Andreotti1_artigo.pdf>. Acesso em: 9 out. 2012.

ARAÚJO, J. C. S. **Direitos humanos, educação e o escolanovismo de Fernando de Azevedo (1894-1974)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Jose_Carlos_Souza_Araujo_Conc_epao_artigo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

BABBIE, E. **The practice of social research**. 4th ed. Belmont, Wadsworth Publ., 1986.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

_____.; _____. **Palavra Própria e palavra outra: na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

_____. **O freudismo: um esboço crítico**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, M.A. **Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objeto, métodos, campos de atuação e de cooperação**. ANAIS DO XXXIX SEMINÁRIO DO GEL. Franca, UNIFRAN, 1991. p. 182-189.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. et al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. UFPR, 1996.

BASÍLIO, M. **Teoria lexical**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989.

BASTAZIN, E. **Da Crônica Ao Conto: A Transmutação do Gênero em José Saramago.** Disponível em: <http://www.eventos.uevora.pt/comparada/VolumeI/DA%20%20CRONICA%20%20AO%20%20CONTO.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics.** London/New York: Longman, 1981.

BELTRÃO, L. **Iniciação à filosofia do jornalismo.** São Paulo: EDUSP, 1992.

BENDER, F. C.; LAURITO, I. B. **TextitCrônica – História, Teoria E Prática.** São Paulo: Scipone. Col. Margens do texto, 1993.

BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BENVENISTE, É. **Problemas de Linguística Geral II.** Campinas: Pontes, 1989.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARRACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

_____. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. IN: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas: Unicamp, 2008.

BÍBLIA Sagrada. (trad. Pe. Antônio Pereira de Figueiredo). Edição Revista e Atualizada. S. n.t.

BIDERMAN, M. T. C. A face quantitativa da linguagem: Um dicionário de frequências do português. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 42, n. esp., 1998, p. 1-275.

_____. **Teoria Linguística** (linguística quantitativa e computacional). Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, 1978.

_____. **Dimensões da Palavra.** *Filologia e Linguística Portuguesa*, v. 2, 1998. p.81 -118.

BORGES. M. C. R.; JESUS, S. N. de. Bakhtin/Ducrot: contribuições à análise do discurso. **BAKHTINIANA**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 153-163, 1 sem. 2010.

BLUTEAU, R. **Dicionário Vocabulário Portuguez e Latino:** aulico, anatomico, architectonico. Disponível em:< http://www.ieb.usp.br/catalogo_eletronico/>. Acesso em: 9 fev. 2013.

CAMPOS, D.; SOUZA, N. B. **Bakhtin e a educação.** Disponível em: < http://www.unigran.br/revistas/interletras/ed_anteriores/n11/arquivos/artigos/07.pdf >. Acesso em: 18 fev. 2013.

CALVET, L.-J. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CASTILLO, R.A. ¿ **Cómo hacer um diccionario científico- técnico?**. Buenos Aires: Memphis, 1995.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: MARTELLOTA, M.E. (org). **Manual de Linguística**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

_____. 2005. **Media discourse and the public sphere**. *D.E.L.T.A.* 21 (especial): 45-72.

CLAPARÈDE, ED. **A educação funcional**. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

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

CEREJA, W. Significação e Tema. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 201-218.

COLUSSI, C. A. **Estação Bakhtin: Pequenas reflexões sobre significação**. In: Grupo de estudos do gênero do discurso. *Arenas de Bakhtin: Linguagem e vida*. São Carlos: Pedro & João Ed., 2008.p. 67-75.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M. de F. B. da. **Metodologia da pesquisa: conceitos e técnicas**. Rio de Janeiro: Interciência: 2011.

CORRÊA, L. B. V. **Infância, escola e literatura infantil em Cecília Meireles**. 2001. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CUNHA, M. V. Da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, M. T. S.; BASTOS, M. H. C. Letras em festa. In: NEVES, M. de S.; LÔBO, Y. L. et al. **Cecília Meireles: A poética da educação**. Rio de Janeiro: ED. PUC-Rio: Loyola, 2001. p. 201- 210.

CUNHA, M. V. O “Manifesto dos Pioneiros” de 1932 e a cultura universitária brasileira: razão e paixões. **Revista Brasileira da educação**, Rio de Janeiro, n 17, maio/ago, 2008. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/coordenadas/eixo06/Coordenada%20por%20Jose%20Carlos%20Sousa%20Araujo/Marcus%20Vinicius%20da%20Cunha%20-%20Texto.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2013.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2008.p. 249-264.

DEWEY, J. **Vida e Democracia**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos: [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. Disponível em: <http://www.futuroeducacao.org.br/biblio/democracia_e_educacao.pdf>. Acesso em: 4 out. 2009.

DIAS, L. F. Significação e forma linguística na visão de Bakhtin. In: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2008.p. 99-107.

DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e Pespontos. VEREDAS - **Rev. Est. Ling, Juiz de Fora**, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: LOPES, L.P.M. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Eftitorial, 2006. p. 45-63.

FAIRCLOUGH, N. The discourse of new labour: Critical Discourse Analysis. In: M. WETHERELL, S. TAYLOR & S. J. Yates (eds.) **Discourse as data: a guide for analysis**. London: Sage, 2001, p. 229-266.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2010.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual: Introdução**. 2. ed. Cortez: 1988.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, M.T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p.165-187.

AZEVEDO FILHO, L. A. de. Apresentação. In: MEIRELES, C. **Crônicas de Educação** v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

LOURENÇO FILHO, M. B.. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. **Texto ou discurso?**. São Paulo: Contexto, 2012.

FLORES, V. **Dialogismo e enunciação: Elementos para uma epistemologia da linguística**. Linguagem & Ensino, Vol. 1, No. 1, 1998 (3-32).

- GERALDI, J. W. Depois do “show”, como encontrar encantamento? **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 251-261, jan./jun. de 2003.
- GREGOLIN, M. do R. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. IN: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto: 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GHIRALDELLI, P. **O que é pedagogia**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- GIORGI, C. Di. **Escola Nova**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- GOUMELOT, J.-M. As práticas literárias do privado. In: ARIES, P; DUBY, G. (orgs.) **História da Vida Privada III**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- HAENSCH, G.; OMEÑACA, C. **Los diccionarios del Español en el siglo XXI**. 2. ed. Salamanca: Ediciones de Salamanca, 2004.
- HANSEN, J. Os lugares das Palavras. **Caderno Especial**. Ano 2. N.4, pp. 1-6, Registro: São Paulo, set/fev. 1996.
- JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. São Paulo: Cultrix, 2010.
- KESKE, H. I. Aventuras da significação: Bakhtin e Eco à procura do signo Deslizante. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 14, 1-14, janeiro/junho 2006. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4228>>. Acesso em: 23 ag. 2012.
- KRIEGER, M. da G.; FINATTO, M. J. **Introdução à Terminologia**. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência Textual**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KONDER, L. O espírito poético da educação. In: NEVES, M. de S.; LÔBO, Y. L. et al.. **Cecília Meireles: A poética da educação**. Rio de Janeiro: ED. PUC-Rio; Loyola, 2001. p. 17-22.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.
- LAMEGO, V. **A farpa na lira: Cecília Meireles na Revolução de 30**. Rio de Janeiro: Record,1996.

- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- LOBO, F. M. **Deixa-me ser criança professor**. Sever do Vouga e Espinho: Edição do Autor, 1986.
- LÔBO, Y. L. O ofício de ensinar. In: NEVES, M. de S.; LÔBO, Y. L. et al. **Cecília Meireles**: A poética da educação. Rio de Janeiro: ED. PUC-Rio: Loyola, 2001. p. 63-80.
- MACEDO, E. Viagem à Ilha do Nanja. In: NEVES, M. de S.; LÔBO, Y. L. et al. **Cecília Meireles**: A poética da educação. Rio de Janeiro: ED. PUC-Rio: Loyola, 2001. p. 41- 59.
- MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- MAGALDI, A. M. B. de M. A poesia no Mundo: Educando Educadores. In: NEVES, M. de S.; LÔBO, Y. L. et al. **Cecília Meireles**: A poética da educação. Rio de Janeiro: ED. PUC-Rio; Loyola, 2001. p. 133-147.
- MARI, H. **Os lugares do sentido**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- MARTA, E.; LOPES, T. **Perspectivas históricas da educação**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- MARCELLESI, J.B; GARDIN, B. **Introdução à Sociolinguística**: a linguística social. Lisboa: Aster, 1975.
- MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin outros conceitos chaves**. São Paulo: Contexto, 2010.
- MATTHEWS, P.H. **Morphology**. 2.ed. Cambridge University Press: 1993.
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: uma introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.
- MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 1 v.
- MEIRELES, C. **Crônicas de Educação**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 4 v.
- MENDES, K. R.; TEIXEIRA, N. C. R. B. O exercício cronístico de Cecília Meireles: entre o lirismo e a crítica. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 8, n. 16, jul./dez. 2009.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOISÉS, M. **A criação Literária – Prosa II**. São Paulo: Cultrix, 2003.

MONTEIRO, J. L. **Morfologia Portuguesa**. 3.ed. Campinas: Pontes, 1991.

_____. **Para Compreender Labov**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, M. C. M. de. **Educação e Política nos Anos 30**: a presença de Francisco Campos. R. bras. Est. pedag., Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992.

MUSSALIM, F.; MENDONÇA; M. C. **Apontamentos acerca da crença a neutralidade do discurso**: em pauta a problemática da produção de sentidos. Disponível em: <<http://publicacoes.unifran.br/index.php/colecaoMestradoEmLinguistica/article/viewFile/414/341>>. Acesso em: 23 ag. 2012.

OLIVEIRA, A. M. D. **Estudo crítico da bibliografia sobre Cecília Meireles**. São Paulo: Humanitas, 2001.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação de Sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PALADINO, V. da C.; LUZ, A.; SILVEIRA, E. F. et al. **Coesão e Coerência textuais**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas: EDUNICAMP, 1997b.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK. T (Org). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp, 1990a.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **Filosofia e história da educação**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1986.

PILETTI, C. **Filosofia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

PIMENTA, J. S. **Fora do outono certo nem as aspirações amadurecem**. Cecília Meireles e a criação da Biblioteca Infantil no Pavilhão Mourisco (1934-1937). Dissertação de Mestrado. PUC-Rio/ Departamento de Educação, 2001.

PIRES, V. L.; DIAS, A. B. F. A questão da significação na língua para Benveniste e para Bakhtin: é possível uma aproximação? **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009. [www.revel.inf.br].

POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Nursing research: principles and methods**. 3rd ed. Philadelphia, J. B. Lippincott, 1987.

PONTES, A. L. **Dicionário para uso escolar**: o que é e como se lê. Fortaleza: EdUECE, 2009.

PONZIO, A. **A Revolução Bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

POSSENTI, S. Ainda sobre a noção de efeito de sentido. In: GREGOLIN, M. do R.; BARONAS, R.(Orgs.) **Análise do discurso**: as materialidades do sentido. São Carlos, SP: Claraluz., 2001. p. 230.

ROBIN, R. **História e Linguística**. São Paulo: Cultrix, 1973.

ROCHA, D. **O que queremos dizer quando sustentamos a circulação dos sentidos?**. Cad.Est.Ling., Campinas, 48(2):195-210, 2006. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/cel/article/view/1556>>. Acesso em: 23 ag. 2012.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2005.

RONCARI, L. Prefácio. In: PESSOA DE BARROS, D. L. e FIORIN, J. L. (orgs) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade em torno de Bakhtin**. Revista Ensaio de Cultura. São Paulo: EDUSP, 1994, nº. 07.

SAKAI, D. R. F. Significação na língua e tema e ideologia no discurso: o medo na esquerda e na direita do campo político. In: MIOTELLO, V. (org). **Fios ideológicos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 37-45.

SANDO, M.; RUFINO, J.; SAGAZ, I. **Notas e reflexões sobre educação**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

SANDMANN, A. J. **Morfologia Geral**. 3.ed. São Paulo: Contexto,1997.

SANTOS, E. P. dos. **A palavra como arma**: Análise do discurso do Deputado Mário Covas em defesa da imunidade parlamentar. E-legis, Brasília, n.4 , p. 133-148, 1º semestre 2010, ISSN 2175.0688. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/3950/palavra_arma_santos.pdf?sequence=3>. Acesso em: 23 ag. 2012.

SANTOS, I. da S. F. dos; PRESTES, R. I. et al. **Brasil, 1930 - 1961**: escola nova, ldb e disputa entre Escola pública e escola privada. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584 132.

SANTOS, I.; NASCIMENTO, M. E. S. do. **Bakhtin e Wittgenstein**: teorias em diálogo. Theoria- Revista Eletrônica de Filosofia. Disponível em:<www.theoria.com.br/edicao0310/bakhtin_e_wittgenstein.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2010.

SANTOS, M. M. de S. **Meu destino tá traçado. vou ser marginal**: a construção dos sentidos-e significados da violência em escola pública, 2010, 102 pg. (dissertação). (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo- SP, 2010.

SANTOS, R. V. dos. **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem**. Revista Integração, São Paulo, ano XI, nº 40, p. 19-31, jan/fev/mai, 2005. Disponível em: <[ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf](http://ftp.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf)>. Acesso em: 23 fev. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Disponível em :< http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso em: 10 out. 2012.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração da Dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, M. V. **As Crônicas De Cecília Meireles: Um Projeto Estético E Pedagógico**, 2008, 231 p. (tese). (Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

SILVA, M. V. da. **O discurso político e o tema corrupção: construções discursivo-ideológicas na relação entre a vida pública e a vida privada**, 2009, 140 pg. (dissertação). (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos –SP, 2009.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 201-219.

TEIXEIRA, A. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.23, n.57, jan./mar. 1955. p. 3-27. Disponível em: < <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/bases.html>>. Acesso em: 9 out. 2012.

TEIXEIRA, A. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p. 407-425. Disponível em: < <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>. Acesso em: 9 out. 2012.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TRASK. R.L. **Dicionário de Linguagem e Linguística**. São Paulo: Contexto, 2004.

TUZINO, Y. M. M. **Crônica: uma Intersecção entre o Jornalismo e Literatura**. Disponível em:< www.bocc.ubi.pt/pag/tuzino-yolanda-uma-interseccao.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2011.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. S. Paulo: Livraria Martins Fontes, 2001.

VOLOSHÍNOV, V. N. ; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. [1926]. Disponível em: <http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03textos/autores/Bakhtin_Discurso_na_vida.pdf>. Acesso: 2 jul. 2012.

ANEXOS

ANEXO A- Triste Cena

A cena passa-se na escola, naqueles dias de março em que se efetua a matrícula das crianças. Uma senhora de boa aparência aproxima-se da mesa da professora e dá todas as informações exigidas para que seu filho possa freqüentar a escola. Depois dessa formalidade, ensaiando um sorriso expressivo, de quem deseja fazer boas relações com a professora, faz a seguinte observação:

- Minha senhora, o meu pequeno é muito malcriado. Muito vadio. Não gosta de estudar. Não imagina o tormento que passo para o fazer vir à escola. Fica pelo caminho. Perde os livros. Já há dois anos que está na mesma classe. Primeiro, pensamos que era da professora. Então, mudamo-lo de escola. Mas na outra foi a mesma coisa. A senhora sabe que nós, as mães, sempre temos mais paciência. Mas o pai, que não gosta de graças, prometeu dar cabo do pequeno, se este ano ele não for para outra classe. Ele é um garoto insubordinado. Todos se queixam dele. Por isso, eu lhe queria pedir um favor...

(Não é necessário dizer que, durante todo esse tempo, o pequeno esteve cabisbaixo, ouvindo todas essas amabilidades a seu respeito... Pouco a pouco as orelhas iam-lhe passando por todas as tonalidades do vermelho, desde o róseo até o púrpura. E, olhando-se bem, parecia que cresciam também...)

- Queria pedir-lhe um favor: puxe-me pelo pequeno. Puxe-me por ele. Não o deixe ir ao recreio. Não o deixe fazer ginástica. Ponha-o na sala com o livro na mão, até que ele fique sabendo as lições. Não tenha pena, minha senhora. Ele com bons modos não vai. Isso de lhe fazer festa, de o tratar bem, não adianta nada. Ele só anda com pancada. E olhe: eu sei que na escola não querem bater nas crianças, mas tem a senhora toda a liberdade para fazer com este o que entender...

(O pequeno vai baixando mais a cabeça. Agora a vermelhidão avança por todo o rosto. Que estará pensando esse pobre pequeno que nem na família encontra a compreensão suficiente para que a sua vida se desenvolva com alegria? A tristeza da solidão moral, que costuma ser o naufrágio da mocidade, já desceu sobre essa infância angustiada. Qual será o estado interior dessa pobre criatura, ouvindo decomporem a sua personalidade em fragmentos de maldade e injustiça?)

O resto da cena não se conta, para cada pessoa que se interessa pelo assunto ter oportunidade de construir um fim capaz de reabilitar os três personagens em questão.

(Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 9 de julho de 1930).

ANEXO B- Questões de Liberdade

Mais de uma vez temos dito- e é preciso repeti-lo sempre- que o principal problema da educação moderna é a liberdade humana, no seu mais grandioso sentido.

É a própria situação do mundo que se encarrega de nos ensinar a seguir por esse caminho, se não quisermos entrar em conflito com as razões profundas da vida, incorrendo, com um gesto desatento ou interesseiro, num crime imperdoável de lesa-humanidade.

Mas, enquanto uma Reforma de Ensino Primário, como a que nos deixou o governo findo, nos promete, - embora da sombra e da frialdade a que a condenaram, - uma era nova, e de real importância, para a nossa nacionalidade, - o regime atual, que tanto tem invocado a Liberdade como sua padroeira, nos coloca nas velhas situações de rotina, de cativo e de atraso que aos olhos atônitos do mundo proclamarão, só por si, o formidável fracasso da nossa malograda revolução...

Há dois dias li um discurso de um líder da Legião de Outubro, em que o sr. Francisco Campos é apontado aproximadamente como o Salvador da liberdade brasileira -

essa bela liberdade por que todos suspiramos, e que já nos está dando saudades dos tempos de antigamente...

Eu não quero discutir a Legião, porque seria desnecessário, uma vez que todos conhecem os moldes em que ela foi vazada, e as consequências do que pode vir de um produto de tal molde...

Mas, vejamos, pondo de parte as questões propriamente políticas, como estão sendo tratadas as questões educacionais, sob essa estranha orientação de estranha liberdade. Num regime como o que desejamos, os homens adquirem sua liberdade por meio, justamente, da educação. É preciso facilitar-lhes a evolução, o desenvolvimento, as capacidades!”- como se bradava na Europa, depois da dura experiência de guerra.

Veio o sr. Francisco Campos com o seu feixe de reformas na mão. E, em cada feixe, pontudos espinhos de taxas. Foi mesmo mais uma reforma de preços, que tivemos. E esperávamos uma reforma de finalidades, de ideologia, de democratização máxima do ensino, de escola única, - todas essas coisas, que a gente precisa conhecer e amar, antes de ser ministro da educação...

Depois, veio o decretozinho do ensino religioso. Um decretozinho provinciano, para agradar a alguns curas, e atrair algumas ovelhas... Porque – não se acredita que nenhum espírito profundamente religioso – qualquer que seja a sua orientação religiosa – possa receber com alegria esse decreto em que fermentam os mais nocivos efeitos para a nossa pátria e para a humanidade.

Chama-se a isto ser liberal. Fala-se da legião como de um movimento de liberdade. Liberdade! Oh! Mas, afinal, sejamos coerentes. Façamos o déspota. Façamos o vizir. Façamos, de certo modo, o César século XX. Mas conservemos a significação dos nomes! Um ministro que promove acordos ortográficos deve conhecer o sentido das palavras, de qualquer maneira por que estejam elas escritas.

(Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 6 de maio de 1931).

ANEXO C- Educação

Nunca se viu, como agora, tão grande movimento, no Brasil, em favor da educação popular.

Assim vai acordando, afinal, a noção da nossa realidade, e procurando sua fixação num motivo capaz de lhe assegurar o devido êxito.

Nenhum motivo pode ser mais eficiente que esse de uma extensão cultural e técnica, permitindo a todos a sua própria autonomia na vida, autonomia que se conquista a custa da prova da própria responsabilidade, e, por isso, fica sendo, para sempre, um triunfo humano sobre todos os cativeiros e as misérias todas.

Num mundo de homens irmãos, o trabalho fraternal que se levanta com mãos preparadas por uma aplicação conscienciosa e adequada, traz virtudes maiores e pode vencer melhor as inconstâncias do tempo e as fatalidades dos destinos.

Esse trabalho fraternal só pode provir de uma educação que ofereça a todas as crianças iguais possibilidades de efetuar sua adaptação ao mundo sem tiranias e sem humilhações.

O sonho de paz sobre a terra descansa nesse intuito comovedor de tornar iguais todos os homens a partir do instante neutro da infância, dentro da neutralidade da escola.

A escola tem de ser o lugar de reunião daqueles que se preparam para a arte difícil de viver. Seria lamentável que, nesse convívio preliminar, se impusessem divergências e

desigualdades, favorecendo e desfavorecendo o princípio de um mundo que desejamos harmoniosamente formado, numa coerência admirável de todos os seus elementos.

Sem pretender o impossível de uma uniforme humanidade, o sonho de permitir a elevação de todos até o mais alto nível de si mesmo pode passar a ser a realidade definitiva da vida, através a obra inteligente da educação.

Desde que essa obra não se perca na falsidade pretensiosa dos discursos. Desde que sejam postos de lado todos os interesses capazes de diminuir o pensamento inspirador dessa esperada renovação. Desde que, reconhecendo corajosamente todas as dependências das atuais situações, criadas por antigos compromissos, mantendo vidas erradas e destinos constrangidos, os homens deste instante se resolvam a admitir, de fato, a possibilidade de novos rumos para uma futura realidade superior à de hoje, artificial e mesquinha, quase sempre.

Tudo isso, que apreço tão pouco, é muito, e ainda difícil de conseguir. Mas só isso é obra de educação. Só isso pode emancipar e, por emancipar, aproximar. Gera-se da liberdade gravemente conquistada um sentido de amor imortal que é a única esperança da sustentação do universo.

A educação que esquecer esse sentido de amor, ou que o tenha ignorado, perdeu sua razão de ser, e não pode mais tentar situar-se nos dias novos que o mundo agora reconquista, depois de tantas experiências e de tão formidáveis sacrifícios.

(Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 6 de dezembro de 1931).

ANEXO D- A infância e os preconceitos

Naquele maravilhoso livro que é o *Mijail* de Panait Istrati, lembro-me de ter encontrado uma passagem extremamente sugestiva para os educadores que a cada instante desejam descobrir um aspecto da alma infantil.

É quando Adrian, entusiasmado com o misterioso amigo que o Destino acaba de lhe apresentar à porta da pastelaria de Kir Nicolás, sobe com ele ao bairro grego de Karakoi, onde o sábio, o profundo, o impressionante Mijail costuma repartir as gulodices que vende com as crianças, - únicas criaturas, diz ele, que não o chamam de *piolhento*, isto é, únicas que vêm debaixo daqueles andrajos de filósofo incógnito uma bela alma humana realizada em toda plenitude ...

As crianças se precipitam pela ladeira abaixo, cercam-no, olham para Adrian, o seu novo amigo, e uma delas evidentemente menos generosa que as outras, pergunta a este último:

- Falas grego?
- Falo.
- Mas não és grego?
- Não, sou romaico.
- Que pena!
- Por que “pena”?
- Porque a nossa nação é grande.

Interrompamos aqui.

Já nesta primeira parte do trecho se sente a alma da criança revestida de um preconceito: o de encontrar limites entre as terras e estendê-los até as criaturas, separando-as por nacionalidades.

Poder-se-ia com boa vontade, supor ainda que o pequenino grego Karakoi submetesse sua opinião a um critério de grandeza que o fizesse lastimar os homens que não pertencessem ao seu povo por uma opinião prévia sobre a sua própria excelência.

Mas essa criança sabe dizer alguma coisa mais dolorosa para os que a observam com atenção.

Adrian diz-lhe:

- És de uma grande nação mas vens comer o nosso pão...

E o pequeno, imediatamente:

- Nunca! É massa para porcos!

Agrava-se aqui a situação da criança.

Já não é apenas a sua grandeza que ela afirma, é também a inferioridade alheia que proclama. E isso é triste e feio, na alma de uma criança, como um fruto colhido verde. É uma deformação precoce. É um pensamento de adulto mal aderindo a um cérebro jovem, e um sentimento de coração envelhecido instalando-se sobre um coração novo como uma oxidação voraz.

As crianças que foram desde cedo conduzidas a amar tudo que as rodeia com a naturalidade de quem se encontra na terra num convívio a que é necessário oferecer toda a força da simpatia e da solidariedade, para que o mundo não se converta num inferno, não poderão jamais estabelecer paralelos tão cruéis como o desse pequenino grego, nem entre povos nem entre indivíduos.

O espírito da moderna educação, que é um desarmamento espiritual, e uma esperança de paz inviolável, repousa nesse amor humano sem limites e sem descontinuidade.

Não justifiquemos certas observações duras e amargas da infância, alegrando-nos em descobrir nelas um desenvolvimento mental que, em certos casos, é apenas uma ameaça, em vez de uma esperança.

Não digamos que a criança observou bem, e que, portanto, é preciso sustentar a sua observação. Ela julgou pela superfície, como em geral fazem os adultos. E, possivelmente, seguindo a linha que os adultos lhe deixaram, algum dia, para caminho do seu pensamento.

Precisamos fazer a criança olhar até o fundo da vida. E ela só o poderá fazer quando possuir, em seu coração, uma grande generosidade para tudo quanto se acha em redor da sua existência, e em qualquer dimensão do espaço.

E, para que seja assim, precisamos, nós mesmos, ser generosos também, e donos de um coração tão claro como o sol e capaz de realizar o milagre de não produzir noites nunca, mas sempre dias fulgurantes e permanentes.

(Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 1 de Abril de 1931).

ANEXO E- Círculos de Pais e Professores II

Para que a educação se processe com eficiência é necessário, antes de tudo um ambiente favorável.

A simples instrução tem-se valido do ambiente como de um fator importantíssimo, de valor quase único às vezes, e nessas renovações de salas, de museus e exposições, que apelam para a observação, a atenção, a memória e a imaginação da criança pelo simples meio de variações de disposição, já vemos a influência que se pode desprender do ambiente físico em constante atuação silenciosa sobre a infância, como sobre os adultos.

A educação da saúde, preservando em vez de curar, implica um saneamento de ambientes, que permite e garante a expansão normal da vida.

A educação estética está, por sua vez, em direta ligação com as coisas circunstantes, - e em tudo não seremos talvez senão repercussões de todas as outras coisas que em redor de nós estacionam ou se agitam, sensíveis também, por sua vez, aos efeitos da nossa voluntária e involuntária repercussão.

A educação moral, quase toda realizada pelos ritmos naturais de em redor, exige, para sua boa orientação, uma atmosfera propícia, em que as contradições se equilibrem numa visão sadia e generosa das coisas.

A educação em geral é feita desses aspectos particulares. O que desejam os educadores modernos não é desenvolver esta ou aquela feição individual: uma aptidão do corpo ou uma tendência do espírito. A educação moderna é um conjunto de desenvolvimento harmoniosos, correspondentes a todas as faculdades e possibilidades que se possam encontrar na criatura humana.

Daí a necessidade de um melhoramento de todos esses ambientes complexos que simultaneamente estão agindo sobre a múltipla sensibilidade dos educandos. E o que se deseja é, na verdade, uma transformação completa da vida, uma purificação, uma elevação, que a obra dos educadores de agora provoca sabendo que isso compreende a própria transformação social, uma ideologia e uma política nova de que a escola de hoje está sendo o pequeno padrão tentado com heroísmo, contra a indiferença de alguns pela radiosa confiança de outros tantos.

Ora esse melhoramento não depende só da escola, porque a escola não é o único meio frequentado pela criança.

Os alunos que gozaram da mais atenciosa assistência no ambiente escolar estão expostos, fora dele, às mais contrárias, incompreensíveis, prejudiciais e inconscientes influências, pela desordem do lar, pela infelicidade doméstica, - pela ausência de cultura, de higiene e de moralidade em certos níveis, que podem, aliás, não ser propriamente os da sua família, mas de que a família pode participar quando não mais seja pela simples vizinhança.

A tarefa do professor converte-se, desse modo, no suplício clássico do tonel das Danaides. Forma-se todos os dias na escola um projeto de criatura humana que todos os dias, fora da escola, se deforma. E o resultado dessa luta desigual fica suspenso na indecisão das forças que triunfarem, segundo as facilidades e as dificuldades, as resistências e aceitações, ao alcance de cada destino.

Em vez desse esbanjamento de energia, nessa atividade quase hostil que ainda é agora a obra de educação, muito melhor seria uma coordenação de esforços paralelos, contribuindo todos, passiva ou ativamente, para a finalidade suprema a que se aspira.

Só os Círculos de Pais e Professores podem realizar esse objetivo, desde que não se desorientem com qualquer outro interesse intermediário, que não percamos de vista a importância da sua finalidade e a ela se submetam todas as razões de sua organização.

A escola que pretende, aliás, elevar apenas a criança não considera bem o que há de limitado em tal pretensão. Ela pode elevar, ao mesmo tempo, - embora com outras proporções- todo o ambiente social que rodeia cada geração. Por que furtar-se a obra tão ampla? Por que abrir mão de uma possibilidade que a torna a maior potência para o progresso humano? Por que recusar-se a ser o que pode ser na responsabilidade da civilização?

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 6 de Novembro de 1931]

ANEXO F- Educação, acima de tudo

Comunicado recente dos Estados Unidos informa que, embora todos os serviços públicos, nesse país, tivessem sofrido consideravelmente os efeitos da crise econômica irradiada pelo mundo inteiro, os serviços de educação experimentaram apenas ligeiras alterações, não havendo indícios “de que as economias projetadas nos próximos orçamentos atinjam o ensino público”.

Mais adiante, o mesmo comunicado acrescenta: “O público dos Estados Unidos mantém-se fiel ao princípio geralmente adotado de que a educação constitui um remédio para todos os males”.

Essas duas curtas transcrições são suficientes para dar ao leitor uma ideia do que é, em certos países, o problema da educação e dos esforços a que se obrigam os responsáveis pelo bem coletivo, a fim de que tudo lhe seja facilitado, não apenas nos dias prósperos, mas principalmente, nos momentos de aflição, quando todas as calamidades se aglomeram ameaçando a vida dos povos e o destino das civilizações.

Das vagas palavras dos discursos cívicos, que concitam os cidadãos a grandes gestos e atitudes definitivamente salvadoras, sem no entanto lhes oferecerem nem base nem oportunidade para a sua positividade, passamos, felizmente, para uma época de grandes realidades, em que a beleza do sonho se transportou integralmente para a ação vivida. Tudo que os nossos avós andaram sonhando não deveremos continuar a sonhar mais, porque isso eles já o fizeram da melhor maneira possível, esgotando torrentes de inspiração, sem falar nos sacrifícios a que os conduziram essas gêneses abstratas de mundos que agora precisamos criar.

Hoje, lido todos os livros, ditas as palavras todas, pensados todos os pensamentos, os homens ansiosos de realizar na terra alguma coisa têm de modelar com as suas mãos os acontecimentos tão longamente esperados, e pelos quais já passaram tantos sofrimentos e êxtases, audácias, e desilusões: a história inteira da vida de cada homem e de todos os homens.

Parece que, no plano de atividades obstinadamente construtoras e serenas, só a educação pode ser técnica adequada para obra semelhante. Educação compreendida num grande sentido, envolvendo todos os problemas, buscando a exata solução de todos, atenta a cada pequena oscilação da vida, e sempre justa nas sugestões que alvitra, e sempre bela na execução que lhes dá.

Por essa obra, um empenho unânime daqueles que passam pelo mundo de olhos abertos deveria, numa vigilância constante, estar agindo, obstinado e fiel.

Inúmeros outros assuntos podem ser atendidos de vários modos, com transigências, reduções, adiamentos. Este, da educação, é inexorável: e, como as coisas que participam da divindade, tem consequências implacáveis, produzindo os resultados fatais que tiverem sido preparados tanto por um interesse esclarecido e elevado como por uma irrefletida negligência.

O Brasil, que fez uma revolução não para se perder, mas para se elevar, para se corrigir de seus erros verificados e adotar um novo caminho para a conquista de uma grandeza autêntica, não pode, no grande número de casos urgentes que aparecem para ser tratados, olhar superficialmente o caso da educação, que é afinal, básico e inadiável.

Toda revolução pressupõe uma transformação. Geralmente rápida. A educação, forma lenta das revoluções, assegura essa transformação que se deseja. De modo que há, entre as duas palavras e os dois fatos, uma dependência rigorosa. E não se pode justificar a primeira sem que se dê à segunda, além do seu sentido profundo, uma realidade forte e convincente.

(Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 21 de setembro de 1932).

ANEXO G- O sonho da educação

Esses dias que passamos lembram Remarque, e o seu cortejo de cenas belas e atrozes, em que só o poder amoroso do espírito humano está, a cada passo, salvando a vida dos amargos desastres da guerra.

E entre as cenas de Reamarque, tão cheias de grandeza e de dor, há uma pequena e patética, em que afinal se resume toda a tragédia dos corações generosos que não desejam, sequer, possuir aquilo que parece poder fazer falta a alguém, e que se resignam a abocar mesmo de quanto podiam ter como mais legítimo, pela inquietude de estarem sendo donos de uma riqueza que faz chorar aos olhos dos pobres: é aquela em que o jovem de muletas passa diante de seu camarada mutilado e sente a miséria com que ele o contempla, pensando que está ali sem pernas, menos que o outro, inutilizado pelo acaso inexorável. Entre os dois a diferença é tão grande que o fato de estar apenas machucado parece um privilégio odioso.

E que delicadeza de alma tem Remarque frisando a brandura com que o rapaz evita ser visto, incapaz de suportar o peso daqueles olhos aflitos, cheios de uma inveja comovida, nem consolável nem remediável.

Cada um de nós tem o seu dia de sorte, que nem sempre coincide com a sorte geral. Dia em que se tem de passar dançando, involuntariamente, diante de multidões de estropiados e paralíticos. É certo que muitas vezes pudemos ter estado nessa mesma multidão e ter visto outros dançando, e ficado com uns olhos imensos desses olhos que as crianças têm mirando vitrines de brinquedos. Mas isso não basta para justificar a hora feliz: e, quando se nasceu, efetivamente, com essa disposição de ser melhor, que, por não ser dom de todos, tem de ser sacrifícios de alguns, nem se sabe qual é melhor: se aceitar o ritmo do instante que chega e que pode levar tão longe, se ficar na multidão, passiva ou desesperada, pela silenciosa mágoa infinita de não querer ser glorioso em face de sua miséria.

Esse estado de indecisão, capaz de se resolver por uma definitiva renúncia, pode acordar em qualquer instante num coração sem egoísmo; e pode vencê-lo no ímpeto da conquista maior da vida, embora sem lhe diminuir as virtudes e os poderes que latentemente continuam garantindo o direito a essa conquista.

Há algumas existências admiráveis que foram feitas apenas desse pudor de serem, integralmente, tudo quanto podiam ser. Pudor de uma glória excepcional. Humildade deposta em oferenda sob os olhos frios da turba que não o sabe, que não o compreende, que o aceita sem espanto, sem júbilo, sem emoção. Dádiva inútil, em que se morre sem auréolas, e sem que ao menos daí floresça para todos, inúmeros ou raros, aquela felicidade que se deixou de querer. Fica, às vezes, apenas a lembrança. Que ninguém imita.

Porque essa é uma coisa que não se faz quando se quer, mas quando se pode, - como natural consequência de uma vocação autêntica.

A obra que hoje se vem tentando, em educação, reflete uma concentração de vocações assim. Há nestas criaturas, que se entregaram à aventura de fazer o mundo melhor, um desencanto absoluto pela felicidade exclusivista, e um desejo angustioso de se repartirem, de distribuírem as vantagens que a vida por acaso lhes tenha oferecido, de darem a todos o seu bem interior, e de verem em redor de si crescer, simultaneamente com o seu, um próspero sonho coletivo.

Os ideais da moderna educação baseiam-se principalmente nesse comovido interesse humano por uma substituição das vantagens do pequeno número pela sua expansão na maioria.

Até onde se poderá conseguir tudo isso? Até onde terá o coração esta força de sustentar tão alto e tão sozinho uma aspiração que só alguns corações idênticos, porque a sentem do mesmo modo?

Essa é uma pergunta que envolve o próprio sentido da vida, e a sua orientação. Da grande vida universal, e desta obscura vida dos que estão vivendo desse intuito, e por ele, ganham uma grandeza nova, que ultrapassa a grandeza do próprio universo.

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 4 de outubro de 1932]

ANEXO H- Despertar

Se a obra da educação consiste na formação humana, parece que a sua maior dificuldade reside no despertar do indivíduo para o conhecimento ou sentimento dessa necessidade.

Para os que se detêm a observar o mundo, uma grande parte da humanidade caminha do nascimento à morte como em pleno sonambulismo, agindo e reagindo movida quase automaticamente, apenas com vibrações maiores quando sobre ela pesa alguma fatalidade mais exorbitante.

A tendência geral é para a acomodação da rotina, para a quietude quase desumanizada do hábito. Uma espécie de sufocação da vida, esquecida de seu próprio valor.

A maiêutica de Sócrates era um acordar contínuo dessa poderosa e secreta força que, dentro da vida, se afirma como vida mais nítida. E o seu *daimón*, aquela sua inspiração vigilante e certa, não deixava de ser, na verdade, a voz latente e clara de uma vida mais alta, como, em Gandhi, a “pequenina voz silenciosa” que, do extremo da Ásia se tem feito, no entanto, ouvir até a Britânia, de indiferentes ecos...

É verdade que há um velho provérbio hindu que diz: “não acordes aquele que ainda estiver adormecido”, - querendo significar que os conhecimentos devem chegar no momento próprio, e a precipitação é um mal a condenar.

Mas, infelizmente, a propensão para o sono é tão grande, há uma fadiga às vezes tão lamentável, na humanidade, que a voz da vida precisa falar com energia, para que o momento propício de inúmeros destinos não se perca inutilizado pela culpa do seu silêncio.

E há, nesta ação de despertar, uma beleza criadora, luminosa e forte. Fazer o homem contemplar-se e querer alguma coisa para o seu destino, e trabalhar para ele, e ganhar ou perder com uma superior compreensão é, afinal, fazê-lo colaborar com os próprios ritmos divinos a que tanto se atribuíram os resultados bons ou maus da vida.

Pode-se despertar com uma dolorosa emoção: há tantos abismos irreparavelmente inominados, em redor de quem desperta; há tantas distâncias extraordinárias para todos os lados; e a força do equilíbrio, entre elas, parece tão difícil e imperdurável, que o homem pode toldar os olhos com a ilusão de uma doçura amorfa, abandonando os poderes exteriores.

Mas, abandonar-se a esses poderes, depois de ter despertado, é já uma coisa muito diferente do que estar entregue à sua ação, alheio a esse conhecimento...

Oh! Este sono que vai levando os mundos nas mãos do tempo, em contínuas eternidades...

Vai-se dormindo, e o universo todo é apenas o conteúdo do sonho limitado que se vai sonhando.

Acorda-se, e o universo precipita-se nessa limitada vida, lançando-lhe para longe todos os limites, integra-se nela, e só por isso, tudo se põe diverso, e uma nova luz colore com interpretações novas cada acontecimento que poderia existir sem a mais superficial definição.

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 19 de novembro de 1932]

ANEXO I- A criança e a educação

Se em educador de hoje tivesse, algum momento, a inquietude de estar pensando com a sua vontade sobre o livre arbítrio da criança, eu creio que a força espontânea da vida se encarregaria de lhe tirar essa preocupação, e a própria criança lhe revelaria a sua posição mais certa, na experiência difícil e delicada da educação.

Quando se está de fora, toda a variedade de técnicas, com que se procura chegar a um fim melhor, causa, a princípio, confusão e atordoamento. E quando se pensa na inabilidade das mãos que a possam governar, tem-se uma sensação nítida de perigo, como diante de uma vida que se vê na iminência de desaparecer, devorada por uma engrenagem.

Mas a criança é um poder tão extraordinário que enfrenta sozinha todas as coisas aparentemente maiores que ela, e inibe todas as violências e é capaz de deter todos os erros, antes até de ser alcançada por eles, sempre disposta a não sucumbir, ainda quando não sabe ao certo o que é triunfar.

Porque o certo é que, quanto mais se sucedem as experiências em torno da infância (e pode-se-ia dizer em torno do homem), o que mais claro resulta é a liberdade da vida. Dentre os dados que se querem exatos e indiscutíveis, o que se extrai como verdade final é a mobilidade, a incerteza, a variação contínua de tudo, em redor da sua unidade, que é individual e geral.

Todas as realidades que se pretendem fixar numa forma limitada e única parece que são sempre infiéis à vida: a vida se move livremente, sem obstáculos e sem temores, sem fadigas e sem repetições, constantemente diversa; e o seu milagre é o de não se esquecer jamais de si, o de sempre se reconhecer, por dentro de todas as máscaras, e de guardar aquela silenciosa origem, profunda e inalterável, para além de todos os movimentos, malgrado a volubilidade das superfícies.

Enquanto, por um lado, se tentam todas as pesquisas e se procura chegar a um ponto rigoroso na definição de problemas educacionais – quando não na sua satisfatória solução – por outro, o mundo em torno do qual giram esses problemas continua livre e isento, escapando sempre ao assalto de todos os pensamentos, - pela sua natural condição, - correspondendo-se apenas mediante reações fugitivas com as investigações que de fora o percorrem.

Poder-se-ia, desse modo, dar por inútil o trabalho que se realiza com tanto afã, na descoberta da infância?

Não, decerto, - porque as respostas que se buscam nunca se poderiam receber inteiras e completas para exprimirem o íntimo sentido da vida que se estuda. Elas têm de vir

aos pedaços, entrecortadas pelo tempo, aparentemente contraditórias, aparentemente inaproveitáveis, até, - mas guardando os laços de coerência que se vêm reproduzidos na extensão total do mundo, entre os acontecimentos igualmente diversos, estranhos mas verídicos, que sustentam as formas e os tempos da criação.

E é assim que se salva a infância.

Se a educação pudesse chegar a um determinado número de fórmulas que a aprisionassem, tudo estaria perdido, pela substituição da vida vivente por um artifício arbitrário e perigoso que seria a sua deformação.

A criança, intervindo sem querer, passivamente – digamos- defendendo-se apenas, e sem o saber, de todas as experiências que em redor dela se fazem, realiza esta coisa admirável de se revelar sem se trair, e de dar ao trabalho penoso, realmente, e infinito, dos educadores, o gosto de saber que em todas as suas incertezas está realmente a definitiva certeza, e, no meio de tantas dificuldades, a glória de tocar na substância autêntica da vida.

Somente, para isso, há necessidade de uma vocação decidida para conhecer os elementos e as suas metamorfoses, e uma esperança infatigável, e um fervor religioso, com o esquecimento de que todas as horas são breves, e o sonho sempre ardente de, no mistério mais longínquo da vida, alcançar aquele ponto de eternidade que é a alegria do conhecimento, e sem o qual não se encontra sentido nesta passagem do espírito pelos horizontes da terra.

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 19 de abril de 1932]

ANEXO J- Professores e pais

A educação moderna, para ser uma realidade viva, depende do entendimento de professores e pais, de modo que a obra da escola e do lar se unifiquem numa comum intenção.

Tudo quanto se fizer pela aproximação desses dois fatores e pela harmonização de seus interesses será em benefício da infância e para proveito da nacionalidade.

No entanto, acontece frequentemente abrir-se um grande hiato entre a escola e o lar, porque os pais, por impossibilidade material, falta de interesse ou desconhecimento do sentido verdadeiro da educação, não realizam essa obra necessária de convívio espiritual que forma o ambiente adequado ao desenvolvimento feliz da infância.

Sobre a maneira de estabelecer essas relações de simpatia entre pais e professores todos conhecem as organizações que estes últimos vêm mantendo, malgrado certa frieza do meio, que ainda não corresponde a esforços tão generosos.

A Escola de Las Piedras, de Montevideú, para facilitar essa indispensável aproximação, sustenta, pela colaboração dos docentes da própria escola, uma pequena revista, *Nuestros Hijos*, que é gratuitamente distribuída pelos pais dos alunos, e vendida apenas a professores e instituições escolares.

Nessa revista se dá conta do movimento da escola, das iniciativas das autoridades, do aspecto de certos problemas atuais, tudo isso visando esclarecer as famílias que têm filhos nas escolas, pondo ao seu alcance o que lhes é necessário saber para uma eficiente cooperação na tarefa, que os professores lhe facilitam, de educar seus filhos.

O diretor da Escola de Las Piedras, desejando dar a essa revista uma significação ainda mais profunda, do ponto de vista do moderno conceito pedagógico, interessa-se por fazê-la imprimir pelos próprios alunos, estimulando também a esperança da tiragem de um suplemento destinado às crianças, o que seria a completação de um conjunto de alto valor educacional.

Não sabemos como os moradores de Las Piedras acolhem essa pequena e sugestiva revista, que já conta com vários anos de existência.

Mas, com o idealismo que é a atmosfera única dos educadores, gostamos de imaginar que essa é uma realização fecunda, vinculando vitoriosamente a escola e o lar.

E até gostamos de crer que é uma realização capaz de servir de exemplo a outras, que a respeitam- pelo desejo, que nutrimos, da realidade de um convívio e de uma compreensão, sem os quais só precariamente se podem colher bons resultados no terreno da Nova Educação.

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 16 de setembro de 1930]

ANEXO K- Um por todos e todos por um

As reclamações que de vez em quando surgem sobre pequenos detalhes do ensino revelam que nem todos ainda se convenceram de que a obra educacional tem de ser feita dentro de um equilíbrio harmonioso de interesses, de modo que todos recebam o máximo de vantagens e se obriguem ao mínimo de sacrifícios.

O que se vê mais diretamente é aquilo que fere os nossos interesses imediatos: precisamos ter tranquilidade de visão capaz de nos permitir, por detrás das pequenas coisas desagradáveis que por acaso nos aconteçam, o benefício coletivo que delas talvez resulte e que, na verdade, as justifica.

Não é, decerto, porque o seu filho não conseguiu ser matriculado numa escola que um pai deve dizer que a Nova Educação não presta. Nem porque a escola está um pouco distante da sua casa, nem porque haja este ou aquele serviço que, não correspondendo, propriamente, a nenhuma necessidade de seu interesse, não deixa, por isso, de ter uma profunda importância para os alunos em geral.

Os pais devem aproximar-se da escola. Devem procurar entendê-la, conhecê-la, antes de a julgarem. Só assim terão certeza do que puderem dizer.

Se a Nova Educação tivesse algum propósito que não fosse estritamente de interesse coletivo e superiormente humano, não desejaria ser conhecida assim, de perto, não procuraria fazer a sua propagação em todos os meios – definindo-se com nitidez, pedindo a cooperação de todos, as suas sugestões e o seu concurso.

Seria uma obra secreta, fechada, inacessível e tirânica.

Mas a escola moderna é, ao contrário, francamente aberta ao público. O seu maior desejo é estabelecer o contato de pais e professores, para que ambos dêem o melhor e mais bem orientado esforço ao serviço da criança.

Não prescindindo desse entendimento com as famílias, harmonizando com elas os seus pontos de vista esclarecidos e sinceros, a escola moderna deve encontrar no público uma repercussão adequada aos seus intuitos.

Que esse público dê a prova de independência e de critério que a escola exige, pela aspiração em que empenha de servir à infância. Que esse público ao invés de ir repetindo maquinalmente opiniões injustas e arbitrárias, ou manifestando apenas qualquer evidente rancor por um insignificante (e aparente) prejuízo, tenha a coragem de pensar antes de falar e de verificar antes de pensar. A Nova Educação é uma obra de coragem e desinteresse. É um crime trair uma obra assim.

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 7 de junho de 1932]

ANEXO L- A extensão da nossa liberdade

Às vezes nós nos supomos donos do mundo, e temos a coragem de tentar erguer uma aspiração capaz de atingir toda a humanidade. Construimo-la com as forças mais puras do nosso espírito, animamo-la com o sangue das mais nítidas esperanças, e apresentamo-la como a melhor parte de nós mesmos, edificada no silêncio e na sombra, fortalecida de todos os impulsos excelentes, digna de aparecer na vida para triunfar sem vacilações. Porque temos a boa-fé imensa dos que acreditam que a humanidade deseja evoluir, e recebe com alegria todas as oportunidades de progresso.

Muitas vezes, porém, temos de modificar a confiança com que encarávamos a vida. Nós somos criaturas do mundo, o mundo é o nosso ambiente – mas não é o nosso mundo; para desenvolvermos a aspiração que nos inquieta! ... Somos todos prisioneiros – uns mais, outros menos, mas todos prisioneiros. Temos as mãos acorrentadas, temos os braços atados, temos a boca fechada, temos os olhos vendados, temos os ouvidos obstruídos. E de todas essas prisões decorre o cativeiro do nosso pensamento. Porque até o pensamento nos conseguiram escravizar...

No entanto, ainda temos a ingenuidade de sorrir, muitas vezes, da nossa imaginária grandeza, e falar de liberdade como de um sonho realizado.

Pois não houve sobre a terra um dia luminoso – o 14 de julho? O símbolo da Bastilha não foi arrasado, simultaneamente, na alma de todos os homens?

Oh! como seria bom poder, destruindo uma instituição, uma lei, uma fórmula, agir magicamente sobre uma idéia!

Mas nós continuamos cativos. Percebemos as pequenas verdades transitórias e relativas, de todos os dias, e a grande verdade absoluta, que, de longe, comanda o giro rítmico da própria mentira... Mas não a podemos dizer. Fica-nos sobre os lábios ardendo... Não pode viver cá fora... Não há uma atmosfera que a sustente...

Sabemos onde estão os grandes valores humanos, e as grandes razões de existir. Mas temos de ficar imóveis e mudos, deixando as coisas caídas em erro, vivendo na sua profunda ignorância e determinando os mais lamentáveis insucessos, em redor...

Queríamos mover-nos, invadir os sítios em que as vidas se debatem, porque lhes falta um hausto de ar diferente, dizer-lhes alguma coisa clara, que as acalmasse e fizesse reviver. Impossível. Fecham-nos os caminhos...

Fecham-nos os caminhos... Quem? Todos. Os amigos e os inimigos... Os inimigos, porque não os queremos contrariar com a nossa voz leal. Ninguém nos acreditaria. O mal tem sempre inúmeros adeptos e simpatizantes...

Os amigos, porque consentimos em ter essa covardia da sensibilidade que põe acima de um interesse geral e grandioso um pequeno interesse de grupo, de partido, de classe...

Andamos assim... Temos medo de tudo... Dependemos de tudo... De todos ... Ameaçam-nos com situações, preconceitos, inconvenientes, desarmonias...

E dizemos que somos livres ... Que os cativeiros caíam... Que a liberdade é um sol aberto sobre o mundo... Dizemo-lo, assim amarrados a coisas mesquinhas, e amarrando, igualmente, com a tradição dos preconceitos, das mentiras convencionais, das invencionices de partido e casta, aqueles que passam em redor de nós... Este mal de escravidão é, na verdade, hereditário ... Veio até nós e irá de nós para diante.

Irá, se não tivermos um gesto decisivo de audácia, se não tivermos o arrojo supremo de alterar todo o estabelecido, para que o homem do futuro esteja liberto, realmente, como nós quereríamos estar. A liberdade é um clamor de espírito. E é por miseráveis compromissos deste corpo miserável, que não se mantém um século, sequer, incorruptível, na

terra, que estamos viciando o espírito imortal que, após a sua extinção, continua agindo, em toda a parte, por todo o tempo...

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 6 de janeiro de 1931]

ANEXO M- Equilíbrio

Não há nada mais triste no mundo que o vôo do espírito detido pelo peso das necessidades. As obrigações que o homem criou para si mesmo, no sistema de vida que os séculos superpuseram à vida espontânea, começaram por ser uma disciplina de relações mútuas, mas acabaram por uma tortura de prisões múltiplas, diferentes umas das outras para tornarem ainda maior o sofrimento.

O homem tendo que atender a tantas coisas que inventou, secretamente pergunta a si mesmo se valeria a pena tê-las inventado, para assim limitar sua liberdade, para assim ter de ficar como um operário vigilante junto a engrenagens que, ao menor descuido, o sacrificarão – sentindo, no entanto, que a vida verdadeira não é aquela posição atenta do dever, exclusivo, monótono, mesquinho, mas uma participação nesse sentimento total do universo, nessa gravitação geral em que os acontecimentos libertam seus ritmos na plenitude de seu poder de realização.

Ao lado dos seus mais profundos e generosos impulsos de sociabilidade, o homem parece continuar a ser uma força individualista, que em sua própria concentração prepara a riqueza que, em seguida, poderá converter em favor coletivo. Não pode dar quem nada tem. E para ter é necessário adquirir, produzir, acumular, multiplicar: o rendimento se verificará depois, como a própria continuação desse processo de enriquecimento humano, que, atingida uma grandeza que o emancipe, logo se põe a transbordar.

Talvez não seja difícil encontrar-se justamente nos que mais apelam para uma civilização feita conjuntamente, e igualmente distribuída pelos homens todos, esse protesto contra o desvirtuamento da capacidade de cada um; contra a limitação de seu destino, por fatalidades detestáveis: contra a incompletação de desenvolvimento que obrigou, criaturas normais como muitas outras, a precipitarem numa formação medíocre, dando-lhes para sempre esse gosto inexato, e essa aparência castigada dos frutos amadurecidos à força.

Continuam, pois, os ideais individualistas governando a ação mais avançada dos homens. O que se pode dizer é que esse individualismo perdeu a estreiteza com que antes o consagravam: não é mais uma forma luxuosa de viver, inútil e falso. Esse tipo de individualismo estéril não foi, afinal, o dos grandes individualistas de todos os tempos que, seguindo aquela marcha de enriquecimento próprio a que acima nos referimos, foram sempre os mais humanos dos homens, sendo, por isso mesmo, os que, no quadro medíocre da vida, poderiam parecer mais sobre-humanos.

Infelizmente, as palavras têm o amargo destino de, às vezes, comprometerem os pensamentos. Pelo ódio a palavras desfiguradas ou mal compreendidas, tem-se visto perseguirem-se as aspirações que elas definiam tanto quanto os homens que as pronunciavam. Há uma injustiça largamente esparsa pela terra, uma obstinada incompreensão que bem poderia ser responsabilizada por estas demoras de evolução, - se acaso- e sem o menor fatalismo – não vai nisto tudo um ritmo necessário, média das possibilidades humanas vencendo os tempos.

Uma coisa, porém, isenta de todas as dúvidas é o sonho de acelerar o progresso humano. Sonho vago, enquanto não se determina- e quando poderá isso ser feito? E por quem? – o que ao certo caracteriza definitivamente esse progresso.

De qualquer modo, parece que não se trata de obra a encaminhar por uma só direção e num único sentido. Será para abranger o mundo, mas para não perder de vista o

homem, que o constitui. Para se divulgar largamente, mas sem se dissolver nessa grande divulgação, conservando sempre vivos os núcleos em que se elabora, por uma força espontânea e decisiva, a plenitude ardente que é, afinal, a garantia de uma constante irradiação.

O mundo é complicado e os homens se desentendem tão facilmente quanto seriam capazes de se entender. Mas o que importa é que se faça uma libertação destas necessidades obrigatórias em que a existência se mecaniza, esquecendo-se de que é vida, ou lembrando-se disso com angústia.

A educação pretende hoje realizar esse equilíbrio. Todas as criaturas deviam empenhar-se em ajudá-la, sabendo que trabalham no seu próprio interesse e, ao mesmo tempo, no interesse humano em geral.

[Rio de Janeiro, *Diário de Notícias*, 30 de outubro].