



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



BENEDITO FRANCISCO ALVES

**Os múltiplos sentidos do lúdico em documentos oficiais do ensino
sob uma perspectiva das idéias bakhtinianas**

FORTALEZA - CEARÁ
2010

BENEDITO FRANCISCO ALVES

**Os múltiplos sentidos do lúdico em documentos oficiais do ensino
sob uma perspectiva das idéias bakhtinianas**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada. Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

Orientação: Profa. Dra. Claudiana Nogueira de Alencar
Co-orientação: Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves

**FORTALEZA - CEARÁ
2010**

A474m Alves, Benedito Francisco
Os múltiplos sentidos do lúdico em documentos oficiais do ensino sob uma perspectiva das idéias bakhtinianas/Benedito Francisco Alves .– Fortaleza, 2010.
225 p.

Orientadora: Profª Drª Claudiana Nogueira de Alencar
Co-orientador: Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves
Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) –
Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

1. Translingüística 2. Força centrífuga/centrípeta 3. Lúdico
I. Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades.

CDD: 410



Universidade Estadual do Ceará
Centro de Humanidades

Programa de Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada – PosLA
Av. Luciano Carneiro, 345 - Fátima - Fortaleza, Ceará 60.410-690
Fone: 31012032 cmla@uece.br / www.uece.br/cmla

FOLHA DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação: “ OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DO LÚDICO EM DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO SOB UMA PERSPECTIVA DAS IDÉIAS BAKHTHINIANAS”

Orientadora: Dra. Claudiana Nogueira de Alencar

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves-IES/UECE
Presidente

João Batista Costa Gonçalves

Profa. Dr. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa- UFC
1º Examinador

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Prof. Dr. Raimundo Ruberval Ferreira
2º Examinador

Raimundo Ruberval Ferreira

DATA DA DEFESA: 08.06.2010

DEDICATÓRIA

A José, Fátima e Benedita, Maria, Maria Heloísa e Maria Helena por existirem e orarem.

Ao Governo do Estado do Ceará, nas pessoas do governador Cid Gomes e da secretária de educação Isolda Cela pela licença que me permitiu concretizar um sonho.

Aos professores Wilson e Dilamar que me acompanharam desde minha especialização até o mestrado

À professora Malena Monteiro, minha orientadora da especialização.

Ao colega José Tupinambá (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

A Deus, aquele que é.

A Nossa Senhora de Fátima

Ao governo do estado do Ceará pela licença.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico – FUNCAP – pelo apoio financeiro.

Ao apoio imaterial e incomparável de papai e mamãe, pelo direcionamento e orações.

A minha esposa pelos dias e noites em que tive de ausentar-me.

A minha irmã Benedita, por agilizar processos e zelar por eventos e situações.

A professora Claudiana e ao professor João Batista por me ajudarem dialogicamente a alcançar uma compreensão dos sentidos da palavra lúdico.

Ao professor Ruberval, por suas contribuições durante minha qualificação.

À professora Fátima, pelo diálogo responsivo que suas pesquisas sobre o lúdico me permitiram e pelas contribuições de seu círculo de estudo, o grupo de pesquisa LUDICE.

A Danúbio, funcionário terceirizado do Centro de Humanidades.

O problema não está na existência de certos estilos de linguagem, dialetos sociais, etc., essa estabelecida por meio de critérios meramente lingüísticos; o problema está em saber sob que ângulo dialógico eles confrontam ou se opõem na obra.
(BAKHTIN, 2002b, p. 182)

RESUMO

Essa dissertação pretende analisar como os documentos oficiais da educação brasileira ressignificam a palavra lúdico. Para realizar tal tarefa, tomaremos como base teórica as idéias de Mikhail Bakhtin e as de seu Círculo, sobretudo as que estão em **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (2002) e em **Problemas da Poética de Dostoiévski** (2002). Para efeito de organização do trabalho, no primeiro capítulo, historiamos brevemente sobre o tratamento dado ao lúdico na educação brasileira. Além disso, neste capítulo, à luz do pensamento bakhtiniano, analisamos, também de forma breve, diversas perspectivas teóricas que discutiram sobre o lúdico, como, por exemplo, a filosófica, a psicológica e a pedagógica. No segundo capítulo, discutimos mais especificamente a teoria em que se apóia a pesquisa. Mostramos nesta parte os conceitos centrais propostos pela Translingüística bakhtiniana, como os conceitos de dialogismo, bivocalidade, força centrípeta e centrífuga da linguagem, enunciado concreto, gênero discursivo, dentre outros. No terceiro capítulo, procedemos a um estudo sobre a palavra viva, destacando como, a partir dos conceitos de significação e tema propostos pela perspectiva teórica em que se assenta a pesquisa, os sentidos, com os quais a palavra está impregnada, se constroem num constante movimento entre o reiterável e o irreiterável, construção que se dá a partir do acento de valor atribuído pelo que o Círculo bakhtiniano denominou como ideologia oficial e do cotidiano. No quarto capítulo, a metodologia da pesquisa é apresentada, assim como a seleção dos documentos educacionais através de um panorama contextual histórico que influenciou a responsividade dos documentos. Finalmente, analisamos, no quinto capítulo, os diversos sentidos da palavra-resposta lúdico no *corpus* selecionado. Recuperando o debate teórico construído no segundo e terceiro capítulos, tomamos, para esta análise, em especial, o processo de ressemantização em torno da palavra lúdico e a construção das imagens identitárias construídas pela vozes que se mostram nos documentos investigados. Para isso, escolhemos, pela sua recorrência, quatro sentidos, que muitas vezes se imbricam, de como o lúdico é ressignificado nos documentos oficiais da educação brasileira, a saber: lúdico como brincadeira ou diversão; lúdico como puerilidade; lúdico como ferramenta de aprendizagem e lúdico como espaço de aprendizagem.

Palavras-chave: Translingüística. Dialogismo. Palavra bivocal. Tema e Significação; Lúdico.

ABSTRACT

This master thesis aims to examine how the official documents of the Brazilian education of Brazilian education reframe the word play. To accomplish this task, we will build on theoretical ideas of Mikhail Bakhtin and his Circle, especially those in **Marxism and Philosophy of Language** (2002) and **Problems of Dostoevsky's Poetics** (2002). For the purpose of organizing work, in the first chapter, we historian briefly about the treatment given to play in Brazilian education. Moreover, in this chapter, in light of Bakhtinian thought, we analyze also briefly, several theoretical perspectives that discussed the play as, for example, the philosophical, psychological and pedagogical. In the second chapter, we discuss more specifically the theory which supports the research. We show in this part, the central concepts proposed by Bakhtin Translinguistic, as the concepts of dialogism, double-voiced discourse, centripetal and centrifugal forces of language, concrete utterance, discourse genre, among others. In the third chapter, we carried out a study on the living word, highlighting as, from the concepts of meaning and theme proposed by the theoretical perspective in which is based the research, the senses, with which the word impregnated, are built in a constant movement between reiterative sense and irreiterative one, construction that happens from the value accent assigned by what the Bakhtin Circle named as the official and everyday life ideology. In the fourth chapter, the research methodology is presented, as well as the selection of educational documents through a contextual overview of history that influenced the responsiveness of the documents. Finally, we analyze, in the fifth one, the various senses of the word-response play in the selected corpus. Retrieving the theoretical discussion constructed in the second and in the third chapters, we take, for this analysis, in particular, the process of ressemantization around the word play and identity construction of the images built by the voices that are shown in the documents. For this, we choose, by their recurrence, four senses, which often overlap, how the play is reinterpreted in the official documents of the Brazilian education, namely: play as a game or an amusement, play as childishness, play as a learning tool and play as a learning space.

Key Words: Translinguistic. Dialogism. Double-voiced word. Theme and Meaning. Play.

SUMÁRIO

Considerações iniciais	12
1. O contexto translingüístico do lúdico na educação brasileira	17
1. 1. Introdução	17
1. 2. O lúdico inserido na evolução histórica da educação brasileira	23
1. 2. 1. O contexto do debate contemporâneo em que ocorre o discurso sobre o lúdico	27
1. 3. A construção dos sentidos do lúdico no ensino: quando brincar é aprender.....	32
1. 3. 1. A situação imaginária inserida no discurso sobre o lúdico	36
1. 4. A compreensão relativa do sentido de lúdico a partir de algumas perspectivas teóricas revisitadas sumariamente.....	39
1. 4. 1. A perspectiva filosófica	40
1. 4. 2. A perspectiva psicológica	41
1. 4. 3. A perspectiva didático-pedagógica.....	45
1. 5. O caráter sócio-cultural da atividade lúdica.....	59
1. 5. 1. O lúdico a partir de uma compreensão dialógica	51
1. 6. Conclusão	54
2. A contribuição de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo para uma nova filosofia da linguagem: a Translingüística.....	57
2. 1. Introdução	57
2. 2. O dialogismo bakhtiniano: a Translingüística.....	60
2. 2. 1. Os limites entre Lingüística e Translingüística	65
2. 2. 2. Força centrífuga e Força centrípeta	67
2. 2. 3. Enunciado concreto	71
2. 2. 3. 1. Fatores de totalidade enunciativa	72
2. 3. A bivocalidade do enunciado concreto	75
2. 3. 1. A heteroglossia dos enunciados.....	77
2. 3. 2. O interdiscurso.....	78
2. 3. 3. Os gêneros discursivos	80
2. 4. O sujeito dialógico	83

2. 5. Conclusão	85
3. A palavra na teoria bakhtiniana.....	87
3. 1. Introdução	87
3. 2. A palavra como arena de lutas: a disputa pela construção dos sentidos.....	88
3. 2. 1. O acento de valor	96
3. 2. 2. A contra-palavra	99
3. 3. A relação entre palavra e ideologia: ideologia formal e ideologia do Cotidiano	102
3. 3. 1. A relação entre palavra e ideologia: quando o conteúdo ideológico afeta a materialidade sónica	105
3. 4. Tema e significação: a tensão entre o dado e o novo, entre o reiterável e o irreiterável na construção dos sentidos	111
3. 4. 1. A responsividade	116
3. 4. 2. Propriedades definidoras da palavra.....	118
3. 5. Conclusão	120
 4. A axiologia da palavra lúdico tecida por seus fios dialógicos	124
4. 1. Introdução	123
4.2. A relação entre os sentidos naturalizados pela ideologia oficial e o gênero documento oficial.....	127
4. 3. Aspectos metodológicos da pesquisa: jogando com os dados	129
4. 3. 1. Modus operandi	129
4. 3. 2. Modus faciendi	131
4. 4. Panorama contextual dos documentos oficiais pesquisados.....	133
4. 4. 1. Historicizando os documentos oficiais	142
4. 5. A responsividade dos documentos oficiais em torno da palavra lúdico	145
4. 6. Conclusão	159
 5. A ressemantização dos sentidos de lúdico em documentos oficiais	161
5. 1. Introdução	161
5. 2. Alguns sentidos homogeneizados centripetamente da palavra lúdico.....	167
5. 3. A engenharia das ressignificações da palavra lúdico nos documentos oficiais....	174
5. 4. Os sentidos da palavra lúdico na materialidade enunciativa	180

5. 4. 1. O sentido de lúdico ressignificado como brincadeira ou diversão	185
5. 4. 2. O sentido de lúdico ressignificado como puerilidade.....	190
5. 4. 3. O sentido de lúdico ressignificado como ferramenta de aprendizagem	194
5. 4. 4. O sentido de lúdico ressignificado como espaço de aprendizagem.....	199
5. 5. O processo de ressemantização e a constituição das imagens identitárias.....	205
5. 6. A dialética da relação entre os sentidos e as relações sociais.....	210
5. 7. Conclusão	213
Considerações finais.....	216
Referências	219

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros.” (BAKHTIN, 2002b, p. 195)

Há muitas idéias e palavras em torno da questão lúdica sendo ressignificadas pelos discursos enunciados por educadores(as) ao redor do Brasil. Esse trabalho de ressemantização da palavra lúdico segue orientações ideológicas específicas e acaba por influenciar discursiva e atitudinalmente as visões de seus agentes sobre seu modo de atuação interpessoal e as imagens que ambos constroem de si no processo interacional. Assim, a parcela da realidade a que as pessoas têm acesso, aquilo que pode ser dizível, é refratada responsivamente por meio da constante compreensão mais ou menos ativa dos sentidos oriundos da agência humana em um meio social, daí dialógico.

A agência humana imprime valores contingenciais ao que toca e sempre se mantém como elo de uma cadeia de eventos porque é social e cultural – por conseguinte ideológica – ainda que assimétrica e multifacetada. A realidade, constituída na e pela linguagem por meio da abstração valorativa do que é captado pelos sentidos, passa a influenciar suas próprias reformulações posteriores de acordo com a agência e os valores éticos, políticos e econômicos de segmentos mais proeminentes da sociedade. Entretanto, como a sociedade não é constituída apenas por quem detém e organiza os recursos culturais e econômicos, técnicos e científicos, há inevitáveis choques e rearranjos entre os vários segmentos sociais motivados por posicionamentos ideológicos em diálogos diversos.

Um ponto comum a qualquer forma de agência humana é que sua atuação se materializa por meio da linguagem enquanto fenômeno semiótico constituído e constituinte da realidade dizível. A sociedade só é possível por causa da linguagem. É o fenômeno linguagem que materializa as formações discursivas e ideológicas dos indivíduos reunidos em grupos dentro de determinadas conjunturas espaciais e temporais e significa dinamicamente o mundo cognoscível como realidade valorativa, ideológica e responsiva.

Esse nível de consciência que se efetiva primeiramente na e pela linguagem em forma de discursos enunciados concretamente é fruto de trabalhos que encaram a linguagem como elemento pragmático-performativo-enunciativo, cujo sentido só é possível em termos de discurso materializado. Tais conceitos são bastante trabalhados no mundo ocidental do século XX. Dentre os pesquisadores da linguagem como fato real e social influenciado por

apreciações ideológicas e históricas, e não como sistema fechado e abstrato, encontra-se o grupo chamado Círculo de Bakhtin, alusão a seu mais famoso expoente.

Como já referi, dentro do processo de ensino-aprendizagem característico da educação brasileira do século XXI, o termo lúdico vem sendo debatido e reformulado em textos científicos e acadêmicos, em documentos oficiais, em textos da grande mídia e em depoimentos de professores(as) e demais agentes educacionais. Há muitos que falam e muita coisa que é discutida num jogo de enunciados que se citam e materializam ideologias. Essa situação corrobora algumas das idéias bakhtinianas, como a bivocalidade e a responsividade enunciativa, características do enunciado concreto. Como são muitos os enunciados vivos em que a palavra lúdico, nesta pesquisa focalizamos os documentos oficiais por seu nível de influência nas práticas apreciativo-enunciativas em que as pessoas se envolvem.

Este tipo de enunciado é produzido por uma pessoa em um determinado contexto ideológico-enunciativo vivo e dialógico. Ele tem um determinado objetivo performativo e possibilita uma certa imagem, construída em função do diálogo social entre os interlocutores. Toda vez que um ato de enunciação se realiza, os sentidos e os significados são retomados com acentos específicos. De maneira interpessoal os interlocutores tematizam os sentidos das palavras com novos valores potenciais ao manifestarem responsivamente a voz de outros enunciadadores e ao ressignificá-las centrifugamente pelo emprego da contra-palavra a qual carrega um acento de valor único e não reiterável ainda que se coadune com outros enunciados. Por isso a enunciação e o enunciado concretos – que na teoria bakhtiniana, costumam muitas vezes ser encaradas como a mesma coisa – tornam-se um elo de uma corrente dialógica e responsiva *ad infinitum* em que os sujeitos se enredam.

Em virtude da abrangência do aporte teórico da teoria bakhtiniana e do pluralismo de enunciados e contextos enunciativos sobre uma palavra como o lúdico, pretendo me ater tão somente ao trabalho de ressignificação semântica do termo nas vozes de documentos oficiais para perceber nuances de sentido que os acentos de valor lhes imprimem em nível translingüístico, por entender que apenas a lingüística não pode captar a axiologia dialógica dos sentidos atribuídos temática e socialmente à palavra lúdico. A palavra é muito mais que morfemas ou fonemas. Ela é um elemento possibilitador de convívio e de diálogo social que materializa e se relaciona com as ideologias ao longo da história e das culturas. Por isso para efeito de organização, dividi este trabalho em cinco capítulos em que alguns dos sentidos da palavra lúdico em documentos oficiais são analisados translingüisticamente.

No primeiro capítulo, abordo a questão do lúdico dentro de algumas perspectivas e no quadro histórico em que se situa na educação brasileira atual. A história do lúdico como um

aspecto da história da educação brasileira, a consideração do lúdico a partir de algumas perspectivas teóricas que pensam sobre essa questão, a situação imaginária – abordada a partir de seu caráter sócio-genético – o caráter dialógico que caracteriza o fazer lúdico, indicam sua importância no debate contemporâneo. As idéias em torno dessa palavra interferem no diálogo de construção coletiva dos sentidos nos documentos oficiais e afetam a forma como as alteridades se respondem e constituem suas relações de poder e de significação.

No segundo capítulo, cotejo as idéias teorizadas por Bakhtin e autores que direta ou indiretamente tratam da construção dos sentidos em perspectiva social, portanto dialógica e responsiva. Todos esses autores consideram a linguagem em uma perspectiva lingüística e social, ou melhor translingüística, por conseguinte, constituída e constituidora da vida social em que transitamos e interagimos responsivamente. Eles respondem às idéias do Círculo de Bakhtin dentro da grande temporalidade em algum momento ao reconhecerem o papel da virada lingüística dentro de uma nova filosofia da linguagem para a compreensão dos fenômenos éticos e políticos entremeados na e pela linguagem em cada um dos sentidos das palavras e dos atos de fala cotidianos produzidos ou omitidos pelos sujeitos sociais. O capítulo se detém sobre o dialogismo e a bivocalidade, objetos de estudo da nova ciência bakhtiniana da linguagem, para explicar porque o sujeito é dialógico e ideológico.

Em seguida, no terceiro capítulo procedo à análise dos fundamentos da Translingüística, ciência que segundo Bakhtin merece um lugar de direito ao lado da tradicionalidade dos estudos da Lingüística. Neste capítulo abordo a questão da palavra como arena responsiva de lutas e campo de materialização das ideologias. A análise dos sentidos ressemantizados da palavra lúdico pelas vozes dos documentos oficiais da educação muito deve à compreensão do jogo desempenhado pelas forças centrífugas e centrípetas, pelo acento de valor e pelas palavras e suas contra-palavras tomadas na materialidade do enunciado vivo.

No capítulo quatro, empreendo a análise do método sob o qual a palavra lúdico é analisada e exponho seus fios dialógicos aos quais o diálogo alteritário recorre para alcançar a materialidade enunciativa dos documentos oficiais. Procuro, pela historicização dos documentos, perceber as formas como as palavras de uns respondem aos outros como contra-palavras. Pensar o *modus opeandi* e o *modus faciendi* da pesquisa permite uma abordagem mais autêntica do objeto de pesquisa, porque a análise do *modus* revela os posicionamentos inerentes às escolhas realizadas para a análise e esclarece novos fatos acerca do objeto, especialmente em se tratando de uma palavra de campo semântico multissonante dentro de um gênero discursivo portador do ideário oficial e normatizante instituído por um governo.

Já no capítulo cinco, exponho a ressemantização dos sentidos da palavra lúdico nos documentos oficiais. Apesar dos traços reiteráveis da palavra lúdico, há uma luta em torno do tema da palavra. Em nível translingüístico, as vozes das alteridades ressignificam lúdico e lhe atribuem por influência das forças centrífugas, sentidos divergentes do que as forças centrípetas já naturalizaram ao longo da história. Essa luta pela ressemantização de lúdico ocorre mesmo em documentos oficiais e carrega as marcas identitárias e subjetivas daqueles que entram em contato para responder a outros sujeitos marcados por pontos de vistas singulares. É um trabalho de engenharia eticamente selecionado para tecer os fios dialógicos em torno da palavra lúdico. Seus sentidos são atrelados ao acabamento dado pelo gênero discursivo selecionado e determinados por elementos históricos, culturais e ideológicos.

Na conclusão, procuro expor como conclusão relativa, dentro da perspectiva bakhtiniana do dialogismo, um apanhado do que esta pesquisa permitiu que eu compreendesse neste momento histórico e complemento com observações para ensejar futuras outras compreensões potenciais de como os sentidos não são epifânicos ou dados *a priori*, já que eles se interrelacionam com a ideologia e constroem (visões particulares de) mundos multifacéticos os quais tentam se estabilizar centripetamente pelo apoio e/ou manipulação de segmentos da sociedade constituída e fragmentada no decurso das tensões dialógicas.

Embora este trabalho se detenha sobre a ressignificação da palavra lúdico em documentos oficiais que normatizam e regulam em nível nacional a educação brasileira contemporânea, em nenhum momento a análise deve ser comparada com os estudos estruturalistas e seus correlatos que avaliam seus objetos como elementos desprovidos de história social mais ou menos tensa e marcada por motivações ideológicas. Esse trabalho se debruça sobre a palavra viva presente num enunciado autêntico e jamais retomado, transcrito ou considerado sem a devida apreciação por parte de sujeitos alteritários e contextos variados.

O trabalho ideológico-apreciativo que materializo em forma de discurso também não deve ser considerado como apenas um estudo da semântica da palavra lúdico como faz a semântica clássica. Uma vez que o aporte teórico para análise das palavras segue os princípios metodológicos da teoria bakhtiniana, a palavra é vista aqui como um texto enunciado com direito de existência e particularidades constitutivas tão sólidas quanto um romance ou um trabalho acadêmico, porque a enunciação de uma palavra e a construção de seus sentidos seguem princípios de ordem pragmática e discursiva compartilhados pelas pessoas em contextos autênticos e refratados por formações discursivo-ideológicas cotidianas e formais.

Na tentativa de cercar meu objeto de estudo, muitas vezes meu texto enunciado pode apresentar uma repetição de idéias e citações em respostas a enunciados ditos, retomados e/ou

omitidos que fui desenvolvendo ao longo do trabalho de reflexão e de pesquisa. Em muitos tópicos, uma idéia ou um conceito são apreciados em momentos que o leitor pode não considerar adequados. Isso decorre da própria filosofia da linguagem bakhtiniana em que as coisas não são compreendidas de forma descontextualizada ou estanque. Os conceitos (trans)lingüísticos que busco operacionalizar não estão fechados em si mesmos e chamam à baila outros conceitos, enunciados por teóricos(as) bakhtinianistas ou não, para constituir um todo plurivalente. Nesse processo, alguns caminhos são trilhados em vez de outros. Bakhtin já provava que não era possível enunciar sem tomar uma determinada posição avaliativa.

Em alguns momentos, para compreender a ressignificação da palavra lúdico nos documentos, utilizar-me-ei de conceitos teóricos da análise de discurso da linha francesa, em outros, da análise de linha crítica – fato que pode ser percebido pela recorrência de substantivos utilizados no masculino e no feminino em vez do clássico masculino neutro. Ainda que esta opção política não possa desnaturalizar todas as assimetrias sociais e culturais sedimentadas ao longo da história, é na linguagem que as hegemonias são erigidas, sustentadas ou ressignificadas. Por isso, é a partir da linguagem autêntica materializada por sujeitos históricos que os sentidos da vida material podem ser apreciados e valorados.

Quando enunciamos, estamos realizando criativamente uma série de escolhas em níveis macro-ideológicos e em níveis atômicos e moleculares. Os sentidos de lúdico que surgem *nos e dos* documentos oficiais, mesmo os que são negados ou omitidos, possuem efeitos pragmático-performativos que podem ser desnaturalizados para desestabilizar hegemonias estabelecidas por alguns segmentos que detêm prevalência sobre os outros. Mesmo os silêncios e as negações dos *ethes* alijados das questões decisórias têm voz alta. Eles provam que os sentidos de lúdico repousam no interumano e dependem dos esforços criativos e subjetivos das alteridades que se constituem por palavras enunciadas.

1. O CONTEXTO TRANSLINGÜÍSTICO DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“Se tomarmos a brincadeira como uma enunciação, teremos que o discurso lúdico convoca, interpela, responde e pergunta todo o tempo ao mundo adulto o porquê dele ser como é.” (COSTA, 2007, p. 57)

1. 1. Introdução

O universo de enunciados e questões acerca do sentido do lúdico se enquadra em uma discussão mais ampla que envolve a proposta para a educação de pessoas para moldarem uma sociedade. Quando verificamos um pouco da história contida nos documentos oficiais referentes à educação brasileira, percebemos sempre o paralelo de vozes que oscilam entre as práticas didático-pedagógicas do passado em comparação com as propostas atuais enunciadas nas leis e diretrizes educacionais, ou seja, entre práticas e sentidos ideológicos estabilizados em luta tensa com versões contemporâneas e dispersivas desses sentidos¹.

Quando comecei esta pesquisa sobre o discurso dos documentos oficiais em torno do sentido do lúdico na educação brasileira, surgiu a necessidade de dialogar com conceitos e idéias referentes à palavra lúdico em algumas perspectivas teóricas. Para compreender melhor sua ressemantização translingüística ou metalingüística², é importante perceber o que outras lentes teóricas enunciam em torno da ludicidade. Assim será possível visualizar os vários e possíveis fios dialógicos que interagem no *modus operandi* de como os documentos tentam homogeneizar de maneira ideológica e histórica certos conceitos em detrimento de outros.

Ao usar a expressão “contexto translingüístico”, jogo com as palavras para fazer jus a uma dissertação que analisa a palavra lúdico em documentos oficiais. Por um lado, eu poderia analisar o contexto lingüístico da palavra lúdico, sua morfologia, seus aspectos acústicos, seus fonemas, morfemas, lexemas, entre outros elementos mais fechados e isolados entre si. Mas aqui, seleciono elementos extralingüísticos influenciados pela vida autêntica da palavra em

¹ A noção de força centrípeta – estabilidade dos sentidos – e força centrífuga – dispersão dos sentidos – será discutida no capítulo referente à contribuição de Bakhtin e de seu círculo para uma nova ciência da linguagem.

² A análise de certas opções terminológicas e do embate enunciativo-discursivo pela construção e materialização concreta e autêntica dos vários sentidos potenciais tecidos a duas ou mais vozes no meio lingüístico e particularmente no meio translingüístico será objeto de capítulo referente à Translingüística.

enunciados irreiteráveis sem um trabalho apreciativo. O contexto translingüístico, reportado no título deste capítulo, refere-se ao universo das interações histórico-culturais em que o lúdico é pensado. Universo que se efetiva sob diversas lentes teóricas e se revelam nas idéias que os vários *ethes* trazem para o debate sobre os sentidos de lúdico na educação.

Vários discursos enunciados por documentos oficiais ou cotidianos atestam que a relevância do lúdico para o processo educacional, seja entre alunos mais jovens ou mais velhos que pertençam a escolas públicas ou privadas, reside no fato de que brincar e jogar é inerente a conduta humana durante o seu ser no seu mundo social e cultural. Os jogos olímpicos em nível internacional, o carnaval – seja em sua vertente mais comercial, seja em sua vertente mais tradicional – em nível nacional, e os festejos regionais, como as festas juninas no nordeste brasileiro, são provas disso. A brincadeira competitiva ou recreativa, a diversão gratuita ou didática e pedagogicamente motivada são formas de as pessoas ensaiarem sua ação na sociedade em que vivem. A integridade dos vários papéis sociais que formarão a identidade cultural e social dos indivíduos é uma prerrogativa exercida pelas diversas atividades lúdicas em momentos e contextos específicos.

São muitas as palavras enunciadas em pesquisas acadêmicas ou em documentos oficiais a respeito da palavra lúdico concordantes em afirmar que sem o aspecto lúdico para mediar o processo de semiotização da realidade, a aprendizagem humana se torna muito mais conteudística, assimétrica e reprodutiva do que deveria.. Especificamente em se tratando da palavra lúdico em documentos oficiais, nosso objeto de estudo, os documentos carregam uma luta pela construção dos sentidos de lúdico tanto em nível de significação como de tema, elementos que abordaremos no capítulo referente ao conceito de palavra em Bakhtin.

Psicologicamente, etapas podem ser suprimidas ou castradas durante o processo de desenvolvimento filogenético (do grupo/espécie) e ontogenético (do indivíduo/sujeito) e de aprendizagem do que é ser um ser humano pleno de direitos e deveres dentro de sua comunidade. A criatividade e a multiplicidade de sentidos é um atributo do fazer lúdico tanto no microcosmo escolar e/ou familiar quanto no macrocosmo compreendido pelas relações interpessoais em diálogos dentro de ambientes sociais e comunitários mais amplos³.

Quando a ação lúdica é refletida e valorada pelo discurso-ação do sujeito social que brinca e interage com seus pares dentro de um ambiente histórico-cultural específico, ela se transforma em algo novo e único tal qual o sentido das palavras. Essa reflexão gera

³ Bakhtin e os teóricos do Círculo vão provar que nossos conceitos e idéias acerca da realidade enunciável não se materializam de forma neutra. Ao falar/pensar sobre o lúdico nas práticas pedagógicas, por exemplo, não posso fugir ao fato de dar-lhe significados gerais e sentidos particulares, ou seja, não posso eximir-me de apreciá-lo a partir de algum ponto de vista ideologicamente demarcado e dialogicamente constituído no espaço-tempo.

reformulações nas posturas e nas idéias dos sujeitos como comprovam os estudos de Costa (2007) sobre questões identitárias. Ao analisar a ressemantização da palavra lúdico em documentos oficiais da educação brasileira sob uma perspectiva bakhtiniana⁴, compreendo que seus sentidos se encontram no uso social e acabam variando responsivamente com o tempo e as culturas. Por isso, só translingüisticamente podem ser apreciados e compreendidos de alguma forma, ainda que de maneira relativa e contingencial.

Assim, a compreensão translingüística da palavra lúdico em suas ressignificações dentro de documentos oficiais depende do diálogo com teorias que percebem o ato lúdico (de brincar, jogar, competir, divertir-se, de fruir esteticamente) a partir de suas lentes específicas. Uma palavra pode ser esmiuçada a partir de perspectivas teóricas particulares. Nesta pesquisa, utilizo-me de lentes translingüísticas para analisar a palavra lúdico em enunciados concretos. Os recortes da realidade que essas teorias selecionam permitirão ver o processo de ressemantização dos sentidos potenciais da palavra lúdico enunciados de uma maneira mais inteira, ainda que aberta a outras interpretações em outros contextos, pelas vozes sociais que delimitam os sentidos hegemonicamente estabelecidos *nos e pelos* documentos oficiais.

A importância deste primeiro capítulo para meu trabalho de análise dos sentidos da palavra lúdico, ressignificados especificamente em documentos oficiais, se justifica porque os sentidos não são adâmicos. Eles sofrem a determinação histórica e cultural das várias práticas discursivo-ideológicas consubstanciadas em teorias específicas. No interior dessas teorias, ressoam as vozes autorais e imagens enunciadas por sujeitos históricos em interação. A compreensão da questão lúdica pode ser construída sob vários aportes teóricos, cada um com um caminho epistemológico e metodológico válido para seus objetivos. No capítulo de análise desta pesquisa, os sentidos do lúdico serão interpretados com o instrumental teórico da enunciação na linha teórica de Bakhtin e de seu grupo, momento em que procedo a um recorte translingüístico para análise do enunciado concreto em que a palavra lúdico é materializada como veículo dialógico e ideológico de resposta a outras palavras ditas ou por dizer.

Ao explanar sucintamente alguns dos enfoques teóricos que refletem sobre o lúdico, pretendo dialogar com eles à luz da Translingüística, teoria que fundamenta minhas reflexões. Acredito que as ideologias carregadas pelas vozes dos documentos oficiais contêm pontos de articulação com esses enfoques. Embora eu os aborde de maneira breve e fragmentada, é possível perceber que eles se respondem de maneira mais ou menos explícita. Não pretendo, é

⁴ A teoria bakhtiniana guarda semelhanças com a abordagem psicológica de cunho histórico, cultural e social proposta pelo também russo Lev S. Vigotski. Rocha (2005), Pinto e Góes (2006), Góes (s/d) e Silva (2006) são alguns dos autores que conseguem traçar pontos de contato entre Bakhtin e Vygotsky, já que ambos analisam que os significados e os sentidos das ações e dos discursos imaginativo-criativos residem no interumano.

claro, esgotar seu estudo, mas apenas demonstrar que minha palavra relativa abarca alguns pontos eleitos, os quais marcarão adiante minha análise e compreensão da ressignificação dos sentidos de lúdico⁵. Por isso, estudar a palavra lúdico à luz do bakhtinianismo é também uma forma de ressemantizar a discussão sobre o lúdico, de apreciá-la segundo uma determinada posição teórica, política e ética, elementos combinados de forma subjetiva e valorativa.

Falar em educação lúdica no Brasil do começo do século XXI é adentrar um universo ideológico de significados históricos constituídos na tensão discursivo-ideológica entre velhos e novos hábitos didáticos e pedagógicos⁶. Em termos bakhtinianos, o próprio sentido da palavra lúdico – materializado em documentos oficiais da educação brasileira, por exemplo – é sempre dependente de seu contexto valorativo-enunciativo, o qual por sua vez é determinado via fatores históricos e culturais. Por conseguinte, enunciar sobre o lúdico é refletir sobre escolhas sociais e individuais de sentidos acerca da forma de se educar pessoas que vão interagir socialmente em relações mais ou menos assimétricas de poder.

Para um país jovem como o Brasil, que somente se libertou oficialmente da dominação política da metrópole portuguesa em 1822 e há pouco mais de um século vem construindo seus ideais de república e de democracia, o debate sobre uma educação lúdica é ainda uma novidade. Uma rápida busca na *Internet* pode demonstrar que muitos pesquisadores têm se

⁵ Gostaria também de observar que tal situação repete o mesmo procedimento adotado pelas mais diversas teorias: seus discursos, quando deixam o universo das virtualidades e são materializados em enunciados concretos, apresentam seu ponto de vista aspeado e relativo no dizer dos teóricos do Círculo de Bakhtin. Ao enunciar, fazemos escolhas ideológicas para respondermos aquilo que nos exigiu um posicionamento. O sujeito locutor deve ser humilde o suficiente para reconhecer que por mais objetivo que seja o gênero discursivo, muitas vezes, sua palavra estará carregada de uma postura mais pessoal e subjetiva. Falar sobre o lúdico na educação brasileira é, por exemplo, um assunto que traz à tona a tensão entre valores objetivos e subjetivos.

⁶ Transcrevo a seguir dois enunciados para elucidar quais sentidos orientam meu esforço compreensivo: “O vocábulo didática deriva da expressão grega Τεχνή διδακτική (techné didaktiké), que se traduz por arte ou técnica de ensinar. Enquanto adjetivo derivado de um verbo, o vocábulo referido origina-se do termo διδάσκω (didásko) cuja formação lingüística - note-se a presença do grupo σκ (sk) dos verbos incoativos - indica a característica de realização lenta através do tempo, própria do processo de instruir.

[...]

Grosso modo, podemos dizer que a Didática é uma ciência cujo objetivo fundamental é ocupar-se das estratégias de ensino, das questões práticas relativas à metodologia e das estratégias de aprendizagem. Sua busca de cientificidade se apóia em posturas filosóficas como o funcionalismo, o positivismo, assim como no formalismo e o idealismo.

Sintetizando, poderíamos dizer que ela funciona como o elemento transformador da teoria na prática”.

<http://www.centrorefeducacional.com.br/didat.htm> acesso em 26 10 2009 às 16:35h

“A concepção que diz que a pedagogia é a parte normativa do conjunto de saberes que precisamos adquirir e manter se quisermos desenvolver uma boa educação, é mais ou menos consensual entre os autores que discutem a temática da educação. Ela, a pedagogia, é aquela parte do saber que está ligada à razão que não se resume à razão instrumental apenas, mas que inclui a razão enquanto razoabilidade; a racionalidade que nos possibilita o convívio, ou seja, a vigência da tolerância e, mesmo, do amor. (GHIRALDELLI Jr.)”

<http://www.centrorefeducacional.com.br/pdaguiara.htm> acesso em 26 10 2009 às 16:45h

debruçado sobre os aspectos técnicos e operacionais, metodológicos e teóricos da ludicidade. Basta lembrar que a produção teórica de duas colunas da educação – Vygotsky e Piaget – é bastante contemporânea e está em plena análise e reflexão pelo mundo.

A viabilidade da educação lúdica em salas de aulas das mais variadas idades e com os mais variados objetivos é um consenso entre os discursos enunciados pelos pesquisadores arrolados neste trabalho para quem o lúdico é uma forma de linguagem (DURANTE, s/d) que se estabelece na interação eu/outro. Dessa relação nascem os recursos para criar mundos de ação e comunicação genuinamente humanos, porque carregam a marca do cultural e do ideológico. Os textos que falam sobre a relação entre lúdico e educação comprovam que desde que seguidos certos procedimentos didático-pedagógicos não inibidores do potencial criativo e espontâneo da brincadeira e do jogo, o lúdico é gabado e referendado.

Mais do que um modismo, segundo algumas vozes, o lúdico é uma realidade para a escola que busca contribuir para a formação da pessoa altruística, criativa e determinada que interferirá por omissão ou por ação nos rumos de sua sociedade. Dessa idéia, outra ponte surge para entender os sentidos da palavra lúdico pelas lentes do bakhtianismo: as formas estéticas de interação eu/outro, consubstanciadas em gêneros, estilos e palavras, revelam a filosofia do ato moral, ou seja, a maneira ética e política como as pessoas refratam e valoram a realidade enunciável ao agirem *na e pelas* palavras/enunciados/discursos (enquanto unidades languageiras de sentido, verbais ou não) para constituírem suas identidades intersubjetivas e tentarem estabilizar os vários sentidos e as vozes dissonantes.

Todavia, em virtude de na sociedade brasileira os discursos enunciados nem sempre condizerem à prática (o famoso “jeitinho brasileiro”) e/ou servirem a propósitos conservadores sub-repticiamente materializados na superfície enunciativa, há escolas que se autodenominam sócio-construtivistas-interacionistas, mas acabam sistematizando, discursiva e ideologicamente em suas propostas didático-pedagógicas, práticas tradicionalistas e massificantes que sedimentam assimetrias nas palavras e nas ações decorrentes. São instituições que esquecem a natureza e os interesses de seu corpo discente, que esquecem e são levadas a esquecer que a “natureza, na medida em que existe sem finalidade e intenção, inclusive sem esforço, e enquanto é um jogo que sempre se renova, pode, por isso mesmo, surgir como um modelo da arte” (GADAMER, 1999, p. 179).

Para além dos eventuais problemas particulares e/ou pontuais que venham a rondar o trabalho docente em uma sala de aula regular da educação infantil e básica, a questão é que o contexto em que o sentido da palavra lúdico é pensado e conduzido sofre a influência estabilizadora exercida nos discursos enunciados pelos documentos oficiais referentes à

educação brasileira em nível nacional. Os documentos carregam as vozes de sujeitos sociais e se materializam dentro de certas formações ideológico-discursivas gerais, portanto, comuns a todos os entes da federação. Essas vozes enunciadas (res-)significam a palavra lúdico, umas em relação às outras de maneira valorativa ao longo dos contextos espaciais e temporais e interferem na forma de operacionalização do fazer lúdico no ambiente escolar.

Os vários conflitos em torno da definição e funcionalidade do lúdico para o processo de ensino-aprendizagem não nascem apenas no micro-universo da escola, mas refletem a tensão enunciada entre discursos oficiais dúbios e conflitantes, situação que reflete a “guerra na língua”, as escolhas éticas e políticas na e pela linguagem no dizer de Ferreira (2007), as influências teóricas e ideológicas que estruturam a subjetividade e a consciência das pessoas até se materializarem em forma de palavras enunciadas e em gêneros discursivos.

As lutas pela validação estratégica dos sentidos comprovam que o sentido da palavra lúdico sofre bakhtiniamamente um constante processo discursivo-ideológico de pluriacentuação responsiva e valorativa sempre que é a materializada por interlocutores reais em situações reais de comunicação em que o *eu* responde ao *outro*. As vozes dos documentos oficiais foram materializadas por alguns sujeitos sociais convocados e observados pela máquina estatal, cada um com um papel e uma função na engrenagem social. São vários *ethes*⁷ (o *ethos* do político, do professor, do pesquisador, do burocrata) que enunciam ou indiciam sentidos sobre a palavra lúdico. Cada um traz em seu cerne virtual elos dialógicos com conceitos teóricos sobre o que é lúdico. Desse universo multifacético, típico da variedade da vida humana, os sentidos do lúdico vão sendo tematizados e ressignificados.

O presente capítulo bebe em várias fontes. Autores que pesquisam o lúdico em diferentes perspectivas teóricas, o lúdico no ensino de língua portuguesa ou inglesa, o lúdico utilizado em sala de aula ou não, o lúdico utilizado com crianças portadoras de deficiência ou não. O ecletismo reflete minha busca por pontos de diálogos que poderão ou não ser encontrados na constituição semântico-pragmática dos sentidos do lúdico em documentos oficiais da educação brasileira. A divisão do capítulo obedece a uma visão panorâmica do que é o lúdico na história de constituição do discurso em que essa palavra se materializa até

⁷ Gonçalves (2005) e Veloso (2006) explicam que a noção da categoria *ethos* se encontra na retórica aristotélica e nos trabalhos de Mainguenu. Tal categoria implica falar em gêneros discursivos, *habitus* e estilo e é relevante para os trabalhos que enfocam o dialogismo responsivo entre a voz/imagem do eu em função do outro. Por isso defino que *ethos* é a imagem mostrada e circunscrita por determinadas formações discursivo-ideológicas que as alteridades constroem criativamente e transmitem estrategicamente de si mesmas através de seus modos de dizer durante sua interação social, histórica e cultural. Embora não seja um elemento da Translingüística, essa categoria é válida para a análise da constituição dos sentidos de lúdico e do gênero documento oficial.

alcançar a superfície dos documentos sobre a educação brasileira elaborados a partir da década de 1990 do século XX no governo Fernando H. Cardoso, doravante FHC.

Com vistas a orientar o leitor no terreno movediço da construção dos sentidos, procedo a uma breve abordagem histórica do lúdico até o momento contemporâneo e em seguida a uma explanação desse objeto a partir de teorias paralelas às do enunciado. Cada teoria e cada sujeito sócio-discursivo ressemantiza a palavra lúdico de acordo com seus objetivos éticos e políticos. Enfoco a palavra lúdico dentro de três perspectivas para compreender como as vozes dos documentos apreciam-na, respondem-se e influenciam-se a partir dessas perspectivas durante o ato ideológico de enunciar ou indiciar a palavra lúdico.

Em prol de um efetivo entendimento, a própria leitura dos documentos oficiais exige um diálogo com as várias teorias enunciadas no interior de suas palavras ditas ou omitidas. As teorias científicas são construções humanas e subjetivas que objetivam conhecer o mundo enunciável e sistematizar o processo relativo de conhecê-lo. Assim, convoco neste capítulo uma abordagem do lúdico na filosofia, na psicologia e no binômio didática/pedagogia. Dessa forma, quando “costuro” os fios oriundos de tais teorias, pretendo expor uma visão dialógica dos vários sentidos ressignificados sobre a palavra lúdico por agentes histórico-culturais.

Esse debate, apenas indiciado neste capítulo, será melhor entretecido no capítulo de análise após a apresentação da teoria de Bakhtin e de seu Círculo. Durante seu desenvolvimento, o leitor poderá perceber que ao enunciar, meu *ethos* de autor não pode se furtar à ação de ressemantizar seu objeto de estudo, o que não significa que o trabalho seja inválido, mas que sua pertinência só encontra termo nas palavras dialogadas e não no dogmatismo divino de supostas verdades absolutas que pode castrar a contra-palavra crítica.

1. 2. O lúdico inserido na evolução histórica da educação brasileira

A história da educação brasileira começa sob a jurisdição dos jesuítas com seu projeto de conversão dos gentios, contato com povos e línguas considerados selvagens e apaziguamento dos ânimos na colônia. Isso começou ainda no século XVI e se estendeu até sua derrocada nas mãos do Marquês de Pombal. A vinda da família real e da corte portuguesa trouxe apenas algumas mudanças que não atingiram as camadas populares e segregadas nem da capital nem dos interiores da colônia, de estilo exploratório. Fato que alcançou o século XXI e se reflete ainda na pouca ou nenhuma interiorização do conhecimento científico por falta de suficientes unidades educacionais de qualidade tanto de nível básico quanto superior, situação que apenas começa a ser combatida por cursos e instituições de educação à distância.

A especialização/compartimentalização da pessoa humana para adequar-se às esferas produtivas de sua sociedade capitalista pós-revolução industrial estabelece uma ruptura entre brincar e aprender. A pluralidade de papéis sociais vai acompanhando a diversidade de interações e ambientes. O discurso educacional corrente fala em características específicas a cada faixa etária e por isso vai separando a brincadeira, o jogo e a diversão, enquanto ferramentas didático-pedagógicas e lúdicas, do momento de construção semiótica e de sistematização de um conhecimento técnico-científico que seja válido social e culturalmente.

Nunes (s/d. p. 02), ao comentar sobre a questão lúdica e a educação, lembra que:

A idéia de unir o lúdico à educação difundiu-se, principalmente a partir do movimento da Escola Nova e da adoção dos chamados "métodos ativos". No entanto, esta idéia não é tão nova nem tão recente quanto possa parecer. De acordo com TEIXEIRA (1995, p. 39), "em 1632, Comenius terminou de escrever sua obra *Didactica Magna*, através da qual apresentou sua concepção de educação. Ele pregava a utilização de um método de acordo com a natureza e recomendava a prática de jogos, devido ao seu valor formativo" (p. 02).

Indo numa direção oposta à fragmentação imposta pela lógica de mercado, a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, numa percepção mais humanística, afirma que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A busca por respostas que compreendam a(s) identidade(s) do ser humano é tão variada quanto a agência humana na sociedade pós-moderna. Essa compreensão passa invariavelmente pela análise de seus discursos. Hall (2006), ao mostrar as grandes descentrações que afetaram a constituição societária e cultural do homem e da mulher hodiernos, traça linhas de contato entre o local e o global, entre o mais genérico e o mais específico que podem explicar como as palavras se infiltram social e culturalmente no discurso sobre a educação e influenciam novas posturas na relação entre docentes e discentes.

A escola brasileira, como entidade formadora de agentes sociais, vem tomando para si as funções que antes foram exercidas histórica e majoritariamente por jesuítas e missionários em geral e pela família tradicional de cunho patriarcal e monogâmico (PRADO, 1991). Por isso ela vem instrumentalizando reformas didático-pedagógicas amplas e abertas para tentar cumprir com seu papel de universalização do ensino e do conhecimento técnico, científico, artístico e cultural vigentes na sociedade moderna. Seu discurso e ações contemporâneos vem sendo estruturados a partir de uma perspectiva histórico-cultural e contextualizada.

A mudança na concepção do currículo reflete, como não poderia deixar de ser, nos procedimentos avaliativos que rompem com a estrutura funcionalista quantitativa e reducionista, limitada, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um

padrão prefixado de comportamentos, tendo como uma das consequências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento. O enfoque desta nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano. (**PARECER CNE Nº 14/99 – CEB – Aprovado em 14.9.99** Homologado em 18.10.99. DOU de 19.10.99, p. 280)

Ainda não é possível depreender nenhum sentido em prol ou contra o lúdico. O que o enunciado acima prepara é o tear onde os fios dialógicos e ideológicos em torno da palavra lúdico serão trabalhados e se transformarão na colcha de retalhos/temas de lúdico. O que pode ser depreendido muito claramente dos documentos é que a educação atual não pode se basear na reprodução mecânica de conteúdos uma vez que as pessoas são universos de experiências determinados sociogeneticamente a partir do contato com o outro em contextos variados.

Todos os documentos de ensino arrolados para este trabalho elaborados a partir da última década do século XX apontam para o desenvolvimento de uma atitude ativa e colaborativa por parte dos agentes educacionais em prol de uma educação reflexiva e compromissada com a realidade nacional multiconstituída por aspectos regionais ímpares. Tal postura é marcada pela consciência de que o desenvolvimento global da sociedade passa pelo desenvolvimento de cada uma de suas pessoas, portadoras de individualidades e subjetividades jamais contempladas pela aula conservadora centrada em uma transmissão passiva de conteúdos e numa relação assimétrica entre quem aprende e quem educa, afinal:

As características psicológicas, sociais e físicas das diferentes faixas etárias carregam modos diversos de encarar os objetos de conhecimento e de aprender. Daí por que não basta ser formado num determinado nível de ensino; é preciso adquirir o conhecimento da especificidade do processo de construção do conhecimento em cada uma daquelas circunstâncias e faixas etárias. (Plano Nacional da Educação, 2001, p. 97)

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei 9394-96, de 20 de dezembro de 1996 (DOU 23.12.96), ainda que não mencione explicitamente os benefícios da atividade lúdica no desenvolvimento escolar e social do(a) estudante, estabelece interdiscursivamente⁸ as bases para uma educação nacional voltada para os princípios do que podemos chamar de postura sócio-interacional. Ao dividir democraticamente as responsabilidades pelo processo de ensino-aprendizagem entre os vários segmentos da sociedade civil contemporânea, de maneira dialógica e responsiva, o discurso oficial e legal da LDB expõe as vozes e os reclames populares ao enunciar concretamente:

⁸ A interdiscursividade é a característica de um discurso ser atravessado dialogicamente por outros e responder à vozes ditas ou por dizer, ainda que dissonantes. Tratarei dela em capítulo sobre a Translingüística.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O discurso do título supracitado materializa em suas palavras a esquematização científica do que o *modus operandi* lúdico consubstancia. De acordo com os pesquisadores da questão lúdica em sala de aula, é próprio do *Homo ludens*, ser brincante⁹, valorizar a interação com o outro, a igualdade entre as pessoas, a liberdade criadora, o senso de agência, a experiência extra-escolar, o prazer em realizar o ato e a liberdade de poder escolher¹⁰. Cada palavra do título refrata ideologicamente a realidade instaurada pela Constituição Federal de 1988 após a ditadura militar brasileira ao delimitar o universo semântico da ação educacional.

Cerca de uma década após o crepúsculo do regime militar, o discurso da LDB, consciente do papel da educação escolar no desenvolvimento do aspecto social dos indivíduos, materializa heterogloticamente a ansiedade das várias vozes da sociedade por um ideal democrático de existência coletiva a começar na escola. Ideal reiterado pelo Plano Nacional da Educação (2001, p. 35) quando afirma que o “processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo”.

Já está factualmente naturalizado nos enunciados do senso comum a idéia de que os países economicamente desenvolvidos e com altos índices de desenvolvimento humano são potências por causa do desenvolvimento e da qualidade de seus sistemas educacionais construídos de maneira participativa. Atualmente o discurso oficial dos documentos referentes à educação brasileira, elaborado e enunciado por quem viveu ou estudou sob as agruras de um país refém da ditadura militar, considera que a educação deve ser flexível ao corpo discente e que, segundo o PNE (2001, p. 35), o “processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo”.

Esse pensamento permeia a elaboração de todos os documentos institucionais sobre a educação nacional que pesquisei. O sentido bakhtiniano de construção social e heteroglótica do discurso oficial sobre o ensino está interdiscursivamente expresso em todos os documentos. Tal discurso, permitido por certas formações discursivo-ideológicas, enuncia na

⁹ Para Huizinga (1993, p. 23) somos *Homo sapiens* porque somos *Homo ludens*, isto é, a cultura deriva do aspecto lúdico porque “o jogo é anterior à cultura; e, em certo sentido, é também superior, ou pelo menos autônomo em relação a ela. Podemos situar-nos, no jogo, abaixo do nível da seriedade, como faz a criança; mas podemos também situar-nos acima desse nível, quando atingimos as regiões do belo e do sagrado.”

¹⁰ Para Gadamer (1999, p. 181) o “atrativo que o jogo exerce sobre o jogador reside exatamente nesse risco. Usufruímos com isso de uma liberdade de decisão que, ao mesmo tempo, está correndo um risco e está sendo inapelavelmente restringida.”

superfície textual, a importância de um processo de ensino-aprendizagem significativo e contextualizado característico de um modelo lúdico de educação. Algo diferente do sentido e da postura mais tradicional adotadas por quem defende uma assimetria entre professor(a)-aluno(a) e reforça um hipotético *status* de superioridade docente sobre o corpo discente.

E é nesse jogo de sentidos, mais ou menos explícito pelas vozes dos documentos oficiais, que os sentidos construídos em torno da palavra lúdico podem gerar interpretações que conduzirão ao sucesso ou ao fracasso escolar de caráter segregacionista e ainda recorrente. As vozes sociais que enunciam as idéias presentes nos documentos oficiais são portadoras de sentidos maiores sob os quais outros vão se agregando para minar as estruturas em um momento e para reforçar outras em momentos estrategicamente mais oportunos.

O caminho para a análise dos sentidos ressignificados da palavra lúdico passa pela compreensão translingüística do contexto teórico e material em que ela transita. Daí a importância de ver o lúdico a partir de outras lentes que não as do enunciado. Reitero que meu foco de análise é a ressemantização da palavra lúdico materializada em documentos oficiais no liame ente a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano, entre a significação e o tema, entre o dado e o novo. Mas nem por isso os documentos não-oficiais devem ser dogmaticamente execrados, pois servirão eventualmente para o cotejo de idéias vocalizadas heterogloticamente entre as forças de conservação e de transformação naqueles. Claro que todo um campo de significações temáticas pode ser depreendido a partir da análise dos documentos não oficiais em pesquisas posteriores que desejem investigar os últimos.

1. 2. 1. O contexto do debate contemporâneo em que ocorre o discurso sobre o lúdico

Para compreendermos a questão lúdica, convém discutirmos alguns pontos que envolvem o debate mais amplo da educação nacional nesta primeira década do século XXI. O discurso educacional convoca muitas idéias à superfície enunciativa referentes aos *ethes* do docente, do estudante, da família, da gestão escolar, e, por conseguinte, às suas identidades em perspectiva multicultural. Como enfoco a questão dos vários sentidos ressignificados da palavra lúdico em documentos oficiais – cuja tessitura dialógica incluiu as vozes e as imagens nem sempre consonantes de políticos e de profissionais da educação – que normatizam e regulam a educação infantil e básica regular de ensino fundamental e médio de escolas públicas ou privadas, é preciso conhecer como se configura o contexto ideológico-discursivo em que o debate axiológico acerca dessa palavra está atualmente inserido.

Em qualquer época e lugar, a intenção de quem pensa os caminhos da educação é problematizar velhas questões pelo diálogo responsivo¹¹ que sempre se configura em algo novo. Os sentidos da palavra lúdico, surgidos na tensão discursiva e enunciada pelas vozes sociais em luta dentro dos documentos oficiais, acabam por se constituírem em meio a uma discussão mais ampla que envolve o sentido e a função do que é educar e do que é ser pessoa-sujeito com direitos e deveres determinados pela superestrutura sócio-ideológica.

Fala-se muito em novos caminhos para a educação integral e humanística. A educação escolar – enquanto processo de criação do homem e da mulher segundo os modelos vigentes em seu contexto social e cultural, político e econômico – acompanha o processo de descentração do sujeito citado por Hall (2006) – para quem o sujeito atual nem é o sujeito do Iluminismo nem o sujeito sociológico, mas um sujeito pós-moderno, um ser que assume de maneira descentrada vários papéis e funções sociais e enuncia discursos concretamente híbridos e mestiços no teatro globalizado e tecnologizado da vida contemporânea.

A partir de minha observação empírica enquanto docente em uma escola pública de ensino fundamental e médio do interior do Ceará, percebi várias mudanças desde meus tempos como aluno. Para melhorar o rendimento escolar dos discentes e seu ambiente, o comando escolar, dentro de uma lógica de governança participativa, passou a ser mais pulverizado entre um grupo gestor, um conselho escolar e organismos de fiscalização – prerrogativa para receber recursos financeiros estatais e/ou filantrópicos e melhorias estruturais e pedagógicas. Para manter alunos(as) na mesma escola, campanhas publicitárias convocam para as matrículas as famílias, numa lógica expressamente de mercado. Para evitar intervenções de agentes reguladores externos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – que relaciona o tempo que o aluno leva para concluir uma etapa de escolarização e seu desempenho – e as avaliações em larga escala como SPAECE, a Prova Brasil, e as olimpíadas de conhecimento passaram a ser um termômetro da saúde da educação nacional com ampla divulgação pela internet e demais mídias de comunicação.

Entretanto uma coisa se manteve. O discurso capitaneado pela figura do(a) diretor(a) e conduzido por todos os segmentos da comunidade escolar ainda insiste em conduzir alunos(as) a acreditarem que devem e precisam encenar vários papéis sociais para adquirirem o *status* de sujeito. O aluno e a aluna devem encenar o papel do sujeito esportista com um *ethos* específico. Em outro momento devem atuar como o sujeito artístico, o midiático, o mais conservador, o religioso entre outros. Esse discurso oficial traz certa sensação de avanço e de

¹¹ No capítulo dedicado ao conceito de palavra em Bakhtin, explanarei sobre a categoria da responsividade quando tratar da constituição de sentidos novos em relação aos velhos dentro da palavra dialogada.

menos assimetrias dentro da escola, mas entra em choque com a exigência e a lógica do mercado em busca do(a) estudante competente (em todas as áreas de conhecimento, em todas as disciplinas e em todo o período letivo). Sob a fachada ideológico-discursiva da pluralidade são mantidas as assimetrias excludentes entre o *eu* e o *outro* que culminarão na luta classificatória e eliminatória por uma vaga na universidade e no mercado de trabalho, típica da seletividade do sistema ocidental e capitalista contemporâneo.

Embora as ações educacionais na escola do século XXI não devam ser vistas como de propriedade exclusiva dos gestores e gestoras governamentais ou escolares ou meramente capitaneadas sempre em primeiro plano por quem detém o poder político-econômico, há muitos grilhões de comodismo a serem quebrados. Ainda que pareça um clichê, cabe à sociedade em geral e a cada integrante do universo escolar combater idéias equivocadas como as bem-intencionadas cotas para ingresso no ensino superior e as supostas políticas de redistribuição de renda sob alcunhas diversas (Bolsa-escola, Bolsa-família). Elementos de um novo modelo de assistencialismo, travestido como políticas de redistribuição de renda e de democratização de acesso a oportunidades que podem perpetuar vícios de governo.

Cabe a cada homem e mulher lutar contra atitudes assistencialistas, quiçá político-eleitoreiras, que efetivamente não diminuem as desigualdades sociais, educacionais e econômicas e não preparam as gerações futuras para um novo patamar de desenvolvimento. Desigualdades que apenas perpetuam o fosso que separa e constitui as classes sócio-econômicas e se nutrem das falhas do sistema educacional como um todo. Todo indivíduo, enquanto sujeito social, histórico, discursivo e cultural, pode reconhecer sua parcela de responsabilidade e avaliar seu discurso e o do outro para gerar em algum momento a mudança social de que fala Fairglough (2001) – que inevitavelmente vai começar pela escola – e cumprir o que as vozes da LDB almejam e enunciam concretamente ao afirmarem que:

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - [...]
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O discurso educacional, sobre temas como governança, lúdico, diversidade e multiculturalismo no processo de ensino-aprendizagem, deve engendrar ações concretas para que não se torne um ato de fala vazio ou infeliz (AUSTIN, 1990). Para isso os entes

federativos e escolares – enquanto a reunião de várias pessoas e de várias ideologias do cotidiano unidas pragmaticamente por certos pontos de convergência de acordo com leis organizacionais maiores – precisam criar seus próprios caminhos e métodos para que as pessoas envolvidas no processo educacional no papel de docentes ou discentes não se fragmentem, mas conciliem suas várias identidades e metas através de um constante diálogo.

É óbvio que o papel dos gestores escolares e de seus colaboradores é fundamental em virtude da preparação técnico-administrativa e didático-pedagógica da qual participaram e se engajaram ao longo de suas vidas pessoais e profissionais. Tal como o mito da caixa de Pandora, ou a história bíblica do pecado original perpetrado por Adão e Eva, a atividade autoral de conhecer traz conseqüências sócio-históricas. O privilégio e o ônus que alteridades mais experientes adquirem ao absorver conhecimento é a eterna responsabilidade ética por ele e a obrigatoriedade/necessidade de refratá-lo para que outras gerações optem por se basear nele ou não e imprimam sua subjetividade nesse processo responsivo.

O contexto em que vai proliferar o debate sobre a educação lúdica é formado por formações discursivo-ideológicas conflitantes. É ponto comum dentro do diálogo social contemporâneo que um efetivo e constante desenvolvimento social, econômico, técnico e científico do indivíduo e de sua sociedade dependem da educação. Mas o que se nota em alguns lugares do Brasil é o ataque às conseqüências e não às causas dos problemas. Provavelmente porque há cambiâncias de sentido na estabilização dos significados de lúdico.

O discurso oficial advoga que a educação multicultural¹², os temas transversais o ensino transdisciplinar e interdisciplinar, a visão holística de educação entre outros conceitos presentes no universo enunciativo dos diálogos e encontros pedagógicos de professores(as) visam à integração dos vários saberes e aspectos da imagem do indivíduo social. Tais sentidos, tematizados¹³ na enunciação da prática educacional, acompanham as demandas do ambiente em reestruturação do final do século XX e interagem com elas transmutando-as no processo. O próprio Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato Souza – na seção dos PCNs de Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série, (1997) intitulada, com

¹² Pensar os sentidos de multiculturalismo é imprescindível num país mestiço como o Brasil, todavia lavado de conflitos raciais e discriminações econômicas mais ou menos mascaradas. Reconhecer essa questão é uma semente que pode gerar tensão e mudança social ao longo de um certo tempo. Quando um(a) "aluno(a)-problema" é transferido(a) de escola ou suspenso, há os desafios de adaptação, naturais a toda mudança, e os estigmas que acompanham e rotulam pessoas segregadas. A energia vital do rebelde é semelhante a do ativista político, mas apenas o segundo é bem visto, porque a sociedade valoriza a imagem do bom moço. Ainda hoje, há escolas que se resignam a atacar as conseqüências e não as causas dos problemas de aprendizagem e/ou de relacionamento. Assim, os indivíduos não-adaptados culturalmente vão perdendo espaço decisório e social.

¹³ Tema e significação são duas categorias bakhtinianas a serem esmiuçadas no capítulo sobre palavra.

certos traços de intimidade e de diminuição de seu *ethos* assimétrico, “Ao professor” – com a autoridade institucional de sua voz de poder legalmente constituída, assim declara:

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Mas para que haja uma educação integral, um longo processo de deselitização e despreconceitualização da educação ainda deve ser trilhado no cotidiano da sala de aula em particular e da sociedade como um todo. Não se concebe que um governo privilegie certos sentidos e setores governamentais sem permitir e incentivar de forma ampla programas educacionais de intercâmbio de pessoas e de conhecimentos mediados pela escola. Por mais óbvio que pareça, a melhor escola não é a mais rica. É aquela que mantém a regularidade e o ajustamento do tecido de sua realidade a partir dos sentidos construídos *na/pela* palavra.

O que depreendo da leitura dos documentos oficiais em sua superfície textual é que se o discurso do ambiente escolar for descontextualizado e minado por problemas internos – como a ingerência financeiro-administrativa, a falta de objetividade e profissionalismo no planejamento e execução de sua proposta didático-pedagógica – e/ou externos – tais como os familiares, os relacionais como o individualismo, a apatia, o comodismo – será difícil para qualquer discente, família ou docente/gestor(a)/funcionário(a) escolar, ainda que veterano(a), exercer seus papéis sociais e institucionais (a contento e de forma menos assimétrica) e se interrelacionar satisfatoriamente ao longo de um determinado período letivo.

Uma alternativa para superar dificuldades metodológicas e/ou interpessoais é apontada pelo trabalho com aspectos e recursos lúdicos materializados nas palavras/ações de sala de aula. Rocha (2005) e Costa, Colaço & Costa (2007) são alguns dos autores que asseveram que a ludicidade¹⁴ – enquanto um momento e uma forma de aprendizagem – consegue motivar e incentivar os sujeitos brincantes a se expressarem e mostrarem como se relacionam consigo mesmos e com as realidades materiais e subjetivas circundantes. Seus trabalhos reforçam a idéia de que lúdico é algo é válido e capaz de reorganizar as interações e as realidades.

A atividade lúdica desenvolvida *no e pelo* discurso escolar – com finalidades didático-pedagógicas, inserida na prática de novos saberes (ANTUNES, C, 2005a, p. 49) – viabiliza a

¹⁴“Ludicidade é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior. A dimensão interior é aquela onde o ser humano vivencia sua experiência de comunidade, dos valores e sentimentos de viver e conviver com o outro e com os outros, vivência da cultura e dos valores comuns, que dirigem a vida, um estado de consciência.” (OLIVEIRA. *s/d*, p. 09).

aprendizagem e é viável porque não demanda exigências maiores do que o prazer em jogar e brincar e não exige recursos caros para gerar uma vasta gama de possibilidades. Considerar a questão lúdica ao nível da palavra é estar em consonância com o discurso explicitamente enunciado pelo PNE (2001, p. 43) no tocante à educação infantil: “ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo”.

Aqui o sentido de lúdico é o de uma atividade integrante/integrativa do processo educativo que, embora não referido explicitamente por questões ideológicas conservadoras, não precisa estar necessária e unicamente atrelado à faixa etária da educação infantil. O descortinamento das tensões entre os vários sentidos da palavra lúdico é o objeto das reflexões do próximo capítulo, onde objetivo demonstrar a luta de suas vozes e sentidos.

O discurso dos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira atual apresenta variações de sentido entre si, o que reflete a mudança de orientação entre quais modelos de pessoa humana a sociedade precisa para se renovar e constituir-se. Para compreender os sentidos em tensão que constituem o discurso sobre o lúdico e interferem em sua recepção pelos agentes escolares é necessário que reconheçamos que o que surge na superfície enunciativa é o resultado de orientações oficiais legitimatórias e hegemônicas que tentam homogeneizar os sentidos da palavra e, por conseguinte, da realidade cognoscível. É um trabalho que não está imune ao movimento dispersivo inerente ao diálogo entre vozes diferentes. A cada movimento responsivo as apreciações intersubjetivas ressemantizam sentidos heteroglóticos que vão originar contra-palavras valoradas e parciais, por isso mesmo ideológicas, em torno de qual orientação deve predominar em relação à palavra lúdico.

1. 3. A construção dos sentidos do lúdico no ensino: quando brincar é aprender

Brincar é agir de maneira metafórica sobre a realidade que circunda as pessoas. A “brincadeira tem base na vivência, mas não se constitui em simples reiteração da realidade conhecida” (PINTO e GOES, 2006. p. 04). Os filhotes de todas as espécies animais, sejam racionais ou não brincam e se divertem para desenvolverem suas aptidões e aprender a se portarem no mundo e no seio de sua coletividade. Contudo apenas a pessoa humana pode transferir significados que não apenas os fisiológicos à atividade (lúdica), apenas o ser humano conceptualiza suas ações por meio de apreciações semiotizantes e contingenciais.

Uma criança que empina pipa (ou arraia, ou papagaio – dependendo da região do Brasil em que a brincadeira ocorre) pode constituir sua subjetividade social e linguística – já que cada vocábulo escolhido carrega a marca constitutiva de um regionalismo – pode

interiorizar sentimentos de liberdade ao presenciar o vôo de seu artefato lúdico, pode optar pelo ócio, pode desenvolver sentimentos antissociais de possessividade e controle ao manejar ao brinquedo, pode servir como agente do tráfico ao alertar os traficantes nos morros cariocas ou pode querer se tornar um aviador, um engenheiro aeronáutico. A aquarela imaginativa de opções é infinita sendo limitada ao *input* contextual em que a criança viverá. Transferir essas linhas de possibilidade e idéia em torno do potencial da atividade lúdica para o ambiente de sala de aula é concordar em maior ou menor grau ao que está consubstanciado nos enunciados materializados nos incisos II, X e XI do artigo 2º da LDB já citados.

Pinto e Góes (2006, p. 22) demonstram que contexto lúdico e situação cultural se interrelacionam e afetam o funcionamento imaginativo. As autoras (*idem, ibidem*, p. 23) vão demonstrar ainda que a produção e mobilização simbolicamente estruturadas na brincadeira se vinculam muito de perto às trocas languageiras socializantes. As autoras dirigem-se especificamente para o brincar em crianças (com ou sem deficiência), mas amparado em Huizinga (1993), posso conjecturar que a discussão em torno do lúdico, na qualidade de fator propiciador de cultura e de desenvolvimento, pode se aplicar ao mundo adulto. É importante observar que “os ganhos propiciados pelo brincar não ocorrem de maneira automática, é preciso criar condições concretas nas interações sociais, nas relações que a criança estabelece com adultos e parceiros.” (*idem, ibidem*, 2006, p. 25)

A partir do momento em que há interação, posso encontrar o fator lúdico e relacioná-lo à linguagem e ao pensamento, espaço que me permite operar com uma ciência da linguagem baseada no interumano, como o faz a Translingüística bakhtiniana. Nesse momento o circuito se fecha. Seguindo a linha teórica de Bakhtin, os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam que conceitos ideologicamente pré-construídos podem ser retomados/ refratados/ ressignificados – para o bem ou para o mal da comunidade escolar – e marcar as palavras e as ações constitutivas da prática didático-pedagógica docente em suas salas de aula. Como em qualquer campo de atuação humana histórica e socialmente demarcado:

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. (PCNs, 1997, p. 30)

Entre os documentos arrolados para este trabalho, o mais incisivo na defesa do lúdico dentro do processo de ensino-aprendizagem é o conjunto de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação em que os princípios motivadores das atividades lúdicas se relacionam com o pleno desenvolvimento da afetividade, da sociabilidade e da cognoscência. Mas mesmo dentro do discurso oficial do documento das Diretrizes Curriculares, a palavra

lúdico é mais recorrente nos textos voltados para a educação infantil. Isso pode levar um leitor mais inexperiente a considerar que o sentido de lúdico é relacionado somente ao que é pueril.

Mas na verdade, a atividade lúdica em geral é uma forma de linguagem (DURANTE, s/d) e de agir no mundo, uma maneira de constituir identidades e afirmar subjetividades em contextos ideológicos específicos e delimitadores. A atividade lúdica, escolar ou não, é um tipo de discurso porque cria, através de seu caráter sógnico-ideológico, uma determinada realidade e uma determinada forma de relação entre seus agentes como bem percebe Costa (2007, p. 40-58). Essa realidade discursiva e simbólica se for fantasiosa é tão fantasiosa quanto a realidade capitalista e mercadológica que, por meio de um jogo discursivo sedutor, força um(a) leigo(a) a criar o hábito de consumir por impulso em datas especiais.

Góes (s/d) ratifica a idéia de Huizinga (1993) ao afirmar que a brincadeira simbólica e virtual de faz-de-conta, a fantasia criativa, é um desenvolvimento imaginativo conseqüente do brincar que começa atrelado ao perceptivo-imediato. Afinal o lúdico, enquanto realidade discursiva e simbólica – por isso, ideológica (BAKHTIN, 2002a) – enquanto ato performativo pleno de escolhas e acentos de valor, só pode ser compreendido no contexto discursivo e atitudinal que engendra e do qual é engendrado estategicamente.

Em seu estudo sobre o lúdico nas aulas de língua inglesa, Nogueira (s/d) percebeu que o lúdico tem características e qualidades que podem otimizar o processo de ensino-aprendizagem e expandir as relações dialéticas entre aprendizagem e desenvolvimento ao colocar as pessoas em interação. Aprendizagem aqui pode ser encarada como aquilo que “acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva” (*opus cit.* p. 03). Nessa troca, as informações significativas (*idem, ibidem*, p. 03) vão sendo apropriadas criativamente pela reflexão e pelo discurso-ação de um sujeito brincante e ativo em contato com alteridades diversas e motivado pelo binômio capital formado por prazer e esforço espontâneo o qual “integra as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva” (*idem, ibidem*, p. 04). Para essa autora:

O desenvolvimento do aspecto lúdico além de facilitar a aprendizagem, contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e conseqüentemente a curiosidade e a construção do conhecimento. (p. 05)

A despeito das reticências enunciadas por alguns educadores e presentes nas palavras em tensão dos documentos oficiais sobre a propriedade e eficiência da atividade lúdica, Nogueira (*opus cit.* p. 06) lembra que “o processo ensino/aprendizagem não é linear e sim cíclico, por isso os alunos não aprendem da mesma maneira e no mesmo momento”. Por isso

o aspecto relacional e o de processo em construção são tão preciosos ao trabalho didático-pedagógico-discursivo com o lúdico (seja jogo, brincadeira ou diversão com um brinquedo ou outro objeto) porque permite que em algum momento uma dada inteligência requerida em sala de aula possa aflorar e resultar em desenvolvimento e aprendizagem, adaptação e evolução.

Souza (s/d, p. 04), ao resenhar algumas idéias selecionadas para justificar o lúdico, observa que Vygotsky, ao tratar da dimensão simbólica do conhecimento, classifica “como funções mentais e consciência os processos caracterizados como cognitivos” e que Wallon relaciona os “aspectos intelectuais, volitivos e afetivos para a compreensão do processo do pensamento humano (e do) processo de construção do conhecimento.” As pesquisas em ciências humanas, por prezarem pesquisas qualitativas e interpretativas e não lidarem apenas com quantificações, são tidas como menos científicas pelas ciências positivistas duras. No entanto, em seu estudo exploratório com professores do ensino superior de cinco instituições privadas do interior de São Paulo, Souza (*opus cit*) explica numericamente¹⁵ quais situações acabam por interferir na implementação do lúdico em sala de aula.

Em seu trabalho voltado para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa no terceiro e quarto ciclo, Castro (2005) enuncia que na atividade lúdica o mais importante é a interação e a afetividade/sensibilidade. Ela permite uma aprendizagem diferenciada e significativa desde que professores(as) se percebam como animadores. Ela explica que o ambiente escolar deve considerar que a tecnologia é um instrumento que informa e que aquele(a) que ensina é o sujeito-mediador que vai ajudar o aluno(a) a significar um conhecimento institucionalizado.

O discurso autorizado dos documentos oficiais aconselha que a escola precisa ser um ambiente lúdico, dinâmico e interativo em que o discurso e a ação do professor-mediador demonstrem iniciativa e sensibilidade para se relacionar com os discursos dos alunos(as) e mostrar os caminhos e instrumentos para a cidadania. O(a) educador(a) deve ser criativo e comprometido para tornar o exercício lúdico desafiador, independente da matéria-prima utilizada em sala. Durante esse processo que depende do diálogo interacional, as alteridades envolvidas aprendem a administrar as emoções e as imagens identitárias de si.

¹⁵ Souza (s/d, p. 07) comprova com suas palavras que o sentido que construímos historicamente *para e por* meio de nossa realidade nasce de nossas experiências sociais e culturais. Segundo ela:

- “o número de atividades lúdicas estava diretamente relacionado com o número de contribuições que o sujeito acreditava ter o uso desse tipo de atividade no ensino de Língua Inglesa, com a frequência de uso e com o número de atividades de capacitação, e inversamente relacionada com a idade do docente.
- a carga horária semanal estava diretamente relacionada ao número de dificuldades levantadas para uso das atividades lúdicas e inversamente relacionada ao número de contribuições percebidas com o seu uso. Provavelmente com um número elevado de aulas ele identificasse um número menor de contribuições como uma forma de proteção e defesa para não utilizá-las com mais frequência”.

Castro (*opus cit*) cita a relação entre o desenvolvimento da moralidade, da ética e da cognição em crianças em idade escolar entre as antigas 5ª e 8ª séries do ensino fundamental (atuais 6º e 9º anos)¹⁶. Tudo que envolve a constituição do ser humano em sociedade é processual e contingencial, mas, especificamente, nessa época há uma ebulição no desenvolvimento. É quando, a tríplice função do discurso e do fazer lúdico (socializadora, psicológica e pedagógica) – quando bem trabalhada/canalizada por educadores(as) conscientes – pode ajudar na formação de alunos(as) mais predispostos(as) a aprenderem criticamente e a socializarem-se de acordo com os valores culturais e históricos vigentes.

Castro (*opus cit*) alerta para o fato de que os materiais didático-pedagógicos que vão instrumentalizar a transmissão das informações devem corresponder às finalidades do segmento de ensino e os conteúdos escolares precisam vincular-se à realidade material e enunciável dos(as) estudantes como estabelecido pelas palavras dos documentos oficiais. Para a autora é importante a democratização do conhecimento, embora eu acredite ser mais adequado falar em democratização do acesso a ele. Um importante passo para tanto é vislumbrar a relação entre as práticas discursivas enunciadas em torno do processo de ensino-aprendizagem – seja pelo discurso oficial dos documentos oficiais, seja pelo discurso do cotidiano docente – e a ludicidade em geral, o que resultaria em outras pesquisas afins.

O que todos os teóricos arrolados até agora enunciam é que o lúdico não é uma fórmula mágica que poderia solucionar todos os problemas do processo de ensinar e de aprender. Os sentidos de lúdico em suas várias formas e contextos são inerentes à cultura e à história que eles ajudam a constituir. Sendo assim, compreender primeiramente o discurso dos documentos oficiais em que essa palavra é ressemantizada pode conduzir a escola e a sociedade a perceberem as formações discursivo-ideológicas que se manifestam nas vozes que falam sobre o lúdico e influenciam a emergência de sentidos particulares e dispersivos, em termos bakhtinianos, de temas centrífugos e responsivos aos quais ainda me reportarei.

1. 3. 1. A situação imaginária inserida no discurso sobre o lúdico

A ação subjetiva de enunciar palavras e significar criativamente o mundo objetual é um tipo de jogo que envolve um processo criativo, discursivo e ideológico de vinculação de

¹⁶ Ainda segundo Castro (2005), o terceiro e o quarto ciclo do ensino fundamental caracterizam-se piagetinamente pelo pensamento lógico, abstrato e hipotético. O mundo tecnológico moderno modificou a qualidade e a velocidade do pensamento humano acarretando pessoas e alunos(as) com problemas de aprendizagem, de relacionamento e de ordem psicossomática. O(a) estudante moderno é uma colcha de retalhos que merece uma atenção mais sensível por parte dos que fazem a educação contemporânea.

sentidos relativamente estabilizados pela interação social dentro de material semiótico significativo. É o velho ressignificado em novo por meio de palavras e suas ações.

Para Góes (s/d) o brincar se interrelaciona com os processos cognitivos, afetivos e linguageiros por meio da situação imaginativa – esta caracterizada pelas situações fictícias e pela constituição de personagens que contribuem para o desenvolvimento e estabelecimento das formas superiores de pensamento e refinamento da linguagem pela interação social e cultural entre os sujeitos desde a infância. Dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, o caráter sociogenético do brincar e sua inserção na cultura ratificam a idéia de que o lúdico é uma forma de linguagem – de semiotização do mundo experienciável e dizível – que se caracteriza pelo jogo ideológico e responsivo de quem a efetiva.

A imaginação permite à pessoa, desde sua mais tenra idade e a partir da valoração centrífuga da realidade objetiva, desenvolver o pensamento abstrato pela desvinculação entre pensamento verbal e percepção sensorial imediata e pela operacionalização dos significados a partir dos conceitos. O que Góes (*opus cit*, p. 02) define como “transformações criativas da realidade”, o Círculo de Bakhtin enuncia como valoração temática e responsiva. A complexificação do jogo imaginário e o respeito à regra e à verossimilhança demonstram que o processo de constituição/compreensão do mundo objetivo não é abolido, mas subjetivado pelas formações discursivo-ideológicas – sociais, culturais e históricas – enunciadas pelas linguagens verbais ou não. Essa complexificação ratifica o pensamento de Silva (2006, p. 89) quando afirma que “(a) ação imaginativa ressignifica a realidade [...]” de maneira lúdica – por conseguinte simbólica, cultural e ideológica – e pode modificar o trabalho escolar.

Expandido os conceitos de Góes (*opus cit*), acredito que a atividade lúdica pode contribuir para a aprendizagem e para o desenvolvimento da linguagem racional e do pensamento verbal na medida em que exige, tanto de quem a realiza como de quem a observa, um esforço compreensivo baseado em aspectos contextuais e microgenéticos.¹⁷

A situação imaginária presente na atividade lúdica opera com a constituição de realidades enunciáveis através da caracterização de enredos contextuais, personagens e papéis no nível do simbólico e do verossímil. É daí que advém a importância de seu aspecto social formador de cultura ao longo da história. Para Góes (*opus cit*, p. 09-10) “(u)m personagem é uma figura social recriada, que pode assumir, no mesmo jogo, vários papéis”, o que, em outras palavras, significa que o personagem é uma imagem construída para mediar a ação

¹⁷ “A abordagem microgenética, na forma como é assumida na perspectiva histórico-cultural implica: recortes de segmentos de interesse; atenção minuciosa ao desdobrar das ações; e, principalmente, consideração do funcionamento intersubjetivo e os processos dialógicos” (GÓES, s/d, p. 06).

social dos sujeitos em suas performances atitudinais, sejam de caráter lingüístico ou não. Na situação imaginária, as formações discursivo-ideológicas vão sendo constituídas e vão alterando a própria percepção da realidade. Dessa maneira, as lentes que as pessoas usam para enxergarem o mundo vão sendo explicitadas, situação descrita por Costa (2007) ao perceber construções identitárias – por vezes discriminatórias no tocante, por exemplo, a questão racial – constituídas e/ou reforçadas na atividade lúdica e reforçadas pela cultura vigente.

Em seu estudo sobre o brincar de crianças surdas, Góes (*opus cit.* p 12) cita que o potencial imaginativo da ação lúdica permite que “aspectos conjecturais, criados pelos enunciados apenas, sem depender de suportes tangíveis ou ações simuladas” aflorem dentro da situação livre e divertida da brincadeira. De acordo com Rocha (2005) são o discurso e as atitudes de parceiros mais experientes e/ou adultos que vão interferindo processualmente na transmutação do jogo simbólico em jogo de regras, o que não deve ser entendido como algo ruim a não ser que a regra seja um fim em si mesma e descaracterize a fruição estética do ato de criar e ressignificar a realidade de maneira subjetiva ao ponto de submeter a atividade lúdica à regra e não à interação dialogada e negociada – situação exemplificada pelos reclames de alguns sujeitos pesquisados por Silva (2003) ao discordarem do ritmo e das características de algumas das construções lúdicas utilizadas nas atividades em sala de aula.

Imaginar é abrir as portas do inconsciente subjetivo para operar sobre as situações reais e objetivas em que os sujeitos interagem. Durante essa ação, o indivíduo pode passar a sujeito desde que reconheça os limites de sua alteridade e de sua ação autoral na constituição responsiva e criativa da realidade dizível. Sua individualidade e agência dependem das formas como são integradas cognoscência, afetividade, linguagem e pensamento. Tal integração é uma construção processual e histórica limitada pela imaginação. Este é um sentido de lúdico que os documentos retomam para revestir o debate sobre a educação com novos ares.

A relação entre a situação imaginária, vivamente exposta no simbolismo da atividade lúdica, e a constituição da pessoa enquanto sujeito social e humano, pode ser apreendida na forma como as formações discursivo-ideológicas são produzidas, distribuídas e consumidas *ad infinitum* em linguagens e gêneros discursivos enunciados materialmente e jamais reiteráveis sem o trabalho refrativo que fomenta temas dispersantes a partir de outras vozes. Ao analisar o discurso enunciado *da e pela* situação imaginária que se efetiva em ação e interage com a realidade, estamos analisando a realidade humana constituída pelos atos de fala cotidianos, estamos entrando no terreno do ideológico enunciado em discursivo.

1. 4. A compreensão relativa do sentido de lúdico a partir de algumas perspectivas teóricas revisitadas sumariamente

Pensar a educação exige que ela seja encarada como um empreendimento humano subjetivo ainda que se apresente sob os ideais iluministas de objetividade e cientificismo. Os regimes políticos com suas constituições e leis atrelam à educação suas visões particulares de mundo. Por isso os sentidos ideológicos *da e na* palavra lúdico são juízos de valor emitidos sobre enunciados produzidos tanto pelas vozes que carregam a ideologia do cotidiano como pelas vozes que materializam a ideologia oficial. Ambos os juízos são tomados como válidos e respondem às formações discursivo-ideológicas de seus contextos específicos.

Dentro de uma visão psicológica do lúdico, desenvolvimento e criatividade se imbricam enquanto que numa perspectiva filosófica a questão do lúdico pode voltar-se para a gratuidade das ações humanas, o prazer e a satisfação de necessidades castradas pelo convívio em sociedade. Dentro da perspectiva didático-pedagógica, os sentidos da palavra lúdico alcançam os fundamentos de uma educação moderna voltada para a criatividade e a agência das alteridades sociais envolvidas. Tais questões encontram respaldo na forma como são (des)tratadas ao longo da história da educação no Brasil até culminar com o processo de discussão ensejado pela LDB/1996 e os documentos que responderam a seus apelos.

O processo sócio-histórico de constituição dos sentidos do lúdico acompanha e refrata a constituição sempre mutante dos sentidos da educação como um todo. Ocorre que os sentidos da palavra lúdico, em termos bakhtinianos, acaba surgindo na superfície discursiva como uma interpretação possível entre outras, uma possibilidade de entendimento sempre oficializada pelo contexto dos regimes político e econômico que a engendram.

Um indivíduo hipoteticamente criado entre lobos pode ser humano em termos genéticos, mas não em termos sócio-históricos, pois não virá a constituir um *ethos* social e uma identidade de homem ou de mulher a menos que conviva ativamente em sociedade. O cérebro humano pode corticalizar experiências sensoriais e acumular informação como uma máquina biológica, mas o estabelecimento de sentidos pessoais e significados sociais e a compreensão responsiva do que o outro comunica potencialmente em suas palavras e ações são prerrogativas da criatividade imaginativa – elemento que vai se corporificando ao longo dos desenvolvimentos filogenético e ontogenético humanos (ROCHA, 2005) – e dependem da agência humana e de suas relações interpessoais, históricas e culturais.

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores como a imaginação dependerá muito mais das atividades em que os indivíduos se engajarem ao lado de seus pares do que da

capacidade de memorização advinda da maturação neuronal. O engajamento em atividades sociais como as escolares podem levar ao estabelecimento de uma certa aprendizagem, mas não derivar necessariamente em um efetivo e prolongado desenvolvimento. Sem gerar prazer e satisfação, podem ser impostas. Mas daí resultam estudantes/sujeitos mais ou menos passivos e tendenciosos à mera reprodução de fórmulas e esquemas pré-concebidos. Tanto o discurso oficial quanto o cotidiano, apesar das ambigüidades e diferenças entre ambos, atestam que quando a aprendizagem é compartilhada – entre indivíduos mais experientes e aprendizes em formação – e adaptada às realidades sociais e necessidades intersubjetivas, ela pode resultar em inovação, característica típica da palavra e da ação materializada em forma de brincadeira, jogo e diversão, executados com fins didático-pedagógicos ou não.

1. 4. 1. A perspectiva filosófica

Resenhando as palavras de Christovan (2008, p.12-13), depreendo que a consciência da realidade e do existir envolve aspectos afetivo-volitivos e cognitivos de internalização do externo, isto é, de semiotização da realidade pela atividade humana a qual age por meio de signos mediadores e depende da ação do outro. Assim os sujeitos atribuem significados (“construções sociais relativamente estáveis e convencionais) e sentidos (produto do “confronto entre significações sociais vigentes e a vivência afetiva pessoal”) de seu mundo interno (subjetivo) ao mundo externo (objetivo). Conclui-se sobre a referida autora que a identidade do sujeito social é a união de ação, pensamento, emoção e a subjetividade (objeto de estudo da Psicologia sócio-histórica) é a união de atividade, consciência e identidade.

O surgimento da atividade lúdica acompanha a história e a cultura das pessoas em sociedade com ou sem artefatos, já que o próprio corpo físico é um instrumento lúdico em dramatizações e atividades corporais (danças e lutas). Historicamente, o lúdico em suas várias formas se liga ao aspecto religioso e à arte da guerra (HIZINGA, 1993). Para dirimir dúvidas sobre palavras encobertas pelo campo semântico mais amplo da palavra lúdico, Christovan (*opus cit.* p. 15) define que a “situação de brincar refere-se a uma situação mais solta, menos estruturada, apresenta comportamentos mais imitativos e o jogo é uma situação mais estruturada, com regras claras e definidas.” Essas formas do fazer lúdico são plenas de emoções e sensações experienciáveis pelas habilidades apreciativas das pessoas.

É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário (NUNES, s/d. p. 02)

Salvo problemas cognitivos ou psicológicos de aprendizagem, o “conhecimento só se torna saber quando é desejado” (SILVA, 2003, p. 12) porque a aprendizagem se liga ao desejo e difere de saber. O jogo, a brincadeira, a diversão operam com o ilusório em nível de autenticidade e verossimilhança no “espaço transicional” de Winnicott (*idem, ibidem*, p. 13) que se coaduna com o sociointeracionismo vigotskiano o qual, segundo Souza (s/d. p.03):

“Considerando, portanto, que é no ambiente social que ocorre a apropriação, pelo indivíduo, dos sistemas simbólicos mediadores das ações humanas e disponíveis em uma cultura[...], a interação entre o aluno, seus demais colegas e seu professor durante uma aula [...] facilitará sua compreensão a respeito dos conteúdos propostos.”

Silva (2003) ao fundamentar seu trabalho sobre o papel do desejo no processo de ensino-aprendizagem, afirma que Huizinga (1993) aponta como características do jogo a liberdade, a evasão da realidade e o isolamento espaço-temporal em que se realiza. Já Caillois classifica os jogos a partir de suas características como de competição, azar, simulacro e vertigem. Eles estão presentes entre adultos e crianças e apresentam mesclas de atividades entre si, embora umas predominem sobre outras. Em todos os tipos de atividade lúdica o ponto comum entre elas é a união entre cognoscência e desejo para transformar conhecimento em saber, para gerar autoria e autonomia no dizer de Fernandes (*apud* Silva, 2003). Por meio da relação social de confiança que se estabelece entre quem ensina e quem aprende, uma zona transicional de conhecimento e ação, na perspectiva de Winnicott, permite a operacionalização do real a partir do imaginário e do desejo motivado simbolicamente. Nesse processo de trocas dialógicas, aprendizagem e desenvolvimento, conhecimento e saber vão se interrelacionando e se modificando pela agência humana, entendido aqui que:

O conhecimento é objetivável, transmissível de forma indireta ou impessoal; pode ser adquirido através de livros ou máquinas; é factível de ser sistematizado em teorias; enuncia-se através de conceitos. Por outro lado, o saber é transmissível só diretamente, de pessoa a pessoa, experiencialmente; não se pode aprender através de um livro nem de máquinas, não é sistematizável (não existem tratados de saber); pode ser enunciado somente através de metáforas, paradigmas, situações, casos clínicos [...] o saber dá poder de uso. Os conhecimentos não. (FERNANDES *apud* SILVA, 2003. p. 28)

Silva (*opus cit*) explica que desejo se relaciona com prazer, satisfação. Desejo é uma falta que só pode ser preenchida pelo desejo do outro, porque o que se deseja não é um objeto material, mas a ação do outro, o que traz a discussão em torno do lúdico para perto da discussão de como o eu e o outro se apresentam, quais *ethes* se sobressaem na construção alteritária das relações sócio-culturais e na constituição ética e ideológica da realidade dizível.

As atividades lúdicas integram as várias dimensões da personalidade: afetiva, motora e cognitiva. Como atividade física e mental que mobiliza as funções e

operações, a ludicidade aciona as esferas motora e cognitiva, e à medida que gera envolvimento emocional, apela para a esfera afetiva. Assim sendo, vê-se que a atividade lúdica se assemelha à atividade artística, como um elemento integrador dos vários aspectos da personalidade. O ser que brinca e joga é, também, o ser que age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. (NUNES, s/d. p. 02)

O desejo humano não é como um instinto animal programado. É um jogo de sentidos e uma ação selecionados que pressupõem ação responsabilizada – situação que muito lembra as idéias bakhtinianas de acento de valor e responsividade – fadada a nunca alcançar mais que uma plenitude relativa. O desejo é a representação de um sentimento de falta. O discurso do jogo baseia-se na regra do desejo, o desejo de saciar uma necessidade que não pode encontrar termo na imagem identitária do eu e que necessita do outro, aquele que se torna o objeto do desejo. A exaltação da saciedade assemelha-se à palavra dita. Ambas são prelúdios de respostas e desejos futuros, ensejados na realidade histórica e cultural da qual se alimentam. Inevitavelmente eles serão jogados em consonância ou não. Assim:

(Jogo) é uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e de distensão. (HUIZINGA. p 147)

O eterno desejo de completitude, prazer e satisfação, que interfere na forma como aprendemos e conhecemos de maneira social, é uma irrealidade subjetiva e potencial do ser humano inserido em uma realidade culturalizada e, portanto, ideologizada e homogeneizada por suas palavras e ação. Por isso concordo que a sensação subjetiva de prazer na realização das atividades humanas, sejam lúdicas ou não, não deve ser imposta, mas desejada por aqueles(as) que entram em interação em contextos históricos e sócio-culturais específicos .

1. 4. 2. A perspectiva psicológica

O aspecto relacional do lúdico e sua capacidade de gerar (auto-)conhecimento aprendizagem e desenvolvimento são possibilidades que podem ocorrer nos mais variados ambientes e contextos de interação humana. Isso é referendado por Christovan (2005, p. 06-07) em sua pesquisa-intervenção dentro do universo médico-hospitalar de tratamento de soropositivos. A autora parte do princípio de que o processo de adesão ao tratamento do HIV+/AIDS envolve aprendizagem, informação e consciência. A consciência envolve formas de pensar, sentir e agir. Esse processo envolve o eu e o outro. O jogo, como uma forma de construir processualmente conhecimento significativo e social atua de maneira menos

assimétrica sobre a interação entre pacientes e profissionais envolvidos no tratamento e objetiva fomentar a reflexão sobre a questão para gerar adesão.

Em virtude de este trabalho abordar bakhtinianamente a luta heteroglótica de resignificação responsiva e centrífuga da palavra lúdica em documentos oficiais da educação brasileira, uma das perspectivas teóricas sob a qual considerarei o lúdico será a da psicologia sócio-histórica por concordar com as palavras de Christovan (*opus cit.* p. 10) quando enuncia que “(o) fenômeno psicológico, portanto, na abordagem sócio-histórica, é entendido como construção, no nível individual, do mundo simbólico, que é social. É, portanto subjetividade que se constitui na relação do mundo material e social.” Subjetividade que indaga sobre a realidade dos discursos e sobre a origem e a compreensão do mundo humano criado pelos discursos ao longo da história. Daí o caráter lúdico das especulações cosmogônicas presentes entre crianças e adultos, leigos e pesquisadores, pois:

[...] saber como o mundo surgiu constitui uma das preocupações fundamentais do espírito humano. A psicologia experimental infantil mostrou que uma grande parte das perguntas feitas pelas crianças de seis anos possui um caráter autenticamente cosmogônico, como por exemplo o que faz a água correr, de onde vem o vento, o que é estar morto etc. (HUIZINGA, 1993. p. 122)

Os sentidos, as crenças, as idéias, os significados das coisas que compõem o mundo como nós o conhecemos não estão dentro das pessoas, mas entre elas. As motivações que fomentam os atos de fala das pessoas e a forma particular como os indivíduos refratam a realidade – como por exemplo, em torno dos sentidos da palavra lúdico – demonstram seu modo e nível de agência enquanto sujeitos sociais. Por isso a compreensão da realidade em função do tempo e do espaço sempre é relativa, parcial e subjetiva.

Como o proponente da psicologia sócio-histórica foi contemporâneo e conterrâneo de Bakhtin, ambos compartilham idéias semelhantes. Assim:

A Psicologia Sócio-Histórica tem seus fundamentos na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934), que adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método. [...]

Fundamenta-se na concepção de homem como ser ativo, social e histórico, que se constitui como homem a partir das relações que estabelece com o meio e com outros homens num movimento dialético.

[...]

Dessa forma, a relação indivíduo-sociedade é entendida como um processo constante de transformação de si mesmo e da sociedade.

A Psicologia Sócio-Histórica desenvolve suas investigações e propõe-se compreender três categorias fundamentais do psiquismo: a atividade, consciência e identidade. (CHRISTOVAN, 2008, p. 10)

Christovan (*opus cit.* p. 11) afirma que pensamento e linguagem têm origens e desenvolvimentos diversos. Quando se unem, a linguagem torna-se racional e o pensamento verbal. Daí a importância da palavra, signo discursivo-ideológico, para a compreensão e

constituição da consciência. “O significado da palavra é uma unidade de análise que apresenta como elementos constitutivos e inseparáveis, o pensamento e a linguagem e constitui a forma privilegiada de apreensão da consciência.” (*idem, ibidem*, p. 11)

A união entre a compreensão do elemento lúdico, átomo da cultura e da sociedade, para a educação de sujeitos humanos a partir da vertente sócio-histórica da psicologia e a compreensão translingüística da ressignificação da palavra lúdico em documentos oficiais é uma seara fértil de estudos quando consideramos como Durante (s/d) que o lúdico em forma de jogos, brincadeiras e diversões é uma forma de linguagem e de construção da realidade enunciável que envolve tanto o aspecto verbal como o não-verbal.

A partir das premissas vigotskianas abordadas por Christovan (*opus cit*) sabe-se que o ser humano já começa a interagir e brincar com seus progenitores desde o nascimento partindo do mais concreto para o mais abstrato. Isto implica dizer que a criança quando brinca opera, a partir da imitação, não mais com o objeto, mas com o significado através de situações imaginárias. O pensamento liberta-se de objetos materiais externos e passa a ser gerido cognitivamente pelas idéias, pelas apreciações. Vontade e consciência vão se estabelecendo de maneira subjetiva a partir da realidade objetiva. Mesmo assim, é no contato sócio-cultural inerente ao brincar que a regra vai substituindo a primazia da ação impulsiva. Durante o jogo os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores se interrelacionam e influenciam a linguagem e o pensamento – elementos da consciência (sobre si, o outro, e a realidade).

Nesta situação social e cultural, pode-se perceber como as funções elementares vão se transformando em funções superiores, vão sendo discursivadas e constituindo grupos e culturas. “A qualidade lúdica pode ser própria das ações mais elevadas” (HUIZINGA, 1993, p. 23) de caráter sociogenético. Entendido aqui que as funções psicológicas elementares são “manipulação de objetos, percepção espontânea, atenção dirigida por estímulos ambientais” e as funções psicológicas superiores englobam a “atenção voluntária, pensamento verbal, linguagem, consciência, vontade” (CHRISTOVAN, *opus cit*, p. 15).

A ação humana de constituir grupos e conhecer sua realidade revela que a vida cotidiana envolve aspectos de alheamento na caracterização de personagens, papéis e cenas. As pessoas chegam a um ponto tal que acabam esquecendo, ou sendo obrigadas a esquecerem, o porquê das coisas serem como são, idéia materializada na epígrafe de Costa (2007) que preludia este capítulo. Tão envolvidas em se subjetivarem como homens ou mulheres, ricos ou pobres, crentes ou ateus, os sujeitos acabam perdendo a autonomia de pensarem mais criticamente por si. A visão de *continuum* é substituída pela visão dicotômica, em si uma postura ideológica. Essa absorção identitária, o alheamento de que falei

anteriormente, revela o caráter lúdico da organização discursiva e ideológica das relações intra e interpessoais de caráter psicológico que dão sentido à palavra/realidade dizível.

1. 4. 3. A perspectiva didático-pedagógica

O objetivo de citar a pesquisa de Christovam (2008) é demonstrar que o lúdico tem uma raio de ação amplo, não limitado ao universo escolar. Ele é passível de uso em qualquer ambiente sócio-cultural, guardadas as devidas adaptações. Para compreender como as vozes dos documentos educacionais sobre a educação brasileira trazem idéias pré-concebidas para a materialização dos sentidos enunciados em torno da palavra lúdico é importante que as pessoas vejam o sentido da palavra lúdico também sob a perspectiva didático-pedagógica.

Há certas “posturas formais e hierárquicas”, portanto, assimétricas de relações entre o eu e outro, por parte dos profissionais de saúde envolvidos no tratamento de soropositivos. Tais posturas histórico-culturais são ou não reforçadas pelos sentidos e significados criados pela instituição social em que ocorrem. A ação enunciativa das instituições sociais e dos seus agentes pode ou não contribuir para que as pessoas se tornem sujeitos ativos de seu processo histórico-cultural. Para Christovan (*opus cit.* p. 55) “(o) jogo, como um recurso educativo que promove discussão e reflexão”, contribui para a interação, confiança e a agência das pessoas. Pensamento e emoção se objetivam da consciência na linguagem verbal ou não, mas também são influenciados dialeticamente por aquilo que influenciam.

A consciência é “um processo de apropriação das significações sociais construídas socialmente para significar as próprias experiências, sentimentos e ações, atribuindo-lhes sentidos pessoais” (CHRISTOVAN, *opus cit.* p. 63). Por isso a consciência gerada *na e a partir da* atividade lúdica resvala na consciência gerada na interação intersubjetiva humana. A interação autêntica e responsiva com a realidade dizível, formada pela ação e pelos atos de fala de cada sujeito social, ainda que de forma não esclarecida, constitui nosso psiquismo e nossa identidade de sujeitos sociais em um tempo e em um espaço únicos.

Nascimento (2008) demonstra como o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira tem evoluído de uma abordagem mecânica ou behaviorista, para uma abordagem comunicativa e significativa em que os fundamentos são a autenticidade do material usado como suporte didático e, principalmente, a autenticidade dos estudantes em se assenhorearem do seu aprendizado e perceberem a imagem de sua identidade e a do outro, por conseguinte, suas culturas, como construções subjetivas, históricas e sociais .

Para Nascimento (*opus cit*), a língua é o fundamento tanto do psiquismo quanto da vida relacional. O lúdico, seja em forma de brincadeira, jogo ou diversão, é uma forma de linguagem. A partir dele o professor pode favorecer um contato “entre o aprendiz e a língua estrangeira de uma maneira direta, autêntica e relevante”. Acredito que esse contato, muito provavelmente, pode ocorrer com qualquer outro objeto de conhecimento ou disciplina escolar. Ainda que imprevisível e subjetivo, o lúdico – mesmo dentro das tensões ambíguas de sentido no interior dos documentos oficiais – não deve ser castrado, porque os discursos da vida autêntica também têm seu nível de imprevisibilidade.

A atividade lúdica, seja no ambiente escolar ou não, por seus fins didático-pedagógicos, funciona como um autêntico recurso relacional e facilitador do processo de adesão a situações concretas e contextos sócio-históricos específicos, como, por exemplo, na conscientização da importância do tratamento de soropositivos. Embora a atividade lúdica e os sentidos da palavra lúdico tenham algo de imprevisível, ambos permitem um certo nível de reflexão responsiva a partir de seu simbolismo sobre as pessoas e seus contextos ao desvelar conceitos ideológicos pré-concebidos e discriminatórios que afetam as relações humanas.

Conceitos historicamente arraigados nas relações sócio-culturais vigentes e potencializados por questões econômicas que tendem a associar o sentido da palavra lúdico prioritariamente à brincadeira ou perda de tempo e a cindi-lo da prática escolar, já que:

A palavra “escola” tem por trás dela uma história curiosa. Originalmente significava “ócio”, adquirindo depois o sentido exatamente oposto de trabalho e preparação sistemática, à medida que a civilização foi restringindo cada vez mais a liberdade que os jovens tinham de dispor de seu tempo, e levando estratos cada vez mais amplos de jovens para uma vida cotidiana de rigorosa aplicação, da infância em diante. (HUIZINGZA, 1993, p. 165)

Silva (2003, p. 39-40) tece considerações sobre as mudanças no ensino de línguas e o papel do lúdico dentro do ensino de línguas. Possivelmente suas idéias podem ser estendidas às outras disciplinas e áreas de conhecimento. Ele explicita como um processo de mudança ideológica e discursiva está em curso para acompanhar nossa mudança de percepção em relação ao sujeito social, o qual deve ser visto mais como pessoa e menos como operário/engrenagem chapliano de uma máquina pós-fordista dos tempos modernos.

No entremeio dessa mudança registrada nas palavras dos documentos oficiais da educação brasileira, Silva (2003, p. 43) enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem deve valorizar não mais a “estrutura, código, sistema, mas competência comunicativa, discurso, atos de fala, enunciação” e o professor deve adotar o *ethos* discursivo do facilitador. Quanto à produção escrita, o texto materializado nos vários *mediuns* e gêneros, e à produção oral, a fala vocalizada fisicamente, ambas devem ser pensadas como elementos autênticos e verossímeis

da comunicação cotidiana real e espontânea, sujeita ao jogo ideológico de variações valorativas e responsivas dos atos de fala enunciados pelos produtores(as) de saber.

O lúdico interrelaciona corpo, sensibilidade e intelecto e se vale de recursos significativos diversos como o verbal, o gestual, o mímico, o rítmico e o espacial. Esses múltiplos recursos semiótico-ideológicos fomentam novas formas de linguagem e, por conseguinte, de comunicação e reflexão. Pela situação imaginária da atividade lúdica, o ser brincante/aprendente vai desejando e construindo um universo lingüístico e cultural subjetivo e variado para se relacionar a partir de alguma posição com os outros que o rodeiam e “ressignificar as representações do mundo objetivo a sua volta” (SILVA, *opus cit*, p. 51).

Essas representações da realidade vivida são construídas social, cultural e historicamente *na e pela* palavra, daí porque são formas de vida ideológicas e refrativas que integram os aspectos físicos e psicológicos da pessoa humana na função de agente desejante, social e subjetivo. De acordo com os pesquisadores da questão lúdica, os benefícios dessa atividade – uma forma genuína de linguagem e de interação sócio-cultural determinada historicamente pela ação humana – podem combater problemas de ordem psicológica – tais como timidez, apatia, insegurança ou arrogância – demonstrados pelos integrantes de um grupo social organizado. Esses problemas acabam resvalando nas imagens alteritárias que os indivíduos constituem para se relacionarem ao longo da história consigo, com os outros e com os significados ideológicos de seus mundos e realidades, o que confirma a idéia bakhtiniana de que o aspecto psicológico dos indivíduos é ligado ao social e ao cultural e por isso é ideológico e parcial em função do tempo/espaço em que se estabelecem.

O prazer, o divertimento, a gratuidade e a imprevisibilidade são características da atividade lúdica que conclamam a confiança na agência de alteridades diversas, mas parceiras para se efetivarem materialmente. A prática de situações concretas e a construção de conhecimentos significativos, o desenvolvimento da autonomia da pessoa que aprende – já que o(a) professor(a) pode aproveitar, mas não pode controlar a riqueza plurissignificativa da imprevisibilidade de um jogo – e o fomento à interdisciplinaridade são algumas das vantagens apontadas pelo trabalho lúdico em formas de jogos, didática e pedagogicamente organizados. Tais vantagens são conseqüências da satisfação oriundas do brincar, jogar, divertir-se.

Para Oliveira *et all* (2008) o lúdico é uma alternativa didática barata que a partir de metodologias simples propicia um trabalho interpessoal e interdisciplinar mais agradável. Assim, o trabalho de sistematização do saber científico e da cultura de um grupo social pode ocorrer de modo mais significativo e real, portanto, menos compartimentalizado e desligado das condições materiais e ideológicas em que os grupos humanos interagem.

O discurso enunciado pelos documentos oficiais, apesar de suas dubiedades em torno dos sentidos potenciais da palavra lúdico, dialogam com a idéia de que o trabalho docente deve ocorrer “dentro da visão sistêmica – holística multidisciplinar” (OLIVEIRA *et all*, *opus cit*, p. 01) de ensino-aprendizagem e não dentro de uma visão científica reproducionista e abstrata que busca o conhecimento e não o saber, a reprodução e não a criação porque:

O *corpus* da ciência, por exemplo, com suas teorias matematizadas, seus instrumentos cognitivos altamente formalizados, estimulam a tendência de se supor que o instrumento cognitivo privilegiado é a lógica dedutiva e não as experimentações como condição de aferição dos modelos conceituais, mesmo quando, no nível de discurso, não se desconsidere a observação sistemática e a experimentação... (OLIVEIRA *et all*. *opus cit*, p. 01)

O discurso ideológico de Oliveira *et all* (*opus cit*), voltado especificamente para a desmistificação da relevância do estudo de química, ganha uma conotação ampla ao ecoar responsivamente as vozes de professores e da sociedade em geral quando enuncia as vantagens de se ensinar por meios lúdicos e não apenas por meios logicistas. Repensar a forma como os alunos constroem seus conhecimentos na relação mediada por professores(as) põe em questão os fundamentos iluministas/racionalistas da história da sociedade atual:

As marcas da atividade lúdica em forma de jogos, brincadeiras e diversões são improvisação, espontaneidade e criatividade no espaço relacional em que as alteridades significam a si e ao outro, constituem responsiva e ideologicamente realidades e integram desenvolvimento e aprendizagem no liame entre o sentido subjetivo e o significado objetivo. “A leveza do jogo, que naturalmente não precisa uma real falta de esforço, mas que apenas alude fenomenologicamente à falta de esforçabilidade (*Angestrengtheit*), será experimentada subjetivamente como alívio” (GADAMER, 199. p.179). São marcas discursivas e atitudinais, de caráter mais ou menos explícito, que acompanham a história e a cultura das pessoas no processo de se constituírem agentes de sua realidade experienciável e dizível.

Durante esse processo, o erro – tão execrado nos enunciados de alguns pais, patrões e por outros segmentos de poder da sociedade em geral – dentro da atividade lúdica existe como uma possibilidade de estabelecer validações e limites os quais permitirão a apreensão de uma forma de ser no mundo, uma forma de ser na realidade lingüística e ideológica. Tal nível de consciência lingüística e atitudinal deriva da teoria sociointeracionista de Vygotsky, em que linguagem e significados são construídos em um contínuo processo de interação e influenciados por vários fatores históricos, sociais e culturais, portanto ideológicos.

Os próprios sujeitos que enunciam os documentos oficiais demonstram que o lúdico predispõe para o processo de ensino-aprendizagem uma atmosfera social amistosa, colaborativa e interativa baseada no prazer e na gratuidade. Essa atmosfera permite uma

construção colaborativa de conhecimento significativo e sua posterior transformação em saber. Ao organismo social representado pela instituição escolar cabe o papel de utilizar o instrumental lúdico para integrar aprendizagem e desenvolvimento e dar poderes aos estudantes para interferirem em suas realidades como sujeitos ativos e críticos.

1. 5. O caráter sócio-cultural da atividade lúdica

As palavras, veículo possibilitador do jogo dialógico de significação da realidade enunciável, encerram e permitem a luta empreendida pela construção dos sentidos travada ao longo do tempo. É uma luta marcada pela ideologia de quem consegue fazer surgir na superfície discursiva uma voz enunciada. Ainda que essa voz seja calada ou desautorizada pela contra-palavra alheia, ao menos uma vez ela participou da cadeia discursiva. Se tomarmos, uma palavra como lúdico tanto em seu aspecto lingüístico como em seu aspecto teórico-ideológico, um vasto universo de conjecturas, passíveis de análise em vários campos do conhecimento humano quanto a seus sentidos virtuais, podem fomentar outras pesquisas.

Baseado no enunciado de Huizinga (1993, p. 13) de que o jogo “cria ordem e ele é ordem”, recordo que o discurso oficial pode oficializar/incentivar uma atividade lúdica de caráter didático-pedagógico para formar alunos(as). Nunes (s/d, p.02-03) afirma que:

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção explícita de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões. (p. 02-03)

Huizinga (1993) é incisivo ao afirmar que na base da cultura e da sociedade está o elemento lúdico. Esse elemento é fruto do trabalho consciente e linguageiro do ser humano. Silva (2006, p. 25) afirma que Marx contribuiu para a compreensão “acerca do trabalho social como base explicativa da especificidade humana (gênese da atividade consciente) em sua constituição cultural”. A materialidade discursiva do ser humano, sua ciência e sua consciência é um jogo ideológico que envolve posições valorativas que resultam (da divisão assimétrica e contraditória de sua força) de trabalho em circunstâncias concretas (sociais, culturais e históricas) e não de circunstâncias abstratas (fenomenológicas), dogmáticas, superiores ou ulteriores a seus discursos enunciados e transformados em ação.

As ideologias oficiais e do cotidiano, que tratam da definição e validade do jogo didático-pedagógico dentro do gênero documento oficial, legislam e regulam o fazer docente em salas de aula da educação infantil e básica, lembram que ele é válido se se considera que:

Assim, o jogo no processo ensino-aprendizagem somente tem validade se usado na hora certa, e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do educando e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o educando revele maturidade para superar seu desafio, e nunca quando o educando revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados. (NUNES, s/d. p. 03)

Huizinga (1993) demonstra em seu prefácio que tanto quanto *Homo sapiens* (definição tributária do culto à razão do século XVIII) ou *Homo faber*, a nomenclatura *Homo ludens* é válida, já que “o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. [...] É uma função *significante*, isto é, encerra um certo sentido.” (*idem, ibidem*, p. 03-04). Em sua essência se liga a divertimento, prazer, agrado, alegria. Ele é enfático ao afirmar que “(é) possível negar, se se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar-se a seriedade, mas não o jogo” (*idem, ibidem*, p. 06) porque o jogo é forma *significante* e social presente na linguagem com seus jogos metafóricos de palavras, nos mitos e nos cultos que congregam os esforços das pessoas e de seus grupos. Portanto, o jogo está presente na constituição da realidade discursiva, histórica e cultural da humanidade.

Baseado em Silva (2006, p. 95), considero que a concepção epistemológica do positivismo acerca de verdade e cientificidade ideologicamente difundida pela escola, instituição sócio-histórica, pode perpetuar práticas discursivas e culturais hegemônicas e excludentes ao cercear os investimentos imaginativos de pessoas em formação. A verossimilhança do discurso e da ação lúdica é um jogo de verdades subjetivas em contato com a realidade objetiva. A autora (*opus cit*, p. 96) se apóia em Bakhtin para afirmar que a condição de existência do cenário lúdico e o valor verossímil de seu discurso enunciado residem no consenso interpretativo e imaginativo estabelecido/dialogado entre o eu e o outro.

Huizinga (*opus cit*, p. 09-14) explica que o jogo “(e)mbora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício e virtude”. Ele envolve uma questão estética (vivacidade e graça, ritmo e harmonia) e uma questão ética (“as qualidades do jogador”) e peculiaridades fisiológicas pois:

“[...] o ato puramente fisiológico de rir é exclusivo dos homens, ao passo que a função *significante* do jogo é comum aos homens e aos animais. O *animal ridens* de Aristóteles caracteriza o homem, em oposição aos animais, de maneira quase tão absoluta quanto o *homo sapiens*.” (HUIZINGA, *opus cit*, p. 08)

Huizinga (*opus cit*) considera que o jogo é uma atividade voluntária, com função vital e significativa na constituição das atividades arquetípicas da humanidade (linguagem, culto e mito). Ele é delimitado no tempo e no espaço de maneira suprarreal e se caracteriza pela beleza e pela tensão. Sua existência pressupõe um aspecto social que não se baseia na obtenção de ganhos materiais, mas na representação imaginativa de uma aparência da

realidade e do ambiente (não necessariamente de uma falsa realidade) tanto na brincadeira infantil como nas manifestações religiosas e culturais significadas e ressignificadas.

O mesmo autor compara a semântica, a funcionalidade e o material lingüístico da palavra jogo em vários idiomas e culturas no segundo capítulo de sua obra. Ele afirma que “o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*” (*idem, ibidem*, p. 41). Depois assevera que nas línguas românicas “desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, cujo sentido específico (gracejar, troçar) foi ampliado para o de jogo em geral” (*idem, ibidem*, p. 42). O discurso sobre os sentidos e a etimologia da palavra lúdico envolvem o discurso sobre cultura e história, sobre as condições de interação em que vivem as pessoas ao longo do tempo.

Silva (2006) considera que o desafio criativo do indivíduo de imaginar formas para adaptar-se ao meio acarreta seu desenvolvimento e se caracteriza por ser um processo ontogenético ligado às condições de vida, desejos e necessidades humanas. Sua reflexão acerca da relação entre lúdico, criatividade e desenvolvimento vai ajudar a compreender relativamente a luta estratégica pela construção dos vários sentidos potenciais da palavra lúdico enunciados dentro de alguns dos documentos oficiais da educação brasileira produzidos a partir da última década do século XX no governo Fernando H. Cardoso. Os documentos são constituídos por vozes que enunciam a partir de algum ponto de vista determinado para afetarem as imagens que os outros têm de si, por isso, ainda que eles não queiram ou não possam admitir, falar em lúdico é brincar de apreciá-lo e de ressignificá-lo.

1. 5. 1. O lúdico a partir de uma compreensão dialógica

Segundo Nascimento (2008), o lúdico é subversivo, autêntico e relevante e constitui-se como “um espaço de construção e dialogia”, de “manifestação dos vários tipos de inteligência em momentos distintos [...]” (NOGUEIRA, s/d. p. 06) e não um mero efeito mítico em forma de jogos ou brincadeiras infrutíferas para a aprendizagem/desenvolvimento. A atividade lúdica envolve as disposições dos interactantes para trocarem experiências e se influenciarem.

A partir dos textos pesquisados, compreendo que a atividade lúdica, mesmo indômita, pode se desenvolver dentro e fora do universo social da escola, inclusive com soropositivos porque é um elemento cultural com modos particulares de dizer a vida material, isto é, de significar as pessoas e suas realidades enunciáveis (COSTA, COLAÇO e COSTA, 2007) tanto nas áreas de linguagens e códigos como em disciplinas duras como a química.

Por causa de sua liberdade polissêmica e imprevisibilidade – não em um sentido demeritório, mas no sentido de que a fruição do ato lúdico é um fim em si mesmo –

características tão típicas de períodos mais livres da opressão capitalista (com suas imposições industriais) e do rigor do mundo cultural adulto (muitas vezes dominado pelas regras de caráter coercitivo e arbitrário), não se admira que, embora as atividades lúdicas propiciem interação e motivação, elas sejam mais freqüentes, por exemplo, em aulas de língua estrangeiras de cursos superiores que em cursos de línguas (SOUZA, s/d. p. 01) em que metas são traçadas e resultados devem metodicamente ser alcançados dentro de cronogramas específicos para que o negócio em que se transforma a educação seja viável economicamente.

No caso da “competência comunicativa” e do “engajamento discursivo”, a interação social e cultural entre os mais experientes e os menos experientes permite que novas etapas do desenvolvimento gerem novas aprendizagens e vice-versa. Aqueles que estão em processo de amadurecimento e de construção do significado, do pensamento e da consciência de si mesmos e, por conseguinte, do outro (SOUZA, s/d. p. 03) podem se valer da brincadeira, da diversão e do jogo para ampliar seu horizonte responsivo e dialógico.

A leitura da palavra lúdico nos documentos oficiais demonstra que seu sentido não é utopia, nem receita mágica ou fórmula pronta e acabada. É o resultado estratégico da ação humana sobre uma realidade contingencial enunciável significada de maneira dialogizada. As várias manifestações semióticas e ideológicas da atividade lúdica encenadas pela interação humana funcionam como elementos constituídos e constituidores de seu contínuo processo de socialização e de cultura. Essa idéia dialoga com a análise de Nogueira (s/d, p. 08) quando esta afirma que “Vygotsky (1994) enfatiza a interação entre desenvolvimento e aprendizagem, que seria uma construção na interação, mediada pela linguagem”.

No texto de seu resumo de doutoramento, Silva (2006) considera, a partir das idéias de Vygotsky, a importância de se observar a “gênese social dos processos psíquicos” – o que reforça os laços entre linguagem racional e pensamento verbal – já que “(d)esde a infância, as funções psicológicas superiores (incluindo a imaginação) vão se constituindo a partir das interações sociais, em condições históricas e culturais específicas”. A autora explica que, durante a filogênese, o trabalho humano para preservar a própria espécie criou instrumentos e signos-linguagens para dominar a natureza objetual. O contato pessoa-realidade passou a ser mediado, prospectivo e liberto da esfera perceptual imediata e biológica. Os processos cognoscitivos que geram aprendizagem e desenvolvimento são atrelados aos vários “intercâmbios sociais, consolidados nos processos de significação da palavra/do mundo e de internalização de ações culturalmente compartilhadas” (*idem, ibidem*. p. 28).

Silva (2006, p. 100) acaba explicando os tipos de imaginação, elemento caro ao potencial criador e autoral do ser humano de uma forma muito próxima da noção bakhtiniana

de ideologia oficial e do cotidiano. Para a autora, há uma imaginação oficial (referendada pela escola e orientada para a adesão reprodutiva da realidade) e uma imaginação escondida (interpretação subjetiva, criativa e transgressora da normatização institucional e de sua realidade). Baseada na abordagem histórico-cultural, a autora reconhece que as qualidades prototípicas generalizadoras da constituição de papéis sociais, cenários e enredos dependem da percepção que os sujeitos alcançam da realidade e das trocas interacionais que nela ocorrem. Embora a autora fale sobre a cena lúdica, o trecho acima pode muito bem se referir a constituição (dos sentidos) da realidade cotidiana do mundo enunciável, o que me leva a inferir que os sentidos discursivizados na interação é que significam o ato da percepção.

Silva, D. (2006, p. 19-24) ao analisar em seu trabalho os processos imaginativos/criativos no quadro de Velázquez, intitulado *Las Hilanderas o La Fábula de Aracne*, observa que compreender é como um jogo, uma brincadeira para significar de maneira pessoal e refrativa o que os sentidos captam e a história e a cultura se esforçam por moldar. Essa brincadeira de resignificação se aproxima do ideal estético citado por Gadamer¹⁸ (1999, p. 183) para quem “entregar-se à tarefa do jogo é, na verdade, um colocar-se em jogo”. O real e o imaginário, o visível e o invisível, a presença e a ausência estão imbricados um no outro. A tensão agonística (HUIZINGA, 1993) entre um e outro é uma condição lúdica precípua de existência e de compreensão de ambos os conceitos – fato que se liga tanto à análise estética da obra como às idéias bakhtinianas de palavra dita e não-dita, sentido materializado e sentido potencial que se influenciam nos diálogos enunciados.

Ao dissertar sobre a dimensão sensível e embrionariamente artística da brincadeira, Silva (2006) alcança reflexões caras ao Círculo de Bakhtin e conclui que o produto criativo da imaginação é um sentido particular que a ação autoral do sujeito em seu desenvolvimento ontogenético atribui criativamente aos significados gerais de uma realidade dizível.

A ação do sujeito de compreender a realidade enunciável envolve a consideração de alteridades diversas e de atitudes performativas estabelecidas contingencialmente em tempo-espaco diferentes e não reiteráveis. Seja na brincadeira ou na vida cotidiana, considerada séria, a compreensão dos papéis e das funções sociais potencialmente representáveis dependem da ação autoral do eu e do outro se imaginarem fora de seu lugares para ampliarem exotopicamente sua visão e emoldurarem sua tela. O eu e o outro devem tentar se ver

¹⁸ Ao analisar o conceito de verdade em Gadamer, Oliveira (2007, p. 07) afirma que “só a arte revela as limitações do conceito Iluminista de verdade. A autora (*idem, ibidem*) transcreve de Gadamer que “na experiência estética, é sempre a autocompreensão que tem lugar por relação a algo que é compreendido; e a experiência estética arranca sempre os que a experimentam ao contexto da sua própria vida e remete-os para a totalidade de suas existências”.

posicionados fora de seus papéis para perceberem nuances de sentido a partir de ângulos diversos. É no meio dessa ação, eminentemente discursiva, que significado e sentido vão interagir e se influenciar para jogarem o jogo da constituição das pessoas e de suas realidades.

1. 6. Conclusão

A partir da ideologia verbalizada nos documentos oficiais, tornou-se quase um mantra a idéia de que uma educação de qualidade é aquela que abre espaço para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e relacionais e que reconhece a importância estratégica dos discursos enunciados que a constituem. Não adianta que a escola priorize o acúmulo de conhecimentos teóricos em duzentos dias letivos, mas não prepare seu corpo discente para manuseá-los. Para além de alguns dos sentidos já convencionalizados em torno da educação brasileira, é preciso principalmente inserir o diálogo com o outro, o momento da brincadeira, o sentido de educação presente na palavra lúdica materializada nos documentos educacionais que modelam a atividade docente nesta pós-modernidade.

Uma educação de qualidade não pode descaracterizar o ritmo de desenvolvimento das pessoas para atender às demandas capitalistas. Encontrar uma fórmula que estabeleça um convívio harmônico entre as vontades de alunos(as) e sociedade é o cerne da questão. A partir do que as perspectivas teóricas discursam sobre o lúdico, cada professor(a) pode se perguntar qual o seu papel na manutenção ou problematização de suas posturas educacionais – reflexos de formações discursivo-ideológicas das quais não pode alheiar-se.

Silva (2006) explica que há momentos nas práticas didático-pedagógicas escolares que favorecem mais a criatividade e outros que favorecem mais a sistematização do conhecimento, mas a escola deve reconhecer que isso não deve ser adotado como uma postura dicotômica. Ainda segundo a autora, as ações norteadas imaginativamente e articuladas com as condições da vida cotidiana orientam-se para o horizonte futuro do que há de vir a ser respondido, dirigem-se para o que ainda não existe nas margens perceptivas do sentido. As ideologias presentes nas dicotomias epistemológicas de base positivista privilegiam a transmissão de um racionalismo pouco afeito à ação imaginativa e materializam uma prática reprodutivista de certos saberes sistematizados e institucionalizados pela tradição.

A grande questão a ser considerada, que pode ser conduzida em pesquisas interessadas pelas questões em torno da palavra lúdico, é considerar, a partir do nível discursivo-enunciativo produzido pelos documentos oficiais e ressignificados entre cada um deles *a priori*, os princípios ético-políticos (a refração compreensiva e interpretativa da realidade

enunciável), estéticos (a imaginação sensível e criativa), cognoscitivos (a lógica racional) e linguageiros (possibilitador das facetas sociais e culturais). Um discurso educacional cindido ou dúbio resulta num ser humano fragmentado na história e sem condições plenas de exercer sua agência autoral diante dos outros que o circundam em seu contexto.

O processo de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas está atrelado à agência de alteridades múltiplas, cada uma com uma imagem, um *ethos* discursivo específico que busca influenciar o outro pelas palavras que se materializam em textos e ações. Tal processo também é dependente da sensação significativa de prazer e de satisfação, ou seja, só se aprende aquilo que em nosso interior encontra correspondência subjetiva concordante, aquilo que pode preencher o vazio que a necessidade de sentir o outro causa ao eu.

Os autores consultados demonstram que a educação é um tecido dialogado a duas vozes pelo menos. Essas vozes se encontram banhadas por um universo heteroglótico de palavras e objetivos em luta. Em termos empíricos, pode ser exemplificada pelos debates entre opiniões, pontos de vistas, valorações diferentes sobre um mesmo aspecto da realidade criada na e pela palavra. Nos debates, as idéias são valoradas e respondidas. Nesse decurso, sua riqueza multifacética e dialógica vai se modificando e ampliando. Como indivíduos, cada sujeito social e histórico tem seu ponto de vista singular, nem melhor nem pior do que o ponto de vista de quem hegemonicamente estabiliza/oficializa os sentidos presentes nas palavras.

Na prática, o processo de ensino-aprendizagem deve respeitar o que já está consubstanciado nos documentos oficiais em prol de uma remodelação em práticas educacionais tradicionalistas. Toda e qualquer mudança, por mínima que seja, deve considerar e dialogar com o que o outro enunciou materialmente. A qualidade na educação deve considerar a interação e o prazer característicos da atividade lúdica em forma de jogos, brincadeiras e divertimentos e as teorias que dialogam com essa temática.

O índice de desempenho e desenvolvimento quantificado pelo Índice de desenvolvimento da Educação Básica e outros indicadores do progresso dos esforços escolares não pode ser modificado apenas pelo esforço dos agentes da escola. Não é possível competir em pé de igualdade com uma mídia que erotiza nossas crianças e adolescentes através do discurso enunciado por novelas e peças publicitárias hipnotizantes. Em meio a uma ideologia oficial capitalista com um exagerado e bem planejado apelo mercadológico ao consumismo de festas, bebidas, alimentos, lazeres e roupas, o sujeito vai se assujeitando. Funda-se um estilo de vida que desconsidera o valor da educação escolar para o progresso de cada pessoa que interage no meio social e que atrela ao universo escolar o estigma de lugar de trabalho mais que de divertimentos e bem-estar.

As relações impessoais e a lógica da auto-suficiência expressa nas palavras do bordão mercadológico "faça você mesmo" acabam refletindo-se no trabalho escolar e dão uma falsa impressão de que o desenvolvimento é fruto do esforço individual. Estudar a palavra lúdico a partir do enfoque sobre a perspectiva psicológica, a filosófica e a didático-pedagógica, percebemos que as alteridades necessitam umas das outras para existirem e que os sentidos são construções histórico-culturais em permanente estado de devir.

Todos os sujeitos situados além do eu são dignos de serem considerados para que a aprendizagem possa interagir com o desenvolvimento. O eu e o outro devem responder a voz alheia para alcançarem seus objetivos. Isso é salutar porque o mito bíblico da construção do mundo apenas pela agência de uma única figura onisciente e onipresente não se sustém após a inserção do homem no projeto de complementação da obra divina. Quando, segundo a tradição bíblica cristã, Deus delega a Adão a função de responsável pela denominação dos seres vivos, evidencia-se o papel da palavra na criação do mundo dizível e a importância da interação voluntárias entre criador e criatura para que a realidade seja significada.

Em se tratando dos sentidos ressignificados de lúdico, é importante o reconhecimento de que proposta pedagógica está inserida nos planos e projetos escolares. Caso as propostas desconsiderem a afetividade e a interação no contato interpessoal, o lúdico e o cognoscitivo, caso o discurso oficial segmente/compartimentalize a pessoa humana e a encare como tábula rasa ou máquina que não brinca e sente, dificilmente os índices de desenvolvimento tão almejados pela sociedade e pelos órgãos governamentais serão satisfatórios.

As melhorias no processo de ensino-aprendizagem poderão, ao longo de um prazo e por meio de diálogos, gerar resultados positivos nos índices captados pelas avaliações em larga escala previstas nos documentos oficiais – avaliações externas e generalizantes com suas virtudes a despeito de suas falhas de aplicação dentro de um país de dimensões continentais e diferenças históricas e culturais. Mas essas melhorias estão na dependência da compreensão da primeira e mais autêntica instância de interação humana, a discursiva.

Dado o gosto explícito que os *ethes* de nossas autoridades governamentais demonstram pela enunciação de siglas, é patente a força que as palavras têm. Força que não reside apenas em nível lingüístico. É na análise da palavra enunciada em contextos dialógicos vivos que se situa a primeira e mais importante linha de batalha para melhoria dos indicadores do rendimento escolar dos indivíduos e, principalmente do processo de ensino-aprendizagem contemporâneo. E esse é o foco do próximo capítulo no qual a filosofia bakhtiniana da linguagem, denominada Translingüística, será abordada para balizar a discussão em torno dos sentidos potenciais ressignificados *da e na* palavra lúdico em documentos oficiais.

2. A contribuição de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo para uma nova filosofia da linguagem: a Translingüística

“O homem nunca encontrará sua plenitude apenas em si mesmo” (BAKHTIN, 2002b, p.180).

2. 1. Introdução

O aporte teórico que utilizo para uma abordagem discursivo-enunciativa (DI FANTI, 2003. p. 99) dos textos é a Translingüística bakhtiniana (BAKHTIN, 2002b) por entender que as realidades que as palavras constituem só podem ser compreendidas como atos de fala (AUSTIN, 1990) em contextos de uso concreto como axiologemas, isto é, índices de valor, e não apenas como elementos abstratos e idealizados de uma lingüística saussuriana ou itens de uma psicologia desideologizada e eminentemente individualista. Tais realidades enunciativo-discursivas são marcadamente inseridas em formações discursivo-ideológicas que não são passíveis de plena compreensão em níveis apenas lingüísticos e logicistas.

A efetiva compreensão de nossos atos de fala – signos sociais e lingüísticos organizados dentro de gêneros discursivos específicos – passa pela conscientização em nível translingüístico da importância das relações dialógicas enunciadas concretamente por sujeitos respondentes que organizam suas vozes e ações, dentro de uma grande temporalidade, o “conjunto de signos de um determinado grupo social” para representar “a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-a como verdadeira ou falsa, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir com o domínio do ideológico. Logo, todo signo é signo ideológico” (MIOTELLO, 2005. p. 170). Assim, a compreensão consciente da realidade objetiva constituída na palavra é ideológica e dialógica, porque “(a) consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.” (BAKHTIN, 2002a, p. 34)

Bakhtin e seus companheiros de círculo chegaram à conclusão da importância fundante da palavra dialogada para a constituição discursivo-ideológica de sentidos, de subjetividades e de realidades em volta da pessoa humana enquanto agente histórico, social e cultural. Numa Rússia do período entre-guerras da Europa do começo do século XX, período e local de tensões sociais, discursos inflamados, manifestos e transformações econômico-sociais, o Círculo de Bakhtin enunciou que – por causa da realidade histórica e dialógica que nos embrenha os discursos e as ações e que influencia bivocalmente nosso pensamento e nossa linguagem – (os grupos que compõem) a humanidade são um fenômeno da linguagem e do pensamento, um fenômeno oriundo de um desenvolvimento biológico e ideológico.

Quando o homem e a mulher refletem sobre aspectos de suas condições individuais e sociais na vida cotidiana – não de uma maneira meramente metafísica, subjetivista, idealista ou abstrata – exercem uma ação tensa mais ou menos ativa sobre a realidade concreta através do pensamento verbal que se exterioriza em enunciados carregados de valorações ideológicas. Essa ação discursiva e enunciativa começa *na e pela* linguagem – quando pensamos por meio de planos de estudo e/ou de ação e enunciamos nossas idéias – e é sócio-discursivo-ideologicamente orientada através dos contextos históricos e culturais. Por sinal, a “enunciação é para a filosofia marxista da linguagem, uma realidade da língua, que está atrelada a uma estrutura sócio-ideológica” (GUIMARÃES, 2005, p. 149).

Se considerarmos o temor que a ditadura brasileira tinha do poder da palavra manifestada como campo de batalhas, não nos causa estranheza o discurso autoritário que oficializou a censura imposta, por exemplo, a livros, jornais, revistas e músicas e a truculência dispendida às manifestações artístico-populares, debates e reuniões. Se considerarmos as concepções refratadas sobre a educação brasileira dentro do contexto histórico de mudanças globalizadas, podemos perceber que os sentidos potenciais de palavras que aparecem nos documentos como lúdico, transdisciplinaridade e interação denotam possibilidades de se encarar a inserção e a agência das pessoas numa realidade constituída ao longo da história.

Os discursos constituídos socialmente por homens e mulheres e seus constituintes, na sua relação dialética com a prática social (FAIRCLOUGH, 2001), citam-se, revelam-se, desnaturalizam-se, entrechocam-se e ressignificam as palavras e as idéias que constituem a realidade histórica e material da coletividade e da individualidade. Esse processo de discursivação do mundo enunciável ocorre ao longo do fluxo histórico e social: a palavra, signo social e ideológico, acompanha a realidade e a modela na variação de seus sentidos.

Bakhtin, Voloshinov, Medvedev e demais integrantes do grupo que ficou conhecido como Círculo de Bakhtin, fiéis às idéias de dialogismo e ao caráter de incompletude das enunciações concretas, conseguem antecipar questões de uma nova filosofia da linguagem em voga nas discussões atuais do século XXI. A “unicidade do ser e do evento (e a conseqüente necessidade de não separar o mundo da teoria do mundo da vida), a relação eu/outro e a dimensão axiológica – serão, portanto, os eixos constantes e nucleares” do bakhtinianismo (FARACO, 2003, p. 23). Afinal, as palavras, para além do aspecto físico-acústico, são signos sociais porque constituem a realidade dizível e contingencial da agência humana e é por ela constituída de acordo com formações ideológico-discursivas específicas. Por sinal:

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo.

[...] é portanto indispensável que objeto adquira uma significação interindividual;
[...] *um valor social*. (BAKHTIN, 2002a, p. 45)

Não é objetivo deste trabalho traçar pormenorizadamente as ressonâncias e dissonâncias entre as idéias do Círculo e as idéias de outros teóricos atuais. Contudo é inegável a originalidade do grupo ao tratar com rigor metodológico ímpar questões que ainda hoje são importantes para a compreensão do fenômeno apreciativo-responsivo da linguagem. Vários pesquisadores, bakhtinianistas ou não, percebem que a interação e as relações de poder e de verdade são estabelecidas diariamente pelo discurso sócio-cultural enunciado em suas esferas políticas e éticas vigentes. Tal discussão vai resvalar em questões discursivo-ideológicas tanto oficiais quanto cotidianas inerentes à gênese dos discursos enunciados.

As palavras não pertencem a ninguém, pois elas são de todos(as), ainda que tomadas de maneira refratada e individualizada dentro de uma perspectiva discursivo-ideológica específica¹⁹. Não creio num vocábulo adâmico, isto é, numa fonte original de todos os sentidos. Palavra, neste trabalho, está sendo considerada não em termos jurídico-legais de autoria, mas em termos de um universo de significações potenciais sócio-ideologicamente passíveis de materialização segundo formações discursivo-ideológicas particulares em enunciados concretos cuja realização não-reiterável pode ser creditada a alguém. As palavras enunciadas materialmente é que podem pertencer a alguém. “Só funcionando como um enunciado completo é que elas podem ter um papel real na autoria individual. Mas isso só se dá numa relação que remete a um parceiro ou adversário.” (DELARI JÚNIOR, s/d, p. 02)

Neste capítulo, abordo a teoria que me permite trabalhar os sentidos potenciais da palavra lúdico em documentos oficiais da educação brasileira. As obras basilares do Círculo que fundamentam a espinha dorsal do trabalho são as traduções brasileiras²⁰ de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *Problemas da poética de Dostoiévski*. Procedo a uma análise das questões referentes ao dialogismo e à bivocalidade, razões de existência da nova ciência da linguagem elaborada pela produção dialogada do Círculo de Bakhtin denominada Translingüística. Encerro o capítulo tratando da noção do ser humano como ser dialógico.

¹⁹ Em respeito à memória do grupo, recorrentemente usarei a expressão *Círculo de Bakhtin* para me referir de maneira responsiva às idéias trabalhadas dialogicamente pelo grupo. Responsivo aqui entendido como o sentido discursivo-ideológico que enuncio e valoro a partir de minha interpretação particular daquilo que já foi enunciado por outros sujeitos sociais contemporâneos ou não. Considerarei *Marxismo e filosofia da linguagem* como sendo de autoria de Bakhtin ou Bakhtin/Voloshinov já que “nenhum argumento convincente conseguiu resolver essa dúvida [...]” (FARACO, *opus cit*, p.13)

²⁰ Para uma análise da importância das traduções para a disseminação e compreensão da teoria do Círculo de Bakhtin, em torno dos fundamentos da Translingüística, vide o trabalho de Souza (2002)

Ao organizar o capítulo dessa forma, acredito que contribuo de alguma forma para uma difusão das idéias sobre linguagem elaboradas pelo Círculo e exponho o modo de organização de meu esquema mental para análise dos sentidos das palavras textualizadas nos documentos oficiais. O instrumental da Translingüística bakhtiniana se mostra viável para operar especificamente com o que a lingüística saussuriana epistemologicamente relegou a segundo plano, a saber, a vida autêntica da palavra, signo discursivo-ideológico muito mais que fenômeno físico-acústico ao qual atrelamos um sentido univocalizante e a-histórico.

Durante esta parte da fundamentação teórica, apresentarei vez por outra alguns dados de meu *corpus* para ilustrar de maneira prática a operacionalização translingüística dos sentidos ressemantizados da palavra lúdico em documentos oficiais referentes à educação brasileira, para preparar o caminho de minhas análises a serem tecidas nos últimos capítulos deste trabalho. Neste capítulo da pesquisa, começo por analisar o dialogismo bakhtiniano e traço os limites entre Lingüística e Translingüística. Abordo, também, as forças cinéticas que movimentam o enunciado concreto fazendo-o pender bivocalmente para um lado ou para o outro, de acordo com as possibilidades do gênero e os fatores da totalidade enunciativa. Desse modo posso dedicar o capítulo seguinte a uma análise mais detalhada do conceito dialógico, ideológico e responsivo de palavra viva dentro da teoria de Bakhtin.

2. 2. O Dialogismo bakhtiniano: a Translingüística

A busca de uma essência das palavras provou ser uma curiosidade humana. Bakhtin (2002b) rompe com a tradição estruturalista e formalista tradicionais da pesquisa lingüística que só buscava compreender os sentidos de uma palavra dentro de um sistema monolítico e fechado em si mesmo. A corrente bakhtiniana dos estudos da linguagem reconhece que “(a) interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKTIN, 2002a. p. 123). Da mesma forma, ela percebe que são as relações dialógicas e ideológicas entre os interlocutores sociais que dão significados às palavras enunciadas conferindo-lhes sentidos novos e plenos de escolhas individuais, mas influenciados por formações discursivo-ideológicas reguladoras do que pode ser dito, quando pode se dito e como pode ser dito.

Bakhtin (2002b, p. 256) afirma que “(s)omente na comunicação, na interação do homem com o homem revela-se o ‘homem no homem’ para outros ou para si mesmo”. Ao idealizar a Metalingüística ou Translingüística, ele vai além de um conhecimento lingüístico que, ainda que importante, é insuficiente para a compreensão dos fenômenos de linguagem. Ele parte de uma filosofia marxista da linguagem para anunciar publicamente uma metalingüística – ciência que não desconsidera a pesquisa lingüística, mas percebe que certos

aspectos só metalingüísticamente se tornam compreensíveis por pertencerem ao diálogo instaurado socialmente. Para o estudioso russo (*idem, ibidem*, p. 203), a Translingüística não desabona o conhecimento da Lingüística nos estudos da linguagem porque aquela:

estuda a palavra não no sistema da língua e nem num ‘texto’ tirado da comunicação dialógica, mas precisamente no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica da palavra. A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica.

Souza (2002), em sua tese de doutoramento, explica a improdutividade de conflitos terminológicos em torno da obra enciclopédica do Círculo. Ao analisar as origens da ciência denominada por Bakhtin no livro *Problemas da poética de Dostoiévski* como Metalingüística, o pesquisador lembra que as traduções da obra, originalmente escrita em russo, variavam de orientação de acordo com os centros de pesquisa e os tradutores. Ele lembra, ao cotejar esta obra com *Marxismo e filosofia da linguagem*, que os objetos de estudo desta nova ciência da linguagem elaborada por Bakhtin – dialogismo e bivocalidade – ofuscaram a compreensão da própria ciência e observa que “a metalingüística já foi transformada em Translingüística (na tradução de Kristeva e Todorov), foi aproximada tanto da Metassemântica de Benveniste e da Semiótica (Ivanov), quanto da Pragmática (Todorov), como precursora de outras tendências contemporâneas de estudos da linguagem.

Em virtude de dificuldades de tradução dos originais russos para outros idiomas e porque era próprio dos teóricos do Círculo a variabilidade de idéias e de denominações sobre um mesmo fenômeno de linguagem, para evitar conflitos interpretativos com termos que em português já estão vinculados a outros teóricos (como a Metalingüística de Roman Jakobson, considerada como uma função de linguagem) e porque acredito que “trans” significa melhor um campo de estudos além dos limites da lingüística do que “meta” que tende a significar mudança – como se a lingüística se transformasse em outra coisa – opto aqui pela palavra Translingüística. Enfatizo que a escolha pelo prefixo grego (meta) ou pelo latino (trans) não diminuem o valor heurístico da teoria. Antes comprova que a palavra enunciada carrega marcas valorativas das escolhas pragmáticas, discursivas e ideológicas efetuadas pelo diálogo responsivo-apreciativo dos agentes sociais e culturais em interação e que “(d)e fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 2002a, p. 106)

Ao tratar do contexto extralingüístico em que os sentidos saltam à superfície textual, o Círculo de Bakhtin reconhece que este local, externo, mas interligado à palavra, influencia na escolha dos sentidos e das materialidades lingüísticas que os revestem. Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 114) assevera(m) que “(a) situação e os participantes mais imediatos determinam a

forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor”. Portanto, é no plano translingüístico, no plano do enunciado, que uma dada materialidade ideológico-discursiva pode ser observada e compreendida relativamente. Materialidade que brota e que floresce historicamente do diálogo social, cultural e ideológico entre pelo menos duas vozes autorais, duas imagens identitárias em tensão dialógica.

Assim, Bakhtin e o Círculo questionam a ética das escolhas (fundamentalmente) dialógicas e ideológicas que ressignificam e refratam as significações centripetamente consagradas de uma palavra para constituir novos temas na materialidade contingencial do dialogismo enunciado em forma de palavras. A compreensão dos sentidos da realidade não pode se furtar ao dialogismo do meio material. O novo sentido surge dos interstícios do já estabilizado para em outro contexto ser respondido também. Os teóricos do Círculo mostram que, inescapavelmente, a palavra criativa do eu carrega a voz do outro e se torna a palavra do nós. Afinal, “(o) indivíduo não é independente na medida em que é ponto de chegada dos condicionamentos sociais; ele é autônomo na medida em que, a partir disso, é capaz de novas elaborações” (BACCEGA, 1995, p. 73). Por isso, Severo (2007, p. 62) considera que:

A noção de *dialogismo* reforça a perspectiva social do indivíduo, que é socialmente constituído, não porque está submetido às diversas instituições sociais, mas porque se inscreve numa relação de mão dupla com elas e com outros indivíduos. O sujeito é tanto passivo quanto ativo na dinâmica social. Os sujeitos ocupam determinados espaços sociais que, fisicamente e axiologicamente, são espaços singulares: duas pessoas não podem ocupar, simultaneamente, os mesmos espaços, a partir dos quais seus pontos de vista se organizam. Tais espaços marcam a singularidade e a *responsabilidade* (estar compelido a responder ou assumir uma posição) dos sujeitos [...]

A partir de um estoque de significados potenciais, as situações de diálogo social vivo entre gêneros sexuais, gerações, classes e demais grupos humanos organizados vão afunilando o caminho de um acordo social. Esse acordo, sempre assimétrico em algum nível, permitirá que apenas um sentido analisado no instante irreiterável da enunciação suba até o palco do diálogo social e interaja performativamente com a platéia sob as vestes de uma palavra produzida para uma determinada forma de interação e contexto social.

Assim, as relações dialógicas são extralingüísticas. [...] Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2002b, p. 183).

Das teorizações sobre a linguagem elaboradas por Bakhtin – primeiro em colaboração direta com Voloshinov, Medvedev e demais integrantes do Círculo, depois mais indireta já na segunda metade do século XX por causa de perseguições políticas de governos

socialistas/comunistas – surge a compreensão de que os novos sentidos tematizados e não reiteráveis sem um trabalho valorativo/refrativo de uma palavra, enquanto atos constituídos no campo tenso e assimétrico da dialogicidade, refletem/refratam a realidade perceptível e cognoscível e interferem no agir e no pensar das pessoas em seus grupos²¹. Por isso:

A teoria dialógica do discurso tem-se mostrado rica no desenvolvimento de várias noções que se referem ao estudo da linguagem e essa orientação pode ser observada na dimensão com que Bakhtin se dedica ao funcionamento da língua, principalmente no romance. Embora seu objeto de estudo tenha sido sobretudo a linguagem, a abrangência dessa teoria ultrapassa qualquer noção estreita dos estudos da língua e configura-se como uma dimensão filosófica no trato do objeto de reflexão.” (Di FANTI, 2003, p. 96)

Ao enunciarmos nossas palavras, dialogamos com todos aqueles que enunciaram as mesmas palavras em outros contextos histórico-culturais já passados. Também abrimos espaço para a réplica de nossas enunciações. Quando nos expressamos, por qualquer modo semiótico e em qualquer situação concreta, carregamos nossa ação, verbal ou não, de significados sociais potenciais e de sentidos pessoais e valorativos²² e, por isso, ideológicos sempre novos e abertos ao conflito de outras vozes e idéias cuja compreensão processual e histórica extrapola um abstrato meio lingüístico saussuriano. Por isso:

A concepção do discurso como fenômeno, ao mesmo tempo, autônomo e determinado obriga a análise a voltar-se para dentro e para fora, para o texto e para o contexto, para os mecanismos internos de agenciamento de sentido e para a formação discursiva que governa o texto. (FIORIN, 2001.p. 77)

Ao afirmar o caráter histórico e social da língua, o discurso oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) parece abrir espaço para uma nova postura didático-pedagógica compatível com o período sócio-histórico em que foram discutidos e elaborados. No final do século XX, a despeito de reveses e incertezas político-econômicas, as autoridades brasileiras construíram uma nova constituição, um estatuto da criança e do adolescente e

²¹ A teoria dos atos de fala de Austin (1990) sobre a performatividade de nossos dizeres guarda visíveis semelhanças com a teoria translingüística de Bakhtin. Ambos os teóricos enfatizam o aspecto além-lingüística como fundante do significado das palavras em nossos discursos e influenciador de nossas ações materializadas em palavras e gestos. Esses gestos e essas palavras buscam interagir com o contexto e com as pessoas de modo a influenciar a ação humana e a realidade que pode ser conhecida fundamentalmente pela palavra. Austin se vale dos próprios caminhos logicistas de sua época para demolir o edifício abstracionista dos estudos da linguagem e poder afirmar que dizer é fazer, mas não esmiúça, da forma como o Círculo fez, os mecanismos de ação pelos quais os sentidos se renovam e se respondem para gerir a ação humana sobre a realidade enunciável.

²² O filósofo russo distingue sentido de significado: o primeiro, análogo à noção de signo, diz respeito ao estudo da língua tida como enunciado, ou seja, se ocupa das relações dialógicas (e ideológicas), únicas e singulares entre as palavras, os textos, os gêneros do discurso, as linguagens, as culturas e as épocas históricas; o segundo, semelhante à idéia de sinal, trata do estudo da língua como código, como sistema fechado e estável que existe independentemente do mundo social e cujos elementos são constantes e repetíveis. O estudo do sentido, para Bakhtin, seria do âmbito da metalingüística ou da filosofia da linguagem, enquanto o estudo do significado ficaria a cargo da lingüística. (SEVERO, 2007. p. 05)

repensaram, por meio de uma Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, o papel da escola e da formação educacional institucionalizada no desenvolvimento seguro e estável da nação e de cada cidadão(ã). No Brasil redemocratizado dos últimos vinte anos do século XX, as instituições governamentais e os representantes eleitos pelo povo deram voz a alguns dos anseios da população, pelo menos aos seus segmentos com condições políticas e econômicas de se manifestar e consumir. Se motivados por questões altruísticas ou por motivos político-eleitoreiros é uma outra questão também relevante para a compreensão das palavras dos documentos oficiais e que por si só revela a guerra na língua (FERREIRA, 2007).

Mais do que nunca o poder imaterial, mas palpável da palavra moldou os anseios e os significados de uma geração por meios de discussões, debates e manifestações que incorporaram ao texto dos documentos educacionais as vozes de uma multidão de agentes sociais envolvidos em sua materialização – assim está expresso nas apresentações dos PCNs. A palavra mais que um aglomerado de elementos gráficos e fônicos é o fruto da sociedade e sua razão de ser. Sem ela as comunidades primitivas não teriam repassado, mesmo que só oral ou pictoricamente, idéias e pensamentos que demarcaram rumos de ação para as gerações posteriores. Afinal “o indivíduo e a coletividade falante são, por sua vez, criados pela linguagem” (TCHOUGOUNNIKOV, s/d, p. 09) ideológico-discursiva e sócio-histórica. Assim, compreendê-la passa pela valorização dos aspectos translingüísticos que constituem seus sentidos enunciados ao longo da história, enquanto prática discursiva e social, e permitem que ela interaja *na e com a* realidade sócio-cultural das comunidades e indivíduos.

Enquanto a Lingüística trabalha com relações lógicas e recortes descontextualizados, a Translingüística opera com relações dialógicas em contextos materiais e históricos. Ambas têm seus lugares de direito. Isso ocorre porque a ciência esquematizada por Saussure é tributária da *Langue* e a ciência desenvolvida por Bakhtin volta-se para a *Parole*, os atos de fala ordinários e os enunciados concretos. Bakhtin lembra que o sentido das palavras se encontra em seu uso algo que Austin (1990) vai caracterizar como condições de (in)felicidade da palavra. É no uso que os sentidos das palavras se reatualizam por apreciação do que foi enunciado. Por isso toda palavra é bivocal e dialógica e todo discurso é interdiscurso porque é atravessado por outros discursos. Tudo aquilo que alcança a materialidade lingüístico-enunciativa resulta da operacionalização criativa de elementos nascidos do contexto em que os sujeitos sociais dialogam. É nesse espaço valorativo, não atingido pelo aporte lingüístico, que a Translingüística opera para analisar a vida autêntica da palavra em sua materialidade irreiterável. Na seção seguinte, os limites entre as duas ciências serão brevemente abordados.

2. 2. 1. Os limites entre Lingüística e Translingüística

A análise dos enunciados materializados nas palavras dos documentos oficiais normatizadores da educação nacional deve considerar que é na palavra que se “reflete sutilmente as mais imperceptíveis alterações da existência social” (BAKHTIN, 2002a, p. 46). Os elementos não apreensíveis pelo instrumental lingüístico, tanto quanto os que este pode fornecer ao longo do processo de compreensão dos sentidos, são necessários para que as pessoas percebam quais sentidos são permitidos ideologicamente aos sujeitos/grupos sociais.

Em contraponto à tradição lingüística – que focaliza, por decisão epistemológica, a *Langue* (abstrata e desideologizada) e não a *Parole* (concreta e valorada), a correspondência estruturalista entre significante e significado, os aspectos morfossintáticos oracionais e os significados estabilizados e monovocalizantes da palavra – a Translingüística bakhtiniana considera que o estudo das palavras-signos deve voltar-se para seus sentidos vivos, por vezes só enunciados de maneira implícita ou velada. Ou seja, a Translingüística volta-se para:

[...] o *discurso* ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida do discurso. [...] as pesquisas metalingüísticas, evidentemente, não podem ignorar a lingüística e devem aplicar os seus resultados. A lingüística e a metalingüística estudam um mesmo fenômeno, concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. (BAKHTIN, 2002b, p. 181)

Os sentidos ideológicos oficiais e cotidianos não estão dentro das palavras-signos, nem dados pelo meio lingüístico, mas surgem entre elas. Eles resultam do esforço discursivo empreendido pelos sujeitos sócio-históricos e se materializa em enunciado vivo e responsivo, pleno de acentos ideológicos e tensões dispersantes e irreiteráveis. Os sentidos se revestem materialmente como palavras-signos determinadas pela ação interindividual. Tal surgimento não é epifânico, mas contingencialmente determinado, já que segundo Bakhtin (2002a, p. 62) “o *signo e a situação social em que se insere estão indissoluvelmente ligados*. O signo não pode ser separado da situação social sem ver alterada sua natureza semiótica”. Assim:

Dentre a ampla (e densa) pertinência da reflexão bakhtiniana sobre o signo, a de considerá-lo ideológico – apresentar índices de valor de cunho social - é a que possibilita, juntamente com a noção de dialogismo, a ampliação da noção de signo lingüístico, proporcionando uma nova relação com o sistema. Sistema este que deixa de ser lingüístico estrito, no sentido de possuir unidades significantes neutras e sem expressividade, para ser lingüístico-ideológico-dialógico, no sentido de apresentar signos que se formam como enunciados (imbricam verbal e não-verbal, dito e não-dito) e que implicam uma atitude ativa responsiva do sujeito a qual desencadeará outros enunciados. Sendo assim, entendemos que esse sistema ampliado, dialógico, se inscreve em um *sistema enunciativo-discursivo*, uma vez que se constitui de uma complexidade de enunciados que estão em relação dialógico-discursiva. (DI FANTI, 2003, p. 100)

Linguística e Translingüística devem ser estudos complementares para compreensão de enunciados em forma de palavra/texto/discurso. De acordo com Souza (2002, p. 132), a primeira ciência consegue estudar “fatos da linguagem sobre vários aspectos (fonéticos, fonológicos, lexicológicos, sintáticos e semânticos)”, ao passo que a Translingüística consegue estudar a palavra enquanto signo ideológico, não meramente linguístico-saussureano, e reconhece que a palavra “só assume seu significado no jogo das realidades discursivas” (BACCEGA, 1995, p. 64). Ainda de acordo com Souza (*opus cit*, p. 97):

[...] a realidade concreta da linguagem (interação discursiva), a evolução da linguagem (comunicação discursiva contínua) e os próprios gêneros discursivos (formas de comunicação discursiva) e, principalmente a unidade real da comunicação discursiva – o enunciado concreto – além de natureza sociológica são também de natureza dialógica.

Os sentidos das palavras nascem da valoração que os sujeitos dão ao que enunciam no embate dialógico que renova os sentidos tematicamente e os adapta aos contextos enunciativos. Tal processo se efetiva por meio de gêneros discursivos, desenvolvidos socialmente, onde o signo verbal, elemento semiótico-ideológico, transita concretamente. A compreensão e a produção dos sentidos potenciais assumidos pelas palavras em sua materialização viva e dinâmica depende de relações lógicas (linguísticas) e dialógicas (translingüísticas) manipuladas pelos sujeitos em suas respostas ao que já foi enunciado e em sua antecipação ao que ainda será materializado no momento oportuno, afinal:

As relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado e ganhar *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (BAKHTIN, 2202b, p.184)

Uma diferença fundamental entre a ciência linguística e a ciência bakhtiniana da linguagem é que a primeira valoriza os estudos lógicos a partir do sistema em si mesmo para compreender os fenômenos da língua e da linguagem. Já a Translingüística, para compreender os sentidos de modo dialógico, arrola elementos presentes no meio extraverbal – elementos apenas indiciados, por vezes omitidos, para atender aos interesses ideológicos e éticos dos sujeitos interactantes envolvidos no decorrer do processo sócio-histórico-cultural. Para a nova filosofia da linguagem “(a)s palavras tomam posição umas diante das outras de maneira dialógica [...]” (BACCEGA, 1995, p. 75). Pertinente é observar que:

Mesmo os formalistas já entendiam que as atividades humanas, em todas as esferas, eram mediatizadas pela língua(gem). Contudo, a teoria do *Círculo* foi mais longe, propôs que os estudos da língua não se pautassem apenas no sistema como pretendiam os formalistas, mas em uma perspectiva interacionista e nesta nova visão é preciso considerar outros aspectos presentes em qualquer manifestação oral ou escrita, como intenção, situação, momento histórico, etc. Essa nova perspectiva

propõe a análise da interação humana não mais focada apenas no verbal, mas também no extraverbal [...] (BARREIROS, s/d, p.1794)

Para perceber as várias sutilezas temáticas de sentido entre os enunciados em que surge, por exemplo, uma palavra como lúdico, é importante perceber como os vários documentos referentes a educação brasileira se respondem intertextualmente e interdiscursivamente. Mesmo que não queiram ou não possam se aperceber, um cita o outro em forma de apoio ou de reformulação. Por isso é possível encontrar não só uma voz social, mas uma orquestra de vozes em busca de audiência. São várias delas em luta heteroglótica para constituir um certo sentido dialógico e translingüístico do mundo enunciável.

Dentro da teoria translingüística, cada sentido de uma palavra é ressignificado pelo contexto espaço-temporal, pelos objetivos argumentativos e pelo esforço discursivo-ideológico em que as vozes sócio-históricas agem. Desse modo, os sentidos se marcam pelo caráter do irreiterável e do apreciativo. A palavra enunciada será significada com outros sentidos valorativos sempre que reportada inclusive pelo mesmo autor em contextos enunciativos diferentes. Situação que se repete em torno dos sentidos responsivos da palavra lúdico, materializada e ressignificada pelos documentos oficiais referentes à educação brasileira. O signo ideológico-dialógico, em forma de palavra/texto/discurso enunciado concretamente, é uma “manifestação textual das formações ideológicas/formações discursivas [que] tem de supor sempre o conjunto das relações sociais que o constituem e que estão inscritas na palavra, matéria-prima de que ele se utiliza” (BACCEGA, 1995, p. 81).

Daí porque até a significação centripetamente estabilizada, dentro da teoria bakhtiniana, pode ser interpretada como um tema que se tornou ideologicamente mais hegemônico diante de outros, já produzidos ou não. Significação e tema estão em um universo sócio-ideológico de potencialidades discursivas não reiteráveis sem um trabalho refrativo dos vários sentidos enunciados materialmente. A identificação desses elementos se encontra na esfera dialógica e interpessoal da bivocalidade e do dialogismo, ambiente de estudo só aberto pelo referencial epistemológico e metodológico da Translingüística que busca analisar o efeito das forças que movimentam os sentidos das palavras para estabilizá-los ou dispersá-los.

2. 2. 2. Força centrífuga e Força centrípeta

As forças cinéticas do discurso vivo que é enunciado ideológica e dialogicamente não se anulam nem se coadunam de maneira completa e definitiva. Os discursos se citam e se refratam pela energia do movimento que gera desgaste e renovação de sentidos estabilizados.

Na medida em que é determinado pelas formações ideológicas, o discurso cita outros discursos. Os mesmos percursos temáticos e figurativos se repetem.[...]. Porque o discurso tem essa função citativa, a liberdade discursiva é muito pequena, quando não é nula. (FIORIN, 2001, p. 41)

Assim nesse trabalho de citar o que já foi dito, vão se acumulando sentidos aspeados e vozes refratadas. Quando observo as refrações dos sentidos adquiridos pela palavra lúdico entre os documentos educacionais nacionais voltados mais especificamente para o ensino fundamental e médio e para as disciplinas de português e de inglês, percebo a oscilação entre um sentido mais tradicional de lúdico que o atrela à pura brincadeira e ao lazer e um sentido mais novo que o associa a um recurso pedagógico útil para o trabalho em sala de aula. Pela teoria bakhtiniana, o sentido nasce do movimento que tenta (des)estabilizar sentidos.

Para entender o fenômeno das forças cinéticas que significam os sentidos históricos assumidos pelas palavras, imaginemos que a agência humana influencia e é influenciada dialeticamente por sentidos e usos decorrentes do processo de constituição da realidade. Como para Bakhtin/Voloshinov (2002a. p. 44) “todo signo ideológico, e portanto também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados”, esse processo não é divino ou espiritual, mas social e culturalmente orientado pelos atos de fala dos sujeitos e materializado em discursos e gêneros enunciados.

A partir da concorrência de diferentes vozes – plurilingüismo dialogizado – as forças se confrontam e o enunciado dialógico, via atitude responsiva de um sujeito do discurso, se materializa como unidade contraditória e tensa de duas tendências sociais e históricas da vida verbal. (FLORES *et al.*, 2009, p. 122)

As palavras minhas, as alheias e as da língua (DLE, 2009, p. 182) e seus significados potenciais transitam entre as pessoas e não podem ser refletidas sem serem absorvidas e refratadas ideologicamente de uma nova forma e em um novo ângulo apreciativo e dialógico. No vai-e-vem aspeado da intercomunicação responsiva, o discurso bivocal e ideológico – mesmo sob a fachada da omissão e da neutralidade, já que é uma prática social, discursiva e um texto (FAIRCLOUGH, 2001) – sofre o desgaste e a influência ética e política das forças centrípetas – que tentam uniformizar e oficializar os sentidos para estabilizá-los – e das forças centrífugas – que se empenham em dispersar os sentidos e desautorizar suas vozes.

Em seu movimento de se fazerem compreensíveis aos interlocutores sociais, as palavras, tal como os átomos da língua, vão irradiando a energia cinética de seus elementos constituintes, cada um motivado a agir pelas intenções discursivo-ideológicas que criam o universo de possibilidade através do qual as sociedades constroem-se. Assim:

A língua é ideologicamente saturada, ou seja, constitui-se como uma concepção de mundo e um modo de ter atitudes ativas, responsivas, em cada esfera de atividade humana. Nessa perspectiva, a língua alterna-se em movimentos dialógicos que

indissociam forças centrípetas e centrífugas na enunciação do sujeito. (DI FANTI, 2003, p. 103)

Como o enunciado carrega em sua gênese plurilíngüe a luta entre o imobilismo conservador e o dinamismo transformador, as forças centrípetas e centrífugas acabam trabalhando em prol das ideologias formais e das ideologias do cotidiano respectivamente. De uma forma ou de outra, as vozes sociais ressoam no movimento performativo das enunciações que materializam as idéias do corpo social de uma determinada época e cultura. Isso ocorre no momento em que os gêneros discursivos, utilizados pelos sujeitos sócio-históricos para realizarem sua ação *na e sobre* a realidade enunciável, trazem certas formações discursivo-ideológicas à superfície textual concretizada. Segundo Baccega (1995, p. 55):

Cada formação discursiva se apresenta como uma totalidade ela própria, desvinculada, impedindo a articulação entre as demais formações discursivas. Essa articulação significaria o percurso mais rápido para o conhecimento científico da realidade e sua mudança/transformação.

Quando analisamos os objetos da teoria bakhtiniana, a bivocalidade e a dialogia, os demais conceitos vão se apresentando à reflexão como uma consequência pressuposta. É o caso do binômio representado pelas forças centrífugas e centrípetas dos enunciados verossímeis materializados em situações específicas. O choque entre essas duas forças revela o conflito ético e estético travado pelos enunciados e imagens dos interactantes. Em busca de constituir sentidos para suas palavras, os indivíduos avaliam os sentidos que os rodeiam. Naturalmente a análise, por mais objetiva que seja, conduz à valoração e à refração subjetivas. É a orientação do novo inserido no velho, da dispersão inserida na estabilidade.

Daí porque, em se tratando das línguas, falares individuais e dialetos sociais, “a compreensão da palavra no seu sentido particular depende da compreensão da orientação que é conferida a essa palavra por um contexto e uma situação precisos” (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 186). O que para Di Fanti (2003, p. 104) significa que:

Com isso, não há uma enunciação que não pertença a uma língua, com forças centrípetas próprias (centralizadoras, que procuram apagar as outras vozes sociais), e ao plurilingüismo social e histórico, com forças centrífugas (descentralizadoras, que convocam outras vozes sociais).”

Em vários trechos dos discursos dos documentos oficiais da educação nacional, as forças cinéticas da palavra lúdico entrechocam-se para ressemantizar sentidos novos e homogeneizar outros. Acredito, mas isto necessita de mais pesquisas, ser este choque dialógico entre forças centrífugas e centrípetas uma possível origem de conflitos escolares que derivam em dificuldades metodológicas de definição e operacionalização das propostas

didático-pedagógicas. No centro da questão estariam os novos sentidos que orientam a educação e a discursivação do(a) estudante e a formação do sujeito social contemporâneos.

Pensar a questão das forças vivas que movimentam as palavras vivas, como lúdico em documentos oficiais, signo ideológico e dialógico, nos leva à questão das hegemonias ideológicas. Quando Fiorin (2001, p. 29) afirma que “(a) inversão da realidade é ideologia”, compreendo que a forma como a realidade é invertida e refratada atende a interesses éticos e políticos patrocinados por aqueles que detêm o poder de manipular autorizadamente os aspectos sócio-econômicos da realidade. Por isso concordo que a realidade só passa a existir após ser significada em formações discursivo-ideológicas e enunciada no diálogo vivo entre as alteridades. A realidade é, portanto o efeito de uma linguagem ideológica e enunciável, uma questão de sentidos – nem melhores nem piores, falsos ou verdadeiros – que são tornados hegemônicos por certas práticas e discursos sócio-ideológicos ao longo do tempo.

Na ininterrupta tensão entre forças centrífugas e centrípetas, alguns sentidos materializados *nas e pelas* palavras dialogadas são imbuídos de poder para sobrepujar relativamente outros potencialmente válidos. O duelo multissonante entre as vozes autorais e suas forças centrípetas e centrífugas altera a própria percepção da realidade enunciável e se estabelece como origem dialógica e ideológica dos sentidos validados pelo diálogo interpessoal. Daí porque os conceitos de ideologia e de hegemonia²³ se entrelaçam com as noções bakhtinianas de forças centrífugas (desestabilizadoras) e centrípetas (estabilizadoras).

Ao que parece a dualidade entre essas duas forças vai variar de acordo com os propósitos ideológicos e hegemônicos que permitem a um sentido discursivo e potencial prevalecer sobre os demais até materializar-se em enunciado vivo. Nesse processo tenso, quase darwiniano de seleção e adaptação, o sentido da palavra nascerá a partir do diálogo social e histórico e se materializará em enunciados concretos que se respondem com intenções e valores subjetivos. Apesar do papel da subjetividade interpessoal na constituição dispersiva dos sentidos, as forças centrípetas buscam homogeneizar a pluralidade dialógica, o que não significa necessariamente algo ruim, pois o convívio social instaurado pela palavra-signo pressupõe um caráter consensual mesmo que instável e contingencial.

²³ Depreendo de Resende e Ramalho (2006) que a hegemonia é um domínio instável e relativo estabelecido por alguns indivíduos e grupos nas relações sociais mais pelo consenso que pela força. Para se estabelecer, a luta hegemônica depende do apoio de operações simbólico-ideológicas concretizadas a partir de práticas discursivas e ordens de discurso. A ideologia, segundo a teoria thompsoniana (*apud* RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 50-56) opera a nível da elaboração/manipulação dos sentidos enunciados por legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação, o que acaba tocando na doutrina da refração apreciativa postulada pelo Círculo de Bakhtin em torno das avaliações discursivas produzidas pelas alteridades e ratifica a noção de ideologia como um aparato que permite “ver” uma realidade ao mesmo tempo em que inverte a forma de encará-la.

2. 2. 3. Enunciado concreto

De acordo com os organizadores do Dicionário de Lingüística da Enunciação (2009, p. 99-100), o enunciado em termos bakhtinianos é a “materialização da interação verbal de sujeitos históricos.” Essa interação é composta de posições ideológico-avaliativas que surgem dentro de uma face verbal e de uma não-verbal (os não-ditos). A segunda compreende as virtualidades, o espaço/tempo de acontecimento, o objeto/tema do enunciado e as posições apreciativas dos interlocutores. A enunciação é uma unidade dialógica, histórico-cultural e não reiterável de análise que pode variar em tamanho de uma palavra a uma tese.

Ela difere da oração (que é unidade de análise pertencente à língua, sem contato com o extraverbal) e se caracteriza pela alternância de sujeitos (o que sugere o diálogo social e responsivo das formações ideológicas em forma de formações discursivas). A possibilidade de existência da enunciação depende da tensão entre o significado dado e o novo decorrente do esforço em prol da exauribilidade dos sentidos do objeto, da vontade dos falantes e das formas composicionais de gênero discursivo. Por isso toda enunciação enunciada e ainda em forma de potencialidade é social, concreta e carrega a semente da resposta ao outro, ainda que esse outro não esteja fisicamente presente o tempo e no espaço.

Na realidade, o ato de fala ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. *A enunciação é de natureza social* (BAKHTIN, 2002a, p. 109).

Como podemos notar, a questão do enunciado concreto se relaciona intimamente com os projetos políticos, éticos e ideológicos da sociedade em que eles se corporificam, com a subjetividade socialmente construída dos sujeitos enunciadorees em suas coletividades e com o *ethos*, as imagens alteritárias que os sujeitos fazem de si para poderem comunicar algo a seus interlocutores sociais. A imagem estrategicamente desenhada pelas pessoas vai dialogar com as formações discursivo-ideológicas que transitam num *continuum* entre o mais oficial e o mais cotidiano na construção dos enunciados. Estes vão ser refratados valorativamente na consciência discursivo-enunciativa dos enunciadorees gerando sentidos potenciais que se materializarão em dizeres concretos os quais dialogarão entre si em contextos históricos.

Os sentidos potenciais se revestem de uma materialidade social e enunciativa e passam a significar historicamente algo de relevante para os interlocutores apenas dentro da concretude da enunciação dialógica que as formações discursivo-ideológicas permitem. Como o magma derretido, na superfície da enunciação concreta, os sentidos alcançam um grau de estabilidade e solidez por algum tempo. Segundo Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 95) “(a)ssim, na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver

com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”.

Quando um documento oficial normatizador da educação brasileira arrola qualidades em torno da palavra lúdico, é possível supor que as pesquisas científicas e o imaginário popular possam estar em algum nível de concordância com tal sentido também. No caso do Plano Nacional de Educação (2001), as vozes entranhadas que enunciaram este documento oficial demonstram com insistência que há problemas para o sistema escolar e para os cofres governamentais decorrentes de alunos com problemas de aprendizagem e de reprovações. Assim a realidade interfere nos sentidos da enunciação concreta e esta interfere na realidade:

A língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas de época. (BAKHTIN, 2002a, p. 154)

Não basta afirmar de maneira monolítica e /ou definitiva que, por exemplo, o sentido da palavra lúdico é positivo ou negativo ou que é inerente a si mesmo. Os sujeitos sociais, dentre os quais se encontram o pesquisador, o leitor, que dialogam e se respondem devem levar em conta o momento histórico e social que engendra as palavras concretas e é afetado por elas. Os sentidos potenciais das palavras que surgem na superfície discursiva e enunciativa existem para realizar certos objetivos ideológicos diante de uma platéia a qual se dirigem e por quem são influenciados responsiva e dialogicamente. Para tanto, os interlocutores se valem de seus conhecimentos para elaborarem, dentro de gêneros discursivos específicos, uma resposta que possa dar conta das questões presentes em enunciados anteriores e antecipar outras possíveis repostas futuras. Para tanto, é importante que o enunciado concreto seja trabalhado para adquirir uma relativa totalidade enunciativa.

2. 2. 3. 1. Fatores de totalidade enunciativa

Bakhtin e seus companheiros do Círculo mostraram que o diálogo das vozes sociais é um círculo infinito que se alimenta de sua energia cinética. Os sentidos vão sendo ressignificados por homens e mulheres em suas classes e grupos sócio-econômicos quando imprimem novas interpretações a cada volta responsiva dos enunciados que respondem aos passados e antecipam os futuros. Entre os discursos enunciados nos documentos nacionais norteadores da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da educação não cita

explicitamente o papel de uma educação/prática lúdica, mas indicia novos rumos ideológicos para a sociedade hodierna e para a instituição social representada pela escola.

O discurso enunciado, por exemplo, no documento da LDB de 1996, em virtude do grau de generalidade típico de uma lei federal, já foi reformulado por leis posteriores para corrigir e normatizar pontos específicos. Seu enunciado, embora burocrático e específico a uma fase do infinito diálogo social, é aberto e possibilita espaço para que o processo educacional encontre um caminho para se tornar, em suas próprias palavras, significativo, ou seja, seja menos passivo no tocante à ação do aluno como agente e colaborador de seu próprio processo de ensino aprendizagem no cotidiano de seu universo social e escolar. Essa indicação, esse não-dito só é apreensível em nível translingüístico dentro do enunciado vivo.

Todo enunciado concreto – entendido que enunciados concretos são “enunciados que compõem ou caracterizam os diversos gêneros discursivos das esferas sociais distribuídas na/pela organização social.” (BARREIROS, s/d, p. 1796) – que constitui os discursos de uma pessoa e/ou de seu grupo social obedece a fatores de totalidade enunciativa para vir até a superfície enunciativa em um momento oportuno na tentativa de responder e dialogar com os sentidos enunciados nas vozes de sujeitos engajados na comunicação.

Assim, “(n)o limite, qualquer tema é relativamente, mas na enunciação circunscrita às situações sociais concretas, todo enunciado receberá um acabamento, mesmo que relativo e provisório” (DELARI JUNIOR, s/d, p. 04). Quanto mais burocrático e normativo for o contexto ideológico e discursivo de enunciação, mais próximo de uma totalidade estará o enunciado concreto produzido por um eu para um outro. Quanto mais empenhado em cercar seu objeto estiver o sujeito enunciator, mais estável estarão os sentidos de suas palavras, pois:

A totalidade acabada do enunciado que provoca uma compreensão responsiva é determinada por três fatores interligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento (BARREIROS, s/d, p. 1795).

O primeiro caso engloba o processo de pesquisa em que os interlocutores sociais se envolvem no ato de enunciar e de interagir. Tanto a pesquisa científica quanto a conversa travada em momentos de lazer, diversão e brincadeira possuem um nível de tratamento léxico-gramatical e pragmático-discursivo específico para cada situação comunicativa. Em comum, os sujeitos objetivam agir estrategicamente no mundo dizível e interagir em ambas as situações. Mas para que possam interagir efetivamente as pessoas devem valorar/significar em sua consciência a informação recebida por meio de análises refletidas que podem ocorrer em segundos, horas ou dias a depender da disponibilidade de tempo, recursos e objetivos. “O

reflexo/refração (dos) objetos e ações na consciência do homem constitui a consciência estética, que está inter-relacionada não só à sociedade como um todo mas também à classe social ou grupo social” (BACCEGA, 1995, p. 72). O processo de reflexão sobre o objeto de sentido conduz a subjetivação e a uma acentuação valorativa da realidade enunciável.

No tocante ao desejo de se comunicar dos interactantes, devo lembrar que a utopia de um enunciado absoluto e fechado em si mesmo não tem fundamentos de sustentação diante da imprevisibilidade e incompletitude dos sujeitos sociais. Mas isso não significa que as palavras, os textos e os discursos não possuam limites. Tudo aquilo que é enunciado, verbalizado, comunicado pode usufruir de uma relativa totalidade através da qual as alteridades refletem seus dizeres e preparam respostas contingenciais e aspeadas, porque envolvem os projetos ideológicos e a disposição ética e política de interação dos indivíduos. O desejo de enunciar e o desejo de conhecer são duas faces sociais de uma mesma moeda discursiva, cujo valor se encontra nas relações interpessoais, pois, “(t)odo conhecimento está comprometido com os interesses sociais.” (FIORIN, 2001, p. 29). Isso gera palavras e reflete o trabalho desenvolvido pelos interactante na produção de conhecimento.

Quanto ao terceiro elemento, é importante reconhecer os gêneros como formas composicionais socialmente convencionalizadas que constituem e orientam a atividade humana a partir da linguagem do corpo e da palavra. Os gêneros se relacionam com a realidade e só através deles os sujeitos podem operar compreensiva e racionalmente com um universo de realidades potenciais determinadas por processos históricos e culturais. Palavras, signos ideológicos que influenciam e são influenciadas pelos esforços dialógicos, presentes em gêneros discursivos diferentes apresentarão sentidos ideológicos diferentes porque carregam objetivos enunciativos e as vozes multissonantes de interactantes diversos, tese justificada por Miotello (2006) ao explanar o emprego ressignificado dos sentidos da palavra “povo” em charges políticas e por Barreiros (s/d, p. 1794) que assevera:

As palavras quando expressas em discurso, oral ou escrito, são selecionadas pelo locutor para compor um determinado gênero discursivo, atendendo à situação discursiva desejada. Esta, por sua vez, está imbuída de um tema, uma expressividade, marcada por estilo e entonações.

De momento a momento, as palavras vão sendo respondidas por sujeitos que alcançaram uma certa compreensão do prisma de significados dispersados no movimento comunicacional do eu para o outro. As aspas são as reflexões dialéticas que os indivíduos colocam ao retomarem as palavras enunciadas concretamente pelo outro. Tanto a percepção/compreensão ideológica da palavra enunciada de um quanto da contra-palavra de outro tornam-se possíveis quando se depreende uma totalidade enunciativa dentro de um

contexto histórico-cultural mais amplo em que o social e o individual se afetam. O fato é que toda palavra possui em seu histórico, a voz de pelo menos duas pessoas. Dentro da totalidade enunciativa, a bivocalidade, referente a alteridades em luta, se entrecacha e se ajusta.

2. 3. A bivocalidade do enunciado concreto

No Dicionário de Lingüística da Enunciação (DLE, 2009, p. 57) consta que “a palavra assim como o enunciado e o discurso, é bivocal, e essa propriedade pode ser mais ou menos aparente, dependendo dos gêneros do discurso mobilizados.” Essa bivocalidade da agência humana se deve ao ato de viver em sociedade. Muito mais do que por causa das informações guardadas no código genético, a palavra humana é bivocal. A palavra bivocal sempre conta com o trabalho valorativo de outros que construíram sentidos para continuarmos ou refazermos de acordo com as possibilidades que nos são permitidas historicamente pelo domínio das formações discursivo-ideológicas hegemônicas²⁴.

Para Bakhtin (2002b, p. 184-185) o discurso bivocal “surge inevitavelmente sob condições da comunicação dialógica, ou seja, nas condições da vida autêntica da palavra.” Para o fundador do moderno enfoque translingüístico dos estudos da linguagem, “a palavra de outro não se reproduz sem nova interpretação mas age, influi e de um modo ou de outro determina a palavra do autor, permanecendo ela mesma fora desta. Assim é a palavra na polêmica velada, e na maioria dos casos, na réplica dialógica.” (*idem, ibidem*, p.195-196). Considero que os casos alheios ao dialogismo e à bivocalidade seriam os chavões, as fórmulas dogmáticas e as frases feitas de efeito retórico/fático que surgem em meio às falas ordinárias, mas permanecem à margem do diálogo social porque, em tese, não possibilitariam respostas.

Bakhtin (*opus cit*, p. 193) pondera que o caráter bivocal do discurso caracteriza-se “pela interseção nele verificada de duas vozes e dois acentos.” Mesmo o enunciado materializado pelo mesmo sujeito social adquire novo sentido se pronunciado novamente em outro contexto sócio-histórico. Suas palavras podem ser repetidas com a maior fidelidade possível, mas a situação comunicacional e a interação discursiva ao longo da linha do tempo se encarregarão de preencher as mesmas palavras com outros sentidos por causa de múltiplos

²⁴ “Althusser, em *Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)* (1976), contra-argumenta, afirmando que não é pertinente compreender a ideologia dominante como algo estanque, que se dá independentemente da luta de classes. Essa ideologia, para assegurar sua posição, para reproduzir-se, necessita contínua e eternamente entrar em conflito com a antiga ideologia dominante e com a ideologia da classe dominada. Por isso, os AIE não são apenas o lugar de imposição de uma ideologia soberana, mas também são domínios onde há luta de classes, isto é, resistência” (SILVA, 2009, p. 162).

fatores tais como a entonação, o gênero discursivo/textual, o estilo, entre outros. E isso fica bem comprovado por Bakhtin/Voloshinov (2002a) ao tratar do discurso citado.

Hartmann (2007, p. 80) enfatiza que o “locutor tem a responsabilidade pelas palavras em seu discurso, mas as vozes que ressoam nas *suas* palavras pronunciadas estão para além dele próprio.” Sua assertiva referenda a definição dada por Flores *et al.* (2009, p. 182) de que palavra é o “produto da interação entre o locutor e o interlocutor”. E por ser assim, as palavras enunciadas em contextos sócio-históricos específicos materializam o esforço ético-político e discursivo-ideológico dos interactantes. Desde o seu nascedouro elas trazem, portanto, as vozes apreciativas das várias alteridades envolvidas no diálogo responsivo e dissonante.

Segundo Flores *et al.* (*opus cit*, p. 57), “a palavra, mesmo isolada, sendo interpretada como representante do enunciado do outro (sujeito/discurso), é bivocal, internamente dialogizada.” Bakhtin (2002b) considera que a interferência de vozes alheias se dá pelas análises contrapontísticas de vozes e tonalidades diferentes onde a palavra enunciada do outro, orientada para finalidades discursivo-ideológicas diversas, penetra de modo gradual e insinuante na consciência e no discurso concretizado do eu em forma de gêneros.

Para os teóricos do Círculo, no processo histórico-cultural de constituição dos sentidos das palavras e das realidades, não há um objeto-herói previamente dado, não há um Adão bíblico, não há isolamento e imobilismo naquilo que é discursivado pelos sujeitos sociais em seus enunciados concretos. Por ser dialógica, viva, culturalizada e historicizada a palavra carrega as entonações e as vozes do momento e dos sujeitos que interagiram para enunciá-las. Uma “réplica gera outra [...] em movimento perpétuo” (BAKHTIN, 2002b, p. 233). A dificuldade que algumas pessoas sentem em perceber a bivocalidade de lúdico, por exemplo, inerente a seus próprios enunciados vivos e aos dos outros, deve-se ao caráter monologizante de agentes e discursos que tentam abafar a realidade multifacética e polifônica de “um mundo de vozes plenivalentes em relações dialógicas infindas” (FARACO, 2003. P. 76)

O fato é que no interior de cada palavra enunciada sempre será possível encontrar as marcas enunciativas de alteridades múltiplas. Essas alteridades sempre vão buscar responder e antecipar as respostas dos outros porque dentro do diálogo sócio-discursivo não pode haver um ponto final. Não por falta de esforço dos interlocutores envolvidos no ato performativo de influenciar as interpretações que as alteridades desenvolvem sobre uma dada questão. As vozes dos sujeitos sociais se chamam heterogloticamente à interação valorada e responsiva no momento em que bivocalizam, parodiam, exemplificam, ou seja, agem sobre os sentidos enunciados anteriormente dentro do diálogo social ao longo do tempo e dos espaços.

2. 3. 1. A heteroglossia dos enunciados

Faraco (2003) interpreta o ideal bakhtiniano de combate ao monologismo dos sentidos como uma utopia que reconhece a “dinamicidade semiótica” (*opus cit*, p. 56) da enunciação dos sujeitos sociais, mas não em um sentido transcendental e desprovido de características e atitudes sociais e ideológicas. “Uma atitude monológica ou um modelo monológico do mundo é autocentrado e insensível às respostas do outro; não as espera e não reconhece nelas nenhuma força decisiva; pretende ser a última palavra” (*opus cit*, p. 73).

A comunicação humana é social, por isso é diferente da comunicação de um animal que pode emitir sons e ruídos, porém não transmite cultura, valores e ideologias em forma de palavras responsivas. O diálogo humano é heteroglótico porque, ainda que seja enunciado sobre si mesmo, envolve avaliação apreciativa de cunho social e subjetivo. Assim, o mesmo sujeito pode valorar seus próprios enunciados e adotar posturas axiológicas concordantes ou não a partir do que seu contexto extraverbal atual lhe permite compreender. O mesmo agente social pode assumir vozes diferentes para cada sujeito social descentrado que encenar no palco discursivo, para cada imagem/*ethos* sob o qual enunciará. No palco do grande diálogo interpessoal, a cena vai influenciar os papéis histórico-culturais e ser influenciada por eles.

No simpósio universal e infindo de constituição dos sentidos, sempre dependentes da realidade política e econômica que propiciam a atividade consciente do ser humano, a única coisa que podemos depreender como certa é que a realidade enunciável é compreendida a partir dos graus de refração valorativa a que os sujeitos conseguem chegar. E se há graus de apreciação/valoração é porque há graus atômicos e moleculares de ideologia na tensão heteroglótica pela estabilização/dispersão dos sentidos. Daí que para Silva (2003, p. 04):

O conceito de heteroglossia de Bakhtin (1998) busca cobrir esta multiplicidade de vozes sociais e a extensa variedade de relações e interrelações, orquestrada dialogicamente, onde forças centrípetas (que unificam e centralizam o mundo verbal-ideológico) e as forças centrífugas (processos ininterruptos de descentralização e diferença, ‘desunião’), em todo enunciado concreto, se (des)encontram. Assim, a ‘heteroglossia’ possibilita perceber o que está na margem, incorporando as formas vivas da linguagem, como processo formativo, flexível, cambiante.

Ao se comunicar, o sujeito social busca se posicionar diante de alteridades que margeiam seus limites enunciativos. Cada uma delas interage com o universo de potencialidades significativas que se transforma em compreensões novas e geram novos temas para o trabalho apreciativo de outros sujeitos sociais respondentes. Cada proferimento enunciado resulta da movimentação estratégica realizada em jogos de poder. O poder de fazer valer uma dada interpretação, um dado sentido. “A heteroglossia refere-se a essa

estratificação, diversidade e aleatoriedade na vida da linguagem e esse conflito anima todo proferimento concreto feito por qualquer sujeito falante” (ELICHIRIGOITY, s/d, p. 185).

No entremeio axiomático e histórico das várias interações ideologicamente marcadas, as vozes das pessoas vão constituindo sentidos polifônicos novos e eqüipolentes que se materializam nos gêneros discursivos e em suas palavras até que um deles se torne mais hegemônico dentro dessa heteroglossia dialogizada que marca e funda a comunicação social racional. Ao mesmo tempo em que os sentidos dialogados são enunciados, eles passam a afetar e interagir com o tecido da realidade objetual. Por isso, sentido e realidade passam a ser o resultado de uma luta heteroglótica travada em condições materiais de interação discursiva. Dentro da grande temporalidade, ou seja, dentro da compreensão ativa e moldada pelas características contextuais do tempo e do espaço em que se realiza a heteroglossia, a tessitura dialógica que acompanha a multidão de vozes e de ideologias expõe a tensão entre tendências imobilistas e forças dispersantes presentes e materializadas por enunciados vivos. Cada uma tem um momento em que suas ressonâncias são mais eficientes na tentativa de estabilizar ou remodelar os sentidos e as significações já estabelecidas. Quanto mais partidários assumirem um determinado ponto de vista interdiscursivo, mais efetiva será a influência da palavra.

2. 3. 2. O interdiscurso

A questão do interdiscurso²⁵ pode não ser uma categoria de análise da Translingüística, mas sua essência é translingüística por focar aspectos classificados na teoria bakhtiniana como polifônicos e heteroglóticos de enunciados diversos presentes na constituição de um dado enunciado vivo e responsivo. Até um autor, em tese, não-bakhtinianista como Fairclough (2001) afirma a influência de Bakhtin para a formulação de noções caras tanto a seu trabalho quanto à análise de discurso francesa no que concerne a gêneros, intertextualidade e interdiscursividade. Falar de enunciado concreto envolve a dialogia, a bivocalidade e a compreensão dos limites do ser humano (SOUZA, 2002, p. 155).

²⁵ Brandão (2004, p. 107-108), a partir de uma perspectiva de análise do discurso francesa, define interdiscursividade como a relação entre discursos, sendo que todo discurso, nasce de um trabalho sobre outros discursos, e intertextualidade como a relação entre formações discursivas. Pode ser interna (relação entre discursos do mesmo campo) ou externa (relação entre discursos de campos diferentes). Fairclough (2001, p. 152), dentro da análise crítica, por sua vez considera que a intertextualidade manifesta é o recurso explícito a outros textos específicos e a interdiscursividade é uma intertextualidade constitutiva e se refere a “questão de como um tipo de discurso é constituído por meio de uma combinação de elementos de ordens de discurso”. Em ambos os autores a presença da voz enunciada por outros em contextos específicos se infiltra na constituição de um discurso enunciado, de maneira dialética, responsiva e dialógica. Por isso, não seria exagero supor que o acento de valor que permite a emergência tensa da contra-palavra, permitiria também a resposta dos interactantes em forma de interdiscursos que se citam refratária e heterogloticamente.

Fairclough (*opus cit*, p. 133) reconhece que intertextualidade é um termo cunhado por Kristeva quando de seu trabalho de divulgação do trabalho de Bakhtin no Ocidente. Ele (*idem, ibidem*, p. 137) afirma que “(a) intertextualidade implica uma ênfase sobre a heterogeneidade dos textos e um modo de análise que ressalta os elementos e as linhas diversos e freqüentemente contraditórios que contribuem para compor um texto.” Tanto a intertextualidade quanto a interdiscursividade reacentuam a teoria bakhtiniana, especialmente na questão dos gêneros discursivos e na questão do dialogismo de pessoas via palavras vivas.

A enunciação de todo sujeito histórico e social ocorre dentro de um universo potencial de sentidos tematizados por onde circulam vozes e ideologias já reiteradas e ressignificadas. Não há palavra que não cite outra, que não responda/seja respondida, que não permita a contestação e a réplica em forma de contra-palavra em algum momento. Assim “não é possível mais pensar na palavra em uma perspectiva isolada; só é possível concebê-la em seu contexto sócio-histórico-cultural” (BARREIROS, s/d, p. 1800), pois:

“A palavra (e em geral, o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, mas um trio).” (BAKHTIN *apud* SILVA 2003, p. 03)

Os discursos dos documentos oficiais que estabilizam os sentidos da educação brasileira em nível nacional acompanham a idéia de entremeio. Ao enunciarem a palavra lúdico eles provam a idéia de que o discurso produzido é um interdiscurso dissonante, porque é seletivo, apreciativo e contingencial, porque segue preceitos normatizadores e formações discursivo-ideológicas. Os interdiscursos se atraem e se interrelacionam de maneiras variadas e dialéticas entre si, pois “(a) interdiscursividade implica o diálogo com os outros discursos, ao mesmo tempo que revela a especificidade do discurso construído nesse processo.” (BACCEGA, 1995, p. 27) de maneira responsiva e valorativa e expõem a tensão e os conflitos éticos e políticos (FERREIRA, 2007) *na e pela* linguagem, conflitos mais ou menos explícitos no ambiente lingüístico segundo as necessidades interlocutórias. Para Mendonça (s/d, p. 01):

No diálogo com os discursos postos na grande temporalidade, o sujeito ressignifica o discurso que o constitui na memória discursiva, dando-lhe uma contrapalavra. É assim que a contrapalavra é concebida: aquilo que permite, através da compreensão responsiva, produzir o novo e a ruptura nos sentidos estabilizados na memória, [...]. O interdiscurso, nessa concepção teórica, é peça-chave na produção de sentidos e permite que o sujeito se mova em espaços possíveis de interpretação, possíveis mas não já-lá e evidentes.

No diálogo responsivo da grande temporalidade em torno da palavra lúdico é possível vislumbrar a ideologia oficial monovocalizante em tensão constante com uma

ideologia dispersiva do cotidiano. As várias vozes e imagens sociais se revelam e se citam pelo embate heteroglótico entre forças centrípetas e centrífugas que estabilizam e fragmentam os sentidos dentro de “redes discursivas” bivocalizadas as quais permitem o encadeamento de elos interdiscursivos de compreensão e tematização dos vários sentidos potenciais enunciados na palavra/texto/discurso. “Quando um discurso cita outro discurso, os textos que os veiculam não precisam necessariamente remeter um ao outro, mas quando um texto cita outro texto, os discursos veiculados por eles também se citam” (FIORIN, 2001, p. 47).

Entre os documentos oficiais pesquisados, os trechos mais elaborados e laudatórios em relação aos sentidos textualizados do lúdico estão registrados nas Diretrizes Curriculares, documentos construídos pelo Conselho Nacional de Educação. Há uma mescla entre a voz do burocrata, a voz do educador e a voz do político a qual denota uma luta política, ética e ideológica. Isso porque o Conselho é um órgão ligado ao Ministério da Educação. O grupo formado pelo ministro e pelo primeiro e segundo escalões governamentais é escolhido por motivos políticos muito mais que técnicos para exercer um cargo de confiança sob as orientações discursivo-ideológicas e metas estabelecidas por seu partido e governo.

É nesse horizonte discursivo-ideológico-apreciativo que surgem sentidos potencialmente materializáveis em forma de gêneros para a enunciação da (contra-)palavra lúdico no interdiscurso que carrega as vozes responsivas de políticos e educadores ao longo da história. Os sentidos temáticos concretizados em situações não-reiteráveis carregam a força centrífuga dos segmentos da sociedade ainda não contemplados com a definição dos sentidos estabilizados por alguns segmentos sociais. Perceber isso passa pela compreensão translingüística das questões axiológicas de linguagem realizadas em gêneros discursivos.

2. 3. 3. Os gêneros discursivos

O gênero abordado neste trabalho é o documento oficial portador da ideologia formal de segmentos proeminentes na administração das massas. Suas vozes enunciadas são plenas de uma autoridade reconhecida por um consenso relativo. Ele é fruto da organização social humana e também possibilitador dessa mesma sociedade porque é por ele que os indivíduos passam a interagir numa certa realidade e a responder uns aos outros de maneira apreciativa para apreender e constituir essa mesma realidade. Tudo que é semiotizado pelo esforço apreciativo do diálogo interumano é algo ideológico. Para esse algo existir no espaço-tempo, ele deve ser materializado em gêneros discursivo-ideológicos que refletem as posições identitárias e as imagens alteritárias das pessoas humanas. É na história e na cultura dos gêneros discursivos que cada indivíduo responsivo e seus grupos sociais dialogam.

Para Delari Junior (s/d, p. 04) a “definição de gêneros de discurso materializa uma das mais contundentes críticas bakhtinianas ao objetivismo abstrato saussureano.” A crítica é oriunda do fato de que a compreensão e a constituição dos textos se dão fundamentalmente por meio de recursos translingüísticos, ou seja, situados no contexto de possibilidades históricas, culturais, políticas e econômicas ligadas dialeticamente à ação social humana. A compreensão é apreciativa, dialógica e responsiva e se apresenta materialmente na bivocalidade viva da palavra/texto/discurso enunciada por uns e retomada como contrapalavra por outros ou pelo mesmo sujeito em contextos diversos de apreciação/valoração.

A respeito dos gêneros discursivos, Elichirigoity (2008, p. 190-191) enfatiza que:

Então, chama-se gênero do discurso *tipos relativamente estáveis de enunciados* cujas características do conteúdo temático, do estilo lingüístico (ou seja, a seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e, acima de tudo, de sua estrutura composicional fundem-se a aspectos que são determinados pela natureza específica da esfera particular de interação social.

A estrutura composicional dos documentos oficiais é, por assim dizer, burocrática e esmerada. Ela se destina a largas parcelas da população brasileira, e mais especificamente àquela formada por educadores e educandos. É constituída de um vocabulário de fácil apreensão e frases relativamente curtas em ordem direta. Há a presença de exemplos de caráter didático para dirimir e esclarecer possíveis dúvidas durante a análise dos sentidos enunciados. A imagem de objetividade e relativa ausência de assimetria da interação permite que os sentidos enunciados pelos discursos dos documentos unifiquem as vozes dos interactantes e silenciem dissidências em prol de ideologias homogeneizadoras e oficiais.

Como os pareceres, leis, diretrizes e parâmetros alocados sobre a condição/classificação de gênero documento oficial dirigem-se à sociedade, eles carregam as vozes dos seus autores para uma certa audiência que irá consumi-lo ao longo dos anos e produzirá, assim, interpretações parciais e apreciativas, relativas e contingenciais tão heteroglóticas e dispersivas quanto os sujeitos que as engendraram discursivamente, uma vez que “os gêneros, sendo sociais, não são restritivos, impeditivos, da individualidade, mas uma condição imprescindível à sua constituição” (DELARI JUNIOR, s/d, p. 05). Ele é como:

se fosse uma superestrutura da palavra, porque essa expressividade típica do gênero não pertence à palavra como unidade da língua, e não entra na composição de sua significação, mas apenas reflete a relação que a palavra e sua significação mantêm com diferentes práticas de interação social. A experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua com os enunciados individuais do outro. (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 194)

Por isso os gêneros discursivos, dentro da perspectiva dialógica do bakhtinianismo, são uma forma humana de agir no historicamente no mundo e constituí-lo para atender aos

interesses ideológico-discursivos contingenciais de parcelas da comunidade aptas a fazer valer sua vontade no espaço-tempo. Neste ponto, a teoria dos atos de fala e da performatividade de Austin (1990) casa responsivamente com a utopia bakhtiniana (FARACO, 2003, p. 72 e 76) de vozes orquestradas em diálogo infindo, no sentido de plenivalentes e equiparadas²⁶. Se dizer é fazer, meus feitos são efeitos verossímeis de minha palavra, palavra que sempre carrega em si a subjetividade identitária de vozes e alteridades variadas.

E isso é retomado na grande temporalidade pela resposta de Delari Júnior (s/d, p. 04-05) quando enuncia que é “mediante a escolha de gêneros socialmente produzidos que a autoria individual pode se realizar, e tal escolha nunca é totalmente arbitrária ou aleatória, pois necessita constituir um acabamento que permita e solicite a atitude de um outro”. Assim a palavra apreciada e enunciada do eu convoca a do outro para que ambas concretizem polifonicamente seus projetos enunciativos e seus sentidos potenciais em palavras/gêneros discursivos adequados aos mais variados contextos enunciativos.

Ainda que os sujeitos em interação não queiram ou não possam a todo momento se aperceber dos jogos refrativos, a vida plurilíngüe da palavra enunciada interage dialeticamente com a realidade objetual que a agência discursiva das pessoas aprecia. Palavra e realidade se afetam e se interrelacionam na forma de gêneros discursivo-ideológicos variados. Em outros termos, os gêneros discursivos enunciados pelos sujeitos sociais são tanto constituídos como constituidores de seus vários contextos ideológicos.

Sendo assim, o plurilingüismo é próprio da linguagem, pois várias vozes sociais entram em concorrência na enunciação. No entanto, há uma estratificação em gêneros discursivos, cujos elementos formais (lexicológicos, semânticos, sintáticos etc.) estão imbricadamente organizados em função de um sistema de acentuação próprio de uma dada esfera de atividade (DI FANTI, 2003, p. 104).

Os documentos oficiais arrolados nesta pesquisa ora indiciam um discurso político em torno do lúdico, ora verbalizam um discurso típico dos educadores. No entremeio dessas vozes e desses discursos enunciados em vozes concretas e históricas, os vários sentidos da palavra lúdico sofrem, intertextual e interdiscursivamente, coerções de ordem translingüística (social, ideológica e discursiva – através das quais os velhos sentidos são ressignificados como novos, são omitidos ou aspeados) e de ordem lingüística (na forma como isso ecoa na superfície textual durante o momento irreiterável da enunciação concreta).

²⁶ “O discurso são as combinações de elementos lingüísticos [...] usados pelos falantes com o propósito de [...] agir sobre o mundo. A fala é a exteriorização psico-físico-fisiológica do discurso. Ela é rigorosamente individual, pois é sempre um eu quem toma a palavra e realiza o ato de exteriorizar o discurso” (FIORIN, 2001, p. 11).

Por isso concordo que “(d)iferentes gêneros podem mesmo discrepar, misturarem-se, contaminarem-se, atravessando esferas alheias...” (DELARI JUNIOR, s/d, p. 05), o que é próprio da tensão ideológica e dialógica na e pela linguagem das vozes sócio-históricas.

Os princípios que regem a variabilidade da escolha e a formatação dos gêneros discursivos são reflexos de questões éticas e políticas que permeiam os atos de fala materiais de todos os agentes sociais e seu posicionamento estratégico na interação social. Claro que pensar a palavra enunciada dentro de gêneros discursivos não significa pensar que a palavra autoral não é um processo criativo exercido pela vontade de querer dizer do falante porque segue princípios genéricos e traz em sua gênese a voz do outro em forma de contra-palavra. “Apesar de dialógico, o enunciado é singular, [...] os sujeitos, através de seus discursos ou enunciados e ações, produzem algo novo, individual e historicamente único, embora esteja vinculado a outros discursos ou enunciados e ações” (SEVERO, 2009, p. 77).

Os princípios enunciativo-axiológicos dos signos-palavras são regidos por condições de (in)felicidade quanto a seus efeitos quando são materializados em formações discursivo-ideológicas e em gêneros discursivo-textuais próprios do contato interpessoal. Os gêneros são instrumentos ideológicos e discursivos de textualização refrativa das várias realidades sociais possíveis. Eles conseguem captar e constituir uma realidade humana refratada ao sistematizar a compreensão histórica e cultural do mundo objetual e a forma como as individualidades dos sujeitos vão interagir e responder-se dialogicamente por meio de palavras/textos/discursos.

2. 4. O sujeito dialógico

O sujeito do discurso é dialógico e ideológico, porque a sua compreensão da realidade e conseqüente inserção nos contextos sociais e pessoais se dá pela interação com os outros e depende da forma como ambos vão se posicionar diante das múltiplas realidades construídas pela ação humana em forma de discurso enunciável. E no entremeio das relações interpessoais, vários posicionamentos são marcados por formações discursivo-ideológicas que se relacionam dialética e dialogicamente com os sujeitos sociais. Daí que:

O sujeito inscrito no discurso é um ‘efeito de sentido’ produzido pelo próprio discurso, isto é, seus temas e suas figuras é que configuram a ‘visão de mundo’ do sujeito. Se, do ponto de vista genético, as formações ideológicas materializadas nas formações discursivas é que determinam o discurso, do ponto de vista da análise, é o discurso é que vai revelar quem é o sujeito, qual é sua visão de mundo. (FIORIN, 2001, p. 49)

As noções de individualidades e de alteridades pressupõem a presença da questão interpessoal na formação social dos aspectos psíquicos, afetivos e cognitivos do ser humano. A partir do momento em que deixamos de viver em função das nossas necessidades

fisiológicas imediatas e próprias de organismos vivos e organizamos nosso ser em função do tempo, da racionalização e do desejo, alcançamos um patamar novo no tecido da existência e extremamente dependente da imagem do outro para o eu e para o nós.

Essa imagem é uma construção languageira que medeia a apreensão e a compreensão do mundo enunciável. Por ser um tipo de linguagem, a relação entre o eu e outro sofre as coerções geridas pelas ideologias do cotidiano e pelas oficiais com seus respectivos discursos que refratam e refletem os diálogos. O limite entre o eu e o outro passa a ser um elo na cadeia discursiva das infinitas e multifacéticas respostas da fala de um ao outro. Dentro dessas relações interpessoais e intersubjetivas, a tensão dialógica e ideológica entre pontos de vistas dispersantes, ou seja, o choque entre compreensões e valores diferentes, não pode ser abafada, mas pode ser consensualizada e apreciada a partir da palavra enunciada.

As imagens sociais, as práticas identitárias, os sentidos estabilizados e potenciais em torno do mundo objetual dizível que permitem que a realidade culturalizada surja em nossa consciência são efeitos consensuais mais ou menos assimétricos da linguagem racional e do pensamento verbal. Não é despropositual afirmar que a pessoa humana é uma forma ideológica e dialógica de linguagem. A alteridade discursiva do eu em função do outro se materializa nessas relações. Relações que devem considerar a pluralidade autoral das pessoas humanas em função do respeito a sua igualdade e a sua singularidade.

Grillo (2006) afirma que as relações dialógicas são semânticas e ocorrem em enunciados concretos. Para tanto, elas pressupõem um sujeito concreto, responsivo e inconcluso de um lado e por outro, um supradestinatário, não necessariamente imediato. Por isso elas são sociais e têm uma dimensão valorativa. As pessoas não podem se relacionar/posicionar de forma desideologizada em seus contextos histórico-culturais nem podem conviver em seu tempo-espço sem pontos consensuais de semelhança, entendido que “as semelhanças entre os sujeitos são garantidas por, por exemplo, compartilharem os mesmos horizontes apreciativos e significados sociais.” (SEVERO, 2009, p. 75)

Viver em um ambiente social marcado por formações ideológicas e discursivas díspares não significa desordem e caos. A interpessoalidade carrega em si os limites entre alteridades diversas já que qualquer idéia de homogeneidade, por mais consensual que seja, não pode apagar por completo ou eternamente a marca do eu no falar e no agir do outro. Caso isso fosse possível, as sociedades não existiriam. Sociedade não é um *Frankstein* caótico, é harmonia em meio à diferença. É o convívio entre as forças centrípetas e centrífugas em luta que constituem e modelam a realidade enunciável e permitem as relações interpessoais e a interação entre as várias imagens e identidades sociais das pessoas.

A pessoa humana é um sujeito dialógico. Sua existência depende do contato dialético com alteridades e idéias diversas. Ao enunciar, a pessoa dá-se a conhecer ao mesmo tempo em que interfere na percepção alheia sobre si e sobre a realidade. Assim novas concepções vão sendo ressignificadas e oportunidades histórico-culturais vão se concretizando. Claro que o contato interpessoal é eivado de tensões ditas e omitidas, afinal cada pessoa é um universo com percepções próprias acerca do mundo. O estabelecimento de parcerias e a abertura ao diálogo pode promover desenvolvimento interpessoal e intrapessoal se levar em conta a diversidade de objetivos e conceitos acerca da realidade dizível.

O universo discursivo-ideológico em torno da palavra lúdico presente nos documentos oficiais sobre a educação brasileira leva-nos a crer que o estabelecimento de parcerias e o trabalho feito a partir de aspectos da realidade permite que problemas no processo de ensino-aprendizagem sejam discutidos e os discursos enunciados sejam relativamente tornados mais homogêneos, menos assimétricos e mais produtivos. A busca pelo diálogo pode não derivar em consenso absoluto, mas pode se reverter em um ambiente social e formativo mais propício para que os conhecimentos valorizados pelos grupos sociais sejam transformados em saberes pela interpretação criativa dos sujeitos respondentes

A vida em sociedade é por assim dizer uma colcha discursiva de vários fios ideológicos e dialógicos tensamente entrelaçados, um concerto heteroglótico de vozes polifônicas em busca de uma lugar autorizado na superfície enunciativa. Nesse contexto o mundo intrapessoal dos sujeitos sociais tanto afeta quanto é afetado pelo contexto enunciativo e relacional do mundo interpessoal, mundo que se afigura entre as pessoas no momento em que elas interagem com seus progenitores em família, célula social, num primeiro momento.

2. 5. Conclusão

Uma teoria responsiva e dialógica sobre a linguagem do porte da desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin na Europa oriental do século XX ao longo de reuniões e anos de trabalho não pode ser resenhada em poucas páginas sem um inevitável corte apreciativo de textos e citações importantes. A totalidade compreensiva é um eterno anseio em *devir* em cujo caminho nos movemos e em cujo caminho deixamos nossas próprias marcas em língua portuguesa, que vão influenciar a compreensão que outros pesquisadores também realizarão (trans)lingüisticamente acerca dos fatos que envolvem a palavra concreta.

O trabalho de pesquisadores brasileiros como Faraco (2003) Braith (2005) e Sousa (2002) são oportunidades de se conhecer a obra de Bakhtin sobre a linguagem. Com rigor didático e científico, os autores apresentam com seus trabalhos uma teoria desenvolvida ao

longo de anos e que mesmo assim só muito tardiamente alcançou toda a atual notoriedade devida no ocidente por causa de conflitos e interesses econômicos, sociais e militares e dificuldades de tradução do russo para outras línguas, como o francês, o espanhol e o inglês, mais comercialmente acessíveis ao grande público consumidor e aos pesquisadores em geral.

Para pesquisar os sentidos ressemantizados da palavra lúdico em documentos oficiais da educação brasileira, arrolei autores bakhtinianistas e alguns outros teoricamente não seguidores de Bakhtin. Em comum, busquei durante o capítulo autores que trabalhavam a questão das relações dialógicas realizadas em enunciados concretos e possíveis dentro de formações discursivo-ideológicas específicas para comprovar o caráter bivocal, centrífugo e responsivo das palavras enunciadas na grande temporalidade dos diálogos inconclusos que constituem e são constituídos pelas pessoas e por seus grupos histórico-culturais.

Fairclough (2001) fala em mudança social, Austin (1990) estuda os atos de fala. Bakhtin e os teóricos do Círculo estudaram de alguma forma com anos de antecedência tudo isso quando trouxeram as questões de linguagem para o terreno do social e demonstraram que os sentidos são significados que podem tematizar novas idéias e conceitos através do uso. Se a verdade e o direito se vinculam à concordância de vozes, eles bem podem estar certos ao enunciarem sua maneira de compreender a vida como uma forma de linguagem.

Ao debruçar-me sobre a nova filosofia da linguagem desenvolvida por Bakhtin, acredito poder perceber a luta ética e estética pela constituição dos sentidos do lúdico em um nível mais material do que o proporcionado pela ciência lingüística tributária dos postulados saussurianos. Do tema ao significado, a tensão dialógica e dialética transborda nas questões éticas e nas escolhas políticas que permeiam a enunciação histórica e concreta dos seres humanos. Nesse corredor de idéias, o que de imediato salta aos olhos é o caráter dialético da vida social na linguagem. Ao estudar a Translingüística, Bakhtin e o Círculo revelam que a vida autêntica da palavra nasce no interumano e interage com as formações ideológico-discursivas vigentes. É nesse jogo interativo travado na palavra, arena de lutas, que os discursos materializam as pessoas e fundamentam a sociedade e a cultura com seus valores e idéias, algo que muitos não conseguem ou querem compreender por desconsiderarem a importância do estudo translingüístico das palavras e de suas várias contra-palavras possíveis, assunto que abordarei mais detidamente no capítulo seguinte.

3. A palavra na teoria bakhtiniana

“O valor conceptual de uma palavra é sempre condicionado pela palavra que designa seu oposto.” (HUIZINGA, 1993, p. 50)

3. 1. Introdução

Neste terceiro capítulo, teço considerações sobre a palavra como arena de lutas e sua relação com a ideologia. Antes da (relativa) conclusão do capítulo, resenho as idéias do Círculo em torno da (contra-)palavra, da relação palavra/ideologia e da ligação entre o tema e a significação das palavras, entre o reiterável e o não-reiterável. Um capítulo todo dedicado à palavra busca responder à assertiva de Bakhtin (2002a, p. 49) quando assevera que “(o) que faz de uma palavra uma palavra é sua significação.” Acontece que esta significação não é um produto pronto e acabado – intrínseco desde uma origem divina à palavra – mas é instável e relativo porque envolve a disposição dos sujeitos interactantes em comunicarem seus próprios sentidos decorrentes do que alcançaram com seus próprios esforços interpretativos.

Por isso, os sentidos pessoais e os significados sociais materializados criativamente no material lingüístico da palavra são um elo semiótico infindo e moldável às pressões histórico-culturais. Os elos coesivos que significam as palavras enunciadas variam em forma e função no circuito que vai dos vários níveis do cotidiano ao vários níveis do oficial. Níveis, organizados macro e micro - estruturalmente, em que as diversas determinações ideológico-discursivas operam na tentativa de moldar os limites da compreensão do eu em relação ao outro (pessoa ou objeto). Situação já pensada por Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 70-71) ao afirmar(em): “Portanto, *a unicidade do meio social e a do contexto social imediato* são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico [da palavra] que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem.” Ou seja, a palavra depende de uma compreensão translingüística, o que no capítulo dois eu denominei de contexto translingüístico, para chamar a atenção para o universo além da ciência lingüística tal como pensada sob os ideais clássicos de Saussure.

Concordo que “(c)ompreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.[e] a significação [...] é o efeito da *interação do locutor e do receptor*[...]” (BAKHTIN, 2002a, p. 132). Para tratar aqui da constituição interumana dos sentidos, considero a palavra como arena de lutas, momento em que trago ao trabalho as noções de contra-palavra e de acento de valor. A relação entre palavra e ideologia é outro ponto abordado para demonstrar que a abstração saussureana de língua como objeto ideal não se sustém. Se houver uma essência das palavras, ela resulta do esforço discursivo-ideológico, jamais reiterável sem esforço

valorativo/refrativo, que produzimos. Daí porque os significados são acordos contratuais “estabelecidos entre sujeitos organizados socialmente” (BACCEGA, 1995, p. 40).

A doutrina da refração enunciativa está presente na seção sobre tema e significação, momento em que procuro explicar a relação entre o dado e o novo, o caráter responsivo da enunciação e as propriedades definidoras da palavra, signo ideológico que o discurso enunciado concretiza²⁷ de maneira relativa e contingente. Pensar a relação entre tema e significação envolve a luta heteroglótica estudada pelo Círculo, a vontade consciente do eu de querer dizer algo para o outro, de querer jogar o jogo da transmutação do significado em sentido. Afinal, “(a) sintaxe discursiva é o campo da manipulação consciente. [...] para criar efeitos de sentido de verdade ou de realidade com vistas a convencer seu interlocutor [por meio de] certos procedimentos argumentativos e não outros.” (FIORIN, 2001, p. 18)

A divisão do capítulo secciona os assuntos tratados apenas por questões didáticas. Na verdade, o que ocorre – quando conseguimos materializar em gêneros alguns dos vários sentidos potenciais de uma palavra presentes no universo das virtualidades – é uma co-ocorrência simultânea da voz e do projeto do outro imbricados na resposta que chega à superfície enunciativa. O projeto axiomático-enunciativo dos indivíduos deixa marcas tanto no nível lingüístico, quanto no translingüístico. A análise da teoria de Bakhtin mostra que os muitos e constantes apelos culturais e ideológicos da sociedade – entidade criada *na e pela* linguagem – são indissociáveis da realização estratégica e languageira da palavra concreta na vida autêntica dos enunciados produzidos. É um jogo de poder que busca estabilizar os sentidos potenciais das palavras em trânsito dialógico, os quais interferem na ação humana.

3. 2. A palavra como arena de lutas: a disputa pela construção dos sentidos

O ato de se comunicar por meios verbais é uma característica genuinamente humana desenvolvida em sua ação social e que moldou sua coletividade. Quando nos comunicamos, expomos nossas idéias e as materializamos lingüisticamente por intermédio de diferentes

²⁷ “A enunciação é, portanto, o *lugar* onde ‘nasce’ o discurso, o *lugar* de onde ‘brota’ o discurso. O enunciado é a manifestação desse discurso, quer seja na modalidade escrita da língua, quer seja na modalidade oral. A enunciação se relaciona com a formação ideológica. A formação ideológica relaciona-se com a dinâmica das classes sociais, as quais têm interesses opostos e conflitantes. [...] há uma ideologia dominante que perpassa todas as formações ideológicas e, portanto, todas as formações discursivas” (BACCEGA, 1995, p. 53). É a partir dessa idéia de Baccega (*opus cit*) a respeito de ideologias de classes e de ideologias dominantes, que considero que há macro-ideologias e micro-ideologias. Uma ideologia não pode ser unívoca, porque ela carrega em sua gênese histórico-cultural, as apreciações refrativas e os consensos responsivos do eu e do outro. Claro que o nível de consenso dos macro e dos micro-sentidos presentes no ato irreiterável da enunciação pode ser positivo (a favor) ou negativo (contra). Como a enunciação é apreciativa o consenso não pode ser neutro.

mediuns materiais ou virtuais, onde brincamos, na acepção de Huizinga (1993), de constituir nossas identidades e subjetividades no diálogo com pessoas diferentes. Subjetividade que, segundo ELICHIRIGOITY (2008, p. 202), “sob a perspectiva bakhtiniana, encontra seu fundamento no materialismo histórico e transforma-se na polifonia” de vozes eqüipolentes e com direito de tratarem de um mesmo assunto com temas e significações concretizadas no diálogo infindo em que todas as vozes são consideradas num processo de engenharia refrativa que não pode deixar de considerar cada uma por negação, ou por reacentuação, por exemplo.

Nossos pensamentos e nossas linguagens constituem-se mutuamente e se interrelacionam (LIMA, 2005; BAKHTIN, 2002a) metafórica e dialogicamente ao longo de nossa história e de nossa cultura. Nesse contínuo e ininterrupto processo de discursivização semiótica e criativa da realidade material e dizível, “os processos de produção e interpretação são restringidos pelas estruturas histórico-sociais como também mediante as ordens de discurso que por sua vez foram também constituídas na prática discursiva” (ALENCAR, 2005, p.115) a qual é engrenada na tensão dialógica, responsiva e valorativa de “uma multiplicidade de sujeitos interdependentes e isônomos” (BEZERRA, 2005, p. 194).

Com a palavra lúdico acontece essa luta entre sentidos. Nos documentos oficiais coletados que regulam a educação nacional, só para citar alguns sentidos, ora ela é associada a um princípio estético, ora a um sentido de lazer e quanto mais jovem for o público-alvo envolvido na educação mais recorrente e explícito é seu emprego. Os vários enunciados explícitos ou implícitos em que a palavra lúdico é materializada refratam um sentido potencial para este vocábulo na educação contemporânea brasileira e respondem às palavras enunciadas por outros sujeitos, responsáveis éticos pela ressemantização de lúdico, seja por atos ou omissões. “A noção de responsabilidade [...] diz respeito a uma atitude ética no mundo da vida. Essa atitude compreende o ato de assumir uma posição de resposta aos enunciados que tocam e constituem os indivíduos” (SEVERO, 2009, p. 76). A responsabilidade dos sujeitos em responderem-se diz respeito ao contexto e à intenção que motiva a palavra-resposta.

Esses enunciados tensionam-se no interdiscurso dos documentos oficiais sobre a educação porque são sentidos em movimento que liberam e absorvem energia nas trocas estratégicas que ocorrem nas palavras, arenas de luta pela constituição dos sentidos. Para Bakhtin (2002b) o “discurso se converte em palco de luta entre duas vozes” (p. 194). Em meio a voz oficial monologizante dos documentos oficiais selecionados para este trabalho, surge a voz subjetiva e dispersante de educadores em busca de renovação para o processo de ensino-aprendizagem. Suas vozes materializadas em palavras se levantam em resposta aos discursos entranhados no ambiente psíquico e ideológico dos profissionais da educação básica

que norteavam uma educação eminentemente mais conteudística e abstraída da realidade. Entendido aqui que o “estudo do psiquismo subjetivo é possível mediante: (i) a compreensão e a análise do signo, uma vez que os signos são ideologicamente marcados e constitutivos do psiquismo; e (ii) o estudo da significação [...]” (SEVERO, 2009, p. 63).

As palavras proferidas nos mais diversos *mediuns* e gêneros são signos ideológicos por excelência que ganham vida no discurso enunciado concretamente pelas pessoas em situações históricas e sociais. O discurso oficial ampara-se, enquanto uma contra-palavra, num discurso cotidiano oriundo da discussão ensejada por pessoas convocadas pelas autoridades governamentais constituídas²⁸. Assim, a palavra lúdico é utilizada por sujeitos com *ethé* diferentes para diferentes funções no contexto político e histórico das interações.

E assim um segundo discurso, enunciado por alguns representantes de um segmento social, como o conjunto dos professores(as), também adquire um acento ideologicamente oficial de alguma forma ainda que de forma refratada sob as ordens de uma máquina estatal e democraticamente eleita para governar. Sim, porque um governo pode ter burocratas capacitados para administrar a comunidade em geral, mas não o corpo técnico-científico especializado em todas as áreas do saber humano sistematizado pelas academias. Daí, sob a fachada da objetividade que o discurso de um documento oficial busca transmitir, encontra-se a subjetividade valorativa e dialógica em forma de réplica refratada ao que outros agentes sociais enunciaram em outros contextos enunciativos concretos e totais.

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2002a. p. 66).

Para comprovar que o mundo é discursivado, imaginemos uma pessoa anencéfala. Mesmo com todos os cinco sentidos, mesmo podendo emitir algum som, essa pessoa por acaso teria algum tipo de compreensão da realidade a sua volta sendo desprovida da

²⁸ “Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação” (Texto assinado pelo ministro da educação Paulo Renato de Sousa *in* Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/1998).

linguagem e do pensamento? Acaso ela poderia saber quais os posicionamentos e idéias de sua coletividade? Uma pintura religiosa, como, por exemplo, a imagem de Cristo crucificado, será sempre a mesma, mas o trabalho de reinterpretação e/ou transmutação intersemiótica para outros códigos/linguagens/*mediuns* que reinterpreta-la-á como realista ou impressionista, será sempre pessoal, subjetivo e atenderá a princípios ideológicos e semióticos oficiais e cotidianos de uma época/lugar específicos, já que, segundo Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 32), tudo “que é ideológico possui um valor semiótico” sendo que o inverso também é possível, já que a significação da realidade atende a um jogo de interesses.

Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 32) afirma(m) que “todo produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades.” A palavra, por ser um produto humano, um signo ideológico plurissignificativo e social²⁹, transcende a simples correspondência grafofonêmica para ganhar sentido ao materializar-se dialogicamente em enunciados novos e não reiteráveis que se unem em redes semânticas amplas com significados já ditos e retomados em contextos situacionais novos, concordantes ou não. A palavra nova de agora será a (contra-) palavra 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 cotidiana para veicular uma dada ideologia e constituir o pensamento e a subjetividade autoral da pessoa/sociedade.

Ecoando as palavras do Círculo de Bakhtin quanto à noção de interdiscurso, Alencar (2005, p. 90), baseada em Fairclough (2001), afirma dialogicamente que a ação languageira do eu e do outro se entremeia e se responde na forma de palavras-signos eticamente escolhidas. Alencar (*opus cit*, p. 90) assevera que “um discurso ecoa outros tantos discursos anteriores e posteriores a ele” já que é fundamentado em práticas lingüísticas e sociais em virtude da linguagem sob qualquer forma de materialização ser “uma forma de vida, uma ação, uma prática social” (*opus cit*, p. 177) de caráter social, cultural e eminentemente político, por isso dialógica e estrategicamente engajada nas trocas apreciativas e intersubjetivas de sentido.

Sendo “o dialogismo constitutivo, a interação’ com o outro é um pressuposto” (DI FANTI, 2003, p. 99) que se torna possível pela (contra-)palavra enunciada dialogicamente ou calada centripetamente ainda que seu produtor/receptor esteja deslocado no espaço e no tempo. A palavra enunciada é virtualmente fluida, modelável e penetrante. Cada palavra de uma língua e dos grupos sociais e econômicos que compõem essa língua pertence a um

²⁹ Bakhtin/Voloshinov é(são) contundente(s) ao afirmar(rem) a inextrincável ligação entre ideologia e psiquismo a partir do plano social. Para ele(s) “O signo ideológico é território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significante.” (BAKHTIN, 2002a, p. 57)

enorme dicionário potencial de significados e sentidos. “No dicionário, há virtualidades, potencialidades que, em uso, são dialogizadas e ideologizadas.” (*idem ibidem*. 2003, p. 99).

Cada sentido apreciado de uma palavra enunciada que entra em ação na superfície da arena-palavra em busca de se fazer perceptível pode atender aos mais diversos *ethé* dos interlocutores e pode tematizar novos significados sempre relativos para vir a se amoldar³⁰ aos mais variados propósitos pragmático-performativos dos sujeitos-interlocutores e às formações discursivo-ideológicas que os circundam. Isso permite que uma mesma palavra enunciada possua temas e significados diversos e mutáveis ao longo do diálogo social plurivocalizado, todos capazes de intervir responsivamente na realidade material em algum momento, pois:

a palavra não é apenas o signo mais puro, mais indicativo; é também um signo *neutro*.[...] em relação à qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. É um signo social (BAKHTIN, 2002a, p. 36-37)

Podemos perceber interdiscursiva e intertextualmente, pelo acento conferido às palavras, que o discurso enunciado concretamente por qualquer meio semiótico é polifônico, ideológico e responsivo. As vozes sociais têm a mesma influência equânime no meio social. É a força das coerções histórico-culturais que alteram cineticamente os sentidos das palavras, tornando-as mais ou menos audíveis e influentes ao longo do tempo. E, embora as vozes das classes dominantes ditem centripetamente os padrões e legitimem as formações ideológico-discursivas de maneira normativa, em virtude do *continuum* responsivo-dialético que vai da ideologia oficial à ideologia do cotidiano, até as vozes do povo, enquanto coletividade organizada, têm seu poder de resistência e de transformação, especialmente de tempos em tempos, nos períodos de maior agitação econômica, política, social e cultural.

Nenhuma dessas vozes é neutra ou despolitizada quanto a sua intenção social, histórica e cultural, uma vez que “todo processo discursivo ‘supõe por parte do emissor uma antecipação das representações do receptor, sobre o qual se funda a estratégia do discurso” (PECHÊUX *apud* GONÇALVES, 2005, p. 141), de seus atos performativos de fala. Cada palavra que alcança a superfície discursiva é marcada pelo jogo apreciativo-criativo dos sentidos. Cada palavra materializada carrega as vozes ideológicas e dialógicas das pessoas em contato, porque a incompletitude do eu convoca a do outro para o diálogo vivo.

³⁰ “A língua em si não é um fenômeno que tenha um caráter de classe [...] No entanto, as classes usam a linguagem para transmitir suas representações ideológicas. Ela também não é um fenômeno da superestrutura, mas o veículo das representações ideológicas. Por isso, a uma alteração das relações sociais de produção pode acabar por corresponder uma mudança nas formações ideológicas e, por conseguinte, nas formações discursivas” (FIORIN, 2001, p. 72). No caso de lúdico as ideologias oficiais e do cotidiano particularizam certos sentidos cada vez que uma se utiliza da mesma palavra para imprimir uma visão de sua realidade enunciável.

Por dependerem desse jogo de antecipações, as palavras só se travestem de conteúdo significativo, temático e ideológico no embate interacional entre vozes e consciências heteroglóticas e dispersantes. A palavra quando vista não apenas como ato fisiológico, mas como ato sógnico e ideológico, considera as condições concretas da vida dos falantes – as (as)simetrias, as hierarquias, os vínculos sociais mais amplos e familiares – para significar a realidade enunciável. É na arena centrífuga de lutas ideológico-discursivas que as palavras autorais nascem plurivocalizadas e dialogizadas para tudo e para todas as pessoas já que:

Todas as propriedades da palavra [...] – sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente – todas essas propriedades fazem dela o objeto fundamental do estudo das ideologias. As leis da refração ideológica da existência em signos e em consciência, suas formas e seus mecanismos, devem ser estudados, antes de mais nada, a partir desse material que é a palavra.” (BAKHTIN, 2002a, p. 38)

Quando Alencar (*opus cit*, p. 178) afirma em sua pesquisa que “o consumo (de textos, idéias, discursos) enfatiza o tipo de trabalho interpretativo que se aplica a um texto e os modos de interpretação disponíveis”, ela responde, insterdiscursivamente e em certa medida, à idéia enunciada pelo Círculo que atrela a noção de sentido ao uso ordinário e pragmático-performativo que a agência humana impele dialogicamente às palavras e aos discursos produzidos em situações de diálogo vivo. É através das escolhas feitas, através do acento de valor dado à palavra do outro em caráter responsivo e contingencial que os sentidos se revestem de forma verbal para marcar e constituir as posições sociais de valor, pois:

A palavra [...] está vinculada [ao eu] e ao outro, ela é o *produto da interação do locutor e do ouvinte* e, ainda que, como signo, essa palavra seja extraída pelo locutor de *um estoque social de signos disponíveis*, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 187).

Daí, porque a voz e a imagem do outro se infiltram ideologicamente nos atos de fala proferidos pelo eu em determinados contextos. A agência humana começa na escolha social da performance executada lingüística e atitudinalmente pelos interlocutores a qual expõe seus comprometimentos/engajamentos político-ideológicos e revela o *ethos* do enunciador, isto é, “a aparência que este apresenta no ato da enunciação e que pode ser percebida através de marcas lingüísticas” (GONÇALVES, *apud* JAGUARIBE, 2005, p. 206)³¹.

³¹ Para uma análise mais detalhada da questão de *ethos* – categoria que, segundo meu orientador, Professor Gonçalves, em nossos diálogos, Maingueneau fundamenta em trabalhos de Bakhtin – vide a tese de doutoramento de Gonçalves (2006): **Poder e afeto nas narrativas bíblicas**: uma análise do *ethos* discursivo nas parábolas contadas por Jesus.

A afirmação de Alencar (*opus cit*, p. 206) de que “aspectos sócio-históricos na produção e interpretação textual [...] enfatizam o dialogismo, a heterogeneidade discursiva, [...] intertextualidade” revela o caráter polifônico da palavra enunciada. Esse caráter é constituinte/constituído da subjetividade alteritária e da imagem identitária que os interlocutores têm de si na luta tensa, heteroglótica e estratégica que se trava cotidianamente *no e pelo* discurso bivocal. A luta ideológica e responsiva assume seu caráter mais explícito no trato dos sentidos da palavra lúdico, elemento que em sua etimologia indicia a necessidade do outro para a realização de uma atividade de caráter histórico, cultural e social.

Nos documentos oficiais contemporâneos, a palavra lúdico surge para dar um outro sentido possível à educação, embora os ideais conservadores busquem limitar, de alguma forma, seu sentido ao espaço da educação infantil. Há vozes nos documentos, dirigidas por um *ethos* de autoridade, que tentam uniformizar a idéia de que os sentidos convencionalizados da palavra lúdico, por se associarem ao brincar, ao lazer e/ou à recreação, podem vir a tornar-se um empecilho para o estudo considerado mais sério e exigente próprio de séries mais avançadas do sistema educacional brasileiro. Essa linha de pensamento ratifica a tese capitalista infiltrada, ideológica e oportunamente, por alguém no imaginário coletivo do outro de que as pessoas não devem perder tempo brincando, jogando e se divertindo, porque “tempo é dinheiro” e o prazer e a fruição individuais podem atrapalhar o ritmo escolar.

Por isso, o Círculo de Bakhtin considera o discurso enunciado em situações concretas e não reiteráveis como sendo algo social e por isso bivocal. Em situações enunciativas dialógicas, genéricas e vivas da palavra, enquanto arena material e intersubjetiva de lutas, a relevância do *outro* para o *eu* interfere na ação responsiva do nós ao enunciar. A palavra, enquanto espaço estratégico e constituidor de realidades e subjetividades, do *ethos* dos interlocutores sociais, carrega em seus vários sentidos as vozes dos interlocutores que se refratam sempre ao enunciarem respostas com novos acentos de valor, novas “aspas”.

Enquanto a palavra para os estudos da lingüística é uma abstração monológica e sistêmica, na Metalingüística ela é dialógica e polifônica (SOUZA, 2002), por isso é responsiva e pessoal/social. Já no começo do século XX, os teóricos do Círculo ressaltam o aspecto subjetivo e responsivo que a palavra, enquanto arena de lutas ideológicas e dialógicas estabelece no intercâmbio social entre o psíquico, o ideológico e o material:

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta

como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais (BAKHTIN, 2002a, p. 66).

É evidente que as imagens que os interlocutores constroem de si na interação enunciativa concreta têm uma relevância ideológico-discursiva fundamental na construção de seus atos de fala (AUSTIN, 1990). Segundo Jaguaribe (2005, p. 206) a “noção de *ethos* é importante para os estudos da linguagem que adotam uma perspectiva pragmático-enunciativa, oposta à perspectiva estruturalista, que desvincula a língua das situações de produção”. É no tipo de relação discursiva eminentemente dialógica e dialética entre os interlocutores que percebemos a relação entre a subjetividade e as escolhas acentuadamente valorativas que rodeiam a construção dos sentidos nos enunciados concretos e das imagens que os interlocutores constroem constantemente de si dentro de realidades específicas.

Engajados nesse dinâmico jogo ideológico-discursivo em busca de se fazerem ouvir, tensões entre forças centrífugas e centrípetas (BAKHTIN, 2002a) ou entre tendências reprodutivas e transformativas do discurso (ALENCAR, 2005, p. 207) podem ser notadas por meio de marcas lingüísticas e/ou atitudinais. “A partir da resistência, da contestação e da problematização, produtores e intérpretes combinam elementos discursivos de maneira nova, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens do discurso” (ALENCAR, *opus cit.* p. 257) em busca de um equilíbrio ideológico sempre contingencial e passível de ser desestabilizado/fraturado na luta aberta ou velada por um ponto de vista hegemônico.

A “palavra por seu valor dialógico dirige-se sempre a alguém” (GONÇALVES, 2005, p. 147) numa tensão agonística e ideológica que opera por meio de formas simbólicas para “estabelecer e sustentar relações sistematicamente assimétricas de poder” (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 50). A constituição da prática discursiva sobre a questão e o sentido da palavra lúdico em documentos oficiais, por exemplo, busca alcançar e naturalizar uma certa verdade hegemônica, centrípeta e manipulada por segmentos sociais cujas vozes comandam os meios ideológicos de produção e seus aspectos sociais, econômicos, culturais e científicos.

Mas a verdade não está nas palavras em si mesmas. A construção discursiva da “verdade é uma noção pragmática, uma vez que a comunidade seria a fonte da autoridade epistêmica” (ALENCAR, 2005, p. 83) dependente do contexto o qual “é sempre recorte que nunca fala por si mesmo” (*idem, ibidem*, p. 123). Ou seja, o próprio contexto é refratado ideologicamente pela voz e pela identidade de quem enuncia um dado discurso com uma dada finalidade para uma dada platéia. Por isso a verdade só pode ser compreendida translingüisticamente dentro da arena de lutas instaurada pela palavra responsiva entre as

vozes sociais. Fundamentalmente o efeito performativo³² (OTTONI, 1998) da verdade, do bem ou do certo como um dos sentidos criados na e pela palavra lúdico, por exemplo, dependerá sempre em alguma medida da imagem aspeada que os interlocutores no discurso constroem de si próprios e do outro, ou seja, do *ethos* enunciativo (GONÇALVES, 2005).

Paralelamente, cada efeito dependerá de alguma forma das condições/fatores de inteireza e verossimilhança dos enunciados dos interlocutores concretizados em forma de palavra-resposta. Compreender translingüisticamente os fatores da totalidade enunciativa exporá os objetivos éticos e políticos e modos de operação dos interlocutores. É um processo que poderá permitir um maior engajamento dos indivíduos no processo sócio-histórico de interação enunciativa. A conscientização *da e a partir das* formações discursivo-ideológicas, materializadas em palavras-textos-discursos cotidianos ou oficiais e abertos à resposta em forma de contra-palavra, é a conscientização da própria condição histórica e material da pessoa humana e de seu papel perante a organização social com a qual pode interagir.

3. 2. 1. O acento de valor

Quando os sujeitos sociais entram em um trabalho enunciativo, eles querem afetar seus interlocutores, querem convencer sua audiência por meio de suas idéias expressas com um determinado nível de convicção e geralmente amparadas inconscientemente por exemplos emitidos por outras pessoas, estejam elas localizadas em contextos contemporâneos ou passados ao (inter)locutor. Tomando como exemplo o texto acadêmico, caracterizado pela busca positivista de objetividade, podemos perceber que o excerto extraído de uma outra fonte pode servir como depoimento e/ou exemplo e adquire novo sentido apreciativo tanto para ser refutado, contestado ou apoiado. Para Bakhtin (2002b, p. 207) isso acontece porque, no enunciado concreto, a “repetição das palavras se deve ao empenho de reforçar-lhes a aceitabilidade ou dar-lhes um novo matiz tendo em vista a possível reação do interlocutor”.

Em um novo contexto enunciativo, um trecho reportado ganha novas “aspas”, novos acentos de valor, ou seja, novos sentidos, novos temas ideológicos, sempre adaptáveis às exigências sociais, performativas e ideológicas de quem enuncia – daí porque é heteroglótico – para atender a um dado objetivo e influenciar como ato de fala responsivo uma dada platéia. Afinal: “Não se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa. É

³² Pode-se identificar três dimensões performativas da palavra enquanto ato de fala: “procede de alguém [...], dirige-se para alguém (...) e procura persuadir...” (BACCEGA, 1995, p. 32)

por isso que cada elemento enunciado por sujeitos sociais contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação” (BAKHTIN 2002a, p. 135) na enunciação viva e tensa. Os pontos de vista, a responsabilidade do autor (BAKHTIN, 2002ba, p. 226) revelam-se “pelo choque e a dissonância de diferentes acentos nos limites de um todo sintático” o que prova que os “autênticos fatores formadores do estilo ficam fora do campo de visão da estilística lingüística” (*idem, ibidem*, p. 227) só sendo acessíveis pela translingüística.

Para Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 45) a palavra enunciada em condições concretas da vida material possui um tema e um significado que respondem a outras palavras. O “tema ideológico possui sempre um índice de valor social [que] é por natureza interindividual [...] recebe [...] formalização semiótica” e refrata valorativamente a realidade enunciada sob qualquer forma semiótica de realização porque o “tema e a forma do signo ideológico estão indissoluvelmente ligados” – social, cultural e semioticamente (*idem, ibidem*, p. 46). Isso acarreta um modo específico de compreensão da realidade perceptível, a qual pode ser manipulada por pessoas e/ou classes sociais com disposição e recursos para normatizar os sentidos e a forma de se perceber a realidade proferida com uma dada intenção.

Ao tratar da palavra lúdico como signo ideológico, é preciso reconhecer que:

Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente (BAKHTIN, 2002a, p. 47).

Quando um dos possíveis sentidos histórico, ideológico e social de uma palavra³³ é mais ressaltado que outro dentro da interação verbal/não-verbal, um determinado acento potencial de valor está sendo manipulado. Ocorre isso com a palavra lúdico quando é associada com uma certa frequência à educação infantil, ensino fundamental, artes, brincadeira, movimento e a um “princípio estético” pela voz de um enunciador oficial. Dessa maneira, a palavra passa a ser compreendida e respondida ideológica e dialogicamente de uma certa maneira e não de outra por seus interlocutores no *continuum* tempo-espço.

Segundo Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 107), “é a pluralidade de acentos que dá vida à palavra. O problema da pluriacentuação deve ser estreitamente relacionado com o da polissemia.” Os acentos carregam ideologias apreciadas através do uso social e do tempo. Os sentidos vão sendo ressignificados em palavras sempre novas ainda que mantenham a mesma

³³ “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN, 2002a, p. 95)

estrutura grafofonêmica no curso da história de sua comunidade lingüística. Os mesmos documentos que associam o sentido de lúdico a um princípio estético permitem um novo sentido apreciativo para a palavra entre crianças e adolescentes do ensino fundamental e médio ao indicar histórias em quadrinhos ou drama e encenação para o trabalho escolar, formas lúdicas que a humanidade utiliza para expressar a sua realidade histórica e cultural. As várias palavras empregadas na interação social com seus vários sentidos ressaltam a necessidade humana de apreciar e tentar conhecer a realidade objetal. A apreciação *na e pela* palavra, por ser social e subjetiva, particulariza o conhecimento que alcançamos. Portanto:

Por ser o processo de conhecimento não finito, ele nada mais é que um acúmulo de verdades parciais que vão se estabelecendo não só em diferentes épocas históricas, mas também, numa mesma época histórica, através de percursos diferentes de aproximação ao objeto. (BACCEGA, 1995, p. 15)

É aqui que percebemos a plurivocalidade de vozes nos documentos oficiais. As vozes dos educadores entram em tensão com as vozes da máquina estatal normatizadora dos sentidos aptos a circularem entre as pessoas que constituem uma dada comunidade. As palavras se tornam contra-palavras ao ganharem novos sentidos aspeados a cada resposta produzida. Por meio de enunciados concretizados em determinadas formações ideológico-discursivas vigentes na sociedade brasileira contemporânea, certos sentidos – em torno, por exemplo, da palavra lúdico no universo discursivo da educação – vão aflorando à superfície discursiva e sendo compreendidos/significados de modo valorado. Isso porque:

O ato de compreender, que depende da interação entre os indivíduos, envolve o elemento valorativo, seja em maior ou menor profundidade. É imprescindível ao julgamento (valoração) a interação, uma vez que é na relação com os enunciados alheios que os sujeitos assumem, confrontam ou transformam suas percepções. Ademais, os sujeitos escolhem fazer uso de certas construções lingüísticas, entonação, gênero etc., tendo em vista, além da relação de valor que possuem com seu objeto discursivo, seus interlocutores. (SEVERO, 2007, p. 78)

Tais sentidos são valorados e centripetamente estabilizados por uma ideologia oficial – que legitima os sentidos mais convenientes a determinados grupos sociais ao longo de um processo histórico, cultural e social – que, por mais que opere em busca de um objetivismo cientificista, não pode eximir-se do desgaste gerado pelo atrito com a valoração oriunda das ideologias do cotidiano vocalizadas nas (contra-)palavras de sujeitos sócio-históricos. Do desgaste dos sentidos, brotam novos que se misturam e passam a constituir sentidos maiores, sustentados por outros menores. As macro-moléculas de sentido dependem da energia de cada átomo de sentido movimentado por sujeitos históricos e potencialmente responsivos.

Na teoria bakhtiniana, todas as palavras são enunciadas de modo aspeado, isto é, valorado porque sempre surgem em resposta velada ou escancarada ao que já foi enunciado

anteriormente. Em outros momentos, a mesma palavra de hoje será respondida e compreendida como algo já estabilizado. Assim, as várias significações estabelecidas outrora, podem ser ressemantizadas por novas acentuações que refletem o dinamismo das interações dialógicas dos sujeitos interactantes. No cerne desse movimento estão as forças dispersantes ou centrífugas em tensão com as forças homogeneizantes ou centrípetas, cada uma com seus acentos de valor próprios a uma ideologia do cotidiano ou oficial. Assim, em toda palavra viva haverá um conjunto de vozes que tende a ser abafado por interesses ideológicos mais proeminentes e hegemônicos geridos por segmentos sócio-culturais que comandam com relativa estabilidade os meios de produção ideológico-discursivos de sua época. Desse esforço apreciativo, as palavras de agora passam a ser as contra-palavras de um outro momento.

3. 2. 2. A contra-palavra

A contra-palavra nasce em um dado momento histórico por meio do projeto humano de intervir ideológica e enunciativamente no que já foi dito, escrito ou registrado por outras pessoas com o intuito de agir no mundo pragmaticamente³⁴. Embora, materialmente a contra-palavra seja sempre o outro lado da moeda lingüística, seu sentido e sua possibilidade de verossimilhança se encontram no universo do social com suas valorações apreciativas e historicamente engendradas. A significação de palavras como lúdico, muito deve ao esforço dialógico e apreciativo da contra-palavra em se legitimar no diálogo social das apreciações que subvertem a forma como as pessoas encaram a realidade dizível. Por isso:

Isolar a significação da apreciação inevitavelmente destitui a primeira de seu lugar na evolução social viva (onde ela está sempre entrelaçada com a apreciação) e torna-a um objeto ontológico, transforma-a num ser ideal, divorciado da evolução histórica. (BAKHTIN, 2002a, p. 135)

A comunicação, verbal ou não, é a mais genuína forma de agência humana. Agir significa adotar uma postura languageira de intervenção e comprometimento sobre a realidade dizível, naquilo que conceptualizamos e na forma como o fazemos. A postura valorativa e dialógica adotada pelas pessoas através de suas várias linguagens, tais como a corporal e a verbal, reflete as apreciações ideológicas dos interlocutores no diálogo social ao longo de sua história e cultura. Cada (contra-)vocábulo concretizado nas trocas dialógicas e apreciativas

³⁴ “[...] toda palavra precisa de alguém que a assuma, de outro que a ouça e tem por finalidade persuadir.[...] Para que a persuasão tenha condições mínimas de estabelecer-se, os discursos terão de se verossímeis, entendendo-se aqui a palavra verossímil como a possibilidade da existência desse discurso já virtualmente prevista naquele domínio [...] e assim reconhecida socialmente [...] [...] tanto o discurso da história quanto o da ficção são conotativos no sentido que [...] estabelecido o signo como significado e significante, esse signo passará a ser o significante de um outro signo, manifestando, portanto, outro significado.” (BACCEGA, 1995, p. 82)

“vai refratar a realidade a partir de suas normas, visto que cada um deles tem uma função social específica na totalidade da sociedade” (BACCEGA, 1995, p. 31).

A multiplicidade de sentidos materializados como palavras em diálogo social é uma resposta potencial ao que a ideologia formal, em eterna tensão responsiva com as micro-ideologias do cotidiano, convencionam. Todos os vocábulos, lingüisticamente materializados e ideologicamente orientados – já que “(a) *palavra é o fenômeno ideológico por excelência.*” (BAKHTIN, 2002a, p. 36) – resultam da apreciação autoral de sujeitos históricos que retiram do universo das virtualidades as contra-palavras adequadas para constituírem a superfície enunciativa a fim de responderem e serem respondidos numa cadeia de diálogo social.

Os “fenômenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria *sígnica*” (BAKHTIN, 2002b, 184) e ideológica como a palavra, carregam a possibilidade de apreciações sociais e individuais. Mesmo a voz dos documentos oficiais da educação brasileira quando enunciam de forma consciente sobre uma palavra como lúdico carregam a influência de outras vozes e as imagens de outros *ethé*. Para afirmar que sua palavra é portadora de um sentido oficializado em torno da palavra lúdico, o documento oficial deve especificar quais sentidos não são considerados. Ao fazer isso, a ideologia que o movimenta delimita espaços enunciativos. Dessa perspectiva, podemos ver que a palavra do eu carrega a voz e os sentidos do outro. É um universo polifônico de “vozes equípolentes e consciências equípolentes” (BEZERRA, 2005, p.194) que se unem para constituir um sentido maior.

Este trabalho, tributário das idéias do Círculo a respeito dos sentidos construídos ideológica e socialmente *na e pela* linguagem do eu e do outro, busca reafirmar que:

A linguagem formou-se, no decorrer da evolução filogenética, constituindo um produto e um elemento da atividade prática do homem. À medida que os sistemas lingüísticos se vão constituindo, vão ganhando certa autonomia em relação às formações ideológicas. Entretanto, o componente semântico do discurso continua sendo determinado por fatores sociais. É esse componente que contém a visão de mundo veiculada pela linguagem. Por isso, essa visão de mundo não é arbitrária, mas resulta de fatores sociais, não podendo, por conseguinte, ser alterada em razão de uma escolha arbitrária (FIORIN, 2001, p. 53).

A contra-palavra passa a ser um outro sentido potencial e responsivo que se torna possível pela tensão dialógica e cinética gerada entre o que foi concretamente enunciado por agentes sociais e o que pode(ria) ser enunciado em outros contextos sócio-ideológicos e sob outros objetivos históricos, políticos e econômicos. Sendo assim, em sentido amplo, todo ato linguageiro pode ser considerado uma contra-palavra a qual encontra sua possibilidade de existência dentro de certas formações discursivo-ideológicas – entendido aqui que formação ideológica é a “visão de mundo de uma determinada classe social” e a formação discursiva é “o conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo” (FIORIN, 2001,

p. 32). Tais formações refletem e refratam de maneira ética, criativa e verossímil os sentidos da realidade dizível e construída pelo binômio linguagem e pensamento.

Dentro do trabalho de analisar e identificar como a contra-palavra, surge nos interstícios de uma palavra, nem sempre é possível identifica-la pelo que foi enunciado concretamente, uma vez que as palavras omitidas têm tanto direito à existência quanto as explicitadas. Aquilo que na tensão dialógica acabou por ser silenciado ou enunciado é indicativo dos parâmetros éticos e ideológicos motivacionais das escolhas apreciativas humanas. É essa refração subjetiva de sentidos, essa constante tensão discursivo-ideológica entre o dado e o novo, entre a palavra e sua contra-palavra que engendra a ação e a linguagem no interior de uma dada sociedade e cultura tal como as conhecemos.

Se fizermos uma analogia com a matemática, a contra-palavra pode assim ser compreendida como positiva (se apoiar o enunciado dito), negativa (se contrariar o já-dito) ou nula (quando silenciada). Mas ainda assim é detentora de sua condição de contra-palavra porque os contextos enunciativos e /ou ideológicos ocorrem e materializam-se em momentos que não são reiteráveis, pois cada momento enunciativo é único dentro do discurso social dos indivíduos e tem sua carga ou nível centrífugo de valoração apreciativa e responsiva.

A presença da contra-palavra no discurso enunciado, por exemplo, pelos PCNs – linguagens e códigos (2000, p. 17) surge explicitamente quando eles citam a LDB e o Parecer CNE ao tratar da determinação da carga horária e da interdisciplinaridade da disciplina de Língua Portuguesa “com base nos objetivos da escola e da aprendizagem com tratamento interdisciplinar.” A interdisciplinaridade/transdisciplinaridade, mote da educação contemporânea, convoca o trabalho escolar para imitar a vida cotidiana, onde os fios dialógicos se unem para formar o tecido social de forma plural, mas coerente e coesa.

De forma implícita, isso ressoa em um dos sentidos possíveis da palavra lúdico retomado na contra-palavra enunciada nos PCNs de língua inglesa (1998, p. 87-88) que afirmam que as “tarefas correspondem, de preferência, a atividades comunicativas do mundo extraclasse, mas às vezes representam uma simulação, na sala de aula, de comportamentos do mundo extraclasse, vivenciados em jogos, por exemplo”. Nesse momento enunciativo, podemos perceber o *ethos* do professor-pesquisador em tensão com o do burocrata, influenciando e sendo respondido nas palavras verbalizadas pelos documentos.

Os juízos de valor atribuídos às palavras enunciadas concretamente e refratados por sujeitos diversos ou pelo mesmo sujeito em contextos diversos são “revestidos de determinada forma lógica e um conteúdo concreto-semântico (juízos filosóficos acerca do valor da vida) definido” (BAKHTIN, 2002b, p. 183). A forma material dos juízos de valor é, na linguagem

verbal, a palavra falada ou escrita que vem à superfície discursiva para apreender os sentidos potenciais de um dado objeto. Dentro da palavra (tese) está sua resposta, a contra-palavra (antítese). Assim, como a palavra-signo materializa a síntese dos sentidos, ela envolve um trabalho apreciativo e refrativo, um juízo de valor ideológico. Dois juízos, “como uma tese e uma antítese, podem unir-se num enunciado de um sujeito, que expressa a posição dialética uma deste em relação a um dado problema” (*idem, ibidem*, p. 183).

Por isso os enunciados não-oficiais de revistas especializadas voltadas para o público docente da educação básica como a Nova Escola, de circulação nacional e baixo custo de aquisição, têm dedicado matérias para discursar sobre formas interdisciplinares e lúdicas de fomento ao processo de ensino-aprendizagem em salas de aula regulares públicas ou privadas. E isso reflete o nível de exigência que a sociedade moderna cobra de seus indivíduos. As falas do cotidiano pensam os sentidos da educação a partir dos documentos oficiais, bem como auxiliam na constituição da voz autorizada na forma de contra-palavras selecionadas.

Numa época de rápidos e constantes avanços técnico-científicos acessíveis a segmentos econômicos mais abastados, de globalização/glocalização e de maior interdependência das pessoas, a necessidade por uma educação integrativa de disciplinas, conteúdos, pessoas e culturas passa a ser o sentido ideológico mais preponderante em voga nas (contra-)palavras enunciadas pelos documentos oficiais de ensino no Brasil contemporâneo. Reconhecer isso é um fato que vai inevitavelmente conduzir à análise dos reais motivos ideológicos que permitem aos enunciadores agirem e pensarem de tal forma.

3. 3. A relação entre palavra e ideologia: ideologia formal e ideologia do cotidiano

Tratar da palavra como signo sócio-ideológico resvala na questão da ideologia que permite a existência da organização humana em grupos e classes sociais e da constituição dos sentidos compartilhados ao longo da história. Cada pessoa é uma parcela da infinita rede de posições ideológicas as quais se interrelacionam em interdiscursos e vozes entrecortadas na dialogicidade dos discursos e das vidas sociais. Essas posições dialógicas e ideológicas são juízos de valor materializados primeiramente no cotidiano das práticas lingüísticas que se relacionam com a transformação refrativa e valorativa da realidade enunciável.

Bacega (1995, p. 33) afirma que “é no cotidiano que se pode perceber o processo de mudança social, portanto de surgimento de novos sentidos, ainda que lentos.” Dentro das suas práticas cotidianas, homens e mulheres vão compreendendo e desenvolvendo seu mundo via ideologia materializada em discursos verbais ou não-verbais. A ideologia não está neles(as),

mas se encontra entre eles e elas uma vez que ela “só existe na prática social” (BACCEGA, 1995, p. 34) que constitui as máscaras e as pessoas que as utilizam e modelam.

A ideologia na perspectiva bakhtiniana se presentifica e se reatualiza nas imagens alteritárias que vão mediar a relação eu/outro, individualidade/coletividade. Seu meio de ação é a linguagem e sua materialidade se dá no *continuum* que vai da ideologia do cotidiano à ideologia formal. Por sinal, é “na ideologia do cotidiano, portanto, que primeiro se pode perceber o estabelecimento do sentido” (BACCEGA, 1995, p. 35). Isso acontece a nível atômico e mesmo nesse nível há micro-variações que acompanham a diversidade da materialidade histórica e objetiva em que os sujeitos interagem e reagem subjetivamente.

A ideologia oficial se estabiliza a partir da ideologia do cotidiano, solo fértil em que se enraíza para crescer tal qual árvore cujos frutos são palavras-signos cheias de sementes, os sentidos. “Voloshinov define a ideologia do cotidiano como o conjunto da experiência da vida e das expressões externas ligadas a esta experiência. [...] O ato (*postupok*) aparece como unidade da ideologia do cotidiano.” (TCHOUGOUNNIKOV, s/d, p. 07). Como tudo que existe na vida material, as palavras são frutos sógnicos únicos com características apreciativas, por isso ideológicas, diferentes, as quais definem seus sentidos relativos.

É importante recordar que a palavra enunciada é o signo ideológico e social por excelência utilizado por todos os indivíduos do corpo social³⁵. Ela pertence tanto ao social quanto ao psíquico, pois “o signo ideológico se realiza no psiquismo e, por sua vez, a realização psíquica – como forma superior, que implica a consciência de classe, atividade mental do “nós” – se sustenta na ideologia” (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 197). Por isso:

[...] a palavra (a linguagem) não é, portanto, senão o suporte de toda “atividade ideológica” [...] ela é, por sua vez, neutra. Entretanto, esse suporte está longe de ser passivo: trata-se de um suporte ativo, através do qual toda “atividade ideológica” é, não somente acompanhada mas também comentada ou avaliada socialmente [...] (TCHOUGOUNNIKOV, s/d, p. 08).

A palavra transita tanto na ideologia do cotidiano quanto na ideologia oficial dos vários segmentos do corpo social, econômico e político. Em momentos de calma social, os sentidos estruturantes tendem a ser considerados como dados. Às vezes a palavra pode trazer à prática discursiva a tensão de ideologias de épocas em transição. É o que ocorre com os

³⁵ “Então, a psicologia do corpo social (teoria de Plekhánov), considerada pelos marxistas como uma espécie de elo entre a estrutura sóciopolítica e a ideologia (no sentido estrito do termo - arte, ciência, etc) manifesta-se nos mais diversos aspectos da enunciação, sob a forma de diferentes modos de discurso, interiores, exteriores. Esse conceito de uma possível ideologia do cotidiano, que permite a interação entre os homens, independentemente de sua esfera ideológica, como se vê, remete a conceitos posteriores, formulados pela Análise do Discurso da linha francesa, como por exemplo, as idéias de interdiscurso e formação discursiva” (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 199).

sentidos ressemantizados da palavra lúdico na esteira das mudanças cobradas pela sociedade para a educação do século XXI. Não obstante vale a pena indagar se as mudanças visam ao bem do corpo social ou ao aumento dos índices de produtividade que as classes dirigentes buscam alcançar, idéia vendida muito fortemente pelas propagandas governamentais.

É o caso dos sentidos gerados pelas palavras presentes no discurso governamental a respeito das recentes descobertas (de petróleo e gás-natural na camada de pré-sal) empreendidas pela Petrobrás. Situação semelhante ao que a ideologia oficial, apoiada pela mídia, materializa em torno dos sentidos da palavra povo (MIOTELO, 2006). É o caso dos discursos legais enunciados pelos documentos oficiais sobre a educação nacional os quais se materializam através do apelo ao ambiente lúdico e descontraído na educação e são reforçados pelas propagandas governamentais contemporâneas. Em todos esses exemplos, o que percebemos é que se o indivíduo/grupo social “lucra” algo com a ação governamental, muito mais lucro é obtido por pequenas parcelas da sociedade. É por isso que certos sentidos que são veiculados no diálogo social tendem a escamotear certos acentos e ideologias.

Por trás da bem intencionada idéia de divulgar os avanços governamentais em áreas de grande apelo e visibilidade social podem estar dissimulados interesses ideológicos e político-eleitoreiros mascarados no trabalho ideológico de inversão da realidade enunciável. Por trás da ideologia dos *slogans* e metas de nosso governo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e preparar o corpo docente e discente para a modernidade, ideologias conservadoras e neo-fordistas podem estar entranhadas na mente e nos discursos enunciados dos sujeitos sociais. Assim, certos elementos valorativos de suas palavras podem ser oficializados para perpetuar um determinado *status quo* de assimetria na sociedade.

Seja como for, a ideologia do cotidiano – materializada na forma discursiva de palavras e contra-palavras – que as massas seguem e ressignificam hoje, pode tornar-se a ideologia oficial de amanhã ou vice-versa, já que segundo Tchougounnikov (*s/d*, p. 08)

A “ideologia cotidiana” (ou como Voloshinov designa “ideologia da vida”) constitui o meio natural onde se desenvolvem e se completam os “fatos ideológicos” e os “ideologemas”. Extraídos do meio, todos os fenômenos ideológicos são mortos, eles se tornam “monumentos” das ideologias passadas. A ideologia dominante externa, sustentada pelas formas lingüísticas e pela “palavra externa” compõe uma “consciência oficial”. Esta última pode, eventualmente, entrar em conflito com a “consciência não-oficial”, isto é, com a palavra interna do indivíduo.

Portanto, fica evidente que os limites dialógicos e ideológicos dos sentidos das palavras e da existência são criados na e pela linguagem dos indivíduos organizados e representados por grupos sociais. Todos os limites impostos ao caráter centrífugo da linguagem e da vida são estabelecidos historicamente e podem ser modificados pelo ato

valorativo e consensual, portanto centrípeto, que as comunidades empregam. Isso ocorre no momento em que o indivíduo/grupo social enunciar suas idéias e refratar e refletir, por meio lingüístico, a compreensão da realidade dizível e circundante ao alcance da palavra social.

Os graus de reflexão e de refração, ou seja, de devolução e de absorção responsiva da vida na linguagem obedecem a princípios ideológicos que oscilam num *continuum* entre o oficial e o cotidiano, que Miotello (2005, p. 173-174) explica da seguinte forma:

Temos então dois níveis distintos de produção, homogeneização e de circulação da ideologia. De um lado, o nível da ideologia do cotidiano – em que se dá o nascedouro mais primário da ideologia, e onde a mudança se dá de forma lenta, visto que os signos estão diretamente em contato com os acontecimentos socioeconômicos. Nesses clarões sógnicos vão se acumulando lentas quantidades de mudanças contraditórias.[...]

De outro, o nível da ideologia oficial – onde circulam os conteúdos ideológicos que passaram por todas as etapas de objetivação social e agora entraram no poderoso sistema ideológico especializado e formalizado da arte, da moral, da religião, do direito, da ciência etc., e portanto já se encontram mais estabilizados, mais aceitos pelo conjunto social, mais testados pelos acontecimentos e mais amparados pelos jogos de poder.

Somente no movimento discursivo-ideológico das forças centrífugas e centrípetas, as vozes sociais se movimentam, dialogam e se permitem serem compreendidas por sujeitos sociais respondentes na grande temporalidade. O processo de compreensão é subjetivo e se desenvolve a partir do momento em que o eu aplica seus meios e esforços para interagir e significar a realidade objetiva. É um processo tenso que envolve o diálogo entre a voz e a palavra dos vários eus sócio-dicursivos e a contra-palavra vocalizada *dos e pelos* outros.

A compreensão responsiva e apreciativa dos vários sentidos dialógicos e ideológicos de uma palavra-signo em movimento, seja em nível materializado ou em nível potencial, está no binômio formado entre a ideologia do cotidiano e a oficial pelas quais as pessoas significam o mundo e nele interagem e atuam histórica e culturalmente. Sendo assim, todas as formas de sociedade são um fenômeno de linguagem e de pensamento que as ideologias materializadas como (contra-)palavras significam de forma parcial em função da subjetividade apreciativa e valorativa de sujeitos responsivos.

3. 3. 1. A relação entre palavra e ideologia: quando o conteúdo ideológico afeta a materialidade sógnica

Na vida humana, a partir do momento em que um indivíduo nasce e passa a viver independente de sua progenitora, um infindável número de costumes, hábitos, crenças, superstições e significações lhe são imbuídos e ressignificados por sua agência. Sua genética será uma de suas marcas pessoais ao lado dos discursos ideológicos que lhe constituirão e por ele serão constituídos dialeticamente na constante interação com seus pares dentro de sua

cultura específica e de seu espaço-tempo. O discurso mais que a genética constitui as identidades pessoais e os sistemas de crença e conhecimento sem os quais a vida humana se torna desnordeada. É o discurso que molda nossa postura corporal, imposição vocal e ação.

Como cantava Cazuza, “Ideologia, eu quero uma pra viver”. Suas palavras ecoam as vozes da geração, tanto nacional como mundial, da década de oitenta do século XX. A extinta União Soviética ia fenecendo e com ela a guerra fria – futuramente substituída pela “guerra ao terror” gerida pelos interesses belicistas e geopolíticos dos EUA contra os países do “eixo do mal”. Naquela época, tanto as democracias como os regimes mais fechados tentavam alcançar um modo de efetivamente existirem num mundo capitalista. Enquanto isso, a AIDS ameaçava a juventude, a evolução das tecnologias aproximava as pessoas e a economia brasileira se afogava na hiperinflação e em uma constante recessão. Por esse contexto em ebulição, podemos traçar um mapa interpretativo para a semântica da música de Cazuza, já que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam [...] (BAKHTIN, 2002a, p. 41)

As proibições bíblicas, as sanções civis, criminais e penais, a idéia de superioridade ariana, os casamentos arranjados de muitas sociedades, os dogmas e doutrinas das várias religiões ao redor do planeta, os vários regimes político-econômico-administrativos do globo, os paradigmas educacionais e estéticos, as regras de etiqueta, as infibulações praticadas em alguns países da África, os assassinatos e divórcios em nome da honra, as línguas... A ação discursivo-atitudinal humana ocorre no mundo social de maneira variada e se perpetua, entre ciclos de calma e de ajustes (FOUCAULT, 2008), pela interpretação valorativa e refrativa das palavras e de suas contra-palavras produtoras dos sentidos que movem a sociedade e significam a realidade enunciável. A realidade enunciável e os sentidos em torno dela se relacionam dialética e ideologicamente através de palavras e discursos vivos.

As novas gerações, organizadas em grupos sociais diversos e influenciadas por contextos espaço-temporais específicos, buscam reatualizar axiologicamente seus mundos pelas palavras. A expansão da Internet – motivada por sua dinamicidade tanto para fundir *mediuns* diversos como para permitir e ampliar a interação real a partir do mundo virtual com seus recursos e redes sociais (*twitter, facebook, blog, MSN, orkut, e-mail, sites de busca entre outros*) – comprova o poder que o diálogo social imprime aos sentidos do mundo por meio da palavra, signo ideológico-discursivo que serve de suporte semiótico e refrativo tanto para a ideologia do cotidiano (centrífuga) como para a ideologia oficial (centrípetas). Por isso:

O signo ideológico é definido como função de “refração” própria a todo fenômeno ideológico ou social. É um fenômeno de dupla face material, já que tudo é ideológico é necessariamente expresso em um material semiótico, e do ideário encarregado de um potencial avaliativo (ele é portador de avaliação social). (TCHOUGOUNNIKOV, *s/d*, p. 01)

Essas interpretações valorativas da realidade-objeto ocorrem de acordo com o que as ideologias³⁶ monovocalizantes, em voga nas classes dominantes, hegemonizam. As múltiplas formas de pensar o mundo objetual seguem padrões sulcados pela tensão intersubjetiva. “(C)ada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN, 2002a, p. 43). Tais interpretações ideológicas e sempre parciais – porque as pessoas *selecionam/são levadas a selecionar* as ferramentas e os modos de interpretar e apreciar a realidade – se materializam, com uma relativa estabilidade, fundamentalmente *na e pela* linguagem institucional e suas contemporâneas linguagens ordinárias. As pessoas e suas sociedades se constituem em relações discursivas, por isso, conforme Alencar (2005, p. 28), “os sentidos mobilizados no discurso são constitutivos da realidade social criando e mantendo relações entre pessoas, grupos e instituições”.

O trabalho discursivo-ideológico de constituição da realidade dizível pela agência humana é uma via social de mão dupla. Por causa desse aspecto reflexivo/refrativo, ele acaba englobando “acentos ideológicos que seguem tendências diferentes, pois nunca consegue eliminar outras correntes ideológicas de dentro de si” (MIOTELLO, 2005a, p. 172). Os acentos valorativos se diversificam na multiplicidade de vozes sociais aspeadas. São elas que tecem uma realidade apreciativa possível em cima de sentidos potenciais atribuídos às palavras como no caso da palavra lúdico em documentos oficiais sobre a educação brasileira.

Podemos comprovar a performatividade de uma palavra, signo ideológico, quando os indivíduos apreciam um objeto de conhecimento e o ressignificam para interagirem entre si e se fazerem ouvidos. Aqui devemos observar que a tensão refrativa entre as várias ideologias oficiais e do cotidiano – representadas por indivíduos, grupos sociais e a sociedade como um todo – constitui os meios para significar a realidade que sentimos/percebemos. O intuito autoral de querer dizer/agir atesta o nível de compreensão dos sujeitos. As compreensões dos sentidos centrífugos das palavras – como lúdico e suas correlatas (brincadeira, jogo, diversão) em relação ao processo de ensino-aprendizagem – dependem da apreciação dialógica

³⁶ “As ‘coisas’ existem independentes de nós – são os *objetos*. Quando nos inteiramos *com elas*, através da práxis, o que era *objeto* passa a *produto*. [...] ao ser apropriado e se tornar produto, o objeto tem sua existência regulada pelas relações que estabelece com os demais objetos. Essas relações, concretizadas na existência social dos homens, estão subordinadas à ideologia. Desse modo, o *produto* se torna *forma* e passa a ser *mercadoria*” (BACCEGA, 1995, p. 39).

estabelecida a partir do que foi centripetamente estabilizado por ideologias oficiais de caráter monovocalizante. E o contrário também é verdadeiro porque compreensão pressupõe palavras-signos, ideologias e interação e não imobilismo e estagnação. A compreensão dos sentidos em luta no processo de ressignificação da palavra lúdico pelas vozes que materializam os documentos oficiais, deve ser percebida a partir do contexto autêntico em que essa palavra é apreciada. Apreciação que demarca macro e micro-sentidos ideológicos.

Devido essa diversidade de elementos materializados pelas vozes sociais, a ideologia – “numa perspectiva bakhtiniana, como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (MIOTELLO, 2005a, 171) – vai se organizando em níveis estratificacionais que estabelecem um *continuum* dialético entre a ideologia do cotidiano, a ideologia de grupos sociais e a ideologia oficial³⁷ de caráter hegemônico e normativo. “A apreciação, assim, não se aliena da experiência, como emoção e provação, mas também não se reduz a sua fruição epidérmica, pois é uma ação semiótica social, elo de uma corrente histórica que constitui sentidos e significados.” (DELARI-JUNIOR, s/d. p. 07). Quanto mais sujeitos *adotarem/forem conduzidos a adotarem* um mesmo ponto de vista, mais forte e mais estável será um determinado sentido relativo materializado na palavra-signo.

Quando digo que as ideologias materializadas semioticamente como palavras são constituídas pelo seres humanos e suas constituidoras, recordo que se “a língua é o reflexo das relações sociais dos falantes, dependendo da época (história), dos grupos sociais, do contexto (espaço), vemos dominar diferentes variantes ao longo do tempo” (ELICHIRIGOITY, 2008, p. 202). Homem e mulher são muito mais que classificações biológicas, pois são palavras imbuídas de uma determinada carga semântica. Enquanto “sujeitos tidos como uma posição, um efeito do discurso” (ALENCAR, 2005, p. 28), quando imbuídos de direitos mínimos e deveres básicos, ambos podem tanto influenciar como serem influenciados(as) pelas idéias que materializam seu mundo e suas relações inter e intrapessoais. Afinal, a ideologia:

pode ser produzida intencionalmente. É nesse ponto que as duas concepções de ideologia [“mecanismo que leva ao escamoteamento da realidade” - tradição marxista - ou “uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica”] se cruzam. Isso pode ocorrer especificamente com determinados discursos como o político, o religioso, o da propaganda, enfim, os marcadamente institucionalizados. Neles, faz-se um recorte da realidade, embora por um mecanismo de manipulação, o real não se mostre na medida em que, intencionalmente, se omitem, atenuam ou falseiam dados, como as contradições que subjazem às relações sociais. (BRANDÃO, 2004, p. 31)

³⁷ A afirmação de Miotello (2005, p. 174) de que a “durabilidade da ideologia oficial não é maior que o tempo de duração da ideologia do cotidiano” ratifica minha idéia de que ambas são duas faces de uma mesma moeda ideológico-discursiva com pesos proporcionais à influência político-econômica de quem as lança.

O conceito de ideologia³⁸ não deve necessariamente rimar com o de assujeitamento, como se o indivíduo e/ou seus grupos sociais estivessem à mercê de forças sobre as quais não podem nunca intervir. Essa linha de interpretação conduz ao imobilismo e esconde questões de ordem política e de ordem ética. Dentro do signo ideológico trava-se a “luta de classes” (BAKHTIN, 2002a, p. 46). O que os literatos como Dostoiévski ou os cordelistas populares nordestinos – pessoas que passam a conscientizar-se e refletir sobre sua própria condição humana e existencial – mostram é que devemos nos filiar a idéias e vozes mais gerais e exercer uma resistência *nelas e por meio delas*. As ideologias oficiais que em cada época e lugar comandam os sentidos apreciados pelo homem e pela mulher através de variadas formas costumam estar tão entranhadas/naturalizadas/escamoteadas que ambos podem nem ao menos conseguir questionar ou querer perceber o que os motiva em suas ações e discursos ordinários. Segundo Costa (2005, p. 19), ao resenhar as idéias althusserianas:

A ideologia, portanto, teria uma ou mais materialidades, podendo ser lingüística, gestual, pictórica, ritual, etc. Assim, tanto uma teoria econômica como a de Adam Smith, quanto um quadro de Da Vinci, ou mesmo ações triviais como comprar um jornal ou uma carteira de cigarros na banca da esquina, seriam formas ideológicas de diferentes naturezas.

Pessoa e realidade são efeitos ideológicos e dialógicos de discurso. Posicionar-se em torno de um sentido materializado como palavra significa defender a própria noção de ser no mundo. Por isso os sujeitos sociais costumam defender suas crenças e seus hábitos de maneira tão arraigada que perpetuam discursos tidos e havidos como naturais e/ou oficiais por causa de um intenso trabalho ideológico-hegemônico que se sustenta instavelmente (RESENDE &

³⁸ Neste ponto abro espaço para duas questões. A primeira envolve uma definição do que é ideologia e a segunda levanta limitações à compreensão do fenômeno ideológico por Voloshinov – que podem ser corrigidas quando associamos à noção de ideologia os modos gerais de operação da luta hegemônica *na/pela* linguagem.

Transcrevo o seguinte trecho de Silva (2009, p. 165) para tratar brevemente de uma definição de ideologia:

“Conforme Thompson [...], na literatura da teoria social e política das últimas décadas há vários conceitos de ideologia que podem ser agrupados em duas categorias gerais: ‘concepções neutras de ideologia’ e ‘concepções críticas de ideologia’ [...]

As acepções neutras retiram qualquer sentido negativo do termo ideologia, que significa ‘sistemas de pensamento’ (‘sistemas de crenças’, ‘sistemas simbólicos’) pertencentes às ações sociais e políticas (p. 14). Nessa perspectiva, a ideologia pode estar tanto nas tentativas de manutenção como nas de subversão da ordem social; é utilizada por dominantes ou dominados.

As acepções críticas de ideologia assemelham-se por considerarem que os acontecimentos denominados ideológicos são enganadores, ilusórios. Contudo, essas acepções diferem quanto aos fundamentos que transformam a ideologia em algo negativo; utilizando a expressão de Thompson, há diferentes ‘critérios de negatividade’ [...] [grifos do autor]”.

A segunda questão deriva do que Faraco (2006) considera ser o coração humboldtiano de Voloshinov. De acordo com o seguinte trecho de Tchougounnikov (*s/d*, p. 14):

“[...] Volochinov não torna transparente, o mecanismo do desenvolvimento ideológico. Ele não expõe como o heterogêneo pode aparecer e atuar sobre a consciência no espaço ideológico homogêneo que implica uma ‘psicologia social’ homogênea. É esta a aliança ambivalente com o marxismo oficial que impediu Volochinov de resgatar os mecanismos de toda ideologia, isto é, de determinar, ao lado do aparelho repressivo de Estado, os aparelhos ideológicos de Estado, como fez Althusser em 1970”.

RAMALHO, 2006). Como na região Nordeste do Brasil, onde historicamente o machismo, ao que parece, ainda impera em veículos sócio-culturais como letras musicais, em cordéis e em outros meios de comunicação (ALENCAR, 2008) ou como nos documentos oficiais, normatizadores dos sentidos e da estrutura da educação brasileira, que ressignificam entre si os sentidos da palavra lúdico, numa luta que tensiona vozes sócio-culturais e sentidos mais estabilizados e sentidos mais dispersivos. Portanto:

Diremos, portanto, considerando apenas um sujeito, que a existência das idéias da sua crença é material, porque as suas idéias são atos materiais inseridos em práticas materiais, reguladas por atos materiais, reguladas por rituais materiais que são também definidos pelo aparelho ideológico de que revelam as idéias desse sujeito. (ALTHUSSER, *apud* COSTA, 2005, p. 19)

Mas, além de uma ideologia oficial, há também uma ideologia do cotidiano, do senso comum. A sustentação de cada uma se dá por meio de redes relacionais de pessoas e idéias. As ideologias estão nas frases piegas de amor, nos gritos inflamados das torcidas organizadas, nos movimentos artístico-culturais, na identidade e na subjetividade do discurso acadêmico (ARAÚJO, 2005), nas várias “circunstâncias histórico-sociais (inscritas na própria formação discursiva via formação ideológica), [que] constituem enfim as condições de produção” discursiva e ideológica (COSTA, 2005, p. 21) na dialogicidade plurivocal que funda as tensões discursivas por vezes omitidas e silenciadas (ALENCAR, 2005) ou estrategicamente selecionadas para determinados fins estratégicos (FERREIRA, 2007). Em cada escolha que o eu faz em relação ao outro, é possível encontrar a ideologia atualizada e ressignificada.

A ideologia está na luta entre as forças centrípetas e centrífugas que se concretiza relativamente na palavra-resposta com seus vários sentidos potenciais. Ora:

A ideologia *assujeita* os indivíduos, isto é, subtrai sua individualidade e lhes confere um lugar na sociedade de classes, convertendo-os, em sujeitos ideológicos, de modo a que passem a colaborar para a reprodução das relações de produção da sociedade em uma de suas duas classes (ou frações de classes) antagônicas. Trata-se de uma atitude não consciente, uma vez que o sujeito se acredita senhor de suas atitudes, acredita que agindo da forma que age, age por si e para si. (COSTA, 2009, p. 19)

A materialidade sógnica é ao mesmo tempo ideológica e, portanto, parcial. É parcial porque considera o subjetivo. O nível de consciência da realidade – um eterno outro situado além do eu – decorre do grau de percepção dos sentidos aspeados/ideologizados e dialogados nas relações intersubjetivas. Para Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 58), “no contexto de minha consciência, [o] pensamento pouco a pouco toma forma, apoiando-se no sistema ideológico, pois ele mesmo foi engendrado pelos signos ideológicos que assimilei anteriormente”.

A palavra-ideologia não é boa ou má em si mesma. São os usos estratégicos atribuídos pelos sujeitos históricos à palavra concretizada que podem carregar sentidos positivos ou

negativos a depender da perspectiva de quem observa/constitui o fato. Compreender o *modus operandi* da ideologia significa encará-la não como uma dicotomia, isto é, algo bom ou ruim, neutro ou crítico. Significa eleger a palavra viva como seu espaço dialógico/ideológico privilegiado de ação e constituição e ferramenta de assujeitamento ou de mudança social. Daí porque é “no terreno da filosofia da linguagem que se torna mais fácil extirpar pela raiz [...] uma ideologia dominante estabelecida” (BAKHTIN, 2002a, p. 47).

Alcançar uma efetiva compreensão de como as formações ideológico-discursivas operam *na e sobre* a realidade enunciável pelo sufocamento ou pelo embate dialógico das vozes sociais é fundamental para que homens e mulheres possam movimentar a engrenagem social ao seu redor e gerar modificações no âmago da coletividade pela tensão cinética que todo movimento naturalmente gera. Dessa tensão, em algum espaço-tempo oportuno e em ebulição, as classes sociais adquirem/fundam os recursos que podem afetar as hegemonias ideológicas, culturais, econômicas e políticas, sempre contingenciais. Eventualmente isso pode desestabilizar ao longo de um tempo a própria noção discursiva e política de classe sócio-econômica e de lugar nas relações de dominação/poder entre os donos do capital social/econômico/cultural e a imensa massa dos alijados do poder.

3. 4. Tema e significação: a tensão entre o dado e o novo, entre o reiterável e o irreiterável na construção dos sentidos

O acento de valor (BAKHTIN, 2002a) é o berçário da construção enunciativa porque contrapõe um significado concreto a um significado potencial e monológico. Aquele, típico da comunicação dialógica viva, é contingente, apreciativo e dependente de fatores extralingüísticos tais como as posições ideológicas, sociais e históricas dos interlocutores, as situações contextuais e as formas de produção, distribuição e consumo (FAIRCLOUGH, 2001) do enunciado. Na dialogicidade apreciativa das interações refrativas e languageiras, segundo Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 130), a “multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra”. Cada palavra-signo expressa a voz de um enunciador.

“O enunciado entra numa relação direta com a realidade (há uma realidade, para além da linguagem, ao lado dela, junto a ela, com a qual ela entra em relação) e com os enunciados alheios...” (DELARI-JUNIOR, *s/d*, p. 03). Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 128-129) percebe(m) que a univocidade de vozes e homogeneidade de sentidos são abstrações só possíveis dentro das relações lógicas presentes nos estudos da ciência lingüística. Mas na realidade da comunicação viva e dialógica, os significados, apreciados e estabilizados pelas forças centrípetas e marcados por ideologias oficiais, sofrem a tensão dispersiva das forças

centrífugas e pelos átomos de sentido que interagem com as ideologias dos cotidiano em estado potencial e latente. Assim, Bakhtin/Voloshinov (*idem, ibidem*) define(m) que:

Vamos chamar o sentido da enunciação completa o seu tema. [...] O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. [...] A enunciação [...] depende da situação histórica concreta [...] em que é pronunciada e da qual constitui na verdade um elemento. Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas [...], mas igualmente pelos elementos não verbais da situação.”

A significação que uma palavra adquire e homogeneiza ao longo de seu processo histórico são “elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” passível de “ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos lingüísticos que a compõe” (*idem, ibidem*, p. 129) uma vez que o lingüístico é apenas uma outra face do fenômeno da compreensão valorativa da realidade criada pela linguagem.

Na hipotética e possível manchete “Coréia do Norte tem tecnologia para lançar satélites.” A significação e o tema variam dependendo do interlocutor. Para os EUA, o significado é de ameaça porque a tecnologia para lançar satélites ou disparar mísseis intercontinentais é a mesma. Para os apologistas de um regime ditatorial anacrônico é a suposta vitória sobre uma geopolítica excludente liderada por países capitalistas desenvolvidos. A significação da palavra lançar é a mesma, ou seja “impelir algo do solo às alturas”, mas o tema pode adquirir o sentido relativo de afronta, vitória, medo ou outro contextualmente possível, ou seja, seu caráter performativo dependerá de fatores subjetivos e discursivo-ideológicos. No começo do século XX, tal frase poderia soar como fantasiosa e/ou desprovida de sentido, em termos translingüísticos ou pragmático-performativos, já que não havia aviação comercial, civil ou militar nem corrida armamentista ou espacial. Isto é, apenas estrutural e lingüisticamente a frase era possível de ser construída e enunciada.

A materialização responsiva dos sentidos da palavra lúdico em documentos oficiais e legais da educação brasileira de abrangência nacional oscila entre a significação e o tema, entre o dado e o novo. De acordo com o Dicionário de Lingüística da Enunciação (2009), a significação é o “aparato técnico para a realização do sentido na enunciação” (p. 209) ao passo que o tema é a “expressão dinâmica, dialógica e singular da enunciação” (p. 225).

Ora os documentos oficiais associam os sentidos da palavra lúdico a um princípio estético, ora a diversão, ora a lazer ora a uma ferramenta didático-pedagógica de operacionalização do processo de ensino-aprendizagem. “É no nível superficial, isto é, na concretização dos elementos semânticos da estrutura profunda, que se revelam, com plenitude, as determinações ideológicas.” (FIORIN, 2001, p. 21) Os sentidos enunciados carregam as performances momentâneas dos atores sociais envolvidos em situações concretas

e por isso são marcados ideologicamente por conceitos uniformizantes em luta hegemônica pela ascensão e manutenção de significados convencionalizados e selecionados.

A performance comunicativa dos enunciados oficiais textualizados em palavras não pode abafar por completo e a todo momento a força temática das ideologias do cotidiano, isto é, não pode silenciar as vozes e os sentidos novos em estado latente que foram preteridos em função de outros por motivações político-econômicas das classes dominantes. A orientação significativa da palavra lúdico não pode estar sempre sob o domínio do sentido de *lúdico-brincadeira* ou mais genericamente de *lúdico-diversão despretensiosa*, porque é mais próprio da criança brincar e da pessoa adulta trabalhar e estudar para benefício da sociedade. Os temas da palavra lúdico vão sendo remodelados sempre que ela é dita e retomada em enunciados que retomam os anteriores e preparam os posteriores. Nessa tensão cinética eles vão oscilar para o de *lúdico-ferramenta*, sentido não reiterado a partir de um dicionário.

Isso prova que a interpretação da frase, a construção dos sentidos de um enunciado depende de uma série de fatores (discursivos, ideológicos, históricos, sociais, políticos e ideológicos) extralingüísticos e inter-relacionados, escolhidos e refratados segundo os interesses dialógicos dos interlocutores envolvidos no processo comunicativo. Os “sentidos das palavras se vinculam às ações humanas. Logo, toda relação que o indivíduo/sujeito terá com a linguagem passará forçosamente pelo discurso” (BACCEGA, 1995, p. 90). Não há sentido fora da ação responsiva e dos interesses ideológicos dos interlocutores. Austinianamente falando, “(q)uando um enunciador comunica alguma coisa, tem em vista agir no mundo” (FIORIN, 2001. p. 73) ideologicamente e marcar uma dada posição.

As variações entre os sentidos potenciais de uma palavra-signo e os já instaurados e dicionarizados no decorrer da ação humana ocorrem, de acordo com a teoria do Círculo de Bakhtin, entre tema e significação os quais são aspectos interrelacionados e interdependentes na constituição discursiva da realidade. Essas variações de sentido sempre envolvem o diálogo entre os sentidos ideológicos enunciados pelo indivíduo e por seus grupos sociais. entre as imagens que ambos constituem. Bakhtin/Voloshinov, (2002a, p. 129) afirma(m) que:

O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se 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. [...] Não há tema sem significação, e vice-versa. [...] o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia [...] o seu sentido.

O trecho anterior comprova que “não se pode traçar uma fronteira clara entre o tema e a significação” (Bakhtin, 2002a, p. 131). Provavelmente porque o limite resida nos objetivos e

recursos dos interactantes, manifestados em forma de gêneros discursivo-ideológicos, e na oportunidade que o contexto sócio-histórico propiciar ao momento da interação. Também porque o tema e a significação estão imbricados um no outro à espera de partidários que se respondam com um ou outro. Di Fanti (2003) os interpreta e define da seguinte forma:

Enquanto a significação configura-se como uma dimensão mais estável, representada pela materialidade lingüística da produção enunciativa, o tema configura-se como uma dimensão mais variável, como a própria enunciação / enunciado, ou seja, é único e não-reiterável. Logo, o tema compõe-se por aspectos verbais e não-verbais. Enquanto os verbais são recuperados pela significação, os aspectos não-verbais são recuperados, via entonação expressiva, pela dimensão histórico-social engendrada.

O tema depende da significação e vice-versa, porém, como um não é um simples reflexo do outro, as “mesmas palavras” significam diferentemente, ou seja, elas ganham vida a partir de apreciações sociais valorativas criadas no processo enunciativo, que apontam para diferentes aspectos históricos, nem sempre sinalizados lingüisticamente, mas convocados na enunciação. (p. 101)

É esse aspecto supratemporal ou deslocado do fluxo histórico que a significação monovocalizante tenta imprimir aos sentidos das palavras em perspectiva seccionada e logicista, próprias da pesquisa lingüística. Em perspectiva translingüística, o sentido é algo instável e refratado de acordo com o contexto em que os agentes sócio-históricos interagem.

Bakhtin/Voloshinov (2002a) prova(m) que tudo aquilo que socialmente é tocado pela agência humana e se reveste de caráter sígnico é intrinsecamente ideológico. “[...] a realidade que dá lugar à formação de um signo (é o) *tema* do signo. Cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema” (BAKHTIN, 2002a, p. 45). A palavra enunciada – oral ou escrita e toda entidade que é semiotizada social, cultural, e historicamente pelos indivíduos para atender a seus objetivos comunicacionais – é signo ideológico e tem caráter valorativo e subjetivo o qual pode concretizar uma série de significados potenciais atrelados aos vários contextos materiais de produção, distribuição e consumo (FAIRCLOUGH, 2001) dos sentidos. Daí porque a palavra é heterogênea. Por isso:

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 de valor ou apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra (BAKHTIN, 2002a, p. 132).

A matéria objetual se transforma, mas a palavra enunciada por vozes e objetivos heteroglóticos e individuais, nem sempre explícitos, fica registrada em busca de uma estabilidade mais duradoura e consensual. No corredor do grande diálogo social, cada palavra significada e materializada passa a ser um tijolo *sobre e ao lado do qual* uma outra palavra-tijolo será disposta pela tensão entre as forças cinéticas da significação. Palavra que pode ser

ressignificada/relocada pelos usos dialógicos que os contextos plurilíngües e as formações ideológico-discursivas vigentes permitem aos sujeitos interactantes.

Assim o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo. (BAKHTIN, 2002a, p. 94)

É muito comum em jogos de futebol no Brasil que os(as) torcedores(as), organizados(as) em torcidas, usem palavras (algumas com sentidos vulgares e depreciativos) gritadas ou escritas para se imporem aos adversários. No ano de 2008, por exemplo, as palavras são-paulino (torcedor do time do São Paulo) e Bambi (personagem de desenho animado caracterizado por um temperamento meigo – pequeno cervo cuja mãe foi morta por caçadores) foram amalgamadas pejorativamente adquirindo, ambas, um novo sentido, um sentido temático no discurso futebolístico corrente e na vida material.

Nos documentos oficiais, é factível perceber a recorrência da palavra lúdico amalgamada com a educação básica (sentido mais tradicional, convencional) ou com o gênero história em quadrinho (sentido mais novo, temático). Isso acontece porque significação e tema se relacionam no momento de compreender/constituir a realidade, pois:

[...] o tema constitui o *estágio superior da capacidade lingüística de significar*. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o *estágio inferior da capacidade de significar*. A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um *potencial*, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto. A investigação da significação de um ou outro elemento lingüístico pode [...] orientar-se para [...] o estágio superior, o tema; nesse caso tratar-se-ia da investigação da significação contextual... [ou] para o estágio inferior, o da significação: nesse caso, será a investigação da palavra no sistema da língua, [...] da palavra dicionarizada (BAKHTIN, 2002a, p. 131).

O exemplo do futebol e o dos documentos oficiais evidencia que as pessoas durante as suas interações histórico-culturais lutam por espaço com ferramentas semiotizadas (objetos e palavras). Quando a opção política de alguém é cessar a luta, quando o diálogo interpessoal é castrado ou escamoteado, abrem-se as portas para uma crescente dominação imposta por outrem. Porque é na ausência ou diminuição do movimento dialógico que os sentidos são estabilizados. Quando as forças centrífugas aquiescem ao domínio das centrípetas, os sentidos temáticos de uma palavra se tornam significados homogeneizados e reiterados.

Essa dominação é exercida pela palavra de forma produtiva (FOUCAULT, 2008) – no sentido de que ela gera conseqüências interessantes em alguns momentos para algumas pessoas – e impregna o signo ideológico chamado palavra – empregado não como tema, mas como significação. Da mesma forma, a resistência às hegemonias monovocalizantes e a

mudança estratégica se dão pelo processo de reelaboração dos sentidos das palavras postas em uso por uma comunidade e por seus agentes em um dado contexto sócio-histórico.

A mesma significação que pode unir os interactantes sob a coordenação de alguns segmentos sociais, pode aprisioná-los e assujeitá-los. As possíveis resistência e mudança discursiva passam pela percepção dos indivíduos de que mesmo “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, 2002a, p. 136). O ato de resistir depende do ato de compreender os sentidos da palavra enunciada pelo outro. É um processo que necessita que a voz do eu posicione-se ativamente em relação a do outro.

Cada sentido atribuído a uma palavra enunciada reflete a heterogeneidade estratégica dos dizeres e dos fazeres das pessoas dentro de seu meio histórico e social. Todos os sentidos encontram-se em um universo tenso de possibilidades heterogênicas nem melhores nem piores do que outras. Apenas o contexto é que permite a existência concreta dos significados potenciais que se materializam na tensão dialógica humana. Essa existência dos sentidos da palavra não é unívoca, mas sempre divergente e responsiva, isto é, dialógica.

3. 4. 1. A responsividade

No momento concreto e irreiterável em que os sujeitos sociais dialogam – independente da distância e do tempo que se interponham entre as vozes de seus enunciados – o elemento ideológico-discursivo de seus enunciados é analisado e respondido em alguma medida por seus pares. Pode ser que a resposta dada ou negada ocorra em questão de pouco tempo, situação comum entre conversas e outras formas de interação real ou virtual cotidiana. Pode ser que uma resposta demande um estudo analítico mais robusto e contextualizado em cima do objeto de tensão dialógica. Mas o fato é que, dentro do grande diálogo social da interação humana, os enunciados serão retomados responsivamente por outros sujeitos mediante as necessidades em voga e as formações ideológico-discursivas.

Bakhtin (2002b, p. 234-237) afirma – sobre a ação discursiva de responder à palavra enunciada – que a “orientação interiormente polemizada dirigida ao interlocutor”, oriunda da influência da “imagem do outro”, constrói um jogo discursivo de evasivas que permite a contestação ou a concordância do outro quanto ao “último sentido” do enunciado. É por isso que a “palavra aparece como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, concentrando em si as entoações do falante, entendidas e socialmente compartilhadas pelo interlocutor” (BARREIROS, *s/d*, p. 1796). Não é preciso muito esforço

para aceitar que a parte do processo de interação, compreendida pela palavra dita ou ainda por dizer, vem a ser a parte significativa, a parte aspeada e responsiva, o tema.

O caráter responsivo da linguagem chama as vozes sociais de todos os sujeitos para o teatro polifônico e dialogizado da enunciação material. Assim “as palavras, ao formarem novos enunciados, adquirirão aí, uma nova ‘avaliação’, que pode, inclusive, se chocar com a precedente” (BACCEGA, 1995, p. 75). Porque qualquer movimento discursivo-enunciativo gera atrito e fagulhas de energia – as valorações que refletem e refratam os sentidos já percebidos – as quais serão base para as falas que inevitavelmente se citarão dentro de certas formações discursivo-ideológicas estruturadoras das trocas intersubjetivas. Claro que:

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já-dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado (BAKHTIN *apud* DI FANTI, 2003)

Portanto, os vários sentidos potenciais enunciados na grande temporalidade pelos sujeitos são construídos e respondidos no diálogo social e linguageiro entre as alteridades presentes ou ausentes na linha da história e se permutam. Interessante que a mesma energia que gera o desgaste dos sentidos é a que permite sua constante renovação. É como se a energia tensa da refração criasse os meios para desestabilizar, de momento a momento, os sentidos apalavrados que a ideologia oficial tenta congelar. No meio desse vulcão significativo, os átomos de sentidos são refratados ou refletidos pela agência ou omissão dos sujeitos sociais encharcados com suas ideologias oficiais ou do cotidiano.

No momento histórico e cultural em que surgem e são contextualizadas, as palavras são utilizadas por alteridades que tentam convencer performativamente o outro de que as idéias do eu são dignas de apoio ou repúdio em maior ou menor grau. “A essência do universo é a inconclusibilidade e o caráter dialógico aberto” (BAKHTIN, 2002b, p. 275). É a inconclusibilidade que conclama para que o eu e o outro se respondam nos enunciados, pois:

[...] o enunciado é a unidade da comunicação verbal que permite tratar a linguagem como movimento de interlocução real, ultrapassando a ficção científica postulada no velho paradigma “emissor-mensagem-receptor”. [...] toda enunciação envolve a constituição de algo que se molda, desde o início, na direção de uma atitude “responsiva ativa” a ser tomada pelo interlocutor. “Responsivo”, portanto, nesse caso, nada tem a ver com a noção de “respondente” do behaviorismo de Watson, mas com a capacidade do interlocutor de proporcionar uma resposta, ou réplica, ao enunciado de quem o interpela. Um enunciado é um ato de linguagem cujos contornos permitem e solicitam que um outro realize uma apreciação valorativa (um estabelecimento de valores) com relação àquilo que falamos ou escrevemos. (DELARI Jr. *s/d*, p. 01-02)

O grau de responsividade intrínseco a todas as palavras enunciadas no grande diálogo universal pode ser medido por seus efeitos performativos sobre a agência e a compreensão do outro. Novamente eu atento para o fato de que os sentidos de uma palavra enunciada, signo material das ideologias, não podem ser considerados como bons, ou ruins, verdadeiros ou falsos, já que isso tais conceitos se aplicam mais aos limites dialógicos da relação entre as alteridades agentivas do que às palavras tomadas apenas em si mesmo. Não são questões pertencentes às searas filosóficas, mas às translingüísticas e lingüísticas. Para Bakhtin (2002b, p. 197), “(a) maneira individual pela qual o homem constrói seu discurso é determinada consideravelmente pela sua capacidade inata de sentir a palavra do outro e os meios de reagir diante dela.” Tanto o sentir quanto o reagir se ligam ao contexto das trocas intersubjetivas que significam ideológica e dialogicamente a realidade dizível.

Os sentidos latentes ou materializados das palavras-signos, sua significação e tema, passam a existir concretamente na ação discursiva de caráter responsivo e dependem da *práxis*³⁹ para significarem algo passível de ser respondido. Ambos interagem com a própria realidade que eles constituem na palavra. Quando as vozes heteroglóticas convocadas pelos grupos gestores para elaborar os documentos oficiais sobre a educação, do alto de sua autoridade de cunho governamental, se materializam nos discursos sobre o que é o lúdico, elas apreciam o já-dito e preparam uma futura resposta potencial. Todas as vozes que conseguem ser ouvidas no diálogo social, ao enunciarem sobre o lúdico, trazem pontos de vista ideológicos que respondem a outros e buscam estabilizar alguns sentidos e não outros. Por sua vez, as respostas são significações que em algum momento foram temas em busca de consenso/resposta. Sua gênese não é adâmica, mas motivada por escolhas políticas e éticas que interferem na estratégia responsiva de sujeitos sócio-culturais no momento da enunciação.

3. 4. 2. Propriedades definidoras da palavra

A assertiva de Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 188) de que a “palavra é a expressão da comunicação social, da interação social de personalidades definidas, de produtores” pode ser compreendida levando-se em conta que as palavras são as mesmas para dominados e dominadores, ou seja, para todas as classes e grupos sociais. Seus sentidos ideológicos podem ser discursivados com objetivos diferentes no momento de materializar-se em situações dialógicas e responsivas determinadas pelos contextos sociais e culturais dos interactantes. É a

³⁹ Entendo aqui que a “práxis, totalidade que inclui a linguagem, é formadora do homem ao mesmo tempo que é formada por ele. Não é a prática em oposição à teoria, como às vezes se diz. A práxis é a própria elaboração da realidade como criação humana” (BACCEGA, 1995, p. 36).

palavra dialogada que permite que as pessoas fundem um certo sentido de realidade significativa a partir do que apreciam e entendem.

Há muitos meios semióticos de comunicação interpessoal s gnica para que as palavras sejam significativas, afinal a “palavra s  assume seu significado no contexto, no discurso” (BACCEGA, 1995, p. 16). Por menor que seja uma palavra, podemos encontrar nela as vozes heteroglóticas das pessoas em luta tensa. Bakhtin e o Círculo dedicaram-se ao estudo do signo verbal e ideológico chamado palavra, elemento imbuído de conteúdo ideológico e relacionado à nossa organização mental⁴⁰. E “se dissermos que o que caracteriza o pensamento humano   seu caráter conceptual, o pensamento não existe fora da linguagem” (FIORIN, 2001, p. 33). Por isso Bakhtin/Voloshinov (2002a, p. 112) acaba(m) – dentro de seu objetivo de procurar as ligações dialógicas entre os elementos de uma enunciação concreta – unindo linguagem e pensamento para compreenderem os atos de fala das pessoas ao afirmar(em) que não “  a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação.”

A linguagem é um fenômeno complexo, que pode ser estudado de múltiplos pontos de vista, pois pertence a diferentes domínios. É ao mesmo tempo, individual e social, física, fisiológica e psíquica. Por isso, dizer que a linguagem sofre determinações sociais e também goza de uma certa autonomia em relação às formações sociais não é uma contradição (FIORIN, 2001, p. 08-09).

Por ser a palavra um signo ideológico neutro no sentido de adaptável a toda situação enunciativa e a todos os propósitos comunicativos dos sujeitos históricos, tanto os educadores quanto os burocratas farão uso político e ideológico das mesmas estruturas oracionais lógicas em torno de uma palavra comum como lúdico. Entretanto, em virtude de estratégias discursivas particulares, os enunciados concretos sofrerão refrações singulares e não reiteráveis. Essas refrações estabelecem, fundam compreensões parciais e relativas de uma imensa potencialidade de sentidos tão variados quanto os contextos de interação entre o eu e o outro ao longo do espaço e do tempo e quanto seus objetivos enunciativos.

O *intuito do locutor*   o lugar em que se circunscreve o objeto do sentido a ser tratado “exaustivamente”, formando uma “unidade indissolúvel” entre os elementos subjetivos e objetivos do enunciado. [...] o intuito se materializa na escolha de um gênero discursivo. Os gêneros do discurso se tornam assim o principal critério na definição de um acabamento específico do enunciado – que é a unidade real da comunicação verbal [...] (DELARI JUNIOR, s/d, p. 04)

⁴⁰ O fato de terem escolhido a palavra, signo verbal, ocorreu numa época em que não havia computação gráfica, mescla entre *mediuns* diversos e toda a gama de recursos digitais que rompem limites entre a percepção dos sentidos de maneiras antes inimaginadas. Todavia isso não desmerece o poder conotativo/denotativo da palavra enunciada em situações concretas por causa das propriedades definidoras das palavras, “ou seja, pureza semiótica, possibilidade de interiorização, participação em todo o ato consciente e neutralidade, e, por fim, as entoações valorativas das palavras” (BARREIROS, s/d, p. 1797).

Baccega (*opus cit*, p. 73), no tocante a produção social e individual de um enunciado, relaciona os objetivos pragmáticos e os contextos ideológico-discursivos dos sujeitos e considera que o “mesmo objeto do conhecimento, a mesma realidade poderá apresentar-se de modos diversos, para indivíduos/sujeitos diferentes de acordo com os condicionamentos sociais de cada um, de acordo com seus sistemas de referência”. Tudo depende do esforço do sujeito em cercar seu objeto para responder ao dito passado e antecipar respostas futuras. Nesse projeto, podemos perceber a presença da influência do ser do outro no eu:

O outro projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). São as outras vozes discursivas - posições sociais, opiniões - que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção. Com isso, o outro apresenta-se em diferentes graus de presença no enunciado, às vezes é visível, às vezes está escondido, mas sempre está lá; constitui um princípio alteritário” (DI FANTI, 2003, p. 98).

Através da palavra-signo as pessoas podem semiotizar a realidade objetual e transformar conhecimento objetivo em saber subjetivo. Claro que nesse processo o aparato semiotizante influencia a forma como a realidade dizível é compreendida e funda a própria realidade compreensível já que a racionalização do que está ao alcance da percepção sensorial humana não passa ao longo das experiências e interferências ideológicas e culturais desenvolvidas ao longo de uma história. Desse ponto de vista, a palavra-signo é pura, já que não pode haver ideologia/semiose/compreensão já previamente intrínseca à palavra e definida sem a interveniência da prática discursiva, do uso interpessoal das palavras. Assim, os sujeitos sociais e suas realidades tanto fundam os sentidos das palavras quanto são fundados pela própria ação via linguagem dialogada e responsiva em situações concretas.

É por isso que os enunciados potenciais com seus significados (centrípetos) e seus temas (centrífugos) serão diversos porque se respondem com objetivos e ideologias diversos, tornados possíveis por causa das formações discursivo-ideológicas em volta. Cada sentido historicamente apreciado e enunciado em forma de palavra-signo será único e não-reiterável por causa do contexto em que se dá a materialidade discursivo-enunciativa da enunciação e da vontade valorativa de querer-dizer dos interlocutores sociais e culturais.

3. 5. Conclusão

Ao mesmo tempo em que a palavra pode ser encarada como o mais legítimo fruto da ação humana, ela pode também ser encarada como principal elemento possibilitador da existência do ser humano como ser humano racional e verbal. Ela não se origina geneticamente do organismo das pessoas como a urina ou um fio de cabelo, mas se corporifica lingüística e semioticamente entre as pessoas que se envolvem no jogo refrativo e

valorativo das trocas intersubjetivas ao longo do *continuum* espaço-tempo. Bakhtin (2002b) recorda que a antecipação da resposta do outro é a busca pela última palavra. A forma como a imagem do eu e do outro vão constituir suas práticas sociais e culturais vai se consubstanciar no processo criativo de ressemantização tensa da realidade em palavras.

A palavra é valorativa porque carrega um índice de valor atômicamente composto de vários outros índices elementares. É refrativa porque o contato entre as palavras materializadas é um movimento que gera energia e desgaste natural. É incompleta porque, independente do gênero discursivo em que ela surge, sua relativa completitude está presente no ideal alteritário de responder ao que já foi materializado. O mesmo atrito decorrente do choque entre sentidos, tão necessário para atizar as fagulhas da significação, é o responsável pela natural renovação dos elementos gastos. De contexto para contexto, de voz para voz, as palavras e seus sentidos se renovam na luta pela estabilização/dispersão dos sentidos. O caso da palavra lúdico em documentos oficiais da educação brasileira referenda essa minha posição avaliativa. Um mesmo sentido já estabilizado pode ser expresso por palavras diferentes e de maneira aproximada e a mesma palavra pode apresentar sentidos potenciais dúbios ou conflitantes a depender dos sujeitos e dos contextos envolvidos no processo interacional.

O diálogo ideológico-discursivo entre os sentidos virtuais da palavra e de suas contra-palavras no corredor da história comprovam que a “reação dialógica personifica toda enunciação a qual ela reage” (BAKHTIN, 2002b, p. 184). A ação é impelida ao movimento pela relação tensa entre as forças da estabilidade (centrípetas) e as da mutabilidade (centrífugas). A energia cinética dessa ação não pode ser “criada ou destruída”, mas transformada em nova energia. O atrito do movimento e o choque dos sentidos transformam os sentidos das palavras. Os sulcos produzidos no trajeto vão modificar a rota de outros sentidos, o que Bakhtin vai caracterizar afirmando que a “consideração do contra-argumento (*Gegenrede*) produz mudanças específicas na estrutura do discurso dialógico [...]” (*opus cit*, p. 197). Até mesmo os sentidos e as palavras que *a priori* estão aparentemente imóveis podem voltar ao frenesi do movimento pelo contato multissonante com suas contra-versões.

As palavras e suas contra-palavras não estão presas por limitações morais de verdade e de bondade. Elas estão determinadas pelas condições ideológicas e discursivas que as engendram e que encontram um canal de existência naquilo mesmo que engendram ao longo dos diálogos interumanos materializados em contextos específicos. Embora as palavras não sejam limitadas por critérios abstratos de certo e errado, a filosofia do ato moral e do ato estético deve ser considerada por todos os sujeitos sociais envolvidos no processo da comunicação dialógica. Essa comunicação viva e autêntica deve considerar a palavra oral ou

escrita, dita há poucos instantes ou na década passada, como no caso de alguns dos documentos oficiais referentes a educação brasileira porque quando os sujeitos enunciam sua compreensão da realidade por suas palavras, eles respondem a outras e antecipam, ainda que de maneira inconsciente as futuras palavras ainda em estado virtual.

Considerar a vida autêntica da palavra é o caminho mais efetivo para decifrar os modos ideológicos e repressivos pelos quais as ideologias hegemônicas cerceiam as formas de compreensão dos sentidos da realidade enunciável. É no estrato translingüístico da palavra viva que residem a raiz dos conflitos de sentido materializados em meio lingüístico e a possibilidade de mudança social tão necessária para desestabilizar os sentidos dados. Não se trata de abolir o reiterado, mas de considerar que o aspecto irreiterável da palavra é uma realidade do diálogo vivo. A reiterabilidade dos sentidos em torno de palavras, o lugar-comum, o chavão, a fórmula-feita podem ocultar sentidos coniventes a uma ideologia hegemônica e oficial própria de segmentos sociais ávidos por manterem assimetrias sociais.

Em se tratando da palavra lúdico, a análise do gênero discursivo em que ela é (res)significada pode trazer pistas do processo pelo qual seus sentidos são apreciados e valorados com um determinado objetivo e uma determinada voz responsiva. No interior do debate atual, muitas perspectivas teóricas têm influenciado a apreciação dos sentidos de lúdico. Após abordar brevemente a palavra lúdico em teorias diversas da teoria da enunciação e apresentar a teoria que fundamenta esta pesquisa, especialmente a noção de palavra como arena ideológica e dialógica de lutas encarniçadas pela constituição dos sentidos, passo a analisar a palavra lúdico dentro do enunciado vivo e dialógico. A análise do contexto translingüístico, isto é, do espaço situado além dos conhecimentos da lingüística saussureana, é que pode desvelar as trocas dialógicas e a forma como a engenharia da resignificação manipula os átomos de sentido para formar moléculas mais estruturadas. E isso pode revelar a estrutura do palco e a performance em que os atores sociais (res)significam a palavra lúdico.

4. A AXIOLOGIA DA PALAVRA LÚDICO TECIDA POR SEUS FIOS DIALÓGICOS

“Ser significa comunicar-se pelo diálogo.” (BAKHTIN, 2002b, p. 257)

4. 1. Introdução

Este trabalho toma como objeto de investigação a ressemantização da palavra lúdico entre documentos oficiais da educação brasileira, ambiente cheio de vozes em diálogo. Parto da idéia de que a realidade é constituída *na e pela* linguagem plurivocal. As vozes que enunciam o discurso dos documentos podem ser assimétricas, mas não são imunes à influência alheia. Essas vozes oficiais dialogam heterogloticamente com a realidade que elas mesmas criam. Em seguida, preenchem os sentidos da palavra lúdico de ideologias oficiais que um dia se ergueram das ideologias do cotidiano para alcançarem um *status* de relativa proeminência ideológica em relação à multidão de idéias e conceitos potencialmente passíveis de um lugar e um momento na superfície enunciativa em momento oportuno.

Acredito, a partir do aporte teórico construído por Bakhtin, que a homogeneidade de sentidos centripetamente arranjados e registrados pelas palavras enunciadas, sejam orais ou escritas, é uma utopia e que o padrão dos enunciados é a dispersão dos sentidos. Os sentidos constituídos durante o processo da enunciação nem são imutáveis muito menos o resultado de apenas uma consciência lingüística como atesta o enfoque translingüístico. Eles são frutos dialógicos da certeza (ou da mais mínima sensação) de que o outro está ao redor do eu para que ambos se respondam e se influenciem de algum modo e com alguma intensidade no momento oportuno. “Entender a linguagem enquanto constitutivamente humana [...] e admitindo os seus efeitos de subjetivação na relação com o outro, nos leva a concebê-la e defini-la num espaço ‘entre’ assim como o brincar [...]” (DURANTE, *s/d*, p. 2).

Mais do que uma metáfora estilística de efeito, a associação entre a construção dos sentidos das palavras na e da língua e a construção da imagem e da identidade do *Homo Ludens* (HUIZINGA, 1993) é um universo sócio-cultural repleto de similaridades e correspondências. Ainda que o outro esteja deslocado no espaço-tempo, a “consciência do outro e a palavra do outro suscitam fenômenos específicos, que determinam a evolução temática da consciência de si mesmo [...]” (BAKHTIN, 2002b, p. 210). Caso não fosse assim, não haveria razão de ser para a existência dos documentos oficiais nem para qualquer outra forma de gênero discursivo abarcado pela palavra e pela contra-palavra. A razão de ser de

uma palavra-enunciação é a apreciação da contra-palavra já dita, é a potência em *devoir* de seu eco responsivo num corredor de infindas trocas dialógicas e intersubjetivas.

No que concerne à análise dos sentidos já materializados pelos documentos oficiais (ou ainda em estado potencial), cabe aos interactantes questionarem-se a cada contato estabelecido se os sentidos da palavra lúdico – e das demais palavras que compartilham um campo semântico análogo, como brincadeira, diversão, jogo, ludicidade – são dados nos documentos oficiais e constituem uma *práxis* didático-pedagógica ou se essa *práxis* gera os sentidos pessoais e os significados sociais da palavra ou se há uma relação dialética de mútua influência entre o sentido e a ação, relação dependente do contexto e das alteridades.

Para responder a essas questões sobre o jogo ideológico e dialógico das ressignificações de lúdico entre os documentos oficiais, invariavelmente é importante citar vozes/palavras/discursos materializados em fontes não-oficiais para compreender de forma mais ampla o contexto ideológico dinâmico e plurivocal em que a palavra lúdico pode surgir. Afinal, as palavras materializadas concretamente num gênero discursivo como o oficial são produzidas por sujeitos concretos, em situações concretas e com finalidades performativas concretas. De antemão, afirmo que a essência das palavras, não em um sentido adâmico do termo, não é aleatória. Embora toda palavra enunciada se utilize dos mesmos recursos lingüísticos sócio-historicamente organizados e normatizados por outros sujeitos dizentes, sempre que ela se concretiza, ela nasce valorada e responsiva com sentidos novos e não reiteráveis que refletem e refratam as condições subjetivas dos sujeitos enunciadoreis.

Quando Nascimento (2008, p. 149) afirma que os “jogos têm sido amplamente utilizados nas aulas de LE, mas, na maioria das vezes, com o mero objetivo de proporcionar distração e relaxamento após uma aula cansativa”, embora ela se dirija especificamente ao ensino de língua estrangeira, não seria difícil supor que outros exemplos possam ser encontrados em outras disciplinas no tocante à implementação, aplicabilidade e funcionalidade do lúdico como estratégia e ferramenta do ensino-aprendizagem. Também não seria difícil perceber que seu diagnóstico tematiza certos sentidos em torno do lúdico, presente em nível implícito, ao refletir e refratar posições ideológicas e culturais sedimentadas no imaginário popular, o que na teoria bakhtiniana é chamado de conflito de vozes, de tensão entre o velho e o novo, entre a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano.

Toda a questão ética e política dos sentidos de lúdico começa *na e pela* linguagem. A forma como organizo a sintaxe, a semântica e o estilo da minha palavra, reflete a maneira como encaro a realidade, ou seja, o aspecto acentual de minhas escolhas. Os sentidos acerca da palavra lúdico começam na forma como eles são materializados pela voz de autoridade dos

documentos oficiais referentes à educação brasileira. Nesses documentos, revelam-se de maneira mais ou menos explícita os sentidos construídos discursivo-ideologicamente sobre a palavra lúdico. Sentidos que vão influenciar e serem influenciados pelas práticas sociais (como a docente ou a burocrática) e marcar como o eu se relaciona e encara o papel do outro, isto é, como constroem seus *ethé* e lutam para se fazerem ouvidos e respondidos.

Quando chamo à discussão o exemplo de Nascimento (*opus cit.*), objetivo expor os efeitos ideológicos do que acontece quando a tensão em torno da ressemantização da palavra lúdico em documentos oficiais alcança o debate e a prática sobre o processo de ensino-aprendizagem. Tal debate posiciona-se dentro de um diálogo mais amplo em que se coloca a construção dos sentidos da palavra lúdico, e por assim deduzir, o projeto de construção identitária e subjetiva de homem/mulher dentro da educação brasileira no começo deste século XXI. No entremeio do debate está a “transferência das palavras de uma boca para outra, quando elas conservam o mesmo conteúdo, mas mudam o tom e o seu último sentido[...]” (BAKHTIN, 2002b, p. 218), situação em que as mesmas palavras tornam-se outras devido a ação alteritária imposta pelo contato entre identidades diferentes.

Coracini (*apud* NASCIMENTO, 2008, p. 152) assevera que a univocidade e a homogeneidade dos discursos são ilusões, idéia reiterada pelo *corpus* da minha pesquisa construído a partir do referencial teórico escolhido. Por isso, para analisar a história de significação das palavras enunciadas até seus usos concretos nos discursos materializados no recorte de um tempo e de um contexto específicos, é preciso compreender seu sentidos potenciais em constante tensão além do aspecto lingüístico, idéia reforçada pelos PCNs de língua inglesa (1998. p. 32) que afirmam, respondendo às idéias do Círculo de Bakhtin:

O processo de construção de significado resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. Assim, os significados não estão nos textos; são construídos pelos participantes do mundo social: leitores, escritores, ouvintes e falantes.

Os documentos oficiais coletados que orientam uma percepção da realidade são construções apreciativas e responsivas resultantes do trabalho enunciativo e ideológico tecido por muitas vozes realizadas em forma de palavras. Cada uma tem o direito de ser respondida e a obrigação de responder aos futuros reclames da sociedade na qual transitam. Neste capítulo, procuro interpretar o contexto mais externo dos sentidos apalavrados nos documentos oficiais (disponíveis na *Internet*) constituídos através da luta polifônica e dialógica entre os sujeitos

sociais e históricos. Acredito ser este um subsídio válido para a análise translingüística da ressignificação ideológica e dialógica da palavra lúdico entre os documentos oficiais.

Os sentidos estabilizados pelos documentos se alimentam das relações sociais e culturais que as pessoas estabelecem. Para tanto as forças centrípetas se valem de filtros sócio-culturais para se enraizarem na consciência das pessoas até que venham a ser refratados pelas necessidades materiais que a própria ação humana trata de criar. Ao ativar determinados filtros, as vozes enunciativas dos documentos oficiais permitem que os sentidos eleitos percorram um determinado corredor e sejam encaminhados até formalizarem-se lingüisticamente em palavras aspeadas e contingenciais. É claro que a estrutura arquitetônica do corredor por onde transitam os sentidos é amplo o suficiente para que a energia cinética das significações se choquem e afetem a própria estrutura do corredor.

Apesar de Bakhtin, ao tratar de autoria⁴¹, afirmar que tendemos a responsabilizar sempre alguém para podermos dialogar, não podemos incorrer na superficialidade de considerar que a autoria das palavras corresponda sempre a um ser de carne e osso. Sendo o sujeito e a realidade um efeito de discurso, o diálogo se dá entre os sentidos ideológicos e as imagens alteritárias e identitárias significadas pela agência sócio-histórica dos indivíduos. É essa relação orquestrada estrategicamente que vai pulverizar os sentidos do verbo lúdico na materialidade dos documentos oficiais referentes ao processo educacional brasileiro.

Esta parte da pesquisa se volta para aspectos mais externos da ressemantização da palavra lúdico em documentos que legislam e normatizam a educação brasileira em nível nacional. Ela começa com a exposição da relação entre a constituição dos sentidos em torno da palavra lúdico e o gênero documento oficial em que essa palavra é (res)semantizada. Em seguida, exponho os aspectos metodológicos da pesquisa, a forma como o trabalho está organizado para análise das palavras dos documentos oficiais. Na seção posterior, abordo de modo panorâmico o contexto material que possibilitou a existência e o registro dos documentos relacionados a partir das escolhas lingüísticas e semânticas constantes nos próprios documentos. A historicização dos documentos é pertinente para demonstrar o conflito de forças enunciativas que movem as relações sócio-cultuais ao longo do tempo. Na seção de (in)conclusão apresento a responsividade dos documentos entre si, situação que abre

⁴¹ “As formas dessa autoria real podem ser muito diversas. Uma obra qualquer pode ser produto de um trabalho de equipe, pode ser interpretada como o trabalho de várias gerações, etc., e apesar de tudo sentimos nela uma vontade criativa única, uma posição determinada diante da qual se pode reagir dialogicamente. A reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage” (BAKHTIN, 2002a, p. 184).

espaço para a análise no capítulo final de alguns dos vários sentidos de lúdico presentes nos documentos oficiais como virtualidades ou realizações já apreciadas e valoradas.

4.2. A relação entre os sentidos naturalizados pela ideologia oficial e o gênero documento oficial

Um gênero discursivo é a forma como as alteridades se relacionam entre si e com a realidade enunciável que se levanta em cada palavra viva de um discurso apreciado e valorado. As relações que surgem da utilização de um determinado gênero são marcadas ideologicamente pelos posicionamentos conteudísticos e formais materializados em forma de texto oral ou escrito. Quanto mais oficial for o gênero discursivo, mais impositivo será sua força e mais estável será seu sentido. Em nível de significação, a contra-palavra do outro já é antecipada de algum modo e reduzida a uma postura monovocal, só plenamente rebatida ou referendada por outro documento oficial com poderes legais para tanto. Dessa forma a produção, a distribuição e o consumo (FAIRCLOUGH, 2001) dos sentidos presentes na palavra do eu e na contra-palavra do outro são melhor vigiados.

Há todo um trabalho executado pelos organismos do estado-nação⁴² para esmiuçar um determinado assunto referente às pessoas que vivem em um determinado espaço-tempo, são tecidas considerações e adendos explicativos e/ou retificadores para assegurar uma sempre homogênea interpretação dos fatos que significam a realidade, uma compreensão univocal ampla e genérica que organize as trocas relacionais entre as pessoas e conceda poderes a uma estrutura social e/ou governamental. Poderes que nascem de um relativo consenso discursivo-ideológico e que podem mascarar lutas pelo poder hegemônico dentro de certo tempo-espaço.

Fairclough (*opus cit*) corrobora as idéias do Círculo ao valorizar o estudo dos gêneros discursivos para compreensão da realidade e das relações de poder construídas *no e pelo* discurso vivo e enunciado de maneira irreiterável sem nova postura apreciativa.

O fato de ter sido aprovado por lei, porque assim a Constituição o determinou (art. 214), deve assegurar-lhe maior força e garantia de execução. De uma parte, porque o Poder Legislativo é a instância do debate democrático da sociedade e das decisões votadas pelos representantes do povo; de outra, porque a lei obriga. Seguramente o Secretário de Educação, a Associação ou o Sindicato dos Profissionais da Educação, uma ONG ou as escolas podem usar esse argumento em defesa de diretrizes, de objetivos e de metas do Plano contra eventuais opositores que pretendam dificultar sua execução. A Lei nº 10.172/2001 não estabelece sanções (em nada se assemelha a uma lei com penalidades), a não ser

⁴² “A elite governamental, a burocracia e a força militar e policial constituem o aparelho do Estado. O Estado, porém, é mais do que seu aparelho, porque inclui todo o sistema constitucional-legal que regula a população existente no território sob sua jurisdição. Esta população, por sua vez, assume o caráter de povo, ao se tornar detentora do direito da cidadania, e se organiza como sociedade civil. Sociedade civil e Estado constituem o estado-nação” (BRESSER-PEREIRA, 1995, p. 90).

naquilo que a própria Constituição e a lei já determinaram como sancionáveis. É, antes, uma lei de compromisso, a opção ética por um ideal de educação para o País, o pacto político e técnico por metas necessárias (PNE, 2001. p. 15)

A vontade do povo, ser informe e de caráter volátil, é aproveitada por aqueles que têm os conhecimentos suficientes para dialogarem por meio do discurso oficial. Dessa forma, a palavra que surge no gênero documento oficial se torna mais estável em virtude de ser difícil para um leigo nesse gênero combatê-lo de fora. Dentro do gênero documento oficial estão os interesses partidários, os interesses governamentais, os técnico-científicos, os político-econômicos. São estes que se juntam para responderem como uma contra-palavra às vozes das pessoas do povo. Pela força da lei, seus sentidos passam a ser os legalmente válidos e oficialmente divulgados e consumidos nas mais diversas organizações sócio-históricas.

Para se tornar compreensível e aceitável dentro dos limites do estado brasileiro, os documentos oficiais que legislam sobre a educação em nível nacional utilizam-se de um vocabulário simples e influenciado pela contribuição de inúmeras discussões capitaneadas por educadores renomados e docentes em exercício. Sua linguagem, apesar de todo o rigor que o aspecto formal exige, é simples e cheia de expressões acessíveis ao público-consumidor a que se dirige. É dessa forma que o aparelho governamental divulga sua voz por meio do auxílio plurivocal de vozes das massas e dos meios acadêmicos. Assim, os micro-sentidos potenciais do cotidiano são (re)combinados e manipulados pela ação de forças ideológico-discursivas e passam a se organizar de maneiras mais direcionadas até constituírem moléculas de sentido maiores e mais estabilizadas que assim permanecerão até serem bombardeadas por energias de cargas opostas em situações outras ao longo de uma cadeia de responsividade.

A compreensão e a ressemantização dos sentidos de uma palavra como lúdico – elemento sobre o qual várias ciências ainda se debruçam, como demonstrado brevemente no primeiro capítulo deste trabalho – não pode ocorrer de maneira abstrata. Para que uma pessoa se posicione diante dos sentidos dessa palavra, ela deve considerar o papel do outro e o gênero em que a palavra é materializada para poder enunciar sua contra-palavra ao longo do tempo. No caso da palavra lúdico em documentos oficiais, este gênero ganha um nível de estabilidade relativamente elevado porque não se baseia apenas em apreciações parciais. No intuito de querer dizer todo um processo de reengenharia semântica é executado para que as repostas do outro sejam antecipadas e direcionadas. O acabamento dado pelo intuito de querer-poder-dizer dos enunciatários acaba sendo reforçado pelo gênero em que se consubstancia. Assim, o processo de efetiva apreciação/contestação dos sentidos de uma palavra como lúdico deve ocorrer especialmente dentro do gênero em que uma determinada voz o materializa.

4. 3. Aspectos metodológicos da pesquisa: jogando com os dados

Pensar sobre a metodologia de análise dos dados é um momento da pesquisa científica que propicia uma espécie de olhar exotópico do pesquisador para seu objeto e materializa a forma como ele se relaciona com seu objeto. O título desta seção faz alusão ao assunto do trabalho – a palavra lúdico – e ao conceito de *Homo Ludens* de Huizinga (1993) – segundo o qual o lúdico é a base histórica formadora de cultura e sociedade como a conhecemos.

Na primeira parte, abordo o *modus operandi* e em seguida o *modus faciendi*. Cada um fornece uma parte da maneira como encaro a constituição dialógica e plurivocal da palavra lúdico dentro dos documentos oficiais que parametrizam os caminhos da educação nacional.

4. 3. 1. Modus operandi

Para identificar a luta heteroglótica travada na materialidade da palavra viva e responsiva, abordo o contexto translingüístico da palavra lúdico que vai responder e ser respondida entre os documentos normatizadores da educação brasileira. Os sentidos dessa palavra parecem tender ambigualmente tanto para o lado inovador do sentido da palavra lúdico, enquanto recurso didático-pedagógico ligado à construção de pessoas autônomas e sensíveis – em nível temático – quanto para seu sentido tradicionalista e dicionarizado de simples brincadeira – em nível de significação naturalizada no imaginário coletivo.

A análise do método empregado para desvelar os sentidos da palavra lúdico em documentos oficiais deriva num conhecimento metateorético que favorece o trabalho de análise. Pensar sobre um objeto e um método levam a posturas interpretativas mais seguras e permitem que a pesquisa passe por um crivo constituído no processo dialógico e dialético de avaliar os fundamentos e a relevância social e histórica da pesquisa, elementos que podem determinar mudanças ou sedimentar assimetrias históricas e culturais na sociedade.

Esta pesquisa é qualitativa, bibliográfica e interpretativa porque seu objeto é a palavra enunciada. Ela replica em certa medida a metodologia empregada por Miotello (2006) e Cereja (2005)⁴³. Os trechos de documentos oficiais constituintes de seu *corpus* de análise são

⁴³ A teoria bakhtiniana é utilizada por Miotello (2006) – para analisar a ressemantização da palavra povo em charges políticas – e por Cereja (2005) – para analisar a palavra companheiro. Ambos os autores investigam os usos políticos que as pessoas, pelos meios de comunicação, fazem das palavras em nível de tema e não de significação. Cereja (*opus cit*; p. 202) pondera que os “elementos extraverbais [...] integram a situação de produção, de recepção e de consumo”. Esta sua enunciação, por sinal, reforça a noção de apreciação/valorização ideológica e dialógica de Bakhtin (2002a e 2002b) e a noção tripartida de produção, distribuição e consumo de Fairclough (2001). Elementos extraverbais são translingüísticos. Assim poderíamos classificar o contexto enunciativo como sendo lingüístico e translingüístico.

oriundos da *Internet*, por seu nível de acessibilidade democrática. As características institucionais e genéricas dos documentos permitem que sejam encontradas regularidades em torno da ressignificação da palavra lúdico que se relacionam ideológica e dialeticamente com a realidade enunciável do processo de ensino-aprendizagem do Brasil contemporâneo. A relação entre as formações discursivas e as formações ideológicas que engendram as enunciações dos documentos, entre palavra e ideologia é estudada com base em Bakhtin (2002a) e Fiorin (2001). Já a relação valorativa e refrativa entre o eu e o outro, que resulta em palavras bivocais e dialógicas, é baseada na Translingüística de Bakhtin (2002b)

Selecionei como documentação legal e oficial sobre educação, a partir do sítio do Ministério da Educação e em sítios que disponibilizam na íntegra os textos legais e oficiais, o Plano Nacional da Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As Diretrizes Curriculares (DC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Recordo que a análise da palavra lúdico em outros documentos normatizadores e reguladores da educação nacional e seu cotejo com a palavra enunciada por documentos estaduais e/ou municipais é um universo de pesquisa que pode ensejar outros trabalhos pertinentes para a Linguística Aplicada e para outras ciências sociais e da linguagem que tomam a pessoa como centro.

Neste ponto, lembro dois fatos pertinentes. Primeiro, um documento oficial cita literalmente outro, o que acaba exigindo a leitura do conjunto para uma compreensão mais abrangente das formações ideológico-discursivas neles expressas. A grosso modo, a LDB e o PNE são leis e planos nacionais, as DCs tratam dos níveis e modalidades de ensino e os PCNs, das áreas de conhecimento a serem trabalhadas em salas de aula. Depois, como minha formação docente é para o magistério de Língua Portuguesa e Inglesa na educação infantil e básica, recortei entre os PCNs, apenas os referentes às disciplinas em que leciono. Em seguida, procurei por significados dicionarizados do vocábulo lúdico no meio eletrônico.

Após selecionados, os textos foram reduzidos a trechos que contivessem a palavra lúdico ou suas assemelhadas para que o leitor perceba as nuances de sentido já “sacramentadas”. Nuanças que, por serem responsivas, carregam o projeto de querer dizer dos interlocutores. Exceto pelo texto das Diretrizes Curriculares, que contém grifos e negritos adicionados já pela fonte consultada, mantive a construção original dos trechos tal qual em suas fontes para evitar que ao menos no nível da transcrição minha imagem autoral não contaminasse excessivamente os trechos selecionados com outros acentos.

É conveniente observar que os documentos oficiais presentes neste trabalho funcionam tanto como ferramenta analítica como teórica. Meu primeiro objetivo com tal estratégia é mostrar a influência atual das idéias enunciadas pelo Círculo de Bakhtin e apreciadas

responsivamente nos textos dos documentos oficiais e refletidas por mim. Meu segundo objetivo é utilizar-me do respaldo da voz autorizada e institucionalizada dos documentos oficiais sobre a educação brasileira. Respaldo que faço ressoar para tecer minhas “próprias” palavras autorais, não apenas em um sentido meramente legal, mas social numa ação semelhante a que Austin (1990) utilizou para construir sua teoria dos atos de fala.

A escolha dos documentos não é aleatória. Ela deve ser delimitada para que este trabalho possa realizar um recorte o mais preciso possível da dialogicidade em nível translingüístico do processo de ressignificação da palavra lúdico. Um documento educacional, orquestra plurivocal, acaba citando outro, na medida em que, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional assevera que é necessário um plano nacional da educação ou que os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que devem seguir o que está consubstanciado nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Pesquisas sobre documentos estaduais, municipais e escolares podem aprimorar este trabalho e verificar outros níveis de luta entre a significação e o tema, entre os sentidos oficiais e os cotidianos.

4. 3. 2. Modus faciendi

A partir dos estudos teóricos das idéias do Círculo de Bakhtin, selecionei a abordagem translingüística para verificar a ressignificação dos sentidos da palavra lúdico em documentos oficiais. Optei por investigar a materialidade ideológica do documento oficial porque o conjunto de suas vozes normatiza (em forma de palavras valorativas e responsivas) a prática social e a enunciação contemporânea. Ao mesmo tempo, esse conjunto é influenciado dialeticamente pela mesma realidade por ele significada, pela conjuntura social, histórica e cultural que circunda ideologicamente seu público consumidor.

Portanto, para a compreensão da ressignificação ou ressemantização dos sentidos da palavra lúdico não em termos de significação, mas de tema, do novo e não do dado, emprego como instrumento de coleta de dados os conceitos bakhtinianos de tensão, acento de valor, dialogismo, força centrífuga/centrípeta e heteroglossia dialogizada. Esse arcabouço teórico enfatiza o caráter social e ideológico das escolhas refrativas e responsivas que constituem nossas palavras aspeadas e ações contingenciais, inclusive este trabalho que cita tantos outros já ditos mesmo que mantendo sua subjetividade enunciativa particular e não-reiterável.

O procedimento translingüístico baseia-se nos conceitos de dialogismo e bivocalidade para identificar e compreender o espaço discursivo de (re)ação combativa das palavras enunciadas como atitude responsiva a algo já enunciado. Para identificar a luta tensa que

ocorre entre as palavras enunciadas em situações discursivas concretas, observo como elas se citam e se atravessam. Ao reproduzirem as vozes de outros, as palavras são imbuídas pela tensão existente no *continuum* molecular que vai da ideologia oficial à ideologia do cotidiano. Para perceber esse processo, comparo os sentidos ressemantizados da palavra lúdico entre os documentos oficiais e as possíveis concordâncias/dissonâncias ditas ou por dizer.

A minha palavra é também a palavra enunciada de outro, um outro interlocutor que pode nem saber da minha existência, mas que vai interagir comigo, ou melhor, com as imagens identitárias e com meu *ethos* autoral em situações plurissignificativas. Partindo dessa premissa dialógica, pretendo cotejar os documentos e os sentidos da palavra lúdico. Dessa forma, a palavra lúdico pode ser vista enquanto um sentido em um dado momento e enquanto outro sentido em um contexto diverso. Momentos e contextos que invariavelmente se responderão já que não é possível para a palavra-signo surgir numa bolha de perfeição dos sentidos e separada da influência de todos os demais atos conscientes e criativos da realidade.

A análise do processo de ressignificação dos sentidos da palavra lúdico demonstra que seu contexto translingüístico exerce uma pressão cada vez mais forte quanto mais oficial for a ideologia, quanto mais estabilizada estiverem as microideologias dispersivas do cotidiano. Para não correr o risco de não conseguir “ver” meu objeto de pesquisa, opto por uma análise que se inicie por uma sucinta investigação dos sentidos da palavra lúdica em contextos enunciativos estruturados por aparatos teórico-metodológicos diversos do da Lingüística da enunciação. Aprecio a perspectiva da psicologia histórico-cultural (por manter claras semelhanças com a teoria bakhtiniana), da filosofia e da educação. Os esforços dessas ciências reforçam o aspecto social-responsivo e histórico-cultural da produção de conhecimento e da constituição dos sentidos que (res)significam a realidade enunciável.

De posse dessas considerações preliminares, a etapa seguinte compreende a imersão na teoria bakhtiniana que fundamenta e estrutura minha análise. Para clarificar a questão, o dialogismo e a bivocalidade são analisados em um capítulo dedicado a nova ciência da linguagem denominada de Translingüística. A noção de palavra nessa nova filosofia da linguagem é uma questão exclusiva para ser investigada em outro capítulo por envolver a responsividade dos dizeres humanos, o acento de valor envolvido nas palavras-repostas e as forças cinéticas da significação parcial e aspeada que *constituem/são constituídas* pelas pessoas. Não quero com essa postura passar a impressão superficial de que os elementos na vida ocorrem de maneira isolada ou sequencial. Ao analisar a palavra na palavra, ao investigar o ser humano no ser humano, o que se deduz da pesquisa é que as ações humanas ocorrem concomitantemente umas as outras e nascem no seu esforço e não nas alturas.

O último passo do trabalho envolve uma análise mais externa e outra mais interna do processo de ressemantização da palavra lúdico. Não há uma inivocidade plena nas enunciações humanas. As intenções ressignificatórias das pessoas estão inseridas no diálogo social. Ao dividir minha pesquisa dessa forma, acredito que posso identificar os sentidos de lúdico ressignificados no ambiente das palavras-repostas dos documentos oficiais que regulam e legislam sobre a educação brasileira contemporânea. A análise mais externa dos documentos objetiva cercar seu contexto propriamente dito ao passo que a mais interna trata da análise dos sentidos enunciados explícita ou implicitamente, ditos ou não.

A exposição da teoria bakhtiniana e análise dos dados foram ambas divididas em duas partes cada para não tornar pesada a leitura e não prejudicar o processo escalonado que vai conduzir a compreensão que eu elaboro durante o trabalho da pesquisa. Também é um modo de fazer justiça à necessidade de mostrar aos meus interlocutores que a questão em torno da palavra lúdico pode ser encarada sob várias formas teóricas. Uma delas é formada pelos conhecimentos bakhtinianos em torno de uma nova filosofia da linguagem. Filosofia que nasce dos esforços interindividuais de dar sentidos responsivos e refratados à realidade.

A análise da (metodologia da) pesquisa ajuda a compreender que a ressignificação acontece dentro da palavra e envolve a força dispersiva das ideologias em processo de estabilização e a força uniformizante das ideologias que já alcançaram a poderosa semiotização do consenso institucional. A palavra concentra todos os esforços humanos que as pessoas exercem para se localizarem em relação às imagens e significados que constituem em torno de si e em relação ao mundo dizível, portanto estudar a palavra-dialogizada é compreender a identidade e a imagem do ser pessoa nas interações enunciativas.

4. 4. Panorama contextual dos documentos oficiais pesquisados

A compreensão é um processo em *devir* que nunca está completo em si. Sua plenitude está na palavra valorativa do outro e envolve uma margem de criatividade para refratar e refletir um sentido. Essa criatividade subjetiva é alimentada pelo contexto em que as relações alteritárias se encontram e se respondem. A criatividade imaginativa, como uma das funções psicológicas superiores do ser humano, fortalece a consciência que o eu tem de seus próprios limites e potencialidades. Seu horizonte situa-se no espaço apreciativo de sua palavra, palavra que não pode existir fora das relações dialógicas entre as pessoas e as realidades.

Partindo dessa premissa, esta pesquisa busca compreender o processo de ressignificação da palavra lúdico entre os documentos oficiais da educação brasileira. Para compreender os sentidos potenciais e os concretizados de qualquer palavra é necessário traçar

um apanhado das multifacéticas condições materiais as quais permitem que os sujeitos pensem e registrem verbalmente os sentidos da vida dizível. Essa linha de pensamento replica o trabalho de Miotelo (2006), ao abordar a construção identitária *na e da* palavra “povo”, Stella (2005), ao tratar dos valores sociais da palavra “saúde” e Cereja (2005), sobre a atualização política da palavra “companheiro”. Ambos se respondem e se completam não no objeto de suas pesquisas, mas na forma metodológica como procederam.

A resignificação propriamente dita *na e da* palavra lúdico será analisada *a posteriori*. Por enquanto, a discussão se organiza em torno da averiguação do ambiente histórico-cultural que se relaciona dialeticamente com a construção social dos sentidos vivos e irreiteráveis de todas as palavras-signos. Os sentidos significam parcialmente as realidades e as realidades constituem os sentidos de forma contingencial. No entremeio está a palavra bivocal e dialógica que as imagens alteritárias selecionam para interagirem e se influenciarem. Em se tratando das palavras oficiais que legislam sobre a educação brasileira, sua gênese acompanha a luta travada em torno dos rumos políticos para a educação brasileira.

Rumos que eram modificados de acordo com os humores ideológicos das autoridades que alcançavam o poder político-administrativo. Ao longo da história brasileira, o beneficiário das discussões que originavam os documentos não era o(a) educando(a). Pelo menos não tanto quanto os sujeitos por trás do regime, em luta para manter suas posições. O texto do PNE (2001, p.13), ao relembrar o momento de transição da ditadura para a redemocratização é enfático ao demonstrar as motivações ideológicas por trás dos documentos brasileiros:

A Assembléia Nacional Constituinte, no calor da redemocratização e da intensa mobilização da sociedade pelo reordenamento jurídico do País e o estabelecimento de bases sólidas para a construção de uma sociedade livre, justa e democrática, acolheu a proposta de explicitar, na Constituição brasileira, o dispositivo sobre o Plano Nacional de Educação de forma bem mais ampla do que nas Cartas Magnas anteriores.

Ao selecionarem as palavras que usam em suas trocas comunicativas e relacionais, os indivíduos refletem a influência social e cultural das ideologias sobre suas identidades e sobre os sentidos da realidade dizível. As ideologias, por sua vez, relacionam-se com as pressões dos meios culturais e sociais, via formações discursivo-ideológicas. No caso da palavra lúdico, seu sentido é ressemantizado pela tensão entre as vozes e os *ethé* que se respondem e povoam os gêneros discursivo-ideológicos nas modalidades orais ou escritas.

Sem querer traçar uma longa lista do caminho percorrido por um documento da sua gestação a sua promulgação/efetivação, posso descrever sucintamente como o processo se dá. Os documentos oficiais resultam da reunião de pessoas delegadas para elaborá-los.

Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. (PCNs - INTRODUÇÃO aos PCNs, 1997 – seção “Ao professor”)

A delegação de poderes às pessoas responsáveis pela concatenação dos documentos segue princípios éticos, tais como os de probidade e impessoalidade. No caso dos documentos oficiais que legislam em nível nacional sobre aspectos da vida das pessoas, sua autoria envolve vários grupos de discussão reunidos ao longo de um tempo relativamente longo o suficiente para que eles sejam avaliados e reformulados, votados, aprovados em plenário legislativo e deferidos pelo chefe do poder executivo e demais encarregados. Nesse período de discussão, as palavras vão bebendo em fontes variadas e se modificam para atender às várias necessidades contextuais e interacionais dos sujeitos a quem se destinam.

O fato de serem construídas a muitas vozes não isenta a palavra do documento de ser eivada de incongruências e ambivalências. Tudo aquilo que envolve o ser humano é propício ao erro e à parcialidade. A significação não é completa em si mesma, nem o tema das palavras é monolítico. Cada um é formado por microelementos arranjados de forma escalonada ao longo de um *continuum* ideológico. Num país ocidental e capitalista como o Brasil – que atualmente se aproxima de duzentos milhões de habitantes, historicamente marcado por profundas diferenças sócio-econômicas – é difícil, talvez humanamente impossível, que uma palavra consiga hoje legislar de modo a agradar a todos os que se relacionam no corredor da história. No ato performativo da enunciação oficial ou cotidiana, os sujeitos compreendem e selecionam os elementos que podem e querem utilizar a cada momento enunciativo.

Talvez seja por isso que existam tantas emendas constitucionais tentando legislar sobre a realidade nacional. Ou talvez seja falta de um maior comprometimento de nossas autoridades políticas e governamentais. Num país em que a ideologia do cotidiano já incorporou, com alguma justeza de fatos, o chavão de que “tudo acaba em pizza”, ou seja, que a impunidade é quase que uma norma em se tratando de denúncias contra nossos políticos e que a lentidão na tramitação dos processos judiciais é quase que um sinônimo de impunidade ou leniência, não é difícil acreditar que o desrespeito para com a coisa pública seja um agravante do descompromisso e das ambigüidades de uns e um complicador da implementação das leis no tocante a relação entre sua interpretação e sua execução.

Não quero traçar um painel depreciativo do estado democrático de direito brasileiro. Com todas as suas vicissitudes e apesar de suas ambigüidades, a organização política do Brasil contemporâneo respeita o sentido da liberdade de imprensa e de cooperação entre os

poderes legislativos, executivos e judiciários. Quero antes alertar que é em meio a um universo historicamente dispersivo e responsivo de sentidos e significados que os documentos educacionais vão sendo pensados, estabilizados e vão surgindo. Não é num mundo ideal e superior que suas palavras surgem e são significados. É no mundo humano e assimétrico, com suas posturas apreciativas singulares e conflituosas, que elas nascem. Portanto torna-se impossível acreditar que as palavras enunciadas sobre a educação não absorvam a energia das trocas alteritárias com sua realidade para em seguida interagirem com essa mesma realidade e influenciarem os sentidos que delas derivarão, formando assim um círculo *ad infinitum*.

É partindo dessa idéia dialética e oposta aos ideais estruturalistas e formalistas que afirmo que os sentidos da palavra lúdico sofrem uma inescapável coerção das formações discursivo-ideológicas mais hegemônicas. A palavra lúdico do documento oficial resulta de um conflito entre os significados patrocinados pelos sujeitos responsivos. Em outras palavras, o “resultado do confronto entre os significados conhecidos pela consciência e o sentido construído no intuito comunicativo do locutor, leva a um novo ponto de vista sobre” a palavra-signo (STELA, 2005, p. 187). Um ponto de vista cheio de vozes dissonantes e ideológicas que acompanharão a lógica enunciativa e interacional do eu em relação ao outro.

O conflito pela construção dos sentidos que significam a realidade enunciável – que não necessariamente deve ser visto como algo ruim, já que é dele que a palavra-resposta se alimenta para alcançar a superfície discursiva – opõem vozes e consciências imaginativas singulares, entidades plenas de relações ideológicas e dialógicas. No caso dos documentos oficiais, em meio ao sentido dispersivo de renovação dos sentidos em torno da educação na vida contemporânea, está visível a orientação voltada para a conservação dos sentidos. As vozes que querem mudança em torno da inserção da pessoa humana nos âmbitos institucionais da sociedade dialogam com as vozes que querem a conservação. As mesmas palavras de um trecho dos documentos podem ser operadas para um lado ou para outro:

Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (PCNs - INTRODUÇÃO aos PCNs, 1997 – seção “Ao professor”)

Texto idêntico está reproduzido no documento de Língua Portuguesa das quatro primeiras séries da educação básica constituída na época de apenas oito anos. No trecho acima, o conjunto semântico formado por “metas de qualidade que ajudem a enfrentar o mundo atual” pode tanto servir para justificar e incentivar a educação voltada para a diversidade e para a criatividade quanto para manter relações de mercado e relações de poder.

Ora, é muito conveniente que o projeto do locutor englobe os interesses de seu interlocutor. Na Roma dos gladiadores, o povo pensava que agia livremente ao se dirigir aos espetáculos para se divertir. Mas na verdade, as grandes festividades, em qualquer época e lugar, atendem ao propósito de divertir as massas e distrair-lhes a atenção para evitar certos questionamentos.

Operando na mesma linha de (signific)ação, a expressão “metas de qualidade” amolda-se perfeitamente à ideologia oficial do governo tucano do PSDB. O legado do presidente Fernando Henrique Cardoso, um dos mais cultos de nossa república, foi marcado pela estabilização da moeda brasileira (processo que ele iniciou como Ministro da Fazenda ainda no governo Itamar Franco) e pela subserviência aos anseios do mercado internacional. A ideologia de seu governo estava voltada mais para os números do que para as pessoas, fato comprovado pela derrota eleitoral de seu projeto político-partidário (nas eleições de 2002 e 2006) mais para a figura de um “companheiro” que para um partido de esquerda.

Um ano de reflexões depois, o projeto discursivo-ideológico do governo FHC explicita com todas as letras possíveis alguns dos sentidos já indiciados que vinham sendo estabilizados no imaginário social e educacional das massas através de sua voz autorizada e institucionalizada. Deferidas e promulgadas pelos agentes governamentais, suas palavras vão preparar o contexto mais amplo em que a palavra lúdico vai ser analisada e aspeada:

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, onde progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país. (PCNs - LÍNGUA ESTRANGEIRA, 3º e 4º ciclo, 1998 – seção “Ao professor”)

O mesmo texto é repetido e, por conseguinte, reacentuado, na seção de mesmo título no documento de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclo (1998). Observemos que em nenhum momento é referida a preocupação com o aspecto humanístico dos sujeitos sociais. “Competição”, “excelência”, “progresso científico”, “avanço tecnológico”, “exigências novas” são as palavras selecionadas para compor o campo apreciativo e valorativo do trecho que culmina com a questão imperiosa da preparação para o “mundo do trabalho”. É esta a demanda que vai nortear a revisão do currículo. A palavra e os sentidos de lúdico, por omissão, passam a ser associados a algo inadequado para esta etapa da discussão. Os sentidos podem ser reacentuados, modificados ou omitidos, mas não extinguidos. Falo em omissão porque eles continuam no universo das virtualidades do documento esperando que alguma alteridade resolva ou possa se posicionar valorativamente a respeito deles.

Há um intenso trabalho discursivo-ideológico para estabilizar os sentidos que são adequados aos propósitos éticos e políticos dos *ethé* políticos, dos governamentais, dos docentes entre outros. A expressão “rolo compressor” – muito em voga entre agentes da mídia e parlamentares brasileiros, em épocas de votação de matérias de grande impacto político e social no congresso nacional, comprova que ao lado dos interesses coletivos estão os político-partidários. O embate entre os interesses resulta em palavras-ações plenas de sentidos parciais. Esses sentidos não nascem homogêneos no meio oficial e legal. Eles são tornados oficiais e legais pela força ideológica das vozes e das imagens que tornam alguns sentidos relativamente mais autorizados, hegemônicos e reacentuados do que outros.

Este documento tem como finalidade delimitar a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o ensino médio cuja diretriz está registrada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 e no Parecer do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica nº 15/98. As diretrizes têm como referência a perspectiva de criar uma escola média com qualidade, que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – ENSINO MÉDIO – LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS, 2000. p. 04 - apresentação)

A palavra dos documentos oficiais responde a outras já ditas. Sua originalidade está reacentuada no esforço compreensivo exercido pelos interactantes em situações concretas. Sendo a realidade um efeito subjetivo da linguagem dialógica e responsiva, a indefinição do que é “qualidade” abre espaço para muitos jogos ideológicos de reacentuação de sentidos específicos. A realidade fica fraturada e aberta a ressemantizações contingenciais, algo que o agir humano, por mais uniformizante que queira ser, vai permitir. É nesse ponto de tensão, que a luta entre a ideologia oficial e a do cotidiano alcança um ponto de ruptura por onde uma pode contaminar a outra a depender do esforço de querer-dizer dos falantes. A vida plurilíngüe das palavras do trecho demonstra a influência de palavras já enunciadas por outros documentos passados para a constituição e reatualização dos sentidos das palavras no presente documento. A luta entre as vozes enunciativas em diálogo chega ao ponto da indefinição neste momento em torno dos sentidos ideológicos da palavra lúdico para a educação nacional.

Quando, em outros momentos contextuais, as vozes dos documentos oficiais aconselham apreciativamente a seus consumidores que o trabalho escolar envolva a poesia, a estética da sensibilidade, o esporte, as histórias em quadrinhos, o espaço para a diversão, aí estará consubstanciado a identidade e a subjetividade responsiva dos educadores convocados para a elaboração dos documentos. Sim, porque não há engenharia ressignificatória que consiga suprimir para sempre o grande diálogo assimétrico e ideológico entre sujeitos posicionados ao longo do conflito entre as ideologias do cotidiano e as oficiais. É por isso que

há certas imagens e objetivos coletivos que podem divergir do *ethos* do capitalista ou do *ethos* do governante. Suas vozes surgem em resposta ao que o outro enuncia e apresentam-se em conflito estratégico para redefinirem centrifugamente alguns dos sentidos de qualidade na educação brasileira atual. Cada uma vai se posicionar subjetivamente e defender um sentido histórico-cultural de educação voltado ou para a formação de mão-de-obra qualificada para as linhas de produção ou para a constituição de um ser sensível, imaginativo e dialógico.

Artigo 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

III – As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado; as diversas experiências de vida de alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, devem contribuir para a constituição de identidades afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã.

(RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental)

As marcas do mundo contemporâneo ocidental, que sedimentam as várias formas assimétricas de relações humanas, são plenas de práticas excludentes. Falar em objetivos para o novo milênio é um pouco utópico na medida em que nem todos os projetos destinados ao benefício da coletividade são fomentados ou geridos pelas ações governamentais. A proliferação de organizações religiosas, filantrópicas e ONGs (Organizações Não-Governamentais) – *WWF*, *Greenpeace* – a veiculação midiática de projetos como os patrocinados por algumas redes televisivas de canal aberto – Teleton do SBT, Portal Globo Amazônia, o projeto Amigos da Escola e o programa Criança Esperança da Globo, o Instituto Ressoar da Record – são alguns dos exemplos que demonstram que a política anglicista do “faça você mesmo”, do *self-made* tem contribuído para que a lei da selva – onde só os mais fortes sobrevivem – se infiltre na ideologia que as massas consomem e refratam.

Partindo do princípio de que as pessoas devem adotar posturas empreendedoras e de que o governo deve procurar um modelo de gestão baseado em parcerias e terceirizações, retira-se do Estado sua função precípua de zelar pelo bem comum e encabeçar as mudanças sociais. Por um lado, há algo de positivo quando o discurso dos documentos oficiais tenta estimular a escola para que ela crie seu próprio material didático porque isso estimula a criatividade e a socialização. Por outro, reforça-se o sentido privatista e impessoal que a ideologia oficial vigente adaptou e regulou durante o governo do tucano FHC.

O mundo globalizado da atualidade conhece uma prosperidade e um desenvolvimento sem precedentes em sua história. Essa realidade decorre do progresso técnico-científico que a humanidade vem acumulando. Em contrapartida, uma ampla distribuição igualitária da renda efetivamente produzida e um acesso concreto aos benefícios do conhecimento sistematizado caminham em sentido inverso aos dos avanços registrados. O mecanismo que permite o controle dessa realidade em tensão agonística é a palavra. As desigualdades são mantidas e sustentadas produtivamente pela manipulação dos sentidos que significam a realidade enunciável. E o significado é um fenômeno da linguagem e do pensamento em forma de palavra. Palavra que vai do eu a outro para servir ao propósito de (des)estabilizar os sentidos.

No tocante à unificação dos sentidos, os documentos oficiais partem do princípio de que sua ação reflete as idéias de outras pessoas. A palavra do documento oficial contemporâneo age a partir da significação estabilizada, sua força se expande a partir do que as vozes refrataram como consensual, ainda que o consenso tenha sido imposto⁴⁴. A palavra oficial dos documentos, como uma palavra *da e na* organização social e cultural, é operada com força de lei e responde às palavras e aos acentos de outros agentes sociais. Ela surge como uma consequência a qual não cabe uma contrariedade iminente porque está em conformidade com a materialidade de documentos (inter)nacionais já debatidos.

Ou seja, ela tem um respaldo que a fortifica e a reacentua, embora nesse esforço ela chegue a um limite de exaustão por onde sentidos ressignificados podem tematizar outras significações, significações que atenderão às necessidades e imagens que o eu e o outro desenvolverão dialeticamente. O ponto de exaustão envolve o acabamento que o gênero discursivo oferta para a enunciação dos interactantes em ato responsivo/apreciativo. Tal ponto pode ser identificado no trecho seguinte, onde um dado sentido é estabilizado legalmente:

O PNE E OS COMPROMISSOS INTERNACIONAIS

E, sendo lei, está em consonância com a Constituição Federal, com a LDB e com os compromissos internacionais firmados pelo Brasil. Entre estes, dizem respeito mais diretamente à educação [...] (PNE. 2001, p. 16)

Os sentidos precisam do constante esforço plurivocal e dialógico de vozes sociais em tensão responsiva como atestam as palavras do trecho acima. Aliás, o trecho reforça tanto uma prática salutar de considerar a palavra do outro como reacentua uma prática de vassalagem adotada pelo governo FHC. Não estou tentando afirmar que seu governo não teve

⁴⁴ Caso bem conhecido de sentido imposto é o que aconteceu com Galileu Galilei, cientista italiano obrigado no século XVII a negar os sentidos de sua teoria heliocêntrica para preservar a própria vida diante do tribunal da inquisição. Na Europa do período anterior ao iluminismo os sentidos da realidade eram significados coercitivamente pela igreja de Roma. As palavras e suas verdades eram baseadas numa forte ideologia teocêntrica. Como quem enunciava era o Deus do Santo Ofício, não havia espaço para um diálogo responsivo.

aspectos positivos. Pretendo antes demonstrar que sua atitude poderia ser interpretada como a de um Pôncio Pilatos. No ponto de exaustão do embate ideológico das forças da significação/tematização há uma lógica que se apresenta mais visível do que outras que permanecem potenciais. A lógica segue a idéia de que caso algo não desse certo em torno das propostas dos documentos, a responsabilidade poderia ser creditada a força centrífuga exercida por certas vozes ou a sujeitos de outros documentos ou a entidades internacionais.

As vozes discordantes poderiam ser caladas pelo *ethos* de autoridade dos documentos pela simples razão de que eles respondem e agem conforme leis anteriores e reacentuam outros documentos pensados mundo afora. Alguma voz oficial poderia dizer a qualquer tempo, para eximir-se de culpa, que os documentos oficiais analisam e incentivam explícita ou implicitamente uma estética da sensibilidade, a brincadeira e o aspecto lúdico do processo de ensino-aprendizagem. Se a relação professor-aluno não é boa, se o(a) estudante enfrenta dificuldades, a culpa pode ser creditada ao que ocorre entre as quatro paredes da sala de aula. Na verdade, a luta ressignificatória em torno de palavras que integram o universo discursivo da educação contemporânea, como no caso de lúdico, reforça a idéia de que é na palavra enunciada pelos documentos oficiais da educação brasileira que se localiza a principal ou mais atuante fonte atual de dificuldades do processo de ensino-aprendizagem.

Muitos exemplos podem demonstrar que a vontade de querer-dizer dos interactantes e o contexto de suas palavras ressemantizam os sentidos ideológicos e parciais das palavras. Silva (2006, p. 55) cogita investigar “representações hegemônicas” e “concepções múltiplas, contraditórias, sobre o sentido de educar, conhecer, aprender e imaginar”. O projeto de querer-dizer e de significar a realidade é tão importante para a compreensão da palavra autorizada dos documentos oficiais no contexto vivo da comunicação dialógica quanto a enunciação propriamente dita. A palavra que alcança a superfície discursiva e se materializa numa enunciação irreiterável, condensa uma quantidade de informações variadas e amplas. Na produção de um diálogo entre amigos ou de uma dissertação, os interactantes avaliam e apreciam a palavra enunciada da maneira que podem. Em seguida eles se posicionam e emitem subjetivamente o resultado de suas análises, seu juízo de valor.

No centro desse objetivo de querer comunicar ao outro sua interpretação da realidade, repousa o ideal bakhtiniano de compreender a vida autêntica da palavra-signo, o que levará a conhecer a pessoa humana na (contra)palavra dialogada, valorada e responsiva. A partir de um enfoque translingüístico de análise da enunciação proferida, é possível perceber a tensão refrativa que ocorre na língua. Baseado nos sentidos ressignificados *da e na* palavra lúdico compreendo que os elementos significantes que historicamente produzem sentidos (sempre

parciais) são decorrentes das condições materiais de interação alteritária em que os sujeitos dialógicos se envolvem. Tais elementos estão atrelados dialeticamente às imagens valorativas e discursivas que os sujeitos constroem historicamente de si e de sua realidade sócio-cultural.

4. 4. 1. Historicizando os documentos oficiais

O primeiro documento oficial arrolado para esta pesquisa é a LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, Lei de Diretrizes Bases da educação brasileira. De acordo com o que foi desejado por alguns segmentos da sociedade e foi sancionado pelo presidente Fernando H. Cardoso, um presidente cujo governo beneficiou sobremaneira o capital privado e estrangeiro a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB, 1996, § 2º). Ou seja, está aberta a compreensão de que educação não é uma meta parnasiana de “arte pela arte”. A LDB procura mostrar que, para além das abstrações cindidas da realidade que marcaram o passado da educação brasileira, a relação entre docentes e discentes deve ser lastreada pelas relações sociais e culturais que são desenvolvidas e (res)significadas ao longo da história e, como tal, precisa ser considerada como uma continuidade e uma possibilidade de construir interação e conhecimentos válidos para a vida cotidiana.

Embora a palavra lúdico não esteja citada, seu átomo se liga ao processo educacional como uma contra-palavra clamada por minorias alijadas das questões decisórias ao longo da história político-econômica brasileira. Dessa perspectiva legal, os outros documentos vão se apropriar para constituírem suas palavras e responderem uns aos outros. As vozes que clamavam por uma educação interligada à realidade extraclasse são as vozes que fervilharam sob anos de opressão e de práticas excludentes e apassivadoras que marcaram a escola brasileira e ainda a serem efetivamente vencidas por práticas inclusivas e universalizantes.

Os documentos materializados durante o período de implementação dos ideais da constituição de 1988 acabam trazendo à tona a necessidade de se considerar o que as pessoas afirmam sobre seu contexto espaço-temporal. Trata-se de uma estratégia que serve ao duplo propósito de atender às demandas populares para evitar convulsões sociais e de manter uma determinada classe no poder⁴⁵. Aí estão inseridas as questões de poder e de hegemonia mantidas e manipuladas pelos discursos oficiais institucionalizados que permitem e selecionam certas vozes sociais. Não é uma questão de negar a influência do outro, mas de

⁴⁵ Exemplo disso é que o já falecido político baiano Antônio Carlos Magalhães, entre outros políticos ainda vivos e sempre reeleitos pela influência manipuladora de marqueteiros, lobistas e grandes grupos econômico-financeiros, permaneceu tanto ao lado dos governos militares quanto dos governos redemocratizados.

misturar-se a ele para melhor vigiá-lo e controlá-lo. É uma questão estratégica de manutenção do poder que permite uma mútua influência das alteridades entre si. Assim, por exemplo:

A construção deste plano atendeu aos compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, desde sua participação nos trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, consolidou os trabalhos do I e do II Congresso Nacional de Educação (Coned) e sistematizou contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil. (PNE, 2001. p. 34)

A palavra do PNE demonstra que os anseios populares e os anseios redemocratizantes estavam ativos em luta quando da elaboração dos trabalhos da assembléia constituinte e permearam toda uma década até culminar em 2001 com um documento que ratifica que os sentidos da educação são construídos e sistematizados por vários segmentos sociais. É na palavra sistematizada que percebemos a influência da máquina governamental em se apropriar do que a sociedade dialogou e sistematizar o que convinha ao governo da época. Tudo se dá num jogo de poder entre as vozes oficiais e as do cotidiano, cada uma com sua ideologia específica. Ideologia que está presente na forma lúdica como as relações sociais são organizadas em regras de contato e de convívio interpessoal e significam a palavra lúdico.

A resolução CNE/CEB, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental, desenvolvida no ano em que a moeda brasileira enfrentaria a crise econômico-financeira gerada pelos países alcunhados como “tigres asiáticos”, trazem para o enunciado vivo a questão da vida cidadã, do ser cidadão. Dessa maneira, o documento afirma a necessidade de se formar pessoas para conviverem em sociedade de maneira cidadã, já que nem todos os que estão na sociedade podem ser considerados como cidadãos. Atitude bem vinda para um país eivado de desigualdades e assimetrias. Vários estudos e reportagens televisivas atestam que o Brasil é um país que ainda convive com práticas excludentes que segregam os doentes, os que estão fora dos padrões estéticos, os que não possuem dinheiro para consumir bens. Por isso, é pertinente que a educação seja um ponto de partida para ressignificar a constituição do que é válido para ser ensinado às pessoas em formação. Assim:

V – As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades (CNE/CEB Nº 2 de 7 de abril de 1998)

A dialogicidade dos documentos é atestada quando se considera que suas histórias são parecidas. Segmentos sociais são convocados a pensarem a educação com base no que o passado já firmou. Então são sancionados alguns pontos, outros são vetados pela autoridade

constituída e por sua equipe e programa de governo. O que surge no papel de forma material em enunciado vivo é uma palavra marcada pela contra-palavra do outro. Uma forma de apreciar a realidade e de significá-la de acordo com as contingências do momento. O momento que marcou o quinto aniversário do plano real em 1998 foi um, o momento que marcou o último ano de mandato do governo FHC em 2001 foi outro. Nesse período os documentos oficiais sofreram a influência dialógica e responsiva de várias apreciações.

Com o recrudescimento da inflação motivado pelo fortalecimento da moeda, o desenvolvimento brasileiro foi uma consequência natural. Para ingressar no rol dos países desenvolvidos, faltava conciliar o desenvolvimento econômico-financeiro ao educacional. Com essa idéia, o governo investiu pesado em diálogos nacionais para repensar os rumos da educação na década seguinte. O legado de FHC, para o bem ou para o mal, foi traçar rumos e metas sob as quais docentes e famílias pensariam a educação. Dessa maneira, o governo formado por representantes de velhos regimes abriu espaço para a contra-palavra do povo organizado em (frações) de classes. Dessa maneira, ao permitir uma nesga de liberdade vigiada à voz do outro, a ideologia oficial não perdeu de todo seu espaço decisório nas políticas educacionais para o novo milênio, mas teve de adaptar-se.

De acordo com a leitura dos documentos oficiais, a proposta de elevar o nível de qualidade da educação é uma promessa para sanar dívidas históricas com a parcela da população que teve acesso ao ensino público no decorrer do século XX. Para uma ex-colônia de exploração, última a abolir a escravidão e a superar o regime das ditaduras militares nas Américas, o crescente aumento do número de alunos(as) e o aumento no tempo exigido para conclusão da educação básica trouxe uma série de questões que antes não eram pensadas em escala nacional. Além do mais a necessidade de separar e definir os níveis e modalidade de ensino surgiu como uma necessidade para otimizar a alocação de recursos e melhorar as ações do erários federal, estadual e municipal a partir do que foi estabelecido pela LDB/1996.

Pela inovação que adveio das conversas, passaram cambiâncias de sentido. É o que ocorre com os sentidos da palavra lúdico que oscila entre as macro-ideologias oficiais e as macro-ideologias do cotidiano. Em um momento, as ideologias de “ordem e progresso”, de caráter regulatório e homogeneizante, afetam a significação de lúdico em nível microscópico. Em outro momento responsivo/apreciativo, as ideologias não-oficiais, que vicejam no cotidiano discursivo, defendem a liberdade, a inventividade, a fruição estética, a autoria.

É neste ininterrupto jogo dialógico e ideológico que as forças cinéticas que constituem significados e sentidos se influenciam e passam a influenciar a forma como as pessoas

compreendem suas realidades. A partir da energia liberada pelos átomos da palavra lúdico em trocas responsivas, o eu e o outro passam a ressignificar seus novos sentidos apreciativos.

4. 5. A responsividade dos documentos oficiais em torno da palavra lúdico

Em vez de seguir a prevalência saussuriana da *Langue* sobre a *Parole*, analiso o enunciado em que a palavra lúdico é materializada não apenas em seu aspecto lingüístico, abstrato e centripetamente validado por um uso dicionarizado, mas também em seu aspecto concreto, o discurso com sua bivocalidade, seus acentos refrativos de valor, sua heteroglossia dialogizada suas motivações ideológicas e sua multiplicidade de sentidos potenciais. Acredito que no ato irreiterável da enunciação genérica sempre “há duas vozes, duas expressões, duas linguagens” (FLORES *et al*, 2009, p. 57) que operam escolhas estilísticas, prosódicas, pragmático-lingüísticas para influenciarem as possíveis respostas futuras e aspeadas que outros sujeitos responsivos estruturarão mediante suas possibilidades e necessidades.

Esta pesquisa se insere na busca de sentidos que *constituem a/são constituídos da* realidade humana. Ela não é uma espécie de abstração estagnada e monolítica. Sua análise se volta para as vozes discursivas que dialogam entre si e se tensionam para dar vida material à palavra-signo. “Nesse discurso há duas vozes, duas expressões, duas linguagens. São vozes dialogicamente relacionadas, como se conhecessem uma a outra, como se conversassem entre si” (FLORES *et al.*, *opus cit*, p. 57). A relevância deste trabalho para a pesquisa lingüística e social surge ao recortar a palavra-resposta presente no ato da enunciação dialógica, um elemento relativamente pequeno dentro da perspectiva pragmático-enunciativa, porque:

As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significativa do enunciado, inclusive a uma palavra isolada, caso esta não seja interpretada como palavra impessoal da língua, mas como signo da posição semântica de um outro, como representante do enunciado de um outro, ou seja se ouvimos nela a voz do outro. (BAKHTIN, 2002b, p. 184)

Com base em algumas das idéias do Círculo de Bakhtin, percebi, no corpo de documentos oficiais da educação brasileira, as ressonâncias ideológicas e dialógicas reacentuadas em torno dos sentidos atribuídos à palavra lúdico. São ressonâncias moduladas em frequências diferentes que se juntam em conjuntos enfeixados e homogeneizados. As ressonâncias se alteram fisicamente (as tonalidades, a duração do evento físico, os aspectos gráficos) e variam de acordo com as vozes autorizadas e as imagens sociais envolvidas no diálogo. As marcas subjetivas da atividade autoral e responsiva se apresentam no ato da enunciação em palavras, frases e/ou trechos ideologizados e irreiteráveis como, por exemplo,

nos PCNs de 1ª a 4ª série (1997, p. 23) quando afirmam que “os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros.”

Bakhtin (2002b) afirma que as palavras exercem duas funções referentes à organização léxico-gramatical interna das orações e textos em que surge e ao discurso apalavrado do outro, que mesmo amortecido e refratado pela ação enunciativa do eu, está lá presente na materialidade da enunciação. A abordagem translingüística considera o aspecto lingüístico da primeira função da palavra, mas vai centralizar seus esforços nessa função dialógica e responsiva que o outro exerce sobre o eu para que ambos (res) signifiquem e enunciem uma palavra pertencente em última instância ao nós. Uma possível abertura metodológica para identificar a natureza e a forma da ressignificação dos sentidos vivos da palavra lúdico (ressignificados e jamais enunciados sem um trabalho apreciativo-ideológico) nos documentos oficiais surge diante de nossos esforços compreensivos quando duas vozes começam a enunciar palavras como “identidade”, “autonomia” e “sensibilidade”.

Artigo 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

I – As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas:

- a) os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;
- b) os princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
- c) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

II – Ao definir suas propostas pedagógicas, as escolas deverão explicitar o reconhecimento da identidade pessoal de alunos, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade escolar e de seus respectivos sistemas de ensino.

(RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental)

Cada palavra estrategicamente enunciada reforça um determinado acento de valor ligado a um tema significativo específico. “Pela mudança de acento de valor da palavra, podemos notar a pluriacentuação do enunciado, as possibilidades de sentido, sua irreiterabilidade” (FLORES *et al*, 2009, p. 45). Se levarmos em conta que o texto numa perspectiva mais abrangente engloba o verbal e o não-verbal, o escrito e o falado, o erudito e o popular, o atual e o passado, o dito e o omitido ou silenciado, a idéia textualizada de que brincadeira com motivação didático-pedagógica possa ser um tipo de texto acentuado e utilizado para beneficiar o processo de ensino aprendizagem cotidiano nos mais variados ambientes (institucionalizados ou não) vem a ser um dos possíveis sentidos potenciais tematizados atualmente pelas vozes dos documentos oficiais em torno da palavra lúdico.

A enunciação de inúmeras pesquisas sobre o potencial heurístico da educação lúdica e das palavras-textos publicados em revistas voltadas para o público docente da educação

básica ecoam de alguma forma as vozes de documentos oficiais a respeito do lúdico. A questão se mostra acalorada por réplicas e tréplicas – ou melhor, por palavras e contra-palavras que se movimentam diante das forças centrífugas e centrípetas, no dizer da filosofia translingüística da linguagem. Os próprios documentos oficiais se citam a respeito dessa questão, daí porque suas palavras são sempre bivocais, dialógicas e responsivas.

Ao enunciarem sobre uma palavra como lúdico eles se citam, suas vozes explicitam, por marcas lingüístico-discursivas mais ou menos transparentes, seus posicionamentos ideológicos, seus acentos de valor. No entremeio dessa ação, cada um deles será afetado pela tensão dialógica que significa a realidade enunciável. Dessa certeza é que deriva outra idéia referente à palavra-ideologia. Ela, embora possa ser considerada como uma inversão da realidade é produtiva, porque ao materializar-se em formações discursivas, ela permite que os indivíduos e seus grupos apreendam a realidade objetiva e interpretem-na subjetivamente a partir do jogo pela energia gerada pelo movimento centrípeto e pelo centrífugo.

Para acompanhar a dissonante luta heteroglótica pela construção plural dos sentidos enunciados que respondem aos já-ditos, antecipam os que potencialmente poderão vir a ser sócio-historicamente produzidos (pela ação responsiva e dialógica), distribuídos (pelos gêneros discursivo-ideológicos) e consumidos (pelo trabalho valorativo das pessoas) (FAIRCLOUGH, 2001) é preciso eleger um elemento que demonstre as variações axiológicas da comunicação humana. As palavras-signos, como carregam um certo acento de valor, uma ideologia oficial ou do cotidiano, servem a esse propósito de compreender a pessoa humana a partir de sua própria ação discursiva e suas apreciações valorativas.

Para construir uma compreensão parcial e valorativa do jogo de sentidos contingenciais atribuído à palavra lúdico em documentos oficiais, é preciso encarar a responsividade com que as vozes dos documentos dialogam e se citam ao legislarem sobre os caminhos da educação. Para isso, resolvi selecionar aqueles – elaborados durante o segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, reeleito pelo PSDB em meados do século XX – que atualmente norteiam, em nível nacional, minha área de atuação docente no ensino de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa do ensino fundamental e médio. São eles:

- **LDB** –20 DE DEZEMBRO DE 1996.
- **PCNs**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais, 1997.
- **PCNs**: língua portuguesa, 1997
- **PCNs**: língua estrangeira, 1998.
- **PCNs**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa, 1998.
- **PCNs**: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, 2000.
- **PNE**, 2001.
- **PARECER CNE Nº 4/98 - CEB - Aprovado em 29.01.98** Homologado em 27.3.98 - D.O.U. de 30.3.98.
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

- **PARECER CNE Nº 15/98 – CEB - Aprovado em 1º.6.98** Homologado em 25.6.98 – DOU de 26.6.98. **ASSUNTO:** *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*
- **PARECER CNE Nº 22/98 – CEB – Aprovado em 17.12.98** Homologado em 22.3.99. DOU de 23.3.99. **ASSUNTO:** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*
- **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 (*) Publicada no DOU de 15.4.98.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
- **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998 Publicada no DOU de 5.8.98.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999 Publicada no DOU em 13.4.99.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Entre a data do documento oficial mais antigo e a data do mais recente arrolados para esta pesquisa, há quatro anos de diferença em que os discursos e as vozes sociais se citam. Ao longo dos anos, a palavra lúdico é citada ou silenciada, refratada e retomada para atender aos interesses ideológicos e valorativos de seus interlocutores. Diante da perspectiva dialógica e dialética das pesquisas do Círculo de Bakhtin, isso revela a luta pela hegemonia de sentidos em torno de um termo que se mostra plurivalente. Se até o discurso enunciado pelos documentos oficiais apresenta flutuações de sentido quanto à função e à definição do lúdico enquanto atividade, estratégia e/ou ferramenta, não deve causar estranheza as possíveis dúvidas de alguns dos profissionais do magistério quanto ao conceito do que é o lúdico.

O que está discursivado na LDB (1996, art. 36, II), quando ela enuncia que “o currículo do ensino médio adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” pode ser interpretado de várias maneiras. Como não estão delimitados neste trecho quais seriam as metodologias, fica em aberto o potencial das atividades lúdicas que serão retomados como um outro norte educacional, tese confirmada pelo histórico exposto no Plano Nacional da Educação (2001) quando ele relata o papel histórico dos discursos educacionais e governamentais que produziram retratos específicos da educação brasileira ao longo dos debates políticos e econômicos do século XX. Uma voz pode utilizar-se de outra para impor seu ponto de vista. Um “autor pode usar o discurso de um outro para os seus fins pelo mesmo caminho que imprime nova orientação semântica ao discurso que já tem sua própria orientação e a conserva” (BAKHTIN, 2002b, p. 189). Em todo caso, a voz governamental e as demais vozes sociais (de professores, famílias, críticos etc) acabam se apoiando no mesmo objeto-palavra para firmarem seus acentos de valor.

O PNE (2001, p. 43), cita em torno da educação infantil a necessidade de um “ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo”. Aqui está patente um sentido para a palavra lúdico. Um sentido que responde à ideologia do cotidiano a qual exige uma nova proposta de educação mais

amparada na realidade do educando, ser sensível e subjetivo com desejos singulares. A ideologia oficial bebe nessa fonte refrata-a e enuncia o que o outro quer entender.

A idéia de atividade lúdica de caráter didático-pedagógico é discursivamente tratada e compreendida pelos locutores dos documentos oficiais como um dos elementos de todo o processo de ensino-aprendizagem. Como o locutor que compreende ativamente e enuncia a partir de um determinado contexto histórico-cultural “não é o primeiro falante, e seu enunciado pressupõe a existência não só do sistema da língua, mas sobretudo de enunciados antecedentes com os quais entra em relação” (FLORES *et al*, 2009, p. 63), suas palavras carregam as apreciações de outros interlocutores supraposicionados no tempo e no espaço, isto é, relativamente presentes ou ausentes. A palavra que sedimenta o sentido da vida material carrega em seu bojo o liame que divide o projeto ético e político do eu em relação ao projeto do outro. Um marca os limites do outro de maneira dialógica e aspeada. Ambos procuram estabilizar os sentidos que lhes convêm a cada momento enunciativo.

Quando trata do ensino médio, o discurso enunciado pelo PNE (2001, p. 57) reconhece a histórica disputa ideológica travada entre as orientações políticas e sociais. Como é um discurso oficial, legal e culto, “é um discurso refratado através de um meio autorizado e sedimentado” (BAKHTIN, 2002b, p. 203). Esse tipo de discurso normativo reconhece sentenciosamente problemáticas que acabam por interferir na consecução prática do projeto brasileiro de ensino-aprendizagem para o século XXI. Essa atitude de reconhecimento responde aos auspícios da constituição brasileira de 1988 e da LDB. Dessa maneira, a voz oficial clama por uma nova postura, influenciada pela ideologia do cotidiano, sempre alijada dos benefícios plenos usufruídos pelos mantenedores do poder. As palavras reconhecem situações históricas e como que desarmam o interlocutor mais ansioso ao explicarem por elementos não-ditos, mas já-lá, que talvez haja dificuldades para mudar um estado assimétrico de situações que a história e a cultura sedimentaram no meio social. Está dito pelas vozes que enunciavam em nome do governo, na seção intitulada diretrizes (para o ensino médio):

Na disputa permanente entre orientações profissionalizantes ou acadêmicas, entre objetivos humanistas ou econômicos, a tensão expressa nos privilégios e nas exclusões decorre da origem social. Em vista disso, o ensino médio proposto neste plano deverá enfrentar o desafio dessa dualidade com oferta de escola média de qualidade a toda a demanda. Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social (PNE, 2001, p. 57)

O discurso do documento enuncia neste momento a necessidade de nossa sociedade por pessoas autônomas para superar a “segmentação social”, mas não cita os meios ou os

caminhos para se alcançar tal objetivo a curto ou longo prazo porque reconhece que o(a) aluno(a) está preocupado com a dualidade entre objetivos acadêmicos ou profissionalizantes. Seus formuladores falam em dualismo entre “objetivos humanistas ou econômicos”, mas silenciam quanto ao sentido do lúdico no ensino médio na possível solução dessa questão. A ideologia oficial abre espaço para a ideologia do cotidiano, dessa maneira, “a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros” (BAKHTIN, 2002b). Ambas convivem em disputa, mas apenas a que alcança o apoio de um conjunto maior de vozes pode transitar com maior desenvoltura ainda que por um tempo limitado. No caso dos documentos oficiais que legislam sobre a educação, as forças da conservação procuram um meio de coexistirem em companhia das forças da dispersão. A paz (instável) é necessária para evitar as grandes comoções, como as da Rússia de Bakhtin, onde as forças centrífugas se fortalecem.

Isso indicia uma possível postura tradicional de setores da sociedade em sua compreensão do potencial pedagógico do lúdico. Essa idéia é reforçada pelo fato de que algumas vozes sociais mais conservadoras e capitalistas tendem a associar oficial e ideologicamente o tema da palavra lúdico a simples repouso, expressão livre, brinquedo e educação infantil. Essas vozes neo-fordistas preferem silenciar quanto ao fato de que “(a)s situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psico-neurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento” (NUNES, *s/d*, p. 02). Ao silenciarem sobre certos sentidos da palavra lúdico, as vozes enunciativas reforçam a preocupação dos documentos voltada para a preparação *dos/das* estudantes para o mundo do trabalho e suas necessidades contemporâneas. Como a atividade lúdica estimula o ato consciente e imaginativo do pensar, isso não é interessante para a manutenção das relações assimétricas de poder nas mãos de alguns setores sociais. Setores que advogam idéias conservadoras para o que é o lúdico sob a fachada da inovação, que se adaptam às necessidades das lutas de classe para fixar os sentidos que lhes convém.

Todavia, nenhum discurso enunciado está fechado absolutamente em si mesmo, a não ser que não esteja mais vivo dentro do diálogo social que fomenta a atitude responsiva das imagens alteritárias. Não há discurso que abarque a riqueza plurissignificativa da vida em sua inteireza, porque “(n)inguém é capaz de conhecer a realidade inteira, tudo o que existe em todos os lugares do mundo” (BACCEGA, 1995, p. 28). Da limitação compreensiva dos sujeitos histórico-culturais, surge a riqueza plurissignificativa de suas palavras. Estas sempre correspondem a uma interpretação verossímil e possível da realidade enunciável, uma compreensão contingencial que o diálogo social permite na superfície ideológico-discursiva.

O fato de o discurso de nossas várias constituições e LDBs promulgadas ao longo da história do Brasil serem reformulados de acordo com a ideologia do regime (democrático ou militar) de governo é prova do uso centrífugo da palavra-signo⁴⁶ enquanto contra-palavra, ou seja, resposta total a um enunciado produzido anteriormente e base para outras contra-palavras que acompanham o projeto de querer-dizer e de significar dos enunciadores. Projeto que depende do contexto das possibilidades materiais e históricas em que os falantes se envolvem no ato de semiotizar e compreender a parcela da realidade a que eles têm acesso. Sim, porque a materialidade dispersiva que as forças centrífugas tentam aspear sobre os sentidos que lhes convêm é multifacética. Apenas no diálogo com o outro, o eu pode alcançar uma visão mais inteira da realidade dizível. Apenas o nós pode significar a realidade na plenitude dos sentidos contingentes. Situação que, nos documentos oficiais, constitui a ressignificação dos vários sentidos da palavra lúdico a cada enunciação refratada e responsiva em um dos muitos níveis semiológicos da comunicação dialógica e bivocal.

Por sinal é “o nível de desenvolvimento da sociedade, a sua totalidade, portanto que permite a existência dos vários campos semiológicos tal como eles se configuram num dado momento histórico” (BACCCEGA, 1995, p. 37). Por isso, os regimes ditatoriais investem tão pouco nas artes e nas ciências, preteridas pelo apoio aos instrumentos coercitivos de caráter ideológico. Por isso, tantas vozes tentam hibridizar o sentido de educação ao de “metas de qualidade”, desenvolvimento humanístico, tecnológico e científico nos documentos oficiais porque, na bivocalidade responsiva de toda palavra dita ou em *devir*, as “falas emitem, na verdade, predominantemente, discursos de máscara impostos pela sociedade [...] ditadas pela ideologia” (BACCCEGA, 1995, p. 40) dominante que hegemoniza alguns sentidos convenientes para perpetuar as ideologias que instauram e mantêm as dicotomias. Situação explicitada quando o PNE (o mais recente dos documentos que selecionei) afirma que:

Estávamos em 1988. O art. 214 da nova Constituição expressa o desejo da nação brasileira de *um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, que leve à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do País*. A sociedade, mais uma vez, eleva ao nível constitucional um desejo e um objetivo nacional. (PNE, 2001, p. 13 – destaques originais da fonte)

⁴⁶ Sobre a necessidade de elaboração de um plano plurianual de âmbito nacional para gestão da educação e organização dos níveis e modalidades de ensino contemporâneos, transcrevo a seguir: “Somente a Constituição de 1937 omitiu esse tema, mas, passado o período da ditadura, ele voltou ao texto constitucional em 1946 e nele se manteve na Constituição de 1967. Foi se consolidando, assim, como uma proposta democrática. Em 1962, sob a égide da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . LDB (Lei nº 4.024/61), foi elaborado pelo MEC e aprovado pelo Conselho Federal de Educação o primeiro Plano Nacional de Educação, que estabelecia objetivos e metas para um período de oito anos. (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 13)”.

Mascara-se sob um *ethos* de camaradagem e coletividade, um sentido conservador e reprodutivo de educação. Nenhum documento vai tomar explicitamente para si a truculência de um ato impositivo de lei, o que não combinaria com um regime democrático. Todos os sujeitos de discurso vão amparar-se entre si porque cada um será responsável por uma parcela descentralizada da organização dos sentidos. Um será a lei, o outro traçará parâmetros, o outro traçará diretrizes e um exporá o plano plurianual de ação para gerir o processo de educação e as pessoas envolvidas. Com isso, a população é levada a acreditar – pelo esforço discursivo-ideológico das classes e grupos que comandam a política, a economia e as leis a partir de certos pontos de vista – que suas demandas estão sendo atendidas. O que, em parte, nossa jovem história republicana afirma como uma realidade relativamente estabelecida no cenário político-administrativo atual, a despeito de históricos conflitos de interesses.

Entretanto, a máscara atual reside no fato de que certos setores são mais privilegiados e financiados do que outros. Situação que pode ser comprovada ao observarmos que o ensino técnico-científico encontra mais apoio logístico e verbas das instituições governamentais do que as instituições voltadas para as ciências humanísticas. Basta lembrar que, na educação básica, a carga horária de Matemática é muito superior à carga horária de Artes, Filosofia, História ou Sociologia, por exemplo. Talvez por isso não sobre tempo para questionar o sentido de pessoa como sujeito de conhecimento em detrimento do sentido de pessoa como sujeito do sentimento, sendo que ambos os sentidos constituem formas válidas de saber.

A profusão de textos não-oficiais enunciados sobre a palavra lúdico revela o caráter de novidade da discussão sobre essa temática na educação brasileira. Essa situação *reflete* e é *refletida* nas palavras vivas e responsivas dos documentos oficiais. Ora as vozes sociais dos que produziram os documentos oficiais sobre a educação associam-no ao princípio estético de ser, ora associam-no a lazer, diversão e brincadeira, ora silenciam sobre sua função cultural e aplicabilidade na consecução de uma educação significativa para formar o cidadão e a cidadã que a sociedade atual precisa para corrigir as práticas exclusivas. Um sentido vem responder a outro para reformulá-lo, contrariá-lo, acentuá-lo e complementá-lo. Nesse movimento, um não pode destruir ao outro. Ambos podem ser ressignificados e posicionados para trocarem de lugar na hierarquia dos sentidos ideológico-discursivos que significam a realidade subjetiva.

Os PCNs (2000, p. 43 – Linguagens e Códigos) exemplificam explicitamente uma visão conservadora da palavra lúdico. Suas vozes separam três aspectos de atividades físicas (esportes, jogos e lutas) que podem aparecer no trabalho escolar, mas não informam o aspecto cultural e agonístico dessas atividades (HUIZINGA, 1993). As atividades são incentivadas,

mas seu sentido lúdico é reduzido a algo que não contribui para que a pessoa humana reflita sobre a presença e a ação que o outro exerce sobre dialogicamente sobre o eu. As vozes dos documentos exercem sua individualidade autoral ao fazerem suas escolhas. Todavia os sentidos tematizados pelo intuito de querer-dizer dos falantes não se desvinculam das significações sociais de caráter centrípeto porque “todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos [...] constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social [...]” (BAKHTIN, 2002a, p. 45).

De documento para documento a palavra lúdico é aspeada e ressignificada porque as “palavras ‘conservam o mesmo conteúdo mas mudam o tom e o seu último sentido’ na transferência entre bocas” (Bakhtin, 2002b, p. 218). Para atender às suas necessidades pragmático-enunciativas e às formações discursivo-ideológicas sob as quais enuncia, o “autor pode colocar aspas em qualquer lugar” (*opus cit*, p. 220) pela “fusão dissonante de duas réplicas [...] a construção bivocal dissonante” com seus acentos (*opus cit*, p. 221). As aspas estão presentes em todas as relações interpessoais porque elas se baseiam nos filtros culturais e sociais que interagem com as formas de compreender e verbalizar a realidade.

Em todas as situações históricas, culturais e enunciativas em torno da palavra lúdico, há a presença plurilíngüe de pelo menos duas vozes (a da máquina estatal reguladora e a dos estudiosos da educação ou professores) apreciando e ressemantizando os sentidos sobre a ludicidade a partir de um determinado ponto de vista. Análise referendada por Bakhtin (2002b, p. 195) o qual afirma que “(a)s palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (p. 195). No final das contas, a palavra não pertence nem ao eu nem ao outro. Como produto social e semiótico, portanto ideológico pleno de valores subjetivos, a palavra pertence ao nós. Os sentidos de lúdico nos documentos oficiais, pertence ao nós.

Ambas as vozes se revelam em tensão e lutam para influenciarem heterogloticamente educadores(as) e sociedade em geral. A nível do tema, as palavras enunciadas ganham plenitude relativa em forma de sentidos. No caso dos documentos oficiais em nível de tema, os sentidos da palavra lúdico variam cineticamente entre a puerilidade, a brincadeira, a ferramenta e o espaço de aprendizagem. Cada um desses (macro)sentidos, na vida plurilíngüe da palavra expõem a força performativa e axiológica de seus acentos de valor e sua criatividade subjetiva e dialógica. Os conceitos bakhtinianos ficam patentes tanto na enunciação de documentos oficiais mais gerais (LDB, PNE, DC) como na materialidade enunciativa de documentos mais específicos (PCNs) voltados para o ensino fundamental e

médio de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, disciplinas da área de linguagens e Códigos que engloba ainda a expressão pela arte e pelo movimento (educação física), porque:

[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas, ou semi-ocultas e com graus diferentes de alteridade. Dir-se-ia que um enunciado é sulcado pela ressonância longínqua e quase inaudível da alternância dos sujeitos falantes e pelos matizes dialógicos, pelas fronteiras extremamente tênues entre os enunciados e totalmente permeáveis à expressividade do autor. (BAKHTIN, *apud* ELICHIRIGOITY, 2008, p. 181)

Os discursos oficiais e normativos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – enunciados por profissionais da educação reunidos pelo poder público para consubstanciação do documento – como, por exemplo, o do documento de Língua Portuguesa, reconhece de modo explícito o valor de um trabalho contextualizado para a educação de qualquer nível e modalidade de ensino. É a voz da ideologia do cotidiano desfraldada pelos educadores e teóricos do final do século XX que sentaram ao lado dos burocratas e legisladores do governo FHC para pensarem os fundamentos da educação nacional e o sedimentarem em palavras/textos/discursos no ato irreiterável da enunciação dialógica. A importância do aspecto lingüístico é retomada pela análise textualmente orientada de Fairclough (2001) e reacentua positivamente o pensamento translingüístico enunciado pelo Círculo de Bakhtin, o que corrobora o valor heurístico do conhecimento lingüístico ao afirmar que:

a análise lingüística refere-se a atividades que se podem classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas diferenciam-se nos seus fins. Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. (PCNs - LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 53)

O mesmo documento abre espaço em outro trecho (p. 56) para o trabalho apreciativo que ocorre entre os interlocutores engajados no processo comunicativo e dialógico de plurissignificação aspeada da realidade. Esse procedimento, nem sempre percebido e compreendido pelos interlocutores, decorre do fato de que “todo enunciado compreende uma orientação valorativa que permite a criação de variados a um mesmo segmento lingüístico” (FLORES *et al*, 2009, p. 45). A plurissignificação, que o trato dialógico fornece para o ato único da enunciação, materializa as formações ideológicas formais e cotidianas em palavras e formações discursivas genéricas. É dentro desse processo que se dá a ressemantização da palavra lúdico como uma atividade criativa e “adequada”. Ainda que silencie e não cite abertamente esse vocábulo, fica subentendido tematicamente tal idéia quando é textualizado:

Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de “leitura”, garante que o esforço de atribuir significado às partes escritas coloque problemas que ajudem o aluno a refletir e a aprender. No primeiro caso, os textos mais adequados são as quadrinhas, parlendas e canções que, em geral, se sabe de cor (PCNs – Língua Portuguesa - 1ª a 4ª séries, 1997, p. 56)

Quadrinhas, parlendas e canções são formas genéricas orais e/ou escritas da cultura popular utilizadas em trabalhos educacionais por seu caráter espontâneo de prazer, gratuidade e aprendizagem. O documento silencia neste trecho em relação à definição de que atividade é essa, mas não resta dúvida de que ele defende a aplicabilidade de estratégias e recursos lúdicos em sala de aula e antecipa o que será respondido dialogicamente pelas Diretrizes Curriculares *a posteriori*, quando explicitarem o papel e o sentido da palavra lúdico.

Para chegar a essa conclusão não me baseio apenas em material lingüístico por sua impropriedade de captar e interpretar o contexto vivo em que as vozes sociais dialogam em forma de palavras-respostas com acentos de valor. É preciso considerar que o sentido do termo lúdico é dialógico e transborda do contexto translingüístico no diálogo responsivo-valorativo da grande temporalidade entre os(as) agentes do discurso, cada um(a) com acesso a uma parcela da ideologia oficial e cotidiana. Como tudo que passou pelas etapas de semiotização e de ideologização, a enunciação dos documentos oficiais da educação brasileira se apresenta historicamente como uma resposta com certos temas e significados enunciados.

O ato da enunciação surge no contexto da comunicação dialógica com objetivos de calar ou responder ao que já foi significado em torno do sentido dicionarizado da palavra enunciada. É um ato que traz em seu DNA a semente de respostas futuras. Fato consubstanciado na resposta às vozes do passado enunciada pelo PNE (2001, p. 39) quando enuncia sobre a educação infantil que “(d)ada a importância do brinquedo livre, criativo e grupal nessa faixa etária, esse problema deve merecer atenção especial na década da educação, sob pena de termos uma educação infantil descaracterizada, pela predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula” Em outro trecho, referente ao ensino fundamental o PNE (*idem, ibidem*, p. 50) enuncia explicitamente a centralidade de “ espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos.”

Em ambos os trechos, a voz dos educadores que sempre lutaram por mudanças na educação brasileira se faz ouvir e ressoar na voz plena de normatividade do documento oficial. Quando isso ocorre, fica visível a presença de imagens de pessoas alheias ao aparato estatal representado por burocratas e administradores. É possível identificar a voz de famílias, de teóricos e de docentes da educação na tessitura do texto em que é conclamado um novo jeito de fazer educação dentro do Brasil da recém estabelecida era democrática pós-ditadura.

As palavras dos documentos oficiais são uníssonas ao enfatizarem o longo processo que o Brasil deve organizar para gerar um crescimento sustentável e duradouro. Suas vozes reacentuam as formações discursivo-ideológicas que afirmam ser necessário um investimento governamental e social maciço em educação. De acordo com a ideologia oficial, para um país em vias de se modernizar e com ânsias de ingressar no clube de países que recebem apoio logístico e financeiro de organismos internacionais, o primeiro passo fica expresso na significação da expressão “década da educação” referida pela LDB. É aqui que os sentidos da palavra lúdico começam a ser tematizados para se relacionarem com as propostas político-governamentais legalmente votadas e aprovadas pelos já referidos documentos.

Assim os discursos vão sendo enunciados uns sobre os outros para atender as necessidades ideológicas dos segmentos da sociedade com direito e oportunidade de expressar-se. As vozes que enunciam pensamentos *na e pela* linguagem entrecruzam-se heterogloticamente e acabam por constituir sentidos novos e jamais reiteráveis. Cada enunciado realizado na vida autêntica das pessoas é dono de um ponto de vista, uma aspa que responde ao outro. Em todos os casos de enunciação, a palavra age como um dos versos da mesma moeda comunicativa que transita nos negócios enunciativos em que as pessoas se envolvem cotidianamente através de relações que variam da maior a menor assimetria.

Nos PCNs, as forças centrífugas desestabilizam os usos convencionais da palavra lúdico para revesti-la com um sentido contemporâneo transdisciplinar e interdisciplinar, entendidos aqui como a perspectiva que assume a ação educativa a partir do diálogo social entre os conteúdos e entre o universo escolar e a sociedade em que ele existe. Todavia os usos estabilizados da palavra lúdico, tornados mais hegemônicos por ideologias centripetamente tradicionais, não se desprenderam por completo do contato com outros sentidos gestados nas relações da vida multifacética em que os *ethé* das pessoas e do governo atuam.

O próprio fato da LDB (art. 3º, X), ao tratar sobre os princípios e fins da educação nacional, enunciar a “valorização da experiência extra-escolar”, mas não mencionar a palavra lúdico, corrobora o caráter centrípeto da ideologia capitalista oficial de nossa democracia ocidental para quem brincar ainda é encarado como um luxo, cujo princípio estético está associado à sensibilidade, criatividade, ludicidade, qualidade e diversidade⁴⁷. Numa sociedade influenciada pelo bordão do “*tente, invente, faça algo diferente*” e que prima pela “*livre iniciativa*”, não deve causar estranheza que os sentidos da educação – ressignificados na

⁴⁷ PARECER CNE Nº 22/98 – CEB – Aprovado em 17.12.98 Homologado em 22.3.99. DOU de 23.3.99.(p. 248) Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

discussão acerca dos sentidos da palavra lúdico – sejam ressemantizados e mesmo assim perpetuem os valores de uma sociedade materialista, industrial e do conhecimento⁴⁸.

Miotello (2006) demonstra que os sentidos da palavra povo se hibridizam em charges políticas brasileiras e são ressignificados polifonicamente para demonstrar uma “visão” desse segmento social, grupo aparentemente separado da classe dos políticos e dos governantes. Com o processo de ressemantização da palavra lúdico no diálogo da grande temporalidade ocorre um processo responsivo análogo, visto que numa perspectiva dialógica e responsiva, a “enunciação, muitas vezes acaba se moldando a fim de absorver uma outra enunciação em sua própria unidade” (GUIMARÃES, 2005, p. 153). Quando ela não se amolda e nega as precedentes ou futuras, ainda assim está em diálogo responsivo e aspeado.

A luta ideológica pelo estabelecimento de um sentido relativamente mais hegemônico e centrípeto, voltado para a significação estabilizada afeta a materialidade signica da palavra lúdico em documentos oficiais, porque no atrito ideológico-discursivo entre as ideologias do cotidiano e as ideologias oficiais, os sentidos dispersantes vão se carregando de energia cinética nas idas e vindas aspeadas da intercompreensão. Em um dado movimento da luta, os átomos de sentido enunciados pelas palavras dos documentos surgem em ebulição na forma de vozes que se citam e assumem posicionamentos de maneira apreciativa na superfície enunciativa viva. A responsividade pode ser implícita, mas existe como em:

A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados. (PNE, 2001, p. 37)

[...] a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998 Publicada no DOU de 5.8.98. p. 128)

O primeiro trecho refere-se é de um documento de 2001 e refere-se à educação infantil. O segundo, de 1998, ao ensino médio. No primeiro, a palavra lúdico está implícita e associada ao brincar gratuito. No segundo discurso, as vozes discursivas associam o sentido de lúdico a uma forma de conhecer o mundo associando-o a sutileza, curiosidade, imprevisibilidade, criatividade. Em ambos os trechos, a palavra-resposta não é definitiva e necessita do esforço

⁴⁸ **PARECER CNE Nº 15/98 – CEB - Aprovado em 1º.6.98** Homologado em 25.6.98 – DOU de 26.6.98. (p. 201) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

dos outros para continuar a existir na vida enunciável. “Essa condição ideológica do signo lingüístico inscreve-o numa ordem sócio-histórica, a partir da qual se dá a sua significação” (GUIMARÃES, 2005, p. 149). O campo semântico-axiológico da palavra lúdico (dita ou por dizer) é valorado e modificado da simples brincadeira para um fazer pedagógico mais adequado ao público-alvo. Ou seja, as vozes sociais respondem-se umas às outras seguindo os objetivos determinados ideologicamente para o indivíduo e seus grupos histórico-culturais.

Nos documentos oficiais, ocorrem associações ideológicas e estratégicas de sentidos entre lúdico e seus termos correlatos. Brinquedo é associado a material pedagógico, liberdade, criatividade e grupo (PNE, 2001, p. 37). O espaço recreativo em que se desenvolvem algumas atividades é associado à infra-estrutura (PNE, 2001, p. 50 e 59). Processo afetivo se relaciona com interação (DC, 07/04/1998.). Nos PCNs e nas DCs, lúdico aparece como um modo de interação, um princípio, uma possibilidade, uma potencialidade e se relaciona com prazer, alegoria, estética, afetividade, diversão e interação. Tão variada quanto a vivência experiencial humana é a potencialidade de sentidos *nas* e *das* palavras-vivas.

Castro (2005) considera que os PCNs são um norte regulatório comum, mas não impositivo. Eles surgiram numa época de crescente progresso tecnológico e científico. Atualmente podemos observar um desenvolvimento tecnológico e científico da escola, mas sem a devida sensibilidade humana. A regulação dos documentos em si não constitui um problema. Ela é fruto do trabalho consciente e do diálogo intersubjetivo na vida em sociedade consubstanciado em palavras-repostas. Afinal, “o homem não é apenas uma individualidade que reside no espírito. É também e principalmente produto de relações sociais ativas e inteligentes.” (FIORIN, 2001, p. 36). O problema reside na forma, na intenção e no grau de regulação imposto por uns sobre os outros, porque podem esconder sentidos opressores e manipuladores capazes de subverter a forma como uma palavra pode ser compreendida nos vários grupos sociais a que ela se destina. No caso da ressemantização da palavra lúdico, a luta entre a significação mais governamental e oficial e o tema mais cotidiano e instável, posiciona sujeitos diferentes e as imagens que eles constroem de si *na* e *pela* enunciação viva.

A regulação desempenhada pelas forças centrípetas que fundamentam a significação da palavra *no* e *pelo* documento oficial não deve castrar as possibilidades avaliativas e criativas de resposta às enunciações oficiais, porque assim a existência do diálogo estará em risco e os interlocutores perderão sua identidade e funcionalidade. No momento em que as apreciações dispersivas são estabilizadas pela força das energias centrípetas, os sentidos da palavra lúdico são petrificados e assumem um aspecto monocromático. Apenas no diálogo bivocal e responsivo é que eles podem existir na forma de organismos vivos e coloridos.

4. 6. Conclusão

O discurso dos documentos oficiais tem jogado com muitos assuntos e perspectivas. Num esforço para tentar corrigir deficiências educacionais estabelecidas ao longo da história, suas palavras têm incentivado os agentes que fazem a instituição escolar a refletirem sobre os fundamentos de sua ação. O processo de diálogo que tem conduzido à constituição dos documentos vem estimulando, por exemplo, alunos(as) (a compreenderem concretamente a associação entre língua e cultura, o sentido de multiculturalismo e de diversidade) e professores(as) (a refletirem sobre o resultado de suas práticas didático-pedagógicas).

Esse sentido inovador do discurso que legisla sobre a educação contemporânea realça a influência da ideologia do cotidiano atuando sobre a oficial. Considerar a voz do outro e a sua realidade é um ato ético e político de direito. No fundo das questões já referidas neste capítulo está o sentido social, histórico e cultural da palavra lúdico. Sentido que é retomado de maneira responsiva e afeta a interpretação do outro, um outro que pode inclusive ser inclusive o próprio eu, mas retomado em espaços e tempos diversos do contexto da enunciação.

Em se tratando da pessoa humana, o que conta são as relações de sentido traçadas em torno da tensão responsiva entre a significação e o tema das palavras enunciadas. No caso dos documentos, a tensão dialógica (entre os sentidos dados e os sentidos novos) revela motivações intersubjetivas de cunho social, histórico e cultural, em suma, ideológicas. No extremo das relações sociais e culturais fundadas pela tensão entre os sentidos ideológicos do cotidiano e os da ideologia oficial, o que os indivíduos podem significar e reformular a partir da palavra lúdico, enunciada em situações vivas e dialógicas, reflete uma autêntica luta ideológica ocorrida na ressignificação da mesma palavra entre os documentos oficiais.

Apesar de poderem reformular como quiserem os sentidos da palavra lúdico, as vozes autorais dos documentos oficiais precisam se basear nos aspectos ideológicos de sua realidade para poderem ressignificar subjetivamente entre si os sentidos que farão a semiose do mundo enunciável. A responsividade dos documentos é o ato que leva adiante os sentidos. Durante o processo de realização desse ato, as vozes que carregam a ideologia do cotidiano procuram romper as posições estabilizadas pelas vozes plenas da ideologia oficial. Por causa desse procedimento, as palavras se prestam a significações ambíguas e polivalentes ao nível do tema, ou seja, ao nível dos sentidos novos e não reiteráveis sem um aporte valorativo.

Na superfície da responsividade enunciativa dos documentos oficiais que legislam sobre os sentidos da palavra lúdico, aparecem elementos estrategicamente selecionados para responderem a significados já materializados. Ao mesmo tempo, outros sentidos aguardam no

universo das virtualidades. Não como espíritos em busca de uma oportunidade epifânica, mas como veículos dos processos apreciativo-valorativos, isto é, das ideologias. Como a concretude de todas as formas ideológicas presentes na enunciação é a (contra-)palavra, signo ideológico por excelência, ela conserva ao mesmo tempo a voz da integridade e a voz da réplica. Por conseguinte, as mesmas palavras podem sofrer uma coerção centrífuga ou centrípeta, podem servir para manter a significação ou permitir um sentido temático.

Tanto o *ethos* professoral, quanto o governamental, o burocrático, o teórico, o culto, o científico, o do indivíduo contemporâneo encontram brechas para exercerem de modo criativo sua coerção ideológica e autoral a respeito dos sentidos da palavra lúdico. Ao mesmo tempo, essas imagens se posicionam, umas em relação as outras, a fim de resistirem e manterem sua identidade peculiar. Para tanto, é preciso reconhecer que as pessoas enunciam e compreendem a realidade da maneira como o contexto de suas formações discursivo-ideológicas permitem. Por isso, a compreensão que ocorre na consciência do indivíduo e do outro sempre é um fenômeno objetivo e subjetivo, social e individual ao mesmo tempo.

Ao analisar a responsividade dos documentos oficiais, as pessoas podem adquirir uma visão mais ampla da força ideológico-discursiva de seu grupo social, grupo que também sofre a influência de sua ação para constituir sentidos mais genéricos. A heterogeneidade das vozes sociais em luta escarnecida para se fazerem ouvidas e respondidas, demonstra que é na palavra enunciada pelo eu e pelo outro que ocorrem as mais sutis formas de influência, trabalhadas e arquitetadas para tentarem dar uma resposta plena a cada momento enunciativo. Cada um dos sentidos da palavra lúdico, enunciada pelas vozes dos documentos oficiais, é o produto máximo que o projeto ideológico dos interlocutores permitiu surgir sob a forma de um gênero discursivo específico, um estilo, um *ethos*, uma contra-palavra refletida e dita.

A polêmica e o conflito ocasionados por realidades sócio-ideológicas opostas não é empecilho para que haja diálogo. Pelo exposto no capítulo, o conflito entre apreciações diferentes fortalece os sentidos da palavra. No caso de lúdico, essa fortaleza se reverte em ressignificações dialogadas e responsivas que tematizam sentidos mais opostos ou mais próximos à significação dicionarizada. Dessa forma, os vários sentidos da mesma palavra podem atender a todos os projetos dos interlocutores. Claro que a partir do momento que permitam uma compreensão ora mais posicionada para o lado da ideologia do cotidiano ora para o lado da ideologia oficial, a depender dos acentos de valor que advém da tensão cinética dos sentidos, matéria a ser abordada no capítulo que encerrará relativamente esta pesquisa.

5. A RESSEMANTIZAÇÃO DOS SENTIDOS DE LÚDICO EM DOCUMENTOS OFICIAIS

“Assim, as relações dialógicas são extralingüísticas. [...] Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.) está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2002b, p. 183).

5. 1. Introdução

A partir da teoria de Bakhtin sobre a palavra viva, arena de lutas, percebo que, nos pontos de tensão já exauridos pelo diálogo infindo, surgem sentidos reacentuados, opostos, confirmados ou silenciados. A intenção de revisitar parcialmente algumas teorias que tomam o lúdico como objeto de reflexão permitiu enxergar a luta que se desenrola na vida dialógica da palavra lúdico *inserida nos/constituidora dos* documentos oficiais que legislam sobre a educação brasileira. Já a análise da *palavra na palavra* possibilitou que eu enxergasse o modo como os interactantes – a partir do contexto de suas formações discursivo-ideológicas – operam a luta ideológica e dialógica que ressignifica os sentidos de lúdico em prol da dispersão (nível do tema) ou em prol da estabilização dos sentidos (nível da significação).

Em alguns dos trechos concretos de análise da palavra lúdico referente ao ensino fundamental, as vozes dos atores sociais afirmam explicitamente um sentido de lúdico como uma “possibilidade” ou uma outra “experiência”. O documento oficial – como uma voz de autoridade atravessada pelas palavras e pelos anseios democráticos da população brasileira – responde em alguma medida às ideologias redemocratizantes da Constituição de 1988. De acordo com a LDB (1996, artigo 2º), a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ao mesmo tempo, essas mesmas vozes reforçam e normatizam, em outras oportunidades enunciativas, uma ideologia oficial e tradicionalista de que o sentido da palavra lúdico adequa-se melhor às faixas etárias mais pueris e apenas à pura diversão.

O estudo da palavra-signo dentro de seu contexto apreciativo não deve ser desculpa para que as experiências interpretativas fiquem apenas no ambiente virtual e afastado das coerções da vida material. A palavra nasce do desejo de responder ao outro, de posicionar-se responsiva e ideologicamente. Ela dirige-se às outras palavras e aos outros discursos. O eu e o outro dialogam porque ambos sentem sua mútua presença. As discussões sobre a necessidade de parceiros mais experientes para construir andaimos de apoio (no dizer da teoria histórico-cultural) relembra o aporte teórico de Bakhtin e de seu Círculo, segundo o qual o indivíduo,

em seus fundamentos, na verdade é um todo social tornado possível pela enunciação subjetiva, valorada e dialógica que se renova cada vez que é interpretada e materializada.

Na enunciação contemporânea dos documentos oficiais, fica evidente que não basta à escola pública e à privada terem recursos de última geração e profissionais especializados para trabalharem os conteúdos escolares e a construção ideológica e discursiva do homem e da mulher, seres sociais, ao lado de professores e famílias. É preciso apreciar os sentidos que estão tensionados nas palavras dos documentos que legislam com voz de autoridade. Sendo uma das instituições de execução das políticas públicas e governamentais vigentes, é preciso que a escola e a sociedade de maneira geral percebam como o sentido agonístico e dual de lúdico é apreciado, refratado e compreendido pelas vozes e suas respectivas imagens.

Neste capítulo, concentro meus esforços para analisar os sentidos que surgem na materialidade enunciativa dos documentos de uma forma mais interna ao trabalho responsivo que eles exercem sobre si mesmos. As imagens identitárias e as relações sociais se mesclam e hibridizam com os sentidos atribuídos ao lúdico através de uma reengenharia dos sentidos. Não pretendo e nem posso esgotar os sentidos da palavra lúdico em documentos oficiais. Quero apenas destacar alguns dos possíveis macro-sentidos que podem ser apreendidos molecularmente da leitura de alguns dos documentos oficiais que legislam sobre a atual educação brasileira. Cada um destes sentidos possui átomos de outros sentidos que lutam para reforçar os sentidos das ideologias oficiais ou para dar voz às ideologias do cotidiano.

Sempre que a palavra lúdico é enunciada ela ganha novos sentidos ao longo do tempo. Seus ganhos semânticos e pragmáticos estão ligados à proficiência dos sujeitos no momento de construir os sentidos e interpreta-los. O material significativo das palavras não está nas palavras, mas no diálogo que as coloca em movimento e, a cada ponto do imenso corredor da responsividade, vai afunilando e sulcando a enunciação e operando a seleção de sentidos. Num dado ponto e num dado momento, a palavra vai ser considerada e respondida como outra palavra. Essa resposta a ela ressemantiza-la-á como uma contra-palavra, daí porque para o bakhtinianismo a palavra é signo – carrega uma apreciação responsiva dos sujeitos a respeito da realidade – e é resposta – virtual ou já enunciada numa arena de lutas.

Da mesma forma que a Rússia do tempo de Bakhtin, o Brasil contemporâneo vem passando por reajustes político-econômicos em seus projetos de futuro. Somente com o alvorecer da redemocratização na década de oitenta do século XX, os exílios foram revistos, as censuras foram questionadas, a educação foi elevada a seu lugar de direito na construção da imagem de progresso e desenvolvimento à que a bandeira alude. Numa tentativa de romper com as desigualdades regionais e o elitismo educacional, os discursos dos documentos

oficiais relativos à educação nacional apenas começaram a repensar formas não assistencialistas de sanar problemas históricos quanto à dinâmica do processo de ensino-aprendizagem⁴⁹. O caráter de debate está explicitamente mostrado no interdiscurso de cada uma de suas palavras e carrega uma indisfarçável heteroglossia de vozes em diálogo.

Para além do aspecto lingüístico, nossos olhares devem voltar-se para a vida autêntica das palavras dos documentos oficiais sobre a educação brasileira contemporânea. A palavra enunciada em um contexto histórico e dialógico carrega uma ideologia que permite uma interpretação possível dos limites alteritários em que os sujeitos dialogam. Suas vozes são movimentadas por forças centrípetas e forças centrífugas. As primeiras favorecem o estabelecimento de ideologias oficiais e as outras são mais adequadas à diversidade dispersiva dos sentidos exercida pelos sujeitos. Explico dessa forma, porque as duas formas de força podem servir a propósitos enunciativos diversos e se interpenetram. A força centrípeta envelhece na monovocalidade de si mesma sem a renovação propiciada pela força centrífuga. Igualmente, a força centrífuga precisa ser direcionada e estabilizada de algum modo para poder fazer frente ao poderoso aparato de objetificação operado pela primeira.

Neste momento da pesquisa, recorto apenas a palavra lúdico, porque é um dos temas mais em foco nas discussões modernas em torno do universo escolar. Dentro do enunciado concreto do gênero documento oficial, comparo os sentidos translingüísticos que são veiculados como lúdico. A situação imaginária e o efeito formador de cultura do lúdico são algumas das questões pertinentes à análise dos sentidos dessa palavra, que, acredito, estão ideologicamente marcados nas formações discursivas enunciadas por *ethé* diferentes e em diálogo. Como o sujeito é um ser discursivo e dialógico que se posiciona responsivamente diante dos outros mesmo quando silencia por opção ou imposição, todas as perspectivas teóricas que versam sobre os sentidos de lúdico podem ter seu momento no ato irreiterável da enunciação dialógica e valorativa que acentua as palavras ditas ou omitidas.

A questão do bem-estar e da interatividade que a atividade lúdica pode propiciar e sua importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores durante o trabalho didático-pedagógico conduzido em instituições sociais, familiares ou escolares são alguns dos sentidos que acompanham a luta heteroglótica entre a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano. Ambas se caracterizam pela consonância das vozes que tomam partido por uma

⁴⁹ A questão da validade e/ou funcionalidade do sistema de cotas universitárias para negros, seus descendentes e minorias em geral, o papel inclusivo da educação em seus vários níveis e modalidades, a forma de ingresso na universidade, a política de concessão de bolsas (parciais ou integrais) para acesso à educação superior, o *boom* das avaliações em larga escala e a transformação do FUNDEF em FUNDEB são alguns dos exemplos que atestam a magnitude das mudanças tanto no financiamento quanto na definição de novos conceitos e objetivos para a educação brasileira em nível nacional desde a redemocratização do Brasil a partir da constituição de 1988.

ideologia ou por outra e permitem que as alteridades interajam entre si no ato de significarem a realidade enunciável em favor do significado ou do tema, do dado ou do novo. Mesmo a palavra lúdico, autorizada pelos *ethé* de autoridade dos documentos, permite que várias imagens identitárias sejam integradas aos mais dispersantes sentidos do cotidiano, estes, enunciados pelas vozes de sujeitos influenciados pelo contexto sócio-histórico circundante.

A orientação legitimatória e hegemônica, que atravessa os sentidos oficiais arrolados em torno da palavra lúdico, inevitavelmente tenta esconder interesses ético-políticos para ganhar a simpatia do maior número possível de partidários. No caso dos sentidos da palavra lúdico, essa estratégia pode visar à perpetuação de um sentido reducionista da palavra, sentido preso a uma versão estabilizada e dicionarizada que a toma como uma “qualidade” tão somente e a destitui de seu lugar de direito entre os substantivos do universo escolar. A prática de ressemantizar⁵⁰ os aspectos da vida cotidiana ou de rotulá-los de maneira superficial, é uma forma de esvaziar ou ressignificar a ideologia do cotidiano para preenchê-la com aspectos instaurados e geridos pelo poderoso aparato objetificante e massificante da ideologia oficial vigente. Embora o oposto seja possível, especialmente em tempos de tensão social explícita, a influência do “lugar-comum” tende a anestesiar o trabalho interpretativo dos sujeitos sócio-históricos envolvidos na obtenção e manutenção de um *status* de vida.

No caso do gênero documento oficial, as palavras se objetificam com um grau de acabamento que reflete todo o esforço ideológico e dialógico de convencimento exercido por alteridades em luta. Dentro de um sistema de governo, os sentidos de suas palavras ganham um nível de estabilidade por força de lei. Há momentos de aproximação e de recuo quando os sentidos se ligam e se afastam numa dança que necessita de que pelo menos duas pessoas se entrelacem no esforço de levar adiante o ato de enunciar. Mais importante que o resultado do processo de constituição dos sentidos é o esforço significatório empreendido para que ele ocorra, porque o resultado é contingencial, ao passo que o esforço apreciativo e dialógico é constitutivo das interações humanas ao longo do espaço-tempo. A relativa ausência de metáforas, a tentativa de reduzir a ambivalência dos sentidos oriundos da compreensão individual e o emprego de frases em ordem direta são algumas das marcas lingüísticas utilizadas pela (re)engenharia das significações para estabilizar a influência centrífuga dos

⁵⁰ A língua é a forma mais incisiva que as alteridades têm de se influenciarem mutuamente. A forma mais ideológica de agir sobre os outros. A associação entre língua e ideologia é antiga e multifacetada e obedece ao projeto discursivo-ideológico de querer comunicar dos interactantes. O *ethos* nazista assim o fez ao marcar os prisioneiros dos campos de concentração com números para matar, processual e duplamente, a identidade e a subjetividade dos prisioneiros(as). Os *ethé* da sociedade machista, ainda agem assim ao renegarem o direito feminino, ao neutralizarem as formas lingüísticas femininas sob formas genéricas do masculino-neutro. As alcunhas depreciativas de cunho popular e/ou regional também operam de modo análogo.

átomos da ideologia do cotidiano, preterida por uma suposta objetividade para explicar os sentidos de lúdico – o que reforça a noção bakhtiniana de que as palavras, tomadas em seu contexto genérico vivo, estão em diálogo tenso com outras palavras ditas ou não.

Ao analisar os sentidos da palavra lúdico a partir de uma compreensão dialógica que envolve a consideração do aspecto lingüístico – a análise textualmente orientada descrita no ato responsivo de Fairclough (2001) – e do aspecto translingüístico – a palavra na materialidade das enunciações instauradas por campos de saber (como o psicológico, o filosófico, o didático-pedagógico), acredito poder compreender quais são os sentidos estabilizados pelo esforço discursivo-ideológico de alguns setores sociais e a engenharia da ressignificação que alça os sentidos até à superfície enunciativa num momento oportuno. Momento que carrega a criatividade autoral dos sujeitos em diálogo e a influência das formações discursivo-ideológicas condensadas em forma de palavra bivocal, ou seja, palavra com dois acentos apreciativos, pelo menos, em luta pela prevalência/seleção dos sentidos.

Num primeiro momento, procuro abordar alguns sentidos estabilizados da palavra lúdico a partir dos quais as ideologias oficiais vão interagir para unificar os sentidos que lhes interessam. A análise dos documentos demonstra que a ideologia oficial vai robustecer os sentidos mais tradicionais em detrimento da riqueza semântica das trocas intersubjetivas. Tento expor, assim, o caráter responsivo que fomenta a produção histórico-cultural da palavra lúdico e de seus sentidos ressemantizados entre os documentos oficiais pesquisados. Ainda que a luta pela apreciação *da* e *na* palavra lúdico não cite explicitamente o cabedal teórico das teorias que enfocam a questão do lúdico, essas teorias estão presentes na forma como as vozes dos documentos brincam de constituir um determinado sentido e não outro.

De início, abordo a questão estrutural do processo de ressemantização da palavra lúdico entre os documentos oficiais. Considero que as alterações ocorridas na arquitetura da enunciação de uma palavra-resposta seguem o esquema traçado pela engenharia da ressignificação, isto é, as formas como o eu aprecia, responde e aspeia as palavras do outro e vice-versa. Em seguida, apresento um estudo sobre alguns dos sentidos que surgem cambiantemente entre as palavras bivocais respondidas e valoradas pelas vozes dos documentos. A leitura da teoria bakhtiniana leva-me a compreender que, em virtude da importância do outro para a constituição do tema e da significação de uma palavra, podemos traçar/identificar macro-sentidos compostos de micro-sentidos. Dentro desses sentidos maiores, localizam-se outros muito possíveis sentidos que fervilham por causa das tensões entre pontos de vista singulares que se unem para formar um grande diálogo social. A gênese destas seções resulta de minha compreensão realizada especialmente sobre o trabalho de

Miotello (2006), segundo o qual a palavra, em termos bakhtinianos, está plena 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 (des)estabilizados, 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.

Envolvidos no diálogo promovido por vozes que se citam e se influenciam mutuamente, as identidades dos enunciadores vão se apropriando de características singulares e sociais ao mesmo tempo. Essas características resultam nas imagens que percebemos no ato da enunciação única e jamais retomada sem um trabalho pragmático-performativo de natureza axiológica e marcadamente influenciado pela história e pela cultura. Os fatores de totalidade enunciativa, que contribuem lingüisticamente para o acabamento estilístico e a entonação dos interactantes, são influenciados por razões de ordem histórica e cultural, mas também as influenciam já que o sujeito que pode e/ou quer enunciar uma visão apreciativa de mundo é dialógico e dialético, ou seja, influencia e é influenciado pela realidade em que interage.

A palavra enunciada, que preenche e possibilita as interações no espaço de discussão dos documentos oficiais, envolve uma força atuante sobre a realidade. Mesmo quando silenciada, ela se encontra no campo das possibilidades. A palavra selecionada carrega em seu paralelo uma outra voz, uma contra-palavra com um outro sentido que pode ser considerado performativamente por um outro enunciador em uma outra realidade espaço-temporal. “Ora, predomina uma voz, ora a outra, mas nenhuma pode vencer definitivamente a outra. Os acentos de cada voz se intensificam ou são interrompidos pelas vozes reais de outras pessoas (BAKHIN, 2002b, p. 262)”. Tantos sejam os contextos interacionais e o projeto de querer-dizer dos interlocutores reais⁵¹, tantos serão os sentidos porque é no uso cultural e ideológico das trocas responsivas e alteritárias que os sentidos repousam à espera de alguém que ressignifique-os, negue-os, reacentue-os, em suma, à espera que as imagens alteritárias se posicionem em busca de marcar e constituir sua identidade e sua realidade enunciativa.

Por causa de sua maleabilidade, os sentidos da palavra podem servir aos interesses ideológicos da ideologia mais posicionada para o lado oficial, bem como à ideologia mais posicionada para o lado dos sentidos do cotidiano. No caso dos documentos oficiais, não há uma monovocalidade ou uma inteireza de sentidos, por mais forte que seja a intenção hegemônica e estabilizadora das vozes que os enunciam. A possibilidade de que uma mesma

⁵¹ A leitura de Bakhtin/Voloshinov (2002a) e de Bakhtin (2002b) e dos autores que trabalham com as idéias do Círculo demonstra que a palavra viva, o interlocutor real e a voz real não necessariamente coincidem com um fenômeno material, acústico, grafofonêmico ou contemporâneo. Podemos entender o real como a imagem verossímil, ideológica, responsiva e dialógica que a palavra e o sujeito adquirem nas trocas interacionais.

palavra seja apreciada e valorada diversamente por segmentos sociais específicos é uma realidade inerente ao uso do material lingüístico por causa da influência do contexto translingüístico em que o signo verbo-ideológico transita. Por causa da dialogicidade que reside em cada movimento responsivo e ideológico da enunciação concreta cada voz que se move no diálogo social aprecia não apenas a palavra, mas a pessoa humana.

5. 2. Alguns sentidos homogeneizados centripetamente da palavra lúdico

Nosso trajeto interpretativo começa pelo que está enunciado num outro tipo de registro documental elaborado e mais utilizado por aqueles que detêm um maior acesso aos meios de saber institucionalizado. O dicionário é pleno de uma voz autorizada e materializa os sentidos mais estáveis de uma palavra no contexto ideológico/discursivo de uma comunidade. Esse contexto não está solto no espaço-tempo, mas se liga a um processo material determinado pelas condições culturais do tempo e do espaço em que as pessoas dialogam. Tanto o gênero dicionário quanto o gênero documento oficial se respondem interdiscursivamente pelo fato de que são gêneros mais elitizados e que exigem um elevado nível de sistematização.

Os sentidos (da palavra lúdico) sofrem a coerção ideológica imposta pelas vozes autorizadas e institucionalizadas em qualquer gênero discursivo. Em se tratando dos documentos oficiais, essas vozes buscam a sedimentação centrípeta de sentidos valorizados pelas instituições sociais. Quanto mais institucionalizada for a voz, mais centrípetos, legais e homogeneizantes serão os sentidos materializados. De acordo com o Flores *et al* (2009, p. 122), “no cruzamento das forças [centrípetas e centrífugas], pode haver o predomínio de uma em relação à outra, conforme o gênero do discurso mobilizado” para o ato da enunciação.

As forças centrípetas presentes na construção do discurso dos documentos oficiais estabilizam os sentidos que as vozes sócio-históricas enunciam a respeito do lúdico. Atentemos para o fato de que as forças não se anulam apesar de uma preponderar relativamente sobre as outras. Partindo do indivíduo, temos os grupos, as associações, os partidos, as sociedades que se unem e formam conjuntos ideológicos e representativos mais amplos. O consenso enunciativo e dialógico fortifica um determinado ponto de vista apreciativo, mas não pode apagar a faísca centrífuga do diálogo entre imagens identitárias singulares que estão materializadas nas (contra)palavras e nas vozes que se respondem.

Para se tornarem legítimos na sua função de representar as idéias de cada pessoa do povo, os grupos tentam uniformizar ideologicamente o conjunto dissonante das vozes que transitam no universo ideológico e material das ações humanas. A natureza escalar das

ideologias é uma realidade percebida mais claramente no choque entre perspectivas intersubjetivas em momentos de tensão social e de reformulação dos sentidos. O escalonamento das ideologias no *continuum* que vai das mais cotidianas às mais oficiais é o que permite que umas ocupem o lugar de outras em momentos estratégicos do diálogo social.

Embora não seja objeto desta pesquisa, antes de começar a análise translingüística de alguns dos vários significados centripetamente monológicos da palavra lúdico em documentos oficiais da educação brasileira, a título de introdução, apresento alguns sentidos recorrentes em sua definição etimológica, dicionarizada e homogeneizante e em seguida o movimento do pensamento construído em alguns enunciados dos documentos oficiais referentes à educação brasileira. Esses elementos, característicos de ideologias do cotidiano, vão se tensionar com a ideologia oficial vigente na materialização enunciativa do tema e do significado, ou seja, na produção, na distribuição e no consumo dos atos de fala enunciados *dos* e *nos* referidos documentos produzidos no contexto histórico-cultural brasileiro do final do século XX.

Tomo partido pelas definições de lúdico expressas em dicionários do *midium on-line/digital* acessíveis aos indivíduos conectados à rede internacional de computadores, estejam esses meios de acesso no coração de grandes centros urbanos ou em suas periferias, em domicílios, instituições de trabalho e/ou pesquisa ou em *lan houses*. Assim:

- lúdico *lú.di.co* - adj (lat *ludu+ico*2) Que se refere a jogos e brinquedos ou aos jogos públicos dos antigos. (MICHAELIS)
- lúdico (latim *ludus*, -i, jogo + -ico) adj. Relativo a jogo ou divertimento. = recreativo (PRIBERAM)
- lúdrico - adj. Relativo a divertimentos ou a espetáculos públicos: «pompas, ao mesmo tempo religiosas e lúdricas». Herculano, Cister, II, 79. (Lat. *ludicrus*) (CÂNDIDO FIGUEIREDO)
- lúdico - adj. Relativo a jogo, a brinquedo; que apenas diverte ou distrai: atividade lúdica. Sinônimos de lúdico Lúdico: [lúdrico](#) (DÍCIO)
- *lú.di.co* a.1. Ref. a jogo ou brinquedo (atividades lúdicas). [F.: *lud(i)- + -ico*] (AULETE)
- *lú. di. co.* adjetivo. relativo a jogos, brinquedos e divertimentos (MINIAURÉLIO)

Como veremos a seguir, há visíveis nuances de sentido do vocábulo lúdico enunciadas concretamente pelos *ethé* de professores(as), de políticos(as), de burocratas, de pais e mães ou seja, diferentes acentos em defesa ou não do lúdico aproximando-se ou não dos sentidos mais estabilizados e dicionarizados da palavra lúdico nos documentos oficiais. A dimensão axiológica da significação dicionarizada da palavra lúdico aponta para um sentido reducionista da palavra, diferente do que vem sendo ressignificado em contextos vivos da comunicação dialógica nos últimos anos pela *práxis* discursiva educacional moderna. O dicionário Aurélio, um dos mais tradicionais exemplares desse gênero no Brasil, explica de maneira vernácula o sentido da palavra lúdico. Como representante da ideologia oficial, em sua versão escolar, ele reforça um sentido de lúdico estabilizado pela ideologia oficial. Sua opção apreciativa se coaduna responsivamente com o mesmo campo semântico das definições

dicionarizadas *na e pela web*. Todas as definições dicionarizadas arroladas para este trabalho tomam o lúdico como um adjetivo, uma qualidade e uma característica e não como um elemento da realidade dizível como um substantivo vivo e adaptável ao espaço-tempo.

Se, a título de exemplo, observarmos os enunciados constantes na revista Nova Escola, publicação nacional voltada para o público docente, especificamente da educação infantil e básica em geral, o vocábulo lúdico é ressemantizado em formações discursivo-ideológicas que o tomam como, por exemplo, no sentido de ferramenta e estratégia no processo de ensino-aprendizagem, o que materializa outros significados ao nível de seu tema, tais como prazer e recreação, mas também estímulo ao aprendizado criativo e autêntico, por exemplo. A voz da revista não é uma voz ideologicamente oficial, mas se alimenta das discussões suscitadas pelos documentos oficiais e as refrata para, ao mesmo tempo, estar refletida e presente nas vozes daqueles que contribuem para a elaboração e implementação dos sentidos aspeados dos documentos oficiais que legislam e normatizam a educação brasileira em nível nacional.

O que ocorre na revista acompanha a evolução da luta heteroglótica desencadeada pelas vozes dos documentos oficiais que consideram que “(a) maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados” (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO, 2001, p. 37). Se por um lado temos a idéia de que a brincadeira – uma das formas lúdicas do indivíduo sócio-cultural – pertence à essência do processo de ensino-aprendizagem, este seu sentido vai chocar-se com o que está expresso nas palavras dos documentos oficiais quando eles enunciarem a necessidade de um sujeito apto a agir nas formas contemporâneas da vida, vida cada vez mais especializada e marcada pelo isolamento das pessoas e das relações sociais nas salas de bate-papo virtual e nos serviços de auto-atendimento e de *self-service* já tão proliferados nos grandes núcleos urbanos.

Do ponto de vista do tema, a palavra lúdico absorve nova valoração apreciativa na tensão centrífuga entre o sentido dicionarizado, consagrado e homogeneizante – que aqui expressa uma noção tradicional de mundo – e o sentido material expresso nas vozes enunciadas por professores(as) do Brasil. São dois pólos não excludentes, mas complementares e escalonados que se posicionam extremadamente ao longo de uma linha que envolve muitas outras (micro)ideologias e um plurilingüismo dialogizado toda vez que o projeto apreciativo/enunciativo das pessoas se materializa em palavras, abertas à resposta por causa de suas tonalidades, seus acentos, seu colorido polêmico e dispersante.

Essa nova postura enunciativa, esse novo acento valorativo e responsivo adotado pelos(as) professores(as) e pela mídia em geral, em prol de um sentido potencial da palavra

lúdico como instrumental colaborador na formação de cidadãos(ãs), retoma, de maneira dialógica e aspeada, as ideologias do discurso institucional e normatizador dos PCNs que afirmam em seus fundamentos, na posição de documentos oficiais, que:

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. (**ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**. PCNs, 1997, p. 61)

A dimensão axiológica das escolhas lingüísticas, isto é, o fenômeno da valoração apreciativa tal como pensado por Bakhtin em sua análise translingüística dos elementos lingüísticos pode comprovar metodologicamente o papel fundante do acento de valor que o(a) enunciatário(a) incorpora a seus enunciados na vida autêntica da palavra-resposta. 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 – mesmo que escolham o silêncio ou a repetição do já dito – e avaliam seu próprio “diálogo interior (ou seja, o microdiálogo) e os princípios de sua construção” (BAKHIN, 2002b, p. 259) em função daquilo que aparece mais externamente⁵².

Ferreira (2007), em seu trabalho sobre a referenciação como resultado de escolhas éticas e políticas, ao interpretar o jogo de sentidos selecionados na constituição da referenciação midiática do evento nomeado deitivamente como *11 de Setembro*, responde à teoria do Círculo ao comprovar que os sentidos não são apriorísticos nem adâmicos, mas são significados e ressemantizados de acordo com o intuito, materializado em palavras, dos sujeitos interactantes e com a superestrutura das formações ideológico-discursivas vigentes. Para o autor, uma atividade lingüístico-discursiva envolve questões sóciocognitivas, interacionais e a tensão social que reflete o projeto, a vontade ética de querer dizer do falante.

Se considerarmos que a educação brasileira ainda está corrigindo históricas deficiências quanto às distorções no fluxo escolar – a relação entre a idade do aluno e o tempo estimado para conclusão de uma etapa escolar – a palavra lúdico vem significar mais que um meio de diversão como o sentido dicionarizado parece querer tornar hegemônico ao consumo do senso comum. No interior de certas formações discursivo-ideológicas, essa palavra cria/manipula/distorce/acentua/ressignifica gradativamente novas realidades culturais, sociais,

⁵² A observação de Bakhtin (2002b) a respeito de microdiálogo abre espaço para pesquisas que se voltem para a análise das moléculas de sentido e para os átomos que as constituem. Movimentados cineticamente, esses átomos (o que considero como micro-sentidos) são levados a constituírem moléculas maiores (os macro-sentidos) caracterizadas pela idéia de consenso (imposto ou negociado) que se estabelece na superfície enunciativa.

materiais e cognoscíveis, pois é “o próprio discurso que constrói o mundo social” (PCNs, LÍNGUA ESTRANGEIRA, 1998, p. 43) passível de ser (re)constituído pelas pessoas.

A palavra carrega em sua materialidade enunciativa uma dada ideologia. No caso da palavra lúdico, há uma ideologia mais oficializada pelas forças centrípetas que está registrada e mais estabilizada nos documentos oficiais que legislam sobre as relações interpessoais. A palavra-resposta, enunciada, indiciada ou em *devir*, consubstancia de algum modo os anseios e a visão de mundo mais hegemônica de uma geração de atores sociais (educadores, estudantes, políticos e sociedade em geral). “Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. [Donde que há] uma mútua influência do signo e do ser” (BAKHTIN, 2002a, p. 44).

As classes sociais e agentivas entram em diálogo por uma nova atitude em relação ao educando e ao processo de ensino-aprendizagem. Até seus silêncios são uma forma estratégica de reposta. Todavia, mesmo entre as pessoas envolvidas com a educação, ou seja, críticos, professores, comunidade escolar, há discursos contraditórios, o que reforça o caráter privilegiado e democrático da palavra (oral ou escrita) como arena tensa e estratégica de todas as lutas ideológicas e dialógicas que marcam a enunciação de um tempo-espço. O bordão popular que assevera que “na prática, a teoria é outra” expõe a necessidade de análise inclusive dos cursos que formam os profissionais do magistério da educação básica e superior.

Quero reforçar que esta análise dos sentidos discursivados na forma de palavras-repostas é textualmente orientada (FAIRCLOUGH, 2001) e busca avaliar/apreciar a questão da (res)semantização/(res)significação da palavra lúdico a partir não de uma perspectiva estruturalista, formalista – tão criticadas por Bakhtin e os teóricos de seu círculo – mas de uma perspectiva translingüística ou metalingüística (BAKHTIN, 2002b). A pessoa humana é uma imagem eminentemente social, ideológica, que assume uma certa postura estratégica e material com relevância social e política para a significação ética de si e de sua realidade.

As forças centrípetas tentam estagnar a fluidez estética dos sentidos dentro dos documentos oficiais e estabilizar a realidade contingencial circundante que se desenvolve e se altera de acordo com o nível de consciência dos sujeitos sócio-culturais em diálogo. “Ora, se a consciência é constituída a partir dos discursos assimilados por cada membro de um grupo social e se o homem é limitado por relações sociais, não há uma individualidade de espírito nem uma individualidade discursiva absoluta” (FIORIN, 2001, p. 36). Sendo assim, a despeito de todos os esforços discursivo-ideológicos desenvolvidos e apreciados pelas vozes dos documentos oficiais, não pode haver um sentido absoluto e imutável (para a constituição dos sentidos em torno do lúdico e das identidades dos interlocutores) engendrado por meio de

suas palavras enunciadas e de seu gênero discursivo escolhido. A ideologia do cotidiano mina centrifugamente a ideologia oficial e faz movimentar uma série de átomos de sentido quando esta cita/cobra mudanças, mas não as nomeia explicitamente ao preconizar a adoção de:

estratégias de ensino diversificadas, que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento; (PARECER CNE Nº 15/98 – CEB p. 213)

Pelas palavras citadas, compreendo porque as variações de sentido encontradas nos vários gêneros discursivos sobre o lúdico acompanham as variações de sentido construídas *na* e *pela* tensão entre as ideologias oficiais e as ideologias do cotidiano. As pessoas que formulam os sentidos dicionarizados de lúdico não necessariamente são professores(as) em efetivo exercício do magistério e em regência de sala de aula. Daí porque o sentido dicionarizado de lúdico, em versões digitais (tidas como mais modernas), classifica-o como uma qualidade e, oportunamente, omite/esquece seu sentido substantivado de “estratégias de ensino”. São variações apreciativas, por vezes difíceis de identificação em virtude do grau de naturalização que tenta sedimentar a heteroglossia dissonante da comunicação interpessoal. No âmbito contextual do projeto axiológico-enunciativo dos documentos oficiais, seu “falante, suporte das formações discursivas, ao construir seu discurso, investe nas estruturas sintáticas abstratas temas e figuras, que materializam valores, carências, desejos, explicações, justificativas e racionalizações existentes em sua formação social” (FIORIN, 2001, p. 43).

A plenitude significativa do processo naturalizatório só muito relativamente pode acontecer já que, segundo a Translingüística, a mais conservadora das palavras carrega em si a força da tensão cinética exercida entre, pelo menos, duas vozes identitárias e dois projetos axiológico-enunciativos. Essa tensão materializada na palavra apreciada marca “o reencontro no enunciado de duas consciências lingüísticas, separadas por uma época, por uma diferença social” (Flores *et all*, 2009, *opus cit.* p. 137). É por isso que os sentidos ideológicos de toda palavra sempre oscilam entre a força centrípeta da significação e a força centrífuga do tema.

Como tudo na vida dialógica da palavra-signo é relativo porque envolve uma apreciação subjetiva, as forças centrípetas – que estão sempre em diálogo com as forças centrífugas tanto nas ideologias oficiais quanto nas do cotidiano – se valem das formações discursivo-ideológicas para se infiltrarem na consciência social e cultural dos sujeitos:

Na medida em que as formações discursivas materializam as formações ideológicas e estas estão relacionadas às classes sociais, os agentes discursivos são as classes e as frações de classe. [...] a formação discursiva dominante é a da classe dominante.
O ‘árbitro’ da discursivização não é o indivíduo, mas as classes sociais (FIORIN, 2001, p. 43).

Daí a inescapável alternância dialógica e plurilíngüe entre um *ethos* conservador e um *ethos* renovador hibridizados no momento único e criativo em que “diferentes vozes (posições sociais, pontos de vista) e linguagens aparecem em um mesmo conjunto sintático” (Flores *et al*, 2009, p. 137). Na eterna tensão discursiva e ideológica entre os sentidos estabilizados e os desestabilizadores que se chocam, o discurso enunciado é atravessado interdiscursivamente por vontades e objetivos diversos. Pensar e enunciar sobre os sentidos da palavra lúdico em pleno governo tucano (ave-símbolo do PSDB – partido do presidente Fernando H. Cardoso) envolve a consideração do ideário que alimentava os discursos da classe política eleita, dona da autoridade de oficializar os sentidos, as leis e uma forma de encarar a realidade.

A respeito da palavra lúdico nos documentos oficiais, as vozes do eu e do outro assumem suas posições avaliativas em torno do projeto de significar a realidade dizível. A consequência é uma palavra do nós, com aspas e objetivos plurilíngües. É um jogo híbrido, criativo e estratégico realizado a duas vozes, pelo menos, onde não há possibilidade de um indivíduo posicionar-se de forma neutra ou desinteressada e não expor suas convicções. Por causa de seu esforço ideológico e valorativo o locutor pode ser responsabilizado pela palavra enunciada e contribuir para que o interlocutor assuma uma dada resposta futura. O que não quer dizer que a resposta será imediata e total, cabendo a outros uma completitude relativa. Nesse sentido, a palavra lúdico ainda está sendo respondida e marcando o território de outras respostas potenciais que se chocarão pelo movimento das forças centrífugas e centrípetas.

Quando uma voz autorizada afirma que o processo educacional “(a)lcançará a sinergia de todos os esforços em favor do desenvolvimento humano, por meio da sua inclusão no quadro e no processo de planejamento do desenvolvimento nacional” (PNE, 2001, p. 16), há uma série de sentidos que se tencionam entre a dispersão e a estabilização. A sinergia envolve a luta travada pelos sujeitos institucionalizados majoritária e fundamentalmente *na e pela* palavra. Quanto ao tal desenvolvimento nacional, devemos considerar que o contexto material de produção dos documentos foi influenciado pela política privatista e pela lógica neoliberal do governo FHC (1994-2002), o qual remodelou as relações da máquina estatal para com o povo segundo a lógica do capital e não em função das subjetividades dos indivíduos.

Em todas as situações da comunicação viva e dialógica, as vozes discursivas mais conservadoras se chocam com as vozes refratárias contemporâneas no embate tenso pela busca da hegemonia de sentidos, refletindo as dubiedades de escolhas atitudinais tão características das descentrações identitárias e subjetivas das vozes e dos *ethé* do sujeito desta sociedade pós-moderna. “No fundo de nossa consciência, sabemos que nenhum de nossos

juízos é absolutamente definitivo” (HUIZINGA 1993, p. 235). Ao ser sócio-histórico-cultural que se materializa nas palavras e nas imagens alteritárias, é permitido uma parcela na arquitetura da compreensão. A outra parte está sempre além de si, cabendo ao outro a complementaridade significativa da realidade dizível. Essa complementaridade traz em si a poderosa influência dos acentos centrípetos de valor – autorizados por algumas das vozes conclamadas pelas instituições governamentais – em luta para uniformizar relativamente os sentidos e os significados dispersos pelas ideologias do cotidiano e assim manter relações assimétricas de poder e conveniência e conservar uma ideologia hegemônica e oficial.

5. 3. A engenharia das ressignificações da palavra lúdico nos documentos oficiais

Quando uma alteridade resolve se pronunciar sobre uma questão de sua existência, sua posição marca os limites entre ela e o outro. Sem poder eximir-se de uma apreciação, a identidade autoral do interlocutor refrata a energia resultante do movimento centrífugo e do centrípeto que permeiam qualquer produto da apreciação. Em seguida, a apreciação é refletida de interlocutor para interlocutor, variando mais para o tema ou mais para o significado. No caso dos documentos oficiais, a voz autoral transforma – como o faria com qualquer outra palavra-resposta em outros contextos dialógicos – a palavra do outro em uma contra-palavra que deve ser combatida com a maior reflexão e objetividade possíveis a fim de que eventuais dispersões dos sentidos possam ser silenciadas no momento irreiterável do diálogo⁵³.

Cada diálogo no ato da comunicação responsiva e irreiterável é único porque carrega posições discursivo-ideológicas únicas para o momento em que os sentidos são impelidos do universo das potencialidades para o da materialidade concreta e responsiva da enunciação. A “comunicação só se efetiva quando ela é apropriada e se torna fonte de outro discurso [...]” (BACCEGA, 1995, p. 58). A força que movimenta os sentidos é caracterizada na teoria bakhtiniana como centrífuga ou centrípeta. Ela está presente em todas as palavras e influenciam na tomada de decisões e no posicionamento intersubjetivo. Como o posicionamento reflete uma leitura interpretativa da realidade em que o eu e o outro coexistem, a ideologia marca o ato performativo de interação *na e pela* palavra. Palavra que pode ser negada ou retomada para realizar os propósitos éticos e políticos das pessoas.

Nos documentos oficiais, mesmo quando a palavra lúdico é retomada para transmitir um mesmo acento de valor de caráter político-governamental, ela se mostra alterada. O

⁵³ Essa situação, esse eterno jogo em devir, reforça a idéia de Huizinga (1993) de que as relações culturais que constituem e são constituídas pelas pessoas são marcadas pelo caráter de brincadeira/encenação, daí porque somos *Homo Ludens*. Na base de nossas interações, está um forte princípio estético direcionado, ainda que não percebamos, por uma lógica da estética (GADAMER, 1999), da arte de significar pelo jogo da interação.

material lingüístico é o mesmo, o gênero discursivo idem. Apesar de as relações lógicas convergirem para pontos comuns no corredor da história das trocas enunciativas, as relações dialógicas escancaram a polifonia de vozes equípolentes e carregadas de sentidos em tensão responsiva. Pode levar segundos ou dias, mas a réplica em forma de palavra traz os sulcos e os indícios translingüísticos que influenciarão a tréplica em forma de contra-palavra. E isso é pertinente para a vitalidade das palavras, para sua validade como signos da comunicação, uma comunicação que só encontra termo no trabalho complementar exercido pelo outro.

O jogo entre réplica e tréplica – ou em termos do dialogismo bakhtiniano, entre os sentidos dados e os sentidos novos, presentes em torno da palavra lúdico em documentos oficiais – reflete a luta que as pessoas travam para influenciarem-se umas as outras, para relacionarem-se com a pluralidade de seu contexto e para marcarem suas imagens identitárias. Sem a capacidade de dialogar, não há possibilidade de sociedade ou muito menos de existirem pessoas. A partir do momento em que a comunicação é privada ou censurada, o sujeito retorna à condição de mero organismo biológico – esteja localizado acima ou abaixo na escala evolucionária, seja predador ou presa – portanto, deixa de ter uma identidade e perde sua singularidade subjetiva e determinada sócio-culturalmente ao longo da história de suas relações. Como seres dialógicos, as alteridades precisam realizar o ato da enunciação para definirem seus limites em forma de palavra, fenômeno da linguagem e do pensamento.

Especificamente *dentro dos* e *entre os* documentos oficiais que legislam sobre a educação básica contemporânea, as vozes de vários *ethé* discursivo-ideológicos carregam suas forças enunciativas e suas aspas para afirmarem, negarem ou atuarem numa zona fronteira a estas duas marcas antagônicas. Ou seja, os enunciadores, mais ou menos ocultos pelas palavras, podem trabalhar os sentidos e os significados de formas hibridizadas nas palavras enunciadas, podem reacentuar parcialmente aqueles já dados e ressignificar, por meio das mesmas palavras, temas dispersantes, sentidos e significados novos. Fazendo um recorte ainda maior e focalizando apenas a superfície dos documentos referentes a Linguagens e Códigos, a tensão entre a palavra e a contra-palavra lúdico é melhor percebida.

No primeiro caso, temos a palavra que reacentua outra já dita ao reafirmá-la.

A maioria dos ambientes não conta com profissionais qualificados, não desenvolve programa educacional, não dispõe de mobiliário, brinquedos e outros materiais pedagógicos adequados. (PNE. 2001. p. 37)

I – a Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação

um exercício de liberdade responsável. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998, p. 128)

Os trechos acima tratam da palavra lúdico ora como lúdico, ora como brinquedo. Dessa forma, o interlocutor pode apreciar o sentido da palavra lúdico como um brinquedo, uma brincadeira, um momento de libertação do mundo adulto regido por ideologias capitalistas e por uma lei da competitividade que tende a massacrar a criatividade humana. Essa criatividade, de acordo com a lógica contemporânea e ocidental de mercado, deve ser canalizada para a execução de tarefas cotidianas de produção e acúmulo de conhecimento e de riqueza. As singularidades da pessoa humana são submergidas diante da necessidade de interagir, de abranger o maior número possível de situações e de lugares. Nesta perspectiva, a palavra lúdico pode ser reacentuada como um mundo de “Peter Pan”. Um mundo em que a sensibilidade tem voz ativa e não é subordinada apenas à luta pela sobrevivência.

Num segundo caso, temos a palavra lúdico negando sentidos que a significação já estabilizou pela interveniência das ideologias oficiais e suas estratégias hegemônicas.

Art. 3º São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999, p. 135)

Aproximar o aluno do ensino médio novamente à Educação Física, de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos, é o objetivo do que aqui será exposto. (PCNs – ensino médio, 2000, p. 33)

O trecho dos PCNs, referente ao ensino médio, reforça o sentido de que em algum momento do processo educacional, os(as) estudantes deixam de aprender de forma lúdica. Embora a resolução seja clara em torno dos sentidos para a palavra lúdico – encarando-a como parte de princípios maiores cujo campo semântico se aproxima de criatividade, sensibilidade, diversidade – a ideologia oficial acaba negando o esforço da ideologia do cotidiano ao forçar centripetamente um sentido dicotômico/cindido de lúdico. Em vez de exterminar a dualidade, a palavra lúdico reforça o abismo existente entre uma postura inovadora e uma mais localizada para o lado da conservação. O aspecto dual pode ser inferido do próprio fato de que o documento fala que a aproximação do aluno de ensino médio da Educação Física deve ocorrer de forma lúdica. Como parâmetro, a liberdade de seguir ou não a proposta é enorme e revela o caráter ideológico que permeia o fazer humano em torno da educação. Quanto mais adulto é o ser que estuda, mais afastado ele está do lúdico, encarado como um empecilho para a formação do ser social e para a utilização de força de trabalho. O

reconhecimento da diferença entre o ensino médio e o fundamental por si só já provam o trabalho ideológico em torno dos sentidos da palavra lúdico. Em nível da expressão material em que a palavra surge, está explícita a tendência a explicar mais a estética da sensibilidade e o princípio lúdico mais em textos referentes às séries iniciais que nos referentes às terminais.

Uma terceira forma de reacentuação possível dos sentidos da palavra lúdico ocorre quando a engenharia da ressignificação opera a construção de uma arquitetura mista, híbrida, de tal forma que o movimento cambiante entre a afirmação e a negação da significação mais dicionarizada e oficial de lúdico fica mais maleável à interlocução das alteridades.

As tarefas, assim, integrando as dimensões interacional, lingüística e cognitiva da aprendizagem de Língua Estrangeira, funcionam como experiências construtoras da aprendizagem. (PCNs - língua estrangeira. 1998, p. 87)

Na alfabetização inicial, alguns materiais podem ser de grande utilidade ao professor: alfabetos, crachás ou cartazes com os nomes dos alunos, cadernos de textos conhecidos pela classe, pastas de determinados gêneros de textos, dicionários organizados pelos alunos com suas dificuldades ortográficas mais freqüentes, jogos didáticos que proponham exercícios lingüísticos, por exemplo. (PCNs, 1ª a 4ª séries. 1997, p. 62)

A engenharia da (res)significação, que subjaz ao dialogismo e ao movimento interpretativo da apreciação e da valoração, tanto pode indiciar uma disponibilidade das classes dirigentes em se aproximarem das classes com menos poder decisório como pode reforçar a idéia de que as classes dirigentes apenas agem assim para continuarem mais perto das vozes e das idéias do cotidiano e poderem vigiá-las melhor. Dada a história das relações de luta entre as (frações de) classes sócio-econômicas, não é descabida essa hipótese, já que as interações humanas, por serem variadas, podem resultar ou não em mudanças paradigmáticas.

Podemos perceber que, diferente do trecho referente ao ensino de português de 1ª a 4ª séries, não é citado explicitamente o quê ou como seriam essas dimensões interacional, lingüística e cognitiva. Há uma abertura proposital para várias interpretações apreciativas por parte do eu e do outro. Podemos subentender, a partir da análise dialógica em que os trechos estão inseridos que as vozes dos documentos oficiais lutam para apreciar e significar a realidade a partir de seus pontos de vista dialógicos e ideológicos. São vozes que demarcam os limites alteritários entre as identidades de pesquisadores(as), burocratas, docentes e sociedade em geral. Cada um tenta impor sua apreciação da realidade dizível e influenciar a resposta e compreensão alheia. O que está enunciado materialmente como “dimensões” esconde elipticamente a palavra lúdico. Dessa forma nem a voz oficial perde espaço diante das forças dispersivas do cotidiano, nem as vozes dos outros que não comandam a máquina estatal diretamente (porque não tem acesso ao poder autorizado de assinar os documentos oficiais e legais) podem ser plenamente caladas ou desconsideradas na enunciação oficial.

Huizinga (1993), Costa, Colaço e Costa (2007) e Librandi (2005) conseguem arrolar fundamentos teóricos suficientes em suas obras para analisar o potencial heurístico da palavra lúdico. Suas obras, embora não versem explicitamente sobre a enunciação da palavra lúdico, permitem perceber como o elemento lúdico é um fator fundamental de cultura e possibilitador de diálogo e de interação. Elementos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, fontes onde a ideologia e a sociedade se fundamentam e se respondem. Ora se a questão lúdica está envolvida com o fazer humano individual e social e tal fazer ocorre fundamentalmente *na e pela* palavra, pensar a palavra lúdico em seu contexto enunciativo vai conduzir à reflexão sobre a pessoa e sua condição existencial ao longo do espaço-tempo.

A engenharia da ressignificação dos sentidos potenciais que se vinculam à materialização da palavra lúdico em documentos oficiais não é um jogo desinteressado ou desprovido de conseqüências tanto para quem enuncia quanto para quem recebe a influência enunciativa da palavra alheia em algum momento oportuno. As relações sócio-culturais estabelecidas pela tensão entre os sentidos da palavra lúdico, reforçam o trabalho consciente de segmentos sociais interessados em se posicionarem para fazer valer sua apreciação. O tema mais evidente nos trechos acima é de que os sentidos da palavra lúdico ainda estão em pleno processo de estabilização o que pode ser notado por outras pesquisas que abordem a engenharia da ressignificação que ocorre entre os documentos oficiais e a execução docente. Muito provavelmente, incongruências em torno do lúdico poderão ser detectadas, tais como a tendência para a instrumentalização das atividades lúdicas de caráter didático-pedagógico ou o despreparo escolar para uma educação lúdica. Tais incongruências derivam de questões localizadas na forma como os documentos operam a ressemantização da palavra lúdico.

A arquitetura dos sentidos dessa palavra obedece ao jogo ideológico e dialógico operado pelas vozes sociais em luta para emitirem a última palavra e oficializarem o maior acabamento pragmático-enunciativo a seus atos de fala no corredor responsivo da história humana. Em termos de tempo transcorrido, é visível que o debate apenas começou a respeito dos efeitos das políticas educacionais para a vida de docentes, discentes e sociedade em geral. Considerando-se que os primeiros debates ensejados pelos documentos resultaram num plano decenal que ainda está em andamento, tanto as significações quanto os temas estão em processo de maturação. Portanto, a tensão entre as vozes está muito atuante, cada uma tentando marcar uma idéia do que, no caso específico da palavra lúdico, é válido para os segmentos sociais que fazem a educação e significam a realidade sócio-histórica.

A palavra é composta por feixes de elementos em que podemos identificar, por exemplo, elementos fônicos e elementos gráficos em termos lógicos e por elementos da

significação e do tema em termos dialógicos. A leitura atenta da teoria bakhtiniana permite que identifiquemos nas palavras as vozes de vários enunciadores em interlocução. Cada uma dessas vozes carrega uma dada visão apreciativa de mundo, daí porque é ideológica. Essa visão de mundo se fortalece e se altera ao contato com outras apreciações que tentam responder ao que já foi dito e antecipar o que poderá ser enunciado, daí porque ela é dialógica. Ao estudar a relação entre a construção identitária e o brincar, Costa (2007, p. 46) afirma que a “posição enunciativa [...] guarda estreita relação com o aprendizado de valores que favorecem a construção de relações [...]”. Sua enunciação comprova que todos os sentidos possíveis de interpretação estão literalmente condicionados à interveniência das relações sociais e ao contexto em que elas se desenvolvem. Cada interlocutor vai refletir sobre os atos de fala dos interlocutores e vai apreciá-los de maneira subjetiva. Os sentidos que significam a realidade dizível vão resultar do esforço apreciativo-refrativo selecionados na enunciação da palavra-resposta, palavra marcada pelos usos enunciativos estabelecidos pelas alteridades.

A gramática, os recursos estilísticos, os gêneros discursivo-ideológicos podem ser os mesmos para todas as alteridades envolvidas no ato de enunciação da palavra concreta, esteja ela presente no espaço das materialidades realizadas ou das virtualidades omitidas ou em gestação. Entretanto, os sentidos pessoais e os significados sociais repousam nos usos, nas intenções dos indivíduos e dos grupos aos quais os sujeitos se filiam por exigência da linguagem, fenômeno social e ideológico. Cada palavra constituinte da enunciação pode apresentar a influência dispersiva das ideologias do cotidiano em luta para desestabilizar as construções sedimentadas pelas ideologias oficiais. A partir do momento em que as pessoas comunicam suas valorações acerca da realidade enunciável e fazem suas escolhas, a compreensão do eu encontra a do outro que escolhe uma forma de respondê-la. Nem sempre o que uma alteridade vai enunciar vai encontrar plena correspondência no que o outro vai interpretar. No caso dos documentos oficiais, uma alteridade oficial pode construir uma arquitetura tradicional para a palavra lúdico. Enquanto isso, uma outra alteridade pode reconstituí-la ou decorá-la de forma polêmica e transgressora em relação aos padrões estabelecidos pela ideologia oficial. A engenharia dos sentidos da palavra lúdico pode conter as influências de várias vozes, as marcas arquitetônicas e decorativas de um plurilingüismo dialogizado, de um diálogo infindo que considera e conecta passado, presente e futuro.

É o que fica visível no enunciado concreto a seguir em que “esporte e recreação” (formas lúdicas de relacionamento entre as pessoas e suas realidades) são ressignificados como “espaço” e “padrões de qualidade”. O segundo termo está bastante próximo do

vocabulário empresarial e neoliberal adotado nos dois governos do presidente FHC, mas surge em um documento educacional, de caráter decenal, para oficializar uma norma, um padrão:

Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino médio, compatíveis com as realidades regionais, incluindo:*

c) espaço para esporte e recreação; (PNE, 2001, p. 59)

Na irrepetibilidade do ato de enunciar reside sua força, sua autenticidade. As palavras devem respeitar critérios socialmente estabelecidos *na e pela* linguagem, mas seu potencial performativo, sua capacidade axiológica de apreciar e valorar a realidade e seu acabamento genérico são singulares na medida em que derivam da dialogicidade responsiva que constitui e é constituída pelas alteridades envolvidas em relações tensas e sócio-culturalmente marcadas. A palavra lúdico, ressignificada entre os documentos oficiais, guarda a tensão entre o dado e o novo, entre as ideologias oficiais e as do cotidiano. Sim, porque não há apenas uma ideologia no *continuum* de reengenharia que vai da arquitetura mais cotidiana a mais oficial.

Da análise dos documentos oficiais, depreendo que, da mesma forma que há uma luta entre pelo menos duas vozes com suas respectivas imagens alteritárias, há, pelo menos duas ideologias, em busca de uma posição mais hegemônica tanto do lado oficial quanto do lado cotidiano. Em conjunto, elas vão se tornando mais objetificantes. As ideologias se misturam em palavras-moléculas cada vez maiores. É um processo que se define na execução do ato único da palavra enunciada. No caso da palavra lúdico, seus sentidos são estabilizados ou ressignificados pelas vozes e objetivos dos sujeitos enunciadore. É como a lava vulcânica: solidificada na superfície, mas em constante mutação pela energia que se movimenta e ferve no interior da estrutura. A cada momento em que ela é enunciada e interpretada, a significação tende a ser ressemantizada e rasgada por uma luta escarnecida travada entre aqueles (sejam indivíduos ou grupos) que querem e podem se posicionar ideológica e discursivamente para gerir a engenharia dos sentidos que lhe convêm. A cada espaço-tempo, o tecido dialógico será alterado pela multidão e colorido polêmico de vários fios dialógicos, os quais permitirão que determinados sentidos alcancem a materialidade da palavra-signo.

5. 4. Os sentidos da palavra lúdico na materialidade enunciativa

Os documentos oficiais são produtos da atividade humana em sociedade. Por causa do trabalho apreciativo feito sobre ele, muitos sentidos acabam sendo possibilitados. Por causa da influência das forças centrífugas e centrípetas, os sentidos são rasgados por projetos humanos e sociais voltados para a dispersão criativa dos sentidos ou para sua estabilização hegemônica. Por isso, as palavras que alcançam sua superfície enunciativa apresentam muitas

variações plurilíngües de imagens e vozes singulares que se tocam dialogicamente em busca de se fazerem ouvidas. A sensação que fica indiciada da leitura contextualizada de suas palavras é de que sua materialidade enunciativa é uma colcha de retalhos marcada pelas posições apreciativas, por isso ideológicas, dos grupos e das pessoas envolvidas.

A palavra enunciada e aquelas que repousam no campo das potencialidades constituem um interdiscurso de valores rasgados pelas forças que interferem na produção e na compreensão dos sentidos. A mesma palavra, enunciada pela mesma pessoa pode ser ressignificada como outra dependendo da mudança de sentidos a que é submetida. Situação que pode ser identificada nos usos responsivos atribuídos à palavra lúdico em documentos oficiais que normatizam legalmente os sentidos da atual educação brasileira. No momento em que o eu se posiciona axiologicamente para dialogar com o outro, suas marcas ideológicas vão atuar centrípeta ou centrifugamente para influenciarem os sentidos com os quais a alteridade oposta vai dialogar. Essa antecipação da resposta alheia, a busca pela derradeira palavra vai contribuir para um acabamento parcial e para uma certa totalidade enunciativa, porque:

Dois discursos iguais e diretamente orientados para o objeto não podem encontrar-se lado a lado nos limites de um contexto sem se cruzarem dialogicamente, não importa que um confirme o outro ou se completem mutuamente ou, ao contrário, estejam em contradição ou em quaisquer outras relações dialógicas [...] (BAKHTIN, 2002b, p. 189).

Considerar o discurso como uma forma de vida é uma realidade material. Uma forma de vida divergente daquela praticada por formas de vida atreladas à saciedade das carências físicas e fisiológicas. Em se tratando do ser sócio-ideológico, tudo que o eu e outro apreendem de sua ação *na e sobre* a realidade de seu tempo-espço vai se acumulando e fica como que arquivado em algum lugar de suas memórias discursivas à espera de uma oportunidade para voltarem ao diálogo responsivo da vida. É o que chamo de universo das potencialidades ou das virtualidades, isto é, o campo formado por todas as (micro)contribuições possíveis agenciadas pelas interveniência humana sobre a realidade enunciável. Todos os sentidos ideológicos, impelidos centrípeta ou centrifugamente para o diálogo genérico, banham-se na experiência apreciativa e discursiva que se renova a cada contexto enunciativo irreiterável.

Se tomarmos, por exemplo, a identidade que as alteridades constroem a partir dos sentidos dialógica e intersubjetivamente estabilizados a respeito da palavra lúdico, poderemos refletir sobre a engenharia criativa da ressemantização operada entre os documentos oficiais que se respondem, ainda que não queiram ou não possam se aperceber disso. Afinal não é a identidade que cria o sentido ou o sentido que cria a identidade. Pensar dessa forma dicotômica apenas atrapalha uma compreensão mais ampla da questão. Sentido e identidade

se influenciam mutuamente. É uma influência criativa que interfere na significação oficial constituída *na e pela* (contra)palavra. É *na* palavra que a significação alcança os meios para se materializar e é *pela* palavra que a racionalidade intersubjetiva e responsiva se ergue até a superfície discursiva para permitir uma compreensão da realidade dizível.

O que fica da leitura de Bakhtin /Voloshinov (2002a) e de seus intérpretes, como Miotello (2005) e Fiorin (2001), é que, da mesma forma que a relação entre língua e ideologia, a relação entre sentidos e identidades é dialética e ideológica. O ser humano vive uma vida de trocas responsivas e de posicionamentos valorativos em que suas imagens alteritárias jogam um jogo em busca da complementaridade. Para haver um sentido oficial de lúdico nos documentos oficiais que tratam da educação é preciso haver um outro tido e havido como não-oficial, como menos nobre ou menos estável. Um não vive sem o outro. Sendo um efeito da consciência languageira, as imagens identitárias dos seres humanos, imagens que o transformam em ser histórico-cultural, dependem da postura dialógica e responsiva adotada por aqueles que se encontram além do eu em relação de complementaridade. Por isso, a forma de vida que se efetiva *no e pelo* discurso de cada palavra enunciada é a vida consciente e criativa, vida molecular plena de sentidos singulares e significações sociais e históricas, pois:

[...] o discurso não reflete uma representação sensível do mundo, mas uma categorização do mundo, ou seja, uma abstração efetuada pela prática social. [...]. A forma de apreensão depende do sujeito cognoscente, isto é, do gênero de prática, acumulada na filogênese e na ontogênese, de que dispõe. É por isso que uma mesma realidade pode ser apreendida diversamente por homens distintos. (FIORIN, 2001, p. 54)

Marx (apud SILVA, 2006, p. 26) afirma que não “é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência.” Mais justo seria afirmar que ambas se determinam no campo de batalha instaurado *na e pela* palavra que responde e antecipa respostas entre o eu e o outro. Porque se reconhecemos que vida e consciência são palavras com posições epistemológicas diversas e definições particulares – em termos bakhtinianos, com acentos particulares de valor – os sentidos de ambas podem se influenciar. Ao abraçar a teoria bakhtiniana, percebo que a ordem das relações sociais é dialética e dialógica, ou seja, de mútua influência e de trocas valorativas e responsivas. Não são trocas desinteressadas ou desprovidas de ideologia. Ao contrário: são trocas em constante movimento centrífugo e centrípeto que só passam à existência enunciativa quando marcam um ponto de vista e lutam para mantê-lo diante de outros que eventualmente passam a existir em contextos oportunos.

A apreensão executada pelo sujeito cognoscente de que falava Fiorin (*opus cit.*) só é possível quando uma posição é assumida e quando os sujeitos reconhecem que a significação

é também relativa. É o caso, por exemplo, da significação determinada pelos objetivos ideológicos gestados e implementados pela máquina estatal através das vozes, linguagem e estrutura de seus documentos oficiais. Como apenas “a compreensão ativa nos permite apreender o tema [...]” (BAKHTIN, 2002a, p. 131), a ideologia oficial trabalha de forma a não permitir que isso ocorra. O linguajar técnico do congresso, a burocracia com que os temas são tratados – justificados pela exigência governamental de objetividade e necessidade de máxima transparência democrática – acarretam formas assimétricas e opressivas de relacionamento dialógico entre as instâncias mais altas da sociedade e as camadas mais populares⁵⁴.

Usa-se uma forma de comunicação com pouca inserção nas camadas menos instruídas e/ou escolarizadas da população brasileira. Como são poucos os que têm contato com o gênero documento oficial, torna-se mais difícil intervir criticamente nas discussões legislativas – que acabam circunscritas a alguns segmentos sociais. “A linguagem supõe sempre a existência de indivíduos socialmente organizados” (BACCEGA, 1995, p. 31). Sim, porque a voz que combate ideologicamente a voz oficial não é a voz do João, ou a voz da Maria. É a voz de algumas pessoas que representam segmentos do povo, segmentos constituídos por alguns educadores, teóricos, críticos de governos passados, pessoas com uma certa formação acadêmica ou empírica que seja capaz de fazer frente às vozes que representam a ideologia hegemônica imposta pelas leis votadas e promulgadas pelo governo.

O enunciador-autor dos documentos oficiais é um feixe repleto de muitas vozes. São utilizadas as palavras “processo” e “discussão” no documento intitulado “Introdução aos Parâmetros Curriculares”. Para atender aos auspícios democráticos o aparelho estatal facultou o uso da palavra a diversas alteridades. O que podemos ler em um documento gestado dessa forma é uma seleção das idéias da coletividade. Idéias-palavras que passam a ser de todos da comunidade e ao mesmo tempo acabam enfeixando e uniformizando particularidades.

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração.

A discussão da proposta foi estendida em inúmeros encontros regionais, organizados pelas delegacias do MEC nos Estados da federação, que contaram com a participação de professores do ensino fundamental, técnicos de secretarias

⁵⁴ Na comunicação dialógica, diferenças entre o acabamento discursivo podem causar problemas de compreensão. Para “superar” o caráter elitista do discurso e das práticas das classes governantes que postulam cargos eletivos na República Federativa do Brasil, a figura das agências de *marketing* tem ganhado mais espaço a cada eleição. Miotello (2006, p. 97) apresenta charges que satirizam a intenção dos políticos-candidatos de se fazerem próximos aos hábitos do povo. Dessa forma, o discurso e a imagem do candidato devem tentar aproximar-se do discurso e da imagem do povo, aquele que invariavelmente decide os rumos das eleições.

municipais e estaduais de educação, membros de conselhos estaduais de educação, representantes de sindicatos e entidades ligadas ao magistério. Os resultados apurados nesses encontros também contribuíram para a reelaboração do documento. (PCNs, 1997. p. 15)

Há uma tendência a citar as qualidades do lúdico dentro do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, se considerarmos a variedade de sentidos que estão permitidos pelo contexto em que os documentos foram apreciados e materializados, poderemos perceber que a significação tradicional da palavra ainda é ideologicamente atuante para marcar as vozes dos enunciadores em prol de uma significação socialmente estabilizada. “Na palavra está a manifestação do sistema de valores, da ideologia, constituída e em constituição” (BACCEGA, 1995, p. 49). No caso da palavra-reposta é preciso reconhecer que o esforço apreciativo empreendido pelos elaboradores dos sentidos oficiais da palavra lúdico não pode dar fim à influência dispersiva dos acentos de valor, dos posicionamentos ideológicos e dialógicos exercidos pela figura do outro, pela interpretação selecionada pelo outro.

Posso identificar pelo menos quatro sentidos temáticos para a significação dicionarizada que a ideologia oficial vem estabilizando desde meados da última década do século XX. São macro-sentidos compostos por átomos de sentidos diversos. A significação em si mesma é uma colcha de retalhos, um emaranhado de átomos apreciativos e ideológicos, por isso ela é composta de micro-ideologias. A vida plurilíngüe da palavra lúdico carrega imagens identitárias e sentidos que dialogam entre si e só são efetivamente perceptíveis a partir da análise do contexto translingüístico em que ocorre sua enunciação irreiterável.

Todos são sentidos desenvolvidos pelos esforços apreciativos e responsivos *na e pela* linguagem de sujeitos sócio-ideológicos organizados em classes e grupos. Por esse ângulo, em uma “sociedade de classes, as práticas lingüísticas estão plenas das relações de classe” (BACCEGA, 1995, p. 49). Relações que tentam estabilizar os sentidos para perpetuar a posição discursivo-ideológica de alguns. Assim, basicamente o lúdico pode ser tematizado como brincadeira ou diversão, como puerilidade, como ferramenta de aprendizagem ou como espaço de aprendizagem. Outras pesquisas podem detectar uma variedade de micro-sentidos virtualmente passíveis de ressignificação, inclusive dentro dos macro-sentidos já citados.

Os traços lingüísticos tomados de forma isolada podem tentar arredondar e uniformizar as características particulares dos sentidos da palavra lúdico. Dessa forma busca-se mascarar as micro-ideologias tanto oficiais quanto do cotidiano que se engalfinham na voz enunciativa dos documentos oficiais. Na tentativa de agradar a todos os segmentos sociais, os grupos que organizam as palavras dos documentos oficiais tentam abranger o maior número

possível de sentidos, tentam envolver muitos profissionais, procuram cercar-se de todos os recursos para responderem ao maior número de questões a respeito do que é o lúdico, a respeito de sua funcionalidade, sua estrutura, suas características histórico-culturais. Dessa maneira, os documentos passam uma idéia de segurança em torno do domínio semântico da palavra lúdico, situação que pode instrumentalizá-lo e destituí-lo de sua força vital: a liberdade para criar caminhos interpretativos únicos que derivam das significações socialmente aceitas, mas que carregam a marca criativa da autoria de sujeitos respondentes.

5. 4. 1. O sentido de lúdico ressignificado como brincadeira ou diversão

O discurso dos documentos oficiais de âmbito federal pode não saber todos os caminhos aos quais quer chegar, pode favorecer teoricamente uma maneira descentralizada de pensar a educação brasileira sem ainda fornecer todos os recursos e mecanismos para tanto, mas eles estão enunciados de maneira a reforçar o sentido de necessidade em torno de mudanças quanto ao paradigma educacional que marcará o processo de ensino-aprendizagem brasileiro do século XXI. A consonância de suas vozes deve-se ao fato de terem sido promulgados durante o programa de governo do presidente Fernando H. Cardoso⁵⁵. Por mais arestas que existam, há uma ideologia oficial que força a ordem e estabilidade dos sentidos.

Como tentei apreciar no primeiro capítulo, o contexto translingüístico – em que a discussão contemporânea enunciada pelos documentos oficiais da educação brasileira coloca a palavra lúdico – é fonte e expressão de um plurilingüismo dialogizado. As palavras enunciadas por alteridades diversas transitam de uma a outra e suscitam ressignificações dispersivas em nível temático. Sendo o lúdico um fator possibilitador de cultura e do desenvolvimento das civilizações (HUIZINGA, 1993) ao longo da história, um elemento ligado ao prazer, ao bem-estar e ao desenvolvimento das funções superiores como a imaginação, a significação estabilizada e dada *a priori* de que ele é brincadeira, passa a ser considerada como uma das formas de ressemantizar a palavra, uma forma apoiada pela máquina estatal e pelos donos do capital e dos meios de produção econômicos e culturais.

O sentido de lúdico como brincadeira utiliza-se de um mecanismo de captura semelhante à teia da aranha. Seja pública ou privada, a escola precisa de grandes contingentes

⁵⁵ Para agir em conformidade com o que era discutido em termos globais, as discussões que materializaram os PCNs adotaram um discurso baseado nas “quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea”: aprender a aprender/a fazer/ a conviver/a ser. (AMARAL, 2009, p. 56-57). Nos dias atuais, um país que não considera decisões tomadas por instituições e organismos internacionais, pode ver escassear o apoio logístico, técnico - científico e financeiro de âmbito internacional. Por isso, quanto das mudanças no discurso governamental e oficial pode ser creditado ao puro e simples altruísmo e quanto é motivado por pressões de segmentos sociais e políticos (internos e externos) pode ser tema de outras pesquisas.

de estudantes para conservar seus profissionais e conseguir recursos financeiros. Digo isso com conhecimento empírico de causa ao constatar uma verdadeira guerra por matrículas a cada começo de ano letivo e as campanhas publicitárias. E se cito tal questão é para constatar e ecoar as vozes de outros pesquisadores, não como um mero chavão, os quais afirmam que muitos fatores interferem na plena efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Brincar é importante e a qualquer tempo o ser humano é levado a brincar (HUIZINGA, 1993). Agora isso não é desculpa para que o documento considere que o sentido precípua de lúdico é apenas o de brincadeira fechada em si mesma, o que pode não resultar em ganhos de aprendizagem em termos de construção didático-pedagógica de um saber institucionalizado.

Ao tratar da educação infantil, classificada não mais de educação pré-escolar, como coisa fora do ambiente institucionalizado e como algo alheio a normatização dos documentos oficiais, o PNE (2001, p. 42-43) assevera que o “ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brinquedo [...]”. Uma grande questão a ser considerada neste enunciado é o caráter de adequação, exclusividade ou proeminência dos elementos que compõem o campo semântico da palavra lúdico à educação infantil, sem nem ao menos mencionar sua aplicabilidade a outros níveis e modalidades de educação, respeitados seus objetivos e características.

Sendo um documento com características mais diretivas que os parâmetros – os quais definem, precipuamente, padrões de qualidade a serem seguidos como base comum em todas as regiões brasileiras – o conjunto das diretrizes, a despeito do lapso de tempo entre uma e outra, carrega um forte anseio por uma nova postura na execução do trabalho educacional. O parecer CNE nº15/98, que trata das diretrizes curriculares para o ensino médio, materializa a respeito da estética da sensibilidade, um princípio filosófico que ressalta a importância do bem-estar e da beleza para a exequibilidade do trabalho educacional, que:

Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a qualidade. Nas práticas e processos, a busca de aprimoramento permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético.

O sentido de brincadeira adotado pela ideologia do cotidiano difere do sentido oficial. Na acepção do cotidiano, brincadeira, beleza, movimento e vida são marcas significantes da palavra lúdico. Sua base reside no anseio de encontrar pessoas determinadas a brincar o jogo da aprendizagem e da interrelação pessoa-a-pessoa. A brincadeira é vista como uma

possibilidade instaurada dentro do fazer docente capaz de elevá-lo a um nível de excelência. Nesta acepção não dicionarizada, a palavra lúdico encarada como brincadeira pode conduzir o(a) docente a assumir o *ethos* de colaborador no desenvolvimento do processo educacional e na formação de seres sociais em convívio com o outro e com a realidade enunciável.

Já para os Parâmetros Curriculares (2000) voltados para o ensino médio, o sentido da palavra lúdico em termos de brincadeira/diversão/recreação/ é ressemantizado como um jogo de poder entre quem detém capital simbólico/econômico para expressar suas idéias. Por isso a sugestão para que professores(as) abordem os mais variados gêneros discursivo-textuais. De acordo com sua proposta, aquele(a) que ensina e aquele(a) que aprende devem reconhecer o jogo das torças alteritárias como uma brincadeira que dá acesso ao capital ideológico e cultural de uma determinada sociedade. É pertinente reforçar que neste documento, o vocábulo lúdico vem indiciado, e um micro-sentido sentido expresso é o de jogo de poder como por exemplo “Haverá sempre o jogo da alteridade manifesto pela linguagem, o poder de manipular o discurso autoritário [...]” (PCNs, 2000, p. 19). Ou seja, em se tratando de aprendizes mais maduros, é importante “abrir o jogo” e desmistificar o processo de ensino-aprendizagem como apenas “brincadeira de criança”, já que ele é uma forma relacional de promover discussão e debate em torno de questões relevantes para a vida em sociedade.

Postura diferente do que está consubstanciado nos PCNs de 1ª a 4ª série (1997, p. 38)

A aprendizagem significativa implica sempre alguma ousadia: diante do problema posto, o aluno precisa elaborar hipóteses e experimentá-las. Fatores e processos afetivos, motivacionais e relacionais são importantes nesse momento. Os conhecimentos gerados na história pessoal e educativa têm um papel determinante na expectativa que o aluno tem da escola, do professor e de si mesmo, nas suas motivações e interesses, em seu autoconceito e em sua auto-estima. Assim como os significados construídos pelo aluno estão destinados a ser substituídos por outros no transcurso das atividades, as representações que o aluno tem de si e de seu processo de aprendizagem também. É fundamental, portanto, que a intervenção educativa escolar propicie um desenvolvimento em direção à disponibilidade exigida pela aprendizagem significativa.

As vozes mais conservadoras impedem que a palavra lúdico surja na superfície discursiva explicitamente. As vozes mais inovadoras acabam se infiltrando no enunciado do documento oficial e atribuindo um sentido dispersivo à “intervenção educativa”. Para que a aprendizagem seja “significativa” devem ser considerados “fatores e processo afetivos, motivacionais e relacionais”, elementos que historicamente constituem a força lúdica que anima a organização e constituição da sociedade e das imagens que as pessoas elaboram de si.

Para o *ethos* capitalista, que financia a eleição de integrantes do poder executivo e do legislativo, o sentido de lúdico pode ser interpretado apenas como mera brincadeira e uma pausa no trabalho sério. A compreensão dos sentidos é subjetiva ainda que influenciada pelo

sistema social e linguageiro vigentes. O “interlocutor introduz elementos novos ao discurso do locutor, uma vez que concorre, para a constituição do sentido, a interação de diversos contextos, pontos de vista e falas sociais” (FLORES *et al.*, 2009, p. 63). A mesma palavra lúdico transita com dois sentidos multisssonantes e se transforma em contra-palavra na voz alheia por causa das circunstâncias ideológicas e discursivas em que ela é enunciada e refratada, ou seja por causa do acento de valor conferido pelas vozes alteritárias.

O lúdico-diversão é uma possibilidade de sentido que pode servir para mascarar carências históricas tanto do ambiente escolar quanto do familiar⁵⁶. Conceitos como adolescência, que variam de cultura para cultura, e brincadeira dependem do diálogo que a sociedade trava ao longo do tempo. Antes dos avanços da era contemporânea e antes da institucionalização e obrigatoriedade da escola como instituição formadora, as crianças brasileiras só conheciam a realidade do trabalho de subsistência. Ainda hoje, apesar dos avanços, muitas crianças brasileiras param seus estudos para acompanharem suas famílias no período safra, de colheita de gêneros alimentícios. Em outras palavras, a educação para muitos ainda é um luxo destinado aos mais abastados e aos moradores de centros urbanos.

Silva (2006, p. 33) considera que a crença da criança em sua imaginação e o nível de experiência cognitiva e emocional são singulares para que ela possa desenvolver-se integralmente. Entretanto, da leitura de seu trabalho fica a certeza de que a pessoa adulta também pode e deve se beneficiar do potencial imaginativo da atividade lúdica. A autora lembra que Vygotsky considerava a brincadeira como a “principal atividade da idade pré-escolar” (*opus cit*, p. 34). O lúdico é vital para a “elaboração e ampliação das competências imaginativas e lingüísticas das crianças” (*idem, ibidem*, p.35). Com base em Huizinga (1993), Librandi (2005) e Costa, Colaço e Costa (2005), compreendo que são principalmente as práticas discursivas e sociais no *continuum* histórico-cultural que criam barreiras para domesticar o espírito lúdico ao bel prazer de certos sentidos valorativos e hegemônicos⁵⁷.

⁵⁶ Falo aqui especificamente da histórica carência de psicólogos e assistentes sociais em muitas escolas para apoiarem o trabalho docente e conversarem com o corpo discente sobre a visceralidade do sistema capitalista e sua dicotomização em nível de significação. Sistema que obriga jovens a usarem transportes ruins e/ou estradas tortuosas, e os leva a brigar por uma vaga no ensino superior, a enfrentar a suposta justiça das cotas raciais para ingressar na universidade pública (?) ou que os sacrifica quando devem escolher dicotomicamente entre interromper os estudos – para garantir seu próprio sustento após terminar o ensino médio (quando terminam) – ou adiar a entrada no mercado de trabalho – cada vez mais seletivo e criterioso – para tentarem uma vaga no ensino superior público ou privado de instituições às vezes situadas a quilômetros de distância.

⁵⁷ “Considerando a educação infantil, as orientações e diretrizes oficiais já enfatizam a necessidade de assegurar flexibilidade ao currículo, atribuindo grande importância às atividades lúdicas e ao brincar. Entretanto, a ambigüidade dos documentos norteadores e a constatação da desvalorização e falta de espaço concedido ao brincar nessa etapa educacional, têm sido tema de várias pesquisas, que se reportam às concepções dos educadores e sua formação [...] ou às práticas desenvolvidas na sala de aula ou nas atividades de parque-recreio

A diversão não pode funcionar apenas como um momento para que os indivíduos extravasem sua energia reprimida pelas obrigatoriedades sociais e interindividuais. O sentido de lúdico como brincadeira ou diversão reforça a perspectiva filosófica de que a ação humana deve primar pela sensação de bem-estar e de satisfação. Não se concebe que a ação humana seja conduzida por ordens e castrada por imposições unilaterais com um máximo de assimetria. Neste caso, a identidade do ser humano é reduzida a de uma máquina. Sua ação responsiva e imaginativa é substituída pela cópia e pela reprodução. Caso este sentido não seja ressemantizado dessa forma, caso ele seja ressemantizado de uma maneira elitista, apenas como o oposto à seriedade, sua ação reforçará a influência estratégica das forças centrípetas que trabalham para reforçar um aspecto dicionarizado e tradicionalista de lúdico.

Silva (2006) analisa a questão estética do processo de ensino-aprendizagem a partir de documentos oficiais, relaciona os universos da sensibilidade, da ética e da política e traça mudanças paradigmáticas na educação brasileira. Especificamente sobre a educação infantil, ela comenta que a postura assistencialista e compensatória que vigorou até os anos 70 declina em prol de uma educação ativa e imaginativa. Entretanto ela lembra que os princípios e diretrizes de racionalidade amparada em competências e habilidades de uma base comum nacional, tão propalados nos documentos oficiais, são concepções que acabam por relacionar-se com o ideário hegemônico da pós-modernidade. A “confusão conceitual” e as “ambigüidades” (*opus cit.* p. 51), internas aos discursos enunciados dos vários documentos oficiais que ressemantizam e valoram os sentidos da palavra lúdico “como eixo norteador (visão transdisciplinar), como área conteudística (concepção disciplinar) e como facilitador dos processos de ensino e aprendizagem (caráter didático/instrumentalizador)” (*idem, ibidem.* p. 51) refletem conflitos éticos e políticos, a vontade de querer antecipar a resposta alheia.

A palavra lúdico ressignificada como brincadeira ou diversão apenas reforça a luta renhida que se trava entre as ideologias oficiais e as ideologias do cotidiano. As ideologias oficiais carregadas por *ethé* tradicionalistas (o do político, o do capitalista, o do burocrata, o do administrador público) enfrenta, a interlocução alteritária de sujeitos imbuídos por ideologias do cotidiano e *ethé* contra-hegemônicos (o do estudante, do professor primário, do professor universitário, o das famílias, o das classes sociais menos abastadas). Preocupados

[...]. De modo geral, os estudos indicam que a dimensão imaginativa do brincar tende a ser redirecionada para “o real” ou instrumentalizada, para facilitar as aprendizagens de conteúdos instrucionais, tais como discriminação perceptual, leitura, escrita, pensamento lógico. Além disso, os investimentos na brincadeira de faz-de-conta são pequenos, em favor dos jogos de regras (de caráter didático ou paradidático). Quando há espaço para as crianças envolverem-se no jogo imaginário, a intervenção da professora se dá no sentido de fazer com que elas “voltem ao real” ou de introduzir conceitos escolares na brincadeira” (PINTO e GÓES, 2006, p. 15).

em manter suas posições de poder institucionalizadas e legalizadas, os primeiros discursivizam significações uniformizantes e os segundos contra-argumentam com sentidos dispersantes. Entre ambos está a palavra bivocal, saturada de respostas e aspas ideológicas.

5. 4. 2. O sentido de lúdico ressignificado como puerilidade

Encarar a palavra lúdico a partir de um sentido reducionista como o de mera puerilidade, coisa de criança, é uma estratégia ideológica para desmerecer o trabalho de professores-educadores(as) que reconhecem que o brincar carrega as ferramentas para que o ser aprendente reflita sobre sua realidade. Bakhtin (2002a, p. 61) lembra que a “introspecção constitui um ato de compreensão e, por isso, efetua-se, inevitavelmente, com uma certa tendência ideológica.” Ao pensar sobre a realidade, o eu posiciona-se a partir do que as formações ideológico-discursivas de seu espaço-tempo lhe permitem para o ato da enunciação responsiva e valorativa. Seja nos atos de fala ordinários, seja na palavra enunciada pelos documentos oficiais, renova-se a luta entre as moléculas da ideologia do cotidiano e as moléculas das ideologias oficiais, cada uma formada por uma infinidade de vozes dispersantes que se complementam e que são formadas por átomos de ideologias particulares.

Silva (2006, p. 52) demonstra que, dentro da prática escolar, problemas estruturais, de gestão escolar e de formação docente de educadores(as) podem somar-se e/ou resultar num discurso e numa ação didático-pedagógica que secciona e hierarquiza os espaços lúdicos de imaginar e aprender. A autora explica a importância da relação entre os posicionamentos de professores(as) e estudantes para o estabelecimento e incremento de práticas facilitadoras dos processos imaginativos e que estimulem a sensibilidade. Ela argumenta também que as práticas escolares historicamente costumam ser intimidatórias e centradas no controle prioritário do tempo, do corpo e da mente em prol de índices de qualidade.

Fica bastante explícito que, embora as vozes dos documentos valorizem uma educação lúdica, aspeiem o valor de um fazer lúdico e consigam ressemantizar o vocábulo lúdico em termos centrífugos, as forças da conservação dos sentidos não são destituídas de sua condição centrípeta. Ao se referirem ao ensino médio, as vozes do PNE (2001, p. 50) enunciam que:

2.3. Objetivos e metas

- 4) Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos nacionais de infra-estrutura para o ensino fundamental, compatíveis com o tamanho dos estabelecimentos e com as realidades regionais, incluindo:
 - c) espaços para esporte, recreação, biblioteca e serviço de merenda escolar [...]

É interessante que o documento cite a importância da recreação. A questão que fica presa nas entrelinhas do enunciado é se a “recreação” vai servir apenas para que o(a) aluno(a)

“gaste energia”, o que pode reforçar a idéia de cisão entre brincar e aprender. Caso caminheemos nesta linha de raciocínio, lúdico aparece ressemantizado como um luxo, um mero momento de fruição do corpo físico, e, por conseguinte, como perda de tempo. Ou seja, o macro-sentido de lúdico neste trecho do documento oficial é aspeado como puerilidade – como linhame entre a identidade da criança e a do adulto em termos de força centrípeta.

As práticas intimidatórias e reprodutivas presentes em torno do processo educacional podem ser claramente apreciadas quando o sentido de lúdico é associado à puerilidade ou quando fica registrado a diferença entre o espaço de aprender e o espaço para prática de esporte e de recreação. Ao que parece, ficam cindidos os dois espaços. A identidade do ser criança não é interessante para a lógica do acúmulo de capital e da produção serializada em larga escala. A imagem de um sujeito que não está preso à frase “tempo é dinheiro”, que reconhece na brincadeira uma força vital que conclama a presença do outro é um perigo para minar as estruturas desiguais, e certas práticas discursivas e ideológicas assimétricas. Numa sociedade que midiaticamente estimula a erotização das crianças e dos adultos, que insinua que as pessoas devem “pular etapas” de seu desenvolvimento, devem estudar, trabalhar, cuidar da forma física e subjugar a infância, não é difícil identificar que puerilidade carrega uma forte marca de negatividade, um sentido inadequado para certas pessoas e situações. As palavras dos documentos oficiais expressam este sentido potencial no momento em que materializam o conflito oriundo da prática acumulativa de saberes:

Por outro lado, costuma-se reduzir a produção e a constituição do conhecimento, no processo de aprendizagem, à dimensão de uma razão objetiva, desvalorizando-se outros tipos de experiências ou mesmo expressões outras da sensibilidade. Assim, o modelo que despreza as possibilidades afetivas, lúdicas e estéticas de entender o mundo tornou-se hegemônico, submergindo no utilitarismo que transforma tudo em mercadoria. Em nome da velocidade e do tipo de mercadoria, criaram-se critérios para eleger valores que devem ser aceitos como indispensáveis para o desenvolvimento da sociedade. O ponto de encontro tem sido a acumulação e não a reflexão e a interação, visando à transformação da vida, para melhor. O núcleo da aprendizagem terminaria sendo apenas a criação de rituais de passagem e de hierarquia, contrapondo-se, inclusive, à concepção abrangente de educação explicitada nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal. (PARECER CNE Nº 4/98 – CEB, p. 181)

Dentro do espaço de convivência escolar, elo de passagem entre o universo familiar e o social, não é raro encontrar um(a) aluno(a) obrigado a permanecer em sala. Se for uma escola pública isso é prerrogativa para evitar o cancelamento dos benefícios sociais pagos pelo governo federal à família do(a) aluno(a), benefícios que quando muito apenas amenizam a pobreza, mas não geram emprego e renda nem necessariamente melhoram o processo de ensino-aprendizagem. Uma parte do corpo discente se resigna a ficar de “corpo presente” e

pensamento ausente em sala para cumprir passivamente com suas tarefas. Outra parte, as “ovelhas negras da família”, não consegue se adaptar à cantilena de que devem aprender conteúdo X ou Y porque é importante para a aprovação escolar ou para o sucesso no vestibular. É a lógica fordista de reprodução do conhecimento em massa que valoriza o conhecimento por si mesmo e tenta excluir aspectos subjetivos e lúdicos inerentes às apreciações que a pessoa enquanto ser humano único, social, histórico e cultural pode realizar.

Por ser identificável até mesmo entre animais, Huizinga (1993, p. 54) assevera que “as competições e exibições, enquanto divertimentos, não procedem da cultura, mas, pelo contrário, precedem-na.” Seja em sua vertente sagrada ou competitiva, tanto o valor estético do jogo, quanto seus “valores físicos, intelectuais, morais ou espirituais também são capazes de elevar o jogo até o nível cultural” (*idem, ibidem*, p. 55). Falar dos problemas é fornecer os meios para revigorá-lo, por mais incrível que possa parecer. Negar um sentido é dar-lhe uma sobrevida. Oficializar lúdico como puerilidade é reconhecer a influência das forças centrífugas em luta para questionar as hegemonias discursivas estabilizadas na palavra lúdico e nos outros sentidos que derivam de seu campo semântico de significação e de ação.

Os PCNs de língua portuguesa (1997, p. 61) acabam ressemantizado lúdico com o macro-sentido de puerilidade ao enunciarem que revistas, dentro de uma série destacada pelo uso de parênteses, pode ser “infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos”:

Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitados os seus portadores: livros de contos, romances, poesia, enciclopédias, dicionários, jornais, revistas (infantis, em quadrinhos, de palavras cruzadas e outros jogos), livros de consulta das diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas de literatura de cordel, textos gravados em áudio e em vídeo, entre outros.

O acento de valor que carrega o contexto translingüístico em que a palavra lúdico (indiciada) surge omite que, principalmente hoje, revistas em quadrinhos são um gênero muito apreciado por adultos. Atualmente, assuntos de importância na pós-modernidade são tratados neste gênero⁵⁸. Ao que parece, se há revistas infantis, podemos inferir que há revistas adultas. Na contra-palavra, reside um sentido para lúdico, um micro-sentido do universo das virtualidades que o movimento dialógico movimenta e desprende responsivamente. O teor de uma revista deve ser adaptado a um determinado público-alvo, mas isso não é desculpa para

⁵⁸ Um caso bastante conhecido é encabeçado pelos gibis da turma da Mônica que abordam uma grande variedade de temas, alguns patrocinados pela ideologia da máquina governamental outros pela ideologia do cotidiano. Outro exemplo é o conjunto das produções japonesas (desenhos e revistas em estilo mangá) que apresentam uma filosofia oriental de vida em estilo ocidentalizado. Um outro exemplo é a tradução intersemiótica de histórias e personagens mais clássicos dos quadrinhos para o cinema e vice-versa. Basta ver as recentes produções realizadas em parceria entre a indústria cinematográfica estadunidense e as detentoras de direitos autorais sobre personagens como Super-homem, X-men etc. As crianças do passado cresceram e hoje são um mercado adulto consumidor do gênero quadrinhos.

classificar um tipo de texto como infantil ou não, já que rótulos assim podem mascarar incongruências de sentido e perpetuar as dicotomias que tanto restringem a visão humana.

Silva (2006) considera a importância desempenhada pelas trocas intersubjetivas, pelas situações imaginativas e pelos processos criativos que materializam a produção e negociação interpretativa dos sentidos e que afloram nas relações alteritárias marcadas pelas vozes dos sujeitos sociais envolvidos. São características da brincadeira, do jogo, da diversão tão visíveis em espaços infantis e tão relegados a um segundo plano em ambientes mais adultizados. Os documentos oficiais, influenciados pelas vozes oficiais com seus *ethé* político-administrativos plenos de autoridade, tendem a associar mais os sentidos da palavra lúdico à infância, à puerilidade. Uma prova declarada é a ênfase dada a essa palavra em documentos referentes à educação infantil e aos primeiros anos da educação básica.

No ensino médio, a palavra lúdico vem indiciada em opções pelo trabalho com parlendas, jogos de linguagem, poemas, formas alegóricas do ser humano marcar sua culturas e interagir com seus pares ao longo do tempo. Os PCNs (1997, p. 61), referentes à Língua Portuguesa de 1ª a 4ª séries, são enfáticos ao sugerirem como parâmetros da ação educativa que “[...] podem compor o acervo da biblioteca escolar: coletâneas de contos, trava-línguas, piadas, brincadeiras e jogos infantis, livros de narrativas ficcionais, dossiês sobre assuntos específicos, diários de viagens, revistas, jornais, etc.” Está explícita a idéia de puerilidade ao usarem a expressão “jogos infantis”. Na verdade há jogos mais adequados a cada faixa etária, mas não jogos adultos ou infantis, haja vista que a ação lúdica em forma de jogos, brincadeiras ou diversões é atemporal e supra-cultural porque está na base formadora de cultura e ideologia. Assim, o que está sugerido para crianças pode ser utilizado para adultos, respeitadas as devidas adaptações éticas e estéticas e os objetivos didático-pedagógicos.

Em muitos trechos dos documentos oficiais, o lúdico é visto como um momento e não como um conjunto, como um apoio e não como um elemento basilar. Aparentemente, em se tratando de estudantes biologicamente mais amadurecidos, o que conta mais são as regras, o conhecimento mais conceptualizado do que o movimento, a interação pessoa-a-pessoa. O estudo, em nome da ideologia capitalista tende a privilegiar um sentido negativo para o lúdico-puterilidade, para a atividade voltada para o conhecimento associado ao prazer. As vozes oficiais, que marcam um determinado posicionamento oficial tornado hegemônico, pretendem calar as vozes dispersivas que operam centrifugamente com sentidos dispersantes do lúdico. Nesse processo (assimétrico, mas dialógico), as vozes autorizadas – a despeito dos esforços discursivo-ideológicos contrários exercidos pelas vozes de outros sujeitos – tentam sedimentar um sentido contemplativo do processo de ensino-aprendizagem e justificar um

fazer educacional que privilegia a introspecção desprovida de contatos reais, estes sempre abertos ao imprevisível, ao descompasso imposto por uma réplica dispersante em potencial.

Librandi (2005), ao tratar da transmutação do jogo de faz-de-conta para o jogo de regras, aborda a tendência que a instituição escolar manifesta ao tentar controlar o caráter impulsivo da atividade lúdica. Sua análise fortalece minha idéia de que certas posturas escolares são uma consequência interpretativa realizada a partir do que está ressignificado pelas vozes que enunciam suas concepções ideológicas em torno da palavra lúdico entre os documentos oficiais. Considerando-se que, ao lado da linguagem, a atividade lúdica é um fator possibilitador de cultura e da organização social⁵⁹ e está presente nas formas mais genuínas de interação humana, os sentidos em torno da palavra lúdico, tensionados pelas vozes que enunciam os documentos oficiais, carregam marcas dialógicas e ideológicas correspondentes aos projetos enunciativos que se materializam como (contra-)palavra.

A energia gerada pelo movimento das ondas do mar pode ser captada e utilizada. Igualmente a energia da atividade lúdica pode ser captada e empregada para beneficiar o processo de ensino-aprendizagem. Desde que essa energia não seja maculada pela influência reducionista de lúdico como “coisa de criança”, um sentido possível, mas vinculado à uma visão de mundo mais conservadora. Este sentido, mais próximo da definição dicionarizada da palavra, não convém aos enunciadores que lutam para desnaturalizar concepções estagnadas de educação, mantidas e ressignificadas pelas forças centrípetas mantenedoras do *status quo* das ideologias oficiais vigentes em detrimento das manifestações ideológicas do cotidiano.

5. 4. 3. O sentido de lúdico ressignificado como ferramenta de aprendizagem

Silva (2006) comenta que o discurso docente que permeia e transita no universo escolar contribui para a instrumentalização do processo imaginativo infantil característico da atividade lúdica, submetendo a imaginação à conceitualização do pensamento realista. Esse discurso recebe o eco enunciativo da luta entre o tema e a significação, entre as significações já estabilizadas de lúdico e seus sentidos novos. E isso não é uma abstração, mas o esforço produzido por sujeitos ideológicos em luta dialógica pela valorização de suas apreciações.

⁵⁹ “A vida social reveste-se de formas suprabiológicas, que lhe conferem uma dignidade superior sob a forma de jogo, e é através deste último que a sociedade exprime sua interpretação da vida e do mundo. Não queremos dizer com isto que o jogo se transforma em cultura, e sim que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, que ela se processa segundo as formas e o ambiente do jogo. Na dupla unidade do jogo e da cultura, é ao jogo que cabe a primazia. Este é objetivamente observável, passível de definição concreta ao passo que a cultura é apenas um termo que nossa consciência histórica atribui a determinados aspectos” (HUIZINGA, 1993, p. 53).

A leitura dos documentos oficiais permite compreender o trabalho de ressemantização operado em torno dos sentidos da palavra lúdico. Ao cotejá-los sob o escrutínio da leitura de Silva (*opus cit.*), posso perceber que há uma tendência discursiva e mais hegemônica do trabalho pedagógico para normatizar e reduzir a dimensão cognoscitiva, sensível e autoral da figuração imaginativa à cópia do real. É uma tendência tão insidiosamente estabelecida que as pessoas tendem a considerá-la como naturalizada, como parte de suas imagens identitárias fixadas nas escolhas de sentidos que realizam. Este macro-sentido de peça utilitária, de ferramenta de trabalho fica acentuadamente visível no trecho a seguir em que o parecer do Conselho Nacional de Educação emite sua visão valorativa de mundo, visão que ideologicamente marca a possibilidade de se realizar a compreensão do que o outro representa para o eu e como ambos podem interagir *na e sobre* a realidade enunciável.

Os programas a serem desenvolvidos em centros de Educação Infantil, ao respeitarem o caráter lúdico, prazeroso das atividades e o amplo atendimento às necessidades de ações planejadas, ora espontâneas, ora dirigidas, ainda assim devem expressar uma intencionalidade e, portanto, uma responsabilidade correspondente, que deve ser avaliada, supervisionada e apoiada pelas Secretarias e Conselhos de Educação, especialmente os Municipais, para verificar sua legitimidade e qualidade (PARECER CNE Nº 22/98 p. 243 – sobre a educação infantil).

A palavra lúdico transita num universo de vozes em conflito. No trecho anterior, a frase sofre uma ruptura semântica ao quebrar o ritmo da enunciação por meio da expressão “ainda assim devem”. A frase corre numa linha de valorização da questão lúdica e prazerosa da atividade de aprender. Essa atividade aqui é tida como um caráter, isto é, uma qualidade ou característica do processo de ensino-aprendizagem. Esse é o sentido interpretado pelos sujeitos posicionados para além do poder decisório das instituições. Para aqueles que precisam manter sua postura elevada de controle da ordem social, a qual se vincula a suas práticas discursivas, a significação de lúdico deve ser estrategicamente transmutada e estabilizada sob uma lógica de controle e de intencionalidade supervisionada pelas secretarias e pelos conselhos de educação municipais. Neste ponto, a idéia da descentralização instaurada a partir da descentralização da gestão das políticas públicas, situação amparada pelos auspícios da constituição redemocratizante de 1988, tanto carrega a idéia de liberdade como de desenvolvimento do aparato sócio-ideológico de controle social exercido de modo escalonado e devidamente seccionado entre os organismos governamentais.

O que a ideologia oficial omitiu é que o “caráter lúdico, prazeroso das atividades”, como aparece no contexto acima referido, não deve ser apenas uma característica dos centros de educação infantil. O que podemos depreender das perspectivas teóricas que abordam o lúdico (vide primeiro capítulo) é que por mais adulto e maduro que uma pessoa seja, é preciso

que seu desenvolvimento e sua aprendizagem, para serem significativos, considerem o outro e a satisfação de necessidades outras que não apenas as biológicas. De outro modo, a “intencionalidade” e a “responsabilidade”, de que falam as vozes do documento oficial citado, estarão fadadas a se tornarem letra morta, sem efeito performativo, em meio ao diálogo social.

Não se deve acreditar que essa linha de pensamento acerca de um sentido de lúdico seja desinteressada ou acrítica. Ela resulta do trabalho responsivo executado pelas instituições de controle governamental. A partir do momento em que elas escutam as ressonâncias da atividade social executada pelos indivíduos e seus grupos/associações, as vozes que representam a liderança e o controle social tratam de estabilizar os sentidos e instaurar uma significação ideologicamente mais proeminente em relação às demais. Seu esforço valorativo vai absorver a energia plurilíngüe gerada pelo movimento das forças centrífugas e vai materializar-se como palavras de autoridades no gênero documento oficial. Entretanto, isso não impedirá a existência das microideologias do cotidiano vivas na forma como as vozes populares conseguem compreender e interagir com as vozes oficiais para respondê-las.

A ideologia do cotidiano não morre ao ser sobrepujada pela ideologia oficial. Quando os PCNs de língua estrangeira (1998, p. 55) advogam que, no trabalho de 5ª a 8ª série (atuais 6º ao 9º ano), é necessária a inclusão de “atividades significativas” para realização de um trabalho de “forma mais prazerosa”, é possível vermos a energia valorativa e centrífuga da ideologia do cotidiano lutando por se fazer ouvida dentro do documento oficial. Tantos quantos forem os indivíduos (convocados pela máquina estatal para discutirem e elaborarem os documentos ou que entrem em contato com o enunciado dos documentos), tantas serão as possibilidades multissonantes de sentido em luta heteroglótica para se fazerem ouvir. Quando as vozes dos referidos PCNs (*opus cit.* p. 88) afirmam que “(a)lguns tipos de tarefas podem ser, por exemplo, transferência de informação, preenchimento de lacuna informacional (em que um interlocutor tem informação que o outro não tem), o princípio do quebra-cabeça, a solução de problemas”, interpreto que o referido “princípio” é uma outra forma de ressignificar a palavra lúdico como um objeto ou ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem que se desenrola no ambiente institucionalizado da escola contemporânea.

Em nível dialógico, todas as vozes são equípolentes porque a mais oficial delas deve considerar e responder às posições apreciativas dos indivíduos localizados ao longo da teia das relações sociais. A significação especializada que transforma o sentido de lúdico em ferramenta de controle intencional da criação e interpretação do real é uma crosta em cujo âmago estão elementos voláteis. Quanto mais profundamente observarmos as relações dialógicas estabelecidas no ato da enunciação concreta, mais visível estarão as vozes e

imagens dispersivas. A força dos *ethé* populares, por assim dizer, revela-se com vigor no trecho a seguir em que aparece um elemento pertencente ao campo semântico de lúdico⁶⁰.

As Propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral. (PARECER CNE Nº 22/98 p. 248 – sobre educação infantil)

O discurso de qualquer unidade escolar (seja creche, escola pública ou privada) da educação básica pode resolver questões de inadaptação ou de desmotivação de seus alunos(as) se tiver o apoio de material humano capacitado e disposto para torná-lo uma realidade atitudinal. Agora, tudo que acontecer nessa escola será reflexo interpretativo do que está consubstanciado na luta heteroglótica exercida entre as vozes que se respondem nos documentos oficiais que legislam sobre a educação brasileira contemporânea. Esses documentos bebem na fonte temporal de outros documentos já enunciados e preparam as palavras que serão consideradas na materialidade enunciativa futura. Se tomarmos a palavra lúdico como uma ferramenta, muito provavelmente o sentido de princípio estético será reduzido a uma verdade politicamente selecionada e vendida como adequada para a construção do Brasil do futuro, um país que tem investido na educação profissionalizante e técnica-tecnológica de uma forma constante como comprovam as propagandas veiculadas na grande mídia, mídia que comanda as campanhas eleitorais e influencia os ânimos sociais.

O sentido de instrumento, a idéia de ferramenta está presente no imaginário popular com uma acentuada valorização do objeto e não da pessoa. Algumas instituições escolares podem atualmente ter laboratórios de informática modernos com sistema operacional *Linux*, podem ter avançados recursos midiáticos e espaços mais ou menos adequados para variadas práticas esportivas, artísticas e culturais, financiados por programas governamentais ou organizações não-governamentais. Mas o material humano, aquele que pode influenciar na mobilização e na execução das políticas públicas tem tido menos espaço do que deveria a

⁶⁰ O “exame lingüístico da noção de jogo” (HUIZINGA, 1993, p. 48) ao longo da evolução filológica em várias línguas e culturas levanta a questão do nível de consciência e liberdade poética dos sujeitos no processo de transferência metafórica dos sentidos dinâmicos da palavra jogo e da palavra lúdico em relação ao sentido estrito para designar outras ações interpessoais referentes a, por exemplo, combate, cerimônia, música e preliminares do ato sexual. O que os dicionários tentam sacramentar sob a forma de uma única palavra é a força vital que permite o surgimento da cultura e da sociedade. O exame dialógico permite perceber que os sentidos da palavra lúdico estão em constante adaptação ideológica logo após serem estabilizados como uma significação autorizada.

despeito dos discursos que elaboram e tratam dos planos de cargos e carreiras do magistério, a despeito dos incrementos salariais e dos investimentos na capacitação e formação do corpo docente por todo o Brasil. A principal questão que se apresenta é que o ideal de pessoa, o agente social transformado e consciente de seu papel na sociedade, ainda está em formação e discussão. Considerando que os sentidos de lúdico ainda variam entre uma significação mais oficial (ferramenta) e um sentido mais dispersivo (princípio), a dubiedade ainda é uma realidade que tanto permite a assunção de sentidos novos como enfraquece a luta por uma visão unitária de conjunto, necessária para instaurar o consenso na luta ressignificatória.

O PNE (2001, p.40) afirma que “inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos”. A interação é a base lúdica da cultura e da ideologia, e toca o princípio da dialogicidade de Bakhtin (2002b). Ou seja, o documento ressemantiza a palavra lúdico, ainda por ser dita explicitamente em um novo plano nacional da educacional, como uma ferramenta necessária à educação. São as ideologias que movimentam as interpretações de lúdico de maneiras reducionistas e objetificantes (as oficiais) ou inovadoras e singulares (as do cotidiano).

Silva (2006, p. 129-130) observa que “busca-se nas ações pedagógicas apreender a vivência imaginativa [própria da atividade lúdica e criativa] para fins instrucionais submetendo-a aos contornos da experiência com o conhecimento racionalizado, comprovado e determinado pelo real.” O lúdico, presente no ato imaginativo, não pode ser entendido apenas no sentido de elemento de motivação e facilitação, mas como fonte de criatividade. Este sentido não está plenamente exposto na palavra lúdico porque vai de encontro aos princípios reproducionistas que ainda estão sendo combatidos pela sociedade brasileira atual. Falar em criatividade é algo perigoso para quem prefere manter posições assimétricas e assujeitadoras de consciências. Por isso, certos sentidos não são permitidos ou assumidos.

Entre os documentos oficiais, os pareceres e diretrizes enunciados pelo Conselho nacional de Educação são os que mais abrem espaço para a reflexão dos sentidos que permeiam e constituem o processo de ensino-aprendizagem gerido pelas instituições escolares. Quando eles apreciam os sentidos que envolvem o indivíduo estudante e falam em “aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sociais da criança”, eles abrem espaço para um sentido de unidade que a palavra lúdico pode abranger. Tudo se dirige para essa idéia, não dita, mas indiciada pela seqüência enunciativa. O sentido que se depreende do trecho recortado leva a crer que o fazer lúdico engloba todas as situações em

que a pessoa humana se envolve e permite que os aspectos materiais e imateriais de seu ser se hibridizem e formem uma imagem identitária – esta determinada dialógica e ideologicamente.

Interessante é observar que um trecho de um documento oficial pode acabar reacentuando por oposição uma outra noção de lúdico como ferramenta, dando vida contingencial a uma contra-palavra. Todavia, a imagem da autoridade governamental – presente na forma como as vozes oficiais simplesmente omitem ou camuflam a extensão de suas idéias para o universo enunciativo de crianças e adultos – pode reforçar a idéia de que o lúdico é apenas uma ferramenta mais adequada ao universo pueril. Apesar de todos os esforços empreendidos para transmitir uma idéia de mundo, dentro do enunciado concreto dos documentos oficiais, fica patente a noção de diversidade de meios e funções de lúdico-ferramenta. Mais apropriado seria falarmos em união heteroglótica entre os prismas físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/lingüísticos e sócio-históricos do ser sócio-histórico que interage e se desenvolve desde criança *ad infinitum* por meio do lúdico enquanto ferramenta de ensino-aprendizagem que possibilita a união entre as muitas facetas desse prisma humano.

A ausência ou o silenciamento das vozes que defendem a diversidade dos sentidos de lúdico em documentos oficiais é prova de que a sociedade brasileira ainda tende a encarar a realidade dicotomicamente entre pretos e brancos, pobres e ricos, crianças e adultos. É uma opção que encurta o horizonte da compreensão e facilita o poder interpelativo exercido pelas forças coercitivas de cunho oficial e conservador em luta para manter suas posições de poder.

5. 4. 4. O sentido de lúdico ressignificado como espaço de aprendizagem

Como já dito, a época em que os documentos oficiais foram pensados e materializados abarcou o governo do presidente FHC, um presidente culto que lecionou em universidades brasileiras e estrangeiras. O grupo que pensou esses documentos foi composto de docentes, pesquisadores(as) e um corpo técnico-governamental. O modelo de administração pública que coordenou as discussões e implementações, tentou dar um caráter plural aos sentidos enunciados pelos documentos. Essa foi uma exigência de anseio popular, para atenuar o caráter vestuto do gênero documento oficial e tornar sua força de lei mais palatável ao processo de assimilação ideológica dos sentidos legalmente oficializados.

Em se tratando do sentido de lúdico com espaço de aprendizagem, o contexto dialógico em que ele é interpretado e ressignificado como um sentido e não como uma significação decorre de um trabalho mais amplo do que o desempenhado por meios estritamente lingüísticos. O contexto em que essa palavra vai ser enunciada com o sentido de

espaço de aprendizagem leva a crer na forte influência das ideologias do cotidiano em diálogo responsivo por meio das vozes de sujeitos ideologicamente posicionados, cada um com a possibilidade de adotar uma postura compreensiva mais ou menos consciente.

Silva (2006, p. 110) concorda que as enunciações podem transgredir os limites entre real e imaginário. Sua idéia reforça meu entendimento de que a compreensão significativa da realidade é o efeito pragmático-performativo das formações discursivo-ideológicas que são ressemantizadas em nossos atos de fala cotidianos. Assim criatividade, sensibilidade e conhecimento são elementos basilares para o desenvolvimento subjetivo do ser humano. A autora considera que a proposta instrucional da escola dentro da visão hegemônica ampla da sociedade leva a criança a encarar a fantasia, o ilusório, o autoral como opostos ao trabalho sério e baseado na reprodução do concreto. Essa concepção choca-se com o fato de que conhecer e imaginar são atividades conscientes que interpretam e significam a realidade e estão na origem das criações histórico-culturais do ser humano e de seus núcleos sociais.

De acordo com o Parecer CNE 15/98 (p. 201), a estética da sensibilidade não deve “limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana”. Os ambientes e atividades em que as pessoas transitam e dialogam podem assumir características mais ou menos “austeras”, o que acaba impondo um sentido de obrigação a algumas situações e lugares. O que a ideologia do cotidiano consegue fazer é levar a ideologia oficial a reconhecer e afirmar no documento oficial sobre a educação essa condição com suas influências para o processo de desenvolvimento dos indivíduos. O contexto translingüístico vem ressignificar lúdico como um espaço, não apenas em um sentido físico do vocábulo, mas como um universo de potencialidades languageiras e dialógicas em que aprendizagem e desenvolvimento podem ocorrer e se influenciar de maneira responsiva e subjetiva, daí porque criativa.

Com base em Góes (*s/d*, p. 2-3) considero que a linguagem posiciona-se entre a cognição e a afetividade que constituem a experiência lúdica de adesão e transgressão sócio-genética à realidade enunciável. O indivíduo é uma mescla de características genéticas e histórico-sociais condensadas no ato físico e ideológico chamado palavra. Os vários sentidos materializados ou omitidos pela reengenharia das vozes enunciantes dos documentos oficiais acerca da palavra lúdico são, portanto, um efeito apreciativo de linguagem que surge da luta heteroglótica entre vozes posicionadas estrategicamente no corredor da história e da cultura vigentes. Quanto maior for o consenso e/ou a imposição, mais duradouros serão os sentidos.

Por causa da relação entre linguagem e pensamento e do desenvolvimento ontogenético do indivíduo em seu grupo histórico-cultural, a ação e a cena lúdica vão prescindir tanto do objeto perceptivo-imediato como do objeto simulado ou de um parceiro físico para vincular-se majoritariamente à palavra dialogada e a seus sentidos ressignificados. No jogo das ressignificações da palavra lúdico em documentos oficiais essa situação vai se repetir. Uma possibilidade para a palavra lúdico é aquela que vai apreciá-la como um espaço de aprendizagem rico em potencialidades e imprevisibilidades. Este sentido de lúdico refere-se ao ideário de princípio e de possibilidade instaurado pelas forças centrífugas que cobram uma educação mais vinculada às condições materiais em que os estudantes vivem, uma educação mais pautada na criatividade do que nas limitações materiais de tempo-espaço.

Os sentidos da palavra lúdico vão variar em prol de vozes caracterizadas como inovadoras no momento em que elas questionarem a lógica da produção industrial. A idéia parnasiana de “arte pela arte” será substituída pela ideologia não-oficial da estética da sensibilidade. É neste ambiente dialógico que a palavra lúdico vai responder aos ditames conservadores que produzem e mantêm práticas discursivo-ideológicas dicotomizantes e excludentes. O resultado dessa força centrífuga vai resultar em palavras como transversalidade, interdisciplinaridade, lúdico. Cada palavra com uma multidão de vozes em luta tensa para alcançarem a superfície enunciativa e se fazerem respondidas e aceitas a partir de gêneros saturados ideologicamente por projetos apreciativo-reflexivos específicos.

Ao tratar do ensino fundamental, o PNE (2001, p. 50) assevera que:

Deve-se assegurar a melhoria da infra-estrutura física das escolas, generalizando inclusive as condições para a utilização das tecnologias educacionais em multimídia, contemplando-se desde a construção física, com adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos.

Não está explicitamente citada a palavra lúdico, mas uma palavra englobada por seu campo semântico, “os espaços especializados de atividades artístico-culturais”. As vozes não-oficiais buscam uma oportunidade de significarem o processo de ensino-aprendizagem para que as pessoas percebam que não apenas o conteúdo deve ser valorizado, mas também o processo. A transmissão do conteúdo é importante, todavia o modo como isso ocorre é mais pertinente para que o conhecimento seja transformado em saber do que o mero acúmulo de informação e em algum momento epifânico ele forme elos coesivos e coerentes na cabeça do ser aprendente apenas pelo contato com uma verdade auto-explicativa e monovocal.

Um dos pareceres do CNE é incisivo ao reacentuar um novo sentido para o processo de ensino-aprendizagem diferente do sentido convencional da educação tradicional e

instrumentalizadora que se preocupava mais com a quantidade que com a qualidade do saber. O trecho a seguir carrega a palavra lúdico de um sentido estético, imaginativo e inovador. Dentro dessa perspectiva, as alteridades em diálogo abrem espaço para que o lúdico seja ressemantizado como um espaço de potencialidades abertas para a compreensão de aspectos políticos, éticos e estéticos, uma variedade de fundamentos tão plural quanto as imagens e papéis sociais que a pessoa humana costuma exercer em suas interações. Assim, ele enuncia:

Grande parte do mau desempenho dos alunos, agravado pelos problemas da reprovação e da preparação insatisfatória, prévia e em serviço, dos professores, é devida à insuficiência de diálogos e metodologia de trabalhos diversificados na sala de aula, que permitam a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. (PARECER nº. 4/98, p. 178 do CNE)

Quando um documento oficial incita a sociedade a refletir sobre a diversidade, sobre as novas tecnologias, sobre o processo de ensino-aprendizagem, isso reflete a ação heteroglótica desempenhada por vozes diversas. Cada voz acaba marcando o corredor enunciativo com suas marcas valorativas. Há uma reacentuação da necessidade de se poder conhecer *in loco* outras realidades e discutir questões referentes à *Internet*, aos gêneros discursivos e textuais às ideologias preconceituosas como a homofobia e o neonazismo. É visível que está sendo operada uma ressignificação dos sentidos da educação a nível de palavra, a nível das formações discursivo-ideológicas. Essa ressignificação afeta e ressemantiza o significado de lúdico em termos de tema por meio de formações discursivo-ideológicas que vão delimitar as formas como as pessoas vão compreender a realidade. Tais formações operam em nível de ideologia oficial e em nível de ideologia do cotidiano.

O Parecer CNE Nº 22/98 (p. 242), voltado para a educação infantil, ressemantiza lúdico como “contexto de jogos”, o que reacentua o sentido de lúdico como espaço de aprendizagem imaterial com consequências histórico-culturais sobre as pessoas:

Este é pois o grande desafio que se coloca para a Educação Infantil: que ela constitua um espaço e um tempo em que, de 0 a 3 anos haja uma articulação de políticas sociais, que lideradas pela educação, integrem desenvolvimento com vida individual, social e cultural, num ambiente onde as formas de expressão, dentre elas a linguagem verbal e corporal ocupem lugar privilegiado, num contexto de jogos e brincadeiras, onde famílias e as equipes das creches convivam intensa e construtivamente, cuidando e educando.

Em outro trecho, o mesmo Parecer CNE Nº 22/98 (p. 243) ressignifica lúdico como uma “atividade prazerosa” a ser considerada em “ambientes distintos dos da família”.

E que, para as dos 4 aos 6 anos, haja uma progressiva e prazerosa articulação das atividades de comunicação e ludicidade, com o ambiente escolarizado, no qual desenvolvimento, socialização e constituição de identidades singulares, afirmativas, protagonistas das próprias ações, possam relacionar-se, gradualmente,

com ambientes distintos dos da família, na transição para a Educação Fundamental. (p. 243)

Infelizmente o acabamento enunciativo se esquia de explicitar que essas considerações são válidas e/ou devem ser consideradas em outros níveis e/ou modalidades de ensino. A operação arquitetônica de ressignificar os sentidos da palavra lúdico em documentos oficiais obedece aos limites discursivo-ideológicos que governam as pessoas e constituem seus contextos apreciativo-enunciativos. No caso de lúdico ressignificado a partir da ideologia do cotidiano, as vozes não-oficiais apelam para palavras que soam estranhas ao universo impessoal da ideologia oficial. No ato irreiterável – porque não pode ocorrer uma segunda vez, mesmo que apenas citado, sem carregar uma nova postura de afirmação, negação, dúvida, omissão etc – da enunciação concreta, as palavras se ligam umas às outras. Em se tratando do documento oficial, as alteridades envolvidas no diálogo que significa a realidade trabalham um sentido oficial e um não-oficial de lúdico. Desta perspectiva é possível entender porque as vozes que se citam nos documentos são equipolentes. Uma precisam das outras porque uma é a base sobre a qual a outra enuncia suas apreciações. Daí porque a palavra em sua materialidade é plena de em plurilingüismo dialogizado e infindo, sempre renovado no ato da enunciação irreiterável que concretiza o querer dizer das pessoas.

No caso do sentido de lúdico como espaço de aprendizagem, a significação dicionarizada é ressignificada pela pressão exercida pela ideologia do cotidiano que cada voz não-oficial pode trazer ao corredor das interações dialógicas. Tido como espaço de aprendizagem pelas forças contrárias aos sentidos mais dicionarizados da palavra, as vozes contra-hegemônicas buscam integrar lúdico com “diversão, alegria e senso de humor”, conceitos impensáveis no tempo anterior à redemocratização de fins do século XX.

A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. [...] Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável. (PARECER CNE Nº 15/98. p. 201)

Silva (2006) recorda que a originalidade imaginativa da brincadeira não descarta a plausibilidade da imitação de papéis prototípicos generalizados. A imaginação criadora da criança vai substituindo, durante a brincadeira, o perceptual/concreto pelo simbólico-abstrato e se desenvolvendo num zona de desenvolvimento proximal. A autora afirma que devemos considerar a “dimensão sensível e a experiência autoral como aspectos intrínsecos aos processos criativos experimentados pelas crianças em tudo que produzem” (*idem, ibidem*, p.

37). Essa consideração não deve envolver apenas a criança. Um organismo adulto também pode usufruir das considerações aqui delineadas porque o que determina o indivíduo em última instância não é a idade maturacional, mas o tipo e a forma das trocas intersubjetivas que se realizam a cada vez que os indivíduos apreciam e valoram sua realidade.

Quando o Parecer CNE nº. 15/98 trata dos fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio, a palavra lúdico pode não estar explicitada na enunciação a seguir, entretanto a palavra estética – com a qual ela se relaciona e que é possibilitada por sua aproximação semântica – afirma a importância de lúdico com espaço e princípio norteador do processo educacional. Segundo o tópico 3.1 do parecer, a “estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo e na gestão escolar”. Neste momento as forças da renovação desestabilizam centrifugamente a significação dicionarizada de lúdico conferindo-lhe um outro sentido.

Dessa maneira o que o ser aprendente capta pode resultar em desenvolvimento e pode resultar numa tomada de posição diante das pessoas e da realidade dizível e dialógica. Por isso, a “inclusão de atividades significativas em sala de aula permite ampliar os vínculos afetivos e conferem a possibilidade de realizar tarefas de forma mais prazerosa” (PCNs, 1998, p. 55 – Língua Estrangeira). Tanto os estudos sobre a questão lúdica quanto os estudos realizados nos campos da psicologia, filosofia e pedagogia ressaltam a importância do sentido de bem-estar e de desejo no ato de aprender, ato que é jogado entre duas imagens, duas vozes, dois pontos de vista singulares, mas determinados pela palavra-resposta. Quando um documento oficial assevera que o “processo pedagógico deverá ser adequado às necessidades dos alunos e corresponder a um ensino socialmente significativo” (PNE, 2001, p. 35), é possível inferir pela materialidade do enunciado que essas necessidades são de ordem lúdica.

Ao analisar os sentidos da palavra lúdico, um pesquisador escolhe adotar um formação discursivo-ideológica para guiar seu trabalho. Não se trata de ressignificar o lúdico e com isso desmerecer a pesquisa e considerar que o trabalho analítico está viciado em seus fundamentos, mas de reconhecer que toda forma de apreciação é ideológica e se relaciona dialogicamente com outras formas de conhecimento e outras posturas enunciativas para constituir uma visão de mundo singular e contingencial. No caso de lúdico como espaço de aprendizagem, embora as vozes oficiais tentem estabilizar um determinado acento de valor coercitivo e hegemônico de maneira centrípeta e uniformizante, as forças centrífugas se apoderam do mesmo material lingüístico para alcançarem a materialidade enunciativa. É um

trabalho sulcado e influenciado por posturas políticas e éticas ao longo das tensões responsivas que constroem e marcam o corredor por onde as alteridades se influenciam.

5. 5. O processo de ressemantização e a constituição das imagens identitárias

As palavras servem para alavancar uma imagem e mantê-la acima das demais por um determinado espaço-tempo. Silva (2006, p. 12-18) observa que o advento da filosofia neoliberal própria da burguesia empresarial inaugura uma nova ordem de valores culturais hegemônicos e atravessa as representações da sociedade contemporânea, influenciando as ações educacionais e pedagógicas. Posso inferir que as representações envolvem os sentidos das palavras enunciadas nos discursos ditos e nos silenciados. A consequência mais escancarada disso é a dinâmica cultural de caráter privatista do sistema público em geral e do educacional em particular. Isso se dá com a transposição de tarefas antes próprias do poder público. Por baixo da idéia dos sistemas avaliativos dos níveis de qualidade do envolvimento interpessoal e das inovações pedagógicas encontra-se a lógica empresarial de produtividade, qualidade e competitividade. O discurso da lógica neoliberal no universo educacional valoriza o produto mais que o processo criativo/imaginativo experienciado pelas pessoas.

São muitos os *ethé* que enunciam suas posições axiológicas em torno da palavra lúdico. Embora só um trabalho mais alentado possa tecer a análise do *ethé* que constituem os documentos oficiais em que a palavra lúdico se materializa, é pertinente considerar essa categoria para a compreensão dos movimentos entre as significações e os temas de lúdico. *Ethos* não é um termo que apareça como alicerce da Translingüística, mas seus fundamentos reforçam a idéia de incompletude inerente aos atos de fala enunciados por alteridades diversas e posicionadas em lugares estratégicos do processo dialógico e responsivo da comunicação, comunicação que só encontra termo na mútua influência entre o eu e o outro.

Neste ponto do trabalho, analiso a ressemantização da palavra lúdico em documentos oficiais a partir da forma como Gonçalves (2005 e 2006) trabalha a noção de *ethos* na análise das parábolas enunciadas na Bíblia. A partir da noção bakhtiniana de inconclusibilidade do eu e do outro e da noção de *ethos* é que percebo que os sentidos que transitam na enunciação irreiterável da palavra lúdico acompanham as variações apreciativas entre as imagens que demarcam e constroem as identidades dos falantes em gêneros discursivo-ideológicos específicos. O estilo, as variações de sentidos, os acentos de valor, elementos tratados na teoria bakhtiniana, acompanham as imagens que o eu e o outro constroem de si mesmos e acabam por influenciar na constituição do gênero discursivo selecionado. Essas imagens identitárias estão relacionadas aos sentidos que tematizam e ideologizam a palavra lúdico.

O *ethos* burocrático coloca o lúdico em lista para ser exato e irretocável, o que atende a seus propósitos de um enunciado monovocal em que todas as respostas podem ser antecipadas a partir do esforço empreendido em nível de palavra viva. Dessa forma ele cria uma barreira para tentar isolar-se de questionamentos e assim fazer valer sua verdade apreciativa, sua compreensão sempre parcial e relativa em termos bakhtinianos. Devido seu alto grau de refinamento, este *ethos* carrega as forças centrípetas toda vez que se materializam nas vozes presentes na palavra lúdico. Seu objetivo é dar uma visão pronta e acabada do que é lúdico, visto em termos dicionarizados e pouco afeitos às pressões sociais do cotidiano.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

[...]

- quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;

[...]

- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais; (PCNs de 1ª a 4ª séries, 1997, p. 72-73)

O *ethos* docente avalia a necessidade de uma educação mais maleável e centrada nas motivações subjetivas e histórico-culturais do(a) estudante com quem interage dia-a-dia. Como este *ethos* está na linha de frente da batalha, isto é, em contato com os/as estudantes que teoricamente são a razão de ser dos documentos oficiais, ele é mais susceptível de sofrer a influência das forças centrífugas, das forças que questionam as estabilidades instauradas. As vozes dos PCNs de Língua Estrangeira (1998, p. 22), ao tratarem de sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula para um trabalho de memorização mais eficiente e significativo, que esteja ancorado na realidade histórico-cultural dos(as) alunos(as), constatarem que estas atividades “(t)ambém permitem o envolvimento com aspectos lúdicos que a língua oral possibilita, aumentando a vinculação afetiva com a aprendizagem”.

O *ethos* tradicionalista ainda considera práticas repetitivas muito estimadas por docentes em aulas voltadas para o esquema behaviorista de estímulo-resposta. Para este *ethos*, o que importa é a abstração do falante/ouvinte ideal, aquele(a) que aceita tudo que lhe comunicam. Sua existência atrela lúdico a uma visão mecanicista e pouca criativa, já que a educação é encarada como algo que pode acontecer naturalmente por contato direto com o conhecimento registrado nos livros didáticos. A criatividade é suplantada pela memorização.

O foco em leitura não exclui a possibilidade de haver espaços no programa para possibilitar a exposição do aluno à compreensão e memorização de letras de música, de certas frases feitas (por exemplo, .Ça va?., .How do you do?., .Que bien!., .Wie gehts?., .Va bene.), de pequenos poemas, trava-línguas e diálogos. (PCNs de Língua Estrangeira 1998, p. 22)

O *ethos* renovador adota um sentido mais dispersivo de lúdico. Para ele, a imaginação, a sensibilidade, a arte e diversidade são alguns dos elementos presentes nos sentidos da palavra lúdico. Este *ethos* permite que haja o diálogo entre sujeitos com pontos de vista diferentes e atribui às alteridades um papel de complementaridade responsiva. Cada vez que a palavra lúdico surge na enunciação, ele reconhece e aceita sua bivocalidade.

Dada a importância do brinquedo livre, criativo e grupal nessa faixa etária, esse problema deve merecer atenção especial na década da educação, sob pena de termos uma educação infantil descaracterizada, pela predominância da atividade cognoscitiva em sala de aula. (PNE, 2001. p. 39)

O eu que enuncia é formado e interpelado pelas vozes que lhe rodeiam tentando influenciá-lo a cada momento. No trecho em que está materializado “importância do brinquedo livre”, a força centrípeta se apresenta no momento em que o associa à educação infantil e não o retoma com a mesma ênfase apreciativa nos demais níveis da educação. Aqui a força centrífuga da renovação é amortecida. É dentro das lutas entre cada uma dessas vozes que os sentidos podem se estabilizar na forma das significações socialmente estabilizadas. Ao mesmo tempo em que as vozes marcam a luta entre os sentidos dados e os novos, elas marcam e constituem as identidades dos enunciadores, as imagens que eles formam. É um movimento de mútua influência, já que as imagens também formam os sujeitos.

A constituição dos sentidos da palavra lúdico passa pela constituição das imagens que os sujeitos interactantes pensam e elaboram sobre si e o outro. Esse outro pode ser representado por um indivíduo ou por um grupo deles. É sempre aquele localizado fora dos limites do eu que enuncia e responde aos enunciados que lhe cercam. A noção de *ethos* vai revelar que locutor e interlocutor se olham de um determinado jeito. Quando os sujeitos enunciadores dos documentos oficiais lançam sua voz para o grande corredor da história, as marcas das forças centrífugas e das focas centrífugas marcam a estrutura por onde passa a enunciação e indiciam a imagem que os interlocutores criam para se posicionarem no ato irreiterável da resposta que as alteridades esperam e necessitam para existirem.

Quando a voz que ressoa ao fundo da palavra lúdico age com uma determinada autoridade mais governamental, é o *ethos* de um agente do poder executivo ou do poder legislativo que constitui a enunciação e ao mesmo tempo é por ela constituída e demarcada. Em sentido oposto, quando ela se mostra menos assimétrica e comenta a necessidade da revisão histórica acerca dos fundamentos legais e oficiais da educação lúdica, podemos identificar a influência das vozes ideologicamente saturadas pela disposição apreciativa de *ethé* não-oficiais tais como o de docentes, famílias, discentes, pesquisadores. Cada um deles

pode ser identificado na forma como a palavra lúdico surge na enunciação e a partir das escolhas genéricas para constituir o discurso em torno dos sentidos de lúdico.

Se consultarmos a página virtual do Ministério da Educação, poderemos perceber a luta desempenhada pelos *ethé* governamentais para criarem um ambiente de camaradagem e democracia no exercício de suas funções legais. A busca de um relacionamento menos assimétrico se dá em conformidade com os anseios populares que contaminaram a produção da constituição de 1988 e influenciaram a elaboração da LDB de 1996. O que por si só não pode extinguir as diferenças enunciativas entre quem governa e quem é governado. Basta lembrar que o Brasil foi uma colônia exploratória e isso ainda marca sua realidade atual. O estopim das mudanças não foi o povo, mas seu subterfúgio. Quem negociou a libertação da metrópole portuguesa, foram os portugueses já abasileirados. Quem proclamou a república foram os militares. Quem assinou o *impeachment* de Collor não foram os “cara-pintadas”, mas a classe política que o rejeitou, mesma classe que ainda graça em parte no congresso ou que serve de modelo para muitos políticos mais jovens inclusive a níveis regionais.

O CNE tem por missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade.

(http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754. acesso em 15 01 2010 às 08:09h)

Claro que a mesma palavra pode apresentar mais de um *ethos*. Cada voz indiciada pelas apreciações responsivas vai se ligar a um *ethos* mais característico e atuante. A escolha do gênero documento oficial vai beneficiar a ação das forças estabilizadoras em movimento centrífugo da mesma forma que o gênero cordel beneficiaria uma maior liberdade de sentidos para além do que a significação especializada e ideologicamente estabilizada defende. Como a palavra enunciada é rasgada pela energia de forças opostas, o *continuum* entre o que é significação e o que é tema é constantemente remodelado. A reengenharia está interdiscursivamente marcada por ordens discursivas e multivozes, pertencentes a alteridades diversas em luta para compreenderem a realidade de acordo com o que suas formações ideológico-discursivas permitem ao longo das interações responsivas entre o eu e o outro. Vozes de *ethé* que encaram o sentido que o outro constituiu como uma significação congelada no universo das trocas enunciativas a partir da qual os demais sujeitos deverão responder.

Mas a partir de uma relativa posição exotópica, de distanciamento, já que consideram o que já foi enunciado com uma distância proporcional ao tempo-espço em que a palavra foi materializada. Consideração que sugere apreciação e valoração da palavra do outro, como quando as vozes do Parecer CNE N° 22/98 (p. 242) afirmam que:

As próprias crianças pequenas apontam ao estado, à sociedade civil e às famílias a importância de um investimento integrado entre as áreas de educação, saúde, serviço social, cultura, habitação, lazer e esportes no sentido de atendimento a suas necessidades e potencialidades, enquanto seres humanos

No caso de lúdico, de lazer, o choque entre diversos acentos de valor demarcam alguns dos muitos propósitos pragmático-performativos politicamente selecionados e influenciados interdiscursivamente pela voz alheia em situações de diálogo social. O eu e o outro trocam de papéis numa performance dialógica a cada momento em que lúdico é ressemantizado e sofre todo um processo de acabamento enunciativo para aspear um certo sentido.

A influência de um *ethos* e não de outro já se apresenta no texto do Parecer Nº 22/98 (p. 250), referente à educação infantil, que afirma⁶¹:

Por isso, desde a organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios até à divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e responsáveis, o papel dos educadores deve legitimar os compromissos assumidos através das Propostas Pedagógicas.

A voz do eu será a do outro em um contexto espaço-temporal diverso. Neste movimento dialógico e ideológico de apreciação do que é enunciado, as imagens alteritárias vão se formalizando e formando identidades mais ou menos estáveis. Cada uma delas será dependente do papel social que os sujeitos vão desempenhar. No caso de lúdico, a imagem de governantes e a imagem de governados vai se apresentar nas vozes de *ethé* que se posicionam estrategicamente para interpretar o lúdico a partir ou da significação ou do tema. É pertinente percebermos no ato irreiterável da enunciação que estabiliza sentidos para depois ressemantizá-los as formas plurilíngües e dialógicas como as alteridades se constroem, se respondem e influenciam a realidade histórico-cultural em que estão engajados.

A forma como as vozes dos *ethé* se relacionam revela questões de poder envolvidas nas práticas languageiras. Uma simples palavra como lúdico, tomada a partir de seu contexto dialógico e ideológico, pode revelar posições apreciativas que definem a imagem identitária de vários sujeitos dispostos em posições de debate. Posições saturadas pelas influências alteritárias que se definem a partir do momento em que os sujeitos decidem assumir uma

⁶¹ A título de paralelo, o Parecer CNE Nº 14/99 (p. 280), sobre a modalidade de educação indígena, acaba respondendo e reiterando um *ethos* renovador e dispersivo ao abordar em um novo currículo a questão de uma “formação global”. De acordo com as vozes desse documento o “ênfase desta nova concepção curricular desloca o centro do processo avaliativo, que antes se situava na verificação quantitativa do conteúdo programático aprendido e na habilidade reproduzida pelo aluno para colocar a avaliação como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano). Acontece que os pareceres são uníssonos em defender uma formação “global” para todos os níveis e modalidades de educação, respeitadas suas características e objetivos. Por certo, a formação global inclui-se como um outro sentido da palavra lúdico, em virtude da abrangência dessa palavra (vide HUIZINGA, 1993).

postura e uma imagem mais ou menos ativa diante dos sentidos enunciados/potenciais que poderão ser hegemonicamente tomados como uma significação acentuadamente estabilizada.

5. 6. A dialética da relação entre os sentidos e as relações sociais

As significações de caráter mais social e estabilizado e os sentidos, mais individuais e subjetivos afetam as relações sociais e são por elas afetadas. O liame que separa um de outro está situado nos limites da vontade humana. O que as pessoas podem e/ou querem interpretar como lúdico a partir do contexto translingüístico dos documentos oficiais é uma criação humana que resguarda posições hegemônicas de poder para uns e permite a ação de guerrilha engendrada por outros. A vida que os sentidos captam e que as formações ideológico-discursivas interpretam é o resultado da ação humana em forma de palavra. A palavra lúdico, enunciada pelas vozes de alteridades estrategicamente situadas, contém o esforço de gerações de locutores e de interlocutores. A bem da verdade é a luta para apreciar e refletir a realidade que motiva as pessoas a jogarem um jogo de ressignificações sem fim⁶². Enquanto houver pessoas desejando comunicar-se consigo mesmas e com os outros, haverá trabalho apreciativo-subjetivo, haverá possibilidade para a resposta dialogada e ideologizada.

O falante por “ser produto de relações sociais, assimila uma ou várias formações discursivas, que existem em sua formação social, e as reproduz em seu discurso” (FIORIN, 2001, p. 43). As relações sociais são formadas pelas compreensões a que as pessoas chegam por suas apreciações. Isso não ocorre em um movimento uniforme, mas variado e cíclico por causa das formações ideológico-discursivas. Neste tipo de movimento, o eu e outro lançam suas idéias. No caso da palavra lúdico em documentos oficiais, as idéias que transitam entre as vozes de *ethé* diferentes carregam os sentidos subjetivos que refratam as significações estabilizadas e dicionarizadas empregadas pelas ideologias oficiais. As ideologias do cotidiano acabam ressemantizando lúdico em nível temático e expondo o conflito social que está presente em qualquer palavra, especialmente naquelas que integram o universo escolar, espaço institucionalizado em que as pessoas são formadas para agirem e interpretarem a

⁶² Huizinga (1993) mostra que a palavra lúdico pode ser representada por várias outras palavras dependendo do contexto histórico-cultural em que ela é empregada. Por vezes a palavra selecionada pode indicar jogos esportivos, rituais, práticas teatrais, sexuais, entre outras funções e idéias. Em outras situações, várias palavras segmentam a energia vital do *Homo Ludens* em várias definições. O estudo etimológico empreendido por Huizinga (*opus cit.*) mostra que a significação da realidade acompanha dialeticamente as formas das relações sociais estabelecidas pelas pessoas. Tais relações se cristalizam e se modificam em forma de palavras e carregam as vozes de cada indivíduo que aprecia e valora de modo aspeado a realidade circundante com a qual se relaciona.

realidade de uma certa forma e não de outra, uma forma patrocinada e referendada por posições hegemônicas e assimétricas de poder em nível de enunciado vivo e responsivo.

Pelo exposto, foi possível observar que a palavra lúdico é marcada pelas posições sociais e pelas imagens identitárias de sujeitos posicionados em lugares demarcados dialógica e ideologicamente. Os sentidos da palavra lúdico ora são avaliados como a mais pura possibilidade de interação criativa entre as pessoas, permitindo que desenvolvimento e aprendizagem se imbriquem e se influenciem durante a elaboração do sujeito sociogenético, ora são avaliados como mero instrumento ou apenas uma qualidade do processo educacional. As variações de sentido dentro da palavra lúdico estão demarcadas no conflito de interesses que alimentam as forças centrífugas e centrípetas para reacentuarem a significação dada ou o sentido novo. A escolha por um sentido ou por outro reflete as posições dos sujeitos. Neste sentido é que se diz que o indivíduo não fala, mas é falado pelas formações que o formam. Sua agência autoral reside na forma subjetiva e criativa como vai combinar os elementos de sua realidade dizível para enunciar e compreender as palavras atravessadas pelas vozes e posições ideológicas de outros sujeitos situados no contexto espaço-tempo.

O Parecer Nº 22/98 (p. 252) mostra essa forma atravessada de um enunciado existir ao registrar, sobre a educação infantil, que a “as manifestações lúdicas e artísticas” são questões a serem consideradas para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o contexto em que a palavra lúdico vai surgir no documento oficial, percebemos como as pessoas são faladas *no e pelo* palavra-discurso ao enfatizarem, em termos de significação estabilizada e monovocal, a associação entre lúdico, arte e infância.

Assim, desde as ênfases sobre múltiplas formas de comunicação e linguagem, até as manifestações lúdicas e artísticas das crianças, passando pelas relações com as famílias, seus bairros ou comunidades, a cidade, o país, a nação e outros países serão objeto de um planejamento e de uma avaliação constante das Creches, Escolas e Centros de Educação Infantil.

Em meio a essa luta ressignificatória, a engenharia das ressignificações vai tomando contornos e influenciando no acabamento arquiestrutural do enunciado. Os fios dialógicos são entrelaçados com um nível de acabamento e uma totalidade tão estrategicamente selecionados que, como fica exposto no contexto acima destacado, os indivíduos pensam que é natural considerar que lúdico é uma manifestação mais proeminente ou exclusiva da infância. Quando as pessoas falam, a cada momento as palavras sofrem a força cinética da apreciação.

Em meio a essa constante forma de proceder, os sentidos das palavras vão sendo rasgados por uma interdiscursividade de vozes em posições equípolentes ainda que assimétricas e relativas. A ressignificação da palavra lúdico não em função da significação

dicionarizada, mas em função dos sentidos dispersivos é uma consequência das interações valorativas em que os sujeitos se envolvem para responderem ao já-dito já que a “prática social [é] única manifestação concreta do conhecimento” (BACCEGA, 1995, p. 12). Nesta prática social e discursiva, o futuro é antecipado como uma consequência das escolhas feitas.

A história prova que os sentidos são construções dialogadas imbuídas da vontade de querer entender e interagir dos interlocutores. Por isso os sentidos são ideológicos. Talvez, o caso mais marcante tenha sido a revolução dos sentidos operada pela revolução industrial. Os sentidos carregam a luta responsiva pela construção das formas de realidade. No tempo da Revolução Industrial, a produção familiar e artesanal cedeu espaço ao trabalho mecanizado, à divisão e especialização do operariado. Nessa época, para tentar fazer frente aos donos dos meios de produção e do capital, a classe operária passou a agrupar seus indivíduos em associações. A sindicalização marcou a divisão entre os sentidos enunciados pelos donos do capital e dos meios de produção e os sentidos enunciados pelos donos da força de trabalho. Por mais duro que seja aceitar, o trabalho consciente e liberto das necessidades físicas e fisiológicas, trouxe a humanidade para um novo patamar ideológico e dialógico⁶³.

As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas pela interação dos processos de conhecimento com os de linguagem e os afetivos, em consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado [...] (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 2, 07/04/1998).

Os sentidos materializados em estado latente da palavra lúdico estão em constante processo de reacentuação nos documentos oficiais. Os *ethé* de doutores, burocratas, políticos, legisladores, consultores, pesquisadores, professores de todos aqueles que constituem a máquina pública e democrática de direito acabam se definindo neste jogo de defender seus pontos de vista. Eles se tornam aquilo que enunciam e se marcam pela influência ativa ou passiva exercida por seus pares no corredor da história e da cultura. A enunciação que se materializa como discurso/texto/palavra é uma realidade dialógica e ideologicamente ressignificada pelo ato humano de apreciar e se posicionar diante de seus pares. Essa realidade não pode ser retomada sem sofrer algum tipo de valoração. A voz de um *ethos* identitário não pode enunciar através do gênero documento oficial sobre o lúdico sem expor seus

⁶³ “Estas tendências foram exacerbadas pela revolução industrial e suas conquistas no domínio da tecnologia. O trabalho e a produção passam a ser o ideal da época, e logo depois o seu ídolo. Toda a Europa vestia roupa de trabalho. As dominantes da civilização passaram a ser a consciência social, as aspirações educacionais e o critério científico. [...] Em consequência, pôde aparecer e mesmo ser acreditada a lamentável concepção marxista segundo a qual o mundo é governado por forças econômicas e interesses materiais. Este grotesco exagero da importância dos fatores econômicos foi condicionado por nossa adoração do progresso tecnológico, o qual por sua vez foi fruto do racionalismo e do utilitarismo, que destruíram os mistérios e absolveram o homem da culpa do pecado. Mas esqueceram de libertá-lo da miopia, e a única coisa de que ele passou a ser capaz foi de adaptar o mundo a sua própria mediocridade” (HUIZINGA, 1993, p. 212-213).

posicionamentos sociais e culturais, isto é, sem, no processo da comunicação dialógica, responder e tentar dar uma última palavra sobre os sentidos e os significados de lúdico.

A variação entre a significação e o tema da palavra lúdico obedece aos movimentos cíclicos determinados pelas forças centrípetas e centrífugas. O material verbal é o material ideológico por excelência. “A coerção do material é responsável pelo fato de determinados aspectos do sentido serem mais bem expressos por um tipo de manifestação do que por outros.” (FIORIN, 2001, p. 39). A palavra lúdico, realizada em um documento oficial, ganha um determinado aspecto de autoridade e de verdade que os sujeitos localizados em meio às lutas sócio-ideológicas de um determinado contexto espaço-temporal não podem simplesmente desconsiderarem. O pensamento oficial encara os sentidos da palavra lúdico de um jeito diferente do que o pensamento cotidiano refrata, embora ambos se respondam pelo movimento grado pelas forças cinéticas que significam e tematizam a realidade educacional

Pinto e Góes (2006) demonstram que o sentido do brincar no discurso da perspectiva histórico-cultural – perspectiva que se aproxima das teorizações elaboradas pelo Círculo de Bakhtin a respeito da incompletitude e historicidade dos seres humanos – é algo social e confluyente à noção de alteridade, o eu em relação ao outro numa relação de complementaridade responsiva. Para elas (*opus cit.* p. 24) “(v)alorizar o brincar e as atividades ditas lúdicas, que implicam o ficcional e a simulação, não significa retornar a uma concepção recreacionista-assistencialista da educação infantil, mas explorar caminhos de superação da concepção técnica e instrucional hoje predominante [...]”

Para reacentuarem, negarem ou concordarem com o que foi dito em torno de lúdico, as vozes e as imagens identitárias se hibridizam numa mesma palavra dando a impressão de que são uma massa uniforme. Na vontade de se expressarem, essas vozes acabam abrindo espaço para a influência de posicionamentos ideológicos variados e permitindo que as dissonâncias ocorram de modo orquestrado. Não se trata de simplesmente aceitar ou rejeitar um ponto de vista alteritário, mas de considerá-lo para a realização do ato irreiterável da enunciação, ato social (porque envolve o eu e o outro) e ideológico (porque é apreciativo e valorativo).

5. 7. Conclusão

Os sentidos nascem do esforço responsivo dos enunciadores quando eles querem ou podem materializar sua apreciação da realidade dizível. Cada vez que uma pessoa se posicionar diante de seus pares e da realidade circundante, suas palavras ditas ou em estado potencial vão demarcar suas posturas discursivo-ideológicas e as de seu tempo. No caso dos documentos oficiais, a palavra lúdico carrega uma luta escarnecida entre as forças centrífugas

e as forças centrípetas para demarcarem ideologicamente uma visão de mundo. São forças que denotam os posicionamentos dos interlocutores e comprovam que a forma subjetiva como a palavra lúdico é apreciada pelos interactantes sofre a influência das formações discursivo-ideológicas internalizadas nas trocas dialógicas e responsivas realizadas a cada espaço-momento em que a palavra surge na superfície enunciativa com uma determinada intenção.

Para cada sentido que ressignifica tematicamente a definição dicionarizada de lúdico, há uma imagem que identifica os sujeitos e marca seus limites axiológicos e sociais. O sentido de uma palavra pode variar para um lado ou para o outro a depender das trocas enunciativas que não podem ocorrer sem o esforço compreensivo dos interactantes para se posicionarem diante de seus pares. O eu vai enunciar suas concepções e o outro vai responder de maneira variada. Não é uma ação unívoca, porque não é possível para que a palavra exista apenas um ponto de vista ou intenção. A teoria bakhtiniana prova que a disputa pela constituição dos sentidos é uma realidade e está na raiz das ambivalências que significam a realidade e as alteridades em diálogo. Em se tratando dos documentos oficiais, as ambivalências são veladas por causa do aspecto de inteireza e de monovocalidade que algumas vozes tentam sedimentar.

Lúdico pode ser ressemantizado como brincadeira ou diversão/divertimento, puerilidade ou imaturidade, instrumento ou ferramenta de aprendizagem, espaço de possibilidades para a aprendizagem. Estes são alguns dos sentidos da palavra tomados em nível de tema. São alguns dos sentidos tomados em sentido macro que podem guardar outros elementos ideológicos em nível mais atômico. Da mesma forma que as relações humanas encontram-se pulverizadas e em constante movimentação, o tema e a significação de lúdico também sofrem a pressão das reorganizações dos sentidos em níveis mais profundos e complexos. Tantas sejam as pessoas em diálogo, tantas serão as formas e os sentidos que a palavra lúdico trará em seus usos pragmático-enunciativos e dialógico-responsivos.

Alguns sentidos podem estar mais estabilizados que outros e assumirem uma determinada aspa, em termos de significação, proporcional à intensidade do processo de objetificação sócio-ideológico a que é submetido pelas forças centrípetas. Outros sentidos podem estar mais dispersos e mais subjetivos porque atendem às necessidades cotidianas e aos contextos espaço-temporais dos indivíduos de maneira mais direta e multiforme. Pensar o lúdico como brincadeira ou diversão é uma forma de reduzir seu potencial heurístico. Igualmente, considerá-lo como algo pueril é negar a energia vital que acompanha a pessoa humana em qualquer fase de sua vida e a motiva a trabalhar e se relacionar com o outro para intervirem na sociedade. Estes sentidos maiores carregam a influência estabilizadora das forças centrípetas em busca de um consenso interpessoal uniforme e livre de questionamentos.

Pensar os sentidos plurivocalizados *da* e *na* palavra lúdico de maneira macroestrutural como ferramenta de aprendizagem já é, por outro lado, uma maneira de compreender que o processo de ensino-aprendizagem não deve ser vinculado a estratégias apassivadoras e reproducionistas. Mas, como as vozes da tradição não podem deixar de influenciar a forma como as pessoas percebem e refletem suas realidades, há um indisfarçável teor de ressemantização da palavra lúdico em função da significação consagrada e referendada pela ideologia da máquina governamental vigente. Os documentos oficiais que regulam oficialmente a educação, de amplo e irrestrito acesso na rede mundial de computadores, são uma forma de comunicação interpessoal e de ordenamento histórico patrocinados pelos *ethé* governamentais do alto de suas oficialidades legalizadas pela força ou pelo consenso.

Reconhecer que há um processo apreciativo que refrata as significações moleculares de lúdico como um espaço de aprendizagem, para além de um caráter instrumentalizador ou reducionista da palavra, por exemplo, é reconhecer que os anseios populares, passados os fervores do período pós-ditadura militar, hibridizaram-se aos sentidos relatados pelo governo Fernando H. Cardoso quando da elaboração dos documentos oficiais. Estes sentidos atômicos, ou frações de sentido, da palavra lúdico – ressemantizado como um espaço e refletido não em termos físicos de uma sala de aula, mas em termos de uma possibilidade de se encarar a educação a partir de uma outra perspectiva – faz frente às significações que pagam tributo às concepções mais dicionarizadas e elitizadas de lúdico, estas, em si mesmas, significações maiores mais estabilizadas no espaço-tempo, temas que foram tornados hegemônicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A consciência constitui um fato sócio-ideológico [...]”
(BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2002a, p. 48)

Silva (2006, p. 08-11) percebe que “práticas institucionais e sociais tangenciadas pela nova ordem mundial” são mediadas pelo Estado e pelo Mercado. Juntas constituem um sujeito fragmentado. Há um estancamento do fordismo clássico e “uma recomposição das regulações entre o capital e o trabalho”. A informática, a microeletrônica, a globalização e os planos transnacionais de ação alteraram a noção e a função do corporativismo estatal e do *Welfare State*, o estado de bem-estar social. Para o neoliberalismo, a postura do Estado deve se aproximar de um modelo de empresa privada; a ação estatal deve ser flexível e desonerada para alcançar níveis de excelência em competitividade e produtividade. A força de trabalho deve ser (re)qualificada, multifuncional, dinâmica, hábil e flexível para atender às exigências do mercado e superar as crises geradas pela própria ação do mercado.

O discurso “é um lugar de trocas enunciativas, em que a história pode inscrever-se, uma vez que é um espaço conflitual e heterogêneo ou um espaço de reprodução” (FIORIN, 2001, p. 45). O sentido de lúdico ressemantizado em função da significação é uma tentativa de ordenar e domesticar as dissonâncias de interpretação que a vida plurilíngüe da palavra acaba por preservar. Ao negar o fato de que o lúdico é o elemento formador de cultura, a questão acaba por ressurgir com mais vigor no diálogo a ser completado pela enunciação responsiva do outro. A postura ideológica do neoliberalismo sob a qual os documentos foram debatidos e materializados mostra-se em choque com políticas mais humanísticas de se encarar a pessoa humana a partir de seus anseios e vontades. No choque entre essas duas formações ideológico-discursivas, as trocas entre os sentidos da palavra lúdico são constantes e podem ser flagradas operando em favor dos temas ou das significações.

Como tentei explicar, a palavra lúdico e suas muitas questões podem ser estudadas sob muitas perspectivas teóricas, cada qual com uma metodologia específica para entender os fundamentos e características do que é o lúdico. Suas considerações são resultantes de anos de diálogos em que teóricos e pessoas do povo sedimentaram conceitos particulares em torno de uma palavra de campo semântico fluido e adaptável às exigências de espaço-tempo e cultura. De acordo com as perspectivas abordadas, o lúdico não é elemento de cunho escolar apenas, embora possa ser utilizado para implementar e melhorar as condições do trabalho que se desenvolve em torno do processo de ensino-aprendizagem em ambiente institucionalizado.

A partir das noções bakhtinianas de dialogismo e responsividade, elementos basilares para os estudos translingüísticos da linguagem, abordei a questão referente à vida autêntica da

palavra, só efetivamente percebida por meio de uma nova filosofia da linguagem, denominada por Bakhtin de Translingüística. Para além de questões terminológicas a respeito do termo, motivadas pela riqueza e porte da nova teoria e por causa de questões referentes à tradução dos originais russos durante a divulgação da nova ciência mundo afora, suas categorias analíticas permitiram reconhecer a luta escarnecida pela constituição dos sentidos tanto em função do tema como da significação ao longo das trocas dialógicas. O primeiro movido pelas forças centrífugas e o segundo estabilizado pela influência das forças centrípetas *da e na* linguagem real e marcada pelas aspas alteritárias de sujeitos em diálogo infindo.

Em se tratando da palavra lúdico, há todo um trabalho de ressignificação de seus sentidos ideológicos dentro do diálogo que se trava a partir dos documentos oficiais que legislam e normatizam sobre a educação brasileira em nível nacional. O processo de ressemantização dessa palavra não se prende aos ditames apenas da ideologia oficial. A ideologia do cotidiano consegue exercer sua influência por meio de apreciações que valoram e transforma a palavra lúdico em uma contra-palavra responsiva e dialógica em outro momento. O esforço axiológico-discursivo que as alteridades realizam por meio do acabamento genérico-textual acompanha a constituição de imagens identitárias que são pressurizadas de acordo com as condições sócio-históricas em que os sujeitos dialogam e se respondem.

Não foi a intenção deste trabalho apontar sentidos dicotômicos em torno da palavra lúdico em documentos oficiais. Em virtude de nenhum pesquisador poder adotar uma postura neutra ou despolitizada em torno de seu objeto de pesquisa, não há como evitar o apoio a um ponto de vista; em termos bakhtinianos, não há como não reconhecer um acento de valor inclusive no gênero documento oficial – pleno de uma suposta objetividade e de uma assimetria capazes de desencorajar a resistência responsiva de pessoas menos habituadas com suas estruturas enunciativas de caráter legal e regulatório – o que é possível perceber quando algumas vozes afirmam que a construção dos documentos resultou de muitos diálogos.

A análise translingüística da palavra lúdico inserida nos documentos oficiais provou que há moléculas e átomos de ideologia dentro dos sentidos que constituem sua realidade dizível e são afetados por ela. De acordo com as teorizações de Bakhtin e do Círculo, isso demonstra que uma mesma palavra é um conjunto heteroglótico de várias vozes cada qual permitindo que uma palavra como lúdico seja composta por uma infinidade de fios dialógicos tecidos a cada momento performativo em que o eu e o outro adentram o espaço da palavra, arena de lutas apreciativo-valorativas. Em se tratando de lúdico, a questão envolve os sentidos em torno do bem-estar e da satisfação das pessoas que integram o universo escolar e o

processo de ensino-aprendizagem. Assim, a questão envolve a definição de sujeito nesta pós-modernidade, o sujeito que as ideologias do governo e da sociedade em geral almejam.

Os sentidos da palavra lúdico são reiterados ou negados a partir de um trabalho enunciativo que se renova em toda ato irreiterável em que o eu e outro demarcam seus pontos de vista. A estrutura genérica em que a palavra lúdico é materializada é um fator importante para o estabelecimento dos limites de resposta e de compreensão dos interlocutores. O gênero documento oficial contribui para uma maior cristalização de lúdico em termos de significação. Todavia, a ideologia do cotidiano, por meio do trabalho empreendido criativamente por vozes responsivas, trabalha nos pontos de exaustão das vozes oficiais para subverter e ressignificar a palavra lúdico em nível de tema como demonstram os trechos dos documentos oficiais.

O trabalho não buscou traçar uma noção de sentido bom ou de sentido ruim, mas demonstrar que, para além da significação dicionarizada e/ou mais estabilizada, há um universo formado por micro-ideologias, há uma luta tensa pela ressemantização da palavra lúdico dentro e através da palavra-viva no enunciado concreto. No enunciado concreto, os sujeitos constituem suas identidades e significam sua realidade histórico-cultural. Nos documentos oficiais que legislam e regulam sobre a educação brasileira em nível nacional, as forças cinéticas da significação ressemantizam lúdico em nível de resposta em diálogo.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Claudiana N. de. **Searle Interpretando Austin: A Retórica do “Medo da Morte”** nos Estudos da Linguagem. Tese de Doutorado. Campinas - SP. Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem, 2005.
- AMARAL, Ana L. As diretrizes e os parâmetros curriculares para a educação básica. in Currículos e Desenvolvimento Profissional. volume II. CAED – UFJF. Especialização promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. 2009.
- ANTUNES, Celso. **Aprendendo o que jamais se ensina**. Fortaleza, Livro Técnico, 2005. 144 p.
- AUSTIN, J. L. **Quando Dizer é Fazer**. Porto Alegre - RS. Artes Médicas, 1990.
- ARAÚJO, Antônia D. **Identidade e Subjetividade no Discurso Acadêmico: Explorando Práticas Discursivas**. in Lima, Paula L. C. & Araújo, Antônia D. (org) *Questões de Lingüística Aplicada/Miscelânea*. Fortaleza, EdUECE, 2005. (11-30).
- BACCEGA, Maria A. **Palavra e discurso**. São Paulo. Ática, 1995. Série Princípios.
- BAKHTIN, M (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem** (trad. de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira). São Paulo, Hucitec-Annablume, 2002, 9ª edição.
- _____. **Problemas da Poética de Dostoiévski** (Trad. de Paulo Bezerra) 3. ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2002.
- BARREIROS, Ruth C., CAMARGO, Wander A. **A questão da palavra em Bakhtin: uma proposta de análise**. <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/119.pdf>. Acesso em 03/09/2009.
- BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. in BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo. Contexto, 2005. (p.191-200).
- BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas - SP. Editora da Unicamp, 2004.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz C. **Estado, sociedade civil e legitimidade democrática**. Lua Nova - Revista de Cultura e Política, nº. 36, 1995. p. 85-104.
- CASTRO, Danielle A. **O lúdico no ensino-aprendizagem da língua portuguesa: sugestões de aulas criativas e divertidas aplicadas a alguns conteúdos do ensino fundamental – 5ª a 8ª série**. Rio de Janeiro, 2005. Monografia de pós-graduação apresentada à Diretoria de Pós-Graduação do Centro de Ciências Humanas da Universidade Veiga de Almeida (Versão eletrônica disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/let01.htm>. Acesso em 29 11 2009 às 15 10.
- CEREJA, William. **Significação e tema**. in BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo. Contexto, 2005. (p.201-219).

CHRISTOVAN, Cynthia G. dos R. G. **O lúdico como mediador da consciência:** resultados da aplicação de um jogo em portadores de HIV/AIDS. Dissertação de mestrado. 2005. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

COSTA, Maria de F. V. da. **Identidade Étnico-Racial nas Artes de Brincar.** in COSTA, Maria de F. V. da, COLAÇO, Veriana de F. R. & COSTA, Nelson B. da. (org) *Modos de Brincar Lembrar e Dizer: Discursividade e Subjetivação*. Fortaleza, Edições UFC, 2007. (40-58).

COSTA, Nelson B. da. **O Primado da Prática:** Uma Quarta época para a análise do Discurso. in COSTA, Nelson B. da.(org). *Práticas discursivas: exercícios analíticos*. Campinas – SP. Pontes Editores, 2005. (p. 17-48).

DELARI JUNIOR, Achilles. **Enunciado como Unidade da comunicação – uma leitura do texto de Mikhail Bakhtin.** s/d.

DICIONÁRIO AULETE. http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital&op=loadVerbete&palavra=l%FA dico. Acesso em 31/12/2009, 12:03.

DICIONÁRIO AURÉLIO (Positivo Informática. Versão 5. 12. 81).

DICIONÁRIO CANDIDO DE FIGUEREIDO, 1913. <http://www.dicio.com.br/ludrico/> . Acesso em 19 07 2009, 22:10.

_____ <http://www.dicio.com.br/ludico/>. Acesso em 19 07 2009, 22: 12.

DICIONÁRIO MICHAELIS <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=l%FA dico>. Acesso em 19/ 07/ 2009, 21:45.

DICIONÁRIO PRIBERAM <http://www.priberam.pt/DLPO/default.aspx> . Acesso em 19/ 07/ 2009, 21:50.

DI FANTI, Maria 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. http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/12_13/artigo3.pdf Acesso em 18/09/2009 às 14: 30h.

DURANTE, Juliana C. **O brincar e a linguagem:** uma interseção possível entre Winnicott e Bakhtin? s/d.

ELICHIRIGOITY, Maria Teresinha Py. **A formação do sentido e da identidade na visão bakhtiniana.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 181-206, 2008. <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo12.pdf>. Acesso em 18/09/2009 às 14: 45h.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança social** (coordenadora de tradução, Isabel Magalhães). Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARACO, Carlos, A. **Linguagem e Diálogo.** – as idéias lingüísticas do círculo de BAKHTIN. Curitiba – Paraná, Criar Edições, 2003.

____ *Voloshinov: um coração humboldtiano?* in FARACO, Carlos, A.,TEZZA, Cristóvão, CASTRO, Gilberto de. (orgs.) *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Petrópolis – RJ. Vozes, 2006. (p. 125-132).

FERREIRA, R. **Guerra na Língua:** mídia, poder e terrorismo. Fortaleza, EdUECE, 2007.

FIORIN, José L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo, Contexto. 2001.

FLORES, Valdir do N., BARBISAN, Leci B., FINATTO, Maria J. B. TEIXEIRA, Marlene. **Dicionário de Lingüística da Enunciação**. São Paulo, Contexto, 2009.

GADAMER, Hans-G. **Verdade e método** (Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica). Rio de Janeiro (Petrópolis). Vozes, 1999.

GÓES, Maria C. R. de. **O brincar de crianças surdas**: examinando a linguagem do jogo imaginário. 24ª reunião da ANPED. *s/d*. <http://www.profala.com/arteducesp33.htm>. Acesso em 21/12/2009 às 08:12h.

_____. **O jogo imaginário na infância**: a linguagem e a criação de personagens UNIMEP. *s/d*.(b) <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0713t.PDF>. Acesso 19/12/2009 às 10:46h.

GONÇALVES, João B. C. **A constituição do Ethos dos interlocutores das Parábolas Bíblicas**. in COSTA, Nelson B. da.(org.). *Práticas discursivas: exercícios analíticos*. Campinas – SP. Pontes Editores, 2005.

_____. **Poder e afeto nas narrativas bíblicas**: uma análise do *ethos* discursivo nas parábolas contadas por Jesus. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará. 2006.

GRILLO, Sheila V. de C. **A metalingüística**: por uma ciência dialógica da linguagem. *Horizontes*, v. 24, n. 2, p. 121-128, jul./dez. 2006.

GUIMARÃES, Ivana G. **O Dialogismo**: Uma perspectiva Marxista da Linguagem. In ZANDWAIS, A.(org.) Mikhail Bakhtin: Contribuições para a Filosofia da Linguagem e Estudos Discursivos. Porto Alegre. Editora Sagra Luzzatto, 2005. (p. 148-156).

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 11ª ed., 2006.

HARTMANN, Fernando **A voz e o discurso interior na obra de Mikhail Bakhtin**. *Calidoscópio* Vol. 5, n. 2, p. 77-83, mai/ago 2007 © 2007 by Unisinos

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo. Perspectiva. 1993.

JAGUARIBE, Vicência M. F. **O desvelamento da enunciação em cinco poemas de amor**. in COSTA, Nelson B. da.(org.). *Práticas discursivas: exercícios analíticos*. Campinas – São Paulo. Pontes Editores, 2005 (p. 199-213).

LAURINDO, Hildenize A. **Subversão** – Uma marca do Lúdico no Discurso Publicitário. in COSTA, Nelson B. da.(org.). *Práticas discursivas: exercícios analíticos*. Campinas – São Paulo. Pontes Editores, 2005 (p. 83-96).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos.

LIMA, Paula L. C. **Metáfora e Ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira.** In Lima, Paula L. C. & Araújo, Antônia D. (org.) *Questões de Lingüística Aplicada/Miscelânea.* Fortaleza, EdUECE, 2005. (97-123).

MENDONÇA, Marina C. **Um debate sobre língua na mídia segundo a perspectiva bakhtiniana.** <http://www.uems.br/na/discursividade/Arquivos/edicao02/pdf/Marina%20Celia%20Mendonca.pdf> Acesso em 04/09/2009 às 11:00h.

MIOTELLO, Valdemir. **Ideologia.** in BRAIT, Beth (org). Bakhtin: Conceitos-chave. São Paulo. Contexto, 2005. (p.167-176).

____ **Povo enquanto Palavra: Construção de uma Identidade.** In SILVA, Soeli, M. S. da (org.). Os sentidos do Povo. São Carlos. Claraluz, 2006. (p. 93-114).

MORAES, Magna M. F. A. **Humor, machismo e linguagem:** a interdiscursividade entre o lúdico e o autoritário em piadas machistas. in COSTA, Nelson B. da.(org.). Práticas discursivas: exercícios analíticos. Campinas – SP. Pontes Editores, 2005. (p. 115-126)

NASCIMENTO, Cecília E. R. **O Jogo na aula de língua estrangeira:** espaço aberto para a manifestação do eu. Alfa, São Paulo, 52 (1): (p.149-156). 2008.

NOGUEIRA, Zélia P. **Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa.** PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional. *s/d*.

NUNES, Ana R. S. C. de A. **O lúdico na aquisição da segunda língua.** Uniandrade (Curitiba-PR). *s/d*.

OLIVEIRA, Aurenéia M. de. **A constituição da verdade em Hans G. Gadamer e Michel Foucault.** Revista Aula. nº. 3 – dezembro 2006/março 2007.

OLIVEIRA, Cláudia M. D. **Aplicação de atividades lúdicas no ensino de língua inglesa por meio da declaração universal dos direitos humanos.** *s/d* www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/754-4.pdf? Acesso em 19/12/2009 às 10:40h.

OLIVEIRA, Marcelo M., RANGEL, José H. G., NETO J. de J. da C., RIBEIRO, Maria H. de O., CARVALHO, Rita de C. S., PESSÔA, Pedro A. P., BRITO Ronilson L., FARIAS, Teresinha M., Santos, Hérica C. C. dos. **Lúdico e Materiais Alternativos** – metodologias para o Ensino de Química desenvolvidas pelos alunos do Curso de Licenciatura Plena em Química do CEFET-MA. XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ). UFPR, 21 a 24 de julho de 2008. Curitiba/PR. 09 páginas.

OTTONI, P. **Visão Performativa da Linguagem.** Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

PARECER CNE Nº 4/98 - CEB - Aprovado em 29.01.98 Homologado em 27.3.98 - D.O.U. de 30.3.98. **ASSUNTO:** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

PARECER CNE Nº 15/98 – CEB - Aprovado em 1º.6.98 Homologado em 25.6.98 – DOU de 26.6.98. **ASSUNTO:** *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.*

PARECER CNE Nº 22/98 – CEB – Aprovado em 17.12.98 Homologado em 22.3.99. DOU de 23.3.99. **ASSUNTO:** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.*

PARECER CNE Nº 14/99 – CEB – Aprovado em 14.9.99 Homologado em 18.10.99. DOU de 19.10.99. **ASSUNTO:** *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.*

Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. Volume 2. 1ª a 4ª série MEC/SEF, 1997.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 1998.

Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Fundamental. . Brasília: MEC/SEF, 2000.

Plano Nacional de Educação. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

PEREIRA, Eugênio T. **Brincar, brinquedo, brincadeira, jogo, lúdico** in revista Presença Pedagógica, v. 07, nº 38. mar-abril. 2001. (p.88-92).

PINTO, Gláucia U. e GÓES, Maria C. R. de. **Deficiência mental, imaginação e mediação social:** um estudo sobre o brincar. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jan.-Abr. 2006, v.12, n.1, p.11-28.

PRADO, Danda. **O que é família.** 12ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1991.

RESENDE, Viviane de M. & RAMALHO, Viviane C.V.S. **Análise de Discurso Crítica.** São Paulo, Contexto, 2006.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 7 DE ABRIL DE 1998 (*) Publicada no DOU de 15.4.98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998 Publicada no DOU de 5.8.98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 7 DE ABRIL DE 1999 Publicada no DOU em 13.4.99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Revista Nova Escola: Prática pedagógica Cultura corporal Edição 137 | 11/2000 **Do tempo da carochinha Brincadeiras antigas animam a turma, melhoram as aulas e ajudam a resgatar a cultura popular** Priscila Ramalho.

Revista Nova Escola: Língua Portuguesa. Gestão. Edição 192 | 05/2006 **Museu da Língua Portuguesa - Em prosa, verso, áudio e vídeo (sem indicação de autor).**

Revista Nova Escola: Língua Portuguesa. Alfabetização inicial. Ed. 015 | 01/2008 **Usar a poesia... para desenvolver a oralidade é um jeito lúdico e eficiente de expandir o universo de comunicação dos pequenos** Deborah Trevizan.

Revista Nova Escola: Língua Portuguesa. Prática pedagógica. Ed. 018 | 07/2008 **Passagem só de ida - Na transição da infância para a adolescência, a garotada tem vontade de descobrir o mundo. E a leitura é, certamente, o melhor passaporte.** Daniela Talamoni.

ROCHA, Maria. S. P. M. L. **Não Brinco Mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2ª. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. v. 01.

SEVERO, Cristine G. **Por uma aproximação entre Bakhtin e Hannah Arendt.** Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, EDUFSC, v. 41, n. 1 e 2, p. 59-81, Abril e Outubro de 2007. Versão em PDF; http://www.cfh.ufsc.br/~revista/rch41/RCH41_artigo_3.pdf. Acesso em 05/09/2009.

SILVA, Daniele N. H. **Imaginação, criança e escola:** processos criativos na sala de aula. Campinas, São Paulo. 2006.

SILVA, Luiz A. V. **Saúde e produção de sentidos no cotidiano:** práticas de mediação e translingüística bakhtiniana. *in* Interface. Comunicação, Saúde e Educação, v. 7, nº 13. p. 135-148, 2003. Versão em PDF; <http://www.scielo.br/pdf/icse/v7n13/v7n13a09.pdf>. Acesso em 04/09/2009 às 15:55h

SILVA, Renata. **Linguagem e ideologia:** Embates teóricos. *in* Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 9, n. 1, p. 157-180, jan./abr. 2009

SILVA, Sérgio L. B. **A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira:** uma visão psicopedagógica do desejo de aprender. Dissertação – USP. São Paulo: 2003.

SOUZA, Geraldo T. **A construção da metalingüística** (fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu círculo). Tese de doutorado. USP, 2002.

SOUZA, Raquel T de A. **A visão dos professores sobre a utilização do lúdico nas aulas de língua inglesa no ensino superior.** Centro Universitário Moura Lacerda – CUML: Mestrado em Educação Ribeirão Preto, São Paulo: Categoria: Comunicação Oral. Dra. Miriam Cardoso UTSUMI (orientadora).

STELLA, Paulo R. **Palavra.** *In* BRAIT, Beth (org). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo. Contexto, 2005. (p.177-190).

TCHOUGOUNNIKOV, Serguei. **O Círculo de Bakhtin e o marxismo soviético:** uma “aliança ambivalente”. tradução de Ana Zandwais (PPG-LET – UFRGS) <http://www.msmedia.com/conexao/3/cap3.pdf> Acesso em 04/09/2009 às 11:25h.

VELOSO, Simone R. de Á. **O ethos discursivo em entrevistas publicadas em Veja:** a divulgação da ciência no campo jornalístico. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2006. Dissertação de mestrado.