


Transdisciplinaridade e dialogismo como fundamentos da ação docente: uma proposta de aula de leitura / *Transdisciplinarity and dialogismo as foundations of the teaching action: a proposal for a reading class*

André Felipe Pereira de Souza *

Doutorando em Linguística na Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Professor do quadro efetivo da Secretária de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA).

 <https://orcid.org/0000-0002-2339-7448>

Recebido em 25 mai. 2023. **Aprovado** em: 21 ago. 2023.

Como citar este artigo:

SOUZA, André Felipe Pereira de Souza. Transdisciplinaridade e dialogismo como fundamentos da ação docente: uma proposta de aula de leitura. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 12, n. 3, p. 11-31, dez. 2023. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10436205>.

RESUMO

Mesmo diante das inovações advindas da contemporaneidade, ainda há muito o que avançar para alcançar uma educação pautada na universalidade, no debate socioideológico, no pluralismo de ideias e na complexidade do pensamento humano. Dessa feita, o presente trabalho tem por objetivo refletir como as contribuições teóricas aqui apresentadas podem subsidiar o fazer pedagógico do professor, ao conceber a linguagem como processo de interação social, conforme defende o Círculo de Bakhtin. Para tanto, é feita uma revisão bibliográfica das discussões de Nicolescu (2000), o qual discute o princípio da transdisciplinaridade, das reflexões de Morin (2010), quanto à teoria da complexidade e dos saberes necessários à educação do futuro, além das questões voltadas à teoria dialógica da linguagem proposta pelo Círculo Bakhtin (1988 [1975]; Volóchinov, 2013 [1930]; Medviédev, 2019 [1928]), de modo a correlacionar essas teorias à ação docente na educação básica. Em síntese, acredita-se que as discussões trazidas neste artigo poderão auxiliar o professor de Língua Portuguesa a enfrentar os desafios impostos pela Educação do século XXI, além de contribuir para a ampliação da consciência socioideológica dos professores e professoras.

PALAVRAS-CHAVE: Transdisciplinaridade; Dialogismo; Linguagem; Ensino.

ABSTRACT

Even in the face of innovations arising from contemporary times, there is still much to move forward to achieve education based on universality, socioideological debate, pluralism of ideas and the complexity of human thought. This time, the present work aims to reflect how the theoretical contributions presented here can subsidize the pedagogical work of the teacher, when conceiving language as a process of social interaction, as advocated by the Bakhtin Circle. Therefore, a bibliographical review of the discussions of Nicolescu (2000) is made, which discusses the principle of transdisciplinarity, the reflections of Morin (2010), as the theory of complexity and knowledge necessary for the education of the future, in addition to the questions related to the dialogic theory of language proposed by the Bakhtin Circle (1988 [1975]; Volóchinov, 2013 [1930]; Medviédev, 2019 [1928]), correlating these theories to the teaching action in basic education. In summary, it is believed that the discussions brought in this article may help the Portuguese

*  andre920530@gmail.com

language teacher to face the challenges imposed by education of the XXI century, and contribute to the expansion of the socioideological consciousness of teachers.

KEYWORDS: *Transdisciplinarity; Dialogism; Language; Teaching*

1 Início da conversa

Infelizmente, há uma crise estrutural quanto ao ensino de língua portuguesa, no Brasil. Prova disso são os relatórios de avaliação por aluno do *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2019) que apontam o déficit dos estudantes brasileiros para o domínio da prática de leitura dos gêneros discursivos nos mais diversos níveis. Nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, essa dificuldade se potencializa, entre inúmeras causas, destaca-se aqui o contato com textos mais complexos de outras áreas do conhecimento, estes, por sua vez, exigem habilidades pontuais de leitura do aprendente, bem como preparo teórico-metodológico do professor para o trabalho com as práticas de linguagem em suas distintas manifestações sociais.

Sem dúvida, há inúmeras discussões metodológicas e muitas pesquisas que vão ao encontro dessas demandas educacionais. Esgotar essas possibilidades não é a intenção deste ensaio. Este texto se concentrará nas reflexões sobre o ensino de língua, à luz das contribuições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1988 [1975]; VOLÓCHINOV, 2013 [1930]; 2018 [1929]; 2019 [1926]) e das imersões transdisciplinares defendidas por Nicolescu (1999), ao propor a transgressão da lógica da não-contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade. O autor, ao articular esses pares binários, por meio da lógica do terceiro incluído, (sempre pressupõe o aparecimento de outros elementos contrapondo-se em qualquer nível de realidade) orienta que a compreensão da realidade ascende a outro nível de reflexão, desdobrando-se, dessa forma, em novos níveis de conhecimento.

Nessa esteira, pensa-se em situações de ensino. Os temas transversais, na medida do viável, recorrem a essa lógica, quando articulam os conhecimentos das diversas áreas, desde que o professor tenha acesso a esses saberes teóricos. De fato, esses temas conseguem transgredir as fronteiras epistemológicas de cada componente curricular, possibilitando ao professor e aos alunos uma visão mais significativa do conhecimento e da vida.

Fazer essas reflexões teóricas pode favorecer o desenvolvimento das habilidades do letramento escolar, além do social¹. Para tanto, esse conhecimento transdisciplinar se associa à dinâmica multifacetada do contexto de ensino e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam, de modo que o aprender é encarado como uma atividade prazerosa, na medida em que é resgatado o sentido do conhecimento (perdido, por vezes, face à fragmentação e à descontextualização dos objetos de estudos tão recorrentes, ao longo das últimas décadas). Essa tem sido a tônica que se firma na reconstrução da prática pedagógica, no Brasil.

Dessa maneira, o objetivo deste texto é refletir como as contribuições teóricas aqui apresentadas podem subsidiar o fazer pedagógico do professor de língua portuguesa. Com isso, o percurso teórico desse trabalho passa pelas orientações de Nicolescu (1999), ao discutir sobre o princípio da transdisciplinaridade, de Morin (2010), ao discorrer sobre a teoria da complexidade e, por fim, as orientações do Círculo de Bakhtin para o ensino de língua com nuances do dialogismo, a considerar os estudos de BAKHTIN, 1988 [1975]; VOLÓCHINOV, 2013 [1930]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928].

Assim sendo, esta escrita justifica-se à medida que procura contribuir para a formação continuada de professores da educação básica, cujo papel social de leitores de textos e do mundo precisa ser efetivamente assumido, para que possa sistematizar um trabalho pedagógico centrado nas interações verbais como eixo transdisciplinar em sala de aula, posto que uma mudança conceitual requer mudança de postura. Afinal, o conhecimento nunca é definitivo, mas um produto da humanidade, estando sempre ligado a circunstâncias históricas, que são dinâmicas como o são os indivíduos que as vivenciam e as projetam.

Para fins organizacionais, este texto obedecerá a seguinte divisão, além desta introdução e das referências, tem-se na segunda seção, a discussão de como a leitura pode ser vista a partir do princípio transdisciplinar; na terceira seção, são apresentados os setes saberes necessários à educação do futuro defendidos por Morin, situando-os na discussão do ensino de língua, acrescidas de uma reflexão com nuances do dialogismo ligadas ao perfil docente. E, por fim, na

¹ Para Street (1984 apud KLEIMAN, 2012, p. 21), “[...] as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”.

quarta seção, apresenta-se um sucinto encaminhamento pedagógico aproximando os dois conceitos discutidos e ampliando os valores sociais na prática pedagógica do professor.

2 O ensino de língua na perspectiva transdisciplinar

Nas últimas décadas, o ensino básico tem sido, em geral, atravessado pelo eixo centralizador da disciplinaridade, isto é, os denominados “conteúdos” são sistematizados e ofertados aos alunos de maneira, muitas vezes, sedimentada e estática. Ao se observar a organização do desenho curricular das escolas, justificam-se as críticas feitas aos documentos, estes, por sua vez, apresentam-se engessados e, de certo modo, não possibilitam ao professor uma prática pedagógica suficiente para abarcar a complexidade e a dimensão mais ampla do conhecimento.

Na intenção de melhor entender a raiz dessa problemática, Santos (2008) considera que o cartesianismo, preconizado por Descartes, passou a organizar toda a estrutura educacional nos últimos séculos e, por assim dizer, tem responsabilidade por essa maneira de conceber a educação. Conforme esse autor, essa configuração para educação resulta em um modelo marcado pela simplificação, fragmentação e descontextualização do conhecimento. Ainda na percepção de Santos (2008), esse modo cartesiano direciona a maneira como as pessoas enxergam a vida, um olhar exclusivamente voltado ao objetivo, ao racional, desprezando aspectos importantes da vida e do cotidiano, como a sensibilidade, a emoção e a intuição.

Nessa mesma ótica, Edgar Morin (2010) ratifica essa ideia, ao constatar que alunos têm saído das escolas com a cabeça “bem cheia” de informações, mas não necessariamente “bem-feitas”. Dito isso, essa visão educacional ligada ao pensamento cartesiano tem se revelado insuficiente para o homem contemporâneo. Vive-se em uma sociedade que sofre profundas transformações, em que “viver conectado” passou a ser um imperativo e a globalização se faz presente. Assim, a nova geração não se limita ao conhecimento isolado das “partes”, sobretudo, em uma época em que há profusão de informações. Dessa maneira, longe de defender uma única incursão reflexiva sobre o fazer pedagógico docente, este texto vai ao encontro do pensamento emergente de uma visão mais profunda da educação, capaz de englobar e relacionar os mais variados saberes, de modo a desenvolver a cidadania e ampliar a consciência socioideológica dos alunos.

É nesse cenário que emerge o conceito de transdisciplinaridade, sistematizado por Nicolescu (1999). Defende-se aqui a transdisciplinaridade como uma possibilidade de fomentar uma nova arte de viver, visando à pluralidade do conhecimento. Demarcadas, desse modo, novas propostas de ensino de língua, na medida em que se almeja uma educação baseada no compromisso com o todo, com a vida. Seria um artifício importante na busca de superar a crise que paira na escola atual, de modo a possibilitar a tão esperada construção de conhecimento no âmbito escolar. Segundo Nicolescu (2000, p. 150):

Aprender a conhecer significa ser capaz de estabelecer pontes – entre os diversos saberes, entre esses saberes e seus significados para a nossa vida cotidiana, entre esses saberes e significados e nossas capacidades interiores (NICOLESCU, 2000, p. 150).

Essa compreensão sobre o processo de representação, associação e ampliação do sentido pela leitura acaba recaindo no que a transdisciplinaridade aponta como lógica do terceiro incluído (NICOLESCU, 1999). De forma mais específica pelo âmbito do Níveis de realidade, visto como condições, estágios em que o conhecimento se aloca até que sejam ressignificados por/com novos conhecimentos, culminando, portanto, em novos índices de conhecimento. O terceiro incluído é, por assim entender, um organizador do conhecimento, ao criar um novo espectro de representações sempre que a criatividade leitora necessitar recorrê-lo na memória.

O papel do terceiro incluído é defendido por Nicolescu (1999, p. 64)

No novo modelo transdisciplinar de realidade não é tão surpreendente. As palavras três e trans têm a mesma raiz etimológica: 'três' significa a transgressão do dois, o que vai além do dois. A transdisciplinaridade é a transgressão da dualidade [...] (NICOLESCU, 1999, p. 64).

Isso significa que as representações feitas pelo sujeito não se limitam em si, tampouco nas reverberações no e sobre o outro. Se considerar a ideia da transposição, o sentido e o ato de sentir vão além do objeto e das coisas, parte da premissa da transcendentalidade perceptiva das ciências e da própria razão.

Ao consideramos a prática de leitura, a lógica do terceiro incluído é uma construção intrínseca ao processo de (re) significação. De fato, a compreensão não é condensação de informações, até porque isso iria de encontro à natureza da memória de leitura. O conhecimento é transfigurado e materializa a identificação e a situação do leitor/coparticipe com a experiência já

consolidada e aquela em construção. Dessa feita, a compreensão leitora é por excelência um processo (re) criativo.

Por essa perspectiva, o ato de ler se inclui no processo transdisciplinar, a considerar o entrecruzamento e o rompimento de teias, acesso epistemológico da autonomia – auto-organização – do sujeito. A ação de ler se realiza na e a partir da configuração de um paradigma, é um processo de transposições de uma realidade em tantos outros contextos de realidades. Por isso, a transdisciplinaridade se mostra aqui oportuna para o entrelaçamento dos imaginários do aprendente/leitor em suas congruências e incongruências leitoras e (re) criações de realidades. Oportuniza-se a inclusão plural das manifestações dos aprendentes.

Partindo dessa nova compreensão para o ensino, discute-se o papel da leitura como processo de interação social capaz de conduzir o indivíduo em tempos difíceis e de transição de paradigmas. Como prática complexa de linguagem, trabalhar a leitura sob essa perspectiva figura uma das possibilidades mais profícuas para o leitor mergulhar pelos sentidos que emanam dos enunciados, bem como organizar o fazer pedagógico do professor em perspectiva transdisciplinar nessa incursão pela contemporaneidade.

Ainda nessa direção, Morin (2007) afirma que para a produção do conhecimento é importante partir de suas raízes, porque é necessário também ensinar que o conhecimento está atrelado a riscos de erros e ilusões, e tentar mostrar quais são suas raízes e causas. Ao partir desse raciocínio, é importante compreender a complexidade natural do processo da produção de conhecimento, do modo como são constituídos à luz da “existência simultânea do mesmo ser humano em diferentes níveis da realidade” (KORTE, 2004, p. 193). É o que defende Nicolescu (2000), ao considerar o conhecimento como complexo, por ser produzido por um ser humano que também é um ser complexo. Por essa razão, o professor precisa conceber o conhecimento de forma significativa, sobretudo, ao pensar em situações de ensino e de aprendizagem de língua, cujas interações complexas são materializadas nos mais variados gêneros discursivos.

Ao considerar essa discussão, é preciso criar condições para o aluno perceber, pela mediação do professor, quais aspectos circundam o conhecimento. Para tanto, é preciso desvencilhar-se das grades disciplinares e reconhecer os incontáveis níveis da realidade que construímos, enquanto sujeito sociohistórico, seja no campo emocional, campo físico, campo histórico, campo linguístico seja em outros, para o que se denomina aprendizagem significativa. Logo, defende-se aqui uma atitude transdisciplinar para a formação humana (NICOLESCU, 2000).

Quanto à essa tomada de posição, Santos e Sommerman (2014) asseveram que a atitude transdisciplinar busca compreender a complexidade do universo, das relações entre os sujeitos e do próprio ser humano para integração mais ampla, entre homem e planeta. Aliado a isso, as discussões postas por Biés (2008) consideram que a transdisciplinaridade pode superar a absolutinização da objetividade, da fragmentação, por considerar, por exemplo: a diversidade, a sensibilidade, o social e a intuição.

Dessa maneira, compreender a complexidade no ambiente escolar desenvolve o respeito às interações e às interferências que ocorrem dentro do sistema (MORIN, 2007). Assim, os ambientes educacionais são um desses sistemas em que o conhecimento produzido é fruto de processos de análises que devem ser reconhecidos e respeitados no todo. Por isso, a partir dessas reflexões, não se pretende assumir aqui o tom de produto fechado em orientações, mas de refletir teoricamente ao propor um diálogo tão necessário ao docente e, conseqüentemente, aproximar a compreensão da proposta do chão das vivências de nosso interlocutor primeiro: o professor da educação básica. Logo, é envolta por essa relação de proximidade que a prática docente é prospectada.

3 O perfil pedagógico transdisciplinaridade com nuances do dialogismo: a percepção de Edgar Morin e do Círculo de Bakhtin

Nesta seção, é feita uma breve resenha sobre a proposta de Morin (2011), quanto à obra intitulada *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, de modo a estabelecer alguns elos com o conceito do dialogismo, de modo a correlacioná-los com a necessidade de renovação paradigmática docente, capaz de incorporar os novos desafios apresentados não somente à escola, mas também à humanidade.

Pensar numa educação do futuro exige um esforço transdisciplinar capaz de reconectar a chamada cultura científica e a cultura das humanidades. Nesta obra, traduzida pelas autoras Catarina F. Silva e Jeanne Sawaya, Edgar Morin traz valiosas reflexões que servem como ponto de partida para repensar a educação no século XXI.

No primeiro saber, cujo título é: *Evitar as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*, Morin considera que o conhecimento não pode ser visto como reflexo da realidade em que vivemos, é equivocado transformar uma simples ideia como própria do real. De fato, o saber é

entendido como uma tradução seguida de reconstrução codificada pelos sentidos. São muitas as chances de incidir no erro e na ilusão provenientes do exterior cultural e social, cuja autonomia da mente é inibida, o que impede a busca pela verdade, ou ainda por meio do interior do indivíduo, fazendo com que as mentes se equivoquem de si próprias e sobre si mesmas.

Quando se pensa no ensino de língua, mais especificamente no trabalho com a leitura, vê-se o quão é necessário preparar o aprendente para a leitura dos gêneros do discurso inscritos nas interações sociais diversas. Entende-se aqui a leitura como atividade de produção de sentidos, a permitir a constituição da interação autor-texto-leitor. Essa movimentação pedagógica concebe uma educação dedicada à identificação de erros, de ilusões e de cegueiras sociais, cujo compromisso com a verdade chegue às novas gerações, estas, por sua vez, tornem-se mais abertas, críticas, éticas, reflexivas e preparadas para o inesperado, sendo a prática de leitura uma “[...] resposta a um ato de linguagem social definido” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 193).

Quanto ao segundo princípio proposto por Morin (2011), deve-se compreender a pertinência do conhecimento, para isso é preciso tornar visível o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Somente com o acesso às informações do mundo é possível articulá-la, pois o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. Para tanto, é necessária a reforma do pensamento, uma reforma paradigmática, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. A educação, nesse cenário, deve criar condições para a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de maneira correlata, estimular o uso da inteligência geral para organizar o saber disperso, unindo-o para considerar o contexto e o complexo planetário.

Quanto a esse estímulo, pondera-se que a prática de leitura exerce um papel fundamental para o desenvolvimento da formação crítica do leitor. Conforme Fuza (2010, p. 13):

[...] a prática de leitura é uma das responsáveis pelas relações sociais entre os sujeitos, uma vez que possibilita o acesso do indivíduo ao mercado de trabalho, além de promover a reflexão sobre diferentes realidades e favorecer a formação de um sujeito-leitor crítico (FUZA, 2010, p. 13).

Uma vez que os professores compreendem a pertinência dos conhecimentos advindos da leitura, não como uma mera redução à decodificação do código, mas sim uma prática social, passam a vislumbrar essa concepção de leitura nas escolas para formar leitores proficientes, mudando comportamentos e inserindo-os no contexto social imediato e mais amplo.

Quanto ao terceiro ponto, ensinar a condição humana, discute-se o conhecimento do humano em sua relação direta com o universo, pois, desvincular-se dele é não reconhecer nosso enraizamento no cosmo físico e na esfera viva. Isso porque o homem é concomitantemente um ser biológico, cósmico, terrestre e, essencialmente, cultural; logo, não há pensamento humano sem cultura. Dessa forma, a educação precisa considerar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino do individual e do social, o destino histórico, de modo que todos são entrelaçados e inseparáveis para uma tomada de consciência sobre nossa ligação como cidadãos da Terra.

Ainda sobre os saberes apresentados por Edgar Morin (2011), o quarto tópico, ensinar a identidade terrena, remete-se à compreensão sobre a condição humana no mundo, que a evolução da história moderna se tornou condição da era planetária. Prova disso é a constatação de Morin (2011, 56), ao afirmar que

Necessitamos, desde então, conceber a insustentável complexidade do mundo, no sentido de que é preciso considerar, a um só tempo, a unidade e a diversidade do processo planetário, suas complementaridades, ao mesmo tempo que seus antagonismos. O planeta não é um sistema global, mas um turbilhão em movimento, desprovido de centro organizador (MORIN, 2011, p. 56).

A partir da percepção do autor, entende-se que o planeta exige um pensamento policêntrico capaz de apontar a pluriversalidade, não abstrato, mas consciente da unidade/diversidade da condição humana e nutrido das culturas do mundo.

De forma análoga à discussão do tópico anterior, voltando-se às questões de ensino de língua, na perspectiva dialógica da linguagem, os enunciados sempre são mobilizados a partir de um gênero emergente de alguma esfera da comunicação ideológica, ou seja, os discursos são constituídos por uma orientação histórico-cultural do outro, do social.

Assim, considerada a orientação externa e interna do gênero à realidade (MEDVIÉDEV, 2019, [1928]), o enunciado precisa ser estudado também, a partir das relações dialógicas mantidas com outros no meio social, pois, na verdade, quando o estudamos, investigamos “as relações entre homens (refletivas e fixadas na realidade verbal)” (VOLÓCHINOV, 2013 [1930], p. 234). Logo, educar, conforme a orientação de Morin (2011), é pensar na educação do futuro, no homem e sua multidimensionalidade, sua complexidade que deve trabalhar a serviço do reconhecimento da identidade e consciências terrenas. Por isso, o enunciado é entendido como atuação discursiva

sociohistórica, como ato social responsável, proferido em meio às configurações de dada situação social, cuja união planetária é exigência racional mínima de um mundo interdependente para uma transformação global.

Na sequência, Morin (2011), no quinto tópico, fala sobre o enfrentamento das incertezas. Uma grande conquista da humanidade seria poder enfim se libertar da ilusão de prever o destino humano, mas o futuro permanece aberto e imprevisível. Na história da humanidade, acontecem diariamente fatos inesperados. Quem teria pensado, em 1930, que Adolf Hitler chegaria legalmente ao poder, em 1933? Ou que nas eleições de 2018, no Brasil, Jair Bolsonaro chegaria à presidência, mesmo se apresentando como um defensor da Ditadura Militar? Existem inovações e destruições a todo momento, dessa forma a realidade não é facilmente legível, por isso importa interpretá-la, mesmo que o conhecimento tenha o risco do erro. Até porque é o ato cognitivo que possibilita a chance de chegar ao conhecimento pertinente.

Nessa direção, a ecologia da ação vislumbra reconhecer toda a complexidade da qual ela supõe: o acaso, o inesperado, o imprevisível, a consciência e as transformações. A escola, por sua vez, deve voltar-se para as incertezas ligadas à produção do conhecimento, seja pela consideração do contexto enunciativo dos gêneros, em situações de ensino, seja pelas escolhas linguísticas para a tessitura das interações verbais, por exemplo.

No sexto saber, ensinar a compreensão, o autor lembra que a educação tem papel importante na condução à compreensão, não somente do plano informativo, mas também no plano intelectual e no intersubjetivo. Isso porque, compreender significa intelectualmente apreender em conjunto (o texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno), isto é, a compreensão intelectual passa pela inteligibilidade intelectual ou objetiva. Já a compreensão humana, vai além da explicação objetiva, lança mão do conhecimento do sujeito, pois, se há alguém triste, não o compreendesse apenas por meio da progressão facial do rosto que não alinha um sorriso, mas por compartilhar experiências similares. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade. O planeta precisa, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada à importância da educação para a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão está ligado à reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

No último saber, Morin (2011) discorre sobre a ética do gênero humano. O autor acende o debate sobre a concepção complexa do gênero humano, ao comportar a tríade –indivíduo/ sociedade/ espécie –, cada um desses elementos é, ao mesmo tempo, inseparável e coprodutor um do outro, pois qualquer concepção do gênero humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. No seio dessa tríplice complexa, emergem a consciência comum e a solidariedade planetária do gênero humano, no sentido democrático para a realização da humanidade assegurar o acesso à cidadania terrena.

Assim, fica evidente que Edgar Morin (2011), nesses setes saberes, apresenta um desafio cognitivo a todos os pensadores empenhados em repensar os rumos que as instituições acadêmicas terão que assumir para garantir às futuras gerações um mundo mais ético, sustentável e plural. Trata-se, portanto, de uma obra que vem ao encontro de muitas demandas dos educadores, incluindo os professores de língua portuguesa, interessados em reconstruir o processo educativo, visando aprimorá-lo e adequá-lo às novas realidades emergentes do contexto social que constituímos e somos constitutivos dele.

Ao articular esse pensamento ao ensino de língua, não há como falar em indivíduos, classe, época, formação social, se não falarmos em ideologia, pois as avaliações sociais nascem e se desenvolvem vinculadas a ela. De fato, o processo de interação discursiva está no centro das relações sociais, porque a consciência dos sujeitos se forma ideologicamente somente pela interação dialógica com outras, pela mediação dos signos ideológicos, que agregam valorações quantitativas a partir da historicidade dos discursos, das relações tensas estabelecidas entre enunciados que compõem a sua cadeia (BAKHTIN, 1988 [1975]). Pelo exposto até aqui, a educação do futuro requer um esforço transdisciplinar, que seja capaz de rejuntar ciências e humanidades, capaz de romper com a distinção entre cultura e natureza.

O Círculo de Bakhtin defende o dialogismo como o modo de funcionamento real da linguagem, o seu princípio constitutivo, a dar devida atenção à unidade do texto, não apenas a sua forma, as relações lógicas explícitas na materialidade linguística, mas como um enunciado vivo, isto é, “[...] por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378). As autoras defendem a ideia de que as relações dialógicas são constituídas por enunciados, visto que, como unidades da malha discursiva, respondem a outros enunciados, logo, imbricam-se a posicionamentos, a apreciações,

a avaliações sociovalorativas manifestadas nos gêneros discursivos. Por esse motivo, não faz sentido se ater apenas as partes formadoras do enunciado, as significações operadas pelos usos linguísticos, é preciso considerar o todo da enunciação, o que Volóchinov (2018 [1929]) chama de tema, a expressão de uma situação histórica concreta que, por meio de espaço dialógico, da dinâmica interativa com outros enunciados, origina a enunciação.

Dito isso, recorreremos à crônica Casamento Aberto ² (MEDEIROS, 2015) e constatamos que a produção discursiva está atravessada por relações dialógicas que reproduzem, a seu modo, enunciados anteriores, a saber: a) a percepção do casamento como instituição social em conflito; b) o casamento como instituição falida; c) a possibilidade de ressignificar o casamento, enquanto contrato social; d) as interferências do tempo e espaço nas nossas decisões e tomadas de atitudes. Ao lançar mão de uma lírica assertiva e de um humor refinado – característica das produções discursivas de Martha Medeiros– crônica em tela apresenta e reenuncia a forma como o casamento é concebido socialmente. Já no início do texto, vê-se um título bem sugestivo, instigante, questionável, de modo a conduzir o leitor a (re) pensar a nova concepção de matrimônio, sobretudo, por perceber que a reflexão parte de uma figura feminina, deixando o lugar de subserviência e passividade para assumir o protagonismo de suas próprias vidas.

As relações dialógicas entre os enunciados das personagens implicam relações sociais. Isso porque, é na corrente concreta e vívida da comunicação discursiva que os enunciados são impulsionados. Tais relações permitem, de certa maneira, que os sujeitos formem suas identidades em contato com outros indivíduos e podem mudá-las ao longo do tempo e das mediações interativas ali estabelecidas (SOBRAL, GIOCOMELLI, 2016). Nesse sentido, na crônica de Martha Medeiros, é possível presumir que, logo no início, há uma intertextualidade fruto de uma referência a uma nota de jornal, neste caso, é uma notícia sobre o fato da viúva do ex-presidente François Mitterrand, Danielle Mitterrand, ter permitido que a amante e a filha, que ele teve fora do casamento, comparecessem ao funeral, conforme o trecho seguinte:

Andou circulando pela internet um texto creditado a Danielle Mitterrand, viúva do ex-presidente François Mitterrand. Pelo teor, acredito que seja mesmo de sua autoria. Quando permitiu que a amante e a filha que ele teve fora do casamento comparecessem aos funerais [...] (MEDEIROS, 2015, p. 13).

² Esta crônica faz parte da coletânea de textos de Martha Medeiros, intitulado “Doidas e Santas” (MEDEIROS, 2015, p. 13-14). O texto na íntegra consta no Anexo 1 deste artigo.

A cronista faz sua reflexão sobre o fato, ao explicitar a briga que a viúva assume com a ala conservadora francesa, pois vê o casamento para além dos rituais e dos regimes autoritários. Martha Medeiros assume a defesa da personagem e propõe uma escrita feminina, por meio de suas palavras, e permite ao leitor compreender os dilemas da vida adulta. Como observamos no trecho da carta de Danielle Mirtterrand, adiante:

[...] uma relação a dois não deve ser apaziguada, mas vibrante, apaixonada, não enfastiada. Nessa complexidade vi que meu marido era tão meu amante quanto da política. Vi também que como homem sensível poderia enamorar, se encantar com outras pessoas, sem deixar de me amar. [...] Espero que as pessoas sejam generosas e amplas para compreender e amar seus parceiros em suas dúvidas, fragilidades, divisões e pequenas paixões. Isso é amar por inteiro e ter confiança em si mesmo. (Disponível em http://www.artefatocultural.com.br/portal.index.php?secao=matéria_completa&subsecao=17&id_noticia=103)

Já no segundo momento da narrativa, a cronista joga luz ao fato de o casamento estar perdendo credibilidade na sociedade, independente do lugar social do sujeito, o divórcio tem sido uma prática comum. As relações conjugais acabam tendo uma participação negativa na construção dessa fase humana, em que a maioria não se realiza ou passa pouco tempo juntos e uma minoria que dura um certo tempo, já considerada forte candidata ao *Guinness Book*. Para a autora, esse casamento sólido se desintegra e passa a ser visto como uma aposta, homens e mulheres se jogam nesse abismo incerto, a julgar essa configuração tradicional de união.

No terceiro momento, temos o casamento como um contrato, isto é, uma relação de dominação, lançando ao leitor uma reflexão a partir do termo cláusulas, que marca o efeito negativo, o fato de estar preso, efeito de legalidade. A cronista questiona: “O casamento vai acabar? Nunca, mas continuar a fazer muita gente a sofrer se não entrarem cláusulas novas nesse contrato e as cabeças não se arejarem” (MEDEIROS, 2015, p. 13-14). Em resposta ao questionamento, o termo *nunca* gera uma reflexão sobre a possibilidades novas formas de conceber o casamento e seus efeitos no campo afetivo e social.

E é exatamente este o tom da última parte da crônica, a proposta de um novo tipo de casamento, o casamento aberto. Para tanto, a cronista mobiliza uma estrutura argumentativa revelando o lado bom e ruim também desse novo formato de experiência, conforme o excerto seguinte:

Estamos falando de casamento aberto, sim, mas não desse casamento escancarado e vulgar, em que todos se expõem, se machucam e acabam ainda mais frustrados. Casamento aberto é outra coisa e pode inclusive ser monogâmico e ser feliz, a abertura é mental e não precisa ser sexual. É entender que possessão não chegará muito longe. É amar o outro nas suas fragilidades e incertezas. É aceitar que uma união é para alegria e cumplicidade não para sufocamento e repressão (MEDEIROS, 2015, p. 14).

Nesse momento, a autora provoca reflexão sobre a diferença entre o casamento aberto e a vulgaridade, independentemente de haver monogamia ou não. Isso porque, para a autora, na narrativa, uma demonstração de amor é quando o casal se ama de verdade, busca evolução pessoal, mental, intelectual, sexual e, ao longo do tempo, quebra todo e qualquer paradigma e preconceito existente a seu respeito. Ao final da crônica, a autora recorda o ideário romântico do século XIX e convida o leitor para rever esses conceitos.

Assim, o conceito dialógico atesta que o leitor, durante o processo de leitura, leva em conta o contexto extraverbal da enunciação, o ambiente real que nutre o enunciado e as relações dialógicas constituídas (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). De fato, esse contexto extraverbal faz referência às ramificações da interação discursiva, sejam elas espaciais, temporais, pragmáticas, ideológicas e culturais conhecidas, compartilhadas pelos interlocutores, de forma inseparável da materialidade verbal. Prova disso, é a compreensão de Menegassi e Cavalcanti (2020, p. 103), ao considerarem que “o extraverbal está ligado ao enunciado, favorecendo a interação comunicativa entre os interlocutores”. Acredita-se ser essa relação intrínseca entre a materialidade linguística e o extraverbal valorativo que mostra o diferencial da perspectiva dialógica entre os conceitos de leitura explorado por outras teorias linguísticas.

4 Encaminhamentos para implementação teórico-metodológica da ação docente: caminhos possíveis

Para melhor compreensão da intenção desta seção, esclarece-se que o foco não é apresentar uma proposta pedagógica detalhada, mas, explicitar alguns encaminhamentos possíveis a partir da reflexão empreendida, conforme se observa no quadro 01. Ressaltamos ainda a clara possibilidade de o professor alterar e ampliar o gênero discursivo e os objetivos dessa proposta, a considerar a modalidade de ensino e objetivos de aprendizagem pleiteados.

Nessa mesma direção, a fundamentação dessa implementação prática tem respaldo também na transdisciplinaridade, uma vez que, de acordo com Behrens (2015, p. 43),

Inúmeras são as implicações da transdisciplinaridade na prática pedagógica, pois, sendo ela orientadora do pensamento e da ação, permite que a docência amplie a capacidade de reflexão [...], de trocas, de interações e conexões, organizando ambientes flexíveis, dinâmicos, imprevisíveis e criativos (BEHRENS, 2015, p. 43).

Dessa feita, com essa influência na docência e em todos os aspectos constituintes do ambiente de formação, a transdisciplinaridade provoca o reordenamento de atitudes, no sentido de provocar uma fissura e catalisar as diferenças sociais, como meio de ressignificar e construir permanentemente o cenário formativo. De fato, é o despertar de uma consciência que recai na (re) construção constante da prática social de cada instituição, sem perder de vista o contexto mutável da sociedade em todas as suas dimensões.

Sendo assim, idealiza-se a configuração de uma cultura institucional a qual, estando ligada ao meio social, possibilite a formação de sujeitos éticos, autênticos, democráticos capazes de intervir de modo emancipatório na consolidação de mudanças. Portanto, é clara a necessidade de um projeto de formação continuada que não se dedique à transmissão de técnicas para transposição de conteúdo, como tem sido visto em vários modelos formativos estruturalistas, mas de uma formação emancipatória que capacite os sujeitos para assumirem um lugar social na coletividade.

Dessa maneira, a formação docente passa a sofrer alterações por meio, sobretudo, da institucionalização de novas práticas. É mister a consolidação de uma cultura identitária nas instituições formativas, cujas características sejam a partilha, o trabalho coletivo, a integração disciplinar para desenvolver parcerias significativas entre o discente e o docente, de modo a incorrer “[...] em uma prática pedagógica crítica, produtiva, reflexiva e transformadora” (BEHRENS, 2015, p. 66).

Nessa perspectiva, efetivar uma cultura de compartilhamento na atuação pedagógica só é viável por intermédio de uma relação horizontal, dialógica, isto é,

Valorizando a construção coletiva do conhecimento, a criação de cenários participativos, a descentralização dos processos, priorizando a alteridade e reconhecendo o outro em seu legítimo outro [...] O diálogo é uma exigência existencial e implica uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas. E

é nesse diálogo conjunto que se produz e se valoriza o saber coletivo (MORAES, 2015, p. 103).

Busca-se, assim, potencializar a interação em sala de aula, de modo a romper com as formas de ensino e de aprendizagem calcadas na exposição monológica e no viés transmissivo, que, em vez de sinalizar os diferentes sujeitos como coparticipes na construção do conhecimento, os referenciam apenas como expectadores e receptores de conteúdo.

No quadro 01, apresenta-se uma propositiva pedagógica com alguns encaminhamentos e os objetivos permeados pelos dois conceitos refletidos no presente estudo.

Quadro 01: Proposta pedagógica com alguns encaminhamentos possíveis

BLOCO 1- O TRABALHO COM LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA E TRANSDISCIPLINAR	
Objetivo Geral: Apresentar alguns encaminhamentos teórico-metodológicos voltados ao trabalho com a leitura e análise linguística para professores do 9º ano/EF, à luz das nuances teóricas advindas do dialogismo e da transdisciplinaridade.	
Encaminhamentos Gerais	
Ações didático-pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antes de tudo, é feita a escolha de um gênero discursivo para refletir a relação linguagem e sociedade. Para essa incursão, elegeu-se a crônica <i>Casamento Aberto</i>, de Martha Medeiros; ✓ Inicia-se pela pré-leitura do enunciado, logo após, procedem às atividades de compreensão sobre a natureza extraverbal do enunciado, descritas nos próximos encaminhamentos; ✓ Em seguida, exploram-se as condições de produção, o contexto de produção, o horizonte temático e a dimensão axiológica-valorativa, a natureza verbal - características do gênero discursivo e marcas de valoração, conforme são expostos nos objetivos específicos na sequência.
Objetivos específicos à luz do dialogismo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Começar pelas atividades prévias à leitura do texto-enunciado, com o intuito de suscitar uma primeira avaliação social sobre a temática <i>casamento</i> e suas implicações socioculturais; ✓ Identificar as condições de produção do gênero, isto é, reconhecer o autor, possíveis interlocutores, finalidade social, suporte de comunicação e circulação social; ✓ Promover um momento da leitura, de modo a explorar suas formas expressivas e entonacionais, por intermédio da atuação do professor e dos próprios alunos, no sentido de sinalizar os destaques valorativos dados a determinados termos, durante o momento da leitura da crônica;

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Implementar as atividades que contemplem a situação social imediata do texto-enunciado, isto é, refere-se aos aspectos espaciais (lugar físico e lugar social) e temporais (cronológico e histórico) da situação de interação, no caso do texto literário, prioriza-se a análise do espaço e tempo histórico-social. Quanto ao contexto social mais amplo, refere-se à contextualização do tempo e do espaço, a partir dos acontecimentos históricos e sociais. ✓ Reconhecer o horizonte temático abordado na crônica, isto é, o tema tratado. ✓ Reconhecer a dimensão dialógica, isto é, a relação do enunciado com outros discursos que já existem e motivaram a criação do texto e a dimensão axiológica, ou melhor, diz respeito aos valores³ refletivos no texto. ✓ Reconhecer os elementos da dimensão verbal, estudo das características do gênero crônica, a saber: personagens, tempo, espaço e foco narrativo, enredo e outros. ✓ Trabalhar as marcas de valoração, perceber com as escolhas linguísticas demarcam o posicionamento valorativo manifestado, a partir da compreensão dos sentidos e dos valores materializados no enunciado.
<p>Objetivos específicos à luz da transdisciplinaridade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender a autonomia, criticidade e criatividade como atitudes interdependentes, ao refletir sobre o tema casamento e suas implicações da relação indivíduo e sociedade; ✓ Perceber as relações entre pensamento e emoção, ao passo que a narradora-personagem reflete sobre o tema para além da convenção social; ✓ Desenvolver a escuta sensível, sobretudo, após a leitura do gênero e o estudo sobre os valores, cada um refrata do tema de forma distinta, a julgar sua constituição social; ✓ Promover a escuta musical, a exemplo da canção “Casamento dos Pequenos Burgueses” de Chico Buarque, ao tematizar as tensões e as vivências de duas pessoas na relação para além do casamento. ✓ Utilizar, a partir dessa ação anterior, perguntas mediadoras de pré-leitura e de leitura para favorecer a elaboração de sínteses provisórias e, conseqüente, compreensão do assunto. Tal movimento considera os

³ À luz da explicação de Volóchinov 2018[1929], compreende-se os valores sociais como avaliações e os juízos de valor que as pessoas formam a respeito das pessoas, dos assuntos, dos objetos que existem na sociedade. Os valores são inerentes ao jogo interlocutivo e, embora, muitas vezes, não temos consciência disso, a todo momento estamos refratando (questionando) e refletindo (construindo) valores. Por exemplo, ao ir a uma loja e escolher uma peça de roupa em detrimento da outra, já se marca um valor. Os valores constituem a identidade de cada pessoa.

	conhecimentos prévios dos aprendentes no processo de ensino e de aprendizagem, este, por sua vez, passa a ser cooperativo.
--	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando os encaminhamentos expostos, depreende-se que as características de uma ação docente, guiada pelos fundamentos da transdisciplinaridade e do dialogismo, se enriquecem por não se constituírem de forma isolada. De fato, ao conceber essa ação docente atravessada pela partilha, pela parceria, pela compreensão socioideológica do sujeito, pela integração disciplinar e pela busca do aprendizado constituído coletivamente formam-se a gênese das atividades do professor e de todos os agentes educacionais, que se desdobram no fortalecimento e ampliação do processo de ensino e de aprendizagem do sujeito.

Algumas considerações finais

Fica claro, portanto, que o trabalho com a leitura pautado no eixo de transdisciplinaridade e com nuances do eixo dialogismo pode indicar caminhos possíveis para a superação da crise educacional que se vê na atualidade. Além disso, tais práticas favorecem a concretização do letramento escolar e social nos diferentes níveis de ensino e representa uma boa alternativa para o desenvolvimento da competência leitora dos aprendentes.

Neste artigo, percebe-se a necessidade de o professor de língua buscar uma direção para atender às demandas que emergem da sala de aula com sujeitos sociohistóricos situados, considerando o todo e suas partes e vice-versa. Os pontos aqui discutidos não encerram as inúmeras possibilidades de debates, dada à complexidade das teorias que sustentam a presente discussão, mas servem como sugestões para o professor de Língua portuguesa implementar em sala de aula o trabalho com a leitura em perspectiva transdisciplinar e com nuances dialógicas.

É feito um convite à riqueza intelectual de compreensões e valorização das diferenças e da sua abundância para a grandiosidade que é o conhecimento humano para a leitura. Os meios de universalização da linguagem, existentes na arte e na literatura, se aproximam da possibilidade de associações de leitura, propiciando aos aprendentes a criticidade e sensibilidades necessários para compreenderem o que leem. E assim se verem comprometidos com senso ético e estético tão caros à humanidade, criando a famigerada consciência ecossistêmica.

Assim sendo, espera-se que as ideias aqui expostas possam servir de apoio para mais debates, mais formações continuadas e mais projetos pedagógicos, estes, por sua vez, mais coadunados com os novos tempos e com as novas realidades educacionais. Afinal, como dizia Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura do texto e alcança verdadeiramente a vida sobre a qual reflete semioticamente, estar-se-á frente a uma conquista da qual a escola jamais se poderá furtar: a construção da cidadania e criticidade dos indivíduos.

CRedit
Reconhecimentos: Não é aplicável.
Financiamento: Não é aplicável.
Conflitos de interesse: Os autores certificam que não têm interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética: Não é aplicável.
Contribuições dos autores: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Administração do projeto, Supervisão, Validação, Visualização, Escrita - rascunho original, Escrita - revisão e edição.

Referências

- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. UNESP, 1988 [1975]. p. 211- 362.
- BEHRENS, M. A. Contributos de Edgar Morin e Paulo Freire no paradigma da complexidade. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. *Complexidade e transdisciplinaridade – novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores*. Curitiba, APRRIS, 2015. p. 127- 142.
- BIÉS, J. *Educação transdisciplinar: perfis e projetos*. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/transdisciplinar.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2023.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, v. 56, n. 2. p. 371- 401, 2012.
- FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FUZA, A. F. *O conceito de leitura na Prova Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010, 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEL, Maringá. 2010.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Relatório Brasil no Pisa 2018: versão preliminar*. Brasília, DF, 2019.
- KORTE, G. *Metodologia e Transdisciplinaridade*. São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/korte.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.
- MEDVÍDEV, P. *O método formal nos estudos literários*. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].
- MEDEIROS, M. *Doidas e Santas*. 41ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2015.

MENEGASSI, J. R.; CAVALCANTE, R. S. M. Conceitos axiológicos do dialogismo em programa impressa. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, J. R. *Interação e escrita no Ensino de língua*. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 99-118.

MITTERRAND, D. Carta aberta de Danielle Mitterrand, sobre a amante do marido. *Certas cartas*. 2015. Disponível em: http://www.artefatocultural.com.br/portall/index.php?secao=materia_complet&subsecao=17&id_noticia=103). Acesso em: 13 de mar de 2023.

MORAES, M. C. *Transdisciplinaridade, criatividade e educação*: Fundamentos ontológicos e epistemológicos. Colaboração de Juan Miguel Bataloso Navas. Coleção Práxis. Campinas, Papyrus, 2015.

MORIN, E. *Educação e complexidade*: os sete saberes e outros ensaios. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 1999.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B. *Educação e Transdisciplinaridade*. Brasília: UNESCO, 2000. p. 13-29.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 71-83, 2008.

SANTOS, A.; SOMMERMAN, A. *Ensino disciplinar e transdisciplinar*: uma coexistência necessária. Rio de Janeiro: WAK, 2014.

SOBRAL, A.; GIOCOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso. *Domínios de Linguagem*, v. 10, p. 1076-1094, 2016.

VOLÓCHINOV, V. Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. Introdução ao problema da poética sociológica. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: VOLÓCHINOV, V. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930], p. 213-250.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Ekaterina Vólvoka Américo; Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

ANEXO 1: Crônica *Casamento Aberto*, autoria de Martha Medeiros

Andou circulando pela internet um texto creditado a Danielle Mitterrand, viúva do ex-presidente francês François Mitterrand. Pelo teor, acredito que seja mesmo de sua autoria. Quando permitiu que a amante e filha que ele teve fora do casamento comparecessem aos funerais, Danielle comprou briga com a ala mais conservadora da sociedade francesa. Agora está se defendendo com uma reflexão que serve para todos nós.

É sabido que a instituição casamento vem se descredibilizando com o passar do tempo. Hoje, uma relação que se dura mais de vinte anos já é candidata a entrar para o Guinness. Li outro dia uma pesquisa sobre os casais mais “divorciáveis” da atualidade. A tal Paris Hilton era a mais cotada para se separar no primeiro ano de matrimônio –erraram: nem chegou a haver casamento. E fora do mundo das celebridades não é diferente. Os pombinhos estão no altar, e os amigos, na igreja, já estão fazendo suas apostas para a duração do enlace. Todo mundo quer casar, adora a ideia, mas poucos ainda acreditam no felizes para sempre, e não porque sejam cínicos, mas porque conhecem bem o contrato que estão assinando: com exigências de exclusividade vitalícia, ou seja, ninguém entra, ninguém sai. Difícil achar que isso possa dar certo nos dias atuais.

O casamento vai acabar? Nunca, mas vai continuar a fazer muita gente sofrer se não entrarem cláusulas novas nesse contrato e se as cabeças não se arejarem. Danielle Mitterrand diz o seguinte: “Achar que somos feitos para um único e fiel amor é hipocrisia, conformismo. É preciso admitir docemente que o ser humano é capaz de amar apaixonadamente alguém e depois, com o passar dos anos, amar de forma diferente”. E termina citando sua conterrânea, Simone de Beauvoir: “Temos amores necessários e amores contingentes ao longo da vida”.

Estamos falando de casamento aberto, sim, mas não desse casamento escancarado e vulgar, em que todos se expõem, se machucam e acabam ainda mais frustrados. Casamento aberto é outra coisa, e pode inclusive ser monogâmico e muito feliz. A abertura é mental, não precisa ser sexual. É entender que com possessão não se chegará muito longe. É amar o outro nas suas fragilidades e incertezas. É aceitar que a união é para trazer alegria e cumplicidade, e não sufocamento e repressão. É ter noção de que a cada idade estamos um pouquinho transformados, com anseios e expectativas bem diferentes dos que tínhamos quando casamos, e quem nos ama de verdade vai procurar entender isso, e não lutar contra. Sendo aberto nesse sentido, o casal construirá uma relação que seja plena e feliz para eles mesmos, e não para a torcida. E o que eles sofrerem, aceitarem, negociarem ou rejeitarem terá como único intento o crescimento de ambos como seres individuais que são.

Enquanto não renovarmos nossa ideia de romantismo continuaremos a bagunçar aquilo que foi feito apenas para dar prazer: duas pessoas vivendo juntas. Eu não conheço nada mais difícil, mas também nada mais bonito. E a beleza nunca está nas mesquinhas e infantilidades. A beleza está sempre um degrau acima.