

DISCURSO NA VIDA, DISCURSO NA ARTE: NOTAS SOBRE A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO SOCIAL NO ÂMBITO ARTÍSTICO⁵¹

DISCOURSE IN LIFE, DISCOURSE IN ART: NOTES ON DIVERSITY AND SOCIAL INCLUSION IN ARTISTIC SCOPE

Wilder Kleber Fernandes de Santana*

Weslei Chaleghi de Melo**

Davi Milan***

RESUMO: Para a circunscrição desse trabalho, partimos de uma discussão sustentada nos pressupostos da chamada Análise Dialógica do Discurso (ADD), em que alguns conceitos são esmiuçados neste espaço teórico e evidenciados no plano analítico. Nesse sentido, temos como recurso para o presente trabalho as noções de palavra, diversidade e inclusão social. Recorremos às contribuições de Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1930-34]), Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]), os quais subsidiam os fundamentos teóricos de nossa pesquisa. A abordagem dialógica tem explicitado uma multiplicidade de manifestações de linguagem, além de apontar caminhos para a diversidade e a inclusão por meio da arte, com incidências histórico-ideológicas e posicionamentos políticos. É nessa arena tensa de discussões que se coloca nosso objetivo, o qual consiste em discutir sobre a diversidade e a inclusão social no espaço artístico. No que diz respeito aos fenômenos artísticos, tornam-se imprescindíveis, pois possuem caráter integrador entre as diferentes perspectivas sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade. Inclusão. Espaço artístico.

ABSTRACT: To circumscribe this paper, we start with a discussion based on the assumptions of the so-called Dialogical Analysis of Discourse (DAD), in which some concepts are detailed in this theoretical space and evidenced in the analytical plan. In

⁵¹ O presente estudo foi revisado e ampliado com o apoio da FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba), Pós-doutorado no País – BLD-PDRP.

* Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB. Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING - UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba). Sua área de estudos se direciona para o Discurso e a Religião. E-mail: wildersantana92@gmail.com

** Doutorando em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Ensino pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduado em Letras- Língua Portuguesa pela UEL. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Miraselva – PR.

*** Professor da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), e da Educação Básica em Quintana – SP. Especialista em Educação e pesquisador na UNESP – Campus Marília – SP.

this sense, we have as a resource for the present paper the notions of word, diversity and social inclusion. We resort to the contributions of Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1930-34]), Medvedev (2016 [1928]) and Voloshinov (2017 [1929]), which support the theoretical foundations of our research. The dialogical approach has made explicit a multiplicity of language manifestations, in addition to pointing out ways for diversity and inclusion through art, with historical-ideological incidences and political positions. It is in this tense arena of discussions that our objective is placed, which consists of discussing diversity and social inclusion in the artistic scope. With regard to artistic phenomena, they become essential, as they have an integrating character between different social perspectives.

KEYWORDS: Diversity. Inclusion. Artistic scope.

1. INTRODUÇÃO

A dinâmica fundamentada e engendrada pelos postulados do Círculo de Bakhtin nos impulsiona a compreensões sempre complexas e múltiplas acerca das diferentes problemáticas imersas em práticas sociais contemporâneas. Por partirmos de uma discussão sustentada nos pressupostos da chamada Análise Dialógica do Discurso (ADD)⁵², algumas questões precisam ser esclarecidas para que os conceitos possam ser esmiuçados neste espaço teórico e evidenciados no plano analítico. Nesse sentido, temos como recurso para o presente trabalho as noções de palavra, diversidade e inclusão social.

Torna-se nevrálgico mencionar que o posicionamento assumido pelos integrantes do círculo de Bakhtin, pesquisadores russos, ao formalismo, é de grande valia para nos dar sustentação para produzir saberes que protagonizem contextos de vivência social (BRAIT, 2006; ALMEIDA, 2013; SANTANA, 2018; 2019). Decorre, desse modo, a concepção de Bakhtin (2006 [1979]) sobre a interação verbal, na ideia de que nenhum discurso é o primeiro ou será o último na cadeia interminável da comunicação discursiva, visto que “o sujeito não é adâmico, aquele que profere

⁵² Utilizamos a expressão Análise Dialógica do Discurso (ADD) por compreendermos a existência de variadas Análises dos Discursos. O uso do termo, bem como sua dinamicidade, demarca os horizontes teórico-metodológicos de nossa pesquisa. A expressão Análise Dialógica do Discurso (ADD) foi cunhada por Brait (2006) em território brasileiro para circunscrever um horizonte teórico-metodológico dos estudos e pesquisas de base dialógica na medida em que nos situa sobre os estudos de Bakhtin e o Círculo.

demiurgicamente a palavra original; não é o senhor da palavra, o discurso não emerge de um sujeito só” (BRANDÃO, 2012, p. 35). Desse modo, não apenas no contexto educacional russo, mas em diversos outros ao longo dos continentes, devemos priorizar um ensino que provoque os alunos a se tornarem sujeitos de seu dizer, e não a se defrontarem com o teoreticismo da palavra, que não produz sentidos (SANTANA, 2019).

Para concretização de nosso estudo, recorreremos às contribuições de Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1930-34]), Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]), os quais subsidiam os fundamentos teóricos de nossa pesquisa. A abordagem dialógica tem explicitado uma multiplicidade de manifestações de linguagem, além de apontar caminhos para a diversidade e a inclusão por meio da arte, com incidências histórico-ideológicas e posicionamentos políticos. No que diz respeito ao estado da arte que abarca essa temática, há pesquisadores que têm se empenhado (DUARTE, 2009; GONÇALVES, 2019; MELO, 2020; MELO et al., 2020).

Tratar dessa temática torna-se necessário, uma vez que se busca a superação dos paradigmas pedagógicos instituídos por uma tradição de métodos de ensino que são modificados constantemente por fatores sociais, ao longo dos tempos. Diante disso, Rodrigues (2013) pontua que, para a construção de uma escola para todos, é preciso incentivar o processo de inclusão social, compreendendo que cada educando possui suas especificidades que não se enquadram em um modelo pronto de aluno.

Vale a pena destacar que, nos currículos educacionais, há alguns documentos norteadores reafirmando a necessidade da implementação de práticas pedagógicas dinamizadoras da quebra de estigmas sociais. Por exemplo, há a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino de culturas afro-brasileiras e africanas e também a Lei n. 11.645/08 (BRASIL, 2008), que evoca o ensino da cultura indígena.

Quanto aos documentos legais a que recorreremos para delineamento de nosso trabalho, estamos amparados e direcionados pelo que regem: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); A Portaria SEDH de 2010, que reinsere em discussão os Direitos Humanos (BRASIL, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

É nessa arena tensa de discussões que se coloca nosso objetivo, o qual consiste em discutir sobre a diversidade e a inclusão social no espaço artístico. No

que diz respeito aos fenômenos artísticos, tornam-se imprescindíveis, pois possuem caráter integrador entre as diferentes perspectivas sociais. Entretanto, não é uma tarefa fácil quando aplicadas, no âmbito escolar, a finalidades que excedem a estética, pois pensar a literatura em relação com outras artes e a temas socialmente importantes como a diversidade e a inclusão social, torna-se uma tarefa árdua (MELO, 2020). Importa, ainda, mencionar que esta pesquisa se constitui como uma versão ampliada e robustecida da parte 1 da dissertação de Melo (2020), intitulada *A diversidade e a inclusão social na arte: literatura e cinema em diálogo*.

Em termos estruturais, o artigo está dividido em duas seções, além da Introdução e das Considerações finais, quais sejam 2. *Sobre inclusão social, seletividade literária no espaço escolar e a dinamicidade da palavra*, que consiste na discussão teórica que fundamenta nosso estudo e 3. *Notas sobre a diversidade e a inclusão social no âmbito artístico* que agrega a discussão teórica pensando a literatura e o cinema como horizontes de humanização. A seguir dispõe-se a primeira seção.

2. SOBRE INCLUSÃO SOCIAL, SELETIVIDADE LITERÁRIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A DINAMICIDADE DA PALAVRA

Esclarecemos que ao tratar do tema “inclusão social”, comumente se remete a pessoas com deficiência (PcD), entretanto esse termo não se restringe somente a isso. As PcD fazem parte dessa discussão, mas o vocábulo abarca um grande conjunto de diferenças, nas mais variadas esferas da sociedade. Como parte integrante dessa concepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 58, busca a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Antes da referida lei, havia o que se pode chamar de segregação educacional: alunos tidos como *incapazes* eram excluídos do convívio escolar, da abordagem inclusiva e, por sua vez, eram colocados em escolas “especiais”, em um movimento de exclusão social. De acordo com Carvalho (1994), havia outras exclusões, que, mesmo não amparadas pela lei, não eram mitigadas por ela, ou seja, alunos com

condições socioeconômicas precárias, e/ou com necessidades educacionais como os já citados.

Assim, educandos em diversos tipos de situação de desigualdade social não eram amparados dentro de um âmbito jurídico, tampouco eram efetivamente incluídos dentro da escola e defendidos das situações adversas que demandam equidade. É importante lembrar que o ser humano é condicionado a viver em sociedade e, para que isso ocorra, é preciso que ele se habitue a tal fator. A escola funciona, então, como instituição de socialização e integração de diferentes sujeitos, constituindo-se como um espaço multicultural de construção de identidade, que atua nesse processo de habituar-se ao convívio social e de se constituir como sociedade (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006).

A organização escolar, dessa forma, deve se comprometer a integrar todos os alunos, independentemente de quais sejam suas especificidades. Logo, nessa realidade emergente do âmbito educacional, exige-se que os docentes assumam uma postura reflexiva, para suprir as necessidades dos educandos e proporcionar-lhes uma educação de qualidade e igualitária.

Partindo dessas constatações, compreendemos que a prática pedagógica deve se engajar no respeito à diversidade como premissa constituinte da base para a inclusão social, pois o processo de escolarização na educação básica atinge a maior parte da população. Marín (2003) elenca a temática em questão e destaca que a educação, como adjunta no processo de preservação da inclusão social, proporciona o contato entre sujeitos de diferentes culturas.

É preciso, inicialmente, pontuar que não há o costume de se discutir a aplicabilidade da arte e da diversidade da literatura em sala de aula. No âmbito escolar, costuma-se priorizar obras canonizadas⁵³, conhecidas como alta literatura. São as obras legitimadas por determinados grupos sociais, passando por um processo de valorização da sua linguagem, que vai desde o seu grau de autoria, o estabelecimento de uma cultura de significações, o reconhecimento do seu valor pela crítica literária, até sua circulação nas universidades (MELO, 2020).

⁵³ Assumimos, aqui, como obras canônicas, a concepção postulada por Harold Bloom (1995). São obras transmitidas ao longo do tempo para outros leitores, constituindo uma tradição literária e dando lugar de destaque a determinadas obras literárias.

É notório que a configuração do ensino de literatura permeia o sistema de valor estético da obra, que, por sua vez, é instituída tradicionalmente. Dessa forma, os estudantes passam a, geralmente, valorizar uma obra sem saber o porquê desse valor. Para Candido (1995), tal reprodução não reflexiva do cânone constitui uma grande limitação para o desenvolvimento da criticidade do leitor. O crítico também discorre sobre a elevação do nível de compreensão do texto literário. A leitura deve partir de diferentes formas e temáticas, em variados níveis de complexidade e qualidade. Isso fará com que se amadureça o grau interpretativo, alçando comparações com critérios cada vez mais rigorosos referentes à estética da obra lida (CANDIDO, 1995).

Em contrapartida, obras cinematográficas, muitas vezes, são estigmatizadas por serem cultura de massa e por uma linguagem que se aproxima mais daquela usual, devido ao seu caráter comercial, que visa a atingir o maior público possível. Diferentemente de obras literárias canônicas, as cinematográficas poucas vezes vão à escola. Entretanto, cabe a valorização dessa manifestação artística, que, apesar de possuir uma linguagem diferente da literária, em seus aspectos estruturais, é também autônoma e sensibilizadora (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]). E o cinema é uma das artes que atinge o maior número de pessoas interessadas. Por essa razão, é um importante meio de acesso às interações sociais e culturais (MELO, 2020; MELO et al., 2020).

Segundo Volóchinov, “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais” (VOLOCHINOV, 2018, p. 140). Nesse contexto, a língua se insere como “organismo vivo”, uma vez que está em constante movimento na cadeia interminável da comunicação discursiva.

A leitura literária, por sua vez, na medida em que atua como uma forma multifacetada da palavra (VOLOCHINOV, 2018), também contribui para a formação intelectual, cultural, identitária e social, justificando-se, dessa forma, o trabalho em sala de aula com essas linguagens (literatura e cinema), em suas diferentes transposições de gêneros discursivos e diversidade temática inclusiva. Vale ressaltar que a literatura pode ser compreendida, entre seus muitos aspectos, como forma subjetiva de compreensão do homem em seu “eu” e em sua relação com o “outro”

(BAKHTIN, 2006 [1979]). Logo, esse instrumento de intensificação das relações sociais contribui para a humanização do sujeito, ao expor diferentes visões com significações e ressignificações sobre os mais diversos temas.

Por esse viés, o foco aqui refletir sobre romper com paradigmas pautados em práticas pedagógicas engessadas e que pouco colaboram para a emancipação do sujeito e desenvolvimento de sua autonomia e criticidade (FREIRE, 2019 [1997]). Respaldados no pensamento de Freire, é possível perceber o aspecto de encantamento que o texto literário proporciona, impactando e levando os discentes a uma imensidão de possibilidades trazidas pelos autores (BRITO, 2006).

Desse ponto de vista, entendemos que as obras literárias e cinematográficas, por exemplo, são capazes de potencializar a visão sobre a discussão de temas transversais (valores – como solidariedade, compreensão, aceitação, amor ao próximo, generosidade – e visões distintas de mundo), possibilitando uma prática pedagógica humanística. Afirma Melo (2020, p. 14) que essas obras, além de suas potencialidades pedagógicas, “possuem valor estético/de fruição, que não se restringe a finalidades educacionais. Essas expressões artísticas, por sua autonomia, abarcam múltiplos sentidos culturais que podem ser engajados na prática pedagógica”.

Em termos de uma metodologia para a dinamicidade do objeto em um plano artístico, para a apreciação/análise de um mural renascentista, ou de um cordel, torna-se necessário que haja a real vivência cultural histórica, sem a qual é impossível atribuir valores excedentes. Na acepção de Bakhtin:

É o conteúdo da atividade estética (contemplação) orientada sobre a obra que constitui o objeto da análise estética.

Doravante denominaremos este conteúdo simplesmente como objeto estético, à diferença da obra exterior propriamente dita, que admite outras abordagens, e sobretudo a abordagem basicamente cognitiva, ou seja, uma percepção sensorial regida por um conceito.

Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura que a partir de agora chamaremos de objeto estético arquitetônico, é a primeira tarefa da análise estética. Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente cognitiva, e compreender sua estrutura de forma totalmente independente do objeto estético: o esteta deve tornar-se um geômetra, um físico, um anatomista, um fisiólogo, um lingüista, como também o artista, até um certo ponto, é obrigado a sê-lo. Assim, a obra de arte literária deve ser compreendida inteiramente, em todos os seus momentos, como um fenômeno da língua, isto é, de modo

puramente lingüístico, sem qualquer consideração quanto ao objeto estético que ela realiza, somente nos limites da conformidade científica que rege seu material.

Finalmente, a terceira tarefa da análise estética: *compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato técnico da realização estética*. É claro que esta terceira tarefa pressupõe já conhecidos e estudados tanto o objeto estético na sua singularidade, como a obra material na sua realidade extra-estética. (BAKHTIN, 2010 (1923-1924), p. 22).

Ao tecermos metodológicos olhares sob prisma da ADD, compreendemos que essa pressuposição de interação ativa que orienta a construção do discurso implica em uma vivência social valorativa. Nesse sentido, em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2006 [1979]) afirma que qualquer objeto do nosso dizer, seja uma réplica do cotidiano ou um romance “por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos: nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 299-300). Com efeito, “não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, *pela situação social mais próxima*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 204 - grifos do autor). Nesse sentido, a interação se constitui numa trama de enunciados que se reclamam, sempre respondendo ou antecipando o outro de forma intermitente.

3. NOTAS SOBRE A DIVERSIDADE E A INCLUSÃO SOCIAL NO ÂMBITO ARTÍSTICO

Em uma perspectiva de produção artística, a principal meta do criador/pesquisador deve ser sempre aferir se os seus outros alcançarão múltiplos sentidos com o conteúdo e se o objetivo foi alcançado. No caso do professor em sala de aula, deve utilizar ferramentas e metodologias diferenciadas, estimulando o estudante a se desenvolver intelectualmente sob uma perspectiva crítica e interativa. Por isso, deve procurar sua qualificação profissional.

Recentemente, notou-se significativo aumento de discussões no meio acadêmico acerca da diversidade e da inclusão social. Isso ocorre devido à grande pluralidade de sujeitos em sala de aula, com suas especificidades, limitações e em suas mais variadas manifestações. Nesse sentido, afirmam Pabis e Martins (2014, p. 10) que, “[...] numa mesma sala de aula encontramos alunos oriundos dos mais

diversos segmentos sociais, com diferentes condições econômicas, descendentes de diferentes etnias [...]”. Tratar dessa temática torna-se necessário, uma vez que se busca a superação dos paradigmas pedagógicos instituídos por uma tradição de métodos de ensino que são modificados constantemente por fatores sociais, ao longo dos tempos (MELO, 2020).

Na perspectiva de Abramowicz (2006, p.12), o termo *diversidade* pode ser entendido como “variedade, diferença⁵⁴ e multiplicidade entre diferentes objetos ou realidade”. Essa concepção é reafirmada por Lima (2008) ao dizer que o ser humano se constitui por diferentes culturas e diferentes relações sociais, sendo pertencente a um grupo e, ao mesmo tempo, sendo singular em sua personalidade em relação aos demais sujeitos de seu círculo de convívio. Considera-se um grande desafio reconhecer essa diversidade como elemento adjunto da identidade de um grupo social. Isso requer a superação do preconceito, bem como o empenho em se ensinar o valor dos vínculos afetivos que se formam dentro ou a partir desse grande conjunto chamado diversidade.

Tendo em vista esse panorama, indagamos: há uma possibilidade eficaz de proporcionar a reflexão referente à diversidade e à inclusão social? Como a literatura e o cinema poderiam atuar como dispositivos para potencialização do saber? E como orientar profissionais nessa prática? As concepções de diversidade e de inclusão social, expressas neste trabalho, giram em torno de tal questionamento e da valorização das especificidades sociais, inserindo e integrando no processo de ensino e aprendizagem os sujeitos pertencentes a grupos sociais discriminados, valorizando-os e compreendendo as diferenças como marco da estruturação cultural, de construção social, pois os sujeitos são homens e mulheres plurais (distintas etnias, classes sociais, religiões, idades etc.).

Na ótica de Cosson,

⁵⁴ No decorrer da história da humanidade, o conceito de diferença se tornou palco para alternâncias de conhecimentos nas áreas da filosofia, das ciências, e da linguagem. Nesse prisma de compreensão, Semprini (1999) aponta que: ... “diluir” a noção de diferença nesta igualdade. O contrato tácito assinado entre as diferentes variantes da cidadania e os indivíduos foi uma promessa de igualdade civil em troca de um confinamento das suas diferenças dentro de suas respectivas esferas privadas. Aos olhos de alguns, todavia, jamais houve real equidade nesse pacto, e a igualdade cívica nunca foi desfrutada por todos igualmente. Surgiu uma outra forma de diferença, a da desigualdade. (SEMPRINI, 1999, p. 157).

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2007, p. 17).

No nosso ponto de vista, a chave para potencializar as engrenagens dessa experiência com a literatura está na relação responsiva e responsável do eu para com o outro (BAKHTIN, 2006 [1979]). Por meio da alteridade é possível realizar caminhos que apontem para a diversidade e a inclusão no âmbito artístico. Para Bakhtin (2013), as relações dialógicas são indissociáveis do campo discursivo, isto é, da língua em uso como fenômeno real e concreto. Nesse sentido, toda linguagem está imbuída de relações dialógicas, as quais “são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico” (BAKHTIN, 2013, p. 209).

Sobre o fenômeno da alteridade, Santana e Miotello (2020, p. 54) postulam que a proposta de relações alteritárias advinda das obras do Círculo de Bakhtin “contribui para a formulação do enunciado como um elo da complexa rede de outros enunciados, estabelecendo com todos eles relações dialógicas de variados níveis e graus de complexidade”. Nessa linha de compreensão, “tornam-se imprescindíveis os aspectos histórico-sociais para compreensão da linguagem e dos sujeitos que a mobilizam, em detrimento dos estudos monológicos, especificamente os da linguística de base estruturalista” (SANTANA; MIOTELLO, 2020, p. 54).

Identificamos a literatura e o cinema enquanto fenômenos artísticos na medida em que reenunciamos o excedente de visão proposto por Compagnon (2009, p. 36), de que tais horizontes dotam “o homem moderno de uma visão que nos leva para além das restrições da vida cotidiana”. Sendo assim, ela é fruto de um contexto social e nosso cotidiano é indissociável das manifestações ficcionais ou poéticas. Ora, se ela está presente em nosso dia a dia, torna-se um bem social que deve ser para todos (CANDIDO, 2004).

Candido também argumenta, a respeito da compreensão do texto literário como fenômeno artístico, que a leitura deve partir de diferentes formas e temáticas, em

variados níveis de complexidade e qualidade (CANDIDO, 1972). Nesse sentido, o crítico se posiciona sobre a necessidade de o sujeito assumir responsabilidades para com o fazer literário pensando justamente na diversidade, em representações da realidade social. Em *Ciência e Cultura*, o crítico afirma que essa interrelação entre a realidade e o imaginário “[S]erve para ilustrar em profundidade a função integradora e transformadora da criação literária com relação aos seus pontos de referência na realidade” (CANDIDO, 1972, p. 805).

Quanto ao cinema, respaldados em Bourdieu (1979), entendemos que, assim como a literatura, é capaz de despertar nas pessoas sentimentos como o de alteridade, despertar sobre o agir concreto, em que se pauta a diversidade e a inclusão social. Desse modo, também nos tornamos espectadores, não apenas meros sujeito estáticos que assistem alguém que se identifica ou desidentifica-se com o que acontece na tela. Além disso, “O cinema torna não só compreensível o teatro, a poesia e música, como também o teatro interior do espírito: sonhos, imaginação, representações: o tal minúsculo cinema que existe na nossa cabeça” (MORIN, 1977, p. 243).

Haja vista os perigos que temos vivenciado pela proliferação de uma instrumentalização do saber, recorremos a Volóchinov (2018), o qual assevera que um produto ideológico não consiste “apenas em uma parte da realidade natural e social ..., mas também ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91).

Nesse sentido, entendemos que o signo, nas reflexões de Volóchinov, está diretamente ligado às relações contextuais, isto é, situa-se entre sujeitos sócio-historicamente organizados. Nesse aspecto, não depende exclusivamente da consciência do “eu” ou do “outro”, mas de uma complexa cadeia discursiva com reflexos e refrações intersubjetivas estabelecidas no momento da interação discursiva, tendo em vista que “a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de uma interação na realidade viva” (STELLA, 2018, p. 178).

Sobre esse movimento do reportar-se ao(s) outro(s) que me constitui(em), na interação que estabelecemos com a palavra alheia, Ponzio compreende que “nunca é uma relação de equivalência, porque ela é concebida para um terceiro: o

destinatário. Existem pelos menos outros dois com quem nos relacionamos ao falar: a pessoa de quem tomo as palavras e a pessoa a quem me dirijo. A relação é... triangular”. (PONZIO, 2008, p. 103).

Nesse contexto, é na interação discursiva que o signo ganha novos sentidos, a partir do entretecimento das diferentes vozes e valorações sociais, ou seja, no uso da língua viva e concreta. Na interpretação de Zandwais (2016):

[...] o modo como a palavra se inscreve em uma ou outra ordem histórico-simbólica e a partir daí se dota de valores, significando diferentemente em cada época, em cada espaço social, em cada modo de produção, em cada espaço institucional, refletindo ou refratando determinadas realidades que, por serem heterogêneas, multifacetadas, não podem ser apreendidas como um todo. Todo signo, portanto, será sujeito à avaliação. Todo signo possui uma função responsiva em relação às formas de “compreensão” da ordem do real. E é essa função responsiva que o torna polissêmico por excelência (ZANDWAIS, 2016, p. 109).

Refletindo sobre as palavras de Zandwais, sobre como a palavra vem se inscrevendo na ordem do histórico-simbólico e agregando valores, torna-se necessário recorrer à sociologia moderna, segundo a qual “[...] interessa principalmente analisar os tipos de relações e os fatos estruturais ligados à vida artística, como causa ou consequência [...] investigar as influências concretas exercidas [sobre a arte] pelos fatores socioculturais” (CANDIDO, 1985, p. 21).

Processos humanizadores “não apenas recorrem a condições históricas de produção dos enunciados, mas reinsere-os em novas cadências de acontecimentos sob vértices literários” (SANTANA; MELO, 2020, p. 7). Assim, circunscritos nessa proposição que inclui, retrata, rompe com paradigmas excludentes e aponta para a vivacidade da arte, nosso intuito é o de repensar a diversidade e a inclusão social no âmbito artístico. Soa, para além de um grande desafio, que é imperativo compreender a literatura e o cinema, na condição de manifestações artísticas, como horizontes de humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade brasileira, tendo em vista a espaço-temporalidade em que estão inscritas nossas instituições educacionais, torna-se imperativo propor

DIALOGO E INTERAÇÃO

Cornélio Procópio, Volume 16, n.1 (2022) - ISSN 2175-3687

discussões que versem sobre a diversidade e a inclusão social em seu sentido mais amplo: ponto basilar para equidade, sobretudo no âmbito escolar, para que facilite o desenvolvimento da cidadania dos sujeitos-alunos. Assim, é perceptível que o sentimento de alteridade, aqui observado pela ótica da arte, faz parte de habilidades interpessoais saudáveis que combatem diversos tipos de violência como: intimidação, feminicídio, homofobia, racismo, intolerância religiosa, discriminação contra pessoas com deficiência.

Como apontamos nesta pesquisa, o diálogo entre literatura e cinema por meio de propostas interdisciplinares que excedem o currículo formal, constituem-se como ferramentas pedagógicas eficazes no processo de desenvolvimento da alteridade. Constatamos que essa prática contribui para a manutenção e valorização dos domínios estético e histórico de manifestação do sujeito. Reconhecer a importância da arte nos caminhos para potencialização da diversidade é garantir seu lugar nas instituições de ensino.

Em linhas não findas, esperamos ter cumprido com o objetivo a que nos propomos, qual fora discutir sobre a diversidade e a inclusão social no espaço artístico. Reenunciando Aristóteles (2010), trazemos a ideia de que o homem é acima de tudo um animal, mas especificamente social, constituindo-nos por meio de um processo dialógico que ocorre na relação entre o “eu”, o “outro” e o “nós”. É nesse ponto de tensão que a arte se encontra, em superposições dialético-dialógicas com a vida.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ. Anete. **Trabalhando a diferença na educação**. São Paulo: Moderna. 2006.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente**. João Pessoa: Ideia, 2013.

ARISTÓTELES. Sobre a Alma. In: **Obras completas de Aristóteles** – Vol. III. Tradução de Ana Maria Lóio. Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Lisboa, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2016 [1979].

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Objetiva, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.

BRAIT, Brait. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

BRANDÃO, Helena Hatshue. **Introdução à análise do discurso**. 3ªed. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2012.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de direitos humanos da presidência da república. **Portaria SEDH Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010**. Que altera dispositivos da Resolução nº 35, de 06 de julho de 2005. Brasília. 2010. disponível em: https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022

BRITO, João Batista de. **Literatura no cinema**. São Paulo: UNIMARCO, 2006.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1985.

CARVALHO, Alfredo R.; ROCHA, Jomar V.; SILVA, Vera L. R. R. **Pessoa com deficiência na história**: modelos de tratamento e compreensão. Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. Organizador: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), 2006.

CARVALHO, Rosita E. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “i’s”. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2007.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação.** Belo Horizonte: 4. ed. Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 52ª edição. Rio de Janeiro. Paz & Terra, 2019.

GONÇALVES, Rafael Marques. Autonomia e políticas práticas de currículos: uma equação entre raízes e opções. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-16, 2019.

MEDVIÉDEV, P. A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas. In: MEDVIÉDEV, Pável. **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica.** Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016a [1928], p.41-56.

MELO, Weslei Chaleghi de et al. **A diversidade e a inclusão social na arte: literatura e cinema em diálogo.** 2020. Dissertação de Mestrado. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

MELO, Weslei Chaleghi de; DA SILVEIRA, Éderson Luís; DE SANTANA, Wilder Kleber Fernandes. Literatura e Cinema em interação discursiva. **Revista Diálogo e Interação**, v. 14, n. 1, p. 177-196, 2020.

PABIS, Nelsi Antonia; MARTINS, Mario de Souza. **Educação e diversidade cultural.** Guarapuava: Unicentro, 2014.

PONZIO, Augusto. Crítica da razão dialógica. In: **A Revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** Coordenação de produção: Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008. p. 231-240.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem: nas tessituras de Volóchinov e o círculo de Bakhtin. **Revista Diálogos**, v. 7, n. 3, p. 205-220, 2019.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes; MIOTELLO, Valdemir. O dialogismo como potencial teórico-metodológico ao ensino (de literatura): no horizonte de Bakhtin e o Círculo. **Revista Educação e Linguagens**, v. 9, n. 16, 2019.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Ensino dialógico de literatura na educação básica e a formação de sujeitos críticos. In: PAIVA, F.J.O & SILVEIRA, E.L (Orgs). **O ensino na Educação Básica: Diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

SEMPRIMI, Andréa. **Multiculturalismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

VOLÓCHINOV, Valentin. Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017a [1929]. p. 143-172.

VOLÓCHINOV, Valentin. A Interação Discursiva. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017b [1929]. p. 201-226.

ZANDWAIS, A. Bakhtin/Voloshinov: Condições de produção de Marxismo e Filosofia da Linguagem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o Círculo**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto: 2016, p. 97-116.

Recebido em: 05/05/2022.

Aprovado em: 14/07/2022.