

ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSOS E DE TEMAS A PARTIR DE UMA ABORDAGEM EDUCOMUNICATIVA DECOLONIAL E DECOLONIZADORA

Paola PRANDINI, (ECA-USP)¹

Resumo: O artigo proposto tem como intuito principal compartilhar reflexões em torno dos campos da análise de discurso e, mais especificamente, da análise crítica do discurso e de temas, como percursos escolhidos para obter os resultados de minha pesquisa de doutorado. Nesse sentido, apontarei discussões por mim realizadas, a partir de uma abordagem educ comunicativa decolonial e decolonizadora, uma vez que meu estudo se propõe a discorrer, criticamente, sobre a branquitude e as colonialidades com base em narrativas de educadoras e de educadores que lecionam em escolas públicas de ensino básico das cidades de Joanesburgo (África do Sul), de Maputo (Moçambique) e de São Paulo (Brasil).

Palavras-chave: Análise crítica de discursos, Análise crítica de temas, Abordagem educ comunicativa decolonial e decolonizadora.

Abstract/Resumen: The main purpose of the proposed article is to share reflections on the fields of discourse analysis and, more specifically, on the critical analysis of discourse and themes, as paths chosen to obtain the results of my doctoral research. In this sense, I will point out discussions that I carried out, from a decolonial and decolonizing educ communicative approach, since my study aims to critically discuss whiteness and colonialities based on narratives of educators who teach in public schools in the cities of Johannesburg (South Africa), Maputo (Mozambique) and São Paulo (Brazil).

Keywords/Palabras clave: Critical discourse analysis, Critical themes analysis, Decolonial and decolonizing educ communicative approach.

INTRODUÇÃO

O campo da análise do discurso, enquanto parte dos estudos do discurso (MAINGUINEAU, 2015) - ou ainda das análises do discurso (no plural), como prefere nomear Souza-e-Silva (2012) -, é vasto e este texto jamais daria conta de sua profundidade, mas, como educ comunicadora, compreendo e oriento minhas contribuições para o campo da AD (sigla comumente usada para definir Análise do Discurso) no sentido de observar, aprender com e me valer dos conhecimentos a que tive acesso por meio das leituras empreendidas sobre o campo, para a redação deste artigo. Nesse sentido, já no título do mesmo, nos provoco a pensar sobre não apenas um procedimento padrão de análise do discurso, com histórico e influência de linha francesa, mas aponto para um pequeno passo além: empreender uma análise que seja

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Bolsista CNPq. Email: paola@usp.br.

crítica (WODAK e MEYER, 2009; MAINGUINEAU, 2015) a partir dos valores presentes a partir de uma abordagem (MAINGUINEAU, 2015) educacional decolonial e decolonizadora (genuinamente também crítica). Conjuntamente com isso, também almejo apresentar - como parte fundamental para minha análise crítica do discurso - a pertinência da análise crítica de temas (GILL, 2002) e de sentidos (BAKHTIN, 2011) presentes nas narrativas (BRUNER, 2001) de educadoras/es com as/os quais dialoguei durante a pesquisa de campo que realizei como parte de meu doutoramento, nas cidades de Joanesburgo (África do Sul), Maputo (Moçambique) e São Paulo (Brasil).

Todavia, não irei me ater às estratégias metodológicas utilizadas nem aos resultados obtidos a partir da condução da análise crítica do discurso e de temas por mim desempenhadas. O foco, neste momento, é o de estabelecer uma discussão analítica sobre o campo da AD, sobre a pertinência da ACD (Análise Crítica do Discurso) e sobre como a abordagem educacional decolonial e decolonizadora pode vir a contribuir para o recorte analítico que anseio alcançar em minha pesquisa. Ressalto, inclusive, que não à toa utilizo os adjetivos "decolonial" e "decolonizadora" após o termo "educacional/o". Isso acontece porque comungo dos pensamentos de intelectuais em África que identificam no uso exclusivo da palavra "decolonial" um unilateralismo em relação às leituras e às análises realizadas por acadêmicos/as latinoamericanos/as e que acabam por não abranger especificidades dos países do continente africano, que também passaram por processos de colonização europeia, mas em formatos diferentes dos territórios presentes na América Latina e, em razão disso, acabam por fazer reflexões que, por vezes, divergem daquelas realizadas no campo da decolonialidade apenas (NDLOVU-GATSHENI, 2018). Por isso, por uma escolha ideológica e política, faço uso de ambos os conceitos, uma vez que os vejo enquanto complementares, da mesma forma que, para mim, não há prática educacional que possa ser realizada sem as cosmovisões e os princípios da decolonialidade e da decolonização. O agir e o refletir educacionais prescindem de olhares e de práticas que combatam o legado colonial (e sua supervalorização) ainda vigente nas sociedades contemporâneas globais.

ABORDAGEM EDUCOMUNICATIVA DECOLONIAL E DECOLONIZADORA

Enquanto pesquisadora e educadora, meu ponto de partida é o da interface entre a comunicação e a educação. É também essa perspectiva que utilizo para refletir sobre como empreender uma análise crítica de discursos e de temas a partir de uma abordagem educacional decolonial e decolonizadora. Dessa forma, parafraseio as palavras de Fígaro (2012, p. 10), quando a autora afirma que a comunicação é "característica constitutiva do humano, presente em toda relação social, inclusive nas formas de organização institucional e econômica, incorporado aos processos produtivos". Minha paráfrase reside no fato de que o mesmo ocorre com a educação, pois não as vejo enquanto áreas descoladas, mas enquanto interseccionadas.

O campo científico da comunicação, por exemplo, pode vir a definir-se mais claramente como um dispositivo de releitura das questões tradicionais da sociedade à luz das mutações culturais ensejadas pelas tecnologias da informação e da comunicação, sem as tradicionais barreiras entre as antigas 'disciplinas', mas também entre a redescoberta científica e a criação de natureza artística, com todos os seus recursos imaginativos, dos quais não se excluem as metáforas (SODRÉ, 2014, p. 157).

Com ou sem a mediação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), processos que se valem da comunicação e da educação estão imersos nas culturas e podem colaborar para diferentes leituras sobre e no mundo. "Comunicar com o outro é reconhecê-lo como sujeito, portanto, estar mais ou menos obrigado a ter-lhe alguma estima" (WOLTON, 2006, p. 111). Exatamente por isso, Wolton (2006) também ressalta, nesta mesma obra: 1. a "obrigação da interdisciplinaridade" (p. 50); 2. a necessidade da comunicação realizar a "passagem da transmissão para a mediação" (p. 141); e 3. o entendimento de que comunicar (e eu ampliaria para "educar") é entrar em uma problemática do outro" (p. 220).

Nesse sentido, qualquer ato de comunicação prevê a necessidade de interrelacionar ou, de fato, se transmutar com outras áreas do conhecimento (como, por exemplo, a educação), para que haja a possibilidade de não apenas haver transmissão de ideias, valores, sentimentos, etc., mas para que ocorra uma mediação minimamente agregadora, respeitosa, a partir de uma escuta ativa e sensível e de falas responsivas que comunguem dos mesmos princípios, uma vez que quem se comunica adentra, simbolicamente, no/a sujeito/a com quem está a se comunicar. Falar em comunicação é

também falar em educação. Trata-se de uma simbiose. "A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 2013, p. 59). Por esse motivo, a abordagem educ comunicativa decolonial e decolonizadora, aqui proposta, prevê que quaisquer trocas comunicativas, educativas, ou ainda educ comunicativas, aconteçam com base no encontro que só é possibilitado quando existe diálogo, dialogicidade (FREIRE, 2013).

ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSOS E DE TEMAS

Minha aproximação com o campo da análise crítica do discurso se dá por acreditar que esta também comunga das prerrogativas anteriormente expostas, no que diz respeito à condução de processos comunicativos, educativos, ou mais especificamente neste estudo, educ comunicativos. Mainguineau (2015) defende que a análise do discurso é intrinsecamente crítica por excelência (o que também me parece fazer sentido), quando afirma: "(...) é mais realista considerar que qualquer sistema de discurso pode ter uma orientação crítica, que a diferença entre orientação crítica e não críticas é uma questão de realce e não de natureza" (MAINGUINEAU, 2009. p. 10). No entanto, me valho da opção política de que a ACD (sigla por mim livremente traduzida para a língua portuguesa) faz questão de frisar, quando é explicada enquanto um campo que "visa estudar de maneira crítica a desigualdade social tal como é expressa, constituída, legitimada e assim por diante pelo uso da língua (ou discurso)" (WODAK e MEYER, 2009. p. 10 apud MAINGUINEAU, 2015, p. 54). Uma vez que meu estudo está pautado nas discussões críticas em torno da branquitude e das colonialidades, me parece ser esta a abordagem mais coerente, a fim de realçar a relevância em estabelecer criticidade em qualquer processo analítico que realizo.

Se partimos do pressuposto de que "comunicar é conviver" (WOLTON, 2011, p. 89), podemos passar a entender a abordagem educ comunicativa decolonial e decolonizadora enquanto co-partícipe de processos que se proponham a realizar análise crítica de discursos. "De fato, não há nenhum setor das ciências humanas e sociais ou das humanidades que não possa apelar a suas [campo da análise do discurso] problemáticas, conceitos ou métodos" (MAINGUINEAU, 2015, p. 10). Até porque, mais especificamente neste estudo, tanto a comunicação quanto a educação são

propagadoras de ideologias e de visões de mundo, como no caso relatado a seguir: "Os preconceitos étnicos e as ideologias não são inatos. Eles são adquiridos e aprendidos, e isso em geral ocorre por meio da comunicação, por meio dos textos e das conversas" (van DIJK, 2001, P. 147).

Minha defesa se assenta no fato de que a abordagem educomunicativa decolonial e decolonizadora amplifica as possibilidades de compreensão de discursos que estão contidos nos atos educomunicativos empreendidos por meio de diálogos. Saliento que minha compreensão dos significados possíveis quando utilizo o termo "discursos" está pautada nas "ideias-força" apresentadas por Mainguineau (2015, p. 25-28), sobre as quais apresento um resumo a seguir:

- O discurso é uma organização além da frase (mobiliza estruturas de outra ordem);
- O discurso é uma forma de ação (e não apenas uma representação do mundo);
- O discurso é interativo e envolve dois ou mais parceiros;
- O discurso é contextualizado (uma situação de troca linguística);
- O discurso é assumido por um sujeito (um eu, que se coloca ao mesmo tempo como fonte de referências pessoais, temporais e espaciais e indica qual é a atitude que ele adota em relação ao que diz e ao seu destinatário)
- O discurso é regido por normas;
- O discurso é assumido no bojo de um interdiscurso (para interpretar o menor anunciado, é necessário relacionar, conscientemente ou não, à todos os tipos de outros enunciados sobre os quais ele se apoia de múltiplas maneiras);
- O discurso constrói socialmente o sentido (construído e reconstruído no interior de práticas sociais determinadas).

Com base nos itens apresentados, é passível a compreensão de que não há discursos sem signos e estes, por sua vez, são demarcados e determinados socialmente, com base nas condições em que se encontram os/as interlocutores/as e o meio em que estão inseridos/as. "Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos" (BAKHTIN, 2002, p. 34). Os discursos, portanto, não são passivos, pelo contrário, são agentes na co-construção do mundo. "A enunciação enquanto tal é um puro produto de interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela

situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística" (BAKHTIN, 2002, p. 121).

Exemplo disso é o fato de que, após quase todos os encontros presenciais que realizei com educadoras/es, durante minha pesquisa de campo do doutorado, a maioria delas/es me disse e também respondeu, em um formulário on-line enviado após as entrevistas, que havia refletido sobre si e sobre suas práticas pedagógicas ao ter participado do processo da pesquisa, o que é explicado por Bakhtin e Volochínov (2011, p. 15), quando afirma: "O falante se realiza no diálogo e apenas nele".

Pois a mente ativa não é só ativa por natureza, mas também busca o diálogo e o discurso com outras mentes, também ativas. E é por meio deste processo discursivo e de diálogo que passamos a conhecer o Outro e seus pontos de vista, suas histórias. Aprendemos muitíssimo não apenas sobre o mundo, mas sobre nós mesmos pelo discurso com os Outros. Agência e colaboração são muito parecidas com yin e yang (BRUNER, 2001, p. 94).

O diálogo, portanto, é a possibilidade do encontro. É por meio dele que ideias, emoções, gestos, conhecimentos, afetos e palavras se encontram. Palavras estas, por sua vez, que podem ser "tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios" (BAKHTIN, 2002, p. 41). Afinal, palavra é poder e quem detém o poder de ter sua voz legitimada exerce um privilégio em sociedades desiguais. Por esse motivo, não podemos nos valer da ingenuidade e acreditar que o diálogo seja sempre linear ou organizado, conforme costuma-se ver em um programa de entrevistas de emissoras de televisão tradicionais, em que o/a entrevistador/a toma a palavra quando o/a entrevistado/a já encerrou sua fala. Até porque a dialogicidade - premente na práxis educacional - pode ser ilustrada enquanto uma roda de conversa, em que o poder da fala e da escuta está em toda e qualquer pessoa que compõe a roda. Trata-se da construção de uma comunidade dialógica. "E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam" (ORLANDI, 1999, p. 36).

Ademais, também é parte do diálogo as tomadas de decisão, inclusive, pelo silenciar, pois até mesmo as "palavras ditas estão impregnadas do suposto e do não-dito" (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2011, p. 165). Ao escolher o que e como falar, também opta-se pelo não dizer e é parte dos pressupostos de quem analisa criticamente

discursos levar todo esse processo em conta, somado ao contexto em que essas enunciações ocorrem. Orlandi (1999) diferencia "silêncio fundador" de "silenciamento ou política do silêncio", pois, para ela, este último está ligado à censura, ao apagamento; enquanto o primeiro dá mais possibilidades de significação para os enunciados. Daí a importância de buscar "ouvir" o que não foi necessariamente dito, de perceber as entrelinhas no interdiscurso de uma enunciação.

Os analistas de discurso, ao mesmo tempo em que examinam a maneira como a linguagem é empregada, devem também estar sensíveis àquilo que não é dito - aos silêncios. Isso, por sua vez, exige uma consciência aprimorada das tendências e contextos sociais, políticos e culturais aos quais os textos se referem (GILL, 2002, p. 255).

Assim sendo, um diálogo estabelecido entre duas ou mais pessoas, de culturas ou de nacionalidades diferentes, em ambientes também diversos, influencia quem fala e quem escuta. Esse encontro é baseado nas bagagens que cada sujeito/a participante do diálogo carrega consigo mesmo/a. Portanto, não há a busca pela verdade quando se dialoga. O que se tem é a possibilidade de conhecer uma versão sobre a verdade que aquelas pessoas que estão em diálogo decidem apresentar sobre si mesmas e para quem se dirigem, quando falam. Da mesma forma, quem escuta também faz interpretações baseadas nas experiências e saberes que fazem parte de suas subjetividades.

Em outras palavras: essa visão monossêmica do mundo, como se fosse possível que os fatos relatados só tivessem uma interpretação, um sentido, é bastante equivocada. Esse conhecimento do mundo resulta da seleção dos fatos a serem divulgados e do ponto de vista sobre eles, explícita ou implícita no relato, o qual chegou até nós depois de passar por um sem número de mediações insista-se que essa seleção se inicia na opção por relatar determinado fato em detrimento de todos os outros fatos acontecidos (BACCEGA, 2012, p. 134).

Desse modo, a enunciação é carregada de valores relacionados a quem fala, a quem ouve e aos contextos social, político, cultural e histórico em que o encontro dialógico se dá. "O presente tem aqui um valor "dêitico", ou seja, só pode ser interpretado em relação à situação de enunciação específica na qual se inscreve" (MAINGUINEAU, 2004, p. 24). Como consequência, os sentidos atribuídos aos enunciados que compõem o diálogo podem ser múltiplos e estão diretamente ligados ao poder atribuído a quem fala e a quem escuta.

O sentido não pode ser conceituado fora do campo de disputa das relações de poder. Elas são a maneira em que o discurso é articulado ao poder, e isso é um modo total e radicalmente diferente de tentar conceituar a relação entre o campo regional da comunicação e as relações sociais, culturais, econômicas e políticas das formações sociais nas quais elas operam (HALL, 2016, p. 42).

Não há neutralidade no que se enuncia e nem em como se recebe essa enunciação. Muito menos há linearidade, no sentido de que a mensagem enunciada será recebida pelo/as enunciatário/a sem qualquer tipo de alteração, se comparada à maneira como foi formulada pelo/a enunciador/a. Por esse motivo, analisar criticamente discursos é tarefa complexa, porque exige de quem analisa uma postura crítica e cuidadosa sobre o que está a analisar. Até porque "a consistência de um discurso se constrói por meio de um trabalho permanente sobre uma inconsistência múltipla; as fronteiras de um discurso nunca deixam de ser atravessadas pelo interdiscurso que as domina" (MAINGUINEAU, 2015, p. 103). Os estudos do discurso são parte de uma estrutura que é regida por forças complexas e contraditórias, por vezes. Por isso, a importância do/a analista crítico de discursos buscar uma gama abrangente de dados, coletados por diferentes estratégias metodológicas, o que vem sendo percebido no campo da AD ou da ACD, uma vez que as pesquisas já não mais se restringem a materiais exclusivamente verbais. "A multimodalidade é frequentemente acompanhada pela multiplicação das fontes. (...) Essas evoluções têm o efeito de modificar o olhar do pesquisador projetado sobre os corpora, que são cada vez menos integralmente verbais" (MAINGUINEAU, 2015, p. 160-161).

O século passado assistiu à emergência e à consolidação de novas e complexas formas de comunicação verbal e audiovisual mediadas pela tecnologia (rádio, televisão, Internet) que, em termos de linguagem e produção de sentido, caracterizam-se não pela exclusão, mas pela adição, complementaridade e hibridização de gêneros discursivos, compreendidos aqui numa perspectiva ampla (MUNGIOLI, 2009, p. 3).

A partir desta perspectiva ampla e complexa é que é co-construída (por quem interage discursivamente) uma rede de discursos - socialmente determinada - quando um diálogo é estabelecido. Configura-se uma rede que não precisa, necessariamente ter (e, em geral, realmente não tem), um começo, meio e fim. A dialogicidade (FREIRE, 2013) pressupõe a circularidade, em que ciclos discursivos são pautados nesses

encontros dialógicos e são eles que nos permitem decodificar o mundo em que habitamos. "O mundo real se reflete somente por meio do pensamento, mas ele, por seu turno, não se pensa no seu existir, isto é, cada um de nós, com todos seus próprios pensamentos e seus conteúdos, somos nele, e é nele que nós vivemos e morremos" (BAKHTIN, 2010, p. 54).

Bakhtin (1998) também colabora para a compreensão de que, por mais que o/a pesquisador/a tenha a ambição de revelar um mundo real, a partir dos dados coletados por sua pesquisa - quando realizada por meio de processos interacionais -, os resultados sempre serão uma versão (demarcada cultural, ideológica, social e historicamente) por quem participou daquela interação. Isso se deve ao fato de que nós, enquanto sujeitos/as no mundo, não podemos alcançar, de maneira cronotópica (BAKHTIN, 1998), a representação cem por cento verídica sobre fatos e percepções que se apresentam em uma troca discursiva, seja ela verbal ou não.

Mesmo se ele [o autor-criador] escrevesse uma autobiografia ou a mais verídica das confissões, como seu criador, ele igualmente permanecerá fora do mundo representado. (...) O mundo representado, mesmo que seja realista e verídico, nunca pode ser cronotopicamente identificado com o mundo real representante, onde se encontra o autor-criador dessa imagem (BAKHTIN, 1998, p. 360)

Sendo assim, "a sobreposição e a distância entre os dois lados da historicidade podem não ser suscetíveis de uma fórmula geral. As maneiras pelas quais o que aconteceu e o que se diz ter acontecido são e não são as mesmas podem ser históricas" (TROUILLOT, 1995, p. 4)². Talvez por isso Benveniste (2005), um dos precursores da AD, apresenta uma preocupação significativa em torno da importância da historicidade ao analisar discursos. Para ele, é parte das necessidades da humanidade acessar diferentes códigos que possam vir a estabelecer uma linguagem e ela "só faz sentido porque se inscreve na história" (ORLANDI, 1999, p. 25). Ademais, estes/as sujeitos/as, definidos pela linguagem, o fazem para também se autodefinirem e, por isso, não há como o fazerem se esses códigos não forem interpretados a partir de um determinado momento histórico, por exemplo. "É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição de

² A versão lida por mim, em inglês, da citação realizada, se apresenta da seguinte forma: "(...) the overlap and the distance between the two sides of historicity may not be susceptible to a general formula. The ways in which what happened and that which is said to have happened are and are not the same may itself be historical".

homem" (BENVENISTE, 2005, p. 285). Em relação a este "homem" ora citado, Brandão (2012, p. 26) afirma:

É um sujeito interpelado pela ideologia, sua fala reflete os valores, as crenças de um grupo social. Não é único, mas divide o espaço de seu discurso com outro, na medida em que, na atividade enunciativa, orienta, planeja, ajusta sua fala tendo em vista um interlocutor real, e também porque dialoga com a fala de outros sujeitos, de outros momentos históricos, em um nível interdiscursivo.

Mais uma vez, vê-se a relevância do interdiscurso como um dos fatores que precisam ser levados em conta para a produção da análise crítica de discursos. Pois, como já dito anteriormente, as possíveis interpretações de um enunciado acontecem, de maneira mais eficiente, quando fazem parte desses processos a compreensão de que, enquanto, por exemplo, conta-se uma história, fatos e sensações são adicionados a ela, durante o ato de contar e, ao mesmo tempo, quem ouve essa mesma história, também preenche o que escuta com narrativas que podem sequer terem sido emitidas pelo/a narrador/a. Há a presença de "tonalidades dialógicas" (BAKHTIN, 2011) em jogo.

Trabalhar com o princípio do primado do interdiscurso, isto é, com a precedência do interdiscurso sobre o discurso, significa que a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas esse espaço de trocas construído pelo analista. (...) Nessa perspectiva, o princípio do primado do interdiscurso implica considerar que os discursos, em termos de gênese, não se constituem independentemente uns dos outros para serem, em seguida, colocados em relação, mas que eles se constituem, de maneira regulada, no interior de um interdiscurso (SOUZA-E-SILVA, 2012, p. 100).

Em uma pesquisa de campo como a minha, que partiu de diferentes estratégias metodológicas (como o uso de filmes, questionários on-line, produções autorais educacionais e diálogos presenciais pautados em um guia de perguntas-chave), é notório como cada um desses componentes produzem diferentes possibilidades de leituras e interpretações, tanto de minha parte - enquanto pesquisadora - quanto das/os docentes que aceitaram participar do processo. Diversos foram os discursos produzidos e também diversas são as maneiras com as quais eu consigo alcançar as dimensões de cada uma dessas contribuições, sem perder o enfoque da pesquisa: analisar, por meio das narrativas desses/as educadores/as, como a práxis educacional pode vir a colaborar para o combate à branquitude e às colonialidades na educação pública de

Joanesburgo (África do Sul), Maputo (Moçambique) e São Paulo (Brasil). Vários poderiam ter sido os caminhos por mim utilizados, mas optei pela análise crítica de seus discursos e de temas principais que se apresentaram como corpora da pesquisa, a fim de gerar um recorte possível - e jamais único - para a interpretação dos dados coletados.

Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenda de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta (BAKHTINA, 2011, p. 271).

Dessa maneira, sempre estive atenta ao fato de que, enquanto ouvinte dos discursos das/os docentes, também estabeleci (e, mesmo durante a análise, ainda estabeleço) um papel responsivo ao que ouço, leio e, por consequência, interpreto - com base no que trago comigo enquanto experiências identitárias. Da mesma forma, são as construções identitárias das/os participantes da pesquisa que também dão o tom dos resultados alcançados e, por esse motivo, não há, necessariamente, uma versão correta ou errada, mas há a potencialidade presente nesses encontros dialógicos para buscar compreender o mundo e, quem sabe, conseguir contribuir para transformá-lo para melhor. O intuito é cumprir o que sugere Hall (2009, p. 366), quando afirma: "Uma vez concluído, o discurso deve ser então traduzido - transformado de novo - em práticas sociais, para que o circuito ao mesmo tempo se compete e produza efeitos".

Entretanto, reafirmo que é inegável a presença do que se reconhece enquanto excedente de visão (Bakhtin, 2010) como parte das análises por mim empreendidas. Isto é, tenho minha singularidade - vivenciada no formato em que vivo apenas por mim mesma - e as pessoas com as quais me relaciono também têm suas singularidades próprias, as quais não tenho condições de acessar em profundidade e/ou de maneira real. Quando estabeleço, portanto, um diálogo, apresento a versão que quero de mim mesma, do mesmo modo que a(s) pessoa(s) com as quais me relaciono fazem o mesmo.

Paralelamente a isso, eu também - assim como ela(s) - criamos uma versão (não necessariamente fidedigna à realidade) sobre a(s) pessoa(s) com quem estamos em diálogo. "Então, dessa maneira, eu devo estar em empatia com o outro, compreendendo seu mundo axiologicamente do qual ele vê, posicionando-me no seu lugar e voltando ao meu, completando o horizonte dele com o excedente de visão do lugar que eu ocupo" (SILVA, 2012, p. 35). Dessa forma, nos complementamos durante esse encontro dialógico estabelecido.

Destarte, minha escolha por me valer não apenas dos princípios ora apresentados em relação à análise crítica do discurso, a partir de uma abordagem educacional decolonial e decolonizadora, também me encaminhou para compreender que um dos caminhos possíveis para a obtenção de resultados dos discursos coletados, durante a pesquisa de campo, era a definição de temas que propusessem reflexões críticas em torno dos conceitos com os quais trabalho na pesquisa. Tendo em vista que "cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica" (BAKHTIN, 2002, p. 43), busquei delinear um grupo de temas com os quais pudesse estabelecer trocas e reflexões significativas para a pesquisa.

Levando em conta que "o tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável, isto é, ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta, contextual e não-universalizante que deu origem à enunciação (SILVA, 2020, p. 108), meu intuito é categorizar os discursos coletados, durante a pesquisa de campo, em temas centrais, de modo que estes possam vir a revelar olhares e interpretações possíveis sobre a educação básica e pública empregada nas três cidades (e em seus respectivos países) que fazem parte da pesquisa, por mais que eu esteja lidando com um amplo e diverso cenário. Afinal, "Em algum lugar entre a "transcrição" e a "elaboração do material", a essência do que seja fazer uma análise de discurso parece escapar: sempre indefinível, ela nunca pode ser captada por descrições de esquemas de codificação, hipóteses e esquemas analíticos" (GILL, 2002, p. 250). Não há uma receita pronta para os *modus operandi* praticados por quem analisa discursos, por isso o que proponho é uma trajetória de análise que possa ser respeitosa, coerente, democrática, pluriversal e que contribua para a melhoria da educação pública transnacionalmente.

REFERÊNCIAS

BACCEGA, Maria A. A construção do “real” e do “ficcional”. In: FÍGARO, Roseli. (org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1998.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin N. **Palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5.ed. Campinas (SP): Pontes Editores, 2005.

BRANDÃO, Helena. N. Enunciação e construção do sentido. In: FÍGARO, Roseli. (org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FÍGARO, Roseli (org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GILL, Rosalind. Análise de Discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto - imagem e som: um manual prático**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

HALL, Stuart. A ideologia e a teoria da comunicação. In: **Revista MATRIZES**, vol. 10; n. 3; p. 33-46, set/dez 2016.

MAINGUINEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MUNGIOLI, Maria Cristina Palma. Minisséries Brasileiras: um lugar de memória e de (re)escrita da nação. In: **II Colóquio Binacional Brasil-México de Ciências da**

Comunicação - Comunicação nas culturas locais e nacionais. São Paulo: Escola Superior de Propaganda e Marketing, 2009.

NDLOVU-GATSHENI, Sabelo J. **Epistemic freedom in Africa**: deprovincialization and decolonization. New York: Routledge, 2018.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SILVA, Anderson Lopes da. **O excesso como simbiose entre melodrama, carnavalização e fantástico**: análise das produções de sentido na minissérie "Amorteamo". 2020. 385p. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, Danitza Dianderas da. **Bakhtin e Paulo Freire**: a relação do eu e do outro e as relações dialógicas para a prática da liberdade. 2012. 142f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília Peréz. Discursividade e espaço discursivo. In: FÍGARO, Roseli. (org.). **Comunicação e Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silencing the past**. Power and the Production of History. Boston (MA): Beacon Press, 1995.

VAN DIJK, Teun A. Discourse and Racism. In.: GOLDBERG, D. SOLOMOS, J. (orgs.). **The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies**. Oxford: Blackwell, p. 145-159, 2001.

WODAK, R. & MEYER, M. Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology. In: WODAK, R. & MEYER, M. (orgs.). **Methods for Critical Discourse Analysis**. Londres: Sage, 2009.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. **É preciso salvar a comunicação**. São Paulo: Paulus, 2006.