

**ESTUDOS EM TEORIA
DIALÓGICA DO DISCURSO:**
palavra no ensino, palavra na
mídia e palavra na arte

(Orgs.)

**JOÃO BATISTA COSTA GONÇALVES
NUKÁCIA MEYRE SILVA ARAÚJO**

 **Pedro & João**
editores

**ESTUDOS EM TEORIA
DIALÓGICA DO DISCURSO**
PALAVRA NO ENSINO, PALAVRA
NA MÍDIA E PALAVRA NA ARTE



Pedro & João
editores

JOÃO BATISTA COSTA GONÇALVES
NUKÁCIA MEYRE SILVA ARAÚJO
(ORGANIZADOR E ORGANIZADORA)

ESTUDOS EM TEORIA
DIALÓGICA DO DISCURSO

PALAVRA NO ENSINO, PALAVRA
NA MÍDIA E PALAVRA NA ARTE



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

João Batista Costa Gonçalves; Nukácia Meyre Silva Araújo [Orgs.]

Estudos em Teoria Dialógica do Discurso: palavra no ensino, palavra na mídia e palavra na arte. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 294p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1037-7 [Impresso]

978-65-265-1038-4 [Digital]

1. Teoria dialógica do discurso. 2. Análise do Discurso. 3. Linguística. 4. Palavra. 5. Estudos bakhtinianos. I. Título.

CDD – 410

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p. 400)¹.

¹ BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APRESENTAÇÃO

Obviamente, a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 117)

Os estudos em teoria dialógica do discurso estão fundamentados no pensamento de Mikhail Bakhtin e de seu Círculo, que, partindo de uma concepção de linguagem socio-histórico-cultural, propõe a análise das relações dialógicas nos enunciados concretos plenos de posicionamentos ideológicos porque produzidos por sujeitos reais em situação de interação discursiva com outros sujeitos.

Nessa coletânea, apresentamos textos frutos de pesquisas alicerçadas, teoricamente, na perspectiva dialógica do discurso, produzidas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Assim, como o título do livro já anuncia, **Estudos em teoria dialógica do discurso**, o objetivo maior da obra é trazer aos leitores interessados várias análises de diferentes textos, enunciados e gêneros do discurso que transitam em diferentes esferas de atividade humana a partir do prisma bakhtiniano de linguagem, em especial nas esferas pedagógica, midiática e artística, conforme destacado no subtítulo da obra, **Palavra no ensino, palavra na mídia e palavra na arte**.

E aqui cabe um esclarecimento sobre a razão do nome que escolhemos para organizar os textos da coletânea. O termo “slovo” (слово), em língua russa, pode significar “palavra”. Como em língua portuguesa, “palavra” ganha não só a acepção de “vocábulo”, mas também engloba, sobretudo, o sentido de “discurso”. É, pois, na acepção de discurso, conforme Grillo e

Américo (2019)¹ explicam, em nota, na tradução que fizeram do ensaio de Valentin Volóchinov, intitulado “A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poesia sociológica²” – cujo título retomamos dialogicamente aqui–, que usamos o termo.

Importante dizer que o capítulo que abre essa obra, escrito por João Batista Costa Gonçalves e Marcos Roberto dos Santos Amaral, **Parâmetros metodológicos para uma análise dialógica do discurso**, traz orientações metodológicas de extração bakhtiniana para análise de textos e discursos, elencando e exemplificando, a partir de pesquisas, um conjunto de parâmetros e de princípios teórico-analíticos que subjazem à proposta de estudos em Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Após esse capítulo inicial, os capítulos seguintes estão separados em três partes. A primeira é denominada de **Palavra no ensino**, na qual são apresentados quatro capítulos; enquanto a segunda parte é nomeada de **Palavra na mídia**, e a última é referida como **Palavra na arte**; cada uma delas com três capítulos.

Na seção **Palavra no ensino**, há quatro textos que, sob as lentes teórico-conceituais bakhtinianas, discutem o ensino na academia e na escola. Assim, sobre o ensino na academia, temos o texto RESPONSABILIDADE E REVISÃO TEXTUAL: UM OLHAR DIALÓGICO PARA A ESCRITA ACADÊMICA, escrito por Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes e Nukácia Meyre Silva Araújo; e o texto A CRONOTOPIA DO PESQUISADOR EM ESTUDOS COM AUTOCONFRONTAÇÃO: O(S) OUTRO(S) DE SI MESMO, produzido por Glairton Ferreira de Paula, Walesca Fernandes de Lima e João Batista Costa Gonçalves. Com relação ao ensino escolar, há o capítulo AS VOZES QUE FALAM E AS VOZES QUE CALAM A LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS

¹ VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de S. Grillo e E. V. Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

² O nome da obra que as autoras deram ao livro na tradução dos textos (ensaios, artigos, resenhas e poemas) de V. Volóchinov do russo para o português é, excetuando o subtítulo, o mesmo nome do ensaio a que estamos nos referindo.

PÚBLICAS: UM DIÁLOGO COM A NARRATIVA 14, que escreveram Glenda Demes da Cruz e Amanda Moreira de Sousa Santana; e o texto escrito por Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha e Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque, A RELEVÂNCIA DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA E SOCIOINTERACIONAL DE LINGUAGEM PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).

Ancorada também na teoria dialógica bakhtiniana do discurso, a segunda parte do livro, **Palavra na mídia**, se ocupa de analisar enunciados em diferentes mídias: uma capa de revista, uma rede social e um site. Nessa sequência, temos aqui três capítulos, a saber: “AS ARMAS E A FAMÍLIA BRASILEIRA”: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DOS ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS DA CAPA DA REVISTA VEJA SOBRE OS DECRETOS DE JAIR BOLSONARO, escrito por José Alberto Ponciano Filho, Débora Leite de Oliveira e Renata Chaves Lopes; FAKE NEWS: UMA ANÁLISE DA IDEOLOGIA NA PERSPECTIVA CÍRCULO-BAKHTINIANA SOB O CONTEXTO DA PÓS-VERDADE, que tem Carla Silva do Nascimento, Maria de Fátima Medina Lucena e Maria Zilvania Gomes Rabelo como autoras; e, por fim, o capítulo PRÁTICAS IDENTITÁRIAS NO DISCURSO MIDIÁTICO DE HUMOR EVANGÉLICO-CRISTÃO: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DA CARNAVALIZAÇÃO DO SITE GENIZAH, produzido por Francisco Geilson Rocha da Silva e por João Batista Costa Gonçalves.

Finalmente, a última parte, **Palavra na arte**, que trata da palavra na esfera artística, apresenta três textos. O primeiro é O CONCEITO DE ATO NA PERSPECTIVA DO DIALOGISMO BAKHTINIANO E NA DA CENOPOESIA, escrito por Aline Pereira da Costa, Maria Josevânia Dantas e Waldenia Marcia da Silva Barbosa. O segundo, escrito em coautoria por Fernanda do Nascimento Sousa, Ruth Lima Martins e Sara Valentim Gurgel, é RAP “EU NÃO SOU RACISTA”, DE NEGÓ MAX, A PARTIR DO

CONCEITO BAKHTINIANO DE RESPONSABILIDADE. E, por fim, o terceiro texto, DO MITO À LENDA: CARNAVALIZAÇÃO BAKHTINIANA NO MEME “MITO É PARA OS FRACOS. EU SOU A LENDA”, produzido por Maria Natália Coelho da Silva, Patrícia Elaine Lima Barros e Soraia Alves Barbosa. Nessa tríade de textos, as autoras exploram a teoria círculo-bakhtiniana através, especificamente, dos conceitos de ato ético, responsividade e carnavalização para entender o funcionamento dialógico, respectivamente, da (ceno)poesia, do rap e do meme.

Como se pôde perceber, nesse panorama dos capítulos que formam a presente obra, o fio condutor a unir todo esse conjunto de textos tão diversos que circulam em esferas discursivas tão diferentes é a teoria bakhtiniana que lhe dá fundamento. Esperamos, com isso, que a reunião desses textos possa cooperar com o acesso ao pensamento de Bakhtin e do Círculo.

Os organizadores

João Batista Costa Gonçalves (PosLA – UECE)

Nukácia Meyre Silva Araújo (PosLA – UECE)

PREFÁCIO

Pollyanne Bicalho Ribeiro

[...] viver significa ocupar uma posição axiológica em cada momento da vida, significa firmar-se axiologicamente (BAKHTIN, 2003, p. 174).¹

O livro ESTUDOS EM TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO: PALAVRA NO ENSINO, PALAVRA NA MÍDIA E PALAVRA NA ARTE, organizado pelo Prof. João Batista Costa Gonçalves e pela Profa. Nukácia Meyre Silva Araújo, apresenta uma coletânea de textos que foram resultados de pesquisas empreendidas no âmbito do Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), calcadas na teoria da linguagem cunhada pelo Círculo de Bakhtin. Os textos estão organizados através de três grandes esferas discursivas: a do ensino, a da mídia e a da arte. Na obra, há um texto de abertura que se propõe a mostrar parâmetros metodológicos presentes no conjunto dos escritos do Círculo de Bakhtin para se pensar a operacionalização de estudos produzidos com base em uma Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Os estudos bakhtinianos centram-se em uma abordagem da linguagem que nos possibilita refletir sobre os discursos que nos configuram, que nos atravessam, e que refletem e refratam valorações engendradas na vida, nas artes, na filosofia, nas ciências, nas mídias, enfim, nas diferentes instâncias sociais das quais o sujeito participa ao se relacionar com o(s) outro(s). Pautar o discurso no âmbito do ensino, da mídia e da arte, sob a perspectiva dialógica, revela o alcance e a produtividade da ADD em termos teóricos e metodológicos. Nessa abrangência, a epistemologia

¹ BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4º ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

dialógica de Bakhtin e do Círculo vem guiando inúmeros trabalhos da área e redefinindo caminhos de produção do conhecimento. Inserida, portanto, nesse diálogo salutar, esta obra reflete sobre a compreensão de linguagem como “*ideologicamente preenchida*, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta” (BAKHTIN, 2015, p. 40, grifos no original)². Dessa forma, a concepção de linguagem mobilizada nos estudos aqui expostos decorre das relações dialógicas, das relações estabelecidas entre sujeitos via discurso, que podem explicar, dentre outras coisas, como os sujeitos se constituem via embate de valores, ou seja, em que medida os posicionamentos axiológicos revelados denotam as múltiplas atividades humanas de produção, circulação e recepção de saberes socialmente elaborados nas esferas sociais.

O texto introdutório desta coletânea “PARÂMETROS METODOLÓGICOS PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO” trata, de forma crítica e reflexiva, de um conjunto de parâmetros e princípios teórico-analíticos relevantes para a realização de pesquisas sob o fulcro do Círculo de Bakhtin. Os autores expõem parâmetros metodológicos para possíveis análises a partir da perspectiva dialógica e salientam que propõem parâmetros, porque a ADD, face ao seu caráter dialógico, crítico e situado, não comportaria a configuração de um determinado quadro metodológico específico que, diante de elementos dados, permitiria a adequação ou não de um determinado objeto investigado. Defende-se, portanto, que a ADD assume a perspectiva de que cada objeto é a expressão de uma resposta viva a determinada prática social. Nesse sentido, o objeto investigado, no âmbito da ADD, é crivado de posições axiológicas que devem ser consideradas pelo pesquisador e, isso posto, é imprescindível em uma análise pretendida investir em uma atitude de escuta ativa e de um olhar cuidadoso, com o objetivo de perceber quais debates públicos e questões sociais estão repercutindo do objeto de

² BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

pesquisa. Acrescenta-se, ainda, que, à medida que os parâmetros metodológicos são apresentados no texto, há também a exposição de pesquisas realizadas pelos integrantes do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE), corroborando para que o leitor consiga compreender, de forma mais consistente, pesquisas em ADD.

Na seção Palavra no Ensino, encontra-se o texto RESPONSABILIDADE E REVISÃO TEXTUAL: UM OLHAR DIALÓGICO PARA A ESCRITA ACADÊMICA. Nele, as autoras apresentam uma proposta teórico-metodológica para o ensino de escrita acadêmica sob um olhar bakhtiniano e, particularmente, quanto à própria ação de escrever, enfatizando a etapa da revisão. É possível constatar, na proposta defendida, um olhar dialógico sobre o processo de escrita, haja vista que a interação propriamente dita, por meio da revisão, pode se apresentar como um elemento potencializador, catalisador, da proficiência em escrita de textos acadêmicos.

Em seguida, há o segundo texto dessa seção intitulado AS VOZES QUE FALAM E AS VOZES QUE CALAM A LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM DIÁLOGO COM A NARRATIVA 14. As autoras propõem um diálogo com a narrativa escrita por um estudante/professor de língua inglesa, o qual estudou na escola pública, com o objetivo de identificar elementos constitutivos da linguagem materializada no discurso, a partir do reconhecimento de vozes sociais. A partir da Narrativa 14, visou-se traçar o percurso da formação do narrador, desde aluno da escola pública até sua formação em língua inglesa. Ressalta-se, como bem refletido no texto, que, em razão de relações de poder estabelecidas nas práticas sociais, especificamente na prática educativa, existem vozes que “falam” e vozes que “calam”. Compreender esse jogo enunciativo, tendo em vista a mobilização de vozes, é de fundamental importância para o aprimoramento da prática formativa.

O terceiro texto A CRONOTOPIA DO PESQUISADOR EM ESTUDOS COM AUTOCONFRONTAÇÃO: O(S) OUTRO(S) DE SI

MESMO pauta, a partir da pesquisa de Magalhães (2014), a qual consistiu na análise do papel da autoconfrontação para a formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE), a análise do discurso da pesquisadora (analista), com o fito de evidenciar como o cronotopo se revela por meio de marcas-discursivas quando a pesquisadora realiza a análise de um excerto de autoconfrontação. Ao analisar como o cronotopo se revela nas pesquisas que recorrem à autoconfrontação, contribui-se, sobremaneira, para evidenciar o potencial dialógico deste dispositivo formativo e metodológico a fim de compreender as subjetividades e valorações que atravessam as experiências vividas.

O quarto texto A RELEVÂNCIA DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA E SOCIOINTERACIONAL DE LINGUAGEM PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) propõe um olhar discursivo sobre a alfabetização, a partir das contribuições de Bakhtin (2005) e de Vygotsky (2007; 2017), demonstrando a importância de conceber a natureza dialógica da língua para as relações de ensino, uma vez que o ensinar e o aprender se relacionam às práticas historicamente construídas. Para tanto, a análise se voltou para a compreensão da BNCC, investigando as particularidades relativas às concepções sobre linguagem concernentes ao âmbito da alfabetização, implícitas a esse documento oficial.

Na seção Palavra na Mídia, encontra-se o texto intitulado “AS ARMAS E A FAMÍLIA BRASILEIRA”: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DOS ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS DA CAPA DA REVISTA VEJA SOBRE OS DECRETOS DE JAIR BOLSONARO. Os autores analisam o discurso midiático, particularmente, analisa-se a linguagem verbo-visual e seus efeitos de sentido, através dos signos ideológicos mobilizados pela capa da Revista Veja (Edição 2.618 – 23/01/2019), intitulada *As armas e a família brasileira – os efeitos do decreto de Bolsonaro*, sob o escopo das ideias desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin. Ao longo do texto, abordou-se a concepção

dialógica da linguagem e do mundo, expôs-se a configuração do contexto social em que a Revista Veja foi veiculada e, ainda, os polêmicos assuntos postos em evidência neste material de análise, para que, assim, se compreendessem dialogicamente os objetivos teóricos e analíticos investidos na pesquisa.

O segundo texto dessa seção, *FAKE NEWS: UMA ANÁLISE DA IDEOLOGIA NA PERSPECTIVA CÍRCULO-BAKHTINIANA SOB O CONTEXTO DA PÓS-VERDADE*, discute especialmente a noção de gêneros discursivos, buscando analisar como a *fake news*, enquanto um possível gênero discursivo que colabora para a construção dos estratos ideológicos postulados pelo Círculo de Bakhtin, instaura a pós-verdade que circula e agrega um determinado grupo social. A discussão instaurada fomenta a reflexão sobre a linguagem compreendida como um fenômeno social que contribui para as problematizações acerca da interação por meio da enunciação, que ocorre, na prática, através de um ou outro gênero engendrado em uma dada esfera social. Destaca-se, assim, que a ideologia tem existência material no enunciado concreto, pois é reflexo das avaliações sociais que se estabelecem na prática comunicativa.

No terceiro texto intitulado *PRÁTICAS IDENTITÁRIAS NO DISCURSO MUDIÁTICO DE HUMOR EVANGÉLICO-CRISTÃO: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DA CARNAVALIZAÇÃO DO SITE GENIZAH*, assume-se a linguagem (e o discurso) como uma prática social através da qual os sujeitos que mobilizam a língua, nas mais diversas esferas sociais, atuam sobre o mundo e sobre o outro, construindo representações de ambos. A discussão empreendida se volta para o discurso religioso, de lastro cristão-evangélico, produzido no espaço digital, assumindo característica como a mobilização de elementos cômicos, satíricos e risíveis para se referir, especialmente, a aspectos como: lideranças, práticas culturais, doutrinas, costumes etc., atrelados ao universo religioso, conforme, por exemplo, nota-se no *site* Genizah, objeto da análise exposta no texto.

Na seção Palavra na Arte, está presente o texto O CONCEITO DE ATO NA PERSPECTIVA DO DIALOGISMO BAKHTINIANO E NA DA CENOPOESIA. O referido texto coloca em diálogo a noção de cenopoesia, a qual consiste em uma forma de agir no mundo, uma linguagem que articula linguagens para produzir sínteses existenciais, que, de acordo com Ray Lima (2012), geram um devir que só se pode viver em ato. A cenopoesia, por conseguinte, toma como central o diálogo, logo, justifica-se a pretensão de propor uma aproximação entre os seus ideais com o pensamento do Círculo de Bakhtin. Destaca-se das discussões levantadas a proposta do cotejo de ato na cenopoesia, cujas características principais apresentam nuances que se entrelaçam com o conceito de ato em Bakhtin, sobretudo o discutido em *Para uma filosofia do ato* (1920-1924).

No segundo texto dessa seção, RAP “EU NÃO SOU RACISTA”, DE NEGO MAX, A PARTIR DO CONCEITO BAKHTINIANO DE RESPONSABILIDADE, discute-se especialmente a noção da responsividade, pautando como a responsividade se manifesta, considerando também o dialogismo e a alteridade, na canção de rap *Eu não sou racista*, do rapper Nego Max. A canção traz à baila o debate sobre o racismo estrutural através da experiência social de uma pessoa branca em relação à experiência de uma pessoa preta. O texto propõe uma reflexão sobre a responsividade e a luta antirracista e, ainda, expõe a análise da canção em questão face às noções do dialogismo bakhtiniano.

O terceiro texto intitulado DO MITO À LENDA: CARNAVALIZAÇÃO BAKHTINIANA NO MEME “MITO É PARA OS FRACOS. EU SOU A LENDA” trata de elementos da cosmovisão carnavalesca bakhtiniana presentes no meme “Mito é para os fracos. Eu sou a Lenda”. A princípio, abordam-se aspectos relacionados ao funcionamento do gênero meme, em seguida, apresenta-se a teoria da carnavalização bakhtiniana, evidenciando a cosmovisão carnavalesca com base em Bakhtin e, por fim, propõe-se uma análise do referido meme à luz da carnavalização de acordo com Bakhtin. O texto constata que o riso carnavalizado se faz

presente amplamente no meme “Mito é para os fracos. Eu sou a Lenda”, destacando que o riso zombador atinge espaços textuais e discursivos cujos assuntos, apesar de a princípio apontarem para o que é sério, desconstroem-se, denotando traços da carnavalização de Bakhtin, noção na qual a vida vira do avesso, bem como há a relativização e a dessacralização de discursos oficiais.

Como é possível depreender a partir desse breve panorama apresentado, as reflexões suscitadas pela leitura dos textos desta coletânea podem subsidiar uma maior compreensão da produtividade dos estudos em Análise Dialógica do Discurso, corroborando para a operacionalização das orientações de Bakhtin e do Círculo para se interpretarem textos/enunciados concretos, contemplando, inclusive, o lugar responsivo, valorativo, do pesquisador diante dos dados analisados. Esta obra entoa, juntamente com tantos outros trabalhos baseados no dialogismo, a potência da ADD e se torna elo na cadeia enunciativa comprometida não só com a publicização dos estudos bakhtinianos, mas também com o zelo e com a ética que devem estar presentes em todo trabalho acadêmico/científico.

Dito tudo isso, recomendo a leitura desta obra aos que se interessam, particularmente, pelo pensamento de Bakhtin e do Círculo, ou àqueles leitores, de diferentes áreas do conhecimento, que visam compreender a relação linguagem/conhecimento no ensino, na mídia e/ou na arte.

SUMÁRIO

PARÂMETROS METODOLÓGICOS PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO 23

João Batista Costa Gonçalves
Marcos Roberto dos Santos Amaral

PALAVRA NO ENSINO

RESPONSIVIDADE E REVISÃO TEXTUAL: UM OLHAR DIALÓGICO PARA A ESCRITA ACADÊMICA 55

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes
Nukácia Meyre Silva Araújo

AS VOZES QUE FALAM E AS VOZES QUE CALAM A LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM DIÁLOGO COM A NARRATIVA 73

Glenda Demes da Cruz
Amanda Moreira de Sousa Santana

A CRONOTOPIA DO PESQUISADOR EM ESTUDOS COM AUTOCONFRONTAÇÃO: O(S) OUTRO(S) DE SI MESMO 95

Glairton Ferreira de Paula
Walesca Fernandes de Lima
João Batista Costa Gonçalves

A RELEVÂNCIA DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA E SOCIOINTERACIONAL DE LINGUAGEM PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) 119

Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha
Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque

PALAVRA NA MÍDIA

***“AS ARMAS E A FAMÍLIA BRASILEIRA”*: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DOS ENUNCIADOS VERBO-VISUAIS DA CAPA DA REVISTA *VEJA* SOBRE OS DECRETOS DE JAIR BOLSONARO** 147

José Alberto Ponciano Filho
Débora Leite de Oliveira
Renata Chaves Lopes

***FAKE NEWS*: UMA ANÁLISE DA IDEOLOGIA NA PERSPECTIVA CÍRCULO-BAKHTINIANA SOB O CONTEXTO DA PÓS-VERDADE** 173

Carla Silva do Nascimento
Maria de Fátima Medina Lucena
Maria Zilvania Gomes Rabelo

PRÁTICAS IDENTITÁRIAS NO DISCURSO MIDIÁTICO DE HUMOR EVANGÉLICO-CRISTÃO: UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DA CARNAVALIZAÇÃO DO *SITE* GENIZAH 193

Francisco Geilson Rocha da Silva
João Batista Costa Gonçalves

PALAVRA NA ARTE

- O CONCEITO DE ATO NA PERSPECTIVA DO DIALOGISMO BAKHTINIANO E NA DA CENOPOESIA** 217
Aline Pereira da Costa
Maria Josevânia Dantas
Waldenia Marcia da Silva Barbosa
- RAP “EU NÃO SOU RACISTA”, DE NEGO MAX, A PARTIR DO CONCEITO BAKHTINIANO DE RESPONSABILIDADE** 241
Fernanda do Nascimento Sousa
Ruth Lima Martins
Sara Valentim Gurgel
- DO MITO À LENDA: CARNAVALIZAÇÃO BAKHTINIANA NO MEME “MITO É PARA OS FRACOS. EU SOU A LENDA”** 263
Maria Natália Coelho da Silva
Patrícia Elainny Lima Barros
Soraia Alves Barbosa
- SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES** 287

PARÂMETROS METODOLÓGICOS PARA UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

João Batista Costa Gonçalves
Marcos Roberto dos Santos Amaral

A compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa) (BAKHTIN, 2011, p. 332).

INTRODUÇÃO

Questões sobre se há uma metodologia ou um método explícito presente na teoria proposta pelo círculo bakhtiniano perpassam as preocupações daqueles que pesquisam sob a orientação da Análise Dialógica do Discurso¹ (doravante ADD), desde as primeiras recepções das obras dos teóricos russos. A nosso ver, o problema de vislumbrar ou não um método (ou uma metodologia) nos estudos dialógicos ainda é decorrente da forma como a obra do círculo foi distribuída e recebida no Ocidente.

Dessa forma, como os escritos do círculo não foram disponibilizados numa sequência cronológica em que foram produzidos, os estudiosos e intérpretes dos pensadores russos

¹ Brait (2014) observa que os fundamentos teóricos e analíticos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) podem ser definidos a partir da assunção de um comprometimento ético do estudioso da linguagem com as grandes causas da sociedade em que está inserido, uma vez que seu objeto é entendido enquanto fenômeno sempre associado, inerentemente, a um sujeito concreto, que emerge das contradições da relação entre língua, linguagem, história, sujeito e pontos de vista ideológicos.

foram tirando conclusões, à medida que iam as obras sendo traduzidas, sobre muitos pontos propostos por essa teoria, inclusive a respeito da existência de uma metodologia e/ou a ausência dela. Expondo-nos a essas obras em geral, podemos aventar que há, sim, um método utilizado (ou, pelo menos, indicações para isso).

Embora não haja uma proposta de formalização de um método científico, reconhecemos, por outro lado, diretrizes metodológicas, nas obras do círculo, para se conhecer melhor o objeto estudado no campo dos estudos da linguagem. Dessa forma, reconhecemos, sim, a proposição de princípios metodológicos nas obras dos autores russos. Basta observar, por exemplo, obras como “Problemas da poética de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2015, p. 207), que traz “observações metodológicas prévias” de como se procedeu para a análise feita da obra do romancista russo. Ou mesmo podemos pensar em “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110), que apresenta “exigências metodológicas fundamentais” para estudar a linguagem sob a perspectiva que o pensador propõe.

Podemos salientar, portanto, que cada obra círculo-bakhtiniana encerra relevantes discussões sobre como se deve proceder metodologicamente para empreender estudos com e na linguagem. Logo, a partir dessas observações metodológicas presentes nessas obras, é possível depreender um conjunto de parâmetros e princípios teórico-analíticos que subjazem à proposta de estudos dessa perspectiva dialógica.

Aqui já cabe esclarecer que nos referimos a um parâmetro, visto que o seu caráter dialógico, crítico e situado não se conforma com um quadro metodológico abstrato que testaria dado objeto a partir da sua adequação a ele ou não. É preciso, dessa forma, deixar claro que a ADD assume que cada objeto é a expressão de uma resposta viva a determinada prática social, estando, assim, esse objeto carregado de posições axiológicas como estão os diversos sujeitos sociais, o que demanda dos pesquisadores, antes que

buscar reconhecer categorias analíticas, ter, na verdade, uma atitude de escuta ativa e de um olhar atento para perceber quais debates públicos e questões sociais estão ecoando nesse objeto de pesquisa; e, daí, tentar, por conseguinte, se inserir nesse tenso diálogo, propondo formas de compreender como ele desencadeia relações de sentidos e quais as práticas com que se constitui dialogicamente, buscando, dessa forma, responder às demandas sociais inscritas nesse objeto de estudo.

Sob esse horizonte, apresentaremos, a seguir, como forma de organização desse capítulo, questões desenvolvidas em seminais obras círculo-bakhtinianas que versam sobre aspectos metodológicos que seus pensadores destacaram como fundamentais para sua perspectiva de estudo.

Para esse intento, de início, recorreremos à obra “O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica”, de Medviédev (2019), para destacarmos que um parâmetro metodológico fundamental da ADD é problematizar as relações interconstitutivas entre materialidades semióticas, contextos históricos e posições axiológicas. Em seguida, apoiamos-nos em Volóchinov (2017), na obra “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”, para ponderarmos que é também indispensável refletir a respeito das estruturas básicas do objeto teórico-analítico e das respostas que este permite desencadear-se às urgentes demandas sociais. Posteriormente, já tomando “Problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, em “Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance” (BAKHTIN, 2014) e “A forma espacial da personagem”, em “Estética da criação verbal” (BAKHTIN, 2011), podemos pontuar outro parâmetro: o da necessidade de se discutir a relevância das imagens do eu e do outro e de suas inter-relações discursivas no objeto (também um sujeito dialógico, por refratar contradições históricas). Por sua vez, para defender que refletir sobre as especificidades do gênero do discurso, do enunciado concreto e da responsividade deve figurar em qualquer análise dialógica como noções indispensáveis,

fazemos coro à discussão do círculo a respeito da noção dialógica de gênero do discurso. Neste momento, além das obras citadas de Medviédev e de Volóchinov, fundamentamo-nos em “Os gêneros do discurso”, de Bakhtin (2011).

É importante, ainda, destacar, nessas considerações iniciais, que, à medida que postulamos parâmetros metodológicos fundamentais para se empreender uma análise dialógica, ilustramo-los com pesquisas feitas por integrantes do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE), doutores formados pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA, em sua linha de pesquisa “Estudos Críticos da Linguagem”, dentro do projeto coordenado pelo Prof. Dr. João Batista Costa Gonçalves, também coordenador do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE), “Linguagem, discurso e relações dialógicas sob o olhar bakhtiniano em enunciados de múltiplas esferas discursivas”, além de utilizarmos, como exemplo, algumas das obras do círculo bakhtiniano, em especial, de “O freudismo”, “Problemas da poética de Dostoiévski”, “Cultura popular na Idade Média: contexto de François Rabelais” e “Para uma Filosofia do Ato Responsável”.

Ao final deste capítulo, apresentamos um conjunto de parâmetros, que, a nosso ver, devem ser considerados para se levantarem questões e procedimentos metodológicos com o propósito de se empreender uma análise dialógica do discurso.

A IMPORTÂNCIA DA MATERIALIDADE DISCURSIVA, DO CONTEXTO HISTÓRICO E DA POSIÇÃO AXIOLÓGICA COMO PARÂMETRO METODOLÓGICO PARA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DISCURSIVAS

É indispensável não perder de vista, no horizonte metodológico da ADD, a citação de Medviédev (2019, p. 43) que destaca, como “problema imediato fundamental da ciência das ideologias”, não se ter plenamente desenvolvido parâmetros analíticos e teóricos que expliquem de que maneira se arquiteta a

interconstitutividade “entre a teoria geral das superestruturas em suas relações com a base e o estudo concreto de cada fenômeno ideológico específico”.

Certamente, é bastante ilustrativa esta citação sobre a necessidade de se mobilizar um olhar duplo para a face material e a axiológica de dada produção de sentido. Dessa maneira, reconhecemos que é importante refletir sobre como se interconstitui a materialidade semiótica em suas diferentes formas enunciativas (verbal, visual, sonora, tátil etc.) na relação com a situação socio-histórica em que ela está inscrita.

Sob essa direção, em “Método formal nos estudos literários: uma introdução crítica a uma poética sociológica” (doravante MFEL) (2019), Medviédev pontua que é indispensável, para resolver a questão sobre de que forma se inter-relacionam os sistemas de valores (superestrutura) e as práticas específicas situadas (a base), considerar o caráter situado histórico dessas práticas, ou, em suas palavras, deve-se levar em conta “um aspecto essencial: a categoria do tempo histórico” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 240), que se delinea a partir da contradição dialética entre valores e práticas antagônicos (MEDVIÉDEV, 2019, p. 234-5). Por isso, em MFEL, necessariamente, não há a crítica do estudo estrito da materialidade, mas há a ideia de que não se pode desprezar essa materialidade da historicidade que lhe dá sentido.

Estas duas orientações conjugadas – a da necessidade de analisar a inter-relação da materialidade e o contexto histórico de criação – efetivamente balizam alguns pressupostos metodológicos para se examinar a influência mútua entre situação concreta de produção, circulação e recepção e formas específicas de interação semiótica.

Considerando, com efeito, que “todos os produtos da criação ideológica – obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas etc. – são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 48), o pensador assevera que “o primeiro princípio, do qual deve partir a ciência marxista das ideologias, é o da materialização e da completa

objetividade do dado de toda criação ideológica” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 50).

Enfim, para empregarmos os termos de Medviédev, “é em relação a tudo isso que a ciência marxista das ideologias levanta duas séries de problemas fundamentais: 1. Os problemas das particularidades e das formas do material ideológico organizado como material dotado de significado; 2. Os problemas das particularidades e das formas de comunicação social que realizam esse significado” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 50). O teórico russo (2019, p. 61) salienta ainda estas posturas analíticas, quando explica que é preciso especificar dois tipos de reflexo da existência: do meio ideológico no conteúdo; e da base econômica na esfera ideológica.

De semelhante modo, Bakhtin (Volóchinov²) (2017), em “O freudismo,” utiliza essa postura metodológica. Para fazer a crítica da forma como as teses freudianas se consolidaram nas práticas sociais, o pensador reflete que “seria ingênuo que Freud conseguiu conquistar a atenção dos amplos círculos para questões específicas da psiquiatria” (BAKHTIN, 2017, p. 5), uma vez que reconhece que “a aspiração fundamental da filosofia dos nossos dias é *criar um mundo além do social e do histórico*” (BAKHTIN, 2017, p. 91, destaque do autor). Entrevê-se aí que há uma visão para relações infraestruturais concretas que constituem práticas cotidianas, no caso, as bases econômicas capitalistas que se sustentam por atos individualistas.

² Sobre a autoria da obra “O freudismo: esboço crítico”, que fundamentará nossa discussão teórica na presente pesquisa, Grillo (2017, p. 55) salienta: “Embora a tradução brasileira traga o nome de Mikhail Bakhtin, esse texto foi publicado por Volóchinov e fez parte das atividades descritas nos relatórios apresentados ao “Instituto da História Comparada das Literaturas e das Línguas do Ocidente e do Oriente” (ILIAZV), lugar de atuação de Valentín Nikoláievitch Volóchinov entre 1925 e 1932”. Em vista disso, a fim de pagarmos tributo à verdadeira autoria, iremos usar o nome de Volóchinov ao lado do de Bakhtin para nos referirmos a essa obra, mas manteremos o verbo *dicendi* no singular quando formos fazer a citação direta de algum trecho da obra a fim de realçarmos o sentido de unidade do pensamento de Volóchinov.

Em “O freudismo”, Bakhtin (Volóchinov) defende, portanto, que as teses freudianas desconsideram que o psiquismo humano e a consciência refletem “a dialética da história [é uma questão social] em proporções bem maiores que a dialética da natureza [não é uma questão individual/biológica]” (BAKHTIN, 2017, p. 84). Logo, o conteúdo da obra é observado enquanto uma expressão ideológica da lógica capitalista.

À guisa de ilustração, para situar como os parâmetros teórico-analíticos da ADD estão mobilizando pesquisas, podemos remeter ao trabalho de Barros (2019), “A cena política brasileira ao revés: Análise Dialógica do Discurso carnavalizado em charges políticas de Vitor Teixeira do contexto do *impeachment* de Dilma Rousseff ao governo de Michel Temer (2016-2018)”, que reflete sobre o cenário político brasileiro profundamente marcado por uma intensa instabilidade em grande parte estrategicamente estruturada pelo poder econômico no período do segundo governo da ex-presidente Dilma Rousseff, cassada e seguida por seu vice, Michel Temer, reconhecendo que a obra do chargista Vitor Teixeira refrata este cenário.

Em síntese, pelo que vimos discutindo, podemos salientar, pelo menos, duas atitudes analíticas para a pesquisa em ADD, que se fundamenta no horizonte teórico-metodológico dos estudiosos do círculo bakhtiniano, a saber: primeiro, proceder a uma análise das relações de sentidos decorrentes da maneira específica como a materialidade verbal, visual, sonora, gestual etc. se organiza; e, segundo, fazer uma discussão a respeito do contexto histórico em que esta materialidade desencadeia determinados efeitos de sentidos; isto tudo não desconsiderando que estas facetas se constituem contraditoriamente do contexto social complexo de onde emergem.

Destaque-se, além disso, que estes dois procedimentos não são uma sequência mecânica; portanto, sua separação é apenas didática. Logo, o pesquisador não pode desprezar o fundamento de que estes procedimentos são compreendidos como um fenômeno histórico, construindo-se contraditória e

ininterruptamente. Por isso, tanto se devem mirar outras formas de organização dessa materialidade quanto se deve observar como outras materialidades funcionam em outras esferas de criação ideológica, pois a história de dada esfera se realiza numa “interação contínua com a história de outras ideologias e com a história socioeconômica” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 73). Daí se reconhecer, portanto, que uma obra deve ser estudada na unidade de sua dimensão imediata, através da problematização da relação entre os interlocutores específicos e a situação concreta; e a geral, por sua vez, através da problematização da relação entre as singularidades da forma de interação discursiva imediata com outras formas históricas de produção de sentidos; e isto, juntamente com os aspectos socioeconômicos (MEDVIÉDEV, 2019, p. 72). Disso, saliente-se, decorre o caráter interdisciplinar desses estudos (MEDVIÉDEV, 2019, p. 190).

Enfim, conforme Medviédev (2019, p. 224) compreende, as relações de sentido que uma materialidade desencadeia constituem-se pelo “cruzamento de várias séries ideológicas”, visto que “quanto mais variados forem os interesses ideológicos tratados por ele, maior será a acuidade com a qual o material será percebido” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 225).

Com esta orientação, é possível, dessa forma, depreender que uma estratégia teórica e analítica para resolver o problema da interconstitutividade das produções de base com as relações ideológicas é a avaliação dos sujeitos sociais sobre as especificidades materiais e das relações de sentido nas práticas situadas (MEDVIÉDEV, 2019, p. 182).

Deve-se enfatizar que, por avaliação, o pensador propõe a “atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude do seu sentido” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 184), por conta de que esta avaliação insere ininterruptamente “uma obra no tecido geral da vida social de uma dada época histórica e de um dado grupo social” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 188), estabelecendo “uma ligação orgânica entre a presença singular do enunciado e o caráter geral de seu sentido”

(MEDVIÉDEV, 2019, p. 190), sendo, por conseguinte, “aquele denominador comum ao qual se reduzem o conteúdo e a forma em cada elemento da construção” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 206). Avaliação, compreendida desta forma, portanto, responde à questão de como unir “a imediata presença de uma obra singular, seu eu aqui e agora, com a infinita perspectiva semântica dos significados ideológicos introduzidos nela” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 181).

Sendo assim, depreende-se que aquelas atitudes que apontamos anteriormente fundamentais para analisar a inter-relação da materialidade e do contexto histórico de criação são orientadas pela necessidade de se salientar a presença do sujeito histórico e das especificidades de seu contexto histórico para a constituição das relações de sentido desencadeadas pela materialidade semiótica, respondendo aos sentidos que possuem, no horizonte ideológico geral. Este é o seu peso axiológico, isto é, a importância determinante na posição singular do sujeito inscrito nas condições socioeconômicas de determinada época e, conseqüentemente, nas cadeias de sentidos estabilizadas (MEDVIÉDEV, 2019, p. 223).

Para tanto, conforme Medviédev (2019, p. 153), “será necessário considerar, constantemente, todas as particularidades sociais dos grupos que estão se comunicando, bem como toda a complexidade concreta do horizonte ideológico (conceitos, crenças, costumes e assim por diante), nos limites do qual é construído cada enunciado”.

A pesquisa de Gonçalves (2021), “Em tudo achai graça? Uma análise dialógica da construção de sentidos do discurso carnalizado na recepção de vídeos sobre a vida de Jesus no canal Porta dos Fundos”, delinea-se tematizando as respostas que usuários do *YouTube* postaram em comentários na plataforma a propósito de uma postagem do referido grupo humorístico, além de outros comentários de um grupo focal. Tal gesto metodológico se orienta para a necessidade de se perceberem as avaliações sociais, a presença de sujeitos históricos, que são instauradas em práticas discursivas específicas.

Em “Problemas da poética de Dostoiévski”, Bakhtin (2015) contextualiza sua pesquisa tematizando a maneira como a crítica se posiciona em relação à obra dostoiévskiana, que responde aos pontos de vista salientados nas obras, admitindo que o romancista joga com o cruzamento polêmico nas vozes das personagens e narradores de contraditórias perspectivas axiológicas que circulam socialmente.

Afinal, uma tarefa que se assume para a análise histórica das relações entre sujeitos, práticas sociais e sistemas de valores ideológicos é “unir a distância no tempo e no espaço com a época presente pela força da avaliação social que tudo penetra” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 225), dado que “cada elemento da obra pode ser comparado a um fio estendido entre os homens. A obra, em sua totalidade, é uma rede composta por esses fios que cria uma interação complexa e diferenciada entre as pessoas que passam a fazer parte dela” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 219).

Feito este debate, a partir de Medviédev (2019), a respeito de como a ADD mobiliza, como parâmetro metodológico, as relações interconstitutivas entre materialidades semióticas, contextos históricos e posições axiológicas, podemos passar, conforme sinalizamos em nossas considerações iniciais, ao debate sobre que, da mesma forma, é indispensável refletir a respeito das estruturas básicas do objeto teórico-analítico e das respostas que este permite que sejam desencadeadas em função de urgentes demandas sociais. Quanto a este debate, reiteramos, apoiamos-nos em “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”, de Volóchinov (2017).

A PERTINÊNCIA DA CONSIDERAÇÃO DAS ESTRUTURAS BÁSICAS DO OBJETO TEÓRICO-ANALÍTICO E DAS RESPOSTAS ÀS URGENTES DEMANDAS SOCIAIS COMO DIRETRIZ METODOLÓGICA PARA A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Volóchinov (2017), em “Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem”, destaca que as práticas semióticas apresentam uma realidade concreta (VOLÓCHINOV, 2017, p. 86) e, sendo assim, são uma realidade específica da criação ideológica (VOLÓCHINOV, 2017, p. 84), considerando que, no signo, se inscreve uma “avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.), sendo fiel, distorcendo, pondo em perspectiva práticas, valores e sentidos que constituem determinada realidade (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93), tendo em vista que responde dialogicamente às condições e às formas concretas da comunicação social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98).

À semelhança de como Medviédev (2019) concebe avaliação, Volóchinov determina-a, conforme se inscreva numa materialidade semiótica, que, concomitantemente, “esteja relacionada com as premissas socioeconômicas essenciais da existência desse grupo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 111) e chame “a atenção da sociedade”, isto é, que seja objeto da comunicação social (VOLÓCHINOV, 2017, p. 110). Além disso, ela delinea-se como “*multiacentuação*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113, destaque do autor), sem a qual sua historicidade não pode desenvolver-se; por isso indicia nas práticas comunicativas a arena de lutas de classes, “um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 140).

Dessa forma, o autor contempla o problema de como se interconstituem as bases socioeconômicas e as cadeias de sentidos estabilizadas, admitindo que pode ser operacionalizado a partir da consideração de que, numa obra, cada parte surge em diálogo com o todo dessa obra e as demais partes, de maneira orgânica,

respondendo às transformações do contexto de produção em que está inserida (VOLÓCHINOV, 2017, p. 105).

Nesse sentido, é importante estudar tanto os pontos de vistas que compõem uma obra como suas formas típicas e as maneiras específicas como estas se correlacionam (VOLÓCHINOV, 2017, p. 108), uma vez que uma obra integra-se às cadeias significativas de dada sociedade em consonância com as particularidades “das relações de trabalho e pelo regime sociopolítico” [...]. Portanto, *as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109, destaque do autor).

Sob esses parâmetros metodológicos gerais, Volóchinov (2017, p. 110, destaque do autor) enuncia suas famosas “exigências metodológicas fundamentais”, que listamos a seguir:

1. *Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo* (ao inseri-la na “consciência” ou em outros campos instáveis e imprecisos).
2. *Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação social organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material.*

Dessa maneira, com nosso propósito de apontar parâmetros indispensáveis para operacionalizar uma análise dentro do escopo teórico-analítico da ADD, podemos concluir, considerando o que apresentamos, via Volóchinov (2017), que é preciso estabelecer, para a organização metodológica da pesquisa em linguagem, os sentidos das formas como se combinam as estruturas básicas que compõem determinada obra em consonância com o modo de como esta obra, no seu todo, responde às demandas sociais tidas como mais urgentes por determinado grupo social.

Bakhtin (2015), quando estuda a obra de Dostoiévski, analisa a estrutura das obras desde a Antiguidade, que se arquitetam através da cosmovisão carnavalesca que se constitui em imagens limiars como escândalos, destronamentos e crises existenciais, a fim de explicar a peculiaridade do enredo dostoiévskiano, para,

então, explicar as relações internas da obra. No mesmo sentido, o autor orienta-se quando estuda “Gargântua e Pantagrue”, de Rabelais. Nesse caso, Bakhtin (1987) rastreia as formas de como o riso e as imagens de banquete e do baixo corporal foram historicamente utilizadas para refratar a cosmovisão carnavalesca a fim de justificar a excentricidade e os propósitos comunicativos das escolhas estruturais rabelaisianas.

Ainda para exemplificar como este ponto teórico-analítico pode ser operacionalizado, podemos citar Freire (2021), com sua tese “As aventuras de Alice no país da metalinguística: análise estilística dialógica da propaganda social de enfrentamento à exploração sexual infantojuvenil de uma campanha do instituto Liberta”, que, ao estudar como uma campanha de conscientização contra a exploração sexual infantil se estrutura discursivamente, apresenta uma discussão do panorama histórico em que as formas típicas de se fazer propaganda e publicidade se estabilizaram no Brasil, bem como mostra em que a consciência sobre o tema da exploração sexual infantil se constituiu.

Enfim, quanto à questão de responder a debates públicos prementes, Freire (2021) busca apresentar uma discussão acerca de quais atitudes podem contribuir para o enfrentamento de relações de abuso e de exploração sexual de menores. Nesse sentido também, podemos citar as obras de Bakhtin (2015; 1997), cuja pesquisa procura responder, criticamente, ao ponto de vista burguês que reduz as obras dostoiévskianas e rabelaisianas a atos individualistas psicologizantes e moralistas, respectivamente.

Com esta discussão, podemos assumir que considerar a relevância das imagens do eu e do outro e de suas inter-relações discursivas no objeto de estudo torna-se fundamental para uma orientação metodológica de análise em perspectiva dialógica. Sobre tal discussão, apoiados, especialmente, em “Problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária”, de Bakhtin (2014), e em “A forma espacial da personagem”, de Bakhtin (2011), desenvolvemos as ponderações a seguir.

A RELEVÂNCIA DAS IMAGENS DO EU E DO OUTRO E DE SUAS INTER-RELAÇÕES DISCURSIVAS COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO NORTEADOR PARA O ESTUDO DIALÓGICO DOS ENUNCIADOS

Pode-se perceber que a questão epistemológica de explicar a relação interconstitutiva entre situação histórica e formas específicas de concretização de relações de sentido é mirada, especialmente por Bakhtin (2014), quando trata dos problemas de uma análise estética geral que aborda a relação de uma obra nos seus aspectos internos e externos, isto é, nas especificidades significativas da sua materialidade e da sua ligação com sistemas de valores situados.

Notamos que, com esta perspectiva, o pensador não mira apenas análises de obras artísticas para resolver problemas característicos das esferas acadêmicas interessadas em questões de arte, juntamente com os das esferas artísticas propriamente. Antes, com ela, pode-se admitir que as bases teóricas e analíticas da ADD observam como parâmetros a ideia de que todo discurso, artísticos ou não, possui uma visão estética, um princípio criativo que o constitui, através de uma relação criativa tensa entre diversos pontos de vista.

Segundo Bakhtin (2014, p. 29), o problema de dada produção humana é o problema dos limites dessa produção em relação às demais, considerando que uma produção só pode ser considerada humana caso seja, nas relações de sentidos desencadeadas historicamente, criadora; e a criação não pode, por sua vez, ser tomada como um ato isolado, já que é um ato que toma sentido apenas se atravessado por outros atos criativos, ou seja, na convergência de heterogêneas práticas e pontos de vista – na tensão de contraditórias axiologias. Logo, para uma análise dialógica, deve-se considerar que cada ato significativo está (super/sobre) carregado de uma atmosfera valorizante e emotivo-volitiva de desejos, de necessidades e de afetos – o que determina, por

princípio, ser o ato humano pleno, criativo e instável, o nos mostra que há a presença de um sujeito histórico, como vimos acima.

Sob estes fundamentos, esta perspectiva organiza-se pela reflexão sobre quais sentidos são mobilizados, através de sujeito(s) com funções autorais criativas, numa materialidade semiótica, inscrita numa prática social específica.

Em outras palavras, a questão a saber é a respeito de que maneira se desencadeiam os sentidos da ação criativa humana sobre um conteúdo realizado num material, tanto a partir das posições axiológicas sobre os conteúdos ético-cognitivos quanto das peculiaridades da materialidade da forma do ato. Isto, de maneira que se responda à seguinte questão levantada pelo próprio Bakhtin:

como a forma, sendo inteiramente realizada no material, torna-se, no entanto, a forma de um conteúdo e relaciona-se axiologicamente com ele? Ou, em outras palavras, como a forma composicional – a organização do material – realiza uma forma arquitetônica – a unificação e organização dos valores cognitivos e éticos? (BAKHTIN, 2014, p. 57.)

Em suma, entendida a forma do ato como “a expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma)” (BAKHTIN, 2014, p. 59) com os valores ético-cognitivos, sua análise compreende a percepção da ação singular que um sujeito empreende sobre dada realidade, afetando-a criativamente. Logo, todo ato carrega seu objeto da particularidade de ter sido afetado por ele, de maneira que a presença histórica do “autor-criador se torne um elemento constitutivo da forma” (BAKHTIN 2014, p. 61); daí, então, o caráter singular de todo ato, enquanto expressão única e autoral de um sujeito cuja posição ninguém além dele pode ocupar naquela dada situação concreta. Com efeito, a presença do autor-criador no seu ato singular é percebida na maneira como o material significativo é organizado por ele e na maneira como este autor processa seu ato (BAKHTIN, 2014, p. 63).

Nesta expressão autoral única, enquanto ato criativo, há ações, internas ou externas, que “só eu posso praticar em relação ao outro,

a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se” (BAKHTIN, 2011, p. 23). Nesta perspectiva, o agir cria o outro como valor por se orientar a ele numa diretriz volitivo-emotiva (BAKHTIN, 2011, p. 56), da mesma forma que o outro enriquece a autossensação com pontos de vista inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 65).

Assim, é importante proceder sobre por quais sentidos nossas ações são, ambivalentemente, orientadas pelas imagens que fazemos de nós mesmos, pelas imagens que fazemos dos outros e pelas imagens que cremos que os outros fazem de nós e deles mesmos, especialmente, considerando que as imagens estão sempre em duplicação e que nossas ações estão, por isso, tensamente axiológicas e constituem um mundo em ininterrupto estado de relativas estabilidades e instabilidades criativas de (convencionais) compreensões de si, dos outros e do mundo.

Por conseguinte, podemos admitir que agimos como se houvesse expectador e planejamos a ação como se fôssemos autores (BAKHTIN, 2011, p. 69), de sorte que, ao agir, dotamos a imagem externa e a interna (heróis) de diretrizes volitivo-emotivas e de história (contexto narrativo) (BAKHTIN, 2011, p. 61). Certamente, o eu distingue-se do outro por perceber que age sobre o mundo, sendo que “o *outro* está intimamente vinculado ao mundo, [o] eu, ao meu ativismo interior extramundo” (BAKHTIN, 2011, p. 38, destaque do autor). Essa ação é fundada orientando-se por imagens de si e de outrem, as quais são ambivalentes, duplas, porque estão fundadas em contradição histórica (BAKHTIN, 2011, p. 35).

Dessa forma, entre dado objeto de percepção e sua imagem, não há coincidência; é uma construção axiológica em disputa. De fato, uma imagem é postulada a partir do que se reúne e se organiza no/do que se percebe de algo. Cabe esclarecer que a imagem interna é o extrato das autossensações orientadas pela imagem externa, já que “imagino apenas o resultado da impressão produzida por ela sobre os outros” (BAKHTIN, 2011, p. 26), e, por sua vez, a imagem

externa é “o conjunto de todos os elementos expressivos e falantes do corpo humano” (BAKHTIN, 2011, p. 25).

Podemos salientar, com essas ponderações a respeito de Bakhtin (2011), mais um gesto teórico-analítico indispensável, a nosso ver, para a ADD, que é o de refletir sobre as relações de sentido das imagens do eu, dos outros e das imagens que os outros fazem desse eu e deles mesmos.

Nessa direção, por exemplo, flagramos Bakhtin (2010) empreendendo a análise da poesia *Razluka (Separação)*, de Púchkin, a partir da consideração de como o enunciador vê sua amada, sua terra natal e a terra estrangeira em contradição com um ponto de vista alheio que não está na sua condição de exilado. É interessante notar, sob esse viés, que Bakhtin (2011) estuda o poeta Ivánov como resposta a uma imagem negativa que a crítica da época faz dele e assim desconstrói tal imagem conforme atesta que a obra desse poeta “não pode seguir os novos caminhos. Ela não criou nenhuma forma nova. Toda a sua poesia é, assim, uma restauração genial de todas as formas que o precederam. *Mas essa peculiaridade de que o acusam, dimana organicamente da essência de sua poesia*” (BAKHTIN, 2011, p. 414, destaque nosso)

Sob essa direção metodológica, também podemos destacar que tanto Bakhtin (2015) quanto Volóchinov (2017) estudam as peculiaridades materiais da citação (discurso de outrem), especialmente para compreender a imagem de quem é o sujeito singular que se familiariza com determinada forma de organizar a própria fala como a alheia.

A tese doutoral “Relações dialógicas e identidade carnalizada do gênero feminino no enunciado de animação Valente nas antipalavras de estudantes de 8º ano do ensino fundamental”, de Silva (2022), ilustra bem como imagens que sujeitos sociais singulares fazem do outro podem ser mobilizadas para sustentar análises dialógicas.

Enfim, podemos unir esse parâmetro de se analisarem as imagens de si, do outro, e das inter-relações destas, aos que já pontuamos anteriormente, quais sejam: refletir sobre de que

maneira se combinam, interconstitutivamente, as estruturas básicas que compõem determinada obra e de que maneira esta obra como um todo responde às demandas sociais tidas como mais urgentes por determinado grupo social; também refletir sobre as posições axiológicas inscritas e em contradição na materialidade semiótica; bem como discutir de que modo práticas típicas infraestruturais socioeconômicas e valores e sentidos superestruturais são refletidos e refratados nessa materialidade.

Sistematizando os parâmetros metodológicos acima extraídos das obras do círculo bakhtiniano, é possível, para uma postura dialógica de análise discursiva, orientar uma perspectiva que trate, ao mesmo tempo (se não for possível, em alguma medida, que preveja que elas devam ser contempladas), de questões a respeito de quais sujeitos sociais (quais as imagens que se fazem de seus valores, condutas e contextos típicos) estão inscritos no contexto de produção no qual sua obra está inserida (seja um meme, um romance, um longa-metragem, uma canção, um quadro, ou qualquer outra produção semiótica); de questões sobre como esta obra, na organização de seus elementos (narrador, rima, movimento de câmeras, passos de dança, encenação, traço, cor etc.), responde aos fundamentais debates públicos travados (violências sociais, política, educação, religião etc.); e, enfim, de questões que tratem das relações interconstitutivas entre formas concretas de comunicação e formas gerais estabilizadas de valores e sentidos sociais.

A seguir, passamos a discutir a respeito da necessidade de uma análise dialógica tratar de questões que problematizem especificidades do gênero do discurso, do enunciado concreto e da responsividade, conforme são delineadas por diversos estudos círculo-bakhtinianos.

OS GÊNEROS DO DISCURSO, O ENUNCIADO CONCRETO E A RESPONSABILIDADE COMO CATEGORIAS BÁSICAS DA ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA PARA UMA ANÁLISE DISCURSIVA ORIENTADA DIALOGICAMENTE

Destacamos, no final do tópico anterior, que uma análise dentro dos parâmetros da ADD deve tratar de questões relativas ao contexto de produção e formas concretas de interação comunicativa estabilizadas. Quanto a esse ponto, é importante considerar a profunda relevância das discussões do círculo sobre o enunciado concreto como saída para os problemas levantados a respeito de como se refratam e refletem os sistemas ideológicos nas interações comunicativas. Medviédev (2019, p. 198) observa que não pensamos com palavras, mas, sim, com atos socio-históricos que nos orientam na realidade. Além disso, o autor nos adverte que a maneira de se inscrever “realmente” no horizonte social se dá por meio dos gêneros do discurso (MEDVIÉDEV, 2019, p. 193).

Semelhantemente, Volóchinov (2017, p. 181) considera que “na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante”, e, além disso, que “qualquer enunciado, em um grau maior ou menor, e de um modo ou de outro, concorda com algo ou nega algo” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 197), salientando que os enunciados se realizam em gêneros discursivos, formas típicas de atos comunicativos (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109); em outras palavras, para o autor, “as formas de interação discursiva estão ligadas às condições de dada situação social concreta, e reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 109).

Por sua vez, Bakhtin (2011) assevera que os enunciados – que constituem os gêneros, ao ponto de confundir-se com eles, – “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2011, p. 263) e que cada esfera/campo estabelece formas rotineiras, relativamente estáveis, de interação

social e verbal. Essa relação entre gênero e esfera discursiva define-se, na medida em que

A riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Vê-se, assim, que, quanto mais complexas forem as formas de organização das práticas sociais mais complexas serão as práticas discursivas que respondem a elas. Assim, a heterogeneidade do gênero está associada ao fato de que os gêneros discursivos estão orientados para as “condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2011, p. 263), o que, por sua vez, delinea-se de acordo com a relação entre enunciados concretos e as experiências de vida/interações sociais. Conforme Bakhtin (2011, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua”.

Um corolário dessa relação é que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268). Dessa forma, o imbricamento entre práticas discursivas, relações sociais e experiências de vida é mediado pelas contradições ideológicas que constituem cada uma delas. Esse imbricamento dá o tom histórico à noção de gênero.

Certamente, Bakhtin (2011) situa o estudo dos gêneros em oposição a modelos que tratam de práticas discursivas a despeito da complexidade ambivalente das interações concretas, a qual é posta em segundo plano pela ideia de que o enunciado satisfaz, sobretudo, apenas às necessidades do objeto, ou à do enunciador. Nestes modelos, com efeito, são negligenciadas as particularidades do fato de que cada enunciado está organizado em função da tensão com enunciados alheios. É por isso que

Até hoje ainda existem na linguística ficções como o “ouvinte” e o “entendedor” (parceiros do falante, do fluxo único da fala etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva, [pois] sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte. [Desconsidera-se o fato de que] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma 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 início, às vezes literalmente a partir da primeira fala do falante [...]. O ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2011, p. 271).

As particularidades da constituição do gênero implicam que o enunciado nas diversas esferas ideológicas da atividade humana e da vida dependem “das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 275). Os gêneros discursivos, dessa forma, organizam-se através de participações autorais, corporificadas pelas alternâncias de enunciados que projetam e tendem para

A ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições da comunicação discursiva de um dado campo da cultura (BAKHTIN, 2011, p. 279).

De fato, a alternância entre sujeitos sempre em posição autoral; a orientação para atitudes responsivas; e a estruturação em formas típicas estáveis são as principais características dos gêneros discursivos. Assim, as formas genéricas, nas quais se moldam as práticas discursivas em sua diversidade, são determinadas em função da situação, da posição social e das relações pessoais “de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente a formas familiares, e além disso de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas” (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Nessa direção, Bakhtin (2011, p. 284) observa que “os gêneros, particularmente os elevados, oficiais, possuem um alto grau de estabilidade e coação”, destacando que “o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente” (BAKHTIN, 2011, p. 284). Por isso, deve-se reconhecer que é uma forma de ação concreta, ou seja, historicamente situada. De fato, os gêneros indiciam modos rotineiros, autorizados e criativos de interação social e verbal, pois eles “correspondem a situações típicas da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 293); são, enfim, um ponto de contato das práticas sociais com as condições de uma disposição/contingência histórica, organizado num material discursivo.

Por conseguinte, a particularidade básica das formas dos gêneros discursivos de estar orientada para uma alteridade responsivamente ativa é dimensionada pela ideia de que existe um destinatário, pretendido, típico, com pontos de vista (axiologias), modos de discursos e de agir estabilizados, no sentido de que cada enunciado tem um autor e destinatário que pode ser, de acordo com Bakhtin (2011, p. 301):

Um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários, e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado.

Enfim, a concepção típica do destinatário determina os gêneros discursivos, na medida em que “a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor

influência do destinatário e da sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011, p. 306).

Logo, podemos apontar mais esta necessidade metodológica imprescindível para o analista dialógico do discurso, qual seja: refletir sobre quem é o destinatário da produção criada, como ele interagirá, como a própria obra é uma resposta à compreensão que se faz dele e como ele responde a ela.

Quanto a esse ponto, é interessante destacar que Alves (2017), em sua pesquisa “Uma análise bakhtiniana sobre a responsividade em práticas de letramento na associação de catadores de materiais recicláveis Bom Jesus Sul, de Limoeiro do Norte, Ceará”, analisa como catadores/as realizaram um processo de diálogo com sua sociedade. Para tanto, imerge etnograficamente nas práticas típicas desses sujeitos.

Este é outro parâmetro teórico-analítico que podemos apontar como fundamental enquanto princípio metodológico que norteia os estudos em ADD. Sendo assim, enumeramos, para efeito de síntese, os procedimentos³ a seguir como indispensáveis para orientar metodologicamente o analista de discurso em perspectiva dialógica, que deverá discutir:

- sobre as imagens dos sujeitos sociais que estão inscritos no contexto de produção no qual o objeto teórico-analítico está inserido;
- sobre como a organização dos elementos desse objeto responde aos debates públicos fundamentais;
- sobre questões que tratem das relações interconstitutivas entre formas concretas de comunicação e formas gerais estabilizadas de valores e sentidos sociais;
- sobre como o objeto teórico-analítico é organizado pelo(s) autor(es) em função de respostas presumidas do destinatário;
- sobre pontos que evidenciem, na materialidade semiótica, elementos que se organizam para refratar a relação entre

³ Esses procedimentos não devem ser seguidos necessariamente na ordem em que apresentamos aqui.

superestruturas ideológicas e infraestruturas práticas (relação, destaque-se, que também orienta as questões anteriores).

Para finalizar nossos exemplos de trabalhos feitos com base em análise dialógica, apontando para como cada um dos elementos supracitados podem ser mobilizados, remetemos para a pesquisa de Amaral (2021), em “O carnaval e a vida por contrabando selvagem: a propósito da prática discursiva em Deleuze e Guattari sobre o Corpo sem Órgãos (CsO)”. Nessa pesquisa, estudam-se, por um lado, as imagens que são construídas historicamente de cientistas - como a imagem do pesquisador de laboratório ou a do engajado em causas sociais -, bem como as funções da escrita acadêmica que têm o propósito de apresentar produtos para o progresso produtivista ou de construir com comunidades excluídas alternativas frente às violências históricas; e, por outro, estudam-se os modos como a escrita acadêmica se organiza em função de adequar-se a um modelo tido como convencional ou subvertê-lo para assumir a crítica de atos acadêmicos conservadores.

Este estudo se orienta para evidenciar que mudanças em modos estabilizados de se produzirem determinados gêneros, como os acadêmicos, indiciam transformações nas maneiras de se conceberem os valores e papéis dados para estes gêneros. Além disso, essa pesquisa serve para problematizar como relações autorais estão refratando posturas críticas que respondem a como os interlocutores se relacionam com a obra acadêmica, no caso, aos diversos sentidos do que pode ou não fazer na escrita de uma obra acadêmica e o que pode não assumir como causa o cientista enquanto acadêmico: mais especificamente como a pesquisa engajada se estrutura e é recebida na prática.

As estruturas discursivas analisadas por Amaral (2021) foram recursos estilísticos utilizados pelos filósofos Deleuze e Guattari (2012; 2010), como uso de coloquialismo, de figuras literárias e de maneiras de “dizer” de outras artes, inclusive, plásticas, e de incorporação dos modos de narrar de pacientes psiquiátricos. O

pesquisador concluiu que essa reorganização do discurso acadêmico responde a um contexto histórico de revisão de pontos de vista conservadores que tentam interditar vozes marginalizadas.

Assim, diante da necessidade de analisar de que maneira se interconstituem contexto histórico e práticas semióticas, podemos acrescentar um último parâmetro para análises dialógicas aos demais, qual seja: organizar a pesquisa de maneira que os parâmetros teórico-analíticos sejam mobilizados como um meio para discutir determinado problema social, e não como um mero exercício de aplicação de categorias previamente reconhecidas em dado objeto de pesquisa.

Para dar luz a este último ponto de tomar os fundamentos círculo-bakhtinianos como base para tentar contribuir para o enfrentamento de determinado problema social refratado em uma obra, salientamos que Barros (2019) trata de como se constituem atos discursivos, como charges, enquanto respostas críticas a um contexto reacionário. Para tanto, recorre às noções carnavalescas bakhtinianas, especialmente a de corpo grotesco e a de destronamento. Gonçalves (2021), por sua vez, apoiando-se na noção carnavalesca de paródia, busca problematizar como as respostas que se dão a discursos humorísticos que tematizam narrativas bíblicas se estruturam numa tensão entre posturas ortodoxas e progressistas, refletindo sobre como estas podem ser legitimadas se se compreender a cosmovisão libertadora carnavalesca.

Já Freire (2021), para contribuir com a estabilização de uma rede de proteção de crianças e adolescentes que sofrem violência e abuso sexual, mobiliza, na sua pesquisa de doutorado, a noção dialógica de estilo para explicitar como escolhas de imagens femininas podem desencadear respostas abusadoras ou acolhedoras e protetivas frente a esses problemas sociais, enquanto Silva (2022) propõe-se, a partir da noção de corpo grotesco, a discutir uma forma de representação midiática de imagens femininas que podem superar os constrangimentos para adequá-

las a um padrão conservador. Por fim, Amaral (2021) tenta, com sua pesquisa, ecoar vozes discursivas que buscam afirmar as potências emancipadoras de práticas acadêmicas que conformam seus modos de fazer, como os da escrita filosófica, aos modos de ser dos grupos marginalizados historicamente, recorrendo, para tal, às noções carnavalescas de baixo corporal e de corpo grotesco.

Enfim, após apresentarmos esse conjunto de parâmetros teórico-analíticos fundamentais, a nosso ver, para uma análise dialógica do discurso, passamos às nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos não desconsiderar que a ADD é uma postura de estudos que se delineia dentro do horizonte que se constitui nos estudos da linguagem em que se busca explicá-la conforme sua inter-relação com as práticas sociais, e não apenas com seu aspecto de código independente do uso. Sob esse ângulo, é indispensável vislumbrar o que especificaria a ADD enquanto uma análise de discurso distinta de outras abordagens. Podemos destacar que seja a compreensão de uso da linguagem como um ato social que se arquiteta através de tensos diálogos concretos. Em outras palavras, nessa abordagem, a relação entre uso da linguagem e contexto socio-histórico, pelo que as relações de sentido contraditoriamente se estabelecem, é organizada através de respostas que se dão frente a diversos debates públicos importantes. Portanto, é a noção dialógica de uso discursivo que a especifica.

É preciso ainda considerar que a ADD, partindo dessa noção de diálogo, assume que o objeto de pesquisa ecoa pontos de vista como se fosse um sujeito dando resposta concretas às demandas sociais, o que ocorre concretamente, porque uma obra, como vimos, é sempre um conjunto de pontos de vista organizados numa materialidade semiótica. Logo, essa perspectiva é empreendida sobretudo como uma postura teórico-metodológica a qual se define pela necessidade de responder, criticamente, a causas sociais com

a discussão feita na pesquisa, mais do que aplicar, previamente, um conjunto de categorias analíticas num objeto de estudo.

Sendo assim, a ADD, dentro do escopo teórico da Linguística Aplicada (2011), orienta-se como um parâmetro de produção de pesquisa que se constitui como estudo crítico dos usos de relações de sentido. Por isso, busca refletir sobre seus modos de fazer pesquisa para investigar problemas sociais nos quais usos concretos de relações semióticas desempenham papel estruturante.

Concluimos, dessa forma, nossa discussão com estas ponderações e com alguns exemplos de pesquisa em ADD para enfatizar que as noções desenvolvidas pelo círculo bakhtiniano podem ser mobilizadas como parâmetros cujos fundamentos teórico-analíticos não são categorias estanques que podem ser aplicadas a objetos escolhidos porque as ilustram. Na verdade, essas categorias permitem levantar questões e empreender análises com o propósito de contribuir, de algum modo, para a superação de estados sociais de violência e de abusos de poder históricos, por meio da compreensão de que o “objeto” de pesquisa é/tem um “sujeito” que responde ativamente a demandas sociais urgentes.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marcos Roberto dos Santos. **O carnaval e a vida por contrabando selvagem:** a propósito da prática discursiva em Deleuze e Guattari sobre o Corpo sem Órgãos (CsO). Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. Equipe de tradução Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. 7. Ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

BARROS, Marcos Alberto Xavier. **A cena política brasileira ao revés**: Análise Dialógica do Discurso carnavalizado em charges políticas de Vitor Teixeira do contexto do *impeachment* de Dilma Rousseff ao governo de Michel Temer (2016-2018). Tese (Doutorado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2019.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014, p. 9-31.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. vol. 3. Rio de Janeiro: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e Esquizofrenia. São Paulo: Editora 34, 2010.

FREIRE, Janaina Lisboa Lopes. **As aventuras de Alice no país da Metalinguística**: análise Estilística Dialógica da propaganda social de enfrentamento à exploração sexual infantojuvenil de uma

campanha do Instituto Liberta. Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2021.

GONÇALVES, Laryssa Erika Queiroz. **Em tudo achai graça? Uma análise dialógica da construção de sentidos do discurso carnavalizado na recepção de vídeos sobre a Vida de Jesus no canal Porta dos Fundos.** Tese (DOUTORADO ACADÊMICO) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2021.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo. Marxismo, psicanálise e método sociológico: o diálogo de Volóchinov, marxistas soviéticos e europeus com Freud. **Bakhtiniana**. Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, 12 (3): 2017. p. 54-75. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/rmSgQdbM4DmFw33JRvG5nfB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2019.

MOITA LOPES, Luiz. Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, Regina Celi.; ROCA, Pilar. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos.** São Paulo: Editora Contexto, 2011, pp. 11-24.

SILVA, Elayne Gonçalves. **Identidade carnavalizada do gênero feminino no enunciado de animação Valente na visão de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II: relações dialógicas e antipalavras.** Tese (Doutorado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Curso do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017.

PALAVRA NO ENSINO

RESPONSIVIDADE E REVISÃO TEXTUAL: UM OLHAR DIALÓGICO PARA A ESCRITA ACADÊMICA

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes
Nukácia Meyre Silva Araújo

INTRODUÇÃO

O ingresso na educação superior pode representar, para muitas pessoas, um grande desafio, especialmente no tocante à escrita acadêmica. As dificuldades em relação ao que escrever e, especialmente, a como escrever se ampliam à medida que a escrita na universidade começa a se imbricar com as próprias atividades acadêmicas e que se constata a impossibilidade de dissociar a escrita das próprias práticas sociais da universidade. Isso porque é principalmente por meio da escrita que os membros da academia efetivamente realizam as demandas de seu contexto.

Nesse esteio, a dificuldade com a escrita acadêmica é uma queixa antiga por parte de estudantes e de professores da educação superior. De um lado, os estudantes chegam à universidade e se deparam com demandas completamente novas, a respeito das quais, muitas vezes, precisam aprender por conta própria, sem uma orientação específica sobre o tema. De outro, a própria universidade parece depositar, nesses estudantes, a expectativa de que eles contemplem exigências para as quais não foram preparados antes do ingresso no ensino superior. Nesse contexto, uma das principais dificuldades desses estudantes, e mesmo de professores que solicitam textos escritos, é a de considerar aspectos interacionais da escrita e de entender a atividade de escrita como um processo.

Levando em conta este cenário, neste capítulo¹, discutimos uma proposta teórico-metodológica para o ensino de escrita acadêmica sob um olhar bakhtiniano e, no que diz respeito à própria tarefa de escrever, damos ênfase a uma das etapas da escrita: a de revisão. Propomos, assim, um duplo olhar para a escrita, compreendendo que a interação propriamente dita, por meio da revisão, pode representar um elemento potencializador da proficiência em escrita de textos acadêmicos.

Quanto à organização deste capítulo, dividimo-lo em quatro seções, cuja primeira é esta introdução. Na segunda seção, tratamos da Teoria Dialógica do Discurso, abordando especialmente dois princípios constitutivos da linguagem, o do dialogismo e o da responsividade, como materializadores da interação entre sujeitos no processo de escrita e na etapa de revisão textual. Já na terceira seção, a partir do quadro teórico discutido e escolhido para o estudo, apresentamos a metodologia e analisamos os dados provenientes de uma tutoria em escrita acadêmica realizada com alunos de dois programas de pós-graduação na área de Educação da Universidade Estadual do Ceará. A partir desses dados, demonstramos como o excedente de visão se mostra na interação verbal escrita, por meio da revisão e da edição de textos. A quarta e última seção dedicamos à conclusão do capítulo, resumizando os principais pontos discutidos na análise dos dados da pesquisa.

Passemos agora à discussão teórica que orienta nosso estudo.

O DIALOGISMO E A RESPONSABILIDADE COMO PRINCÍPIOS CONSTITUTIVOS DA LINGUAGEM

Ensinar a escrever na universidade é um desafio que envolve aspectos não somente teórico-metodológicos, mas também institucionais. Entendemos que ocupar o lugar de quem ensina e

¹ Este capítulo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que contemplou, entre outros aspectos, o excedente de visão e a responsividade na tarefa de escrita e de revisão de textos acadêmicos.

orienta a escrita acadêmica demanda uma concepção de linguagem voltada para os aspectos interacionais da língua e, conseqüentemente, para as relações dialógicas que se estabelecem nela e por ela. Nesse sentido, situamo-nos no lugar de quem escreve, ensina e interage a partir de um olhar dialógico, orientado pelos pressupostos teóricos do Círculo bakhtiniano. Dessa forma, neste trabalho, a escolha pela Teoria Dialógica do Discurso se constitui como um caminho natural e necessário para a proposta que apresentamos.

Iniciamos, então, esta seção tratando do conceito de dialogismo – princípio constitutivo da linguagem –, a partir do qual tratamos da responsividade na atividade de escrita acadêmica, uma vez que concebemos a atividade de escrita como dirigida pelo olhar do outro e pela resposta a ele. Vamos aos conceitos.

Toda atividade de linguagem é um ato de interação. Com efeito, por meio da linguagem, sujeitos agem e interagem entre si, na e pela linguagem. Esse agir dos sujeitos, como um conjunto de atos de mediação entre o geral (o que se pode realizar) e o particular (o que efetivamente se realiza), é ponto central na compreensão da teoria bakhtiniana. Assim, compreender a dinâmica desses atos, que, no contexto deste estudo, se realizam na e pela linguagem em forma de atividade escrita, é dar conta de como eles ocorrem em contextos particulares e concretos de uso da língua. Esses contextos, independentemente de suas configurações, sempre envolvem, na relação alteritária, um “eu” e um “outro”, pois é com esse outro que o eu mantém relações sociais e produz sentidos na linguagem.

Esse aspecto é a base, portanto, para a compreensão das relações sociais como elementos fundantes da interação discursiva. Assim, a linguagem, sob essa perspectiva, passa a ser compreendida como lugar de interação e de negociação de sentidos entre sujeitos, o *território comum* entre eles. É dessa discussão que chegamos ao alicerce da teoria bakhtiniana: o dialogismo, de que nos ocupamos a seguir.

É preciso, inicialmente, ressaltar que a teoria do Círculo de Bakhtin é perpassada por uma concepção que vai de encontro a

toda visão monologizante e estatizante de linguagem, sem se considerar uma orientação exterior ao sujeito. O dialogismo é, assim, entendido como princípio constitutivo da linguagem que dá alicerce a toda a obra do Círculo, de forma que compreender a linguagem como essencialmente dialógica é entender que ela e, conseqüentemente, os discursos, os textos e os enunciados têm seus sentidos produzidos na e pela interação entre sujeitos, na interação discursiva, materializada em situações socio-históricas concretas de uso da língua.

A orientação dialógica é, portanto, a orientação natural da linguagem. A esse respeito, Bakhtin afirma que

[a] orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. (BAKHTIN, 2011, p. 88)

Dessa forma, pelo excerto, percebe-se que o teórico russo concebe o dialogismo como princípio-base para o processo de produção de quaisquer discursos, o que é fundamental para que se compreenda a língua sob uma perspectiva de língua para além de um sistema imanente de normas. Esse aspecto está relacionado à condição social do sujeito, que se constrói e é construído nas e pelas relações sociais, como mencionamos anteriormente.

Assim, todo discurso envolve a necessária relação com várias outras vozes sociais, uma vez que o sujeito não é o centro fundador do enunciado. Na verdade, o enunciado é perpassado e constituído por diversas vozes, provenientes de vários discursos anteriores – porque os responde – e posteriores – porque os antecipa para, também, respondê-los. Dessa forma, a responsividade é também atitude natural de toda e qualquer interação verbal, e as relações dialógicas estão presentes em todo e qualquer enunciado, mesmo que ele não envolva o diálogo como forma composicional.

Sob o viés bakhtiniano, a interação é um fenômeno essencialmente dialógico, e a construção do sentido só se realiza na

interação; o sentido é, pois, fruto da interação, e esta é elemento fundante da construção do sentido. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 381) afirma que “[o] sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo”.

Sendo assim, discutir interação em uma perspectiva bakhtiniana é, necessariamente, discutir dialogismo, que pressupõe a interação, entendida como a relação entre sujeitos – não necessariamente no mesmo tempo e espaço. Essa interação é *condição fundamental para a produção de enunciados concretos*, que é fundada nas relações dialógicas, pois a cadeia de respostas inicia no discurso interior e se prolonga em manifestações discursivas exteriores.

É exatamente na interação discursiva que se desenha o conceito de responsividade, a que Faraco (2009, p. 66), seguindo os preceitos bakhtinianos, complementa, ao destacar que responder também significa

fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação *responsivamente* a partir do encontro de posições avaliativas. (Grifo nosso)

Percebe-se daí que a resposta tem diversas possibilidades de realização, materializadas ou não em uma réplica, por exemplo. O silêncio, inclusive, é responsivo e pode ter grande impacto a depender do contexto em que é utilizado e por quem é utilizado. Por isso, a significação do enunciado é, necessariamente, responsiva e é por isso que a posição de “entendedor” de um fluxo único de fala não tem acolhida na teoria do Círculo.

Na verdade, mesmo a compreensão é atividade dialógica e se realiza como uma parte da atitude responsiva. Sobre isso, Bakhtin (2011, p. 25) destaca que

[...] essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e de compreensão desde 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 prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Dessa forma, o que Bakhtin (2011, p. 25) chama *ativa posição responsiva* tem início na compreensão do enunciado, que se caracteriza como ativamente responsiva. Ressalte-se que esse caráter responsivo pode se configurar de tantas formas diferentes quanto forem os contextos enunciativos em que se realizam. O próprio teórico russo utiliza como exemplo a ordem militar para designar uma compreensão ativamente responsiva que se realiza imediatamente na ação, uma vez que as questões de hierarquia necessárias ao ambiente militar demandam uma resposta necessariamente imediata. Isso não ocorre, por exemplo, em uma sala de aula, em que se esteja discutindo, por exemplo, aspectos de escrita, quando o professor solicita a avaliação de seus alunos sobre um determinado aspecto do processo de escrita. Nesse caso, é possível receber uma pronta resposta cujo conteúdo é exatamente o esperado, de acordo com o que se solicitou, mas é possível receber também respostas evasivas ou, mesmo, o silêncio, que é responsivo também.

O interlocutor, por sua vez, responde ao enunciador na interação imediata, mas também responde a (e por meio de) uma série de enunciados anteriores que o fundamentam, com os quais concorda, discorda, estabelece relações etc. O mesmo acontece com o enunciador, que enuncia a partir de outros enunciados anteriores, sejam eles explícitos, sejam implícitos. Assim,

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles,

polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, 2011, p. 272)

Assim, responder não é somente enunciar a fim de replicar. É também o conjunto de possíveis respostas do interlocutor que o enunciador prevê e que lhe moldam o enunciado. Isso porque, em uma perspectiva dialógica, nenhum enunciado é o primeiro, porque sempre responde a outros enunciados que lhe antecederam. Esses processos podem ocorrer em relação a discursos que já foram materializados em forma de enunciado, que ainda serão materializados ou, mesmo, que nunca serão realizados, mas sobre os quais o enunciador pressupõe uma configuração de resposta para atender às suas expectativas quanto ao interlocutor. São as respostas, que se materializam em enunciados concretos, que organizam essa cadeia ininterrupta de discursos verbais, e cada um é “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 26).

Frente a esses pressupostos teóricos, ao adotar a perspectiva bakhtiniana, admitimos que a atividade de escrita, como uma modalidade de interação verbal, tanto responde a enunciados anteriores quanto à previsão de enunciados futuros a partir do que se espera do interlocutor. Essa resposta se manifesta por meio de uma atitude responsiva do interlocutor, a partir de uma compreensão ativa, que, segundo Ponzio (2016, p. 187), caracteriza-se “pelo fato de que requer uma resposta, uma tomada de posição, nasce de uma relação dialógica e provoca uma relação dialógica: vive como resposta a um diálogo.”.

Podemos, dessa forma, discutir o conceito de responsividade no próprio contexto acadêmico, especificamente na atividade de escrita, entendendo que escrevemos, na universidade, para atender a demandas das próprias atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, e para resolver as próprias demandas acadêmico-administrativas institucionais. Além disso, é preciso sublinhar que, nessas atividades de escrita acadêmica, são diversos os enunciados e os discursos a que respondemos.

A discussão de uma das práticas de escrita na universidade é o tema deste trabalho, a saber, a escrita de artigos acadêmicos por alunos de cursos *stricto sensu*. Na verdade, no tocante à escrita acadêmica, falar em responsividade é discutir as respostas responsáveis a uma demanda da própria esfera enunciativa e da própria atividade, de maneira que entender a escrita enquanto processo e a atividade acadêmica como organizada pelo movimento próprio de avaliação – aqui avaliado a partir das posições axiológicas – é fundamental para a discussão de um ensino de escrita efetivamente produtivo e coerente. Sob esse prisma, ao escrever, o aluno tenta responder a uma demanda acadêmica, institucional, antes de tudo, mas também a um leitor imediato, seja o orientador, seja um colega que se dedica a essa atividade, sejam leitores de um periódico, seja, mesmo, o auditório social. Discutiremos, mais concretamente, essas questões na seção a seguir.

SEÇÃO DE ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos e discutimos dados coletados na tutoria em escrita acadêmica. Inicialmente, descrevemos a tutoria como um modelo proposto para o ensino de escrita acadêmica na pós-graduação *stricto sensu*. Em seguida, discutimos a responsividade na atividade de escrita e revisão de textos acadêmicos sob duas óticas: a da apropriação do próprio discurso acadêmico e a do atendimento à atividade de escrita e revisão propriamente dita.

A tutoria em escrita acadêmica² foi uma atividade realizada nos meses de agosto e setembro de 2021, com participantes do Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (MAIE) e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), ambos da Universidade Estadual do Ceará. As atividades foram realizadas em formato remoto, devido à pandemia da covid-19, e incluíam encontros síncronos e atividades de escrita e revisão de textos acadêmicos que

² Ao leitor interessado em mais detalhes sobre a tutoria, sugerimos ver Moraes (2022).

já se configurassem como uma demanda dos próprios participantes, estudantes regularmente matriculados nos cursos.

As atividades da tutoria duraram quatro semanas, com dois encontros semanais, totalizando, então, oito encontros. Esses encontros eram conduzidos por uma das pesquisadoras e, neles, discutiam-se temas gerais de interesse da tutoria, a experiência dos alunos e as próprias atividades assíncronas que eles realizam, as quais se configuram como as atividades de escrita de seus próprios textos e de revisão dos textos dos colegas. Como atividades assíncronas, os participantes deveriam trabalhar no texto que elencaram como demanda para tutoria, além de atuar na revisão do texto dos pares. Ao final, a pesquisadora também fez a revisão dos textos e elencou aspectos de melhoria. Dessa forma, as atividades da tutoria em escrita acadêmica se basearam na revisão em pares, realizada pelos participantes, e na revisão orientada, realizada pela pesquisadora.

Agora, enfocando a atividade de revisão em pares, discutiremos a manifestação da atitude responsiva dos participantes na atividade de escrita e de revisão dos textos acadêmicos. Em qualquer atividade de interação verbal, o enunciador responde a vários discursos já enunciados, mesmo que não perceba esse movimento de acrescentar elos à *cadeia ininterrupta dos atos de fala*. (VOLÓCHINOV, 2018).

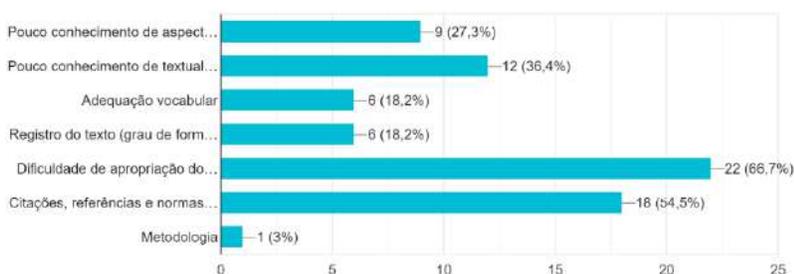
Na escrita acadêmica, também os sujeitos buscam responder a outros enunciados: apropriam-se de teorias e de discursos, validando-os, refutando-os e, mesmo, silenciando-os. Também em uma atitude responsiva, os sujeitos buscam atender a demandas que entendem, pelas práticas sociais compartilhadas, como mais prototípicas dos textos que circulam em domínio acadêmico.

Dessa forma, ao escrever um texto acadêmico, seja um artigo, seja uma tese, seja uma dissertação, seja uma resenha, o enunciador o faz buscando atender ao que compreende como exigências não apenas de cada gênero, mas, principalmente, do próprio discurso acadêmico: rigor científico, fidelidade aos dados, boa apropriação teórico-metodológica, coerência epistemológica, uso de termos científicos, aplicação de paráfrases ou de citações diretas etc.

Quando, porém, essa compreensão não está bem consolidada, as dificuldades de escrever em contexto acadêmico se ampliam para além das questões formais. Foi nesse sentido que um primeiro dado se tornou saliente na pesquisa: a maior parte dos participantes se veem com dificuldades de apropriação do discurso acadêmico (Figura 1).

Figura 1 – Respostas ao questionário de inscrição para a tutoria

6. Que aspectos você tem mais dificuldade de desenvolver na escrita de textos acadêmicos?
(Marque quantos você achar necessário)
33 respostas



Fonte: Morais (2022).

A maioria dos participantes (66,7%), ao trazer a dificuldade de apropriação do discurso acadêmico como uma grande dificuldade, reconhece um entrave para *responder* ao que se espera da escrita nesse contexto, isto é, de desenvolver uma atitude responsiva eficiente para o contexto. Em parte, entendemos que essa percepção nem sempre se materializa nos textos, uma vez que, de forma geral, os textos produzidos e revisados ao longo da tutoria não apresentaram grandes problemas em relação a esse aspecto.

A compreensão para essas respostas nos foi dada pelas entrevistas³, realizadas ao final das atividades, em que a maior parte dos participantes, quando questionados sobre como essas

³ As entrevistas com os participantes, organizados em grupos focais, foram realizadas após o encerramento das atividades síncronas da tutoria por aplicativo de chamada de vídeo. Nessa etapa, fizemos aos participantes perguntas norteadoras acerca da trajetória acadêmica e sobre como desenvolveram a escrita ao longo desse tempo.

dificuldades efetivamente aconteciam, apontaram que, embora não “aparecessem” nos textos, elas existiam no momento da escrita e da revisão, na insegurança para realizar a tarefa e no sentimento de não ser suficientemente capaz de atender ao que é exigido.

A partir dessas respostas, questionamo-nos, por exemplo, o motivo de estudantes de mestrado e/ou de doutorado apresentarem tantas dificuldades em um aspecto que deveria ser mais facilmente desenvolvido ao longo dos anos de graduação e da pós-graduação. Parece-nos que a resposta pode estar no fato de que as iniciativas que se destinam ao ensino de escrita acadêmica são mais pontuais e que a experiência de escrita, por si só, que possa ter sido desenvolvida em outros níveis, não representa a garantia de aprendizagem quando não se propicia uma reflexão sobre o processo. Assim, entendemos que ensinar escrita acadêmica é, também, incidir metacognitivamente sobre o próprio processo de escrita como uma condição que propicie o desenvolvimento de uma atitude responsiva mais adequada à demanda.

A outra ótica sob a qual discutimos a responsividade neste trabalho diz respeito à atividade de escrita e de revisão propriamente dita. Na tutoria, analisamos como a responsividade se mostra na teia discursiva, particularmente, nas intervenções textuais aplicadas pelos estudantes em seus textos a partir da revisão dos colegas. Compreendemos que as operações realizadas na revisão pelos pares representam também uma atitude responsiva do sujeito que revisa. No entanto, neste texto, optamos por focar as operações de edição textual realizadas pelos estudantes a partir da revisão dos colegas.

Antes de apresentarmos algumas operações, situamos o leitor em relação ao fato de que todos os participantes eram estudantes de pós-graduação na mesma área (Educação). Assim, percebemos certa familiaridade desses sujeitos para discutirem, por meio da revisão, os pontos de melhoria do seu texto.

Trazemos, inicialmente, o exemplo da interação entre P22⁴ (escritora) e P23 (revisora). Vejamos, a seguir, um trecho do texto de P22 (de preto), em que P23 faz as intervenções (de azul). A participante não se limita a apresentar o problema, mas aponta possibilidades de solução, em uma atitude colaborativa com a colega. Em algumas ocorrências, há, inclusive, trechos inteiros que a participante acrescenta, como é possível verificar a seguir.

Figura 2 – Texto de P22 revisado por P23

identificar-se com a carreira docente. Outros se sentem desmotivados e evadem por motivos que se conglomeram no exercício da prática docente como a dificuldade em dominar e articular os conhecimentos específicos e pedagógicos apreendidos nos centros de formação e o contato direto com condições precárias do trabalho dos professores que se somam ao desprestígio salarial e profissional. O estágio docente pode ser apontado também como instrumento de reafirmação da escolha pela profissão para aqueles que exercem ou exerceram o magistério tornando-se valoroso, pois a prática docente com o propósito e supervisão acadêmicos reconduz trajetórias pedagógicas com reflexão crítica, intencionalidade investigativa e ressignificação da identidade profissional.

De fato, a disciplina de estágio supervisionado é importante para a construção de saberes e para a formação docente do estudante de licenciatura permitindo ao acadêmico ~~“[a]propriar-se~~ de uma práxis docente comprometida com a aprendizagem discente do ensino fundamental, entendendo as necessidades da comunidade escolar por meio de uma análise diagnóstica, da investigação do campo de estágio e da fundamentação teórica pertinente à

Fonte: Morais (2022)

Quando questionada sobre a motivação do acréscimo no texto da colega, P22 afirmou que “sentiu falta de algo, de um trecho que fizesse a ‘costura’ entre o trecho que dizia os problemas da prática docente e o parágrafo seguinte, que tratava da importância do estágio supervisionado”. Já P23, quando questionada sobre como avaliava a alteração sugerida pela colega, apontou que “realmente, faltava uma ‘costura’ nessa parte, e eu tinha visto que faltava

⁴ Codificamos os nomes dos participantes pela inicial P, de “participante”, e os números em ordem crescente.

alguma coisa, mas não estava conseguindo arrumar; agora eu já sei como posso fazer”.

Assim, em relação à intervenção de P22, percebe-se que, embora não saiba nomear o problema de textualidade apontado, consegue corrigi-lo de forma eficiente, ao passo que a correção funciona como um ajuste no trecho de P23, mas também como uma forma de orientá-la em relação às produções futuras, uma vez que, então, como afirmou, ela já saberia como fazer os ajustes. Nesse caso, a atitude responsiva de P23 foi a de acatar totalmente a sugestão da colega, além de incorporar o modelo para produções futuras.

Outra manifestação recorrente da atitude responsiva foi a de acatar parcialmente as sugestões realizadas na revisão, especialmente quando o colega não realizava as alterações diretamente no texto. Nesse caso, alguns motivos para a atitude apareceram como mais salientes: a falta de tempo para realizar as intervenções, a falta de compreensão sobre como fazê-las ou, mesmo, a discordância em relação às alterações apontadas.

Outra recorrência no tocante aos procedimentos de edição por parte do escritor é o de acatar parcialmente as sugestões do colega. Nesse caso, por razões diversas, o escritor pode acatar parte do comentário, quando ele é mais abrangente, como é o caso do trecho que segue.

Figura 3 – Texto de P28 revisado por P24

Mais que abordar **como** temáticas postuais, estas leis **propõem** abordar a história e cultura dos povos afetados pelo colonialismo, **a exemplo de** produções de conhecimento, **como** novas epistemologias ocultadas pelo pensamento eurocêntrico, possibilitando efetivamente um diálogo entre as culturas que compõem a sociedade brasileira.

O contato com a história e a cultura dos povos tradicionais africanos, o estudo sobre seus processos de luta anti-colonialista e os impactos que a colonização e a colonialidade têm sobre a construção identitária e sobre a formação dos sujeitos me permitiu refletir sobre as trajetórias vividas no Brasil, enquanto país que também partilha o passado colonial.

As trajetórias de escolarização da população brasileira trazem **fortes** (visíveis, **perceptíveis**) marcas que nos indicam a **forte** presença de um pensamento eurocêntrico e dependendo da abordagem sobre a diversidade cultural, podem se dar de maneira inclusiva ou excludente. A minha trajetória é uma delas (desonra): Sou uma mulher “negrinda”, trabalhadora-estudante, **sou** da periferia de Fortaleza e, assim como muitos que **compartilham** da **mesma** realidade **que** onde vivo, fui a primeira universitária da família. Tenho passado por um processo de autocalhecimento quanto às minhas origens étnico-raciais e este momento se deve muito ao acesso ao conhecimento.

27 de set. de 2021

Retirar os “como” destacados nesse parágrafo e substituir por outras palavras ou expressões. Não consegui entender bem: As histórias e a cultura dos povos afetados pelo colonialismo passam a ser abordadas como produções do conhecimento e como novas epistemologias? Isso é o que propõe as leis?

Mostrar mais

Responda ou adicione outras pessoas com @

27 de set. de 2021

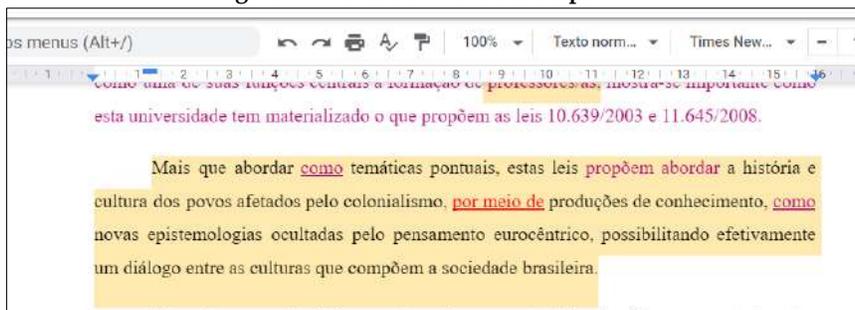
Formatar: cor do texto, sublinhado

Fonte: Morais (2022).

Nesse caso, P24 faz comentários sobre o texto de P28, sobre o qual aponta dois problemas: a repetição da preposição “como”, este de ordem mais formal, e uma incompreensão no tocante ao conteúdo apresentado, de ordem mais textual. Em um primeiro movimento de solução para o primeiro problema, P28 substitui o “como”, em sua segunda ocorrência, por “a exemplo de”, mas não repete o movimento na terceira ocorrência da preposição.

Já em relação à dúvida de P24 sobre o conteúdo propriamente dito, P28 opta por não fazer alterações, ao que atribui, em conversa com a monitora da disciplina, o fato de não considerar o trecho confuso ou impreciso ou “pelo menos, não conseguir enxergar o motivo da dúvida”. No entanto, o trecho realmente está confuso, o que só foi possível resolver posteriormente, em um momento de discussão direta com P24. Após discutirem os efeitos de sentido provocados e possíveis dúvidas, alterou-se mais um elemento de articulação do texto, conforme segue.

Figura 4 – Texto de P28 revisado por P24



Fonte: Morais (2022).

Nesse caso, a participante só acatou a modificação sugerida após conversa com a colega, uma vez que, sozinha, ela não tinha conseguido compreender o possível ponto problemático em relação ao seu texto, mesmo com o comentário detalhado de P28.

Observa-se, a partir dos exemplos, que a atitude responsiva se manifestou nos procedimentos de edição realizados pelo escritor por três ações: acatar totalmente, acatar parcialmente ou não acatar

as sugestões realizadas pelo revisor. Como discutimos, a atitude de não acatar observações pode tanto representar a não compreensão dos aspectos apontados, como pouca habilidade para resolver o problema ou, mesmo, discordância em relação às observações. O que diferencia esses três movimentos é, por vezes, a forma como o escritor consegue interagir com o revisor e, portanto, incidir sobre seu próprio texto, sobre sua atividade de escrita e sobre produções futuras, isto é, verdadeiramente, sobre sua aprendizagem.

Concluída a seção da análise e da discussão dos dados, rumamos para o final do texto com a conclusão do capítulo.

CONCLUSÃO

A partir da análise e das discussões feitas dos dados com base na teoria bakhtiniana, observamos, ao final, dois pontos-chave para o desenvolvimento da proficiência em escrita acadêmica: um olhar dialógico para o processo de escrita e a consideração da revisão (em pares e orientada) como atividade que permite ao escritor conferir um melhor acabamento ao seu texto.

Os procedimentos de edição do texto observados a partir das sugestões da revisão foram de três ordens: acatar completamente; acatar parcialmente e não acatar ou desconsiderar. O movimento de acatar completamente as sugestões foi o mais frequente, o que pode demonstrar uma atitude colaborativa e receptiva dos estudantes em relação à revisão. Quando acatavam parcialmente as observações realizadas, os sujeitos, normalmente, não as entendiam corretamente ou tinham dificuldades para realizar os ajustes por conta própria, o que era sanado posteriormente na interação síncrona entre os pares. O procedimento de não acatar ou desconsiderar, por sua vez, ocorreu em duas situações prototípicas: quando os sujeitos não julgavam valer a pena fazer a alteração por questões de prazo ou mesmo quando eles não as consideravam pertinentes. Nesse caso, a discussão pelos pares também era um momento de grande aprendizado.

Inicialmente, percebemos que a familiarização com a revisão e com o olhar externo sobre o texto é resultado da frequência e da constância com que o escritor se insere na prática. Assim, o desconforto inicial causado, muitas vezes, pelo olhar do outro, rapidamente se transforma em entusiasmo pela possibilidade de interagir com o colega e de tornar a escrita menos solitária.

Outro aspecto importante para o desenvolvimento da proficiência em escrita se mostrou na consciência das etapas do processo de escrita, a que chamamos de aspectos metacognitivos. Na pesquisa, percebemos que eles permitem aos estudantes incidirem, de forma mais qualificada, sobre a própria escrita e, conseqüentemente, a aprendizagem. Argumentamos, por isso, que, para desenvolver escritores proficientes, é necessário que propiciemos possibilidades de que eles aprendam sobre a própria escrita e suas etapas.

Este trabalho, obviamente, não tem o objetivo de esgotar a discussão, mas, pelo contrário, de propiciar um terreno fértil para outras iniciativas que tenham como objetivo um ensino de escrita acadêmica mais adequado aos estudantes e mais condizente com o caráter dialógico e, conseqüentemente, interacional que é próprio da atividade de escrita.

REFERÊNCIAS

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

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MORAIS, E. F. C. L. **Escrita acadêmica e revisão textual**: uma proposta teórico-metodológica para o ensino com base na escrita em pares e na revisão orientada à luz da Teoria Dialógica do Discurso. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de

Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2016.

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

AS VOZES QUE FALAM E AS VOZES QUE CALAM A LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: UM DIÁLOGO COM A NARRATIVA 14

Glenda Demes da Cruz
Amanda Moreira de Sousa Santana

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que se discute a atividade docente e discente no contexto da aprendizagem escolar da educação básica. O ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola pública é alvo de muita polêmica, uma vez que *alguém precisa levar a culpa* em caso de fracasso. Afinal, será o professor que finge que ensina ou o aluno que finge que aprende? Ou será que um pouco dos dois, na tentativa de o professor procurar seguir orientações fornecidas pela gestão, a partir de políticas públicas e prescrições, muitas vezes, completamente fora da realidade escolar, que desafiam o entendimento e a própria formação dos (futuros) professores de língua estrangeira na escola?

A respeito do assunto, Leffa (2011, p. 18) ressalta que “apontar um culpado é sempre uma tarefa que exige muito poder de argumentação para que possamos persuadir o interlocutor de que não estamos encobrindo nossa própria incompetência.” Diríamos, que, para além da caça a bodes expiatórios (LEFFA, 2011)¹, precisamos dialogar com os envolvidos.

¹ Leffa (2011), ao interagir com a Narrativa 14, fala sobre o que denomina de criação de bodes expiatórios para justificar o fracasso do ensino de LE. O texto na íntegra pode ser encontrado em LEFFA, Wilson J. A criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15 – 31.

Nesse sentido, para refletir sobre a questão, destacamos o princípio dialógico de Bakhtin e do Círculo que considera a existência de uma alteridade, ou seja, a influência do outro na construção do seu enunciado (BAKHTIN, 2011). Segundo Ribeiro (2018, p. 69), “[...] a palavra, na visão bakhtiniana, é enunciada por um sujeito sempre situado no tempo e no espaço, envolto numa situação contextual e esse sujeito mobiliza a palavra sempre projetando outrem, de quem espera uma resposta ativa e responsiva”.

Apesar de ser constitutivo da linguagem, esse princípio dialógico não se configura como categoria de análise. São, na verdade, as relações dialógicas observadas na materialidade do enunciado que, de fato, se constituem como elementos passíveis de análise da materialidade discursiva. Com isso em mente, pretendemos dialogar com a narrativa escrita por um estudante/professor de língua inglesa, que estudou na escola pública, buscando elementos constitutivos da linguagem materializada no discurso, fundamentadas no conceito bakhtiniano de vozes sociais.

O *corpus* de nossa pesquisa se constitui, portanto, da Narrativa 14, que inspirou o projeto de Diógenes Cândido de Lima, organizador do livro intitulado “Inglês na escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares”. A narrativa percorre toda a formação do narrador, desde aluno da escola pública até sua formação em língua inglesa. Para manter a ordem dos eventos e a clareza da análise, dialogaremos com seis excertos retirados da narrativa, cada um representando um momento da formação do narrador, na ordem em que constam na narração: momento 1 (quinta série do ensino fundamental), momento 2 (oitava série do ensino fundamental), momento 3 (segundo ano do ensino médio), momento 4 (terceiro ano do ensino médio), momento 5 (ensino superior) e momento 6 (curso de pós-graduação).

Em nosso diálogo com a narrativa, buscamos identificar o que aqui nos referimos a *vozes que falam* – que incentivam a aprendizagem, o desejo de aprender – e *vozes que calam* – que, de

certa forma, cerceiam o direito de aprendizagem do narrador – em sua experiência com a língua inglesa. Para tanto, dialogamos com seis excertos, cada um representando um momento da narrativa.

Considerando o que nos diz Faraco (2020, p. 43), para que possa se posicionar axiologicamente sobre sua vida,

[...] o escritor precisa dar a ela um certo acabamento, o que ele só alcançará se distanciar-se dela, se olhá-la de fora, tornar-se um outro em relação a si mesmo. [...] Essas reflexões têm, como pano de fundo, o pressuposto bakhtiniano forte do primado da Alteridade, no sentido de que tenho de passar pela consciência do outro para me constituir (ou, num vocabulário mais hegeliano, o eu para mim mesmo se constrói a partir do eu para os outros.

Desta forma, entendemos o discurso como um *povoado de vozes* que refletem e refratam, a partir de como se constroem durante a vida dos que dela fazem parte. Apesar de independentes e singulares, têm sua pluralidade representada na incorporação ao discurso do outro.

Esse trabalho tem o propósito de verificar as vozes que dialogam e emergem na malha discursiva da Narrativa 14, conforme Gonçalves, Vieira e Souza (2015, p. 217), para quem, na esteira bakhtiniana, o dialogismo revela-se tanto “por meio de um fragmento localizável num enunciado concreto, a exemplo de categorias linguístico-textuais, como pode se mostrar também de maneira explícita, por meio de elementos discursivos no espaço da enunciação”.

Além da seção introdutória, este capítulo conta com mais quatro seções: a primeira e a segunda constituem nosso referencial teórico, em que apresentamos algumas reflexões sobre a Análise Dialógica do Discurso (ADD) e o dialogismo bakhtiniano (BAKHTIN, 2018; BRAIT, 2008; FARACO, 2009; FIORIN, 2022; VOLÓCHINOV, 2019, 2021), assim como sobre o conceito de vozes sociais (BAKHTIN, 2018; FARACO, 2009; MELO, 2017; SIPRIANO, 2019) os quais nortearam nossas análises; na terceira seção, analisamos o *corpus* deste trabalho, constituído por seis momentos da Narrativa 14, com os quais estabelecemos relações dialógicas e,

ao mesmo tempo, buscamos, a partir de uma leitura crítica e interpretativa desse material, evidenciar as vozes que se manifestam nos enunciados; e, na quarta e última seção, tecemos nossas considerações finais, com o entendimento de que essas palavras não encerram a nossa discussão, mas evocam outros futuros diálogos, com novos discursos, entretecido com diversas vozes.

ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO E DIALOGISMO

O estudo da linguagem foi uma das grandes preocupações de Mikhail Bakhtin, que buscou investigar, sobretudo, o fenômeno do dialogismo em suas diferentes manifestações. Para o Círculo de Bakhtin o diálogo deve ser compreendido em um sentido mais amplo, não apenas como uma comunicação direta face a face, mas como qualquer comunicação discursiva através da qual os sujeitos interagem socialmente por meio de um ou vários enunciados que se relacionam dialogicamente. “Os enunciados são as unidades reais do fluxo da linguagem” (VOLÓCHINOV, 2021, p.221) e o seu estudo é possível desde que se considere o meio extraverbal, as situações concretas, o fluxo histórico dos enunciados. A partir disso, compreende-se que os enunciados são orientados socialmente, que são dialógicos e que, até mesmo, os enunciados monológicos possuem relações dialógicas, visto que há sempre um ouvinte potencial, de quem se espera uma compreensão responsiva.

Fiorin (2022), a este propósito, ressalta que o conceito de dialogismo é o princípio unificador dos estudos bakhtinianos, para quem todos os enunciados são dialógicos e atravessados por múltiplos discursos de diferentes atores sociais, que constituem o “outro”, elemento essencial nos estudos do pensador russo, uma vez que não é possível estudar a linguagem sem considerar a alteridade, pois “toda expressão linguística “[...] sempre está orientada para o outro, para o ouvinte, mesmo que esse outro esteja, de fato, ausente”. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 267)

Nessa linha de discussão, Brait (2008) sublinha que os estudos bakhtinianos constituem uma das maiores contribuições para os

estudos da linguagem e apesar de eles não terem sido sistematizados em uma perspectiva teórico-analítica fechada, a autora defende o nascimento de uma Análise Dialógica do Discurso (ADD), que tem, por base, as relações existentes entre língua, linguagens, história e sujeitos. Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, o próprio autor ressalta sua preocupação em analisar o discurso, ou seja, “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2018, p. 207), evidenciando que “essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isso, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias” (BAKHTIN, 2018, p. 209).

Compreende-se, dessa forma, que Bakhtin propõe uma Metalinguística – chamada também de Translinguística por estudiosos da teoria de Bakhtin e do Círculo (BRAIT, 2008; FARACO, 2009) –, ou seja, que transborda, que vai além da linguística, sem excluí-la, mas considerando, sobretudo, os aspectos sociais, culturais, históricos e políticos das práticas de linguagem em que os sujeitos estão envolvidos. Brait (2008) reforça isso ao dizer que

[...] ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (BRAIT, 2008, p. 14)

Na perspectiva bakhtiniana, como se percebe no excerto acima, os enunciados se estabelecem nas relações sociais com o outro, ou seja, os sentidos são construídos por meio das relações dialógicas com a alteridade. As relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes. (BAKHTIN,

2018, p. 211). Assim, o filósofo russo destaca que seu objeto de estudo principal é o discurso bivocal que emerge nas situações concretas de comunicação dialógica.

Dessa forma, na ótica círculo-bakhtiniana, a unidade real da linguagem é a interação de pelo menos dois enunciados que só existem, vivem e se formam porque estão sempre emaranhados, não sobrevivem isoladamente. E nessas relações dialógicas entre discursos, o enunciador, ao transmitir o discurso alheio, também se apropria dele, “todas as suas vivências entram em contato com o discurso exterior percebido” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 254).

Assim, o processo bivocal é um processo dialógico, duas vozes relacionam-se e fundem-se num só discurso por meio desse atravessamento da palavra do outro que penetra nos enunciados já permeada de valorações e encontra-se com o olhar avaliativo de quem transmite. Bakhtin (2018, p. 223) revela isso ao dizer que “as palavras do outro, introduzidas na nossa fala são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais”, o que significa dizer que o discurso bivocal revela o encontro de diversas vozes sociais que se interrelacionam nesse espaço de relações complexas, tensas e dinâmicas.

Dito isso, na próxima seção, discutiremos brevemente a concepção bakhtiniana de vozes sociais, a partir da qual conduziremos nossas análises.

O CONCEITO BAKHTINIANO DE VOZES SOCIAIS

De acordo com Melo (2017) e Sipriano (2019), a categoria voz social não aparece sistematizada na produção do Círculo de Bakhtin, mas frequentemente aparecem alusões e breves reflexões sobre esse fenômeno socioideológico tanto nas obras do Círculo quanto nas de pesquisadores que se debruçam sobre essa questão.

Em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin destaca que o falante nunca encontra a palavra neutra, pois ela está sempre povoada das vozes dos outros, ou seja, a “a palavra deriva de outro

contexto, é impregnada de elucidações de outros”. (BAKHTIN, 2018, p. 232). No âmbito das relações dialógicas, emergem diferentes vozes que se confrontam, que representam concepções de mundo diversas, dado o caráter heterogêneo da linguagem, concebida com um espaço de tensão de uma multiplicidade de vozes sociais.

A partir disso, compreende-se que emergem nos discursos diferentes vozes que representam pontos de vistas, posicionamentos e posturas axiológicas diversificadas, de modo que essas vozes estão em constante relação com outras vozes que já foram enunciadas, ou seja, “as vozes sociais estão, portanto, em uma cadeia de responsividade, de relação com a palavra alheia” (SIPRIANO, 2019, p. 70).

Nessa perspectiva, Faraco (2009, p. 47) ressalta que, para o Círculo de Bakhtin, “a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo”, ou seja, os enunciados são “sempre ideológicos”. Isso significa dizer que toda palavra é revestida de um valor, o que reforça a não neutralidade dos enunciados, que ao estarem inseridos em um contexto socio-histórico, político e cultural, agregam os valores que emergem nesses espaços de comunicação dialógica, ou seja, a “nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores” (FARACO, 2009, p. 49).

Assim, para Bakhtin e o Círculo, conforme Faraco (2009), os grupos sociais, por meio dos signos, não apenas descrevem a realidade, mas a ressignificam, constroem múltiplas interpretações baseadas em suas vivências históricas, que são, sobretudo, heterogêneas. Nas palavras do autor,

A dinâmica da história, em sua diversidade e complexidade, faz cada grupo humano, em cada época, recobrir o mundo com diferentes axiologias, porque são diferentes e múltiplas as experiências que nela se dão. E essas axiologias participam, como elementos constitutivos, dos processos de significação, daí resultando inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais. (FARACO, 2009, p. 52)

Compreende-se, pois, que é nesse processo histórico que as vozes sociais dialogam, confrontam-se, entrecruzam-se, formando, assim, novas vozes, novos discursos que se manifestam nas diferentes atividades humanas. E é por meio dessas vivências intersubjetivas e alteritárias que os sujeitos constroem ideológica e semioticamente sua própria vida, como pudemos perceber a partir do diálogo com a Narrativa 14, apresentada na seção seguinte.

QUANDO AQUILO QUE CALA FALA MAIS ALTO: (RES)SIGNIFICANDO AS VOZES NA NARRATIVA 14

Como já mencionado em nossa introdução, nossa pesquisa tem como objetivo identificar e dialogar com as vozes sociais presentes na narrativa de um aluno de escola pública que se tornou professor de língua inglesa, a qual apresentamos na íntegra abaixo:

Uma vez que sempre estudei em escola pública, meu primeiro contato com a língua inglesa ocorreu na 5ª. série do ensino fundamental. Para mim e para a maioria dos meus colegas, a ideia de aprender inglês era fantástica. Tínhamos a ilusão de que iríamos aprender a falar inglês na escola, ilusão destruída naquele mesmo ano, quando percebi que passar o ano todo estudando o alfabeto não me levaria à realização do meu desejo de falar, ao menos, algumas palavras na língua das músicas que eu gostava de ouvir.

“Quem sabe no próximo ano? pensava eu a cada série que passava. Mas a empolgação foi sendo destruída, não somente pela aprendizagem, mas, principalmente, pelo fato de que, pouco a pouco, eu descobria que os meus professores não me ensinavam não era porque não queriam, mas porque não sabiam inglês. Tive a certeza disso quando, na 8ª. série, a melhor professora de português que eu tinha tido até então passou a dar aulas de inglês. Aquela velha empolgação retornou por algum tempo, até perceber que minha melhor professora de inglês era pior professora de inglês que as anteriores, mas com a diferença de que ela dizia honestamente: “Não sou professora de inglês, estou ensinando essa disciplina apenas para complementar minha carga horária.”

Ao chegar ao ensino médio, o inglês já não influenciava mais. Tinha me contentado em apenas ouvir as músicas que gostava e não entender nada, até que, no segundo ano do ensino médio, surge uma oportunidade. Uma escola de cursos de idiomas, com preços bem mais acessíveis que os das outras, que nunca cheguei nem a sonhar em frequentar, devido aos altos preços das mensalidades. Aquela altura, eu estudava à noite, trabalhava durante o dia, e o valor daquelas mensalidades cabia no meu orçamento. Então, me matriculei, muito mais pelo valor das mensalidades do que mesmo por aquela velha empolgação em aprender inglês. Estudei apenas por um semestre, pois tive que sair do emprego e não pude mais pagar as mensalidades. Mas foi tempo suficiente para eu aprender muito mais do que eu tinha aprendido em todos os meus anos de escola, e para me apaixonar, definitivamente, pela língua inglesa.

No meu último ano do ensino médio, pela primeira vez, tive na escola um professor que realmente conhecia a língua inglesa. Afinal, ele não só falava, mas havia morado em um país de língua inglesa. O curioso é que, sendo um conhecido professor de escolas de idiomas, ele também não ensinava nada, nem sequer falava em inglês na sala de aula, o que lhe rendera o apelido de professor mudo. Certa vez, tentando praticar o meu fraco inglês com ele, perguntei se ele não gostava de falar inglês. Sua explicação foi a de que ensinar inglês em escolas públicas não funciona. Esse fato me revoltou, e eu que, às vésperas do vestibular, ainda não sabia o que iria fazer, me decidi: eu iria cursar letras e seria professor de língua inglesa.

No ensino superior, eu já havia sido prevenido de que não teria um ensino de inglês propriamente dito, mas que seria cobrado. Tratei, então, de entrar novamente em um curso de idiomas. Como, de forma autodidata, eu havia estudado e praticado bastante, pulei algumas etapas do curso e fui direto para o penúltimo semestre do curso. Foram dois semestres maravilhosos, em que tive ótimos professores e pude, finalmente, começar a falar inglês com certa fluência. Ao fim do curso, tive minha primeira oportunidade de ensinar inglês, ao ser convidado a ser professor nessa mesma escola de idiomas e em suas filiais em cidades vizinhas.

Ainda no ensino superior, tive a experiência de voltar aos colégios públicos por meio dos estágios. Então pude ver que a situação do ensino de língua inglesa tinha piorado ainda mais, a ponto de ver professores de matemática, disciplina completamente diferente, lecionando inglês, e professores regentes pedirem para assistir às minhas aulas para aprender um pouco de língua inglesa.

Concluindo o ensino superior, passei a ensinar minha disciplina em cursos de idiomas, mas sem esquecer minha vontade de voltar às escolas públicas para fazer diferente do que fizeram, ou do que podiam fazer, meus professores de inglês no ensino fundamental e médio.

E agora estou num curso de pós-graduação, em nível de especialização em língua inglesa, à espera de uma oportunidade de ingressar como professor de inglês em escolas públicas e fazer o possível para realmente proporcionar, ao menos, uma aprendizagem básica àqueles que vierem a ser meus alunos.

Selecionamos seis excertos para representar a trajetória do narrador. Em cada excerto, identificamos, a partir do dialogismo revelado na instância da enunciação² (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015), as vozes que *falam* e as vozes que *calam* o ensino de língua inglesa na escola pública, presentes no discurso do narrador, para averiguar como se dá a tensão entre essas vozes para o estabelecimento dos efeitos de sentido nesses enunciados.

“Uma vez que sempre estudei em escola pública, meu primeiro contato com a língua inglesa ocorreu na 5ª. série do ensino fundamental. Para mim e para a maioria dos meus colegas, a ideia de aprender inglês era fantástica. Tínhamos a ilusão de que iríamos aprender a falar inglês na escola, ilusão destruída naquele

² Para Gonçalves, Vieira e Souza (2015), o dialogismo revelado pode se mostrar por meio de um fragmento localizável no enunciado concreto (VOLÓCHINOV, 2021), a exemplo das categorias linguístico-textuais, como pode se mostrar também de maneira explícita, por meio de elementos discursivos no espaço da enunciação.

mesmo ano, quando percebi que passar o ano todo estudando o alfabeto não me levaria à realização do meu desejo de falar, ao menos, algumas palavras na língua das músicas que eu gostava de ouvir”.

Momento 1: 5ª série do ensino fundamental

A narrativa tem início com a descrição do primeiro contato do narrador com a língua inglesa, na quinta série do ensino fundamental. Podemos perceber sua empolgação com a nova disciplina e a possibilidade de aprender a língua inglesa quando o autor nos fala que para ele e para a maioria dos colegas *“a ideia de aprender inglês era fantástica”*. O uso tanto da primeira quanto da terceira pessoa pelo narrador nos leva à constatação de que ele não estava sozinho nesta empreitada, uma vez que *“a maioria”* de seus colegas tinha a mesma expectativa. A *ilusão* da turma, segundo o autor, *“foi destruída naquele mesmo ano”*, quando percebeu que *“passar o ano todo estudando o alfabeto”* não o levaria à realização do seu *“desejo de falar, ao menos algumas palavras na língua das músicas que gostava de ouvir.”*

Não podemos deixar de observar a forma contundente com que se expressa o narrador, ao se utilizar das palavras *“fantástica”*, *“ilusão”*, *“destruída”*, ao referir-se à ideia de aprender a língua inglesa, o que corrobora o que Sipriano e Gonçalves, (2017, p. 74) afirmam:

No universo das relações dialógicas, os enunciados expressam sempre uma postura valorativa (axiológica), um horizonte social de valor; os discursos são marcados por apreciações/entonações que manifestam diferentes posicionamentos. Assim, os sujeitos estabelecem um diálogo com o discurso do outro – apoiando-o, questionando-o, reacentuando-o, assumindo uma posição valorativa.

A presença destas palavras em seu discurso expressa sua posição axiológica, incorporando ao discurso sua valoração da aprendizagem do idioma, advinda, quem sabe, da supervalorização da língua em nossa sociedade.

Assim, percebemos, em seu discurso, vozes que falam e vozes que calam a aprendizagem de língua inglesa na escola pública. As

vozes que falam representam as pessoas ao seu redor que falam a língua, que a estudam ou a transmitem – seja na escola ou nos cursos livres, nos conteúdos de rádio, de TV e de internet, que refletem e refratam o domínio da língua inglesa como *status social*, ao mesmo tempo em que *pregam* e *negam* o direito de acesso a ela –, e as vozes que calam, como a do professor que passou o ano inteiro em apenas um conteúdo, negando, à turma, portanto, o direito de aprender “*ao menos, algumas palavras*” na língua inglesa.

Vozes como a do(a) primeiro(a) professor(a) estão presentes em seu discurso como vozes que calam, ou seja, que cerceiam o seu direito à aprendizagem da língua. Podemos perceber, a partir do discurso do narrador, um cenário preocupante. A disciplina de língua inglesa, é, proporcionalmente, uma das disciplinas com menor carga horária semanal nos currículos escolares. Como ensinar uma língua com apenas cinquenta minutos semanais? – poderia pensar o professor da quinta série. Começar do começo é realmente o ideal, mas, de forma alguma deve ser ignorada a dinamicidade da língua, reduzindo-a ao alfabeto.

Entre as vozes que falam, estão as dos seus colegas da escola, que, assim como ele, tinham grandes expectativas em relação à aprendizagem de língua inglesa. A relação com o novo pode unir grupos, motivando, assim, o indivíduo. As razões pelas quais seus colegas queriam aprender o idioma não são expostas, uma vez que, ao falar dos interesses em aprender a língua, o narrador não utiliza a terceira pessoa, mas, sim, a primeira. Podemos não saber suas motivações, mas as entendemos como vozes que falam, pois ecoam a voz do narrador quanto ao desejo de aprender inglês.

“[...] pouco a pouco, eu descobria que os meus professores não me ensinavam não era porque não queriam, mas porque não sabiam inglês. Tive a certeza disso quando, na 8ª. série, a melhor professora de português que eu tinha tido até então passou a dar aulas de inglês. Aquela velha empolgação retornou por algum tempo, até perceber que minha melhor professora de inglês era pior professora de inglês que as anteriores, mas com a diferença de que ela dizia

honestamente: ‘Não sou professora de inglês, estou ensinando essa disciplina apenas para complementar minha carga horária.’”

Momento 2 (8ª série do ensino fundamental)

Com o passar do tempo, o narrador passou a perceber que os professores não ensinavam “*não era porque não queriam, mas porque não sabiam inglês*”. Cita a sua *melhor* professora de português, que passou a dar aulas de inglês para completar a carga horária. Mais uma vez, observamos a acentuação do discurso do autor (VOLÓCHINOV, 2021); desta vez na escolha dos advérbios: “*minha melhor professora de inglês era pior professora de inglês que as anteriores*.” Nesse sentido, podemos nos apoiar em Sipriano e Gonçalves (2017, p. 73) quando destacam que

[...] diferentes acentuações podem ser estabelecidas entre o narrador e o discurso do outro, num processo interativo. O discurso citado e o contexto narrativo unem-se por relações dinâmicas, complexas e tensas. A remissão ao discurso do outro, nesse sentido, não é uma atitude desinteressada, sem propósito, pois há um confronto entre ‘o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo’. [...] Não há como analisar o discurso citado desvinculado de sua relação com o contexto (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 73).

Podemos perceber ainda a voz da professora de português como uma voz que cala e uma voz que fala, tanto a partir do tom do discurso do narrador, quanto pelo contexto social em que ele se insere. Conforme Volóchinov (2021, p. 249, grifos do autor), “o ‘discurso alheio’ é o *discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado*, mas ao mesmo tempo é também o *discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado*”. Ao passo que o autor traz como citação direta a fala da professora, que nos diz que está ali apenas para complementar a carga horária, ele traz em seu discurso a palavra *honestamente*, ou seja, “a reação da palavra à palavra do outro” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 251).

Ao acrescentar o advérbio “*honestamente*” ao seu discurso, o narrador, que já sabia que ela não era professora de língua inglesa (“*a melhor professora que eu tinha até então, passou a dar aulas de*

inglês”), recebeu como sincera a fala desta quando disse que dava aulas de inglês apenas para complementar sua carga horária. Podemos dizer que, apesar de estar sujeita àquela condição, a professora não fingiu que ensinava. Foi franca com os alunos, expondo seus motivos para estar ali. Essa voz que cala, por impedir a aprendizagem naquele momento, é também uma voz que fala por não se emudecer *completamente* diante do absurdo.

“Tinha me contentado em apenas ouvir as músicas que gostava e não entender nada, até que, no segundo ano do ensino médio, surge uma oportunidade. Uma escola de cursos de idiomas, com preços bem mais acessíveis que os das outras, que nunca cheguei nem a sonhar em frequentar, devido aos altos preços das mensalidades. Estudei apenas por um semestre, pois tive que sair do emprego e não pude mais pagar as mensalidades. Mas foi tempo suficiente para eu aprender muito mais do que eu tinha aprendido em todos os meus anos de escola, e para me apaixonar, definitivamente, pela língua inglesa.”

Momento 3 (2º ano do ensino médio)

No segundo ano do ensino médio, já conformado quanto à aprendizagem da língua inglesa na escola pública, contentava-se “*apenas em ouvir as músicas que gostava e não entender nada*”, quando surge a oportunidade de estudar em um curso de idiomas com preços acessíveis. Estudou apenas um semestre, mas, segundo o narrador, “*foi suficiente para eu aprender muito mais do que eu tinha aprendido em todos os meus anos de escola*”.

Mais uma vez, destacamos a escolha de um léxico contundente – “*bem mais*”, “*nunca cheguei nem a sonhar*”, “*altos preços*”, “*muito mais*”, “*me apaixonar definitivamente*” –, que não esconde sua passividade nos momentos analisados até aqui. Neste momento da narrativa, as vozes que falam parecem ser a dos professores que ele teve no curso livre de idiomas. Por outro lado, as vozes que calam nos levam a crer que são as vozes dos proprietários dos cursos livres, pelos “*altos preços das mensalidades*”. Entendemos a frustração do narrador, uma vez que a escola e o curso livre são contextos e ambientes diversos de aprendizagem do inglês. A escola aborda o inglês como disciplina, enquanto o curso livre o aborda como

língua. Por ser pago, tem melhor estrutura, maior carga horária semanal e menos alunos por sala, o que facilita a interação e a prática oral da língua.

Também nesta situação, a voz que fala é a voz que cala, se levarmos em consideração que os professores dos cursos livres são pagos pelos donos. Concordamos com Rajagopalan (2011, p. 58), quando diz, “é um triste testemunho do fracasso do sistema público de ensino: deixar a cargo das escolas particulares de idiomas funções que, a rigor, caberia, pelo menos em parte, ao Estado fornecer gratuitamente!” É revoltante que tenhamos um sistema educacional tão doente ao ponto de saber que fornece o mínimo do mínimo aos alunos com direito à educação pública e gratuita, enquanto, do outro lado, tira-se proveito da situação, cobrando um serviço que lhes é negado pelas instâncias superiores.

“No meu último ano do ensino médio, pela primeira vez, tive na escola um professor que realmente conhecia a língua inglesa. Afinal, ele não só falava, mas havia morado em um país de língua inglesa. O curioso é que, sendo um conhecido professor de escolas de idiomas, ele também não ensinava nada, nem sequer falava em inglês na sala de aula, o que lhe rendera o apelido de ‘professor mudo’. Certa vez, tentando praticar o meu fraco inglês com ele, perguntei se ele não gostava de falar inglês. Sua explicação foi a de que ensinar inglês em escolas públicas não funciona. Esse fato me revoltou, e eu que, às vésperas do vestibular, ainda não sabia o que iria fazer, me decidi: eu iria cursar letras e seria professor de inglês.”

Momento 4 (3º ano do ensino médio)

No terceiro ano do ensino médio, o narrador revela sua empolgação inicial por ter, pela primeira vez, “*um professor que realmente conhecia a língua inglesa*”, falava fluentemente, havia morado em um país de língua inglesa e ainda era um conhecido professor de escola de idiomas. Todas essas características apresentadas são indícios da expectativa positiva que o aluno teve em relação a esse profissional, expectativa de que, talvez, com toda sua experiência, fosse sua luz no fim da educação básica, que poderia ajudá-lo, finalmente, a aprender inglês.

Percebe-se, dessa forma, que emergem no discurso do narrador vozes sociais que consideram, na grande maioria das vezes, o professor de língua estrangeira que morou em países de língua inglesa, que trabalha em escola de idiomas, como os melhores professores. Rajagopalan (2011, p. 59, 60), em contraposição a essa ideia, destaca que

[...] isso não é pré-condição para adquirir um bom domínio do inglês ou de qualquer outro idioma. Tampouco suficiente. Trata-se de uma visão bastante equivocada sobre a questão que, no entanto, se acha difundida entre os leigos e que é também alardeada com grande estardalhaço pelas escolas de idiomas.

Assim, a expectativa criada pelo narrador em torno desse profissional, pelas qualidades que ele apresentava, é determinada, sobretudo, pelas vozes que falam socialmente, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, todo discurso nasce de palavras já ditas e o sujeito que enuncia está envolto, ou melhor, dialoga com diversas vozes sociais com as quais concorda, discorda e reelabora a partir também de suas visões de mundo.

O narrador evidencia suas expectativas frustradas ao mencionar que o professor, mesmo com todo conhecimento que tinha, *“não ensinava nada, nem sequer falava em inglês na sala de aula, o que lhe rendera o apelido de professor mudo”*. A partir disso, percebe-se que emerge na narrativa uma voz que tenta calar, visto que, ao trazer o discurso do professor de *“que ensinar inglês em escolas públicas não funciona”*, o aluno manifesta revolta, por perceber que, mais uma vez, não iria atingir seu objetivo de aprender inglês, mas também revela uma tomada de decisão (*“eu iria cursar letras e seria professor de inglês”*), na busca de mudar essa triste situação do ensino de língua inglesa nas escolas públicas a partir dos seus próprios esforços.

A partir da compreensão de que todo enunciado carrega consigo uma diversidade de vozes sociais, consideramos também que a voz do professor na narrativa, ao dizer que o inglês em escolas públicas não funciona, está permeada de posicionamentos

axiológicos, que são compartilhados muitas vezes pelos professores de língua inglesa que atuam na rede pública de ensino, de que os alunos da escola pública não têm base, não têm interesse, não conseguem aprender uma língua estrangeira, entre tantos outros discursos que atravessam as escolas públicas brasileiras e que ceifam o direito dos alunos de terem uma educação de qualidade. Percebe-se, pois, a presença de uma voz que cala, a do professor-mudo, que, no seu silêncio negligenciador, assume um papel inverso ao que todo educador deveria assumir: de incentivar e proporcionar a aprendizagem.

Conforme o prisma teórico bakhtiniano, quando o autor se apropria da palavra alheia, ou seja, inclui o discurso do outro em seu contexto enunciativo, ele assimila as vozes que emergem, reelabora-as, a partir de seus pontos de vista, ao mesmo tempo em que responde a esses enunciados, dando um acabamento a eles. Desse modo, compreende-se que o narrador traz o discurso do professor para sua narrativa e responde a esse enunciado a partir de uma tomada de atitude de fazer vestibular para língua inglesa e tentar mudar a realidade do ensino de língua estrangeira.

“No ensino superior, eu já havia sido prevenido de que não teria um ensino de inglês propriamente dito, mas que seria cobrado. Tratei, então, de entrar novamente em um curso de idiomas. Como, de forma autodidata, eu havia estudado e praticado bastante, pulei algumas etapas do curso e fui direto para o penúltimo semestre do curso. Foram dois semestres maravilhosos, em que tive ótimos professores e pude, finalmente, começar a falar inglês com certa fluência. Ao fim do curso, tive minha primeira oportunidade de ensinar inglês, ao ser convidado a ser professor nessa mesma escola de idiomas e em suas filiais em cidades vizinhas.

Momento 5 (ensino superior)

Ao narrar sua experiência no ensino superior, o narrador revela que *“já havia sido prevenido de que não teria um ensino de inglês propriamente dito, mas que seria cobrado”*, o que nos faz perceber, nesse momento, uma apropriação do discurso alheio, provavelmente de quem passou pela experiência da graduação em

língua inglesa. Desta forma, evidencia-se que o discurso do autor entra em contato com outras vozes que falam sobre como funciona a graduação em inglês, e esse processo é carregado de relações dialógicas, por meio das quais o próprio autor constrói seus enunciados e imprime neles seus acentos valorativos.

Além disso, percebe-se que a experiência que o narrador teve no ensino médio, de frustração por não ter tido bons professores que o pudessem auxiliar na aprendizagem da língua inglesa, levou-o a assumir uma postura de aprendizagem autônoma, por meio de seus próprios esforços. Compreende-se, portanto, que essa atitude tomada dialoga com as experiências de aprendizagem anteriores, que provavelmente serviram de lição e inspiração para que ele buscasse novas formas de adquirir conhecimento.

Desse modo, a voz que fala nesse momento é a voz do próprio narrador, que dialoga com o outro de si mesmo que vivenciou uma experiência de frustração no passado. Observa-se, pois, que o narrador ressignifica suas visões, a partir das relações dialógicas que ele estabelece com situações já vividas e que são evidenciadas no seu discurso, uma vez os sujeitos do discurso são envoltos por todo o contexto enunciativo, que envolve os aspectos sociais, históricos e culturais.

A experiência exitosa que o narrador teve no curso de idiomas é marcada no discurso quando ele diz que teve “*ótimos professores*” e que pode “*finalmente, começar a falar inglês com certa fluência*”. Verifica-se, a partir disso, que ele faz uma comparação entre a realidade vivenciada no ensino médio – de não ter tido bons professores – e a que teve nos cursos de idiomas, em que contou com ótimos professores. Nesse momento, percebe-se que a voz que fala é a voz do próprio narrador, que se entrecruza com as vozes sociais que defendem essa relação entre o sucesso da aprendizagem e ter bons professores.

Em outras palavras, apesar de a narrativa estar em primeira pessoa, evidencia-se no discurso do narrador a presença do discurso do outro, de vozes sociais que atribuem padrões na sociedade, nesse caso, de que a condição para aprender com

excelência é ter bons professores, os quais ele atribui aos cursos livres de idiomas. Assim, compreendemos, conforme as ideias de Bakhtin e as do Círculo, que vivemos em um mundo de linguagens e damos sentido às coisas a partir das nossas relações com o mundo, com o outro e com nós mesmos.

“E agora estou num curso de pós-graduação, em nível de especialização em língua inglesa, à espera de uma oportunidade de ingressar como professor de inglês em escolas públicas e fazer o possível para realmente proporcionar, ao menos, uma aprendizagem básica àqueles que vierem a ser meus alunos”.

Momento 6 (curso de pós-graduação)

Nesse momento da pós-graduação, o narrador aponta o seu interesse em ensinar inglês em escolas públicas para, nas palavras do narrador, *“realmente proporcionar, ao menos, uma aprendizagem básica àqueles que vierem a ser meus alunos”*, o que revela uma conduta que dialoga com as vozes dos professores já formados que buscam a oportunidade de ingressar no emprego público, muitas vezes pela estabilidade, e, no caso do narrador, também por um compromisso que ele assume com a educação pública gratuita e de qualidade, de fazer pelos alunos o que não fizeram por ele, de tentar mudar a realidade, pelo menos, daqueles que forem seus alunos, proporcionando um bom ensino de língua inglesa.

Percebe-se, dessa forma, que se manifesta neste excerto uma voz que faz, que é a do próprio narrador, que busca qualificar-se, ou seja, procura matricular-se em um curso de pós-graduação para especializar-se ainda mais no ensino de língua inglesa com o propósito de oferecer cada vez mais aos seus alunos uma aprendizagem significativa. Essa iniciativa revela um profissional consciente do seu papel enquanto docente, uma vez que ele percebe a necessidade de uma formação continuada, que lhe dê subsídios para cumprir a responsabilidade que ele mesmo assume com as escolas públicas.

Entendemos que o narrador passou por um processo de evolução, que vai desde a quinta série, em que apenas tinha o sonho de aprender inglês, até o ensino superior e a pós-graduação, em que

se torna professor e especialista em língua inglesa. Tal fato revela que sua trajetória de vida, suas vivências e experiências o impulsionaram a ressignificar suas práticas e sua atuação no meio social. Em outras palavras, ao longo de todo esse processo histórico múltiplas vozes cruzaram seus discursos, influenciaram e determinaram suas condutas, visto que os grupos humanos vivem e atuam por meio da linguagem e só por meio dela e em interação com o outro é que eles constroem os sentidos da sua existência.

Apresentamos, a seguir, nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar, nesse capítulo, as vozes que povoam o discurso do narrador durante toda a sua formação acadêmica e profissional com base na teoria dialógica bakhtiniana, em especial com o conceito de voz social, observamos, durante a jornada acadêmica do enunciador, as vozes que *falam* – paixão pela língua, colegas da escola, professores do curso livre de idiomas – e as vozes que *calam* – professor da quinta série, professora de português, professor mudo – transformarem a voz do narrador em uma voz que *faz*, ou seja, uma voz que expressa com atitude para fazer a sua parte por um ensino melhor na escola pública. Nessa direção é que convocamos Rajagopalan (2011, p. 58) que sintetiza bem essa questão:

É nosso dever lutar por melhorias nesse campo. Embora saibamos que uma andorinha só não faz verão, a menos que uma andorinha tome coragem e dê o primeiro passo, todas as demais vão ficar acomodadas em seus galhos, à espera da primeira aventureira e, como consequência desse comportamento instintivo do bando de pássaros, talvez o tão desejado verão nunca se materialize!

Esperamos contribuir, a partir da análise das vozes constantes da Narrativa 14, com a propagação de vozes dificilmente ouvidas em nosso sistema educacional, no qual as prescrições descendentes

são elaboradas geralmente por quem não vivencia a sala de aula, o que torna cada vez mais difícil o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em mente a perspectiva bakhtiniana de que a última palavra jamais será dita (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2019, 2021), deixamos aqui um convite para o seu diálogo não só com a Narrativa 14, mas, sobretudo, com o nosso texto, uma vez que, considerando a singularidade, a pluralidade e o dinamismo da linguagem *nos* enunciados *sobre* os enunciados (VOLÓCHINOV, 2021), contamos com a sua voz para dar voz à nossa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2022.

GONÇALVES, João Batista Costa; VIEIRA, Rafaelle de Oliveira; SOUZA, Elisiany Leite Lopes. Dialogismo generalizado e dialogismo revelado: o discurso citado como forma concreta de funcionamento dialógico do discurso. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 208-226, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/4780>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LEFFA, Vilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15 – 31.

MELO, José Radamés Benevides. **Vozes sociais em construção:** dialogismo, bivocalidade polêmica e autoria no diálogo entre Diário do hospício, O cemitério dos vivos, de Lima Barreto, outros enunciados e outras vozes sociais. 2017. 447 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55 – 65.

RIBEIRO, Kelly da Rosa. A produtividade no conceito de discurso bivocal no contexto do culto televisivo Show da Fé. **Letrônica**, v.11, p. 68 – 82, set. 2018.

SIPRIANO, Benedita França. **Popular e tradição na esfera artístico-musical:** uma análise dialógica sobre *heterodiscurso* e processos de construção de sentidos a partir da obra de João do Vale. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/download/teses/>. Acesso em 13 nov. 2022.

SIPRIANO, Benedita França; Gonçalves, João Batista Costa. O conceito de vozes na teoria bakhtiniana. **Revista Diálogos**, v.5, n.1, p. 60 – 80, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio

introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

A CRONOTOPIA DO PESQUISADOR EM ESTUDOS COM AUTOCONFRONTAÇÃO: O(S) OUTRO(S) DE SI MESMO

Glairton Ferreira de Paula
Walesca Fernandes de Lima
João Batista Costa Gonçalves

INTRODUÇÃO

Para fins de análise da atividade de trabalhadores sob a perspectiva da Ergonomia e a da Clínica da Atividade (BESSA; SILVA; MORAES, 2019; CLOT, 2007/2010a/2010b), a autoconfrontação é um dispositivo que pode ser utilizado para criar uma nova relação de espaço-tempo que propicia ao trabalhador uma experiência de autoanálise, oportunizando o diálogo sobre aspectos não observáveis por meios diretos (VIEIRA; FAÏTA, 2003).

A autoconfrontação repousa teoricamente nos pressupostos do dialogismo bakhtiniano (MORAES, 2014), por meio do qual o homem revela a si mesmo e ao outro, além de ser também um processo de coanálise, já que, nessa metodologia, as relações se dão entre o trabalhador e um pesquisador (ou analista), podendo se estender à interação com outros pares e ainda ao coletivo de trabalho (FAÏTA, 2021).

A esta nova relação espaço-tempo viabilizada pelo quadro metodológico da autoconfrontação Bakhtin (2018) denomina cronotopo, uma vez que os participantes dos procedimentos metodológicos deste dispositivo se veem frente à possibilidade de discutir sobre situações já vividas a partir de uma nova perspectiva espaço-temporal, de modo que, a cada fase de aplicação, novas camadas cronotópicas se somam, gerando, com efeito, mais fios dialógicos.

Tendo por base uma pesquisa de Magalhães (2014), que teve como objetivo principal analisar o papel da autoconfrontação para a formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE), nosso objetivo neste estudo é analisar o discurso da pesquisadora (analista) a fim de evidenciar como a cronotopia se revela por meio de marcas discursivas quando a pesquisadora realiza a análise de um excerto de autoconfrontação.

O capítulo se divide em quatro partes. Iniciaremos pelo contexto das pesquisas sob a abordagem da ergonomia francófona e da clínica da atividade, que também tratará da descrição das características e das fases do dispositivo metodológico da autoconfrontação. Na segunda seção, lidaremos com o conceito de cronotopo e de sua relação com o quadro metodológico da autoconfrontação. No terceiro momento, analisaremos o discurso do pesquisador, e dedicaremos, por fim, a última seção às considerações finais.

A AUTOCONFRONTAÇÃO EM PESQUISAS SOBRE O ENSINO COMO TRABALHO

As transformações que têm afetado o mundo do trabalho nas últimas décadas e os problemas resultantes dessas para os trabalhadores têm sido alvo de pesquisas, que, como aponta Machado (2004), buscam a compreensão das características do trabalho na contemporaneidade e das atividades específicas das diversas profissões. No entanto, a autora tece uma crítica em relação à aplicação de teorias inadequadas e ao senso comum ainda presente no olhar lançado por estes estudos, fenômeno que se repete quando o foco está nas atividades educacionais. Este aspecto é reforçado por Saujat (2004), que aponta o aspecto multifacetado do trabalho dos professores e a necessidade do apoio nas ciências do trabalho, mais especificamente na Psicologia do Trabalho e na Ergonomia da Atividade, que consideram o trabalho além do que pode ser visto, sendo, pois, necessário analisar a atividade (CLOT, 2007).

Amigues (2004) também considera insuficiente compreender o trabalho docente apenas sob o ponto de vista prescritivo ou normativo, chamando a atenção para aspectos invisíveis do trabalho de ensino. É, pois, a partir dessas inquietações que se pode observar um crescimento dos estudos em Linguística Aplicada (doravante LA), a partir da década de 1990, que se apoiam nos pressupostos da Ergonomia da Atividade (MACHADO, 2004) e buscam, por meio da análise do discurso em bases bakhtinianas, compreender as atividades languageiras inerentes a cada profissão e, assim, enxergar o *real da atividade* (CLOT; FAÏTA, 2016).

A essa distância entre o que foi prescrito e o que se supõe realizado Amigues (2004) denomina *real da atividade*, a qual não pode ser diretamente observável, mas que pode emergir pela análise das atividades languageiras inerentes ao fazer profissional, aqui, no caso, o docente.

Foi apoiando-se na Clínica da Atividade, que considera que a atividade não se constitui somente pelo que é feito, mas igualmente pelo que não é feito ou se tentou fazer (CLOT, 2007), que o linguista Daniel Faïta desenvolveu a autoconfrontação, que consiste em um processo dialógico de intervenção e análise da atividade. Tal dispositivo possibilita a geração de um *corpus* discursivo a fim de acessar o real da atividade, ou seja, o que se dá entre o que é *prescrito* e o que se costuma ter como *realizado* (VIEIRA; FAÏTA, 2003; MORAES, 2014; PEREZ; MESSIAS, 2013/2015), e a subseção a seguir será dedicada à descrição deste quadro metodológico com suas características e fases.

O QUADRO METODOLÓGICO DA AUTOCONFRONTAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E FASES

A autoconfrontação foi desenvolvida por Faïta (2021) nos anos 1980, em um contexto em que a improdutividade das entrevistas era questionada, pois considerava-se que, ao verbalizar sobre o seu trabalho, uma pessoa começaria provando que conhece as regras e as prescrições, sustentando a ideia de que o discurso desse

trabalhador não possui relação concreta com o que de fato acontece na sua atividade, fato corroborado pela compreensão do conceito de *real da atividade* postulado por Clot e Faïta (2016).

Como já exposto, o intuito de acessar o *real da atividade* conduz a Clínica da Atividade à adoção da *Psicologia Histórico-Cultural*, de Vygotski, que possui a tarefa de “construir e acurar estratégias interventivas e metodológicas que permitam às pessoas experimentar a possibilidade de transformação da própria realidade” (PEREZ; MESSIAS, 2015, p. 77). O suporte da concepção vigotskiana à Clínica da Atividade é reiterado por Clot (2006, p. 106) com o entendimento de que o “pensamento se desenvolve na discussão, na autoconfrontação”, destacando o papel da discussão coletiva no surgimento de uma nova percepção sobre a atividade individual.

Foi com base nesses pressupostos que Daniel Faïta desenvolveu o dispositivo da autoconfrontação, no qual os protagonistas assistem a trechos filmados de seu trabalho, escutam seus comentários respectivos e constataam diferenças na ressignificação das prescrições das tarefas que executavam. A análise de sua atividade se dá, pois, sem a intervenção direta dos pesquisadores, que apenas os acompanharam permitindo que a motricidade do diálogo siga seu curso, o que reforça que a autoconfrontação se constitui em “uma abordagem da análise do trabalho centrada numa perspectiva dialógica e do desenvolvimento” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 28). É por permitir a duplicação das ações realizadas para esclarecer a atividade implícita que o dispositivo aqui discutido possibilita aos sujeitos se “desprender de sua experiência, a fim de que esta se torne um meio de realizar outras experiências (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 54).

Ao optar por situar o procedimento como uma “atividade de pesquisa-compreensão dentro de um quadro metodológico cuja elaboração escapa ao controle de regras e critérios fixos”, Faïta (2021, p. 198) determina o caráter flexível do dispositivo, que demanda do pesquisador a capacidade de “aceitar afrontar situações que exigem dele a capacidade de questionar seus saberes,

de adotar condutas positivas diante do imprevisto e da contradição” (FAÏTA, 2021, p. 198).

Podemos ainda incluir, nesta discussão, a concepção de *estilo*, que Clot e Faïta (2016, p. 39-40) adotam, pois, do mesmo modo que os gêneros discursivos são passíveis de ajustes e de retoques quando em movimento, podemos concluir que, sendo o *estilo* “o retrabalho dos gêneros em situação” (CLOT; FAÏTA, 2016, p. 38-39), ao adaptar o dispositivo da autoconfrontação ao estudo que desenvolvem, os pesquisadores o ressignificam.

Importante aqui destacar que a noção de *estilo* a que nos referimos e é adotada por Clot e Faïta (2016) se encontra ligada à concepção bakhtiniana, que considera que

[quanto] melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2010, p. 285).

Estando o pesquisador inserido dentro do processo dialógico de coanálise promovido pelo quadro metodológico, mesmo que apenas com um papel mediador, a neutralidade não é um aspecto admissível, dada a ausência da impessoalidade do analista, que seria incompatível com a natureza dialógica do quadro metodológico da autoconfrontação (FAÏTA, 2021).

Como observamos, a autoconfrontação consiste em um quadro metodológico que é *dialógico*, dotado de viés *desenvolvimentista* e *flexível*. Por ser um dispositivo que consiste em um método indireto de inspiração vigotskiana, pode ser utilizado pela Clínica da Atividade a fim de criar uma nova relação espaço-tempo a partir do filme da atividade e do discurso criado sobre esta, permitindo que os protagonistas melhor compreendam o seu real da atividade e mobilizem o seu poder de agir, que pode gerar transformação e/ou desenvolvimento.

Para melhor compreendermos como ele funciona, tomaremos por base as seguintes fases estabelecidas por Vieira e Faïta (2003), a

saber: 1) fase destinada à formação do grupo de análise, na qual serão definidos os protagonistas das fases posteriores; 2) fase na qual acontecem as autoconfrontações simples e cruzadas que mobilizarão a conjugação das experiências; 3) fase de extensão do trabalho de análise ao coletivo profissional (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29).

Mesmo não se constituindo de um recurso engessado, a fim de prevenir problemas durante a utilização do dispositivo, Vieira e Faïta (2003) propõem um guia mínimo de ações. O quadro a seguir detalha melhor os movimentos de cada etapa que se dá após a constituição do grupo de análise.

Quadro 1 – Guia de ação da autoconfrontação

Etapas	Natureza	Características
Filme	Imagens da atividade primeira	Seleção de seqüências homogêneas, estritamente comparáveis por cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento pelo pesquisador da atividade e das situações de trabalho. <i>Primeira fonte de significações concretas.</i>
Autoconfrontação simples (ACS)	Produção por cada um dos protagonistas (dois) de um discurso (texto). Interação protagonista + pesquisador.	Discurso/texto produzido em referência à atividade observada. Abertura de um espaço aos comentários do sujeito, fora do discurso descritivo/explicativo e das respostas às questões do pesquisador. Desenvolvimento da situação. Produção de significações concretas em referência ao filme. <i>Segunda fonte de significações concretas.</i>
Autoconfrontação cruzada (ACC)	Produção discursiva contextualizada (relacionada à fase precedente). Instauração de uma relação dialógica enriquecida e complexa: -diálogo interatividades; -relação dialógica protagonista 1 + protagonista 2 + pesquisador.	Esta fase integra dois níveis de referência: a atividade inicial, filmada e editada (1ª fonte de significações concretas), até o contexto discursivo ofertado pelo nível 1 da autoconfrontação simples (2ª fonte de significações concretas), bem como as fases de interação entre os protagonistas, protagonista-pesquisador, as referências de cada um a si mesmo fora do processo de interação, podendo ser reportadas as duas fontes anteriores. Desenvolvimento do objeto dessa nova atividade, desenvolvimento dos sujeitos engajados na atividade.
Retorno ao meio de trabalho	Produção de objeto (resultante das fases anteriores) construindo um patrimônio em resposta à demanda inicial (ou ao projeto).	O objeto torna-se autônomo em relação às fases de produção. Ele pode servir a diferentes usos: suporte de trocas consecutivas no ambiente de trabalho, formação continuada, material didático etc.

Apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa	Análise específica do objeto produzido	Implicações conceituais, metodológicas e epistêmicas. O objeto, ele mesmo, sob todos os ângulos de aproximação, como os relatos desenhados entre os estados da sua produção, volta a ser objeto de pesquisa. A ligação entre as fases, as continuidades preservadas durante a ação, a interface atividade/discurso, são submetidas às provas da vida.
--	--	---

Fonte: Adaptado de Vieira e Faïta (2003, p. 44-45)

No tópicos a seguir, trataremos do conceito de cronotopo de acordo com Bakhtin (2010, 2018), também revisitado por Amorim (2006), e discutiremos como essa relação dialógica se faz presente em situações de aplicação do quadro metodológico da autoconfrontação.

A CRONOTOPIA E A AUTOCONFRONTAÇÃO

A organização que fazemos do universo ao nosso redor é feita a partir de nossas experiências individuais com imagens do mundo, que são criadas de acordo com o tempo e o espaço, os quais possuem diferentes concepções, podendo esse conceito ser cíclico para algumas pessoas ou, ainda, linear e irreversível para outras (FIORIN, 2011). Bakhtin (2010) destaca que

[o] tempo se revela acima de tudo na natureza: o movimento do sol, das estrelas, o canto dos galos, os objetos sensoriais, visíveis das estações do ano; tudo isso, em uma relação indissolúvel com os respectivos momentos da vida humana, dos costumes, da atividade (do trabalho), constitui o tempo cíclico em um grau variado de intensidade (BAKHTIN, 2010, p. 225).

Bakhtin desenvolveu dois conceitos de grande significado para as pesquisas na área das Ciências Humanas: exotopia e cronotopia. Essas duas concepções relacionam-se às ligações temporais e espaciais, todavia, conforme Amorim (2006) sublinha, referem-se a âmbitos distintos, enquanto a exotopia está ligada à “atividade criadora em geral”, o cronotopo¹ “foi concebido no âmbito estrito do texto literário” (AMORIM, 2006, p. 95).

Bakhtin (2018) explica que o conceito de cronotopo foi, inicialmente, utilizado em áreas como a matemática e a física, fundamentando-se na teoria da relatividade de Einstein. Para o autor, o aspecto que mais importava no termo era a indissociabilidade das

¹ Fiorin (2011) ressalta que o termo cronotopo advém das palavras gregas *crónos* (tempo) e *tópos* (espaço), expressando a interligação das relações de tempo e espaço retratadas nos textos, em sua grande maioria romances literários.

relações de espaço e de tempo; assim, no cronotopo literário, “os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e mediado pelo tempo” (BAKHTIN, 2018, p. 12).

Bakhtin (2018) considerava que os gêneros discursivos e as modalidades dos gêneros eram estabelecidos através do cronotopo, sendo o tempo visto como princípio primeiro da relação espaço-tempo. De acordo com Amorim (2006), o objetivo de Bakhtin, em seus estudos literários do romance, era compreender “como o problema do tempo é tratado ou qual a concepção de tempo que vigora” (AMORIM, 2006, p. 103). Dessa forma, cada nova temporalidade cria um novo homem, ou seja, um mesmo evento ocorrido em diferentes tempos e lugares não será o mesmo evento, gerando, dessa maneira, transformações nos indivíduos inseridos neste contexto.

Os diferentes movimentos cronotópicos acompanham as mudanças que fazem parte das transformações subjetivas, conforme descreve Bakhtin nas palavras de Amorim (2006, p. 105), quando esta afirma que, “ao narrar (ou relatar por escrito) um acontecimento que acabou de acontecer, o narrador já se encontra fora do espaço e do tempo onde o episódio aconteceu”. Em relação ao aspecto criador do tempo, o próprio Bakhtin (2010) pontua que

[...] o próprio passado deve ser criador, deve ser eficaz no presente (ainda que em um sentido negativo indesejável para ele). Esse passado criativamente eficaz, que determina o presente, fornece com este uma determinada direção também para o futuro, que em certo sentido antecipa o futuro (BAKHTIN, 2010, p. 235, grifos do autor).

Ainda a respeito disso, Amorim (2006, p. 105) destaca que “o conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória”.

Corroborando os conceitos aqui apresentados, Clot (2007) concebe também o tempo como importante instrumento de pesquisa nas análises do trabalho, pois é a partir dele que as situações vividas pelo trabalhador podem ser recriadas e revividas

nos estudos clínicos da atividade. Clot (2007, p. 130) sustenta a ideia de Bakhtin de que “compreender é pensar num novo contexto” e destaca que as análises das atividades de trabalho só possuem sentido na relação entre uma situação e outra, sendo essa tensão entre situações recriada “artificialmente” (p. 130) durante o processo de autoconfrontação. Dessa maneira, os protagonistas das autoconfrontações constroem sentido através do diálogo com o filme da sua atividade, filme este criado em outro espaço/tempo.

Vieira e Faïta (2003) consideram o quadro metodológico da autoconfrontação cronotópico. Os autores afirmam que a utilização do quadro gera uma nova situação em que os trabalhadores e os seus pares expressam de maneira coletiva seus modos de trabalhar e compartilham suas maneiras de pensar através da imagem do filme de suas atividades. Além disso, denominam esse caminho percorrido de “espaço-tempo” e destacam que é nesse momento que “os protagonistas têm a possibilidade de mobilizar, ou de estabelecer o seu poder de agir” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 29). Eles são ainda mais enfáticos no que diz respeito à autoconfrontação cruzada, que, nas palavras dos autores, “é o espaço-tempo, ou seja, um cronotopo, um momento de suspensão em que a referência se globaliza, onde tudo o que se engendra no ‘in-formulado’ pode ser encontrado e revelado paralelamente ao processo iniciado pelo procedimento” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 34).

Nessa perspectiva, são incontestáveis as contribuições bakhtinianas para as pesquisas inseridas na Ergonomia e na Clínica da Atividade que utilizam o dispositivo da autoconfrontação como método para analisar o trabalho profissional, uma vez que se fundamentam fortemente na ideia de dialogismo postulada por Bakhtin.

A partir disso, podemos compreender que a instauração do quadro metodológico da autoconfrontação possibilita aos protagonistas situações contextualizadas de coanálise da sua atividade nas quais os trabalhadores podem tomar consciência de atos, gestos e aspectos subjetivos de si mesmo e de seu agir,

gerando, por conseguinte, uma reflexão e transformação da sua atividade. Desta maneira, o uso do dispositivo se justifica, uma vez que permite

engajar o diálogo com os profissionais envolvidos, a fim de buscar juntamente com eles como aprofundar o conhecimento dos aspectos enigmáticos do trabalho. Ele permite, em primeiro lugar, reeditar a situação de trabalho, reproduzi-la várias vezes, e, melhor ainda, jogar com o tempo: voltar, saltar para o fim de uma sequência (FAÏTA, 2021, p. 194).

Lopes, Moraes e Gonçalves (2018) pontuam que o diferencial da autoconfrontação recai na sua característica de criar um cronotopo que instaura um processo espaço-temporal distinto da atividade inicialmente registrada nos filmes. É a partir das atividades dialógicas instituídas durante o processo de autoconfrontação que os protagonistas das análises podem ser autores das transformações do seu agir. Em outras palavras, os diálogos propiciados entre os sujeitos envolvidos no processo criam oportunidades de desenvolvimento da sua atividade. Acreditamos ser essencial reiterar que essa teia de diálogos acontece não só entre o sujeito e ele próprio, mas também entre o sujeito e seus pares, e entre o sujeito e o pesquisador.

Também chamado de analista ou interveniente (CLOT, 2010a) o pesquisador assume múltiplos papéis durante o processo e, muitas vezes, é entendido como mediador e organizador da interação verbal entre os participantes. Magalhães (2014) destaca que o pesquisador não deve realizar juízos de valor a respeito da atividade dos protagonistas e que apontar erros não faz parte das suas atribuições como interveniente na condução da análise. Entretanto, o pesquisador não deve ser considerado neutro durante o processo de autoconfrontação, uma vez que ele “assume a posição de um sujeito que coopera *com* e *para* a transformação das situações concretas de trabalho nas quais intervém” (MAGALHÃES, 2019, p. 110).

A partir do exposto por Magalhães (2014/2019), compreendemos que, durante a autoconfrontação, o interveniente

faz parte da interação instaurada através das trocas dialógicas de maneira ativa e dinâmica, além de ser capaz de agir por si próprio e posicionar-se de acordo com cada situação. Dessa maneira, acreditamos na relevância de investigar as marcas discursivas no discurso do pesquisador com o intuito de evidenciar como o cronotopo se revela na interpretação da pesquisadora de um excerto retirado de um segundo momento de realização da autoconfrontação simples (ACS) que foi construído com o intuito de

inaugurar um encontro dialógico-reflexivo entre a formação inicial de professores e a expertise de professoras experientes no ensino de FLE, com o objetivo de revelar esse invisível para os futuros professores (MAGALHÃES, 2014, p. 106).

Na próxima seção, analisaremos o recorte da autoconfrontação, bem como a interpretação da própria pesquisadora sobre o seu papel no momento da condução dessa fase de aplicação do dispositivo metodológico do qual tratamos.

A PESQUISADORA NA ANÁLISE DA AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES (ACS)

Tomando por base o referencial teórico até aqui discutido, nos propomos primeiramente a contextualizar uma situação de autoconfrontação oriunda da dissertação de Magalhães (2014). A autora decidiu discutir, em uma seção específica de seu texto, o papel da pesquisadora nos estudos que se servem do quadro metodológico da autoconfrontação. Em seguida, iremos em busca de marcas discursivas na análise da autora sobre o seu papel durante a cena que evidenciam a instauração de um novo espaço-tempo em relação à interação representada no excerto.

A pesquisa de Magalhães (2014) foi realizada no curso de Licenciatura Plena em Letras/Francês da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e no Curso de Francês como Língua Estrangeira (FLE) da Casa de Cultura Francesa, na Universidade Federal do Ceará (UFC). Participaram da pesquisa três alunos-estagiários

(identificados nas transcrições dos excertos de toda a pesquisa por A1, A2 e A3) matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III da UECE, a professora formadora da disciplina de estágio (identificada nos excertos como PF) e duas professoras experientes da Casa de Cultura Francesa da UFC.

As duas professoras experientes, identificadas por P1 e P2, tiveram suas aulas registradas em filme e foram, posteriormente, submetidas à autoconfrontação simples (ACS), ocasião em que cada profissional comentou a própria atividade. Tendo sido a ACS de P1 e P2 filmadas, estes registros em filme foram utilizados como uma nova fonte de ressignificação em uma nova ACS, que envolveu a participação dos alunos (A1, A2 e A3) e da professora formadora (PF)². A seleção das sequências das atividades das professoras experientes para esta etapa se deu com base nas respostas dos alunos em um questionário orientado aplicado no início dos procedimentos metodológicos, no qual a pesquisadora (identificada nos excertos por P) buscava

alargar o campo de visão dos alunos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado III sobre certos fenômenos que compõem a atividade docente e verificar o mais precisamente possível as suas dúvidas e/ou dificuldades atuais e talvez ainda as porvindouras em relação ao ensino como trabalho (MAGALHAES, 2014, p. 99).

Nesta segunda autoconfrontação simples, os alunos (A1, A2 e A3) tiveram, então, a oportunidade de estabelecer uma relação dialógica particular com a professora-formadora (PF) e a pesquisadora (P), tomando por base as imagens das professoras experientes (P1 e P2) em ACS.

Ao discorrer sobre as cenas dessa etapa da pesquisa, Magalhães (2014) optou por destinar uma seção de sua dissertação

² Verificamos aqui mais uma alteração no dispositivo metodológico da autoconfrontação que, tendo em vista os objetivos específicos da pesquisa, levou a pesquisadora a optar por realizar uma nova etapa de autoconfrontação simples, e não por seguir para uma fase de autoconfrontação cruzada, algo metodologicamente admissível segundo Faïta (2021) e Vieira e Faïta (2003).

ao papel de mediação do pesquisador na autoconfrontação (seção 4.4). Ao reforçar o papel de “co-analista das situações dialógicas criadas no decorrer do processo” (MAGALHÃES, 2014, p. 158), ela se apoia na visão de Faïta e Maggi (2007, p. 62) que tratam dessa função mediadora “entre o passado e o atual do sujeito”³ que torna possível o encontro entre essas duas subjetividades.

Para fins de identificação das marcas discursivas que revelam o cronotopo da pesquisadora ao analisar os excertos nos quais atua como mediadora e coanalista, tomaremos, por base, uma cena que foi exibida e comentada pelos alunos-estagiários e pela professora-formadora, na qual a professora experiente P2 se encontra em ACS. As reflexões da pesquisadora em torno do excerto desta segunda ACS constituirão nosso *corpus* de análise.

Assim como a pesquisadora, iniciaremos pela descrição da cena da atividade inicial na qual P2 se encontra em sala de aula com seus alunos e aparece no vídeo em pé distribuindo para cada aluno o material preparado para aquela aula.

A turma em questão era de nível avançado e contaria com uma atividade de conversação. Havia alunos chegando com algum atraso, já que ainda era o início, enquanto outros já se encontravam sentados. Sobre a descrição do espaço, destaca-se a disposição das cadeiras em um círculo interno e outro mais externo, sendo este último o preferido pelos alunos ao escolher seus assentos de modo que P2 necessitava alongar o braço para conseguir entregar o material da aula aos alunos.

A pesquisadora exibiu a cena que descrevemos aos alunos-estagiários e à professora formadora seguida dos comentários em ACS de P2. Os comentários de P2 em ACS tinham como tema o manual de FLE utilizado naquela turma da Casa de Cultura Francesa. Segue abaixo a discussão iniciada por A2 logo após a pesquisadora pausar o vídeo:

³ No original: «[...] il devient un ‘médiateur’ entre le passé et l’actuel du sujet: sans lui il n’y aurait pas cette rencontre».

- 155 A2: Bem catedrática ela, né? Há uma distância, há uma muralha entre ela e os alunos (risos). Porque esse monte de carteira entre ela e os alunos *[faz movimentos com as mãos como se mostrasse um quadrado]*, parece um cercadinho, né?
- 156 A1: Realmente (?). *[A1 movimenta as mãos e diz algo mais que não foi audível]*.
- 157 P: Ainda é o manual, né?
- 158 A2: + Não, assim, eu esqueci até o manual (risos).
- 159 P: É uma visão, né, diferente daquela de P1 sobre o manual [...].

Constatamos neste excerto que a pesquisadora (P) retoma o tema do manual duas vezes, quando aos alunos o que mais interessava era a atividade inicial, na qual P2 distribuía o material aos alunos, e não o tema desejado pela pesquisadora nesta ACS com os alunos e PF. No momento desta segunda ACS, não é possível encontrar indícios de que a pesquisadora já havia se dado conta de ter interferido no diálogo, tentando conduzi-lo na direção de um tema do qual desejava tratar a partir do excerto exibido, que seria o manual de FLE. No entanto, na redação da sua análise na dissertação, devemos observar algumas marcas que destacamos nos excertos que seguem:

[...] como se vê na sequência do diálogo, **a pesquisadora não privilegiou** o projeto discursivo de A2. Por duas vezes, em (157 P) e (159 P), **ela** retoma o tema do manual de FLE, contrariando o tema apreendido por A2 durante a visualização da atividade inicial de P2. [...]

Esclarecemos que o que **aconteceu nesse momento específico da pesquisa** é que **a pesquisadora tinha em mente** priorizar a evolução de uma discussão sobre o uso do manual de FLE que poderia se apresentar a partir do comentário da professora experiente. O que também não deixou de ser importante e que, inclusive, constava no repertório dos temas sugeridos pelos alunos-estagiários

Sobre tudo isso, podemos dizer, para **os pesquisadores** que adotam o quadro metodológico da autoconfrontação, que a função que **o pesquisador** assume como “mediador” e “co-analista” durante o processo da autoconfrontação é essencial para criar as condições para aumentar o poder de agir do sujeito e para transformar a sua experiência profissional. (MAGALHÃES, 2014, p. 163, grifos nossos).

Notamos que, ao se referir a si mesma com os termos “a pesquisadora” e com o uso do pronome “ela”, Magalhães (2014) se apresenta em uma posição exotópica, por já se reconhecer uma outra observando uma outra de si mesma, atitude que converge com o postulado de Bakhtin (1970 *apud* CLOT; FAÍTA, 2016, p. 43), que considera que “só é possível falar de si mesmo e dos outros falando consigo mesmo e com os outros”.

A vivência duplicada ligada à vivência da autoconfrontação e a ocasião em que ela, como pesquisadora, passa a analisar a cena, a levam também a se analisar e a perceber os ecos e as ressonâncias de seus enunciados.

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. [...] Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva (BAKHTIN, 2010, p. 297).

Outra marca de cronotopia pode ser expressa no enunciado “aconteceu nesse momento específico da pesquisa”, que claramente indica a percepção de que quem avalia o que aconteceu naquele momento não está mais lá nas mesmas condições. Assim, o “eu” que analisa a cena em um outro espaço-tempo não é mais o mesmo “eu” que estava na segunda ACS discutindo a cena com os alunos estagiários.

Outras vozes também emergem em “os pesquisadores” e em “o pesquisador”, pois, para além da impessoalidade, há aqui o *métier*⁴ dos pesquisadores, uma vez que a análise da pesquisadora se constitui de antecipações de posicionamentos e/ou indicativo

⁴ Incluímos aqui esta noção trabalhada por Clot e Faïta (2016, p. 67), que propõem “observar a atividade real como uma atividade que se realiza entre duas memórias, uma pessoal e outra impessoal. Poder-se-ia dizer, para voltar ao *métier*, que, além do *métier* “neutro” da prescrição, ele existe simultaneamente como o meu próprio *métier* e o *métier* dos outros. [...] O *métier* teria então, para cada profissional, uma “vida dupla”, cada uma tomando forma na ação por intermédio da outra, na prova da outra.”

para outros pesquisadores em um espaço no futuro, podendo ela mesma ser um deles dotada de novas subjetividades. Bakhtin trata destas relações em sua obra *Estética da criação verbal*:

A interpretação como correlacionamento com outros textos e reapreciação em um novo contexto (no meu, no atual, no futuro). O contexto antecipável do futuro: a sensação de que estou dando um novo passo (saí de lugar). Etapas do movimento dialógico da *interpretação*: ponto de partida - um dado texto, movimento retrospectivo - contextos do passado, movimento prospectivo - antecipação (e início) do futuro contexto (BAKHTIN, 2010, p. 401, grifos do autor).

O uso do verbo “esclarecer” na primeira pessoa do plural inclui no discurso as duas autoras da dissertação, a mestrande e sua orientadora, trazendo para a relação dialógica mais uma voz que não podemos apontar no excerto de ACS, mas que vem à tona pela necessidade de evidenciar o trabalho de coautoria de que se constitui uma dissertação de mestrado.

Consideramos, pois, que se trata de mais uma relação cronotópica que se envolve no fio dialógico, revelando que os enunciados estão conectados às múltiplas vozes que os produzem em múltiplos cronotopos.

Se transformarmos os diálogos em um texto contínuo, isto é, se apagarmos as divisões das vozes (a alternância dos sujeitos falantes) [...], o sentido profundo (infinito) desaparecerá (bateremos contra o fundo, poremos um ponto morto). [...] O pensamento que, como um peixe no aquário, choca-se com o fundo e as paredes, não pode ir além e mais fundo (BAKHTIN, 2010, p. 401).

A postura da pesquisadora ao reviver, sob um ponto de vista analítico, o momento em que ocorreu a ACS sugere também que ela recobra suas intenções iniciais no momento em que ocorreu a ACS. Falar “a pesquisadora tinha em mente” é uma forma de se colocar como uma observadora externa que observa não só as próprias ações, mas as subjetividades transformadas pelas novas relações cronotópicas. De certa maneira, podemos até incluir neste aspecto o enunciado “a pesquisadora não privilegiou”, o que nos

levaria a supor que o “eu” que se revê modificaria o agir de posse dos novos conhecimentos oriundos da reflexão sobre as cenas. Isto denota uma postura crítica de si mesma, ao reconhecer que poderia ter agido diferente.

Bakhtin (2006) adota posicionamento similar ao analisar o discurso indireto, que, aqui, entendemos caber como reflexão, pois a pesquisadora, indiretamente, analisa a própria subjetividade em um outro espaço-tempo. Este pensamento também é corroborado pelo teórico Volóchinov (2018), outro importante teórico integrante do Círculo de Bakhtin, quando afirma que

[o] enunciado alheio pode ser percebido como uma determinada *posição semântica* do falante e, nesse caso, a construção indireta transmite analiticamente a sua exata *composição objetual* (aquilo que o falante disse). (VOLÓCHINOV, 2018, p. 271, grifos do autor).

Veja-se que, ao analisar a atividade linguageira dos atores em ACS, a própria pesquisadora se reconhece em um diferente espaço-tempo e revive suas subjetividades, reflete sobre elas e desenvolve novas apreensões. A percepção de vivências múltiplas geradas pela autoconfrontação deixa, através das atividades linguageiras que envolvem vários enunciados e vozes, um rastro de evidências que intencionamos buscar com este breve estudo, pois, como já postulou Bakhtin (2010, p. 261),

[esses] enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Todos os enunciados se encontram emaranhados em teias dialógicas em diversos cronotopos, pois, como sabemos, não há, de acordo com o pensamento bakhtiniano, enunciados à deriva, mas sempre destinados a outrem dentro de uma conjuntura socio-histórica. Ao revisitar as teorias do Círculo de Bakhtin, Sobral e Giacomelli (2016) adotam a mesma concepção ao concordarem que

[ler] um texto escrito hoje, não é o mesmo que ler esse texto daqui a 50 anos [...], [pois] a interação envolve não só a situação imediata como as situações mediadas, o histórico de interações dos interlocutores e as formas de interagir na sociedade ao longo da história. (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1.083).

Concluídas, pois, as análises a que nos propusemos realizar neste breve estudo, dedicamos a seção a seguir as considerações finais, seção em retomaremos os objetivos previamente delineados e as principais conclusões a que chegamos.

CONCLUSÃO

Magalhães (2014) adotou, na sua pesquisa, as perspectivas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, mais especificamente o quadro metodológico da autoconfrontação, com a finalidade de estudar aspectos da atividade docente relacionados ao ensino e à formação de professores de FLE. No entanto, preferimos, em nosso estudo aqui desenvolvido, ao trabalhar o conceito de cronotopo segundo o pensamento bakhtiniano, direcionar as lentes para a pesquisadora, que, como vimos, atua também como mediadora, coanalista e redatora de sua pesquisa.

Tantas tarefas, que requerem variadas posições em diversos momentos da pesquisa, envolvem a pesquisadora em uma teia dialógica que se estende, se multiplica e cria camadas de (inter)subjetividades. Ao selecionar uma fração de suas análises para nosso estudo, resolvemos nos deter a uma seção que nos permitisse evidenciar, de forma mais clara e didática, como a cronotopia se revela no enunciado da pesquisadora, seja pelas palavras, seja pelas frases, seja por outras construções gramaticais, seja por modos de compor suas ideias e seja mesmo por formas de expressão via linguagem.

Dessa forma, acreditamos que, ao analisar como o cronotopo se revela nas pesquisas que fazem uso da autoconfrontação nessas pesquisas com abordagem Clínica da Atividade, estamos contribuindo para corroborar o potencial dialógico deste dispositivo metodológico, que pode servir como uma mola propulsora do

diálogo em torno das atividades languageiras inerentes aos fazeres profissionais. Este tipo de trabalho permite, assim, ao pesquisador acessar múltiplas nuances do real da atividade dos atores envolvidos, para que eles próprios tomem consciência das suas próprias subjetividades e vozes, que não serão mais as mesmas no passado, no presente ou no futuro, sempre em movimento de transformação a cada vez que o já vivido é revivido por um outro de si mesmo que renasce a cada experiência duplicada.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (Dir.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 95-114.

BAKHTIN, M. (Volóchinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12ª edição. São Paulo: Hucitec. 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2018. 272p.

BESSA, L. P.; DA SILVA, T. M.; DE MORAES, R. M. A. O ensino como trabalho: um novo olhar para a atividade do professor. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 93, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1192>. Acesso em: 28 jun. 2022.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. (Tradução de Adail Sobral.). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CLOT, Y. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 22, n. 1, p. 207-234, 2010b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/fractal/article/view/4789>. Acesso em: 29 jun. 2022.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, 2006, vol. 9, n. 2, p. 99-107. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v9i2p99-107>. Acesso em: 31 out. 2022.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. (Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna). Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010a.

FAÏTA, D. Autoconfrontação e formação de professores: diálogos e contribuições. [Entrevista concedida a] Elisandra Maria Magalhães. Tradução de Elisandra Maria Magalhães, Aline Leontina Gonçalves Farias, Rozania Maria Alves de Moraes. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.3, 2021. p. 189-216, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/6787>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FIORIN, J. L. de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

LOPES, W. B; MORAES, R. B. A. de; GONÇALVES, J. B. C. O conceito bakhtiniano de cronotopo nas análises de discursos em situação de autoconfrontação. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 71-92, 2018. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1055>. Acesso em: 07 dez. 2022.

MAGALHÃES, E. M. **Autoconfrontação simples (ACS): um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês como língua estrangeira (FLE)**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2014.

MORAES, R. M. A. A abordagem ergonômica da atividade docente: uma introdução às noções teóricas e metodológicas. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 59–76, 2014. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/1931>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PEREZ, D; MESSIAS, C. A autoconfrontação como dispositivo para a produção de saberes sobre o trabalho docente. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, v. 9, n. 14, p. 72-92, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/10270>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PEREZ, D; MESSIAS, C. A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 2, n. 2, p. 92-112, jun. 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126958>. Acesso em: 28 jun. 2022.

SAUJAT, F. Trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R. (Dir.) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham os outros de si mesmo: as reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, n. 3, 2003. p. 27-65. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1137>. Acesso em: 28 jun. 2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

A RELEVÂNCIA DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA E SOCIOINTERACIONAL DE LINGUAGEM PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha
Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque

INTRODUÇÃO

Dentre tantas questões sociais em nosso país, podemos dizer que a alfabetização destaca-se como tema primordial à medida em que se mostra como ferramenta de uma política educacional que extrapola a esfera escolar e acadêmica. Pesquisadores nessa área, como Freire (1921 - 1997), Smolka (2012), Colello (2012; 2021) e Goulart, Garcia e Corais (2019), compreendem a necessidade de se analisar e repensar a alfabetização levando em conta a interação e a interlocução entre os sujeitos envolvidos nesse processo, no qual é necessário localizar o domínio técnico e prático da tarefa pedagógica, em especial, nos âmbitos teórico e político. Dessa forma, pensar em práticas e métodos a serem utilizados em sala de aula demanda, entre outros entendimentos, a compreensão de como a criança aprende e de que forma a atividade pedagógica frente à linguagem se dá.

Diante disso, neste trabalho, voltamos nosso olhar para um ponto de vista discursivo de alfabetização que se inicia levando em consideração os estudos de Bakhtin (2005) e de Vygotsky (2007; 2017) e caracteriza-se por demonstrar relevo na relação social e na prática dialógica. Compreendemos, assim, a importância de concebermos a natureza dialógica da língua para as relações de ensino, já que o ensinar e o aprender se ligam estreitamente e se cruzam às práticas historicamente construídas.

Para a atuação profissional do educador, são elaborados documentos que apresentam caminhos para o agir docente, que, por sua vez, também trazem pressupostos implícitos. A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é um desses documentos de caráter normatizador que tem “como finalidade direcionar e apresentar caminhos a serem seguidos no ensino como um todo” (SOUZA; FERRAZ; COSTA, 2014, p. 2). Segundo o texto do próprio documento, a BNCC “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]” (BRASIL, 1998, p. 20).

Concordamos com o ponto de vista de Goulart (2014) quando defende que refletirmos sobre teorias acerca da alfabetização configura-se como um debate no tocante a projetos sociais. Desse pensamento reverbera um questionamento: que projeto de alfabetização pensamos e construímos para as crianças de nossa sociedade?

Logo, nessa conjuntura, objetivamos, por meio deste estudo, analisar a concepção de linguagem subjacente à BNCC para a aprendizagem da língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental. Nossa pesquisa se caracteriza como de natureza qualitativa, pois intentamos, através de nossa análise, compreender a BNCC, investigando as suas particularidades relativas às concepções sobre linguagem concernentes ao âmbito da alfabetização, implícitas ao documento. De acordo com Flick (2007 *apud* PAIVA, 2019, p. 13), “a pesquisa qualitativa acontece no mundo real com o propósito de ‘compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior em diferentes formas.’”

Como geração de dados, realizamos uma pesquisa documental que é compreendida por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Neste tipo de pesquisa, os documentos

são utilizados “como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador”. Para análise desses dados, utilizamos como aporte teórico os estudos de Vygotsky (1896 - 1934) e de Bakhtin (1895 - 1975), como já dito anteriormente.

Assim, neste capítulo, apresentamos a seguinte organização retórica: primeiro, temos esta introdução como parte inicial; na segunda e terceira partes, trazemos um breve panorama a respeito da fundamentação teórica que embasa nosso trabalho, destacando a importância do entendimento da aprendizagem a partir de uma perspectiva socio-histórico-cultural de Vygotsky (1896 - 1934), assim como a compreensão da natureza dialógica da língua a partir da concepção de Bakhtin (1895 - 1975). Em um quarto momento, apresentamos a análise dos dados gerados a partir da BNCC e, na quinta e última parte, nossas considerações finais sobre a análise empreendida.

AS CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA E NAS RELAÇÕES DE ENSINO

O tema alfabetização¹ é sempre pertinente, principalmente em áreas como Educação, Psicologia e Linguística. Ao refletirmos acerca dessa temática, o dilema sobre que métodos e práticas devem ser desenvolvidos em sala de aula logo se estabelece entre os professores alfabetizadores.

¹ Julgamos relevante fazermos uma breve distinção entre os termos alfabetização e letramento. Segundo Soares (2020, p. 27), alfabetização diz respeito ao “processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]. Já por letramento a autora define como “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoas que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidades de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...]”

Parece-nos claro que a resposta a esse impasse advém das diferentes concepções de aprendizagem e ensino da língua. A partir disso, percebemos dois caminhos que se colocam no plano político-pedagógico: ensinar a ler e a escrever apenas para que os sujeitos dominem o sistema e as regras da língua escrita ou promover práticas próximas à realidade de nossas crianças e das demandas exigidas pela sociedade contemporânea. Defendemos, neste trabalho, o segundo caminho apontado, enfatizando que este não exclui o primeiro. Ao contrário, ele promove, de forma significativa, esse domínio e o amplia.

Questões relacionadas a essas vias antagônicas não são atuais. Já na década de 1960, a pedagogia crítica de Paulo Freire (1921 - 1997) denunciava um ensino alienante em detrimento de uma relação do sujeito com seu mundo, segundo Colello (2021). Em adição, a autora compreende que

A didática que se vale do diálogo e do processo de conscientização do aluno é fortalecida no país com a chegada das ciências linguísticas nos anos 1980, que defendem o respeito ao sujeito falante e a legitimidade das diferentes manifestações linguísticas no seu contexto social. Por essa via, torna-se possível combater as práticas autoritárias e discriminatórias que, centradas no modelo da norma culta como a única possibilidade legítima de manifestação linguística, acabava por silenciar a grande maioria da população - não raro, gerando também o fracasso escolar. (COLELLO, 2021, p. 10)

Os cenários para uma alfabetização com vistas à aprendizagem da língua como um processo construtivo, levando em conta os saberes trazidos pelas crianças², ganharam ainda mais força a partir dos estudos sobre a língua escrita de Ferreiro & Teberosky (1999) e de Vygotsky (1896 - 1934). A contribuição desses estudiosos “sacudiu” os modos de compreensão, movendo o foco da alfabetização de “como ensinar” para o “como a criança aprende”, a partir do entendimento de que a criança pensa sobre a

² Neste trabalho, abordaremos os processos concernentes à alfabetização infantil.

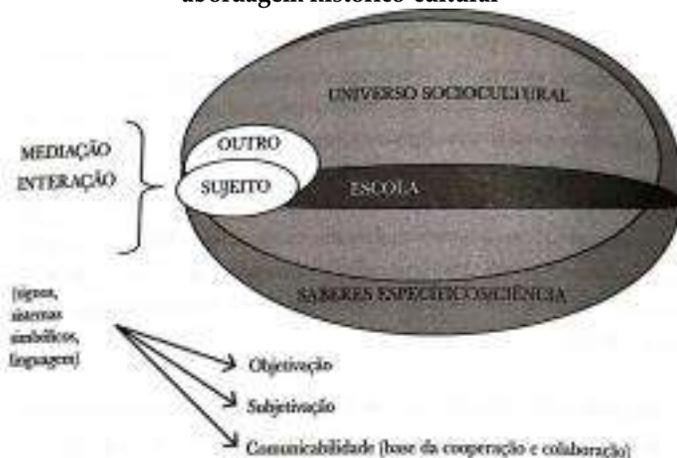
escrita e elabora hipóteses na reconstrução de conceitos sobre esse objeto cultural à medida que interage com ele.

Voltamos nosso olhar para a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1896 - 1934), por também entendermos a importância da vinculação das práticas sociais à aprendizagem e aos processos cognitivos nessa apropriação da escrita pela criança. Logo, a alfabetização vista à luz da teoria vygotskyana defende que o ensino e a aprendizagem sejam centrados “[...] nas práticas sociais de leitura e escrita, considerando assim a importância da apropriação do sistema de escrita em contextos de valoração dos sujeitos com responsabilidade sobre o pensar, falar e atuar” (AGUIAR *et al.*, 2015, p. 173).

Para Vygotsky (2007; 2017), as funções superiores iniciam-se nos processos sociais mediados por instrumentos que consintam ao sujeito seu agir sobre o mundo. Desse modo, o indivíduo se relaciona de forma dialética com objetos e pessoas ao seu redor em constante articulação com seu contexto histórico-cultural. Nas palavras de Colello (2021, p. 28), “[...] o sujeito se coloca no mundo simultaneamente ao processo de compreendê-lo, interpretar e transformar sua realidade; ele é afetado pelo mundo ao mesmo tempo que o afeta, transformando-o em modos inevitáveis de ser, estar, reagir, interagir e aprender.”

Vejamos abaixo uma figura que ilustra o papel das interações sociais no processo de aprendizagem e de desenvolvimento de acordo com a perspectiva histórico-cultural.

Figura 1 - Interações sociais na construção do conhecimento segundo a abordagem histórico-cultural



Fonte: Colello (2021, p. 98)

A ilustração apresenta, de maneira mais evidente, o papel mediador da escola nesse movimento entre as esferas de vivências e de conhecimento formal da criança. Ao interagir com o professor ou um par mais experiente na escola, a criança passa a absorver os sentidos das práticas letradas. Quando nos relacionamos com as crianças e as convidamos, por exemplo, a produzirem um bilhete para a reunião de pais na escola, estamos oportunizando que elas compreendam o uso do sistema simbólico, mas não só isso. Elas passam a compreender também as funções sociais desse sistema, instigando-as para esse interesse, viabilizando, como diz Colello (2021), sujeitos-aprendizes e usuários eficientes da língua.

Pela alfabetização, estabelecemos uma nova forma de fluxo entre o pensamento e a linguagem, que necessita de amadurecimento do universo simbólico³, pois escrever reivindica novas funções, como, por exemplo, a conexão da criança com sua própria fala e a viabilidade de se dirigir ao outro, mesmo que este

³ De acordo com Colello (2021, p. 29), esse amadurecimento diz respeito à passagem “[...] do simbolismo de primeira ordem (gestos, brinquedos, desenho e fala) para o simbolismo de segunda ordem (escrita) [...].”

esteja ausente. Nessa esteira, a teoria vygotskyana defende que a interação social tem fundamental relevância na construção cognitiva, fomentando o funcionamento psicológico e promovendo a aprendizagem. Assim, com os estudos de Vygotsky (2007; 2017), novas perspectivas para a pedagogia da alfabetização são inauguradas que vão na contramão de métodos mecânicos e artificiais com ênfase em habilidades motoras e memorização de letras e sons. Mas afinal, de que alfabetização estamos falando?

Fundamentando-se na compreensão de que a aprendizagem da escrita é a aquisição de um sistema simbólico que se inicia antes mesmo de a criança chegar à escola, o professor pode se posicionar frente a esse processo em curso, investindo em um ensino que reflita sobre oportunidades de comunicação com sentido e significado.

Para Vygotsky (2007, p. 126), a escola não dá à escrita sua real importância, reduzindo-a a atos motores de desenhar letras e construir palavras com elas de forma meramente mecânica, e não como “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança.”

Depreendemos, a partir desse entendimento, que o ensino deve ter como cerne a criança, observando, sobretudo, o processo e não o produto da sua escrita. Nas palavras de Colello (2021, p. 31),

[...] um ensino capaz de incidir sobre a apropriação simbólica da língua, resgatar as funções sociais e os propósitos comunicativos do ler e escrever. Mais do que um aprendizado estrito, a alfabetização deve, no curso de um longo processo, ampliar as perspectivas de desenvolvimento, trazendo novas possibilidades de se manifestar, de interagir e organizar o mundo.

Podemos inferir que o conjunto de experiências de letramento vividos na escola e na sociedade promove formas mais elaboradas e abstratas de pensamento, refletindo, de forma mais significativa, na vida do sujeito. Nessa percepção, concerne ao professor elaborar oportunidades para que os alunos vivenciem, de modo efetivo, a língua escrita e que ponderem sobre seu funcionamento atribuindo sentido ao ler e ao escrever. Isso não se torna possível sem uma

aproximação das propostas didáticas aos usos sociais da escrita, estreitando a distância entre o aprender e o contexto de vida das crianças.

Segundo Smolka (2012, p. 35), alfabetização implica leitura e escritura⁴, que, para ela, são momentos discursivos. Do mesmo modo, esse processo de aquisição também se dá numa “sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação.” A autora critica o modelo adultocêntrico no qual as concepções adotadas pelos professores “[...] não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola.” (SMOLKA, 2012, p. 63). Suas ideias, portanto, coadunam-se com as de Vygotsky em evidenciar que o docente precisa compreender o sujeito da aprendizagem a partir das condicionantes que o fazem ser quem ele é.

O posicionamento de Smolka (2012) para a alfabetização, o qual também aqui acolhemos, incorpora, em certa medida, na esteira das ideias bakhtinianas, a interdiscursividade na medida em que que interessa saber para quê, para quem, onde, como e por quê. Isso diz respeito, principalmente, a preconizar a atividade mental das crianças como atividade discursiva. Segundo Koch (2022, p. 60), num sentido mais amplo, a intertextualidade é uma “condição de existência do próprio discurso” e pode equivaler à noção de interdiscursividade se observada pela perspectiva discursiva. Assim, podemos depreender que, nas práticas concernentes ao processo de alfabetização, a criança vai produzindo seus discursos a partir de outros já estabelecidos.

Diferentemente, a escola parece ensinar de forma unilateral, linear e estática, conformando-se na *tarefa de ensinar*⁵, que Smolka

⁴ Neste estudo, os termos “escritura” e “escrita” são tomados como equivalentes.

⁵ Segundo Smolka (2012, p. 38), “[...] a tarefa de ensinar é instituída pela escola, vira profissão (ou missão). É [...] organizada e imposta socialmente, baseia-se na relação de ensino, mas, muitas vezes, oculta e distorce essa relação.” Para um maior entendimento, recomendamos ler a obra da autora que deixaremos indicada nas referências deste trabalho.

(2012) pretende distinguir de *relações de ensino*, nas quais estão implícitas as interações pessoais, e não a transmissão de conhecimento às crianças pelos professores. Será que estamos lutando para preservar a *tarefa de ensinar* ou as *relações de ensino*?

A ação pedagógica é um trabalho em constante processo de reflexão e construção, sobretudo, como enfatizam Goulart, Garcia e Corais (2019), quando se deseja trilhar o caminho na companhia das crianças. O fazer do professor é repleto de dúvidas e de incertezas, e esse trabalho se torna mais fácil de ser realizado se feito de maneira coletiva comungando o mesmo horizonte com seus pares.

Como já frisamos anteriormente, resguardamos a promoção de práticas que se aproximem da realidade de nossas crianças e das demandas exigidas por nossa sociedade. Para tanto, ressaltamos que a essas práticas subjazem concepções que orientam esse ensino, como, por exemplo, a compreensão da natureza dialógica da língua a partir da concepção bakhtiniana, questão que abordaremos a seguir.

CONCEPÇÃO DIALÓGICA DA LÍNGUA EM BAKHTIN: UM CONJUNTO DE VOZES QUE SE ENTRELAÇAM NA DINÂMICA DAS INTERAÇÕES DISCURSIVAS

Bakhtin (2005, p. 33), com base também em um referencial teórico que leva em conta questões histórico-culturais, assume a concepção da linguagem discursiva, considerando que o reconhecimento do dialogismo no discurso e seu caráter ideológico “leva a crer por oposição ao caráter monológico e neutro da língua”. Para Bakhtin,, segundo Barros (2005), “a linguagem é por constituição dialógica e a língua não é ideologicamente neutra e sim complexa [...]”. O autor nos leva a refletir sobre a importância dessa natureza dialógica da língua, relacionando linguagem e vida. Em suas palavras, ele nos diz que “ignorar sua natureza dialógica é o mesmo, para Bakhtin, que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida.” (BARROS, 2005, p. 33)

Em toda situação de enunciação, o sujeito considera o outro; pressupõe alguém. Assim, ao enunciar, o sujeito estabelece laços, imagina como o outro vai receber essa ideia e, na formulação do seu texto, vai dando explicações a partir do conhecimento que pressupõe que esse outro, o seu interlocutor, já possui. Nesse sentido, falar ou escrever pedem uma compreensão e pedem uma resposta, já que, como nos afirma Bakhtin (2011, p. 275), “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada na alternância dos sujeitos do discurso [...]”.

E, como num ciclo, o sujeito fala, o sujeito escuta e o sujeito responde. Tal situação é importante para a aprendizagem da língua escrita, pois, ao assumir uma postura ativa no processo de interlocução, a criança, ao considerar o outro, vai refletir sobre o que falar e como falar nas produções de seus textos, sejam orais, sejam escritos, intensificando os seus modos de ser e de interagir com o mundo, ao invés de assimilar um sistema linguístico fechado, centrado na língua em si ou apenas no autor do texto, considerando uma concepção monológica da língua.

De acordo com Bakhtin (1988, p. 108), “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor somente quando mergulham nessa corrente é que a sua consciência desperta e começa a operar.” Ou seja, ao participarem de um contexto discursivo, eles aprendem e vão tomando consciência de como esses discursos acontecem a partir da interação, da construção e negociação de sentidos daquilo que se fala, do que se ouve, do que se lê e do que se escreve.

Nessa relação de alteridade entre o eu e o outro, o caminho de aproximação defendido pelo Círculo de Bakhtin é o diálogo, definido como “a maneira criativa e produtiva do eu se aproximar com suas palavras às palavras do outro, construindo uma compreensão que, por não ser mero reconhecimento dos signos usados, é sempre uma proposta, uma oferta, uma resposta aberta a negociações e a novas construções” (GERALDI, 2013, p. 15).

Desse modo, a atitude do eu e do outro, numa relação dialógica, não é passiva; ela é sempre ativa. No processo de compreensão, que também se constitui como um diálogo, as ideias do outro vêm permeadas de valores, podendo serem aceitas, negadas, questionadas e/ou entendidas, exigindo, com efeito, sempre uma resposta, a qual remeterá a uma reação do outro, ou seja, uma resposta responsiva do interlocutor.

Essa relação de alteridade, de acordo com Geraldi (2013), funda o mesmo princípio da relação pedagógica. Se, a partir dos diálogos em que somos inseridos nas diversas situações de interação, estamos sempre a aprender com o outro, a enriquecer o nosso conhecimento, na sala de aula, na relação professor e aluno, não é diferente. Tanto professor quanto aluno aprendem um com o outro, saindo diferentes dessa relação alteritária, tendo em vista que a palavra do outro vai construindo e reconstruindo as minhas palavras, num embate nem sempre harmonioso, em que pode haver concordância e discordância, e desse conflito, a partir das minhas abstrações, vão sendo criadas as minhas próprias palavras.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2021, p. 232) nos diz que “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas.” Neste sentido, Geraldi (2013, p. 16) esclarece que a relação dialógica acontece dependente das condições socio-históricas que as constitui e que há um deslocamento para compreender o que o outro diz e dela retornar enriquecido com mais saberes. Nas palavras do autor, “sem esses deslocamentos o diálogo morre no seu nascedouro: são vozes mudas que falam a surdos.”

Cada nova fala e cada nova escrita que constituem todo enunciado são, conforme Bakhtin (2011, p. 289), “um elo na cadeia de comunicação discursiva”, ou seja, são um acréscimo. Entretanto esse novo enunciado tem um caráter criativo. Com base nos muitos discursos vivenciados, o sujeito cria um enunciado único, seu

próprio enunciado. Bakhtin (1992, p. 408), a este respeito, nos diz, em *Estética da criação verbal*, que um enunciado “nunca é somente reflexo ou expressão de algo já existente, dado, concluído. Um enunciado sempre cria algo que nunca havia existido, algo absolutamente novo e porém o criado sempre se cria do dado.”

Nesse entendimento, trazemos a importância para o trabalho em sala de aula com os mais variados gêneros discursivos, definidos por Bakhtin (2011, p. 262, grifo do autor) como “*tipos relativamente estáveis de enunciado*”, formas de realizar linguisticamente objetivos, pois, dessa forma, estaremos oportunizando às nossas crianças um maior envolvimento e conhecimento desses gêneros (função, propósito e suportes textuais), que serão utilizados na criação de seus próprios textos.

De acordo ainda com Bakhtin (2011, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.”

Dessa forma, para as crianças que estão em processo de alfabetização, não adianta só conhecer sobre as letras e sobre as palavras, mas, sim, como essas palavras podem ser tecidas na construção e criação de seus textos nos gêneros em que se apresentam, para que eles possam ser compreendidos e atendam ao seu propósito de comunicação, considerando em cada etapa de sua criação o outro, o seu interlocutor.

Terminada essa discussão, na seção seguinte, analisaremos, a partir do exame da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), a perspectiva de linguagem apresentada no referido documento oficial de educação em relação ao ensino de Língua Portuguesa, incluindo o período de alfabetização.

BNCC: A LINGUAGEM SOB O PRISMA DIALÓGICO PARA O ENSINO DE CRIANÇAS NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLA

A BNCC (BRASIL, 2017, p. 67), documento que norteia os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas, públicas ou privadas, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, no componente de Língua Portuguesa, “dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]” e inserindo as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), que evoluíram bastante nos últimos anos.

Encontramos referência à perspectiva de linguagem assumida pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, a mesma noção já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), conforme citação que segue:

assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 2017, p. 67).

Concepção que dialoga com a perspectiva dialógica da língua, em que a significação para a linguagem se dá a partir da interação do eu com o outro, baseando-se nas diversas situações de comunicação, que configuram as mais variadas práticas sociais de que os indivíduos participam na sociedade em que vivem. De acordo com Volóchinov (2021, p. 180), “a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva de um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas”. Em adição, essa consciência linguística se constitui “com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. (VOLÓCHINOV, 2021, p. 180)

Há o reconhecimento de que o ensino de Língua Portuguesa, para todos os anos do período escolar, tenha, como ponto de partida, o trabalho com o texto enquanto produto das diversas atividades discursivas, e reafirma a perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem nos seguintes termos:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 67)

Vê-se que o documento corrobora com o postulado bakhtiniano de que os textos e os enunciados se organizam de acordo com as suas especificidades em determinados gêneros discursivos. De acordo com Bakhtin (2011, p. 293), “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva”. Os gêneros, dessa forma, se materializam nas diversas situações de comunicação de que o indivíduo participa, nas relações sociais em diferentes atividades e contextos. A esse respeito, o documento salienta como importante que

os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67)

A partir desse excerto, entendemos que, para alcançar esses objetivos, os conhecimentos devem ser adquiridos em situações de interação, na relação do eu com o outro, para que o indivíduo tenha a possibilidade de conhecer e adquirir saberes que se entrelaçam na construção de seus próprios textos, que se constituem em mais “um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”, para utilizá-los em situações comunicativas não apenas dentro da escola, mas em outras esferas que ultrapassem o ambiente escolar.

Bakhtin (1988, p. 115) nos diz que “quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior.”, o que ampliará as possibilidades de escolha para, a partir do que se sabe, o aluno construir o seu próprio discurso. Nesse sentido, como salienta Colello (2015, 2017a, *apud* COLELLO, 2021, p. 46), “tal constatação reforça o princípio educativo de uma escola que possa não só transmitir conteúdos, como também ampliar e organizar o universo-referência de seus alunos.”

Nessa perspectiva, encontramos referência ao ensino de Língua Portuguesa com o objetivo de ampliar os letramentos dos estudantes, o que dá ênfase ao processo socio-histórico da linguagem:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 67 - 68)

Em concordância com a teoria vygotskyana, a interação social tem fundamental relevância na construção cognitiva, que é, por sua vez, vinculada às práticas sociais. Dessa forma, entendemos que devem ser oportunizados para os alunos momentos de produção de textos, tanto para a compreensão do sistema de escrita, quanto para a função social da língua, a sua condição dialógica, para que, assim, como mencionamos no primeiro tópico deste capítulo, os alunos se tornem “sujeitos-aprendizes e usuários eficientes da língua,” como pontua Colello (2021). Em consonância com essa ideia, Faraco (2009, p. 66, *grifos do autor*) destaca que, “para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, *tenha fixado a posição de um sujeito social.*”

O documento amplia esses letramentos para além do texto escrito, sugerindo a ampliação dos letramentos digitais, lançando

um olhar para o surgimento de novas situações de interação discursiva através das mídias digitais, com o surgimento de novas tecnologias que têm modificado as atividades de sociabilização na contemporaneidade. Nesse sentido, o documento defende que

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. (BRASIL, 2017, p. 68)

E considera que o ensino de língua portuguesa se dá a partir dos eixos de integração das práticas de linguagem de oralidade, leitura, escrita, produção de texto e análise linguística/semiose, de forma integrada, considerando os diversos contextos comunicativos, com base na interação e nas reflexões que contribuam para ampliação do conhecimento dos alunos com relação à língua e à linguagem:

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem (BRASIL, 2017, p. 71).

Volóchinov, em *Marxismo e filosofia da linguagem* (2021, p. 180), nos diz que “a consciência linguística do falante [...] não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada.” Entendemos, assim, a sugestão para um ensino da língua que possibilita a reflexão e a construção de saberes a partir da interação, concebendo a língua como um algo vivo, dinâmico e dialógico que se constitui a cada manifestação discursiva em função de determinados contextos e situações comunicativas. Ao mesmo tempo que o aluno aprende sobre a língua, ele aprende a fazer uso dessa língua, em conformidade com as ideias de Vygotsky (1896- 1934), a partir de oportunidades de interação com sentido e significados construídos em contextos reais de interação.

Com relação ao desenvolvimento e à aprendizagem da Língua Portuguesa nos anos iniciais, os eixos que orientam as práticas de linguagem são: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escuta e produção de texto, sugerindo um trabalho com os gêneros textuais e com o objetivo de ampliação do letramento das crianças, em práticas situadas de linguagem.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.(BRASIL, 2017, p. 89)

O documento considera, como se vê no trecho citado, os conhecimentos de mundo das crianças adquiridos em suas

experiências, dentro e fora da escola, e sugere que esses saberes devem ser gradativamente aprofundados. As concepções observadas em nossa seção teórica dão conta de ressaltar a importância da junção das experiências escolares e das vivências na sociedade para a promoção de formas mais elaboradas de pensamento, refletindo significativamente na vida dos sujeitos. De acordo com a BNCC:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. (BRASIL, 2017, p. 89)

Nessa esteira de discussão, percebemos prevalecer um ensino que prioriza a aprendizagem da língua escrita voltado para as práticas situadas de linguagem, proporcionando um trabalho em sala de aula com situações de leitura e de escrita que as crianças aprendem sobre a língua, em situações de interação, pois

Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas. (BRASIL, 2017, p. 89)

Quando se refere especificamente ao processo de alfabetização, que, de acordo com o documento, acontece nos dois primeiros anos do ensino fundamental, o trabalho com a linguagem parece ficar reduzido à aprendizagem técnica da língua escrita, tendo, como único eixo privilegiado, o de análise linguística, já que

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso

que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2017, p. 89-90).

Parece, como se nota, que se prioriza, no plano pedagógico, o caminho que leva os sujeitos/alunos a dominarem o sistema de regras da língua escrita, um dos caminhos que apresentamos no primeiro tópico do nosso capítulo, no qual não atende à concepção de língua como um sistema dialógico. Mais adiante, o documento apresenta o quão complexo é se apropriar do sistema de escrita alfabética do português do Brasil, devido às variedades linguísticas do nosso país, embora diga que na escrita essas formas são neutralizadas pelo alfabeto. Conforme o documento:

Dominar o sistema de escrita do português do Brasil não é uma tarefa tão simples: trata-se de um processo de construção de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística. Um dos fatos que frequentemente se esquece é que estamos tratando de uma nova forma ou modo (gráfico) de representar o português do Brasil, ou seja, estamos tratando de uma língua com suas variedades de fala regionais, sociais, com seus alofones, e não de fonemas neutralizados e despídos de sua vida na língua falada local. De certa maneira, é o alfabeto que neutraliza essas variações na escrita. (BRASIL, 2017, p. 90)

Complementando o processo de alfabetização, para a compreensão do caráter alfabético da escrita, é apresentado o processo de ortografização, processo que se prolonga nos seguintes do ensino fundamental e corresponde ao domínio da ortografia.

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da

ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fonó-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica). (BRASIL, 2017, p. 91)

Diante disso, podemos nos perguntar: se a ênfase do ensino é na análise linguística e no desenvolvimento da consciência fonológica⁶, onde fica o trabalho com a produção de texto e as atividades de leitura propostas para o ensino de língua portuguesa apresentado anteriormente? Se entendermos a alfabetização apenas na perspectiva do trabalho com a análise linguística, essa compreensão representa um retrocesso com relação aos estudos de linguagem, sobretudo se nos pautarmos na concepção de linguagem em perspectiva discursiva e dialógica que Bakhtin e o seu Círculo de estudos nos apresentam.

Entretanto, apesar de o documento apresentar o processo de alfabetização como se ele estivesse desvinculado do processo de letramento⁷, apartado de práticas de leitura e de escrita reflexiva, construídas a partir da interação, acreditamos que, como a alfabetização é sugerida para os primeiros anos do ensino fundamental (1º e 2º anos), estando, portanto, incluída no ensino fundamental - anos iniciais em que o ensino de língua portuguesa deve acontecer envolvendo os eixos de oralidade, de leitura, de produção de texto e de análise linguística dentro do contexto de

⁶ Sabemos que a consciência fonológica e a consciência silábica são um requisito para aprendizagem da língua escrita, mas elas não dão conta de todo o processo.

⁷ Julgamos relevante fazermos uma breve distinção entre os termos alfabetização e letramento. Segundo Soares (2020, p. 27), Alfabetização diz respeito ao “Processo de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]”. Já por letramento, a autora define como “Capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidades de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos [...]”. Não obstante, a autora destaca que, embora sejam processos linguísticos e cognitivos diferentes, eles devem ser trabalhados de maneira simultânea e correlata.

letramento e de práticas reflexivas de linguagem, consideramos, portanto, que esse processo deve acontecer vinculado a essas práticas.

Parece-nos que, nesse ponto, o documento entende a alfabetização como aquisição de um código, e não como um sistema simbólico, como defende Vygotsky (2007). Logo, a alfabetização, vista à luz da teoria vygotskyana, defende que o ensino e a aprendizagem sejam centrados “[...] nas práticas sociais de leitura e escrita, considerando assim a importância da apropriação do sistema de escrita em contextos de valoração dos sujeitos com responsabilidade sobre o pensar, falar e atuar” (AGUIAR *et al*, 2015, p. 173). Assim, tal como defendemos anteriormente, a alfabetização discursiva nos parece ser a que mais coaduna com os preceitos de Vygotsky e de Bakhtin, contudo, não se revela, de forma explícita, no excerto analisado.

Finalizada nossa análise, encaminhamo-nos para a seção de conclusão do nosso texto.

CONCLUSÃO

Neste estudo, buscamos analisar a concepção de linguagem subjacente à BNCC para a aprendizagem da língua materna nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse propósito, analisamos o componente de Língua portuguesa, incluindo o tópico de Língua portuguesa no ensino fundamental - anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, embasadas no entendimento da aprendizagem a partir de uma perspectiva socio-histórico-cultural de Vygotsky (1896 - 1934), e, com mais força, na compreensão da natureza dialógica da língua a partir da concepção de Bakhtin (1895 - 1975).

O material analisado revelou uma concepção que se coaduna com a perspectiva dialógica da língua, em que a significação para a linguagem se dá, dialogicamente, a partir da interação do eu com o outro, baseando-se nas diversas situações de interação

discursiva, que acontecem nas mais variadas práticas sociais de que os indivíduos participam.

Para o ensino da Língua Portuguesa, nessa perspectiva, o trabalho com o texto deve ter caráter central através de diversificadas práticas discursivas a serem oportunizadas pelo professor. Sob esse viés enunciativo-discursivo, esse ensino objetiva uma ampliação dos letramentos dos estudantes, dando ênfase ao processo socio-histórico da linguagem.

Na nossa pesquisa, percebemos também que a BNCC propõe o ensino da língua como possibilidade de reflexão e construção de saberes, entendendo-a como algo vivo, dinâmico e dialógico que se constitui por meio da interação, materializando-se nas manifestações discursivas em função de determinados contextos e situações comunicativas.

A análise ainda nos revelou que o documento concebe como relevantes os conhecimentos prévios trazidos pelas crianças e sugere que esses saberes devem ser levados em conta e aprofundados pela vivência escolar. Observamos, também, a defesa de um ensino que prioriza a aprendizagem da língua escrita que deve ser oportunizado mediante interação e por meio de situações de leitura e escrita. Assim, à medida que o aluno aprende sobre a língua, ele também aprende a fazer uso dessa língua de maneira concomitante, a partir de oportunidades de comunicação com sentido e significados (VYGOTSKY, 1896- 1934).

Todavia, ao abordar mais estritamente sobre alfabetização, o texto/documento que escolhemos para análise nos pareceu incoerente com a percepção evidenciada em todo o resto do documento analisado, pois não atende a uma concepção de língua como um sistema dialógico. Assim, o trabalho com a alfabetização deu ênfase à análise linguística e ao desenvolvimento da consciência fonológica, ignorando, assim, os princípios de uma alfabetização discursiva, que agrega os preceitos defendidos pelas teorias vygotskyana e bakhtiniana defendidas ao longo deste nosso trabalho.

Dessa forma, defendemos, assim como Smolka (2012), uma alfabetização que se desenvolva num encadeamento de momentos discursivos, de interlocução e de interação, levando em conta a construção, as necessidades e os contextos das crianças correspondendo ao entendimento de que o docente precisa compreender o sujeito da aprendizagem a partir das condicionantes que o fazem ser quem ele é. Em nossa análise, esse entendimento não se evidenciou no trecho concernente à alfabetização descrito no documento.

Julgamos ainda importante salientar, nesse momento de finalização do texto, que todo o restante analisado revelou uma concepção subjacente a uma perspectiva dialógica de língua defendida por Bakhtin, assim como indicou relevância de vincular a aprendizagem aos contextos sociais e aos saberes trazidos pelas crianças.

Dessa forma, emerge uma questão: se um documento normatizador, que objetiva encaminhar o trabalho pedagógico concebe, de maneira geral, um ensino da língua numa perspectiva dialógica, por qual razão ainda vemos, em salas de aula, práticas mecânicas, descontextualizadas, maçantes e com vistas à obtenção de resultados? Ter um documento é o suficiente? O que acontece nesse ínterim?

Frente a isso, parece-nos claro que uma possível resposta a esse impasse advém das diferentes concepções de aprendizagem e ensino da língua, pois, conforme vimos ao longo desse texto, coexistem divergentes entendimentos nesse sentido, o que, para Colello (2021, p. 84), “[...] não raro, justifica um cenário nebuloso de práticas pedagógicas e de avaliação de resultados.” Obviamente, sem a pretensão de findar o debate ou apontar o dedo para a ação pedagógica do professor, essa é só uma possível resposta aos questionamentos feitos.

Na verdade, temos convicção de que outras tantas explicações há que podem ser consideradas diante de tantas condicionantes que permeiam o fazer pedagógico do professor e as relações de ensino e aprendizagem nas escolas, sobretudo nas públicas.

Acreditamos, por outro lado, ser impreterível retomar o questionamento apontado em nosso texto introdutório: que projeto de alfabetização pensamos e construímos para as crianças de nossa sociedade? Fica aqui nosso convite para um prolongamento da reflexão em outros textos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. L. de; BORTOLOTTI, N; PELANDRÉ, N. L. A alfabetização e o dialogismo: encontros com a palavra na vida. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n.1, 161 - 178, jan./ abr. 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, João Wanderley. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*:

FREITAS, Maria Teresa (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GOULART, C. M. A.; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C. Alfabetização e discurso: dilemas e caminhos metodológicos. *In*: GOULART, C. M. A.; GARCIA, I. H. M.; CORAIS, M. C (Org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2022.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2021.

SOUZA, J. W. A.; FERRAZ, M. M. T.; COSTA, T. M. C. da. **A significação nos documentos parametrizadores nacionais**: relação entre teorias e a prática nos livros didáticos. João Pessoa, PB: UFPB, 2014.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole ... [et al.] (Org.). Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2021.

PALAVRA NA MÍDIA

**“AS ARMAS E A FAMÍLIA BRASILEIRA”:
UMA ANÁLISE DIALÓGICA DOS ENUNCIADOS VERBO-
VISUAIS DA CAPA DA REVISTA VEJA SOBRE OS
DECRETOS DE JAIR BOLSONARO**

José Alberto Ponciano Filho
Débora Leite de Oliveira
Renata Chaves Lopes

Toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionais se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais.
(VOLÓCHINOV, 2017, p. 140.)

Não há sentidos dados que emergiram nos/dos discursos; há em vez disso um ato-processo de enunciação que mobiliza significações em contexto e instaura sentidos!
(SOBRAL, 2013, p. 79.)

INTRODUÇÃO

Durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), algumas pautas polêmicas endossaram a opinião pública. Discussões relacionadas a conceitos nucleares de família, posse de armas e exaltação da pátria ganharam força no período eleitoral de 2018, antes mesmo de sua entrada no poder. Esses assuntos dividiram (e ainda dividem) opiniões e alargaram-se para as ruas, passando para os debates em família, pelos veículos midiáticos até chegarem às urnas.

Partindo desse contexto sociopolítico, o presente capítulo pretende analisar a linguagem verbo-visual e seus efeitos de sentido, através dos signos ideológicos mobilizados pela capa da Revista Veja (Edição 2618 – 23/01/2019), intitulada *As armas e a*

família brasileira – os efeitos do decreto de Bolsonaro, a partir das ideias desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin. Para isso, precisamos, inicialmente, compreender sua concepção dialógica da linguagem e do mundo. Em seguida, o contexto social em que a Revista Veja se encontra, bem como os polêmicos assuntos postos em evidência neste material de análise, para que, assim, possamos analisar dialogicamente os objetivos teóricos e analíticos aqui propostos.

Inicialmente, é preciso afirmar que o dialogismo consiste no pressuposto teórico de que todo enunciado produzido possui relação com outros enunciados, sejam aqueles que o precederam, sejam os que o sucederão. O próprio pensamento e o viver no mundo são dialógicos, pois estamos sempre em diálogo com o outro e com os diversos discursos que nos atravessam e nos constituem. A linguagem só existe dentro da comunicação dialógica daqueles que participam dela, pois “toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego [...] está impregnada de relações dialógicas” (BAKHTIN, 2015, p. 209).

Dessa forma, o fenômeno dialógico, para o pensador russo, é um princípio constitutivo da linguagem, pois faz parte de toda e qualquer manifestação que ocorra nela, bem como de todo e qualquer campo discursivo.

Porém, o que é possível perceber e analisar na materialidade dos enunciados são os fios dialógicos decorrentes desse fenômeno, pois o dialogismo, enquanto um princípio que governa a linguagem, não se configura enquanto uma categoria analítica. Nesse sentido, as relações dialógicas atravessam e compõem todos os enunciados, pois perpassam toda e qualquer interação verbal existente. Elas constituem os próprios sujeitos e, portanto, o mundo. Assim, para o pensador russo, o sentido da vida é justamente estar nesse constante diálogo com o outro. É nessa perspectiva que Bakhtin propõe uma ciência crítica, a Metalinguística¹, a qual fundamenta todas as suas discussões

¹ Paulo Bezerra, um dos principais disseminadores das ideias bakhtinianas no Brasil, em prefácio para o livro *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2018), destaca que o termo Metalinguística concebido por Bakhtin consiste na interação dialógica

teórico-filosóficas. Por conseguinte, como são atravessados por diversos fios dialógicos, os enunciados carregam uma dimensão política, social, histórica, cultural e ideológica, pois atendem a interesses éticos e valorativos próprios de sujeitos que estão inseridos no mundo, ocupando seu espaço na sociedade e na história.

Os enunciados pressupõem, segundo Bakhtin (2011), um sistema de signos socialmente aceitos. Esses signos não são meras construções linguísticas, mas, sim, também, ideológicas, pois são carregados de sentidos e valores construídos social, cultural e historicamente. Dessa forma, para analisar a construção de sentido tanto dos signos verbais quanto dos visuais nos enunciados verbo-visuais que compõem, por exemplo, a capa da Revista que elegemos aqui para a análise, é necessário levar em consideração que são construções ideológicas atravessadas por relações dialógicas. Porém, como essas relações, na referida capa da *Veja*, são construídas, como todo fenômeno sógnico o é, dentro de uma perspectiva ideológica, é necessário que discutamos sobre a natureza do signo ideológico e do enunciado concreto à luz da teoria dialógica do Círculo bakhtiniano.

Lançando um olhar para a materialidade textual a ser analisada, é importante mencionarmos que a Revista *Veja*, periódico de maior circulação do país, publicada pela Editora Abril, tem, como principais assinantes, pessoas da classe média brasileira. Essa classe comunga, em sua maioria, de pensamentos ideológicos semelhantes em diversas questões político-sociais, sobretudo por viverem em realidades menos marginais e terem acesso a privilégios que as classes populares não têm. Essas perspectivas impactam diretamente as tessituras de sentido e abrem espaços dialógicos interessantes para uma análise linguística e discursiva, como esta proposta. Nesse viés, o presente texto tem o objetivo de analisar os enunciados verbos-visuais presentes na capa da Revista

de diferentes áreas do conhecimento, mais especificamente no interior das Ciências Humanas, como a linguística, a antropologia filosófica e os estudos literários.

Veja sob a ótica da teoria dialógica do discurso a partir dos parâmetros propostos por Giacomelli e Sobral (2018), com o intuito de entendermos os propósitos comunicativos, os efeitos de sentido e os aspectos valorativos de nosso recorte a partir do posicionamento ideológico do governo Jair Bolsonaro dentro de uma conjuntura histórica, social e política no Brasil.

Posto isto, para organizarmos nossos caminhos argumentativos, após esta parte introdutória, o capítulo está organizado em mais duas seções teóricas. A primeira delas trata sobre o conceito de signo ideológico a partir dos estudos de Bakhtin e do Círculo, baseando-nos nas palavras “Deus”, “pátria” e “família”; já a segunda traz a discussão sobre a concepção de enunciado concreto no interior da teoria enunciativa bakhtiniana. Na terceira parte, estão as nossas análises da capa da Revista Veja selecionada, guiadas pelas categorias discutidas nas seções anteriores. Na sequência, para a conclusão do texto, teremos as nossas considerações finais e as referências bibliográficas em que nos baseamos para a construção dessa pesquisa.

DEUS, PÁTRIA E FAMÍLIA: A CONCEPÇÃO DE SIGNO IDEOLÓGICO NO CÍRCULO BAKHTINIANO

Ao concebermos a linguagem enquanto atividade social, conseqüentemente, entendemos que o homem, por ela, interage com outros, informa-se, constrói suas crenças, seus valores e seus posicionamentos, concebendo e compartilhando sua visão de mundo. Essas concepções construídas, ao longo da vida, são frutos das interações sociais vivenciadas pelo homem e acontecem necessariamente via linguagem. Assim, para Bakhtin (2010), a linguagem é plurivalente e carregada de ideologia², logo também o

²No interior das ideias desenvolvidas por Bakhtin e pelo Círculo, o conceito de ideologia, assim como o de linguagem (ordinária e literária), sujeito, responsabilidade e responsividade, memória de futuro, acabamento, horizontes de possibilidades, polifonia e carnavalização constituem as questões centrais das perspectivas críticas dos estudos da linguagem círculo-bakhtiniana, conforme

signo, elemento constituinte da língua, é imbricado de significado produzido nessas relações sociais.

Segundo Volóchinov (2017), tudo que é ideológico contém uma significação que é simbolizada pelo signo. O signo representa/ressignifica uma realidade a qual se encontra no mundo exterior; uma realidade estendida a um universo heterogêneo que representa diversas vozes sociais. Para o teórico russo, um objeto físico, seja ele natural, tecnológico ou consumível, é transformado em um signo, mesmo preservando sua materialidade, e passa a refletir e refratar³ uma outra realidade.

destacam Ferreira e Rajagopalan (2016). Aqui, compreendemos *a crítica*, no interior dos estudos da linguagem e do discurso, como um conjunto de práticas transformadoras das relações sociais vigentes para a superação da crise nas várias esferas da vida social do homem (NOBRE, 2011). Dessa forma, ao lançarmos os nossos olhares para o conceito de ideologia, nossa categoria de análise, aprendemos com Thompson (2002, p. 76), por exemplo, que “as ideologias são as maneiras como o sentido (ou o significado) serve para estabelecer e sustentar relações de dominações”, ou seja, a ideologia está a serviço do poder. Por sua vez, na teoria círculo-bakhtiniana, o termo “ideologia” “é utilizado não no sentido pelo qual significa unicamente ideologia da classe dominante, interessada na manutenção da divisão de classes da sociedade e, logo, da dissimulação das reais contradições que requerem a transformação das relações sociais de produção (ideologia como falsa consciência, como mistificação, como pensamento distorcido etc.), mas no sentido amplo que esse termo assume, sobretudo a partir de Lênin, e pelo qual se pode falar tanto de “ideologia burguesa” quanto de “ideologia proletária”, de “ideologia científica”, conforme nos explica Ponzio (2016, p. 182).

³ Para compreendermos o conceito de reflexão e refração, no interior da teoria do signo ideológico de Bakhtin e do Círculo, é preciso compreender que qualquer “signo ideológico possui duas fases” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). Ancorados na premissa em destaque do pensador russo, tomemos, agora, para efeito de exemplificação, o seguinte enunciado extraído da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), de Volóchinov: “qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 113). Com base no excerto, podemos inferir que o signo ideológico comporta diferentes valorações/avaliações, ou seja, ele não somente reflete uma realidade, mas também é refratado de acordo com o posicionamento socioaxiológico de cada sujeito (luta de classes). Assim, consoante as nossas discussões, Volóchinov (2017, p. 112) afirma que a existência social “não

Os objetos de consumo, por exemplo, sozinhos e retirados de um contexto não representariam um signo. No entanto, quando esses objetos são concebidos a partir de uma determinada realidade, possuem representatividade ideológica, como o pão e o vinho, citados por Volóchinov na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017, p. 93), podendo, assim, assumir uma representação de um símbolo religioso no sacramento da comunhão cristã e outro fora dele.⁴

Apropriamo-nos desses elementos simbólicos para discutirmos como esses componentes que integram a capa da Revista refletem e refratam uma determinada realidade, sendo capaz de “distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista mais específico e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). Sob essa perspectiva, vale ressaltar, conforme Vasconcelos (2013), que esse movimento de reflexão e refração realizado pelo signo está diretamente vinculado ao modo como os sujeitos apreendem a realidade a partir das suas experiências de vida, ou seja, está diretamente relacionado ao contexto em que o sujeito está inserido.

Nessa esteira, trazemos a ideia de signo para Volóchinov (2017) como uma construção ideológica da realidade material. Para discorrermos sobre a concepção volochinoviana de signo ideológico, reforçamos primeiramente que ele não é neutro, ou seja, cada escolha, cada intenção, cada movimento realizado na/pela

apenas é refletida no signo, mas também é refratada nele” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112). E questiona: “o que determina a refração da existência no signo ideológico”? Em seguida, o linguista responde: “o cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade signica, isto é, a luta de classes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 112). A partir desse breve esboço teórico, em suma, “o signo ideológico reflete e refrata a realidade de cada esfera ideológica, podendo distorcê-la, ratificá-la ou apreendê-la de um ponto de vista específico” (QUEIROZ GONÇALVES; GONÇALVES; GUEDES, 2015, p. 167).

⁴ Mais adiante, nas nossas análises, discutimos o viés ideológico de alguns elementos verbo-visuais diante do contexto o qual estamos discutindo, a exemplo de como a *família brasileira* é refletida e refratada, como a cor da pele dos sujeitos, o posicionamento espacial desses atores sociais, as cores das roupas, além de outros signos multissemióticos que compõem a capa da Revista Veja escolhida para análise.

linguagem expressa numa materialidade sígnica carrega consigo a marca de quem profere e do contexto em que este sujeito atua. Essa identidade do signo indica que as representações ideológicas são frutos dos contextos sociais nos quais os indivíduos estão inseridos.

Trazendo as principais dimensões ideológicas em torno dos elementos da capa escolhida aqui como material de análise para a discussão, vemos a busca pela legalização da posse e do porte de armas, ligando essa política à proteção da família brasileira e à evidência que esses valores ganham na campanha e no governo do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). Dentro do contexto da capa da Revista, notamos que esses elementos nos revelam uma sociedade nitidamente carente de políticas públicas às populações marginalizadas, o que acaba gerando tensões em torno da necessidade de uma proteção armamentista própria, gerando um ponto de vista simplista de resolutividade dos problemas complexos do país. Aparentemente, essas visões parecem ser ideologicamente inconciliáveis, pois envolvem valores morais e diferentes maneiras (simplistas e complexas) de enxergar a heterogeneidade de realidades do Brasil.

Puxando os fios dessas questões, cabe mencionar o conceito de *família brasileira*, referindo-se a uma família nuclear (homem e mulher), tendo o homem como o chefe da família. Esse olhar acaba sendo excludente, sobretudo às famílias dos grupos LGBTQIA+, desconsiderados diante dessa ideia, mesmo já tendo conquistado, ao longo da história, direitos constitucionais. Além desses, o conceito de pátria é enaltecido e, com ele, a ilusão de que interesses de um grupo privilegiado (com acesso às condições sociais básicas e a bens culturais), que se autointitula patriota, são os mesmos interesses dos excluídos dessa visão de pátria (os que não são assistidos por direitos e políticas públicas em sua nação). Essas diferentes realidades distanciam o país de uma unidade em uma nação diversa e cheia de particularidades regionais e sociais. Vemos, nessa esteira, como pano de fundo, a ideologia cristã, discursivamente repetida pela direita conservadora brasileira, trazendo o conceito de Deus como um princípio de verdade

universal, o que se torna problemático quando estamos em um país laico e permeado de uma pluralidade cultural.

Logo, as práticas discursivas em torno dos conceitos de Deus, Pátria e Família carregam ideais partidarizados que se distanciam, cada vez mais, dos grupos que não detêm o poder na conjuntura bolsonarista, uma conjuntura que se apresenta como conservadoramente singularizada e excludente aos pluralismos brasileiros. Essas perspectivas de construção dos objetos no campo interacional nos levam a discutir concepções de enunciado concreto na teoria enunciativa de Bakhtin, base teórica cara para a nossa análise⁵.

A CONCEPÇÃO DE ENUNCIADO CONCRETO NA TEORIA ENUNCIATIVA DE BAKHTIN

Em suas reflexões sobre enunciação, teorias da enunciação e a linguística da enunciação, Giacomelli e Sobral (2021, p. 01) afirmam que os “discursos criam seus objetos na interação”. Nesse sentido, é importante destacar que esse processo ocorre em quatro níveis diferentes propostos pelo Círculo de Bakhtin, conforme destaca Sobral (2013):

A interação segundo o Círculo de Bakhtin se refere a (ao menos) quatro níveis, dotados de diferentes graus de amplitude, todos eles necessariamente constitutivos, que aqui retomo com vistas a tratar da questão da gênese - ou formação - dos discursos: o nível da interação verbal

⁵ Apesar de a população brasileira ser eminentemente cristã, formada por católicos e protestantes, não podemos esquecer a riqueza cultural e religiosa que permeia o nosso país, como, por exemplo, a presença das religiões de matrizes afro (Candomblé, Umbanda etc.), que lutam a todo custo para preservarem as tradições de raízes africanas, que, ao longo dos anos, foram impedidas pelo pensamento colonial de exercerem seus cultos religiosos. Diante disso, pensando em preservar e garantir a liberdade religiosa a todos os cidadãos brasileiros, a Constituição de 1988, mais especificamente, no art. 5º, “estipula ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias” (BRASIL, Constituição, 1988).

concreta, o nível do contexto imediato, o nível do contexto social propriamente dito, aquele que determina em termos conjunturais, culturais, e mesmo raciais, o modo de ser da interação e o nível do horizonte social e histórico mais amplo que chega mesmo à relação entre *Zeitgeist*⁶(SOBRAL, 2013, p. 78- 79).

Em virtude dessas questões, podemos dizer que o axioma da teoria bakhtiniana está centrado no dialogismo, ou seja, na interação do (Eu-Outro) através da enunciação (FLORES; TEIXEIRA, 2009). Para isso, a significação (elementos constantes da língua encontrados geralmente nos enunciados que compõem os dicionários, por exemplo), nesses contextos de interação, serve aos falantes para instaurar os sentidos dos diferentes enunciados que circulam nas mais diversas esferas da vida social do homem, já que eles estão ligados sempre a alguma atividade humana, contribuindo assim para o que conhecemos na literatura bakhtiniana como atitude responsiva ativa. Em outras palavras, nessa relação EU-OUTRO, os interlocutores concordam ou discordam, completam, adaptam, julgam etc. Assim, “a compreensão responsiva ativa pressupõe o princípio dialógico e a noção de alteridade como constitutivos do sentido, o que faz da enunciação em Bakhtin uma atividade intrinsecamente dialógica”, conforme destacam Flores e Teixeira (2009, p. 151).

Com isso, o pensamento bakhtiniano se afasta das ideias estruturalistas de Saussure⁷ (2012) por este conceber a língua como

⁶ Termo, em alemão, que significa “espírito da época”.

⁷ Inseridas nas correntes estruturalistas do formalismo europeu, no interior dos estudos linguísticos, as ideias saussurianas trouxeram importantes contribuições para os estudos da linguagem no início do XIX, pois, anteriormente aos trabalhos do pai da linguística moderna, o que se percebia “era um estudo assistemático e irregular dos fatos da linguagem, de caráter puramente normativo ou prescritivo, ou ainda retrocedendo à Antiguidade Grega, especulações filosóficas sobre a origem da linguagem mescladas com estudos de filologia” (CARVALHO, 2003, p. 19). No que se refere às possíveis contribuições das ideias saussurianas, destacamos, aqui, para o estudo da linguagem, a dicotomia língua/fala, que, segundo o pensador genebrino, diz respeito, respectivamente, a duas partes: “[...] uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência; outra,

um sistema homogêneo, fechado, monolítico, ou seja, o linguista genebrino se limitava apenas aos estudos formais da língua e sequer considerava uma dimensão enunciativa e interacionista, essencial para a compreensão da língua como prática social, o que não era seu objeto⁸.

secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala” (SAUSSURE, 2012, p. 51). Nesse sentido, Saussure privilegia, como seu escopo de investigação, a primeira (langue), ao invés dessa última (parole). De caráter “multiforme” e “heteróclita”, para utilizarmos as expressões saussurianas (2012), “a linguagem pertence ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade”(SAUSSURE, 2012, p. 41). Por sua vez, a língua concebida como “um todo por si e um princípio de classificação” (SAUSSURE, 2012, p. 41) é “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (SAUSSURE, 2012, p. 41), logo sendo a “langue” passível de ser investigada/operacionalizada.

⁸ Outro teórico dos estudos enunciativos da linguagem que subverte as ideias do linguista genebrino sobre a concepção sistemática de língua foi o francês Émile Benveniste, apesar de este também se engendrar na tenda dos grandes linguistas estruturalistas do século XX. O linguista francês, ao contrário de Saussure, ao estudar o sentido, procurou articular sujeito e estrutura. Ou seja, ao invés de continuar com os trabalhos do pai da Linguística Moderna centrando seus estudos na arbitrariedade do signo (significante-significado), Benveniste se deteve na articulação de dois modos de significação da linguagem, o semiótico (noção de sistema), responsável “por identificar as unidades da língua, descrever suas marcas distintivas etc.” (GIACOMELLI; SOBRAL, 2021, no prelo), e o semântico (constitui a subjetividade na relação EU-TU), responsável por “identificar os problemas específicos da significação quando se considera a língua como produtora de mensagem” (GIACOMELLI; SOBRAL, 2021, no prelo). Porém, diferentemente da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, Benveniste não levou em conta os modos de interação. Sendo assim, o principal axioma da teoria enunciativa do autor em destaque é o “homem está na língua”, revelando-nos a passagem de locutor a sujeito (subjetividade), cujo operador é a enunciação, que, segundo o teórico francês, faz a língua funcionar. Dessa forma, podemos dizer que a confluência entre o pensamento bakhtiniano e o benvenistiano ocorre justamente por ambos apresentarem uma preocupação antropológica, ou seja, os estudiosos procuraram compreender como ocorre o processo de construção do sujeito através da linguagem.

Como podemos perceber, ao longo das nossas discussões, Bakhtin estuda o enunciado concreto dialógico sob dois vieses: “o que lhe vem da língua e é reiterável (significação) e o que lhe vem do contexto de enunciação e é único (tema)” (FLORES; TEIXEIRA, 2009, p. 150). Assim, em uma perspectiva dialógica da linguagem, todo e qualquer enunciado concreto é constituído por uma *significação* (que é cristalizada no uso) e por um *tema* (que são as nossas valorações, ou seja, os diferentes sentidos que podem se modificar na constituição do enunciado).

À vista disso, é importante compreender que as valorações consistem, por exemplo, nas crenças, nos valores, nos posicionamentos ideológicos/axiológicos dos sujeitos em um determinado contexto de interação, portanto, em um mesmo enunciado, podem ocorrer duas ou mais valorações/sentidos que são validadas pelo/no/através do texto. Sendo assim, por apresentar uma natureza viva constituída pelo tempo/espaço/pessoas em interação, é necessário que os participantes do discurso, inseridos em determinados contextos de comunicação, mobilizem diferentes conhecimentos para compreenderem os efeitos de sentidos do emprego de determinados enunciados que circulam nas diferentes esferas ideológicas do homem (sejam elas advindas das ideologias do cotidiano, sejam elas procedentes das ideologias do sistema da vida social).

Feitas as reflexões teóricas, passamos para as nossas análises na seção a seguir.

ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DA CAPA DA REVISTA VEJA “AS ARMAS E A FAMÍLIA BRASILEIRA: OS EFEITOS DO DECRETO DE BOLSONARO”

Nesta seção, temos como principais objetivos fazer esclarecimentos de ordem metodológica a fim de realizar a análise propriamente dita dos enunciados verbo-visuais presentes na capa da Revista *Veja* sob a ótica da teoria dialógica do discurso a partir dos parâmetros para uma análise dialógica propostos por

Giacomelli e Sobral (2018), pois acreditamos que os parâmetros em destaque contribuirão para uma melhor compreensão dos propósitos comunicativos, dos efeitos de sentido e dos aspectos valorativos presentes na capa da Revista.

O *corpus* aqui selecionado é o enunciado verbo-visual que compõe a capa da edição n.º 2.618 da Revista *Veja*, do mês de janeiro de 2019, intitulada “*As Armas e a Família Brasileira: os efeitos do decreto de Bolsonaro*”. É importante destacarmos que a Revista *Veja*, da editora Abril, começou a circular no Brasil a partir da década de 60⁹. No tocante a essas informações, sabemos que a empresa é um dos melhores exemplos de instituições componentes de aparelhos ideológicos na sociedade atual, pois ela detém o monopólio das informações que circulam no cenário midiático nacional. Dessa forma, a Revista, como veículo de práticas discursivas, é um bom exemplo para compreendermos como a circulação de determinados gêneros na nossa sociedade produz efeitos de sentido em contextos específicos.

Cabe ressaltar aqui o documento ao qual a manchete se refere: o Decreto n.º 9.685, de 15 de janeiro de 2019, proposto para alterar o Decreto n.º 5.123, de 1º de julho de 2004, que regulamenta a Lei n.º 10.826, de 22 de dezembro de 2003, e dispõe sobre registro, posse e comercialização de armas de fogo e munição, sobre o Sistema Nacional de Armas - SINARM e define crimes. Esse Decreto visava flexibilizar a posse e o porte de armas no Brasil, conforme prometido em campanha eleitoral. Para fins de informação, um novo decreto chegou a ser lançado, o 9.785, de 7 de maio de 2019, e foi assinado pelo então presidente Jair Bolsonaro, autorizando a concessão de porte a 20 categorias de profissionais e aumentando de 50 para 5 mil o número de munições disponíveis anualmente a cada proprietário de arma de fogo. Porém, no mês seguinte, no dia 1º de julho de 2019,

⁹ O percurso histórico da Revista *Veja* pode ser encontrado em: <https://veja.abril.com.br/brasil/os-50-anos-de-veja-uma-linha-do-tempo/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

o Plenário aprovou, em regime de urgência, o projeto de decreto legislativo (PDL) n.º 233/2019, que o tornou sem efeito.

Para iniciar nossa análise, procedemos aos movimentos analíticos da seguinte maneira: primeiramente, realizamos uma descrição geral dos aspectos verbais e não verbais presentes na capa da Revista em estudo; em seguida analisamos a capa da Revista *Veja As armas e a Família Brasileira: os efeitos do decreto de Bolsonaro*, a partir dos parâmetros sugeridos por Giacomelli e Sobral (2018), para compreendermos os efeitos de sentidos presentes no nosso material de análise.

Para uma orientação metodológica de viés bakhtiniano, Sobral e Giacomelli (2018, p. 319- 320) apresentam alguns parâmetros para uma Análise Dialógica do Discurso, em que nos centraremos para analisar os enunciados verbo-visuais que constituem a capa da Revista em destaque, dentre os quais destacamos:

I) Respeitar a unidade do discurso: tudo se entende nele com base na conjugação específica que ele faz de dois constitutivos – o de sua estrutura linguístico-textual e o de sua articulação ao contexto. Isso implica examinar a relação de cada componente do discurso com todos os outros em termos de sua dominante enunciativa, naturalmente na medida do humanamente possível. Porque, por sua própria natureza, a produção de sentidos é inesgotável. Há sempre análises possíveis e não há análise definitiva ou completamente exaustiva;

II) Não perder de vista que a relação entre o locutor¹⁰ e o interlocutor se acha instaurada no discurso e por meio dele é

¹⁰ Segundo Charaudeau e Maingueneau (2012), no *Dicionário de Análise do Discurso*, o termo locutor designa “a pessoa que fala”, podendo também ser chamado de emissor ou enunciador. Ademais, conforme destacam os autores, “o locutor é o sujeito falante responsável pelo ato de linguagem e, portanto, exterior a este. Opõe-se, nessa mesma relação de exterioridade, ao sujeito que acolhe o ato de linguagem, que pode ser designado nos termos de interlocutor, receptor ou alocutário” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 311). Assim, feito esse esclarecimento de ordem terminológica, por estarmos em solos da teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, faremos o uso recorrente, ao longo das nossas

constitutiva de seu sentido; fora dessa relação, não há sentido discursivo;

III) Distinguir, claramente e de maneira humanamente exaustiva, a linguagem da descrição e a linguagem do objeto, porque, se é o objeto que deve determinar a descrição, esta não deve buscar enquadrá-lo, mas explicá-lo. Toda descrição implica um dado recorte do fenômeno na criação do objeto, que tem de estar claro, a fim de evitar que o analista, por assim dizer, “se leia” no texto em vez de ler o texto;

IV) Examinar o discurso, partindo da superfície material em que ele se configura, para chegar às condições, profundas, tanto da possibilidade do vir a ser do sentido como do vir a ser específico do discurso dado. Isso vai permitir a passagem à próxima etapa e envolve verificar as relações essenciais (internas e externas) a partir das quais ocorre a instauração da relação locutor-interlocutor, que é a base da constituição do sentido;

V) Reconstruir, com base em tudo isso, o percurso contrário, o que vai das condições de possibilidade do sentido aos mecanismos de discursivização. Em outras palavras, tendo descrito na etapa anterior a estrutura manifesta da superfície do discurso, do ponto de vista das relações de interlocução, descrever o percurso que levou a essa materialidade discursiva a partir da intencionalidade desencadeadora do vir a ser da unidade de produção de sentido estudada, voltando assim à superfície. Isso completa o círculo, revelando que a análise considera o tempo inteiro a superfície e a base, o particular e o geral, as especificidades de funcionamento de discursos dados, assim como a similitude das formas de conteúdo dos discursos em geral, com ênfase na inscrição destes nos gêneros discursivos e na sua constituição genérica.

Feitos esses esclarecimentos de ordem metodológica, a seguir, passemos para as nossas análises propriamente ditas.

análises, da palavra enunciador, “que se encontra no interior do ato de enunciação” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2012, p. 311).

A problemática advinda da modernidade recente¹¹ reflete as consequências da formação racial composta por diferentes etnias e diversas características socioculturais, o que não se sobressai na capa da Revista, uma vez que os sujeitos que compõem o material em análise são brancos. Essa representação pode ser compreendida como uma imagem oficial da família tradicional brasileira, heteronormativa e singularizada, fazendo contraposição às diversas formações étnicas e familiares. Desta forma, a convivência entre os grupos sociais e culturais tem sido orquestrada pela força ideológica invisível da linguagem.

Inicialmente, fazemos uma exposição geral dos aspectos multimodais desse texto. A capa da edição n.º 2.618 da Revista *Veja* apresenta uma suposta família tradicional brasileira armada. Há presença de signos verbais e não verbais. Quanto aos elementos verbais, temos no centro da imagem a frase *As armas e a família brasileira*, em que destacamos o primeiro sintagma nominal “*As armas*”, escrito no plural, sugerindo a ideia da expansão da posse de armamentos por civis a ser regulamentada durante o governo de Jair Bolsonaro. Já o segundo sintagma nominal “*A família brasileira*” está escrito no singular, representando um modelo padrão de família. Logo abaixo dos enunciados, temos a frase “os

¹¹ Conhecido também como modernidade líquida (BAURMAN, 2001), modernidade reflexiva (GIDDENS, BECK E LASH, 1995), mundo em descontrole (GIDDENS, 2000), o termo modernidade recente se contrapõe ao ideal “modernista que apagou o sujeito social na produção de um conhecimento positivista, quantificável, experimental, generalizável e objetivista” (MOITA LOPES, 2013, p. 16), influenciadas por “narrativas mestras como o marxismo, o liberalismo e o iluminismo” (HOLLANDA, 1991, p.7). Por sua vez, a agenda da modernidade recente apresenta, nas palavras de Moita Lopes (2013), “uma série de mudanças avassaladoras de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social, em um mundo de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidades e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos etc.” (MOITA LOPES, 2013, p. 18). No entanto, Hollanda (1991, p. 129) explica que “o termo modernidade não pode ser uma simples rejeição da modernidade, em vez disso, ele envolve uma diferente modulação de seus temas e categorias, uma maior proliferação de jogos de linguagem”.

efeitos do decreto do Bolsonaro”, sinalizando ao leitor o conteúdo temático da reportagem em questão.

Para fins de ilustração, trazemos, logo a seguir, o texto verbo-visual presente na capa da Revista Veja:

Imagem 1- Capa da Revista Veja. Edição n.º 2.618, Jan- 2019.



Fonte: <https://veja.abril.com.br/edicoes-veja/2618/>

Em relação aos signos não verbais que constituem o enunciado, temos a presença de duas pessoas do sexo feminino e três pessoas do sexo masculino separadas em lados diferentes da capa; todas esboçando um sorriso. Primeiramente, descreveremos as personagens do sexo feminino. Podemos observar uma mulher branca, com cabelos claros, segurando a mão de uma criança também branca de cabelos claros. Notemos também que as duas estão usando roupas de tonalidades rosas, saias compridas e

vestimentas discretas. A mulher traz uma arma de pequeno porte e um suporte para ela envolto no quadril. As duas caminham sorrindo.

Agora, passemos a descrever os personagens do sexo masculino, podendo ser representados como pai e filhos. Nós podemos observar um homem branco de cabelos claros com uma das mãos no bolso e um menino também branco que vem caminhando ao lado dele. Há ainda outro menino, maior, e em primeiro plano. É importante destacarmos que eles, diferentemente das figuras femininas, não estão de mãos dadas, isto acontece porque, em sociedades patriarcais, os meninos, desde cedo, são educados para serem independentes de seus pais fora de seus lares - ao mesmo tempo que dependentes das mulheres nos ambientes domésticos; enquanto as meninas recebem uma educação que as leva à subalternização aos pais e aos futuros maridos¹².

Em relação às suas vestimentas, tanto o pai como os filhos estão usando cores de tons pastéis e pretos, enquanto o menino ao lado do homem (possivelmente o filho mais novo) usa uma blusa com detalhes azuis. O homem e o jovem adolescente estão carregando armas de grande porte e, assim como os indivíduos do sexo feminino, estão caminhando felizes.

Na demarcação horizontal, cuja orientação da leitura se faz da esquerda para a direita, percebemos que os participantes do sexo feminino são estereotipados no nosso contexto social, principalmente, quando o assunto gira em torno do papel da

¹² Em sociedades patriarcais, Miguel (2014, p. 17) explica que “a desigualdade entre homens e mulheres é um traço presente na maioria das sociedades, senão em todas. Na maior parte da história, essa desigualdade não foi camuflada nem escamoteada; pelo contrário, foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada de dois sexos e necessária para a sobrevivência e o progresso da espécie. Ao recusar essa compreensão, ao denunciar a situação das mulheres como efeito de padrões de opressão, o pensamento feminista caminhou para uma crítica ampla do mundo social, que reproduz assimetrias e impede a ação autônoma de muitos de seus integrantes”. Nesse sentido, percebemos o grau de importância de conscientizar as mulheres para que elas possam desatar os “nós” da dominação e da opressão cristalizados em posicionamentos machistas e arbitrários.

mulher na sociedade: usam roupas de tonalidade rosa, algo que, em sociedades tradicionalistas como a nossa, é considerado o correto para mulheres e meninas. O que há de novo é que, com a possível liberação das armas no governo do Bolsonaro, os cidadãos brasileiros, agora incluindo mulheres, poderiam ser livres para andar armados nas ruas.

Na demarcação vertical, cuja leitura é feita de modo descendente, ou seja, de cima para baixo, na parte superior, podemos interpretar, através da figura da mulher e do homem com as crianças, a idealização do que seria o *ethos*¹³ ideal de família no governo vigente. Em relação à parte inferior, temos a imagem de um jovem adolescente do sexo masculino que, como podemos perceber, está sorridente com a arma na mão. Esses personagens estão em um “*background*” (pano de fundo) de cor amarela, em que inferimos ecos dialógicos com a embalagem do Amido de Milho Maizena Tradicional - marca líder no mercado de amido de milho no Brasil - em edição comemorativa dos 125 anos.

Para fins de ilustração, reproduzimos, logo a seguir, o texto verbo-visual presente na embalagem da marca Maizena para estabelecermos certas relações dialógicas da capa em análise com outros objetos semióticos constituídos pela verbovisualidade.

¹³ Charaudeau e Maingueneau (2012, p. 311) explicam que o termo em destaque é um empréstimo da retórica antiga, salientando que “o *ethos* (personagem) designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre o alocutário”. Pensando em uma melhor compreensão do conceito de *ethos*, no interior dos estudos do discurso, sugerimos a leitura da tese de Gonçalves (2006), intitulada *Poder e afeto nas narrativas bíblicas: uma análise da construção do Ethos discursivo nas parábolas contadas por Jesus*, em que o autor destaca “os múltiplos parâmetros teóricos para o tratamento conceitual do *ethos*” em diferentes perspectivas teóricas, como, por exemplo, a perspectiva filosófica, a perspectiva antropológica, a perspectiva retórica, a perspectiva literária, a perspectiva pragmática e a perspectiva discursiva. No interior desta última, Gonçalves (2006) desenvolve a ideia de *ethos* e heterogeneidade discursiva (dialogismo, polifonia, intertextualidade, heterogeneidade constitutiva/mostrada etc.), a partir dos trabalhos de Bakhtin, Pêcheux, Authier-Revuz, Ducrot e Maingueneau, destacando a ideia de que “o *ethos* está radicado na heterogeneidade, na medida em que a identidade discursiva não se efetiva sem o outro” (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Imagem 2 - Embalagem da Maizena em edição comemorativa dos 125 anos da marca.



Fonte: <https://newtrade.com.br/industria/maizena-celebra-125-anos-com-embalagem-antiga/>

Como podemos perceber a partir do enunciado verbo-visual em destaque, a edição comemorativa dos 125 anos da Maizena, uma tradicional marca de amido de milho, também popularizada entre as famílias de classe média brasileiras, encapsula, na figura da mulher afetiva e cuidadosa, a imagem de uma família heteronormativa e branca, excluindo as demais configurações familiares, assim como a da capa da Revista analisada.

Nesse momento, retomamos o segmento “*As armas e a família brasileira*”, com o intuito de concluir a nossa análise, aliando os elementos verbais aos visuais. Notamos que as fontes dos títulos nos remetem às escritas similares comumente observadas em fontes presentes em publicações de periódicos impressos mais antigos, o que pode transmitir ao leitor uma coerência ideológica aos demais elementos verbo-visuais da capa, bem como a sua proposta de visão em termos de construção de sentido. Vejamos que o termo que se encontra no centro da capa da Revista faz o papel de mediador de todos os elementos verbais e não verbais presentes no texto. Como mencionamos anteriormente, o sintagma nominal “*As armas*” está no plural, logo podemos inferir que todos podem agora ter mais de uma arma. Como se sabe, um dos maiores projetos do governo Jair Bolsonaro é a liberação em massa das armas em território nacional. O ex-presidente vem fortalecendo esse discurso desde a época da pré-candidatura para presidente nas eleições de 2018.

Já com o sintagma nominal “*a família brasileira*”, escrito no singular, podemos inferir um caráter excludente das diversidades de estruturas familiares presentes no nosso país, elegendo uma única forma de representação familiar e construindo um *ethos* familiar tradicional, composto por um casal heterossexual e seus respectivos filhos, o que está em consonância com o pensamento do ex-presidente em relação ao conceito de família e vai de encontro à Constituição Federal de 1988, que reconhece diferentes arranjos familiares, como, por exemplo, as famílias monoparentais e homoafetivas.

Outro ponto importante para analisarmos é o destaque que o enunciador atribui às armas que estão sendo portadas pelos personagens. Com exceção das crianças mais novas que estão ao lado da mulher e do homem, os outros participantes portam uma arma. Em relação aos sujeitos do sexo masculino, o locutor dá um maior destaque às armas, ao modelo dos armamentos do homem e do adolescente, que são de porte maior do que o armamento portado pela mulher. Dessa forma, podemos inferir, mais uma vez,

a discussão sobre o papel da mulher na sociedade trazida pela capa em exame. A família tradicional brasileira é marcada pelo patriarcalismo, ou seja, há um desequilíbrio discursivo e social que atribui ao homem uma detenção de poder, dentro das relações, maior que à mulher, delegando a ela um papel de subalternização em relação a ele.

À guisa de conclusão das nossas análises, é importante mencionar que a presença de um adolescente em primeiro plano segurando uma espingarda pode incitar o uso de armas de fogo entre os jovens. Assim, como é do conhecimento de todos, o ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro (PL), defende a circulação e o uso de armas pelos civis. Em uma de suas declarações, no Palácio do Planalto, em Brasília (DF), no dia 15 de junho de 2022, ao se reunir com religiosos cristãos, o governante, mais uma vez, polemizou ao afirmar que “Jesus não comprou uma pistola porque não tinha naquela época”¹⁴.

Feitos esses apontamentos, resta-nos apresentar as considerações finais de nosso estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, tivemos, como objeto de análise, o enunciado verbo-visual que compõe a capa da Revista Veja. Como pudemos observar ao longo das nossas discussões, o enunciador evidencia a concepção que o governo Bolsonaro tem sobre o conceito de família brasileira. As análises apontaram para um *ethos*

¹⁴ No encontro, a título de exemplificação, apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro fizeram uso da legislação dos Estados Unidos da América como vitrine para externalizar as volições dos que estavam ali presentes para o livre comércio de armas no Brasil. No entanto, não podemos esquecer que a cultura de armas de fogo no país do Tio Sam e a comercialização sem restrições do equipamento estão contribuindo para o aumento da taxa de homicídio, principalmente, entre crianças e adolescentes, nos EUA. Matéria completa disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/jesus-nao-comprou-pistola-porque-nao-tinha-diz-bolsonaro/>.

familiar tradicional e excludente, na medida em que tanto os signos verbais como os não verbais remetem ao desejo que o governo Bolsonaro e alguns de seus apoiadores têm de voltar para uma época mais distante e conservadora. Isso pode ser percebido, inicialmente, pelos trajes dos personagens e, a partir de uma análise textual-discursivo-imagética mais pormenorizada, pela centralização das figuras masculinas presentes, colocando-as em primeiro plano e portando armas maiores, enquanto o sujeito feminino adulto, em segundo plano, ao lado da menina, não armada, porta uma arma menor.

Além disso, como mencionado, o próprio enunciado da publicação, “A família brasileira”, cria um efeito de sentido marcado por uma homogeneização familiar. Dessa forma, a análise do excerto em destaque evidenciou representações de mundo por diferentes manifestações semióticas em que a publicidade das imagens molda um referencial hegemônico da família brasileira, constituída por um casal heteronormativo e por seus respectivos filhos, tendo a figura masculina como o centro. Essa composição delinea uma crítica à marginalização de outras formas de configuração de família, como a de casais homoafetivos, por exemplo, o que, no campo social, pode contribuir para a manutenção do preconceito que afeta as diferentes esferas da vida social do homem, como também da violação de novas emendas constitucionais votadas em julgamento pelo Supremo Tribunal Federal- STF.

Sob esse viés¹⁵, como pesquisadores do campo da Linguística Aplicada, defendemos uma pluralidade de vozes, de visões, a não

¹⁵ Até 2011, a Constituição Federal de 1988 só reconhecia uma família composta por pessoas heterossexuais, formato conhecido como tradicional, entre homens e mulheres, como está descrito no art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. § 1º O casamento é civil e gratuita a celebração. § 2º O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei. § 3º Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. No entanto, em 2011, com as lutas do movimento LGBTQIA+, ao longo dos anos, visando garantir a

exclusão do outro, mas o convite ao diálogo de ideias, focando nos avanços políticos que beneficiem as heterogeneidades emergentes na formação do povo brasileiro. Desse modo, este trabalho avança nesse debate e levanta questões discursivas caras às discussões políticas e sociais a partir dos pensamentos responsáveis e responsivos de Bakhtin e do Círculo.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 6a. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BEZERRA, Paulo. Prefácio: uma obra à prova do tempo. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética do Dostoiévski**. Tradução direta do russo e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 9.685**, de 15 de janeiro de 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/59109815. Acesso em: 02 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 9.785**, de 07 de maio de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9785.htm. Acesso em: 02 nov. 2022.

legalidade dos direitos da comunidade homoafetiva, o Supremo Tribunal Federal decidiu sobre a equiparação das relações entre pessoas do mesmo sexo às uniões estáveis entre homens e mulheres. A decisão permitiu que a união homoafetiva fosse reconhecida como um núcleo familiar como qualquer outro, incluindo todos os direitos legais antes assegurados só aos casais héteros.

BRASIL. **Projeto de Decreto Legislativo n.º 233**, de 01º de julho de 2019. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/136635>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure**. Petrópolis: Vozes, 2003.

CHARADEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Raimundo Ruberval; RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Um mapa da crítica nos estudos da linguagem e do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143 - 164, 2º sem. 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3015>. Acesso em: 24 mar. 2023.

GONÇALVES, João Batista Costa. **Poder e afeto nas narrativas bíblicas**: uma análise da construção do *Ethos* discursivo nas parábolas contadas por Jesus. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/35059>. Acesso em 24 mar. 2023.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. Políticas da teoria. *In*: HOLLANDA, H. B (Org). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

MOITA, Luis Paulo. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In*: MOITA LOPES, Luis Paulo (Org). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

NOBRE, Marcos. **Teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos-SP: Pedro e João Editores, 2016.

QUEIROZ GONÇALVES, Larissa Érika; GONÇALVES, João Batista Costa; GUEDES, Indira Lima. A perspectiva bakhtiniana para o estudo do signo ideológico em textos verbo-visuais: uma análise da Revista Veja. **C&S – São Bernardo do Campo**, v. 37, n. 2, p. 159-181, maio/ago. 2015. Disponível em <https://www.metodista.br/Revistas/Revistas-ims/index.php/CSO/article/view/5120/4890>. Acesso: 24 mar. 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2021.

SOBRAL, Adail. Benveniste: uma interface possível entre Saussure e o Círculo de Bakhtin? *In*: Paula e Stafuzza (Org.). **Círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. *Linguagem em (dis) curso – LemD*, Tubarão, SC. v. 18, n. 2. p. 307 - 322, maio/ago 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/fBjkhydCJGCqmmQRLbLwT4d/abstract/?lang=p>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. **Enunciação, Teorias da Enunciação e Linguística da Enunciação**. 2021, no prelo.

THOMPSON, John Brookshire. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, Gregório Pereira de. Signo Ideológico, Subjetividade e Discurso de Outrem: Um Estudo Sobre a Teoria Enunciativa de Bakhtin e o Círculo. **Macabéa – Revista Eletrônica**

do Netli, Crato, v. 2, n. 1, jun. 2013, p. 50-66. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/505>. Acesso em 24 mar. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentim. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

FAKE NEWS: UMA ANÁLISE DA IDEOLOGIA NA PERSPECTIVA CÍRCULO-BAKHTINIANA SOB O CONTEXTO DA PÓS-VERDADE

Carla Silva do Nascimento
Maria de Fátima Medina Lucena
Maria Zilvania Gomes Rabelo

INTRODUÇÃO

Em conformidade com os novos modelos sociais desenhados na pós-modernidade¹, no início século XXI, presenciamos características de uma sociedade que se deixa dominar pela influência das mídias digitais e pela colonização do seu universo pelos mercados econômico, cultural, social e político.

Nesse contexto, o meio digital tornou-se um terreno fértil para a vinculação da desinformação em ampla escala, haja vista que os indivíduos circulam em ambientes virtuais livres de filtros de checagem prévia, tendo acesso ininterruptamente a conteúdos de procedência duvidosa.

É nesse cenário social que *fake news* foi eleita a expressão do ano em 2017 pelo *Dicionário Collins*, que a definiu como informações falsas que são disseminadas em forma de notícias, muitas vezes de maneira sensacionalista.

Assim, as *fake news*, expressão do inglês que quer dizer literalmente “notícias falsas”, são geralmente materializadas em forma de propaganda intencionalmente projetada para enganar o leitor. Esse fenômeno mundial ganhou grande repercussão no

¹ De acordo com Lyotard (1986), a pós-modernidade pode ser definida como a total falência das ideias tidas como certas e verdadeiras em outrora pelos pensadores modernos e se caracteriza pela globalização e pelo domínio do sistema capitalista, estruturando-se socioculturalmente desde o fim dos anos 80 até os dias atuais.

Brasil. Sites, blogs, redes sociais, aplicativos de mensagem, bem como plataformas de vídeos são espaços virtuais em que circulam as *fake news*, configurando-se em um grande desafio para as agências formais de checagem de informação, pois distinguir o que é verdadeiro ou falso tornou-se um desafio que requer grande esforço dos leitores, sobretudo diante da rapidez com a qual as informações circulam, na contemporaneidade, nas redes sociais.

Com base nesse evento comunicativo e discursivo, este estudo, sob o viés dos estudos dos gêneros discursivos, busca analisar como a *fake news*, enquanto um possível gênero discursivo que contribui para a construção dos estratos ideológicos propostos pelo círculo bakhtiniano, produz a pós-verdade que circula e agrega um determinado grupo social.

Esta pesquisa insere-se, dessa forma, nas discussões que interessam ao campo de estudo da Linguística Aplicada na sua delimitação de investigar a linguagem como um fenômeno social que contribui para as problematizações acerca da interação por meio da enunciação, que acontece, na prática, pelo uso dos gêneros de cada esfera ideológica. Cabe ressaltar que, nesses enunciados concretos, a realidade é refletida e refratada. A ideologia tem, portanto, existência material, no enunciado concreto, que é reflexo das avaliações sociais que se estabelecem na enunciação.

Para fundamentar nossa problemática e proceder a nossa análise, embasamo-nos nos construtos teóricos do Círculo bakhtiniano, sob o escrutínio dos estratos ideológicos e interação, a partir, respectivamente, da noção de gênero na perspectiva da Teoria Dialógica do Discurso e através do conceito de ideologia (cotidiana), pela qual podemos compreender como certos enunciados produzem pós-verdades, que se estabilizam relativamente pelo fenômeno das *fake news* que circulam no ambiente digital.

CONTORNOS DISCURSIVOS DA FAKE NEWS: POSSIBILIDADES DA EMERGÊNCIA DE UM NOVO GÊNERO

O termo “gênero discursivo” aparece nos escritos de Bakhtin (2003), nos quais é tomado como entidade que funciona em nossa vida cotidiana ou pública em diferentes esferas da comunicação humana onde surgem os “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 62). Assim, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Portanto, toda a atividade humana está atrelada a utilização de um gênero, daí a variedade de enunciados orais e escritos.

Dessa forma, os enunciados vão refletir certas condições socio-históricas, a partir das esferas da atividade humana por onde circulam, que estão em seus conteúdos temáticos apresentando o “estilo verbal”, de forma que se constituem de conteúdo temático, estilo e construção composicional, reunidos, indissolivelmente, no enunciado, “e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Na continuidade dessa discussão, Bakhtin (2003) adverte para a diversidade dos gêneros do discurso e a conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo), podendo ser considerados gêneros primários as breves réplicas do dia a dia e os diálogos do cotidiano.

Já sobre os gêneros secundários, Bakhtin (1997) explica que eles surgem em circunstância de uma comunicação social, como o romance, o teatro, o discurso científico, entre outros, com estruturas “mais complexas e relativamente mais evoluídas” (BAKHTIN, 1997, p. 282). O filósofo acrescenta que, “durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e

transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

A partir dessa compreensão bakhtiniana, as *fake news* podem ser compreendidas como gênero discursivo, levando em consideração também a questão apontada por Maingueneau (2016) em seus estudos acerca dos gêneros do discurso existentes na internet, segundo o qual “a categoria de gênero do discurso é o coração da Análise do Discurso” (MAINGUENEAU, 2016, p. 135), campo da linguística com foco nos dispositivos de enunciação, na articulação entre os lugares sociais e nos modos de organização textuais.

O autor reflete ainda que, “com o desenvolvimento de novas tecnologias, noções como as de ‘texto’ ou de ‘leitura’ perdem sua evidência, e com elas toda a configuração com as quais são solidárias” (MAINGUENEAU, 2016, p. 136). Desta feita, com base na noção de “cibergênero”, defendida por Maingueneau (2022), sugerimos a *fake news* como gênero discursivo emergente da web, por todas as condições socio-históricas em que surgiu.

Acerca dessa questão, Lévy (1979), um dos principais estudiosos do espaço cibernético, por outro lado, em *Cibercultura* (1999), afirma que a

cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer. Precisamos, de fato, colocá-la dentro da perspectiva das mutações anteriores da comunicação. [...] A hipótese que levanto é a de que a cibercultura leva a copresença das mensagens de volta a seu contexto como ocorria nas sociedades orais, mas em outra escala, em uma órbita completamente diferente. **A nova universalidade não depende mais da autossuficiência dos textos, de uma fixação e de uma independência das significações.** Ela se constrói e se estende por meio da interconexão das mensagens entre si, por meio de sua vinculação permanente com as comunidades virtuais em criação, que lhe dão sentidos variados em uma renovação permanente. (LÉVY, 1979, p. 179, grifo nosso.)

Damos ênfase, no excerto destacado, ao que o autor propõe acerca da transformação que sofreu o texto com os novos paradigmas comunicativos impostos pela cibercultura. Contudo, é em Maingueneau (2022) que descobrimos que os “cibergêneros” apresentam uma diferença entre aqueles que voltam aos gêneros de mídias anteriores, seja para o impresso, seja para o vídeo e seja para manuscritos; e para aqueles que estão na web, seja, por exemplo, nos fóruns, seja nos blogs.

Dessa forma, no campo do ciberespaço, os assuntos podem estar divididos por interesse dos internautas ou por temas. Para quem pesquisa pela web, por exemplo, o gênero torna-se de um valor inestimável para que os usuários possam chegar ao que procuram com maior rapidez. Assim, ao navegar pelo espaço da internet, o internauta vai passando em um sistema que, respaldados em Bakhtin (2003), podemos chamar de “evento de comunicação”, que fica ligado a um campo mais amplo, uma “comunidade de discurso”.

Já Maingueneau (2016) propõe o tripé dos gêneros autorais, rotineiros e conversacionais. Para o presente trabalho, ficaremos com os gêneros rotineiros, definidos como:

Os gêneros rotineiros são privilegiados pelos analistas do discurso: revistas, entrevistas, charlatanice (conversa fiada) de camelô, formulários administrativos, regulamentos etc. Os papéis interpretados pelos participantes são fixados (estabelecidos) a priori e, em geral, permanecem estáveis durante o processo de comunicação. Os locutores entram em um quadro preestabelecido do qual em geral eles não modificam as normas. Os parâmetros desses gêneros rotineiros resultam da estabilização de coações ligadas a uma situação social específica. Nessas condições, não há grande sentido em se perguntar quem inventou tal ou tal gênero rotineiro: são as práticas sociais estabelecidas através da interação de múltiplas coações de diversas ordens. Esses gêneros se repartem em dois pólos: de um lado, aqueles que são bem ritualizados, que deixam pouca margem de manobra aos locutores (por exemplo, um grande número de gêneros jurídicos); de outro, aqueles que deixam uma margem de variação considerável aos locutores (por exemplo, muitos gêneros políticos ou publicitários) (MAINGUENEAU, 2016, p. 138).

Dito isso, direcionamos nossa atenção agora para a discussão, com o Círculo bakhtiniano, sobre a esfera discursiva política ou campo discursivo político, compreendendo que boa parte das discussões travadas dentro das redes sociais de que servem as *fake news* estão relacionadas ao campo político.

Bakhtin (2003) postula que os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico no qual estão inseridos. Cada situação social origina, dessa forma, um gênero, com suas características que lhe são peculiares, de maneira que, ao pensarmos a infinidade de situações comunicativas e que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros, existindo em número ilimitado.

Nesse sentido, tomamos a *fake news* como um evento comunicativo oriundo da esfera política, que ocupa outros campos discursivos. Vale salientar que boatos, mal-entendidos ou difamações sempre estiveram presentes no meio político. Contudo, as *fake news* apresentam um estatuto discursivo de gênero mais peculiar com propósito comunicativo e ideológico, revelando diferenças em relação às práticas discursivas anteriormente mencionadas.

Podemos tomar, como exemplo para esta discussão, o grande efeito de desinformação causado pelas *fake news* durante o cenário pandêmico da Covid-19. Nesse período, o cenário do isolamento social provocado pela doença propiciou o surgimento e a estabilização de gêneros da esfera digital, dada a necessidade de uma comunicação a distância efetiva para aquele momento.

Com efeito, o quadro social daquele momento reforçou algumas situações prejudiciais ao alinhamento de informações necessárias no combate à doença. O termo “negacionismo”, popularizado pelo historiador francês Rousso (1987), entrou na pauta de discussão durante o período mais crítico da pandemia. Primeiramente, em relação aos sintomas da doença, formas de contaminação, tratamento e a suposta ineficácia do uso de máscara. Na sequência, várias informações falsas sobre a

condução do tratamento adequado e a eficácia das vacinas, na contramão das recomendações dadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), fato que prejudicou em grande proporção a adesão à vacinação no Brasil.

Salientamos que, apesar de outras doenças, ao longo da história, já terem se alastrado rapidamente e provocado inúmeras mortes pelo mundo inteiro, notamos que a intensa comunicação no ambiente virtual foi determinante para o redimensionamento das informações acerca da Covid-19, haja vista que as pessoas estavam mais expostas a consumirem informações sem fundamentação científica, devido ao isolamento social.

Diante desse cenário, as notícias falsas foram alastrando-se com tanta intensidade que, naquele momento, ficou muito difícil discernir o que era falso e o que era real de fato, devido à velocidade em que as informações circulavam. Nesse contexto, as *fake news* delinearão-se como um possível novo gênero discursivo. Para tanto, pautamo-nos na afirmação de Bakhtin (2003), ao vincular a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas.

A fim de reforçar a hipótese aqui levantada acerca das *fake news* como um possível gênero discursivo, apoiamo-nos em Bakhtin (2003), que define os critérios para a caracterização de um gênero discursivo, a saber: **conteúdo temático** (assunto), **plano composicional** (estrutura formal) e **estilo** (recursos linguísticos, como lexicais, fraseológicos e gramaticais). Estas características estão totalmente relacionadas entre si e são determinadas em função das especificidades de cada esfera de comunicação, principalmente devido a sua construção composicional.

O autor discrimina o “estilo” como escolhas lexicais e fraseológicas próprias de cada gênero. No caso das *fake news*, observamos uma variação no estilo, pois a composição sintática pode ser produzida em instância mais simples, com desvios gramaticais bem aparentes, ou com uma construção gramatical mais bem elaborada, a depender do ambiente de circulação ou da intenção político-ideológica da desinformação. O avanço

tecnológico possibilitou que textos multissemióticos (imagens, áudios e vídeos) sejam manipulados com perfeição, chegando ao ponto de as agências e os sistemas de checagem não conseguirem identificar se esses textos sofreram alguma alteração.

Observa-se, também, que o estilo é um “epifenômeno” do enunciado, ou seja, não se planeja escrever com determinado estilo, pois o estilo acaba sendo o produto – consequência do escrito/fala. Apesar de o estilo estar indissolúvelmente atrelado ao enunciado, não significa, segundo o autor, que não possa ser estudado separadamente.

A partir da construção histórica, política e social do termo *fake news*, expressão difundida por Donald Trump, durante a corrida presidencial nos Estados Unidos em 2016, apresentamos algumas características, apontadas pelo estudo do *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), associadas aos critérios de caracterização do gênero discursivo apontados por Bakhtin (2003), a fim de embasar a proposta aqui levantada. Assim, temos: a) conteúdo temático: assuntos polêmicos, relacionados a política, saúde, pessoas públicas, entre outros; b) plano composicional: ausência de autoria; título sensacionalista; excessos de adjetivos; informações sem fonte; perfil falso em redes sociais; sites não confiáveis; c) estilo: erros de português em muitos casos.

Diante do exposto, à luz dos pressupostos bakhtinianos, acenamos para a possibilidade de as *fake news* se estabelecerem como um novo gênero discursivo, por apresentarem elementos discursivos para tal sedimentação, não em sua totalidade, mas de relevância. Levantamos, assim, essa hipótese, pela consonância entre Bakhtin (2003) e Maingueneau (2022), no seguinte excerto do linguista francês, ao afirmar que

não se pode analisar os gêneros de maneira a-histórica, sem levar em conta os mundos dos quais participam as práticas verbais. É evidente, em particular, que a aparição da Internet, como foi no passado a escrita, em seguida o impresso, teve um impacto profundo não somente sobre as práticas (**de novos gêneros que surgem, de outros que desaparecem**), mas

sobre a maneira mesma na qual se pode conceber a questão dos gêneros. (MAINGUENEAU, 2016, p. 135-136, grifo nosso.)

Portanto, compreendemos que pesquisas mais aprofundadas sobre esta questão serão necessárias para que as *fake news* sejam, de fato, consideradas como gênero discursivo.

Finalizada aqui a discussão, partimos, na próxima seção, para o debate dos estratos ideológicos bakhtinianos na perspectiva da pós-verdade.

MATERIALIZAÇÃO IDEOLÓGICA E EMERGÊNCIA DA PÓS-VERDADE

A partir da segunda metade da década de 1920, o Círculo de Bakhtin buscava construir uma teoria materialista da criação linguístico-ideológica, procurando, assim, compreender como os discursos, materializados nos enunciados, sejam eles das esferas da vida cotidiana, sejam eles das esferas formalizadas e sistematizadas, são saturados e refratados pela ideologia e como essa relação entre ideologia e linguagem se constitui.

Nessa perspectiva, discutiremos a ideologia entendida como uma distorção da realidade objetiva, como, por exemplo, uma das ocorrências mais comuns em contextos relacionados a embates políticos ambivalentes. Contudo, as significações adotadas por Volóchinov, Medviédev e Bakhtin, pensadores que compuseram o Círculo bakhtiniano, embora se afastem diametralmente do entendimento de ideologia como sendo essa “falsa consciência” ou “mascaramento do real”, apresentam certas divergências entre si em relação ao conceito de ideologia.

Para Medviédev, a ideologia (ou ideologias) é determinada pela base econômica e representa a consciência social e, ao mesmo tempo, individual. Isto se dá pela interação por meio da enunciação, que acontece, na prática, pelo uso dos gêneros de cada esfera ideológica. Nesses enunciados concretos, a realidade é refletida e refratada. A ideologia tem, portanto, existência material,

no enunciado concreto, que é reflexo das avaliações sociais que se estabelecem na enunciação.

Assim, Medviédev e Volóchinov se alinham no que se refere ao entendimento do que é a ideologia, já que ambos postulam que ela não é algo imaterial, metafísico ou subjetivo, mas, sim, material, concreto e está presente nas interações sociais. Para Volóchinov (2017), portanto, é também nos signos que as ideologias se materializam. Sendo assim, a palavra é essencialmente ideológica, já que reflete e refrata a realidade objetiva e, conseqüentemente, contradições e juízos de valor, logo, a palavra não pode ser neutra.

Em relação a Bakhtin, embora ele não tenha se debruçado, mais demoradamente, sobre o conceito de ideologia, algumas categorias centrais de sua produção teórica, tais como dialogismo, gêneros do discurso e enunciado, dialogam e comungam com o que fora desenvolvido por Medviédev e Volóchinov (COSTA, 2010).

Entende-se, portanto, que, a despeito do que revelam as visões de Volóchinov e de Medviédev sobre ideologia em sua proximidade à teoria marxista, relacionadas ao que se observa nos escritos atribuídos a Bakhtin, os membros do Círculo, segundo Alpátov (2003), constroem uma concepção própria, pois consideram o marxismo, mas não se identificam por completo, antes, dialogam com ele. Assim, com base no entendimento comum a esses três principais pensadores do Círculo de Bakhtin, entende-se que a ideologia determina a significação dos enunciados concretos e é determinada pelas interações entre os sujeitos sociais, ou seja, resulta das avaliações sociais, de modo que podemos entender este conceito como sinônimo de axiologia (FARACO, [2009] 2017, p. 47). Como entende Faraco ([2009] 2017), ideologia, para o Círculo de Bakhtin, é relativa ao universo que engloba as superestruturas (arte, filosofia, direito, religião, ciência, política etc.)

Logo, é diferente de uma concepção de ideologia como “mascaramento do real” ou “falsa consciência”. Sobre este ponto, Faraco ([2009] 2017) e Ponzio (2008) concordam que há a presença da ideologia e da valoração na constituição dos sentidos dos enunciados: “[...] no signo ideológico está sempre presente uma

‘acentuação valorativa’, que faz com que o mesmo não seja simplesmente expressão de uma ‘ideia’, mas a expressão de uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta” (PONZIO, 2008, p. 112-115).

Pelo fato de ser axiológico e de ter uma dimensão avaliativa, não existe enunciado que não seja ideológico, pois acontece em uma das esferas da ideologia e expressa posições avaliativas. Assim, conforme nos explica Lima (2019, p. 45), “desarticula-se a ideia da neutralidade do enunciado, já que a tentativa de instaurar um discurso neutro é também uma posição avaliativa que serve às classes dominantes, com o objetivo de assegurar um sentido específico e determinado às palavras”. Se cada enunciado materializa uma posição social, um juízo de valor, utilizar-se de um enunciado é posicionar-se frente a vários outros com os quais ele dialoga. Dessa forma, quando, por exemplo, para um mesmo enunciado, concorrem sentidos aparentemente opostos, a escolha por um desses lados representa também uma recusa ao outro e, ainda que ocupem polos sógnicos contrários, constroem-se mutuamente por meio de relações dialógicas de sentido que, socio-historicamente, os aproximam.

Conforme Miotello (2005), para o Círculo, a ideologia, a partir dessa perspectiva, é o sistema sempre “atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados” (MIOTELLO, 2005, p.176). Nesse sentido, as redes sociais tornaram-se uma esfera pública de interação constante e na qual as *fake news* viralizam rapidamente, alimentando os diversos níveis do sistema ideológico da sociedade brasileira, tornando representativo de “um conjunto indivisível, e em constante movimento” (MIOTELLO, 2005, p.175), que hoje polariza o mundo político nacional, que se opõe a qualquer transformação que aconteça na esfera social e de produção.

Dessa maneira, assumimos, neste capítulo, que a *fake news* apresenta características próprias que a determinam no jogo de formação da ideologia cotidiana, fruto do desenvolvimento das

redes sociais, que configuram o modo de agir e pensar de um indivíduo ou grupo social organizado, produzindo (pós-)verdades que alimentam a “interação” e agregam os partidários de um determinado grupo político.

Sob a égide da livre expressão, que desconstrói deliberadamente a verdade com forte apelo às emoções, em detrimento das evidências factuais, percebemos que a desinformação provocada por meio das *fakes news*, produzidas e viralizadas nas redes sociais, dissemina correntes ideológicas, que, conforme Miotello (2005, p. 171), se constituem como “expressão, organização e regulação das relações histórico-materiais dos homens, em que a superestrutura não existe a não ser em jogo e relação constante com a infraestrutura, sendo essa relação intermediada pelos signos presentes necessariamente em todas as relações sociais”.

Sobre este aspecto, Bakhtin (1997, p. 306) postula que “as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes”. Nesse contexto, a palavra surge na ideologia cotidiana, de forma neutra, todavia dentro de um contexto real de produção de sentido de um enunciado concreto e ganha uma posição valorativa. Segundo Miotello (2005, p.170), essa posição de valoração do signo é fruto do “ponto de vista” dos falantes ou dos grupos organizados, “pois representa a realidade a partir de um lugar valorativo, revelando-se como verdadeiro ou falso, boa ou má, positiva ou negativa, o que faz o signo coincidir como o domínio ideológico”.

Diante desse conceito, compreendemos que a situação de produção e de circulação dos discursos são importantes elementos para a interpretação dos textos que sustentam ou derrubam os paradigmas de uma sociedade democrática (SARGENTINI; VARONI DE CARVALHO, 2021). Assim, seguindo o postulado de Bakhtin (1997) sobre o valor axiológico atribuído aos signos pelos sujeitos, o estudo da verdade articula-se aos processos de objetivação/subjetivação dos enunciados. Numa perspectiva

histórica, as instituições seculares, sobretudo a religião, atuaram no processo de subjetivação da verdade, conduzindo os sujeitos a se adequarem às verdades pré-estabelecidas pelo mercado, pelos políticos e pelos conselheiros religiosos. Segundo Sargentini e Varoni de Carvalho (2021), com o passar do tempo, a concepção da verdade passa por mudanças relacionadas aos mecanismos e às instâncias de verificação da veracidade dos discursos, devido a proliferação de informações contestáveis, produzidas em falsos contextos. Por isso, o cenário atual conduz à emergência do enunciado da pós-verdade, que, de acordo com Fontana (2021), refere-se a uma “situação na qual, na hora de modelar a opinião pública, os fatos objetivos têm menos influência que os apelos às emoções e às crenças pessoais” (FONTANA, 2021, p. 89). Dessa forma, flagra-se uma forte tendência à fragilidade das instâncias de verificação da veracidade dos discursos em detrimento dos desejos dos sujeitos alinhados às instituições dominantes que corroboram a distribuição de notícias falsas.

Há dois possíveis sentidos para a urgência do enunciado da pós-verdade. O primeiro refere-se à incapacidade de diferenciação, no fluxo das redes sociais, sobretudo dos conteúdos inventados com finalidade política e disputa de poder (SARGENTINI; CARVALHO, 2021). Assim, essas contraverdades, conclusões precipitadas, teorias conspiratórias, descaso de evidências, reconstrução de narrativas, ou qualquer que seja o termo tomado como equivalente, vão tomando corpo no nível da ideologia do cotidiano, hoje principalmente no mundo das redes sociais; e estabilizando-se até que possam exercer forte influência no jogo social.

O segundo sentido se refere à circulação e à recepção dos conteúdos diante das quais um sujeito, não mais passivo em relação ao modelo da mídia tradicional, determina o que vai considerar, avaliar, compartilhar ou recolocar em circulação de acordo com suas crenças e ideologias (SARGENTINI; CARVALHO, 2021).

Portanto, a pós-verdade constrói-se no espaço das interações digitais, onde contraverdades são repassadas diversas vezes até que se tornem parte integrante da ideologia oficial, de maneira que

conclusões precipitadas, teorias conspiratórias, descaso de evidências, assim como falsas narrativas, vão tomando corpo no nível da ideologia do cotidiano, exercendo forte influência no jogo social e político.

FAKE NEWS, IDEOLOGIA E PÓS-VERDADE: ANÁLISE DE UM EXEMPLAR

Diante das discussões propostas anteriormente, iremos desenvolver uma reflexão sobre as noções de ideologia e pós-verdade, durante a realização de uma análise de um exemplar de *fake news*, que tem como contexto de produção e circulação a campanha presidencial do ano de 2022. Nosso objeto de análise foi ordinariamente produzido na plataforma de vídeos *Kwai*, uma rede social bastante popular por permitir a criação rápida de vídeos e facilitar o compartilhamento com outras plataformas como *WhatsApp* e *Instagram*.

O período de produção e de circulação do vídeo não é preciso, contudo supomos que, com a confirmação da candidatura do ex-presidente no mês de maio de 2022, provavelmente, a divulgação do conteúdo ocorreu de maio até o segundo turno do pleito presidencial em trinta de outubro.

Durante a análise, buscaremos interpretar o enunciado audiovisual a partir da contraposição estabelecida pela relação com o enunciado escrito, levando em consideração os grupos sociais envolvidos no conteúdo analisado (possível autor e possível receptor) e quanto às condições de produção que subjazem a objeto em análise. Com isso, tentaremos responder como a *fake news*, enquanto um possível gênero discursivo, contribui para a construção dos estratos ideológicos propostos pelo Círculo bakhtiniano e produz a pós-verdade que circula e agrega um determinado grupo social.

Seguiremos os seguintes passos metodológicos para realização da análise: interpretação dos aspectos que envolvem as questões socio-históricas nas quais a *fake news* surgiu; exame da

materialidade das relações ideológicas estabelecidas pelos enunciados verbais e não verbais; análise da materialidade linguístico-discursiva que sustenta nossa hipótese de *fake news* como possível gênero discursivo.

Abaixo, na figura 1, reproduzimos a composição visual da *fake news* por meio de um congelamento de tela do aplicativo *Whatsapp*, seguida da transcrição do áudio que acompanha o vídeo.

Figura 1: Exemplar de *fake news*



Fonte: Kwai Brasil

“...tornar o Brasil não competitivo a nível internacional, então, a produção brasileira fica muito cara. Então, é preciso tirar o direito do trabalhador. O trabalhador não tem que ter décimo terceiro porque é caro, o trabalhador não tem que ter férias porque é caro...”

O vídeo apresenta um recorte de um pronunciamento do ex-presidente em um evento de campanha para as eleições presidenciais de 2022, no qual ele cita um discurso de *outrem* acerca da visão capitalista do empresariado brasileiro em relação aos direitos trabalhistas, muito diferente da visão socio-histórica e ideológica do candidato petista.

Além do recurso de áudio, visualizamos uma legenda cujo objetivo é atrelar o discurso citado pelo candidato como sendo dele mesmo, dando a entender que, nessa ocasião, ele concordava com o discurso do empresariado, citado por ele, de que é necessário tirar os direitos dos trabalhadores para baixar os custos das empresas com o fim do décimo terceiro e das férias.

Inicialmente, podemos observar alguns aspectos das condições de produção do vídeo. Apesar da ausência da identificação do editor do vídeo, percebemos que o recorte descontextualizado da fala do candidato, aliado à legenda, expressa que, aparentemente, o produtor seria um apoiador do então presidente Jair Messias Bolsonaro, um dos candidatos que disputava com Lula as eleições naquele momento. Nesse sentido, percebemos um jogo com foco na bivocalidade² enunciativa do candidato, haja vista que o produtor desta *fake news* aproveitou-se do discurso do empresariado citado por Lula para acusá-lo de querer retirar os direitos dos trabalhadores.

Devemos considerar também a evocação de outros discursos na legenda do vídeo. Dialogicamente, ao afirmar que Lula pretende tirar os direitos do trabalhador, o autor da legenda acrescenta que *“Más nos palanques ele fala para os trabalhadores que defende o trabalhador! Sempre ele faz isso!”*. Percebemos ainda que o autor da legenda reconhece o percurso histórico e ideológico que o candidato Lula percorreu durante os anos da vida política por defender os direitos dos trabalhadores, ao confirmar a participação do candidato nas lutas sindicais, ao afirmar que *“Sempre ele faz isso”*. Contudo, ao mostrar-se contra o candidato, estabelece uma falsa conexão entre o discurso proferido pelo candidato e a legenda utilizada na descrição do vídeo.

Além dos aspectos citados, podemos destacar o falso contexto em que o trecho do discurso foi compartilhado, mobilizando um

² Condição constitutiva dos discursos em que a palavra tem dupla orientação, isto é, está voltada “[...] tanto para o objeto do discurso, como a palavra comum, e para outra palavra, a fala dos outros” (BAKHTIN, 1997, p. 186).

discurso ideologicamente negado pelo candidato Lula, dando-o como verdadeiro. Este tipo de situação é rotineiro no espaço das redes sociais, em que os consumidores de vídeos com potencialidade de serem virais não identificam as diferentes estratégias da desinformação, como a falsa conexão, o falso contexto, a manipulação do contexto, a sátira ou paródia, o conteúdo enganoso, o conteúdo impostor e o conteúdo fabricado. Essas diferentes estratégias usadas nas *fake news*, apontadas pela coordenadora Clara Wardle, do projeto *Draft News*, de combate à desinformação na Universidade de Harvard, alimentam o ecossistema da desinformação que, a partir dos enunciados concretos, vão ganhando aspectos valorativos entre os sujeitos.

Assim, os enunciados passam a tomar acentos apreciativos, ideologicamente construídos a depender do grupo que consome tais conteúdos. Dessa forma, os apoiadores de Lula imediatamente identificam o falso contexto em que o discurso se insere, enquanto os bolsonaristas encontrarão os argumentos necessários para contradizer as propostas de campanha do candidato petista, reforçadas pela emergência da pós-verdade, tanto pelo fluxo das informações das redes sociais quanto pelas crenças e ideologias dos sujeitos que decidirão que posição irão assumir diante do conteúdo recebido.

Por fim, salientamos as características identificadas no vídeo para reforçar a hipótese levantada anteriormente acerca do estatuto das *fake news* como um gênero discursivo.

Verificamos, a partir da materialidade enunciativa, dos aspectos de produção e circulação do vídeo, os seguintes aspectos: no conteúdo temático, identificamos um assunto polêmico relacionado à política; no plano composicional, percebemos a ausência de autoria, título sensacionalista e informações sem fonte; em relação ao estilo, encontramos desvios do português padrão em “Lula que o fim do 13º e férias”, em “Mês nos palanque”, assim como os problemas de referência em “ele fala para os *trabalhadores* que defende o *trabalhador*.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideologia, quando aliada à política, pode ser instrumento de manipulação social, principalmente no âmbito das redes sociais, tomadas erroneamente como espaços de divulgação e de busca por informação, sem, na maioria das vezes, passar por um processo de curadoria das informações divulgadas. Nesse sentido, precisamos discutir quais (pós-)verdades as *fake news* constroem e como estas podem influenciar decisões sérias, como é o caso da escolha de um representante político de um país ou como é o caso da nossa relação com questões de saúde pública, que interfere diretamente no tratamento de doenças graves, a exemplo do que foi o enfrentamento à pandemia no seu momento mais crítico.

Acreditamos, portanto, que esses desafios só podem ser enfrentados se investirmos na formação de leitores críticos, capazes de estarem atentos ao que está por trás da produção da *Fake News*, capazes de reconhecer a diversidade de gêneros que temos, as transformações destes com a cibercultura e suas caracterizações, para que o formato de uma desinformação seja rapidamente identificado. Leitores que conheçam, criem e divulguem políticas de denúncias para se lidar com essa realidade no mundo amplo que é, principalmente, o campo das redes sociais. Vemos, contudo, a grande necessidade de aprofundar o estudo dos *cibergêneros*, apontados pelos estudos do discurso, com o intuito de investigar como eles se reconfiguram e se estabelecem no cenário digital ao produzirem novos discursos que influenciam os estratos ideológicos de grupos sociais, sobretudo quando os discursos ganham materialidade em *fake news*, que, como vimos, podem modelar a opinião pública em questões relevantes como na política, na saúde, na educação, na economia etc.

Reforçamos, por fim, que o tema aqui abordado pode ser analisado em estudos futuros para que possamos entender melhor e combater com clareza o fenômeno da desinformação. Desse modo, esse debate aponta para a necessidade de se aprofundarem as discussões das *fake news* como um possível gênero discursivo,

assim como se examinarem as intenções ideológicas e as pós-verdades que as subjazem.

REFERÊNCIAS

ALPATOV, Vladimir Mikhaylovich. *La linguistique marxiste en URSS dans les années 1920-1930*. Trad. Patrick Sériot. In: SÉRIOT, P. (Ed.). *Le discours sur la langue en URSS à l'époque stalinienne (epistemologie, philosophie, idéologie)*. Lausanne: Université de Lausanne, 2003, p. 5-22. [Cahiers de l'ILSL;n. 14.

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, Luiz Rosalvo. **Da ciência à política: dialogismo e responsividade no discurso da SBPC nos anos 80**. São Paulo: Fapesp/Annablume, 2010.

FONTANA, Mônica Zoppi. Pós-verdade e enunciação política: entre a mentira e o rumor. In: CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos. (Org). **Discurso e (Pós)verdade**. São Paulo: Parábola, 2021, p. 135-152.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). *How To Spot Fake News*. Disponível em: <https://repository.ifla.org/handle/123456789/221>. Acesso em: 03 dez. 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Renata Valéria de Araújo. **Ideologia, acento apreciativo, tema e significação no discurso político midiático** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MAINGUENEAU, D. Gêneros do discurso e web: existem os gêneros web?. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 15, n. 3, 2017. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1274>. Acesso em: 29 out. 2022.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, Maria Aldina. A verdade dos outros: questões de responsabilidade enunciativa. *In*: CURCINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice; PIOVEZANI, Carlos. (Org). **Discurso e (Pós)verdade**. São Paulo: Parábola, 2021, p. 135-152.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. *In*: BRAIT, B. (Org.), **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p.167-176.

PONZIO, Augusto. **Produccion lingüística e ideologia social**. Madrid, Alberto Corazón editor, 1984.

**PRÁTICAS IDENTITÁRIAS NO DISCURSO MIDIÁTICO DE
HUMOR EVANGÉLICO-CRISTÃO:
UMA ANÁLISE BAKHTINIANA DA CARNAVALIZAÇÃO
DO SITE GENIZAH**

Francisco Geilson Rocha da Silva
João Batista Costa Gonçalves

INTRODUÇÃO

Quando se trata de entender melhor a realidade social a nossa volta, vários são os elementos que se oferecem ao nosso olhar investigativo (política, religião, educação, mídia, relações econômicas, literatura, cultura, discurso etc.), bem como diversas são as possibilidades teórico-metodológicas por meio das quais se poderia elaborar uma análise de qualquer um desses elementos, visando a compreender o mundo no qual vivemos.

Apesar disso, a opção por algum dos aspectos supramencionados não deve vir desacompanhada de uma justificativa por parte de quem pesquisa sobre a razão de ter sido essa a sua escolha. Essa postura o leva a irremediavelmente desvelar suas percepções a respeito da importância do elemento escolhido na constituição do tecido social a sua volta. No caso da presente investigação, calcada no discurso, não é diferente.

Sempre que se toma o discurso (como é o nosso caso) como objeto de investigação e análise, assume-se simultaneamente uma série de pressupostos que justificam a opção pela prática discursiva, ao invés de algum outro elemento. Um desses pressupostos refere-se, na verdade, ao ato de se assumir a linguagem (e o discurso) como uma prática social por meio da qual nós, sujeitos que mobilizam a língua nas mais diversas esferas sociais, atuamos sobre o mundo e sobre o outro, construindo representações de ambos.

Entretanto, nosso foco é o discurso em seu sentido mais concreto, específico, vendo-o sob a ótica de uma prática social que é produzida, distribuída e consumida (FAIRCLOUGH, [1992] 2001) em determinados espaços. Assim, não se trata apenas de discursos, mas do discurso político, do discurso religioso, do discurso científico, do discurso publicitário etc., ou seja, de algo que atua, sim, sobre o mundo, sobre a sociedade e sobre os sujeitos.

No caso do presente capítulo, voltamo-nos para o discurso religioso, de lastro cristão evangélico, tecido no espaço digital, mas com características não tão frequentes dentro da esfera religiosa, a saber, a mobilização de elementos cômicos, satíricos e risíveis para se referir, especialmente, a aspectos (lideranças, práticas culturais, doutrinas, costumes etc.) também ligados ao universo religioso, como faz o *site* Genizah, “objeto” da nossa investigação.

Pensando nos estudos e nos autores que lidam com a complexa questão da [des]construção de identidades, há um consenso em torno da ideia de que esse fenômeno esteja relacionado ao uso da língua em contextos sociais, ao modo como os sujeitos se representam e representam o outro, via linguagem, pois “não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 71).

Dessa forma, sabedores de que o discurso de humor e satírico produzido no *site* Genizah, através da utilização de uma linguagem verbo-visual jocosa, provocativa e carnavalesca, enseja práticas identitárias, interessa-nos analisar as formas de representação construídas nesse discurso, bem como saber até que ponto o riso provocado nesse *site* deve ou não ser considerado carnavalesco, sem perder de vista as relações existentes entre esse riso religioso e as práticas identitárias elaboradas naquele espaço.

Nossa discussão estará assim organizada: primeiramente, faremos uma ligeira abordagem da teoria bakhtiniana e de sua importante contribuição para as discussões em torno da questão das práticas identitárias e também para o que se pode chamar de uma “teoria do riso”; posteriormente, abrimos espaço para

pensarmos a relação entre o riso e a religião; depois, comentaremos um pouco sobre o *site* Genizah; logo após esse momento, finalizamos com a análise do enunciado “‘Na igreja, o Ap. Fred Flintstone se veste de ‘panos de saco’. Mas é milionário e só anda de Porsche e Ferrari”, do *site* já mencionado.

Começemos, pois, pela teoria.

O PENSAMENTO BAKHTINIANO: UMA POTENTE TEORIA PARA MÚLTIPLOS PROBLEMAS¹

De tudo o que se tem escrito e que se pode ler sobre Bakhtin, o Círculo e suas robustas contribuições, talvez pensar nessa importante teoria como capaz de lidar com inimagináveis temáticas, de travar relações de diálogo com diversas áreas do conhecimento e de dar uma relevante contribuição às Ciências Humanas, de uma maneira geral, seja a perspectiva em torno da qual se reúnem os mais consideráveis consensos sobre uma teoria a respeito da qual tantas polêmicas e dissensos já se estabeleceram, sobretudo, a respeito da autoria, da tradução e da recepção das obras do Círculo, ao longo dos anos.

Reconhecer, pois, a importância de Bakhtin e do Círculo para o desenvolvimento das Ciências (especialmente, as Humanas), vislumbrando a sua contribuição como uma potente teoria para múltiplos problemas, parece já ter se tornado um lugar-comum. Entretanto isso, de forma alguma, significa dizer que Bakhtin e seus colaboradores trataram de todas as questões possíveis, mas apenas a admissão de terem sido suas discussões sobre a linguagem, o

¹ “Problema” é uma palavra muito cara para Bakhtin, estando presente em vários dos seus textos: **Problemas da poética de Dostoiévski**, “O problema do autor”, “O problema histórico do romance”, “O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas” (ênfase minha) – além de ser subtítulo da obra **Marxismo e filosofia da linguagem**, de Volóchinov (2017): problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (ênfase minha), sempre significando uma questão de pesquisa, algo analisado e sobre o qual se deve pensar, sentido este preservado no presente trabalho.

sujeito, a consciência, o signo, a ideologia, o romance, a cultura popular, o riso, o ser, as ciências humanas, a relação com o outro, o social, a vida etc. fomentadoras de indispensáveis contribuições teóricas e até metodológicas (BRAIT, 2006; 2010; SOBRAL e GIACOMELLI, 2018) para se pensar sobre inúmeras questões, que extrapolam áreas como a Filosofia da linguagem, a Linguística e a Literatura, por exemplo, tornando-o, na verdade, um sério interlocutor de várias áreas do conhecimento.

E dos vários problemas sobre os quais o filósofo russo pôde se ocupar, direta e indiretamente, podemos destacar a [des]construção da identidade social², enquanto movimento dinâmico e dialógico, dando-se sempre em direção à alteridade, e a questão do riso, enquanto elemento ambivalente, transgressor e capaz de reordenar a vida social. Começamos, então, pelo problema da identidade.

Discutir sobre a identidade, até bem pouco tempo, era uma atribuição assumida quase que exclusivamente pela Psicologia e pelas áreas com foco na discussão dessa matéria enquanto esfera de construção individual, subjetiva³, mesmo que com a

² Tomando a questão nesses termos, de fato não há algo diretamente escrito por Bakhtin e pelos outros integrantes do Círculo. Entretanto, as discussões desenvolvidas por esses autores sobre o ser, a alteridade, a relação de diálogo e responsividade entre o eu-outro.

³ Não se pode perder de vista a importante contribuição advinda da teoria das representações sociais, oriunda da Psicologia Social. Grosso modo, essa é uma área preocupada em refletir sobre a ação dos indivíduos de construir explicações sobre objetos sociais, quando estão em interação (WACHELKE e CAMARGO, 2007), sobre a representação social enquanto fenômeno, não um conceito, como ocorre, por exemplo, com a noção de representação coletiva, de Durkheim (MOSCOVICI, 2003 *apud* WACHELKE e CAMARGO, 2007). Para a Psicologia Social, o fenômeno das representações sociais nas sociedades contemporâneas é um acontecimento que se dá de maneira dinâmica, não mais de modo coercitivo nem obrigatoriamente partilhado pelos membros de um grupo social, como ocorria nas “sociedades tradicionais”, resultado da descentralização dos agentes sociais responsáveis pela construção e disseminação das representações, justificadas pelo avanço tecnológico, midiático e dos meios de comunicação de massa, responsáveis

participação da figura do outro, tendo em vista que para a psicanálise, por exemplo, a presença do outro é fundamental para que o sujeito se reconheça (RIBEIRO, 2006). Atualmente, passou a ser pauta de investigação e estudo das ciências que lidam com o social – Sociologia, Antropologia Social, Linguística Aplicada, Psicologia Social etc. – em razão da presente compreensão, que vem se cristalizando nos estudos com foco nessa temática, de que a identidade é tanto social como também um fenômeno que se desenrola por meio da participação ativa e responsável/responsiva do sujeito, não sendo, pois, um imperativo coletivo ao qual o indivíduo tenha apenas como única opção se conformar às normas que lhe são impostas.

O fato é que, enquanto pensamos em identidade, recorrendo ao repertório do senso comum e tendo como ponto de ancoragem a língua e o lugar no qual nascemos e do qual nos sentimos parte, facilmente capitulamos diante da concepção de que esta já venha enroscada nos nossos genes, assim como a cor da nossa pele, dos nossos cabelos e dos nossos olhos. Mas, na contramão dessa visão mais amplamente divulgada, aquilo que, por vezes, afirmamos fervorosamente ser a nossa identidade é alguma coisa que se forma a partir das “sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos viver, como se viessem de dentro” (HALL, 1997, p. 26 *apud* RIBEIRO, 2006, p. 92), sendo, de outro modo, fruto de uma série de conjunturas sociais, históricas e culturais.

Pode-se incluir Bakhtin como uma referência nessas discussões, mesmo não tendo sido essa uma preocupação direta do pensador russo. Nada há explicitamente escrito por Bakhtin ou pelos demais integrantes do Círculo sobre o problema da identidade, o que não o torna irrelevante nesse debate, pois as discussões desenvolvidas por esses autores sobre o ser, a alteridade, a relação do diálogo e da responsividade entre o “eu” e

pela democratização dos processos de produção de conhecimento e pela projeção de vozes antes silenciadas.

o “outro”, além da percepção do protagonismo da linguagem na constituição da consciência, fazem deles relevantes interlocutores na construção dessa discussão.

A própria visão bakhtiniana, que concebe a construção dos sentidos nos enunciados como dialógica, também nos cede um chão teórico para presumirmos a constituição da identidade dos sujeitos se dando igualmente sob o influxo do “dialogismo generalizado”, condição de existência da linguagem e até da própria vida (GONÇALVES; VIEIRA; SOUZA, 2015). A linguagem, condição *sine qua non* de toda e qualquer identidade (SILVA, 2014), em termos bakhtinianos, constrói-se a partir da constante interação entre discursos, de maneira que nenhum enunciado se institui sem a “interferência” do(s) enunciado(s) de outrem, sem a relação entre vozes. O discurso, assim, converte-se “em palco de luta entre [pelo menos] duas vozes” (BAKHTIN, 2015, p. 221, ênfase minha) de modo que nenhuma prática identitária pode ser cogitada fora desse embate.

A possibilidade de pensarmos a teoria bakhtiniana também como tendo um espaço para uma discussão sobre a construção da identidade⁴ se deve à ênfase, muito cara ao Círculo, concedida à discussão sobre a alteridade. Para o filósofo russo, o sujeito é inacabado e partícipe de um eterno “fazer-se”, a partir da relação de estranhamento e/ou pertencimento com o outro.

Dessa forma, o outro, como categoria fundante do “eu”, reflexão tão recorrente nos escritos bakhtinianos, torna-se ainda mais evidente se concebermos o evento comunicativo, no qual os sujeitos interagem, como “representação teatral”, como o faz Goffman ([1985] 2002), em que seus respectivos participantes são concebidos como atores comprometidos com uma forma de ação social, na qual constroem dramaticamente diversas representações

⁴ Por mais que a preocupação observada na teoria bakhtiniana não seja com a identidade, mas sim com a alteridade, a forma como Bakhtin discute a questão da relação com o outro, em seus textos, nos traz valiosos *insights*, além de nos abrir uma enorme brecha para pensarmos a identidade numa perspectiva dialógico-constitutiva.

de si mesmos, apresentações do “eu”, versões de identidade para uma audiência, sendo esta assumida como permanente coparticipante desse processo.

O sujeito bakhtiniano inexistente fora do contexto socioideológico, mediado pela linguagem. Até mesmo sua consciência é formada de signos (ideológicos), sendo que tanto a sua interioridade quanto a sua exterioridade está, desde sempre, mergulhada no universo da linguagem, um processo do qual dependem para a sua constituição tanto as línguas como os sujeitos (GERALDI, 2013).

Nesse sentido, o pensamento bakhtiniano está aberto à percepção da relativização dos lugares e dos papéis, da vida enquanto movimento, jogo, elaboração, bem como da inexistência de uma verdade social única, firmando o primado das relações (dialógicas), perspectivas, construção de sentidos a cada evento, efemeridade e ambivalência. Nessa linha, torna-se inevitável a ruptura com a ideia de uma identidade fixa e coesa, pois esta, frente à complexidade da vida, sempre é instável, passiva de reelaborações e de construção. Sob essa orientação, o riso carnavalesco e ambivalente tem uma importante participação na perturbação dessas identidades, ao submetê-las, como veremos na análise, ao movimento ininterrupto e ambíguo de morte/vida, no qual representações são comicamente [des]construídas.

Dentre as muitas formas de recepção da teoria bakhtiniana (PAULA e LUCIANO, 2020), é possível também cogitá-la como uma “teoria do riso”, contribuição advinda do seu estudo da obra do escritor francês (também padre e médico) François Rabelais, segundo Bakhtin, “[...] o mais difícil dos autores clássicos” por exigir, “[...] para ser compreendido, a reformulação de todas as concepções artísticas e ideológicas”, a “[...] revisão de uma infinidade de noções”, além de uma minuciosa e profunda investigação “[...] dos domínios da literatura cômica popular”, tão superficialmente explorada nas pesquisas correntes sobre o tema (BAKHTIN, 2010, p. 3, grifo do autor). Tanto o conceito de

“carnavalização” como o de “cosmovisão carnavalesca” (BAKHTIN, 2010; 2015) decorrem desse esforço.

Dentro do universo carnavalesco, regado pela cultura cômica e popular presente na Idade Média e no Renascimento, universo no qual o mundo se apresenta despido dos cânones hierárquicos tradicionais, livre das censuras e interditos do mundo sério-convencional (oficial), completamente “às avessas”, o riso é um elemento fundamental, sendo ele a marca ambivalente de resistência e superação da vida oficial repressora, um símbolo da “[...] vitória perante o medo da seriedade autoritária e hipócrita” (PAULA e STAFUZZA, 2010, p. 135).

Com base na “teoria do riso” bakhtiniana, podem-se vislumbrar as diversas formas assumidas pelo “vocabulário da praça pública” nos discursos, dando margem à construção de uma linguagem contraventora da lógica oficial e séria, bem como analisar os sentidos e os diversos efeitos de sentido potencializados a partir desses dizeres verbo-visualmente planejados sob a égide do humor, do excêntrico e do risível, estratégia verificada, por exemplo, no *site* Genizah, em que o humor e a sátira servem (também) como instrumentos de contestação de ideias, doutrinas, igrejas e pessoas avaliadas como heréticas⁵.

A grande contribuição de Bakhtin, como “teórico do riso”, foi descrever não qualquer forma de riso, mas o riso carnavalesco, cuja principal marca é zombetear com os que se assentam no cume da hierarquia social, achincalhar governantes e autoridades, como o Estado e a Igreja, desconstruir estereótipos, promovendo, de um modo alegre, uma profunda reflexão sobre os preconceitos que

⁵ Heresia”, do grego *háïresis* (“escolha”, “seleção”, “preferência”), é uma escolha por meio da qual pessoas de dentro de uma comunidade de fé religiosa optam por uma rota de compreensão alternativa a uma determinada “versão oficial” (ortodoxa) da verdade. No caso da religião e da teologia cristã, a “heresia” seria a ação de um indivíduo ou grupo de se distanciar dos ensinamentos da Bíblia, adotando e divulgando ideias próprias, reconhecidas como interpretações defeituosas da fé cristã e do Texto Sagrado, desalinhadas com o pensamento cristão tradicional e histórico (OLIVEIRA, 1987; MCGRATH, 2005).

circulam na sociedade. Esse riso carnavalesco é um riso crítico, questionador, denunciante, inclusive, de formas opressivas de humor das quais emerge um humor unilateral advindo da cultura oficial e extracarnavalesca.

Como propriedade do povo, o riso carnavalesco emerge de uma gramática jocosa, originada do carnaval medieval, que pincela o mundo com tonalidades cômicas, fazendo-o ser percebido em seu aspecto pilhérico, galhofeiro, brincalhão, “[...] no seu alegre relativismo” (BAKHTIN, 2010, p. 10), e isso por todas as pessoas que participam da festa do carnaval.

Desse riso não aflora uma alegria indiferente, cínica, apática e desumana, mas uma alegria paradoxal e ambivalente, na qual o regalo se externa contra o pano de fundo da trágica realidade não reprimida, mas superada.

Esboçado o fundamento teórico em que nos baseamos nessa pesquisa, passamos à análise. Antes, contudo, é preciso discutir ainda duas questões de extrema importância para o presente trabalho: situar o nosso objeto de investigação nessa discussão sobre o riso carnavalesco e dissertar, brevemente, sobre o *site* Genizah, enquanto prática discursiva e elemento da vida social para o qual nos voltamos nesse capítulo.

RISO, RELIGIÃO E O *SITE* GENIZAH

Na obra **A história do riso e do escárnio**, de George Minois, o capítulo em que o historiador discute “a diabolização do riso na Idade Média” inicia-se com a seguinte provocação, posteriormente muito bem contestada pelo autor: “o cristianismo é pouco propício ao riso” (MINOIS, 2003, p. 111).

Por outro lado, como atesta o próprio Minois (2003), é evidente que há riso na Bíblia, sendo que nesta há diversas passagens que devem ser lidas sob a regência do humor e do cômico (FERRAZ, 2014; FERRAZ e SILVEIRA, 2015), a exemplo do relato em que a esposa de Ló se transforma numa “coluna de sal”, por ter olhado para trás, ao fugir da região de Sodoma e Gomorra (BÍBLIA

SAGRADA – NVI, Gênesis, 19.26); como na excêntrica cena em que as filhas de Ló embebedam-no, no afã de debilitar a consciência do pai e facilitar a consumação do incesto que viria a acontecer (BÍBLIA SAGRADA – NVI, Gênesis, 19.31-38); como na história do profeta Jonas, literalmente engolido por um “grande peixe” (BÍBLIA SAGRADA – NVI, Jonas, 1.17); como na, não menos risível, cena em que Pedro, recusando-se a pôr os pés para serem lavados por Jesus e vendo-se por isso ameaçado de não ter mais comunhão com o Mestre, em decorrência da recusa inicial, solicita a Jesus que lave, não apenas os seus pés, mas igualmente as suas mãos e a sua cabeça (BÍBLIA SAGRADA – NVI, João, 13. 8).

Além disso, o ato de travestir parodicamente assuntos extraídos da Bíblia, ritos e festas da tradição religiosa, especialmente a cristã, também não é um fenômeno recente. O próprio Bakhtin (2010), ao analisar a obra de Rabelais (séculos XV e XVI), pôde perceber a inserção de temáticas cristãs, como a morte, a ressurreição, o perdão, porém recobertas na obra do escritor francês de modo paródico e cômico. Algumas celebrações religiosas, nesse período, não escapavam do fenômeno da carnavalesação e eram atualizadas de modo “surpreendente e profanador”, como no caso da procissão de *Corpus Christi*.

Comprova-se, por exemplo, até com certa facilidade, a estreita relação entre o mundo do carnaval e o contexto religioso, na obra de Rabelais. O ambiente sagrado é a alteridade diante da qual o universo carnavalesco, popular e transgressor se ergue. Rabelais, em sua juventude, viveu entre os franciscanos; a educação do gigante Gargântua, um dos personagens centrais da obra **Gargântua e Pantagruel**, é escolástica, dando-se entre monges; é bastante recorrente, no texto rabelaisiano, a presença de monges e clérigos, além da alusão a ocasiões sagradas, como a missa. Todos esses elementos, porém, comparecem na poética do escritor francês carnavalescos, postos às avessas, pois a Igreja se justapõe ao Estado como representante do “mundo oficial” (como dissemos mais acima), cerceador das liberdades, espaço do poder e

completamente sério, que tem suas “regras e seu sistema de valorações” suspensas durante a festa (BAKHTIN, 2010).

No que concerne ao presente trabalho, interessa-nos, especialmente, observar como se estreitam as relações entre o riso e a religião cristã no *site* Genizah, tendo em vista que o nosso objeto de investigação atrela-se ao universo cristão-evangélico do qual o *site* faz parte.

Como um dos pioneiros do que se pode chamar de “humor cristão digital”, o *site* Genizah (sem atualização de conteúdo desde 2018), um espaço de produção discursiva digital autodenominado cristão e “apologético”, assinado por Danilo Silvestre Fernandes, um evangélico de lastro protestante-histórico que conta ainda com a colaboração na edição do *site* de Rubem Pirola, Hermes Fernandes e outros, adquiriu uma importante visibilidade no meio evangélico, estendendo-se para outras plataformas como Facebook, Instagram, uma página no Google Plus, um perfil no Twitter (atualmente denominado X), canal no Youtube e até uma revista cristã – Almanaque Genizah (que já não mais está mais disponível para acesso), através dos quais estabelecia ampla interação com o público, sempre disponibilizando conteúdos elaborados numa linguagem satírica, cômica e contestatória (REGIANI e BORELLI, 2019).

Nas palavras do seu fundador, Danilo Fernandes, numa entrevista publicada no Youtube⁶, em 2011, o *site* Genizah atingiu, naquela ocasião, o *status* de site mais visitado no Brasil, com aproximadamente 45 mil acessos diários. Em pesquisa encomendada pelo próprio Genizah, ainda em 2012, o *blog* teve, em maio de 2011, cerca de 1,6 milhão de visitantes, o que foi considerado o recorde de acessos daquele mês e ano (SIMAS, 2015). Regiani e Borelli enfatizam que, segundo o site *Traffic Estimate*, em 2015, o número de acessos diários ao *site* Genizah foi de 82.900 (2019, p. 219-220).

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G0UHSSctXck>. Acesso: 18 abr. 2023.

Pode-se apontar, como a principal característica do *site* Genizah, a mobilização de uma linguagem verbo-visual carnalizada, investida de humor e de excentricidades, bastante incomuns dentro do universo religioso cristão evangélico de maneira geral, o que nos leva à constatação de que seus textos são, não uma forma convencional e séria de apologética, mas de uma “apologética com humor”, como o próprio *site* traz estampado em sua página de apresentação, conforme podemos ver a seguir:



Fonte: <http://genizah-virtual.blogspot.com/>

Ao se definir dessa forma, o *site* manifesta um discurso frequentado por outras vozes cuja ideia de “apologética” parece ser a de um discurso sério, medido, meticuloso, regulado por determinadas convenções. A própria etimologia da palavra atesta o perfil sisudo desse campo dos estudos teológicos: “apologia” (defesa verbal) + *logos* (razão, discurso), ligado a “Apolo”, “deus” da razão, da clareza, da ordem, do limite e da medida, o que parece indicar ser mesmo a apologética uma área preocupada em construir um discurso “apolíneo”, racional, tendendo mesmo para a ordem (NIETZSCHE, 1992).

Na contramão desse modo “apolíneo” de defesa argumentativa da fé, o *site* Genizah se apresenta, de um lado, aparentemente ávido pelo mesmo ideal apologético tradicional, conservador, de manutenção da “sã doutrina”, de proteção do

“cristianismo bíblico” e da “ética protestante”, todavia, por outro lado, constrói sua defesa da fé a partir de um discurso carregado de elementos cômicos, desestabilizadores da ordem convencional discursiva religiosa cristã, organizados sob a lógica da alegria desmedida e excêntrica, propondo, curiosamente, uma apologética “sem Apolo”, “dionisíaca”, festiva, alegre e desordenada. Do mesmo modo como Nietzsche (2001) pensou numa “gaia/alegre ciência”, o gesto carnavalesco do *blog* do Genizah nos faz pensar numa “gaia apologética”, uma espécie de “**dionisética**”, ao invés de uma “**apologética**”.

Concluimos essa seção afirmando ser o nosso interesse no fenômeno da [des]construção de representações sociais no discurso, nas práticas identitárias ensejadas nesse espaço, com o objetivo, não de publicizar um determinado *site*, mas de analisar e de verificar uma certa forma de organização da vida social religiosa que se dá mediante as representações sociais tecidas nesse espaço de produção, distribuição e consumo de um tipo específico de discurso, a saber, o discurso de humor religioso cristão. E isso faremos no próximo tópico, no qual nos dedicaremos à análise de um enunciado específico.

PRÁTICAS IDENTITÁRIAS TECIDAS SOB A BATUTA DE UMA “APOLOGÉTICA COM HUMOR”

Para esta pesquisa, tomamos, como base para a nossa análise, o texto “Na igreja, o Ap. Fred Flintstone se veste de ‘panos de saco’. Mas é milionário e só anda de Porsche e Ferrari”, publicado em 29 de dezembro de 2015, no *site* Genizah.

Tencionamos seguir pela seguinte rota de análise: inicialmente, levantarmos as informações mais importantes trazidas pelo enunciado, mirando o aspecto linguístico, mas com destaque especial para o “vocabulário da praça pública” (BAKHTIN, 2010) em ação no texto; dedicarmos-nos, em seguida, às relações dialógicas e ao modo como sujeito autor organiza as vozes que comparecem nesse texto, verificando de igual modo as relações

de sentido estabelecidas no título e na verbo-visualidade do enunciado; simultaneamente a esses dois movimentos, analisarmos a construção cômico-carnavalesca e grotesca de representações nesse enunciado, averiguando possíveis contradições instaladas nesse discurso; por fim, investigarmos o teor do riso em desenvolvimento nesse enunciado, suscitado pela “apologética com humor” proposta pelo texto e pelo *site* de uma maneira geral, e a sua provável relação com as práticas identitárias desenvolvidas nesse discurso.

No que concerne ao texto, de um modo geral, trata-se de um artigo de opinião, haja vista haver nele a presença de marcas regularmente observadas nesse tipo de gênero, tais como título polêmico e provocador; exposição clara de um ponto de vista, predomínio de verbos no presente do indicativo, alternância entre uma linguagem objetiva e subjetiva que segue, em linhas gerais, a norma padrão da língua, com exceção apenas dos casos em que esta é subvertida para dar lugar a uma expressão que repercute o linguajar da praça pública.

Nele, mobiliza-se uma avaliação crítica com ares de denúncia, não de um episódio específico e isolado, ligado à esfera religiosa cristã, mas da corriqueira prática de um líder religioso, no caso, Agenor Duque, líder e fundador da Igreja Plenitude do Trono de Deus, de habitualmente, nas celebrações religiosas por ele dirigidas, vestir-se com um tipo de roupa que simula um pano de saco, na intenção (como sugere o texto em análise) de demonstrar humildade, simplicidade, despojamento e desapego aos bens materiais, mas contrastada pela sua postura fora do ambiente religioso, em que é visto fazendo uso de roupas de grife, de joias e de tênis caros; dirigindo carros de luxo como Ferrari e Porsche; e viajando, frequentemente, de jatinho (LOPES, 2015).

O enunciado em análise, com a suspeita de se tratar de um caso relevante para o debate público, tendo em vista os possíveis desdobramentos sociais e políticos que as questões atreladas a esse fato podem ter, encarrega-se de revestir comicamente essa enorme contradição, recorrendo, para isso, a uma linguagem coberta de

excentricidades e de um vocabulário típico da praça pública (BAKHTIN, 2010), como no trecho inicial em que o sujeito autor constrói a seguinte paráfrase da passagem bíblica que consta no livro de Ezequiel, capítulo 23, versículo 20: “É o que eu digo sempre, enquanto houver rola apostólica, daquelas grandes como as de jumentos, não faltará evangélico burro com o rabo quente pedindo mais” (ênfase nossa). Segundo Bakhtin, normalmente, “[...] os rebaixamentos grotescos sempre fizeram alusão ao baixo corporal propriamente dito, à zona dos órgãos genitais” (2010, p. 126), isso sem falar de que a mescla “[...] de traços humanos e animais é uma das formas mais antigas do grotesco” (BAKHTIN, 2010, p. 276), de modo que a utilização de um vocabulário em que esses elementos são acentuados para se referir a um indivíduo ou a um grupo constitui-se num gesto tradicional de rebaixamento.

Além da passagem bíblica, principal recurso no processo mais rotineiro de “defesa da fé” verificado no *site* Genizah, outra importante estratégia argumentativa (e “apologética”) presente no texto em análise refere-se à mobilização, por parte do sujeito autor, de outras vozes no afã de trazer maior credibilidade à denúncia de flagrante contradição nas ações de Agenor Duque, manifestando a denúncia como inconteste. Essas vozes, como a do jornalista Paulo Roberto Lopes (que trabalhou no jornal Diário Popular e na Folha da São Paulo) e a da Revista Época, à qual também o texto de Paulo Lopes recorre, são implícita e explicitamente retomadas por parte do sujeito autor e avaliadas como uma posição semântico-ideológica de autoridade e com a qual o *site* Genizah claramente concorda.

A construção de ambos os enunciados (o de Paulo Lopes e o do *site* Genizah) parecem mesmo, na verdade, ter sido motivados, não apenas pela situação contra a qual se posicionam criticamente, envolvendo o líder religioso Agenor Duque, mas pela reportagem publicada na *Revista Época*, no início de dezembro de 2015, constituindo-se, em sua gênese, um movimento responsivo e valorativo a esse enunciado.

Outro ponto importante refere-se à verbo-visualidade do enunciado e à construção de sentidos ensejada no enunciado. É

digna de nota, a título de exemplificação, a vogal “i” duplicada em “miilionário”, para assinalar uma pronúncia mais prolongada da palavra (uma marca da oralidade) e ser um marcador linguístico-discursivo tanto da extensão da riqueza quanto do procedimento contraditório de Agenor Duque. Não podemos esquecer que os exageros, a exorbitância na forma linguística e nos corpos é um distintivo da linguagem carnavalesca. A conjugação entre a visualidade, o título e a paráfrase paródico-travestizante da passagem bíblica, logo no início do texto, reúne aspectos que são típicos do mundo do carnaval e que estão “indissolivelmente ligadas às festas, aos atos cômicos, à imagem grotesca do corpo [...], à palavra, à conversação sábia, à verdade alegre” (BAKHTIN, 2010, p. 245), a saber, o entrelaçamento dos planos estético-obsceno – evidente na paródia da passagem bíblica – e da comida e da bebida (“imagens de banquete”) – implícito na visualidade e na comparação grotesca do título (BAKHTIN, 2010; 2019).

Outro ponto a sublinhar é o provável elemento contraditório presente no texto em análise. Nele, observa-se uma linguagem carnavalesca, tecida sob as expensas de ingredientes do universo sério-cômico, que suscita um riso que “pilha” e debocha de quem está no poder; um riso que também não deixa de ser crítico, pois emerge, sobretudo, da ridicularização de um líder religioso em cujas práticas estão inclusas a exploração financeira e emocional, com enorme “falta de escrúpulo”, de pessoas humildes, e até a prática de ações preconceituosas contra grupos minoritários.

Nesse aspecto, institui-se, assim, o elemento da contradição no enunciado, fazendo com que convivam, no mesmo texto, o ideal subversivo e crítico ao lado de elementos que reforçam relações assimétricas de poder, naturalizando hegemonias, pois denuncia comicamente as contradições éticas e comportamentais de Agenor Duque, mas tomando, [in]conscientemente, sua própria perspectiva ideológica, a saber, a da teologia reformada, e esta implicitamente assumida como “bíblica”, pertencente a um povo que considera o “texto sagrado” e que não “se vende por qualquer

prazer, promessa vazia”, nem a qualquer “falso deus”, como o fazem Agenor Duque, sua instituição e seus/as seguidores/as.

Terminada a análise, passamos às nossas últimas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia do presente capítulo foi analisar o processo de construção identitária num enunciado específico do *site* Genizah, espaço digital que se notabilizou no universo evangélico cristão por sua proposta de contestar práticas e ensinamentos de alguns líderes e de algumas denominações evangélicas, recorrendo a uma verbo-visualidade repleta de humor e de sátira, gerando, assim, uma “apologética com humor”.

Como observamos, a identidade não é uma “propriedade” fixa, como a qual os sujeitos já nascem, mas uma constante elaboração que se dá por intermédio da linguagem, fruto de práticas discursivas. Por serem “filhas” do discurso, essas identidades são, portanto, fluidas e devem ser vistas como arena de lutas, conflitos e tensões (algo próprio das práticas languageiras), mas também um efeito do modo como esses dizeres são construídos.

No caso do texto que analisamos, as representações são desenvolvidas por meio de uma linguagem cômica, emergindo como resultado de um claro processo de carnavalização em que se constata, por parte do sujeito autor e das vozes por ele convocadas para compor o seu enunciado, uma defasagem entre o que veem em Agenor Duque e em seus adeptos e o que “deveria ser visto”, gerando o riso que nunca consegue ser contido, ao se deparar com as imperfeições do gênero humano (MINOIS, 2003).

Destacamos, porém, a presença do elemento contraditório no texto, pois a representação, ensejada pela profanação afrontosa e, conseqüentemente, destronadora do líder religioso Agenor Duque, se dá não totalmente sob as expensas da cosmovisão carnavalesca, nem do riso completamente subversivo, mas a partir da

recuperação de vozes historicamente associadas ao mundo oficial e sério, como a da Apologética tradicional, da Teologia Reformada e da *Revista Época*, gerando, no enunciado em análise, não a típica ambivalência do riso carnavalesco, mas um duplo movimento de ambiguidade, pois, ao passo que parece operar, trazendo juntos nascimento e morte, juventude e velhice, alto e baixo, bênção e maldição, elogio e injúria, santo e profano (FIORIN, 2020), realiza-se na mescla ambivalente e contraditória entre o risível e o sério.

Apesar dos espaços claramente em aberto, no presente capítulo, resultante do seu inacabamento, algo típico da própria linguagem e, mais especificamente, de uma pesquisa em devir, em que as perguntas superam, com sobras, as respostas, esperamos contribuir para que mais discussões sobre a relação entre riso e religião, riso e práticas identitárias e sobre as diversas e contraditórias representações que um discurso de humor de lastro evangélico-cristão pode suscitar, possam surgir, renovando, principalmente, a alegria de quem pesquisa sobre esses assuntos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoievski**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance III**: o romance como gênero literário. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá**, Niterói-RJ, v.11, n. 20, 1. sem. 2006, p. 47-62.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, [1992] 2001.

FERRAZ, Selma; SILVEIRA, André Lima da. Manifestações humorísticas subversivas a partir do texto bíblico: um panorama. **Teoliterária**. São Paulo, v. 5, n. 9, 2015, p. 13-38.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2020.

GERALDI, João Wanderley. O mundo não nos é dado, mas construído. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2013, p. 7-27.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, [1985] 2002.

GONÇALVES, João Batista Costa; VIEIRA, Rafaelle de Oliveira; SOUZA, Elisiany Leite Lopes de. Dialogismo generalizado e dialogismo revelado: o discurso citado como forma concreta de funcionamento dialógico do discurso. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 30, n. 2, p. 208-226, jul/dez. 2015.

LOPES, Paulo. Pastor que se veste de mendigo em culto tem Porshe e Ferrari. *In*: **Paulopes**: ciência, saúde, ateísmo, religião etc., dez. 2015. Disponível em: <https://www.paulopes.com.br/2015/12/pastor-que-se-veste-de-mendigo-em-culto-tem-porsche-e-ferrari.html#.YkSeWVXMKiN>. Acesso em: 30 mar. 2022.

MCGRATH, Alister. **Teologia**: sistemática, histórica e filosófica. São Paulo: Shedd Publicações, 2005.

MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA, Raimundo. **Seitas e heresias**: um sinal do fim dos tempos. Rio de Janeiro: CPAD, 1987.

PAULA, Luciana de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). “Prefácio”. **Círculo de Bakhtin**: teoria inclassificável. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

PAULA, Luciana de; STAFUZZA, Grenissa. Carnaval – aval à carne viva (d)a linguagem: a concepção de Bakhtin. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (Org.). **Círculo de Bakhtin**: diálogos impossíveis. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 131-147.

PAULA, Luciane de; LUCIANO, José Antônio Rodrigues. Recepções do pensamento bakhtiniano no Ocidente: a verbivocovisualidade no Brasil. *In*: BUTURI Junior, Atílio; BRAA, Sandro; SOARES, Thiago Barbosa. **No campo discursivo**: teoria e análise. Campinas: Pontes, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REGIANI, Herivelton; BORELLI, Viviane. A publicização do religioso na internet: o caso Genizah virtual. **C&S**, São Bernardo do Campo, v. 41, n. 2, p. 203-234, maio-ago. 2019.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ser e não ser?! Que questão!: linguagens... *In*: RAJAGOPALAN, Kanavillil; FERREIRA, Dina Maria Martins (Org.). **Políticas em linguagens**: perspectivas identitárias. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006, p. 81-106.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

SIMAS, Marcos Rodrigues. **Igreja-líquida**: fenômeno de uma nova forma de religiosidade cristã-evangélica, observada no site Genizah. Dissertação. 154f. (Mestrado em Ciências da Religião) –

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião –
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. 2015.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Das significações na
língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise
dialógica. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 18,
n. 2, maio/ago. 2018, p. 307-322.

WALCHELKE, João Fernando Reich; CAMARGO, Brigido Vizeu.
Representações Sociais, Representações Individuais e
Comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia**, San Luis
(Argentina), v. 41, n. 3, 2007, p. 379-390.

PALAVRA NA ARTE

O CONCEITO DE ATO NA PERSPECTIVA DO DIALOGISMO BAKHTINIANO E NA DA CENOPOESIA

Aline Pereira da Costa
Maria Josevânia Dantas
Waldenia Marcia da Silva Barbosa

Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular que eu realizo [...].
(BAKHTIN, 2010, p. 21)

Quando a gente se encontra
É bem mais que um encontro
Contigo aprendo e me dou conta
Do grande ser que há em ti
Do nosso amor
Do que é amar
Do meu amor por você.
(LIMA, 2013, p. 35)

INTRODUÇÃO

A obra de Bakhtin (e do seu Círculo) trouxe e traz contribuições para as diversas áreas do conhecimento. Apesar de Bakhtin enfatizar, em muitos dos seus textos, o caráter filosófico de seu estudo, o autor ressalta que sua investigação estabelece relações de intersecção com outros campos de saber, como a linguística, a filologia, a literatura, entre outros (BAKHTIN, 1997). Na esteira disso, é comum vermos estudos em que os autores cotejam conceitos da teoria bakhtiniana com conceitos de diferentes perspectivas teóricas, de modo que o potencial analítico de tais conceitos revela-se na materialidade linguística de muitos objetos de estudo.

Bakhtin e o Círculo, como ficou conhecido seu grupo, compreendem a linguagem como um processo de interação constante entre locutor e interlocutor, onde a compreensão só se dá por meio do diálogo entre o eu e o outro. Neste sentido, o Círculo de Bakhtin apresenta um pensamento original sobre a linguagem, que pode ser operacionalizado ou refinado cada vez mais, como afirma Fiorin (2011). A originalidade desse pensamento está no fato de que a concepção dialógica de linguagem, diferentemente da vertente estruturalista de Saussure, que concebe a linguagem como um sistema autônomo, traz à baila a importância dos sujeitos, das esferas comunicativas e dos contextos social, cultural, político e ideológico que perpassam as situações reais de uso da linguagem.

O pensamento bakhtiniano centrado no diálogo, como elemento fundamental da comunicação, fez circular noções, categorias e conceitos que nos permitem analisar construções discursivas dos diferentes meios de comunicação e de mídia, aparecendo assim como um arcabouço teórico-reflexivo (BRAIT, 2005).

A cenopoesia consiste em uma forma de agir no mundo, uma linguagem que articula linguagens para produzir sínteses existenciais e, segundo seu precursor, Ray Lima, um devir que só se pode viver em ato (LIMA, 2012). A cenopoesia toma como central a sua linguagem, o diálogo, logo, de antemão é possível relacionar seus ideais com o dialogismo bakhtiniano. Além disso, um conceito bakhtiniano que podemos cotejar mais precisamente com a cenopoesia é o conceito de ato¹, cujas características principais apresentam nuances que se entrelaçam com o conceito de ato em Bakhtin, sobretudo discutido em *Para uma filosofia do ato* (1920-1924).

Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato*, utiliza o termo russo *postupok* para definir ato, e este termo designa um ato realizado concretamente, de maneira intencional, e praticado por alguém situado (SOBRAL, 2005). Partindo desses pressupostos, este

¹ Deve-se destacar que ainda não se tem uma definição unívoca para ato cenopoético.

trabalho tem como objetivo discutir o conceito de ato na perspectiva do dialogismo bakhtiniano estabelecendo relações com a compreensão de ato presente na cenopoesia através da análise de trechos de um ato cenopoético.

No que tange à organização, este capítulo, além desta parte introdutória, está dividido em outras três seções. Na segunda seção, trazemos considerações acerca do ato na perspectiva do dialogismo bakhtiniano; na terceira seção, apresentamos a compreensão acerca do ato para a cenopoesia; na quarta, para ilustrar a intersecção que procuramos estabelecer, procedemos com a análise de trechos de um ato cenopoético ocorrido durante a realização do I Encontro Nacional da Cenopoesia, em Icapuí/CE, no ano de 2018; e, para concluir, na última seção, sintetizamos o que foi discutido com as nossas considerações finais.

ATO NA PERSPECTIVA DO DIALOGISMO BAKHTINIANO: O DISCURSO COMO AÇÃO

Estudar o conceito de ato em Bakhtin nos ajuda a reconhecer que a perspectiva bakhtiniana de estudos do discurso é uma perspectiva totalmente ativa. Ao longo de sua obra e dos autores do Círculo, ao qual era filiado o filósofo e estudioso da linguagem, observamos que o pensador russo entende o discurso como uma ação. Para Bakhtin, o discurso é derivado do agir humano na sua unicidade mais concreta, e o dialogismo consiste na compreensão de que o dizer para o outro implica agir em direção ao outro. Todo enunciado é, pois, uma postura ativa (que é também uma reação-resposta a outros enunciados) do sujeito constituído socialmente que enuncia dentro de uma determinada esfera (BAKHTIN, 2006).

Sob esse viés teórico, para Sobral (2017), a concepção de ato/atividade formulada por Bakhtin serve de base para sua concepção dialógica da linguagem, bem como de enunciado concreto e para toda sua arquitetônica. Foi na obra inacabada *Para*

uma filosofia do ato, publicada somente em 1986, que o filósofo russo se debruçou mais amplamente sobre esse conceito.²

Para uma filosofia do ato é o mais antigo dos textos datados de Bakhtin. Este título foi dado por um editor russo que reuniu os fragmentos inacabados do pensador para publicação. A edição italiana, organizada por Augusto Ponzio, incorporou a noção de responsabilidade (conceito inerente ao ato na perspectiva bakhtiniana) ao título. Ela serviu de base para a tradução brasileira de 2010. Assim, a obra chegou ao nosso idioma como *Para uma filosofia do ato responsável*. Presume-se que o texto original fora escrito entre 1919 e 1921. Como afirma Michael Holquist, no prefácio à tradução americana da obra, esses escritos apresentam o “coração da matéria, o centro do diálogo entre o ser e a linguagem, o mundo e a mente, o “dado” e o “criado”, que estarão no âmago do dialogismo distintivo de Bakhtin, como ele mais tarde desenvolverá” (p. 5).

Nos manuscritos desta obra, encontramos Bakhtin em uma profunda reflexão sobre o que denomina de “filosofia primeira”, compreendida por ele como a filosofia do Ser-evento unitário e único: “Somente do interior do ato real, singular - único na sua responsabilidade - é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta; somente em relação a isso pode orientar-se uma filosofia primeira” (BAKHTIN, 2017, p. 79).

Segundo Sobral (2019), a filosofia primeira de Bakhtin define-se como uma arquitetônica que cria uma unidade de sentido a partir do vínculo entre o sujeito concreto e o seu agir, do saber teórico e prático, do juízo estético, dos valores, da verdade e da veracidade. A vida, Ser-evento uno do qual participam todos os seres humanos, é formada por esses elementos. Na perspectiva da filosofia primeira, ato designa algo mais do que ação física e sua simples realização mecânica. Bakhtin leva em conta a volição humana e entende o ato como realizado de maneira intencional, um modo de o ser humano agir no mundo. O foco dessa filosofia é a

² Outras ideias sobre o tema também estão presentes em *O autor e o herói*, de 1920.

unidade do ato: as condições em que acontece sua realização pelos sujeitos (SOBRAL, 2019). Dessa maneira:

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (BAKHTIN, 2017, p. 44).

Assim, ainda segundo Sobral (2019), o sujeito humano está no centro do ato de Bakhtin. O sensível do mundo (nossas percepções) e o inteligível (nossas transcrições dessas percepções em termos de um sistema) da cultura na unidade da responsabilidade (de que é parte essencial a linguagem) compõem o ato. Todo ato tem integrados conteúdo e forma, elaboração teórica, orientação moral e materialidade concreta. Além disso, o ato é exotópico; é um sair de si em direção ao outro, pois acontece no movimento. É fruto do movimento do eu pra mim, de mim para o outro e do outro para mim.

ATO RESPONSIVO RESPONSÁVEL

O termo russo usado por Bakhtin para designar ato é *postupok* e refere-se ao ato concretamente em realização, ato/feito em oposição ao “*post factum*”. O termo remete ao caráter concreto, intencional e situado do ato. A concretude evidencia que a ação ocorre no mundo real, vivido; a intenção, por sua vez, implica o não alibi, mostra que o sujeito não está limitado por fatores externos, embora esteja situado. Tais características evidenciam a responsabilidade do sujeito como agente e, portanto, participante e responsável, já que

O ato “responsável” e participativo resulta de um pensamento não-indiferente, aquele que não separa os vários momentos constituintes dos fenômenos, que admite não a exclusão “ou/ou” da dialética clássica, mas a inclusão “tanto/como”, como seus ecos heraclitianos e até mesmo taoístas. Dessa forma, o ato responsável envolve o conteúdo do ato, seu processo, e,

unindo-os, a valoração/avaliação do agente com respeito ao seu próprio ato, vinculada com o pensamento participativo (*uchastnoye myshlenie*) (SOBRAL, 2017, p. 20).

O sujeito para Bakhtin é ativo, pois realiza o possível (usando sua liberdade), diante do necessário (aquilo que é determinado por causas naturais) e do provável (que está ligado ao acaso). É potente, agente responsivo, interrelacionado socialmente e afetado por condições concretas de produção. É circunscrito, mas não limitado pela realidade concreta. Não é determinado socioculturalmente, mas criador das condições concretas de existência porque age a partir delas. Bakhtin (1993, p. 20), para isso, usa a metáfora do Jano bifronte para representar que o ato praticado pelo sujeito aponta para duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive. O que liga o pensamento ativo à ação no mundo é o sujeito, autor-criador, que cocria a atividade.

CONTEÚDO E FORMA

Conteúdo e forma são dois conceitos importantes para a compreensão de ato em Bakhtin. Enquanto o conteúdo está ligado às atividades convencionadas (aos atos-ocorrência), a forma ou processo diz respeito aos atos singulares (os atos-tipo). A concepção social de casamento, por exemplo, é um ato ocorrência, uma ação repetível: casamentos ocorrem todos os dias. Já um acontecimento específico, como, por exemplo, o casamento de meus pais, é um ato-tipo, singular, pois nunca será repetido ainda que eles venham a se casar novamente. Conteúdo do ato é a concepção abstrata, forma do ato é o processo do agir. O conteúdo é o que todos os atos têm de repetível, estando ligado ao conceito de significação, ao passo que a forma tem caráter concreto, unioorrente e irrepitível, ligando-se ao conceito bakhtiniano de tema.

Entre a potência (força de realização) e o ato (ação) existe um processo realizado por um sujeito. Assim, o processo do ato é o que o faz existir - antes do pulo, existe a ideia do pulo. Bakhtin critica

as tendências filosóficas que privilegiam o conteúdo do ato e desprezam seu processo; da mesma forma, ataca as correntes que veem o processo em detrimento do conteúdo. Ele entende o ato como junção necessária de processo e de conteúdo. São, portanto, atos para Bakhtin tanto as ações físicas como as de ordem mental, emotiva, estética (produção e recepção); todas elas tomadas em termos concretos, e não somente cognitivos ou psicológicos (BAKHTIN, 2017, p. 28).

Diante dos conceitos apresentados até aqui, observamos que, para Bakhtin (2017), o agir está intimamente relacionado à existência e implica sempre um posicionamento. Assim, agir é tomar uma posição, num dado momento irrepetível. Este ato é, por natureza, responsável e responsivo, uma vez que implica o posicionamento de um eu diante de um outro. Veremos, a seguir, a relação deste conceito com o campo da cenopoesia.

ATO NA PERSPECTIVA DA CENOPOESIA

Os estudos sobre a cenopoesia são recentes, dado o marco de seu surgimento na década de 1980, momento em que ainda não se identifica a formulação de um conceito unívoco para dar conta da prática cenopóética, visto que esta se renova a cada novo ato. Compreendida sob o prisma de obra aberta, a cenopoesia, conforme Lima (2012), caracteriza-se como uma linguagem híbrida que se estrutura na articulação com outras linguagens em vistas a superar as limitações da língua (falada e escrita) recorrendo a complementos em outras possibilidades de expressão e comunicação humana.

Surgida nas ruas do Rio de Janeiro, em um Brasil em ebulição nas lutas por redemocratização, a cenopoesia se origina como uma poética experimental que se expande da escrita e da oralidade para um movimento corporal, cênico e dramático como forma de participação sociopolítica (DANTAS; ALENCAR, 2022). Essa identidade artística compôs o que Cordeiro e Lima nomearam de cenopoesia, como “a poesia encenada sob o signo da hibridez de

linguagens, cultura dramática e sentimento do mundo” (CORDEIRO; LIMA, 1990, s/p).

Em levantamento histórico, os estudos de Dantas (2015) apontam que a cenopoesia, ao longo de sua trajetória, vem se expandindo em diferentes áreas do conhecimento como uma abordagem pedagógica, metodológica e de cuidado numa perspectiva emancipatória e sendo protagonizada por pessoas e coletivos com distintos enfoques em atos realizados em diversos estados do Brasil. A autora concebe a cenopoesia como um fenômeno sociocultural interlocutor da criatividade individual e coletiva que se expressa por meio de diálogo autônomo, amoroso e interdependente entre várias linguagens, saberes e experiências, como modo de poeticamente sintetizar as contradições sociais e de possibilitar a leitura crítica do mundo, na perspectiva de conhecer, de refletir e de intervir sobre a realidade.

Segundo Lima (2012, p. 28), o propósito da cenopoesia não é revolucionar formalmente as estruturas da linguagem, o desafio da cenopoesia “é buscar mexer no ser-estar das pessoas” de modo que tocá-las é essencialmente atingir sua capacidade de reflexão crítica e sua vontade de expressar-se livremente em suas mais genuínas e singulares formas de expressão. Para o autor, tem-se, em sua essência, o fato de abranger e incorporar diferenciadas formas de dizer e sentir o mundo sem marginalizar os excluídos do circuito dos saberes letrados, acadêmicos e palacianos.

O ato cenopoético é sempre um ato de celebração entre pessoas; de encontro ontodialógico (de ser com ser, por ser, para ser) protagonizado, mas preservando ir além delas e de seus limites individuais, onde as linguagens se querem autônomas e livres, vivas, intercomunicantes, transmudanas, transcomunicáveis até saltar fora dos nichos da regulação da normatividade sócio-culturais que cada linguagem carrega historicamente (LIMA, 2012, p. 42).

Sendo assim, a cenopoesia se concretiza como ato vital a partir da articulação de repertórios humanos³, artísticos ou não, que as pessoas

³Segundo Lima (2013), podemos entender como repertório humano/cenopoético tudo o que em nossa existência aprendemos a fazer com desenvoltura e se torna

trazem de suas vivências, expressos por corpos em movimentos, sonoros, musicais e imagéticos que dialogam com contextos específicos e se fundem para expressar cenicamente os sentimentos e as leituras de mundo de modo poético (DANTAS, 2015).

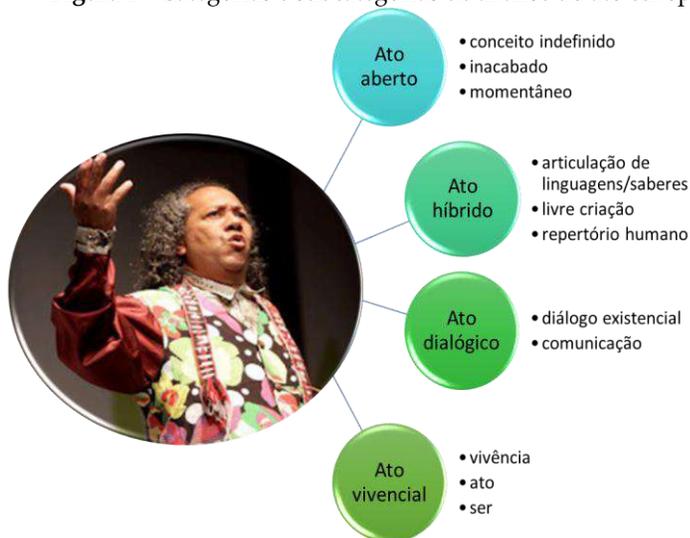
No tocante às composições cenopoéticas, autores como Lima (2009; 2012), Landin (2010), Dantas (2015), Cruz (2018), Dantas e Pulga (2022), Dantas e Alencar (2022) observam que estas se efetivam por meio da articulação de diversos jogos de linguagem como: poemas, canções, manifestações cênicas, práticas de cuidados, rituais, entre outros. De acordo com estes estudos, há uma diversidade nos formatos, na disposição e na realização dos atos cenopoéticos. À proporção que a cenopoesia foi se desenvolvendo, alguns modos de ser⁴ foram se estruturando com características particulares originando algumas modalidades que até aqui vêm sendo denominadas por: *roteiro cenopoético*; *intervenção cenopoética*; *desafio de repente*; *vivência cenopoética*; *corredor cenopoético de cuidado*; *cortejos cenopoéticos* e, mais recentemente, Ray Lima inclui um formato que vem sendo denominado por *feira do soma sempre*.

Notadamente, é observada, nos estudos acadêmicos e nas produções literárias sobre a cenopoesia, uma identidade comum que leva cenopoetas (denominação aos praticantes da cenopoesia) a nomearem sua ação como sendo um ato, um ato cenopoético. Nesse sentido, os estudos de Dantas (2015) contribuem para elucidar concepções no que tange ser o ato cenopoético. Ao entrevistar um grupo de dez cenopoetas, a autora cartografa quatro categorias e algumas subcategorias de análise na tentativa de expressar o conjunto de visões dos cenopoetas quanto às suas representatividades para designar o ato cenopoético conforme exposto na figura 1:

parte ativa, orgânica e permanente do nosso ser/estar no mundo. Os repertórios são do conhecimento e do domínio próprio de cada indivíduo, grupo, comunidade ou lugar.

⁴ A respeito das formas de ser da cenopoesia, ver Dantas (2015), Dantas e Alencar (2022).

Figura 1 - Categorias e subcategorias de análise do ato cenopoético



Fonte: Dantas (2015)

Ao analisar a cenopoesia como *ato aberto*, Dantas sublinha falas de cenopoetas que revelam a dificuldade em definir um conceito fixo para a cenopoesia e as entrelaça com o conceito de obra aberta de Eco (1976). Para os cenopoetas, a cenopoesia se revela como gênero de abertura para o inesperado e se coloca em contínuo estado de inacabamento se refazendo a cada ato. Por sua vez, Eco (1976) discorre que a obra aberta se caracteriza por assumir diversas estruturas imprevistas podendo ser entendida como obra em movimento especificada por sua mobilidade e pela recriação contínua de seus elementos, dimensões, espaços e contextos.

Atento ao decorrer do processo criativo e não necessariamente ao produto da obra, cada ato na cenopoesia tem sua singularidade que é vitalmente construído a partir da disponibilidade e da integração dos repertórios das pessoas e das suas relações com o espaço e com os contextos discursivos, dependendo, assim, de estruturas imprevistas, irrepetíveis, momentâneas, conforme destaca Dantas:

A cenopoesia, enquanto obra processual, momentânea e inacabada, por isso mesmo, aberta, exige respostas conceituais livres e inventivas, resultando suas formas das relações inesgotáveis entre pessoas, saberes, espaços e linguagens, apoiando-se no processo dialógico e coletivo de criação que acata o diverso sem deixar de ser ela própria (DANTAS, 2015, p. 135).

No tocante à cenopoesia enquanto *ato híbrido*, uma das primeiras observações de Dantas (2015) é a de que a articulação de linguagens aparece como condição essencial à composição da cenopoesia. No entanto, o hibridismo cenopoético inclui outros aspectos que não só a mistura de linguagens artísticas, além da defesa de que não haja uma linguagem soberana ou linguagem submissa a outra. Nesse sentido, a autora observa que há, no ato cenopoético, um envolvimento mais amplo que requer uma disponibilidade para a vivência do ato onde as linguagens artísticas dialogam com as mais diversas linguagens, saberes e experiências e essa característica comporta parte da sua singularidade.

Na cenopoesia, a percepção é a de que o hibridismo se acentua na medida em que diversas expressões se misturam imbuídas de um sentimento de liberdade criativa e desprendidas de modelos preestabelecidos para compor sínteses originais a partir dos repertórios humanos envolvidos. [...] os cenopoetas concebem a cenopoesia numa perspectiva híbrida, enfaticamente no tocante à diversidade de seus repertórios, das aprendizagens absorvidas nas suas experiências de vida, das complexas relações sociais, das combinações geradas no diálogo, na articulação de linguagens, no cruzamento entre saberes, na interseção entre liberdade criativa e postura política, no entrelaçamento entre cuidado e afeto, no encontro entre seres (DANTAS, 2015, p. 138).

Em relação à categoria *ato dialógico*, a pesquisa salienta uma forte presença da palavra diálogo nas falas de todo o grupo de cenopoetas entrevistados e, de acordo com a autora, o diálogo na cenopoesia constitui um princípio matriz. O princípio do diálogo, na cenopoesia, conecta-se à democratização dos processos comunicacionais perpassando pela quebra de padrões hierarquizados das relações, pela descentralização e domínio de certos saberes e conhecimentos técnicos, estando, assim, imbricado

por um dialogismo que sugere empenho permanente em construir canais comunicativos mais participativos, inclusivos, capazes de inserir outras palavras contrastantes aos padrões hegemônicos (DANTAS, 2015).

No sentido da realização do ato cenopoético, a autora relata que o diálogo é potencializado na dimensão da troca, no encontro, na interação entre pessoas e se estabelece em ritmo próprio:

[...] os cenopoetas se comunicam por meios expressivos que vão além da palavra falada e se manifesta na palavra cantada, na palavra dançada, na palavra gesto, na palavra tocada, na palavra rimada etc. É um diálogo polissêmico, em que se busca desmonopolizar a palavra, e seu conteúdo se revela numa cadência inesperada, para além de códigos linguísticos, pelos meios mais diversos de se dizer a palavra, seguindo o fluxo comunicativo, o potencial criativo, a sensibilidade de cada um, os saberes de cada um. Nesse universo, [...] a palavra independente de ser falada, cantada ou tocada é, antes de mais nada, palavra pensada. Assim, os cenopoetas, ao reconhecerem que seus atos são atos dialógicos, nos quais sentem-se sujeitos do seu pensar e do expressar esse pensar em atos, percebem o potencial que a cenopoesia tem em reverter a cultura do silêncio numa ação cultural para a liberdade onde o diálogo tem papel fundamental no desenvolvimento de um pensamento crítico e conseqüentemente emancipador (DANTAS, 2015, p. 147).

O ato cenopoético se estabelece em um desafio comunicativo e existencial ao requerer dos seus praticantes uma atuação baseada em seu agir no mundo, composto por memórias do vivido, dos saberes construídos como parte inerente do seu ser, e, em paradoxo, na entrega ao desconhecido que só a imprevisibilidade do ato em sua realização é capaz de conferir, tendo em vista que

Para a cenopoesia o que interessa é entrar em diálogo com o mundo e isso pode acontecer em qualquer lugar, através da articulação das linguagens em uma perspectiva horizontal, capaz de se complementar e que assim, vão se comunicando e ganhando força (LIMA, 2013, p. 30).

Dessa forma, a cenopoesia se consolida em um aventurar dialógico que solicita a vivência com o outro, sentindo que este outro pode trazer complementos, ocupar vazios, preencher

lacunas. Vigora no ato cenopoético a necessidade da livre expressão, alicerçada por repertórios de vida.

Em apreciação à categoria de *ato vivencial*, emerge no discurso dos cenopoetas a compreensão de que a cenopoesia acontece em ato, ou seja, numa ação vital. Nesse aspecto, a noção de *ato* se torna mais evidente, na medida em que concebem a cenopoesia como um fazer/viver, um acontecer.

Isto é relatado pelos cenopoetas na pesquisa de Dantas (2016, p. 141), em que um deles afirma que “o ato cenopoético é vivencial. Torna-se difícil compreender a cenopoesia sem vivê-la, experimentá-la, como quaisquer linguagens. Aprende-se a falar, falando. Aprende-se a escrever, escrevendo. Aprende-se a viver, vivendo. Visto que é ao vivê-la, que a entendemos”. Logo, a vivência, conforme seus posicionamentos, designa relações de vida profunda, ultrapassando a experiência sensorial e subjetiva imediata e envolve dimensões que marcam os seus contextos de existência.

Além dessas quatro dimensões de ato cenopoético sistematizadas por Dantas (2016), a autora acrescenta que os cenopoetas compreendem seus atos como sendo atos políticos, conscientes e emancipatórios em razão de sua intenção em contribuir com a transformação e a construção de uma nova realidade social.

O dialogismo, conceito central na obra do filósofo russo Mikhail Bakhtin, pode ser entendido como a ideia de que todo discurso é influenciado por outros discursos e que todo discurso pode gerar novos discursos. Nesse sentido, a perspectiva do cenopoeta como um agente político e emancipatório é profundamente dialógica, já que implica um constante diálogo com outras vozes e discursos presentes na sociedade. O cenopoeta não busca impor sua visão de mundo, mas sim dialogar com outras visões e construir um discurso conjunto que possa contribuir para a transformação social.

Concluindo esta seção, podemos afirmar que a cenopoesia é uma manifestação artística que vai além da simples realização

mecânica de atos. É um ato intencional, consciente e político, que busca promover transformações sociais e resistir às opressões e às injustiças. Através da poesia, do teatro, da dança e da música, os cenopoetas utilizam a arte como um meio de agir no mundo, buscando contribuir para a construção de uma nova realidade social. Na próxima seção, vamos explorar como o dialogismo se manifesta em um ato cenopoético e como essa dimensão discursiva pode contribuir para a compreensão e a valorização dessa forma de arte.

BREVE ANÁLISE DE COMO O DIALOGISMO SE REVELA EM UM ATO CENOPOÉTICO

Nesta seção, procuramos estabelecer uma relação entre o conceito de ato na perspectiva bakhtiniana e a compreensão de ato na perspectiva da cenopoesia a partir da análise de trechos de um ato cenopoético. O trecho em análise é parte de um vídeo que documenta a realização do I Encontro Nacional de Estudos e Práticas Cenopoéticas no Brasil⁵ – Universo de Aprendizagens Icapuí Cenopoética, que foi realizado na Praia de Redonda, em Icapuí-CE, no ano de 2018. O vídeo completo do ato está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=iIrvDPVgzDw&t=569s>.

O tempo de duração total do vídeo é de dezesseis minutos e quarenta e cinco segundos, contudo, para este estudo, tomamos apenas trechos do cortejo cenopoético realizado nas ruas da comunidade de Redonda que compreendem os minutos 9m29s a 11m32s. Para capturar as cenas em questão, utilizamos o aplicativo VLC⁶, que permite printar frames de recursos audiovisuais dos

⁵ Esse encontro reuniu cerca de 30 cenopoetas de diferentes estados do Brasil com o objetivo de refletir sobre diferentes experiências cenopoéticas em diferentes espaços, tempos, modos e motivações, bem como vivenciar novas sínteses promovendo o fortalecimento em rede da cenopoesia.

⁶ “O VLC é um reprodutor multimídia livre, de código aberto, multiplataforma, e, ao mesmo tempo, um arcabouço que reproduz a maioria dos arquivos de mídia, bem como DVD, CD de áudio, VCD e vários protocolos de transmissão de rede.” Disponível em: https://www.videolan.org/index.pt_BR.html. Acesso em: 20 dez. 2022.

minutos desejados. Para as interações faladas, fizemos as transcrições *ipsis litteris*, respeitando as marcas de oralidade e as variações linguísticas dos cenopoetas.

A escolha desses trechos específicos do vídeo se deu em razão da intensidade das interações ocorridas nesse momento, em que o diálogo se estabelece de forma mais clara entre os cenopoetas e os moradores da comunidade. Através da análise desses trechos, pudemos compreender mais claramente as dimensões políticas, estéticas e éticas do ato cenopoético e sua relação com a filosofia do ato de Bakhtin, como discutido ao longo deste estudo. Antes de partirmos para a análise propriamente, vale conceituar o que são os cortejos cenopoéticos.

Os cortejos cenopoéticos são atos itinerantes que podem se constituir como uma ação-fim, ou ser o anúncio ou a conclusão de outros atos. Caracteriza-se como *locus* privilegiado de interação, dado que é uma ação que vai ao encontro da população. São atos artisticamente chamativos, atrativos que incentivam a participação comunitária a partir da construção de vínculos, numa relação de intimidade, por vezes casa a casa, pessoa a pessoa, possibilitando o diálogo, motivando-o.

Os cortejos cenopoéticos são, portanto, espaços de encontro e diálogo entre artistas e comunidade. Neles, o dialogismo é explicitamente evidenciado, uma vez que os cenopoetas estão em constante interação com o público, através de performances, músicas, poemas ou de diálogos diretos. Esses atos itinerantes, que se aproximam da população e se inserem em seu cotidiano, têm um grande potencial para despertar reflexões críticas e gerar mudanças sociais, na medida em que proporcionam um espaço de participação e empoderamento da comunidade.

Diferentemente de um desfile que passa, o cortejo cenopoético busca construir-se e constituir-se em mensagem que fica por meio da interação com o lugar (seus atores e seus conteúdos), ativando os repertórios humanos dos sujeitos imbricados no jogo de acordo com situação estabelecida no acontecer do ato (DANTAS, 2015).

No tocante à descrição do trecho em análise, os primeiros frames capturados no vídeo (Figura 2) mostram cenas do cortejo cenopoético realizado no encontro de cenopoesia⁷. Nele, os cenopoetas perpassam ruas da comunidade cantando, tocando instrumentos, declamando poemas e estabelecendo contato com os moradores. Ao longo do seu percurso, pessoas da comunidade vão se integrando, interagindo com o grupo e acompanhando o cortejo.

Figura 2 - Cortejo cenopoético: ato nas ruas de Redonda



Fonte: YouTube

Ao passo que o cortejo vai adentrando os mais diversos espaços comunitários, um dos cenopoetas se adianta e ocupa a porta de uma das casas como se fosse um morador a observar o ato. Este cenopoeta (que na imagem veste camisa preta), utilizando a linguagem do teatro de rua, encena estar incomodado com aquela manifestação e, entre gestos insolentes, profere uma fala em tom ríspido, como uma espécie de insulto às pessoas que participavam do ato.

Nesse ínterim, outros cenopoetas que estavam no meio do cortejo (mas não aparecem nas imagens) entram no jogo cênico e respondem às provocações. Entretanto, um dos moradores (que na imagem veste camisa amarela) que vinha acompanhando o cortejo, não compreendendo se tratar de uma encenação teatral, reage em

⁷ Vale destacar que uma das autoras deste capítulo participou do Encontro de Cenopoesia, tendo, assim, propriedade para relatar, com detalhes, as cenas e os diálogos apresentados.

defesa do grupo de artistas e parte para o enfrentamento verbal e gestual de forma violenta, como se pode acompanhar nas imagens da figura 3 e no trecho do diálogo na sequência.

Figura 3 - Ação e reação em ato



Fonte: YouTube

Cenopoeta do cortejo (voz de fundo): Tá com essa cara de feio? Tá enfezado?

Cenopoeta de camisa preta: Tão incomodando o povo aqui com essa bagunça!

Cenopoeta do cortejo (voz de fundo): Pois bota o cabelo na cabeça e vai pra rua.

Cenopoeta de camisa preta: Tá abusando o povo aqui!

Cenopoeta do cortejo (voz de fundo): Tá abusando o que, o povo?

Cenopoeta de camisa preta: Esse cortejo sem estética é coisa de vagabundo, maconheiro.

Morador de camisa amarela: Nós somos maconheiros? Talvez maconheiro seja você.

Cenopoeta de camisa preta: Eu não sou, eu não sou... eu sou um artista.

Morador de camisa amarela: Nós *tamo* se divertindo aqui. Eu também sou artista.

Cenopoeta de camisa preta: Que artista o que, rapaz.

Morador de camisa amarela: Sou não o quê?

Cenopoeta de camisa preta: Cadê seu DRT?

Morador de camisa amarela: Sou nativo da Redonda e tu é o quê?

Cenopoeta de camisa preta: Eu sou, eu sou, eu sou...

Voz ao fundo: é teatro, é teatro...

Como se pode acompanhar nas imagens e no diálogo, a interação discursiva estabelecida transcorre num clima de tensão que vai da provocação à reação, gerando certa apreensão nos participantes do ato. Aflitos com a possibilidade de agressão física

do morador para com o cenopoeta, os demais cenopoetas vão ocupando a cena de modo a apaziguar os ânimos ou, como no dizer dos termos bakhtinianos, um sair de si em direção ao outro salvaguardando suas integridades. Nesse sentido, o que chama atenção é o modo singular como o desencadear do ato cenopoético intercorre sem a necessidade de um enunciado necessariamente falado, mas, sobretudo, sentido. A intervenção coletiva se desdobra em gestos de afeto para acolher o morador com abraços, flores, tambores, violino, maracas embalados por uma cantiga que, em sua letra, traz uma mensagem de cuidados para com o outro:

Escuta, escuta,
o outro, a outra já vem.
Escuta, acolhe, cuidar do outro faz bem.
Gritava um homem da rua
cantando com sua voz
embargada de pigarro,
em sua língua rota e nua
lá no tempo em que nasci,
logo aprendi algo assim:
cuidar do outro é cuidar de mim,
cuidar de mim é cuidar do mundo,
daí que viver é bom,
viver é bom pra quem sabe amar (LIMA, 2013, p. 138 e 139).

Como se pode ver na sequência de imagens da figura 4, o vínculo dialógico estabelecido pelas linguagens do cuidado, do afeto e da arte contribui para situar o morador sobre o que é real e o que é ficção e, ao mesmo tempo, se revela como resposta responsiva e ativa dos cenopoetas que o acolhem, refletido pelo gesto do cuidar e do permitir ser cuidado pelo outro.

Figura 4 - Ato de cuidado



Fonte: YouTube

No momento em que as imagens da figura 4 vão aparecendo na edição do vídeo, o cenopoeta Ray Lima vai tecendo uma reflexão sobre o evento ocorrido no ato:

Voz ao fundo: Então, quando eu cuido do Vilamar, eu já tô cuidando do Edson, e cuidar dele como é? Fazê-lo compreender numa linguagem acessível para o ser dele naquele momento. Não adianta dizer: não faça isso não! É outra linguagem, não preciso falar nada com ele, né, a Carlinha se pôs na frente, eu abracei ele e comecei a cantar. Então, é como eu chego, como Noel Rosa dizia: com que roupa eu vou à festa? Eu digo com que linguagem, com que linguagem eu acesso o outro, com que linguagem eu acesso a mim mesmo nos momentos de profunda confusão interior, em que eu tô mexido, não tô conseguindo ver nada, enxergar nada, tô perdido... como é que eu volto a acessar a mim mesmo?

A reflexão do cenopoeta nos faz retomar os aspectos da perspectiva bakhtiniana de ato como sendo ato responsivo, que, numa visão globalizante, une conteúdo, forma e processo do ato, bem como revela a possibilidade de valoração/avaliação do seu próprio ato tendo em vista sua análise a partir de um agir concreto. Além disso, esse gesto remonta a perspectiva de ato da cenopoesia enquanto obra aberta, em movimento, especificada por uma mobilidade que caracteriza seu aspecto de irrepetibilidade.

Dessa forma, numa perspectiva bakhtiniana, o ato cenopoético vivenciado no vídeo analisado configura-se como um ato-tipo. Sua forma é singular. Esse cortejo não será igual a qualquer outro

cortejo. Os sujeitos envolvidos agem de forma intencional, mas não são capazes de antever as reações que suas ações poderiam provocar em outros sujeitos, de modo que os diálogos se constroem durante a ação, ainda que houvesse algum roteiro planejado. Quando o ator critica o cortejo em uma encenação, não teria como prever a intervenção crítica em defesa dos artistas feita pelo morador. A resposta do morador cria um texto para o ato e, com efeito, gera novas respostas dos artistas. Arte e realidade se constroem, nessa cena, mutuamente.

As vozes presentes na cena dialogam de forma a criarem uma realidade concreta dentro do texto cenopoético. No diálogo, percebemos uma troca de papéis entre os sujeitos que assumem posições diferentes daquelas que desempenham fora do contexto da cena narrada. De um lado, temos a voz de um artista que encena a posição de um morador comum incomodado com o cortejo (“Tão incomodando o povo aqui com essa bagunça!”); de outro lado, temos a voz de um morador comum que se identifica como artista (“Nós *tamo* se divertindo aqui. Eu também sou artista.”). Essa troca de papéis cria uma relação entre os sujeitos envolvidos na cena e transforma o curso do ato, tanto que, preocupados com a possibilidade de a discussão verbal se aprofundar, os demais integrantes do ato cenopoético preferem revelar a “ficção” presente no discurso do artista (“é teatro, é teatro...”). Neste ponto, todos eram atores e todos eram moradores, amigos, parceiros, corresponsáveis, participantes da ação. Identificamos aí também a responsividade na medida em que os sujeitos respondem eticamente a seus interlocutores.

A este respeito, para concluir esta seção, convocamos as palavras de Sobral (2019, p. 23), para quem “ato para Bakhtin designa não apenas algo mais do que ação física e a simples realização mecânica de atos, mas também, e especialmente, ato realizado de maneira intencional, um modo de agir no mundo”. A partir dessa ideia, podemos compreender a cenopoética como o ato vivencial, pois é concebido como um fazer/viver. Tais aspectos do

ato nas duas visões, a bakhtiniana e a advinda da cenopoesia, manifestam-se nos trechos do ato cenopoético, de forma que os cenopoetas agem de maneira intencional por se tratar de uma manifestação artística, mas isso, retomando o caso que trouxemos para análise, se confunde com o real, no instante em que o morador de camisa amarela responde ao que foi dito pelo cenopoeta de camisa preta. Nesse agir, ele torna-se responsável pelo seu pensamento contrário ao outro.

Nesta seção, foi possível observar a relação entre o ato cenopoético e suas dimensões políticas, conscientes e emancipatórias, bem como o papel do dialogismo na prática cenopoética, especialmente nos cortejos itinerantes. Na próxima seção, a de conclusão do capítulo, será realizada uma breve síntese do que foi abordado ao longo do texto, ressaltando a relevância da cenopoesia como uma prática artística engajada e transformadora.

CONCLUSÃO

Neste capítulo, revisitamos a chamada “filosofia primeira” de Bakhtin, momento em que discutimos o conceito de ato na perspectiva do dialogismo bakhtiniano e estabelecemos relações com a compreensão de ato presente na cenopoesia através da análise de trechos de um ato cenopoético. De forma geral, o cerne da intersecção entre as duas perspectivas teórico-conceituais está na noção de diálogo, haja vista que a cenopoesia pode ser compreendida como uma manifestação concreta, viva e real de uso da linguagem, ganhando, portanto, o seu estatuto dialógico.

A partir das leituras e análises realizadas neste estudo, foi-nos ainda possível concluir que a primazia da filosofia do ato de Bakhtin está na concepção de ato como “um acontecimento ou evento único e irrepetível, inscrito num dado instante e num dado lugar” (SOBRAL, 2019, p. 46), e que, por sua vez, esse ato envolve necessariamente responsabilidade ética, uma vez que o ato envolve o pensar e o agir, esse ato torna-se responsável e responsivo, responsável no sentido do agir ético e responsivo pois envolve uma resposta.

Dessa forma, pudemos compreender que o ato cenopoético também se insere nessa perspectiva de ato único e irrepetível, que exige dos envolvidos na ação uma postura ética e responsiva. Os cenopoetas, ao conceberem seus atos como políticos e conscientes, reconhecem a necessidade de responsabilidade ética e responsividade em suas práticas artísticas, o que dialoga diretamente com a filosofia do ato de Bakhtin, pois, como visto anteriormente, a responsabilidade ética e a responsividade são elementos fundamentais para a compreensão do ato na visão bakhtiniana. Com isso, pudemos perceber a relevância e a atualidade da filosofia do ato para a compreensão da arte e da cultura, bem como pudemos observar como a cenopoesia se insere nesse contexto de ato ético, responsivo e transformador.

Ademais, conclui-se também que os trechos do ato cenopoético analisados reforçam a máxima da vida e da arte se integrando numa relação de interconstituição dialógica, pois, como explica Sobral (2019), Bakhtin insiste que a estética envolve uma dimensão ética, que impõe ao criador uma responsabilidade de unir o mundo vivido e o mundo transfigurado pela arte.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. [Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução por Marina Appenzellerl.] 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana [Toward a philosophy of the act. Austin: University of Texas Press, 1993].

(Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico.)

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

CORDEIRO, Z.; LIMA, R. **Linhas cruzadas**: um livro? Um espetáculo? Uma cenopoesia. Rio de Janeiro: Mimeografado, 1990.

CRUZ, N. N. da. **Cartas para desver o conceito de resto**: a cenopoesia no Hotel da Loucura. 154 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, 2018.

DANTAS, M. J. **Cenopoesia a arte em todo ser**: das especificidades artísticas às intersecções com a educação popular. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2015.

DANTAS, M. J.; ALENCAR, C. N. de. **Cenopoesia**: cartografando concepções, princípios e práticas para uma pesquisa emancipatória. VIII Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editora.realize.com.br/artigo/visualizar/89421>. Acesso em: 22 dez. 2022.

DANTAS, V. L. de A.; PULGA, V. L. (Org.). **A produção de saberes emergentes na interface entre educação popular em saúde e a convivência com o semiárido**. Porto Alegre, RS: Editora Rede Unida, 2022. 160 p. (Série Educação Popular & Saúde, v. 7). Disponível em: <https://editora.redeunida.org.br/wp-content/uploads/2022/11/Livro-A-Producao-de-saberes-emergentes-na-interface-entre-a-educacao-popular-em-saude-e-a-convivencia-com-o-semiarido.pdf>. Acesso em: 29 de nov. de 2022.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011.

HOLQUIST, M. Prefácio. *In*: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza a partir da tradução americana [Austin: University of Texas Press, 1993].

LANDIN, D. Poesia do mundo, poesia dos sentidos. **Rev. Arte e Resistência na Rua**, São Paulo, Ano II, n. 02, jul. 2010.

LIMA, R. **De sonhação em sonhação a vida é feita, com crença e luta o ser se faz**: roteiros para refletir brincando: outras razões possíveis na produção de conhecimento e saúde sob a ótica da educação popular. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2013.

LIMA, R. Feira do Soma Sempre e a produção do comum [internet]. **Blog Rede Humaniza SUS**, 2009. Disponível em: <http://redehumanizasus.net/7391-feirado-somasempre-e-a-producao-do-comum/>. Acesso em: 29 nov. 2022.

LIMA, R. **Pelas Ordens do Rei que Pede Socorro**: um roteiro – manifesto da Cenopoesia. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2012.

SOBRAL, A. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. pp. 11-36.

RAP “EU NÃO SOU RACISTA”, DE NEGO MAX, A PARTIR DO CONCEITO BAKHTINIANO DE RESPONSABILIDADE

Fernanda do Nascimento Sousa

Ruth Lima Martins

Sara Valentim Gurgel

INTRODUÇÃO

As canções¹ são enunciados que permeiam as práticas sociais dos sujeitos e que dialogam com diversas temáticas, que podem ser mais subjetivas, como as canções de amor, de dor, de luto; ou mais coletivas, como canções de protesto, que podem surgir como uma resposta a algum problema social. Nesse último caso, temos o rap, estilo musical mundialmente conhecido, que nasceu, justamente, da necessidade de grupos pobres de afro-americanos e hispânicos que sentiam a carência de um som que representasse sua cultura e cotidiano.

A sigla rap significa as palavras em inglês *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), exatamente porque é um estilo musical que pretende unir um ritmo intenso com uma mistura de rimas poéticas. Por ter batidas marcantes, letras fortes com um teor político e social que objetivam denunciar questões que, muitas vezes, são silenciadas ou normalizadas, o rap se popularizou rapidamente em diversos países e, no nosso País, ganhou destaque nas comunidades periféricas brasileiras.

No Brasil, a adesão a esse estilo musical ocorreu, de acordo com Teperman (2015), em decorrência da repressão e censura

¹ Neste estudo, usaremos a concepção de canção nos moldes bakhtinianos, seguindo a compreensão de Barroso (2022), para quem a canção pode figurar como um gênero discursivo de aspecto heterogêneo, constituído por uma pluralidade de gêneros musicais nos quais podem se produzir posicionamentos éticos sobre questões sociais.

ocorridos na ditadura militar na década de 1960. Como uma forma de resistência, os movimentos sociais ganharam força, e o rap encontrou, nas periferias brasileiras, um terreno fértil para sua politização e popularização.

Ao comentar sobre o posicionamento estético expresso pelas canções, Barroso (2022) explica que muitas dessas produções buscam construir o mundo a partir da visão de fora, isto é, da percepção exotópica do compositor, que, muitas vezes, está fundamentada nas relações sociais e no contexto de que participa. Em consonância com essa ideia, Silva e Alencar (2019) explanam que os Mcs, por meio do rap, podem mostrar como se sentem em meio às desigualdades sociais, nas quais, geralmente, estão inseridos.

Assim como muitos desses cantores e compositores, que, com o objetivo de apresentar e denunciar discursos racistas presentes na sociedade brasileira, o cantor Nego Max, baseado na canção americana *I'm not Racist*, de Joyner Lucas, fez musicalmente seu protesto e respondeu ativamente a discursos que ainda pretendem justificar essas práticas criminosas. Além disso, o rapper brasileiro também compreendeu o discurso produzido pelo cantor e compositor Joyner e adotou, para usarmos os termos de Bakhtin (1992), para esse discurso, uma atitude responsiva ativa. Isto é, Nego Max concordou total ou, às vezes, parcialmente, completou e adaptou a canção americana e, ativamente, respondeu-lhe.

Bakhtin (1992) assevera que a compreensão de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa. Para o autor, toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, a produz. Em consonância com essa ideia, Volóchinov (2019) explica que a compreensão ocorre como uma ação de se opor à palavra do locutor com uma contrapalavra. A compreensão, segundo o autor, não pode, pois, ser vista como um ato passivo que nada tem a ver com a ciência da linguagem, mas deve ser encarada como um processo repleto de ativismo que é inerente ao processo

de compreender. Assim, a compreensão ativa² é, fundamentalmente, geradora de uma resposta responsável.

Dessa forma, os compositores e intérpretes de canções de rap, dentro de um contexto sociopolítico, buscam compreender os acontecimentos que marcam determinados períodos históricos a fim de delinear seu posicionamento de forma responsiva ativa, isto é, responder às questões sociais que não podem ser silenciadas e, assim, contribuir para a luta, no caso de Nego Max, a luta antirracista. Para a compreensão dessa questão, convocamos Bakhtin (2010) que, ao refletir sobre o ato ético, assevera que compreender um objeto dentro de uma relação entre sujeitos sociais implica, necessariamente, a compreensão da obrigação ética desse eu em relação ao outro.

Sobre a tessitura entre branquitude e pretitude,³ a feminista negra bell hooks⁴ (2019) explica que o rompimento do silêncio para quem foi oprimido, colonizado e explorado é um gesto de cura, liberdade e crescimento. “O oprimido luta na linguagem para recuperar a si mesmo – para reescrever, reconciliar, renovar. Nossas palavras não são sem sentido. Elas são uma ação – uma resistência. A linguagem é também um lugar de luta” (HOOKS, 2019a, p. 73-74); um lugar responsivo-ativo. Logo, presume-se a colaboração responsável entre a população pobre, negra e, geralmente, marginalizada e cantores de rap que usam seu alcance para ampliar discursos e vozes que foram historicamente silenciados e apagados.

²Zozzoli (2012) comenta que a noção de compreensão responsiva ativa perpassa por diversas obras do Círculo de Bakhtin, de forma que, neste trabalho, não pretendemos, nem de longe, discutir todas as reflexões do Círculo sobre essa questão. Para uma discussão longa sobre o conceito de responsividade no conjunto da obra de Bakhtin e do Círculo, deve-se consultar a tese de Alves (2017).

³ De acordo com Nascimento *et al.* (2019), a palavra “pretitude” é um neologismo fruto da junção das palavras *preta* e *atitude*, que serve, linguisticamente, como uma provocação, um chamamento, para pessoas pretas e negras se tornarem protagonistas de suas próprias histórias.

⁴ A escritora Gloria Jean Watkins usa o pseudônimo bell hooks, e em letras minúsculas, por considerar que importa mais saber suas ideias do que quem ela é.

Alves (2017), ao comentar as ideias de Brandist (2002) sobre o pensamento dialógico do Círculo bakhtiniano sobre a linguagem, ressalta que estes estudos se mostram coerentes, visto que relacionam os problemas do sujeito, da arte, da vida e da cultura enquanto linguagem enunciada, isto é, a proposta círculo-bakhtiniana entende que os indivíduos possuem direitos e responsabilidades que se dão a partir da compreensão responsiva. No caso do rap na luta antirracista, a responsividade permite que esses *Mcs* compreendam o lugar social, o contexto político em que estão inseridos e possam, por meio de uma resposta responsável, ressignificar o seu lugar no mundo.

Desse modo, toda compreensão responsiva ativa, de acordo com Alves (2017), possui um acabamento estético que possibilita uma atividade educativa formativa em que esses sujeitos se respondem e se educam sistematicamente de forma consciente e, de acordo com o autor, participativa.

Em consonância com essa ideia, Teperman (2015, p. 9) reflete que “entre os muitos gêneros que marcam nosso tempo, o rap se destaca como aquele que mais questiona seu lugar social”. Entendemos, assim, que estudar as denúncias presentes na letra do rap *Eu não sou racista* a partir de uma perspectiva círculo-bakhtiniana trará uma grande contribuição para os estudos linguísticos no geral, mas principalmente para aqueles que se denominam aplicados, pois essas pesquisas buscam entender a linguagem de forma crítica e interventiva.

Portanto, neste capítulo, analisar-se-ão os níveis de responsividade, isto é, como a responsividade constitui e se como manifesta⁵, a partir da relação entre dialogismo e alteridade, em

⁵ Alves (2017) explica que a responsividade constitutiva permite a existência de linguagem e de sujeitos em contextos situados de apreciação e resposta. Já a responsividade manifesta, segundo o autor, ocorre na palavra enunciada em gêneros discursivos como uma contrapalavra, como uma resposta autêntica e sensível.

parte da canção de rap *Eu não sou racista*,⁶ do rapper Nego Max, que foi lançada em 16 de dezembro de 2020 e está disponível em todas as plataformas musicais de *streaming*. A composição debate sobre o racismo estrutural através da experiência social de uma pessoa branca em relação à experiência de uma pessoa preta. Apesar de esse tipo de rap, que se caracteriza como mais contestador, ter, como público-alvo maior, sujeitos periféricos, por estar disponível nas plataformas digitais, a canção alcançou diversos grupos de diferentes classes sociais.

Para alcançar o objetivo proposto nesse texto, apoiar-nos-emos teoricamente em Bakhtin (2010, 2014) e Volóchinov (2019), com maior força, bem como em Alves (2017), Freire, Amaral e Gonçalves (2021), Menegassi (2009), Fonseca (2011), Teperman (2015), hooks (2019), Ribeiro (2019) e Gonzalez (2020) para orientar a nossa análise.

Para efeitos de organização, este capítulo é constituído, além da introdução feita aqui nessa seção e da conclusão produzida na seção final, de uma seção da fundamentação teórica, que relaciona responsividade e a luta antirracista, da análise do rap e, posterior à conclusão, de uma seção dedicada às referências em que se apoia a nossa pesquisa.

Dito isso, na próxima seção, comentaremos sobre os pressupostos teóricos que regem este trabalho.

RESPONSIVIDADE NA LUTA ANTIRRACISTA: O RAP COMO RESPOSTA RESPONSÁVEL

Bakhtin (2014, p. 86) explica que “o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes”. Ainda comenta o autor que, “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra

⁶ Videoclipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2DCHWp2XyA&t=73s>.

com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.” (BAKHTIN, 2014, p. 88).

Pensar a partir da teoria bakhtiniana no caráter dialógico da linguagem que se manifesta e faz a mediação das práticas sociais é, também, refletir sobre os aspectos da responsividade que constituem o enunciado. No que diz respeito a essa questão, Menegassi (2009, p. 149) salienta:

Nessa perspectiva, entende-se que tratar do caráter responsivo das práticas de linguagem implica em pensar no papel fundamental que o outro, isto é, o interlocutor socialmente situado, exerce nos processos de interação verbal. Assim, traça-se um percurso reflexivo básico que marque, a partir dos pressupostos bakhtinianos, a necessidade humana de provocar no seu par uma reação, uma resposta às suas ações, sejam elas de natureza atitudinal ou linguística. (MANEGASSI, 2009, p. 149)

A necessidade de uma resposta nasce, segundo Bakhtin (2010, p. 114), da relação “eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro”. Em outros termos, o autor considera que há sempre um outro que está disposto a responder às atitudes de um eu. Em consonância com essa ideia, Freire, Amaral e Gonçalves (2021) ressaltam que a arquitetura bakhtiniana enfatiza em seus estudos a importância do sujeito, uma vez que os sentidos, os indivíduos e as instituições sociais se consolidam por meio da interação com a alteridade, isto é, com o outro, nas relações dialógicas que podem ser estabelecidas por uma rede de contato com outros sujeitos, com outros enunciados e com outras ideologias.

De acordo com esse pensamento, é necessário compreender que, na perspectiva dialógica, toda palavra tem duas faces, uma que procede de alguém, e a outra que é endereçada para alguém. Ao exemplificar essa questão, Volóchinov (2019) afirma que até mesmo o choro de um recém-nascido é dirigido para sua mãe. A respeito desse exemplo utilizado pelo teórico russo, Menegassi (2009) comenta que esse gesto ocorre não só por questões biológicas, mas resulta da percepção da criança de que existe um indivíduo em prontidão que reage e responde a seu pranto.

Percebe-se, portanto, que a ligação entre as relações dialógicas, a alteridade e a responsividade é inseparável e manifestada em diversos discursos que circulam nas esferas sociais, desde enunciados cotidianos, como o choro de um bebê, até enunciados produzidos no meio artístico, como as canções.

Como exemplo disso, podem-se citar o rap, o jazz, o soul e o funk, que, segundo Fonseca (2011), são músicas que estão firmemente ligadas à história dos negros e dos pretos, uma vez que esses grupos usaram dessa expressão artística como marca cultural e identitária.

Ainda de acordo com a autora, o rap tem tido, nos últimos anos, lugar de destaque no Brasil ao ser visto como a voz de uma maioria (em relação quantitativa), isto é, de jovens que estão inseridos nas classes sociais mais carentes, mas que, por ser um estilo musical ainda marginalizado, é tratado como gênero da minoria.⁷

Mesmo em sua origem, nas décadas de 1960 e 1970, o rap já ansiava responder responsabilmente⁸ questões sociais que envolvessem negros, pobres e periféricos. No decorrer das décadas, esse objetivo não foi alterado e ganhou força ao ter seu alcance ampliado por meio das mídias digitais. Com um público mais atento às letras e às melodias, os intérpretes e compositores escolheram, como temas principais, o combate à corrupção, os problemas sociais que afetam grande parte da população, como a extrema pobreza, a fome e a dor do homem periférico, além de trazer também a denúncia aos tipos e formas de preconceitos e discriminação, principalmente, o racismo.

⁷A autora fala em minoria no sentido quantitativo, mas o termo refere-se e define grupos que foram socialmente marginalizados e silenciados, como mulheres, negros e público LGBTQIA+.

⁸ Sabemos que nem todas as respostas são responsáveis, visto que os sujeitos compreendem a partir do lugar social e histórico e são perpassados por suas crenças, ideologias e são constituídos e constituem relações dentro das esferas da criação humana. Porém, acreditamos que o rap interventivo nasceu com o intuito de responder de forma responsável e crítica às questões sociais que envolvem pessoas em situação de vulnerabilidade. Logo, acreditamos que o rap, geralmente, é uma resposta consciente, responsável.

A partir das reflexões bakhtinianas, pode-se, portanto, compreender que o rap é um ato ético e responsável que tem como seu propósito principal responder a vários discursos que circulam historicamente na sociedade, no caso deste trabalho, na esfera socio-histórica brasileira.

Sobre essa questão, Freire, Amaral e Gonçalves (2021) mostram que é possível responder de formas solidárias a causas públicas:

Logo, a responsividade, enquanto presença da voz a qual respondemos eticamente em nossos atos, desencadeia práticas/sentidos/axiologias que orientam compreensões do eu-para-mim, do eu-para-o-outro, do outro-para-mim, cujos juízos respondem solidariamente a causas públicas. Estas são algumas potências da responsividade, que oportunizam sociabilidades com desejos de vida e não de morte. (FREIRE, AMARAL e GONÇALVES, 2021, p. 27.)

Pensar no outro de forma responsável é importante e mostra-se fundamental quando o grupo é subjugado, atacado, excluído e perseguido. Infelizmente, a população negra, mesmo com todas as leis⁹ que objetivam proteger esse grupo, ainda é discursivamente e fisicamente maltratada e violentada.

Responder, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, é usar o discurso como espaço de luta. Inclusive, responder por meio de canções que atingem milhões de ouvintes é, também, ampliar as vozes que foram historicamente silenciadas e marginalizadas. O rap *Eu Não Sou Racista* é mais uma ferramenta responsável que não se omite no combate à cultura racista.

A cultura racista no Brasil é fruto dos discursos da escravidão, da abolição e dos chamados estudos sob perspectiva do racismo científico que se iniciou na década de 1930. Inicialmente, com a tese da degenerescência racial de Rodrigues (1932), que pregava que a mestiçagem representaria um perigo à evolução social do país, pois causaria uma possível degeneração física, psíquica e social entre os povos que se misturavam. No mesmo ano, Vianna (1932) lançou a

⁹ As leis antirracistas se mostram frágeis e, muitas vezes, ineficientes.

teoria do branqueamento, que percebia o contato inter-racial como um meio de embranquecer e refinar as populações não brancas.

Posteriormente, surgiu a teoria de democracia racial de Freyre (1933), que apontava que a miscigenação entre negros, índios e brancos foi um processo pacífico que resultou na diminuição das desigualdades raciais e colaborou para uma maior reciprocidade afetiva entre esses povos, omitindo, assim, o estupro e a violência sexual que as mulheres negras e indígenas sofreram continuamente no período colonial.

A antropóloga Lélia González (2020) critica a obra *Casa Grande & Senzala* (FREYRE, 1933) e aponta que a democracia racial não passou de um mito, pois a estrutura do sistema escravista patriarcal brasileiro não se constituiu sob bases harmônicas, como supôs Freyre, ao contrário, o racismo e o sexismo seriam os pilares nos quais estes sistemas de opressão foram gerados no escravismo e perpetuados após a Abolição.

Segundo Melo e Moita Lopes (2014), os efeitos discursivos das teorias baseadas no racismo científico foram imbuídos no imaginário coletivo brasileiro e ainda podem ser percebidos em contextos distintos do país, respeitando as singularidades de cada região, que, por sua vez, fazem parte da constituição da sociedade brasileira racial. Tais efeitos discursivos ainda constroem uma iconografia dos negros e das negras, em variados contextos, como serviçais, marginais, bandidos, incompetentes, incapazes para atividades intelectuais, com belezas inferiores, extremamente eróticos e sexualizados, dentre outras imagens pejorativas.

hooks (2019b, p. 36-37), por sua vez, aponta que devemos olhar de formas não convencionais para negritude e identidade das pessoas negras e as convida a “transformar as imagens, criar alternativas, questionar quais tipos de imagem subverter, apresentar críticas e transformar visões de mundo a nos afastar de pensamentos acerca do bom e do mau”.

Um importante espaço cultural na luta para construir imagens transgressoras e ampliar as fronteiras das imagens coloniais às quais as pessoas negras foram submetidas é o cenário musical.

Como já foi citada ao longo do texto, o rap surge para questionar o lugar social que ocupam, partindo do seu lugar de fala¹⁰ (RIBEIRO, 2019), com o intuito de responder esses discursos racistas propagados pelo sistema supremacista branco, patriarcal e colonizador.

Nesta seção, comentamos sobre a relação teórica entre responsividade em perspectiva círculo-bakhtiniana e o rap, como uma forma de responder, estética e socialmente, a questões relevantes que envolvem a luta contra o racismo, o que nos ajudou a desenvolver e a compreender nosso objeto de estudo. Dedicamos a próxima seção para apresentarmos nossa análise.

EU NÃO SOU RACISTA: UMA ANÁLISE RESPONSIVA DO RAP COMO RESISTÊNCIA AO RACISMO

O rap *Eu não sou racista* foi escolhido por tematizar de maneira bem explícita os discursos advindos do racismo estrutural, além de apresentar as visões distintas acerca de temas raciais polêmicos na sociedade brasileira. De um lado, através da fala de um branco, aparecem os discursos da elite branca, patriarcal e colonialista; do outro lado, através da fala de um negro, surgem as respostas, contrapalavras, discursos decoloniais¹¹, antirracistas e de resistência.

É importante aqui destacar que essa interação encenada na canção em exame se dá em forma de diálogo em que cada um dos parceiros da interação tem seu turno de fala; de forma que,

¹⁰Segundo Djamila Ribeiro, em sua obra *Lugar de fala* (2019), o conceito advém das discussões sobre *feminist standpoint*, diversidade, teoria racial crítica e pensamento decolonial. A autora ainda sustenta que a teoria “não se trata de afirmar as experiências individuais, mas entender como o lugar social ocupado por certos grupos restringe oportunidades.” (RIBEIRO, 2019, p. 60.)

¹¹É um termo que foi cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência, teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

primeiramente, o homem branco enuncia seus discursos para, depois, o homem negro respondê-los, dando, assim, um tom de diálogo/conversa durante o rap.

A canção é bem extensa, composta por vinte e duas estrofes, de forma que, para não ocuparmos tanto espaço neste texto, selecionamos alguns trechos para análise, ressaltando a dinâmica de diálogo; e, para uma melhor compreensão, destacamos os discursos proferidos pelo homem branco e, em seguida, a resposta do homem negro para facilitar a análise.

Dito isso, passemos à análise da canção, cujos versos seguem abaixo:

Versos (Homem Branco)

Primeiramente, com todo respeito

Somos todos seres humanos pra mim

Não existe essa de branco ou preto

Dentro disso eu não consigo sentir pena

Vocês problematizam tudo, esse é o grande problema

Versos (Homem Preto)

Primeiro que isso não é nenhuma novidade

Que somos humanos, eu sei, explica isso pra sociedade

Mas depois de séculos de atrocidade

Percebi que, na verdade, o homem branco que perdeu a humanidade

Quem começa cantando é o homem branco, o qual inicia com o verso “primeiramente e com todo respeito”, buscando começar seu diálogo de forma educada e pacífica, para depois proferir o discurso de que não existem pretos e brancos, pois todos somos seres humanos, portanto todos somos iguais. Costa de Paula (2010) aponta que estamos vivendo um momento em que as pessoas estão preocupadas em se mostrar racialmente tolerantes e “politicamente corretas”, dessa forma, usam da aparente cordialidade para manifestar o racismo. É comumente proferido o discurso de que todos somos iguais e que não existe raça para invalidar as lutas do povo negro por seus direitos e por reparação histórica, daí, explica-se o verso seguinte “vocês problematizam tudo”.

Costa de Paula (2010), em sua tese, ressalta as circunstâncias sociopolíticas que envolveram o surgimento do termo raça e enfatiza que o termo foi criado, inicialmente, para categorizar as pessoas e está diretamente relacionado à necessidade de os humanos exercerem domínio uns sobre os outros. “Raça seria, então, um canal que serviria para estabelecer quem manda e quem obedece em determinada sociabilidade.” (COSTA DE PAULA, 2010, p. 64.)

Por sua vez, o homem preto responde ao discurso de invalidação das lutas do seu povo e da negação da racialização dos seus corpos, outrora imposta pelo povo branco, pedindo explicações para as atrocidades, virulências e escravidão cometidas contra seu povo, simplesmente por essa racialização que o homem branco, agora, nega.

Percebemos, assim, que já existe aí um nível de responsividade, pois, de acordo com Manegassi (2009, p. 149), “a palavra tem como traço comum o endereçamento ao outro, do qual se espera uma atitude e uma resposta”, ao finalizar seu discurso, o homem branco espera do seu interlocutor uma resposta, que prontamente o faz, já que a necessidade de uma resposta nasce, segundo Bakhtin (2010, p. 114), da relação “eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro”. Seguem os versos selecionados para esse momento de análise:

Versos (Homem Branco)

Falando de escravidão como se fosse atual

Mas se ela existisse ainda, 'cês 'tavam passando mal

Já passaram duzentos anos e 'cês ainda tão nessa

Não consegue sair da fossa e diz que a culpa é nossa?

Versos (Homem Preto)

Trago marcas profundas na minha memória

Abolição aqui só aconteceu nos livros de história

Nessa conversa só existe dois lados

O com o passado escravocrata e o outro com o passado escravizado

Nesses versos em que se trava um diálogo tenso entre dois posicionamentos, percebemos que o homem branco aborda a questão da escravidão como se ela fosse um argumento que as pessoas pretas usassem para continuar se vitimizandando, afirmando que, por ser algo que aconteceu há muito tempo, não deveria mais ser discutido. Em seguida, o homem preto responde em seus versos os argumentos cantados anteriormente, mostrando a seu interlocutor que as marcas da escravidão permanecem na memória das pessoas pretas até hoje, pois elas ainda sofrem socialmente com essas questões. Argumenta também que a abolição não existiu de verdade, já que ela se encontra apenas nos livros de história. E termina seu verso distanciando a história dos dois e mostrando que ele, o negro, tem um passado escravizado, enquanto o outro, o branco, tem um passado escravocrata, o que pode mudar a forma como a sociedade os enxerga.

De acordo com Alves (2021), a categoria de responsividade bakhtiniana ajuda-nos a entender as lutas sociais de sujeitos marginalizados a usarem a linguagem de maneira a responderem a condições desiguais vividas por eles na sociedade. Nesses trechos analisados, notamos a necessidade que o homem preto sente em dar uma resposta ativa à questão da escravidão levantada por seu interlocutor, visto que suas marcas remetem a lutas sociais ainda muito presentes pelo grupo social que ele representa.

Versos (Homem Branco)

Branco morre e 'cês não faz um gesto

Preto morre e 'cês quer parar o mundo com seus protesto

Versos (Homem Preto)

No Brasil morre um preto a cada vinte e três minuto

Agora, sejamos francos

Quantas pessoas cê conhece que morreu só por ser branco?

Nessa parte da canção, o homem branco se mostra indignado com os protestos feitos pelas mortes de pessoas pretas, além de argumentar que, quando são pessoas da sua etnia que morrem,

nenhuma manifestação é feita. A propósito, podemos citar aqui um movimento que repercutiu no mundo todo após a morte de um homem preto nos Estados Unidos, o movimento *Black Lives Matter*,¹² que luta contra a violência e a matança de pessoas pretas por meio da violência policial.

Nos seus versos, Nego Max argumenta nessa direção, apresentando uma estatística de que, a cada vinte e três minutos, uma pessoa preta morre no Brasil, momento em que termina a sua indagação perguntando ao seu interlocutor se ele conhece alguém que morreu só por ser branco, no intuito de mostrar a ele que a cor da pele, quando essa é preta, é causa de morte de muitos na sociedade brasileira.

Ao dar sua resposta, enfatizando a diferença entre as mortes sofridas por pessoas pretas e brancas, Nego Max não está apenas respondendo diretamente ou somente ao seu interlocutor, mas respondendo, sobretudo, a diversos outros enunciados sociais que constituem o discurso do seu oponente. Sobre esse aspecto responsivo, Alves (2017) destaca que, na concepção bakhtiniana, sujeito, linguagem e vida são fenômenos organizados e ressignificados pelo esforço de uma consciência axiológica que responde a outra, o que explica, no caso do nosso objeto de análise, que o processo responsivo que ocorre entre os dois intérpretes da canção só acontece por meio de um processo de refração dialógica em que eu-outro participam ativamente. Sobre essa questão Manegassi (2009) salienta:

Não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formulação de enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade, conforme ensinam Bakhtin/Volóchinov (1992) (MANEGASSI, 2009, p. 152).

Tomemos outros versos da canção:

¹² Tradução livre: Vidas Negras Importam.

Versos (Homem Branco)

*Engraçado, né? 'Cês gosta memo é de pegar atalho
Mas a conquista só vem com o mérito do trabalho
Vocês que vivem de cota, Bolsa isso, Bolsa aquilo
Têm coragem de falar que eu sou o privilegiado?*

Versos (Homem Preto)

*Nosso sangue é base dessa economia
E você tem coragem de falar de meritocracia?
Cota não é esmola, é a inclusão
De um povo sequestrado e deixado sem reparação.*

Já nesses versos, os dois abordam a temática da meritocracia, tema muito discutido e problematizado socialmente. O homem branco traz o discurso das pessoas que não concordam com a política de cotas e de bolsas, falando que isso é um atalho e que, por isso, as pessoas pretas são privilegiadas, estabelecendo, assim, uma rede dialógica com outros enunciados racistas presentes na sociedade brasileira. Sobre as relações dialógicas, Alves (2017) explica que os sujeitos se posicionam dialogicamente, em situações comunicativas concretas, por meio de uma compreensão responsiva. O autor explica, ainda, que a efetivação dessa compreensão responsiva e responsável pode ressignificar os sujeitos e seu contexto sociopolítico.

No tocante à implantação de políticas de ações afirmativas para inclusão de pessoas de cor no Ensino Superior, Borges e Melo (2018) apontam os efeitos que produziram nas pessoas brancas no período em que foram implantadas:

As ações afirmativas para ingresso de pessoas negras no ensino superior geraram manifestações acirradas e fizeram emergir o racismo que, desde a abolição do trabalho escravo, se tenta negar sistematicamente. Essa política afirmativa, que questiona uma falsa meritocracia e, também, o privilégio de pessoas brancas ocuparem maciçamente, há séculos, os bancos das instituições públicas de ensino superior do Brasil, fez ruir o tão admirado 'mito da democracia racial' e trouxe à tona uma quantidade de denúncias de injúrias raciais como ainda não se tinha visto por aqui. (BORGES; MELO, 2018, p. 3.)

Voltando à canção, o rapper negro responde ao discurso do seu interlocutor mostrando que as cotas não são esmolas, mas uma forma de inclusão, já que as pessoas pretas não tiveram uma reparação histórica após anos de escravidão e descaso do governo. Borges e Melo (2018), a este propósito, destacam que o Brasil iniciou seu desenvolvimento econômico assentado no sistema escravocrata, cuja base foi, por séculos, o extenso tráfico de mulheres e homens negros, e denunciam que foram essas vidas negras que formaram a ‘mão de obra’ que possibilitou e produziu os avanços socioeconômicos, mas dos quais o povo negro nunca desfrutou.

Durante o discurso dos dois homens, a temática do racismo é apresentada em diferentes argumentos, mantendo um diálogo entre eles. Os dois buscam mostrar suas percepções baseadas em suas ideologias e nos contextos sociais nos quais eles estão inseridos, o homem branco tentando provar que não é racista, e o homem preto provando que ele é. Como nos lembra Manegassi (2009), não é através da fala que o diálogo se inicia, mas a partir da tomada de consciência das relações sociais das quais os sujeitos fazem parte, ou seja, o diálogo na música começa quando os dois percebem e se posicionam em lugares sociais diferentes, marcados por questões de classe social e etnia.

Ao final da música, Nego Max permanece em pé e o seu interlocutor, sentado, representando certo grau de autoridade sobre o assunto abordado. A este respeito, é pertinente o que salienta Alves (2017), ao afirmar que a linguagem, em todas as suas formas, possibilita uma sociedade e sujeitos que estão situados dentro de um contexto de situação e resposta. Percebemos, portanto, com o clipe, que tanto o homem branco quanto o homem preto, por meio de suas vestimentas, dão uma resposta constitutiva, isto é, representam a figura do branco e do negro de maneira estereotipada. O primeiro, com suas roupas de marca, e o segundo, com traços de sua cultura. Os dois chegam a se exaltar respondendo um ao outro em algumas partes do clipe, mas, diferentemente do homem preto, o homem branco, ao final da

canção, fica com o semblante preocupado, refletindo sobre o que foi dito pelo seu locutor.

Essa cena se constitui como um ato ético e responsivo porque, recuperando as palavras de Freire, Amaral e Gonçalves (2021, p. 26) ao interpretarem as ideias bakhtinianas, a responsividade leva em conta que “compreender um objeto (uma relação de sentido com diversos sujeitos) significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação axiológica que preciso assumir perante ele)”,

Ao fazer isso, percebemos que o discurso dos dois homens é perpassado por diversos outros enunciados e que eles, ao internalizarem esses enunciados, se posicionam a partir de suas vivências. De acordo com Menegassi (2009, p. 152), “o discurso interior, tanto do locutor como do outro, é resultado da internalização e da reconstrução das práticas sociais das quais o sujeito toma parte ao longo de sua existência”. Ou seja, por estarem em posições sociais diferentes e por terem vivências diferentes, os dois homens estabelecem em suas falas redes dialógicas diferentes. Um que acha a política de cotas e bolsas errada, e o outro que entende sua necessidade.

Percebemos, ao fazer a análise, que a canção se dá a partir de um diálogo face a face entre dois homens e que, através de seus argumentos, um busca responder ao outro. Notamos, também, que as falas na canção, tanto nos versos do homem branco, quanto nos versos do homem preto, são falas que remetem, dialogicamente, a outros enunciados sociais, advindo do discurso da escravidão, da violência contra a população preta e também do discurso meritocrático, que envolvem questões que perpassam a nossa sociedade e que ainda permanecem discutíveis atualmente.

Nessa direção é que corroboramos com Alves (2021, p. 279), ao dizer que, “quando as vozes massacradas se rebelam contra mecanismos promotores de reinados da opressão, elas corporificam a responsabilidade que cada sujeito administra em suas vivências”. Com base nessa linha de pensamento, percebemos assim que, através do rap, Nego Max assume a responsabilidade de abordar a temática do racismo de maneira

responsável, respondendo eticamente não apenas aos enunciados presentes na canção, mas também a diversos outros enunciados que dialogam e perpassam as falas proferidas durante a música, buscando, dessa forma, além de denunciar, fazer com que os sujeitos, de diferentes contextos, etnias e classes sociais, reflitam e se posicionem sobre o assunto.

Enfim, como vimos discutindo, o rap, como estilo musical periférico, o qual muitas vezes busca discutir, expor e denunciar questões ainda problemáticas na nossa sociedade, como é o caso do racismo, torna-se importante não só para os estudos linguísticos, mas para o entendimento da sociedade como um todo. Ao analisar a canção *Eu não sou racista*, percebemos como ela é perpassada por diversos discursos sociais e que, ao haver o diálogo entre os sujeitos (homem preto e homem branco), suas respostas não apenas respondem um ao outro no momento da interação, mas também a esses outros discursos presentes na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, por mais que não tenha havido leis segregacionistas, fica evidente, devido aos muros “invisíveis” do sistema patriarcal, colonial e racista sob qual nosso país foi fundado, que as pessoas negras e brancas não ocupam os mesmos espaços de poder. É nessa conjuntura de opressão e silenciamento que o rap/música/linguagem surge como ferramenta de luta, de denúncia, de empoderamento e de resistência do povo negro.

Bakhtin (2014), em sua concepção de linguagem dialógica, aponta que os sentidos na enunciação não são dados previamente, mas vão sendo (co)construídos discursivamente na relação de interação entre os sujeitos. Dessa forma, a ideia que sustenta o princípio geral da linguagem na perspectiva baktiniana é que todo sentido reside na relação com o outro na interação, que, por sua vez, é marcada pela negociação. É importante frisar que essa negociação de sentidos não se dá de forma pacífica, mas, muitas

vezes, pela disputa entre a palavra de um e a do outro, semelhante ao que se dá numa arena de lutas.

Assim, é através da interação com o outro, a partir do seu contato com outros sujeitos, com outros signos, com outros enunciados e com outras ideologias, que surgem as relações: eu, o outro e eu-para-o-outro. Partindo dessas premissas, analisamos os níveis de responsividade constitutiva e manifesta, a partir da relação entre dialogismo e alteridade, na canção de rap *Eu não sou racista*, do rapper Nego Max, que está disponível na plataforma *Youtube*.

Da análise, percebemos que os discursos proferidos pelos dois participantes do rap são perpassados por diversos outros enunciados e que eles, ao internalizarem esses enunciados, se posicionaram axiologicamente a partir das posições sociais diferentes que ocupam, e por terem vivências diferentes. Nesse sentido, a canção do Nego Max dá um tom responsivo ao rap em seu uso responsável como ferramenta na luta antirracista. Os enunciados racistas podem ferir, excluir, oprimir e até matar sujeitos da população negra, de forma que é imprescindível a importância política de assumirmos, responsavelmente, o nosso compromisso na luta antirracista.

REFERÊNCIAS

ALVES, Benedito Francisco. A constituição filosófica do conceito de responsividade para o dialogismo bakhtiniano. In: GONÇALVES, João Batista Costa; SILVA, Elayne Gonçalves; AMARAL, Marcos Roberto dos Santos; PONCIANO FILHO, José Alberto (Org.). **Análise dialógica do discurso em múltiplas esferas da criação humana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ALVES, Benedito Francisco. **Uma análise sobre a responsividade em práticas de letramento na associação de catadores de materiais recicláveis Bom Jesus Sul, de Limoeiro do Norte, Ceará**. 2017. 329 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Curso de Pós-

Graduação em Linguística Aplicada, Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2017. Disponível em: https://www.uece.br/posla/wp-content/uploads/sites/53/2020/01/TESE_BENEDITO-FRANCISCO-ALVES.pdf. Acesso em: 31 mar. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2.ed. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2a.ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance**. 7. ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. v.2, n.11, p. 89-117, 2013.

BARROSO, Suerda Lino. **A carnavalização na construção do feminino em canções de Rita Lee**. 2022. 154 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://www.uece.br/posla/pesquisa/dissertacoes/>. Acesso em: 31 mar. 2023.

COSTA DE PAULA, R. “**Não quero ser branca não. Só quero um cabelo bom, cabelo bonito**”: performances de corpos/cabelos de adolescentes negras em práticas informais. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

EU NÃO SOU RACISTA. Produção de Droppalien. Intérpretes: Nego Max. Música: LSF Suburbano, 2020. (4 min 16 seg.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v2DCHWp2XyA&t=90s>. Acesso em: 23 dez. 2022.

FONSECA, Ana Silvia Andreuda. **Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar**. 2011. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística Aplicada, Estudos em Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Cap. 6.

FREIRE, Janaina Lisboa Lopes.; AMARAL, Marcos Roberto dos Santos.; GONÇALVES, João Batista Costa. A responsividade no enfrentamento à violência sexual infanto-juvenil em tempos do novo Coronavírus em gênero discursivo emergente. **Revista Diálogos (RevDa)**, v.9, n.1, p.24-38, jan/abr. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/11789#:~:text=Resumo,novas%20dimens%C3%B5es%20no%20contexto%20pand%C3%AAmico>. Acesso em: 25 abr. 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização: Flávia Rios, Márcia Lima. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019a.

HOOKS, Bell. **Olhares negros: raça e representação**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019b.

MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. A performance narrativa de uma blogueira: “tornando-se preta em um segundo nascimento”. **Alfa**: São Paulo, 58 (3), p. 541-569, 2014.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da Responsividade na interação Verbal. **Línguas & Letras, [S. l.]**, v. 10, n. 18, p. 147-170, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257>. Acesso em: 23 dez. 2022.

NASCIMENTO, Andrea dos Santos *et al.* Pretitude e o Afroperspectivismo em Psicoterapia: Rio de Janeiro: UFRJ - **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 19, n. 4, 2019. Semestral. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/49293/32942#:~:text=%22Pretitude%22%20%C3%A9%20a%20jun%C3%A7%C3%A3o%20das,protagonistas%20ativas%20de%20suas%20hist%C3%B3rias..> Acesso em: 23 dez. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais.)

SILVA, Tatiana Rodrigues da; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. A prática cultural do rap nas periferias: análise dos signos ideológicos do discurso de jovens Mcs. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. l.], v. 6, ed. 13, p. 101-117, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/articloe/view/1348>. Acesso em: 31 mar. 2023.

TEPERMAN, Ricardo. **Se liga no som**: as transformações do rap no Brasil. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

VOLÓCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Vólkova América. 2. ed. São Paulo, Editora 34, 2018.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, n. 1, p. 253-269, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S21764573201300020004&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 20 nov. 2022.

DO MITO À LENDA: CARNAVALIZAÇÃO BAKHTINIANA NO MEME “MITO É PARA OS FRACOS. EU SOU A LENDA”

Maria Natália Coelho da Silva
Patrícia Elainny Lima Barros
Soraia Alves Barbosa

INTRODUÇÃO

O contexto político brasileiro tem despertado notável polarização desde 2018, ano em que Jair Bolsonaro foi eleito presidente, mesmo sob discursos racistas, homofóbicos e misóginos, recebendo a alcunha de *mito* por parte daqueles que o apoiavam, termo cujo significado foi o de um atributo dado a alguém com ideias revolucionárias. No entanto, diante dos embates abrangendo os governos de esquerda, especialmente o Partido dos Trabalhadores (PT), os episódios envolvendo Luiz Inácio Lula da Silva (desde a prisão até sua candidatura à presidência para o quadriênio 2023-2026) despertaram, ainda mais, o clima de polarização política, passando Lula a ser visto por seus apoiadores como a única pessoa capaz de derrotar o governo de direita então ocupante do maior cargo de direção no Brasil.

Dentro desse contexto socio-histórico-político brasileiro, vários memes efervesceram no meio cibernético, dentre eles, um intitulado “Mito é para os fracos. Eu sou a Lenda”, oriundo do Twitter¹, no qual o termo *mito* – ressignificado pelos apoiadores de Bolsonaro de forma a fortalecer discursos oficiais, e, por conseguinte, a depreciar discursos marginalizados, a exemplo de

¹ Para efeito de esclarecimento, o nome e o logotipo do *Twitter* foram modificados, em julho de 2023, pelo novo dono dessa plataforma, o empresário Elon Musk, passando a se chamar X. Resolvemos, no entanto, conservar, aqui, o nome *Twitter* em razão de ser essa a denominação usada quando a presente pesquisa foi realizada.

mulheres, negros, LGBTQIA+ – foi suplantado pelo termo *lenda*, ao qual foi atribuído um tom de salvação, de uma pessoa que alcançou o impossível.

Sendo o meme um gênero no qual o humor se faz presente, é possível notar que o riso que dali emana é carnavalizado, pois chacoteia da situação política do país e do então presidente da República, aparentemente convencido de sua reeleição, ao colocar Lula na posição de líder e daquele que, por sua grandeza, apequenou Bolsonaro.

Considerando, então, que elementos da cosmovisão carnavalesca bakhtiniana estão presentes no meme “Mito é para os fracos. Eu sou a Lenda”, fizemos, neste capítulo, uma análise do referido meme, à luz da teoria da carnavalização bakhtiniana, estruturando o nosso texto da seguinte forma: no primeiro tópico, intitulado “Conceito e delimitação do campo de estudos do meme”, buscamos compreender a complexidade que circunda o meme a partir de autores como Santos (2018), Dawkins (1976), Blackmore (1999, 2000) e Chagas (2020); no tópico seguinte, denominado “O carnaval na era memética”, apresentamos a teoria da carnavalização bakhtiniana, evidenciando a cosmovisão carnavalesca com base em Bakhtin (1997, 2010, 2014); no terceiro tópico, intitulado “Análise da carnavalização no meme ‘Mito é para os fracos. Eu sou a lenda’”, construímos uma análise do referido meme à luz da carnavalização de acordo com Bakhtin (1997, 2010, 2014). Por último, apresentamos a conclusão deste estudo, seguida das referências.

CONCEITO E DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDOS DO MEME

O termo *meme* foi cunhado pelo biólogo Richard Dawkins em sua obra *O Gene Egoísta*, datada de 1976. *Memética* é, por sua vez, o nome dado à “ciência que estuda como os memes se propagam” (LEAL-TOLEDO, 2017, p. 13). Para Dawkins (1976), de influência darwiniana, os memes devem ser compreendidos como parte de

chaves analíticas responsáveis por carregar analogias emprestadas com os genes e estes, uma vez preservados, exercem o papel de transmissão e de replicação de toda a carga genética contida em seu DNA às gerações ulteriores. Com base nesse raciocínio da Genética, Dawkins compreende os memes como espécies de genes da cultura, podendo estes serem definidos como “ideias, bordões, modos de vestir, de cozinhar ou de construir” (CHAGAS, 2020, p. 25).

De modo similar a outros replicadores, os memes passam por uma seleção natural, e, neste processo, as ideias consideradas mais razoáveis, as que apresentam maior apelo entre as pessoas, são as que se propagam com maior eficácia (CHAGAS, 2020). No entanto, convém ressaltarmos que a teoria dos memes, nesse sentido, não se centra na condição de verdade carregada por eles, mas, sim, em como estes se espalham. É devido a isso que Dawkins (1976), em sua abordagem, destaca três propriedades distintas que caracterizam o meme: a fidelidade, que diz respeito à capacidade de se replicar de modo idêntico; a fecundidade, ou seja, a capacidade que um meme apresenta para gerar múltiplas réplicas de si mesmo; a longevidade, que se refere à capacidade de um meme perdurar no tempo.

Conforme ainda destaca Chagas (2020), essas propriedades ontológicas do meme são responsáveis por definir o potencial de replicabilidade e de variação do meme entre as pessoas, pois “elas indicam como a mensagem se propaga, mas não que mensagem é aquela ou por qual razão ela é propagada” (CHAGAS, 2020, p. 26). Chagas também realça que estas duas últimas abordagens (a natureza da mensagem e o motivo pelo qual ela se propaga) são razoavelmente negligenciadas pela memética, visto que esta é uma ciência essencialmente relacional.

Ao sintetizar o conceito de meme na perspectiva de Dawkins (1976), Santos (2018, p. 74) ressalta que “[...] podemos entender que sons, imagens, lendas, canções, textos literários, códigos diversos, postagens em blogs e comentários, indistinta e indiscriminadamente, são entendidos como uma forma de manifestação mêmica, ou seja, de replicação do conhecimento ou

da informação”. Deste modo, não se pode afirmar que alguém possa criar um meme, já que este emerge e faz uso do sujeito da linguagem, e não o sentido contrário.

A compreensão de como os memes se propagam não era, *a priori*, o grande cerne de reflexão de Dawkins em torno da fundamentação para este estudo. Entretanto, suas discussões serviram de incentivo para que outros autores contribuíssem para desenvolver o assunto. Daniel C. Dennett (1991, 1996), por exemplo, é o grande responsável pela consolidação de “uma abordagem evolucionista na competição entre os memes” (CHAGAS, 2020, p. 26). De acordo com Chagas,

[...] uma vez que o substrato é finito e os memes, como qualquer outro replicador, dependem dele para serem passados adiante, não resta alternativa senão a disputa entre si, como força-motriz da evolução. Deixando de lado, portanto, a proposta de Dawkins de conciliar um certo determinismo genético com a perspectiva do darwinismo universal, Dennett assume a memética como um paradigma da mente (CHAGAS, 2020, p. 26).

Para Dennett, então, os memes disputam entre si os recursos de nossas mentes, ou seja, a capacidade humana de armazenar e de pôr em prática as ideias. Já que há um limite tanto desses recursos como de um conjunto de mentes que se disputam entre si, esse embate torna-se feroz.

Sobre esse processo de disputa entre os memes, Blackmore (1999) compreende a memética como uma perspectiva cuja orientação é realizada não pelo humano, mas pelos próprios memes (CHAGAS, 2020). Segundo esta filósofa, se considerarmos que a mente humana é o recurso a ser disputado, os memes devem, então, buscar se adaptar à nossa mente. A formação acadêmica de Blackmore em Psicologia despertava-lhe a curiosidade no que tange aos fenômenos parapsíquicos, como a percepção extrassensorial, que representava, para Blackmore, “a hipótese segunda a qual existiriam formas de comunicação que prescindissem dos sentidos humanos conhecidos” (CHAGAS, 2020, p. 27). Neste sentido, seria fundamental para a autora adotar

uma perspectiva de estudo inerente ao campo dos memes a fim de compreender o modo como as ideias se difundem entre os indivíduos. Além disso, este modelo adotado deveria considerar a subordinação da agência humana aos memes, os quais são ideias e comportamentos que necessitam de um determinado suporte para que a sua difusão se torne possível.

Sobre o conceito de memes na visão de Blackmore (1999, 2000), Santos (2018) destaca que eles são “[...] como histórias, canções, hábitos, habilidades, invenções e maneiras de fazer coisas que copiamos de uma pessoa para outra através da imitação” (SANTOS, 2018, p. 73). Assim, os memes devem ser encarados como uma força poderosa capaz de moldar a nossa evolução e de reduzir o ser humano a uma espécie de máquina portadora tanto dos genes biológicos quanto dos memes culturais, ou seja, a um portador utilizado pelos replicadores (biológicos e culturais) para que estes possam se perpetuar pelas gerações.

A compreensão de Blackmore a respeito dos memes representa um grande avanço para a memética, uma vez que a leitura que esta filósofa faz do comportamento deles permite não só entender as condições de adaptação a que os memes se relacionam, mas, também, entender que os memes se disseminam nesse ambiente e por meio dele. A partir dessa leitura, Blackmore lança as bases que aproximam os estudos dos memes do campo da Comunicação (CHAGAS, 2020).

Já em relação aos memes de internet, Santos (2018) salienta que eles apresentam um conteúdo temático e um plano composicional específicos, podendo ser representados por um tipo de texto, por uma montagem ou até mesmo pela fusão de diferentes linguagens e semioses. Considerando-se essa linha de pensamento e tendo como apoio os termos de Dawkins (1976), todo meme é, portanto, “uma forma replicante de transmissão cultural” (SANTOS, 2018, p. 74). No entanto, convém ressaltar que nem todo meme é meme de internet, já que aquele pode, ao longo da história humana, assumir diferentes matizes e formas.

Santos (2018) também destaca que a noção de memes de internet e o suporte usado por estes ainda não apresentam contornos muito nítidos (como ocorre, por exemplo, com o gênero e-mail), uma vez que aqueles se manifestam no ambiente virtual, cujas fronteiras que demarcam as características para a constituição de um gênero são mais fluidas². Embora possuam composições funcionais de produção, replicação e uso, os memes não se manifestam de modo específico, podendo, às vezes, apresentar-se por meio de uma *imagem macro* (imagem com legenda sobreposta) ou através de um comentário no *Twitter* com imagem. Embora compreensíveis aos usuários familiarizados com as redes sociais, o conceito clássico de gênero textual³ não pode ser atribuído ao estudo dos memes de internet caso o pesquisador busque diferentes métodos para investigar a natureza híbrida, mutável e variável desses replicadores comportamentais (SANTOS, 2018).

Para sintetizar o conceito de Meme de internet, Santos (2018) explica que este replicador é

[...] um tipo de gênero digital emergente do contexto on-line, e as próprias ferramentas de produção ou replicação do Meme já apontam para uma demanda social dessa expressão de linguagem multissemiótica e indicam sua funcionalidade, bem como o plano composicional dessas formas textuais: imagem e texto sob determinada forma organizacional e função social (SANTOS, 2018, p. 75).

Segundo Santos (2018), esta concepção de Meme de internet torna-se possível graças a um certo grau de consciência mêmica nos usuários das redes sociais, os quais apresentam o conhecimento de características específicas de uso e de padrões sociocomunicativos

² Segundo Bakhtin (2016), é infinita a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos, uma vez que as possibilidades da multifacetada atividade humana são inesgotáveis. Além disso, o autor ressalta que, em cada campo da atividade humana, elabora-se todo um repertório de gêneros do discurso, o qual cresce e se torna cada vez mais complexo.

³ Sobre o conceito de “gêneros textuais”, ver Marcuschi (2009). Convém destacarmos que, para Bakhtin e o Círculo, o termo adotado é “gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016).

de produção inerentes a esse gênero digital: relação entre plano composicional (imagem e texto), conteúdo temático (fatos socioculturais) e estilo e composição funcional (viés humorístico, crítico etc.)⁴.

A partir do arcabouço teórico discutido ao longo desta seção, pode-se constatar a indiscutível importância dos memes no dia a dia das relações em sociedade. Como bem afirma Santos (2018), os memes de internet, hoje, ganharam um lugar de destaque nos mais diversos contextos e em várias esferas sociais devido ao seu papel de “profícuos e efetivos exercícios da linguagem” (SANTOS, 2018, p. 76) por se basearem nos fatos ocorridos na sociedade e ganharem significativa repercussão na mídia, encerrando-se, por fim, em uma efetiva realização em todos os níveis da linguagem (fonético, lexical, morfológico, sintático), bem como em manifestação discursiva.

Por fim, feitas as considerações gerais sobre a delimitação do campo de estudos dos memes, o modo como estes se comportam e se disseminam na sociedade, além de suas características organizacionais específicas que lhes permitem nortear para o estudo de um novo gênero discursivo, seguiremos para a seção seguinte, na qual faremos uma breve explanação sobre a teoria da carnavalização bakhtiniana.

O CARNAVAL NA E(SFE)RA DA MEMÉTICA

A partir da compreensão que Mikhail Bakhtin fez da cultura popular da era medieval, o filósofo russo edificou e conceituou uma teoria denominada carnavalização da literatura. Para compreendê-la, é necessário, antes, entendermos o que é o carnaval preconizado pelo teórico russo.

⁴ Essa relação entre plano composicional, conteúdo temático, estilo e composição funcional para a constituição dos gêneros discursivos é discutida por Bakhtin na obra “Os gêneros do discurso” (2016).

De acordo com Bakhtin (1997, p. 129), o homem medieval tinha duas vidas, “uma oficial, monoliticamente séria⁵ e sombria” e uma outra, uma segunda vida “público-carnavalesca, livre, cheia de riso ambivalente, profanações de tudo que é sagrado”. Dessa forma, compreende-se que o carnaval “é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É a sua vida *festiva*” (BAKHTIN, 2010, p. 7, grifos do autor). Conforme o autor, essa segunda vida, conceituada de carnaval, é cheia de rituais, de ações carnavalescas como também munida de uma linguagem carnavalizada.

Assim, o carnaval explorado por Bakhtin não é compreendido como uma festa celebrada nos dias atuais, uma celebração que antecede a Quaresma, e, sim, como um festejo, “um espetáculo sem ribalta e sem divisão entre atores e espectadores” (BAKHTIN, 1997, p. 122). Nesse contexto, todos participam ativamente, sem ostentar as diferenças presentes na vida oficial, e uma das marcas evidentes, nessa segunda vida carnavalesca, é o riso ambivalente. É importante sublinhar que esse riso não é individual, e, sim, universal, pois o riso particular, em muitos contextos, é negativo, depreciativo, diferentemente do riso carnavalizado, que é

[...] em primeiro lugar patrimônio do povo (esse caráter popular, como dissemos, é inerente à própria natureza do carnaval); todos riem, o riso é “geral”; em segundo lugar, é universal, atinge a todas as coisas e pessoas (inclusive as que participam no carnaval), o mundo inteiro parece cômico e é percebido e considerado no seu aspecto jocoso, no seu alegre relativismo, por último, esse riso é ambivalente: alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente (BAKHTIN, 2010, p. 10).

A partir disso, depreende-se que o riso vem, nesse contexto, como forma de se opor a todas as regras, normas, imposições e a todos os tabus colocados na vida oficial. A vida extracarnavalesca também possuía suas celebrações, porém, distintivamente do mundo carnavalizado, as festas oficiais eram dotadas de rituais e

⁵ De acordo com Minois (2003, p. 157), a vida oficial, em geral, “é séria porque coincide com a ordem estabelecida”.

protocolos que cooperavam para fortalecer as disparidades etárias, econômicas, sociais etc., bem como para consolidar os tabus religiosos, as ideias políticas e morais vigentes da época.

Desse modo, a vida carnavalesca funcionava como uma válvula de escape em que o homem medieval “penetrava temporariamente no reino utópico da universalidade, liberdade, igualdade e abundância” (BAKHTIN, 2010, p. 8).

Nessa conjuntura, criou-se toda uma ambientalização com aspectos carnavalizados, como ritos, formas, gestos carnavalescos, além de uma linguagem simbólica, visto que essa “visão cômica do mundo tem necessidade de um novo vocabulário, no qual pragas e grosserias desempenham papel essencial” (MINOIS, 2003, p. 157). Dentro desse contexto, cria-se o que Bakhtin (1997) nomeia de cosmovisão carnavalesca.

Interpretando as ideias bakhtinianas a esse respeito, Fiorin (2020, p. 104) salienta que toda essa espiritualidade ultrapassou as barreiras de espaço e tempo e adentrou a literatura, concretizando-se, dessa forma, a carnavalização que é compreendida como “a transposição do carnaval para a literatura e outras artes”. De acordo com Bakhtin (1997), entende-se por literatura carnavalizada toda obra que sofreu influência da cultura popular medieval e dos elementos folclóricos carnavalescos.

Duas obras que se destacam da literatura carnavalizada são *Pantagruel* e *Gargântua*. Nelas, o pensador russo explora o realismo grotesco em que se exprime um traço marcante: “o *rebaixamento*, isto é, a transferência ao plano material e corporal, o da terra e do corpo na sua indissolúvel unidade, de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato” (BAKHTIN, 2010, p. 17, grifo do autor). Nesse contexto, observa-se que degradar, na cultura carnavalesca, não é algo negativo, já que, a partir disso, promove-se a renovação e o renascimento dos sentidos.

Com base no que foi exposto, compreende-se que, na vida carnavalesca, findam-se todas as assimetrias vigentes na vida oficial. Assim, “demole-se tudo o que é ditado pela desigualdade social ou qualquer outra forma de diferença (de idade, de sexo,

etc.)” (FIORIN, 2020, p. 100). Assim, toda a cosmovisão carnavalesca é dotada de ações carnavalescas que são atravessadas pelo riso ambivalente e subversivo. Dentre essas, destacam-se o *destronamento* do rei e o *entronamento* do bufão. É importante frisar, nesse sentido, que o sentido do carnaval só se efetua quando essas duas ações são realizadas concomitantemente, isto é, em conjunto, uma vez que, se empreendidas de forma isolada, quebra-se a essência da solenidade.

Assim como o riso e as ações carnavalescas são ambivalentes, as sátiras e as paródias também o são, pois, por intermédio delas, “a literatura é carnavalizada” (RENFREW, 2017, p. 172). Nessa direção, um dos discursos mais satirizados e parodiados era o religioso, já que a Igreja era uma das instituições no regime medieval que cooperava para manter as segregações sociais, econômicas, culturais etc. na época.

Além disso, Bakhtin (1997), ao explorar a cosmovisão carnavalesca que orienta o discurso carnavalizado, elenca quatro categorias carnavalescas com a finalidade de explorar a carnavalização na literatura e em outras artes e objetos estéticos. As categorias são: o livre contato familiar, a excentricidade, as *mésalliances* e a profanação.

O homem medieval vivia em um contexto histórico em que o regime vigente da época impunha normas a serem seguidas. Ostentava-se, assim, nas práticas diárias, um grande contraste social⁶, econômico, cultural, etário etc., porém, no carnaval, “elimina-se toda a distância entre os homens e entra em vigor uma categoria carnavalesca específica: o livre contato familiar” (BAKHTIN, 1997, p. 123). A praça é o local onde mais se acentua o fim dessas assimetrias, espaço onde ocorre o carnaval por não apresentar aspectos limítrofes, nem começo, nem fim, igualando todos os participantes desse espetáculo sem ribalta.

⁶ Nas festas oficiais, vários aspectos destacavam as diferenças entre os sujeitos medievais, como o lugar reservado para quem tinha determinada insígnia, os privilégios para quem tinha determinada patente, idade etc.

A segunda categoria, nomeada de excentricidade, é o contexto em que o homem medieval se desprende de todas as amarras da vida extracarnavalesca, expondo tudo que é mais excêntrico em sua essência, permitindo, assim, “que se revelem e se expressem – em forma concreto-sensorial – os aspectos ocultos da natureza humana” (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Interligada às duas anteriores, na terceira categoria carnavalesca, realiza-se a harmonização de tudo aquilo que é desagregado e apartado na vida oficial. Dessa forma, na vida carnavalesca, “o carnaval aproxima, reúne, celebra os esponsais e combina o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 123), construindo-se, assim, as *mésalliances*.

Por fim, a quarta categoria carnavalesca, a profanação, que está relacionada ao destronamento de discursos idealizados – enunciados ditos sacros, como o evangelho e as escrituras sagradas – bem como ao jogo com os símbolos do poder supremo. Nesse contexto, engendram-se as paródias e as sátiras desses textos, ocorrendo, assim, “os sacrilégios, os aviltamentos, as conspurcações, as paródias dos textos sagrados (aparecem ritos como a missa sob o modo do riso)” (FIORIN, 2020, p. 101).

Feita esta breve explanação teórica, partiremos, no próximo tópico, para a análise do meme “Mito é para os fracos. Eu sou a Lenda”, à luz da teoria da carnavalização bakhtiniana.

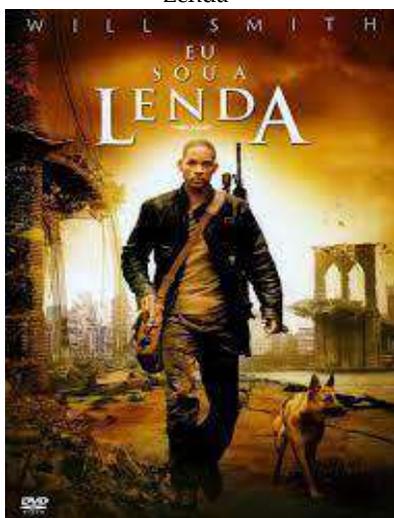
ANÁLISE DA CARNAVALIZAÇÃO NO MEME “MITO É PARA OS FRACOS. EU SOU A LENDA”

Intitulado originalmente “I am legend”, o filme “Eu Sou a Lenda”, do diretor Francis Lawrence, mostra, segundo o site Papo de Cinema⁷, que a população nova-iorquina foi exterminada por um vírus criado pelo ser humano, sendo imune ao vírus apenas um

⁷ Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/eu-sou-a-landa/detalhes/>. Acesso em 29 mar. 2023.

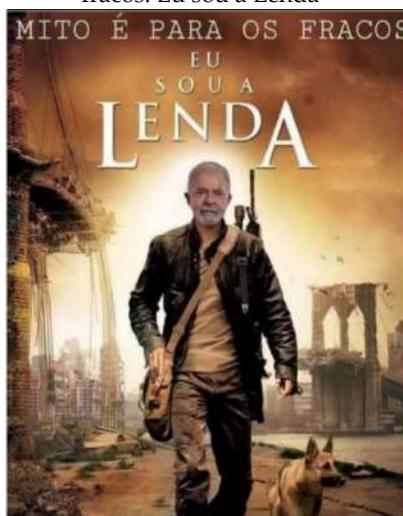
cientista, chamado Robert Neville (personagem interpretado por Will Smith), o qual passa anos em busca de sobreviventes ao mesmo tempo em que tenta encontrar modos de reverter a saúde daqueles que, após contaminados, vivem feito zumbis, realidade que leva o protagonista da história a fazer testes a partir do próprio sangue a fim de obter a cura para a doença que assola aquela cidade (MILANI, 2017).

Figura 1 – Capa do Filme “Eu sou a Lenda”



Fonte:
<https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/filme-eu-sou-lenda-nas-aulas-biologia.htm>. Acesso em 29 mar. 2023

Figura 2 – Meme “Mito é para os fracacos. Eu sou a Lenda”



Fonte:
<https://static.poder360.com.br/2022/10/meme19.png>. Acesso 26 mar. 2023.

Com base na imagem/capa (Figura 1) do referido filme e após a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas urnas, nas quais a população, democraticamente⁸, depositou seu voto para eleger o

⁸Cf. <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/31/apuracao-dos-votos-100percent-das-urnas-sao-totalizadas.ghtml> Acesso em: 29 mar.2023.

Presidente da República, os memes começaram a ser postados na internet, entre os quais a imagem do rosto de Lula no lugar do rosto de Will Smith, com o seguinte dizer: “Mito é para os fracos. Eu sou a Lenda” (Figura 2). Anteriormente às eleições de 2018 no Brasil, surgiu, entre os apoiadores de Bolsonaro, agora não mais presidente da República, a designação “mito” com intuito de enxertar em sua figura política alguma significação positiva, no sentido de ser o então candidato tido como alguém cujas ideias são tão inacreditáveis que nem parecem realidade, mas, sim, um mito.

Em relação ao termo “mito”, é “frequente usar-se a expressão ‘isso é um mito!’ para classificarmos de falso um determinado acontecimento ou facto, ou quando procuramos desvalorizá-lo. Em contrapartida, também é comum utilizar-se o conceito de mito como história verdadeira” (SILVA, 2019, p. 12). Porém, apesar de, normalmente, se buscar semelhança com pessoas cujo pensamento é guiado pela democracia e pelo bem social, aqueles que o mitificaram o fizeram perante autoritarismos e ações antidemocráticas (COSTA; SILVEIRA, 2018), intensificando, assim, o seguinte valor semântico agregado ao termo “mito”: algo relacionado à mentira, à lorota, à irreabilidade, o que corresponde à ideia de mito a qual “foi perdendo o seu valor original e passou a ser usado para designar uma história falsa, fantasiosa, irreal. De alguma forma, o mito perdeu para a História o seu significado de relato verdadeiro, credível e real” (SILVA, 2019, p. 13).

Assim, o termo “mito”, conforme vimos anteriormente, foi introduzido no cenário político brasileiro para designar, em vista de suas declarações públicas, o então presidente da República brasileiro eleito em 2018. No entanto, ao ser vencido, por meio do voto democrático, por Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições presidenciais em 2022, o patamar de *mito* foi suplantado pelo de *lenda*, sendo este patamar atribuído a Lula no meme “Mito é para

Cf. <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2022/11/lupa-bolsonaristas-usam-afirmacoes-falsas-para-colocar-em-duvida-resultado-das-eleicoes.shtml>. Acesso em: 29 mar. 2023.

os fracos. Eu sou a Lenda”, construindo-se, nesse contexto, uma situação cômico-risível que dilui no meme qualquer tensão existente no crítico cenário eleitoral político brasileiro.

A forma de ver a vitória de Lula, registrada na construção discursiva que compõe o meme em estudo, demonstra um posicionamento em favor do futuro presidente e contra aquele não reeleito, evidenciando-se uma relação dialógica entre o contexto político no Brasil e a vitória de Lula nas urnas de votação, compreendendo-se, sob a esteira bakhtiniana, que: “A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2014, p. 88).

Assim, pela natureza dialógica do discurso, temos que os sentidos são construídos da correlação entre discursos situados socialmente, em que um discurso é entrelaçado noutros discursos e por eles é também afetado continuamente. Desse modo, o termo “fracos” é associado a mito, fazendo referência a Bolsonaro e à sua pequenez diante de Lula; este chamado de “lenda”, termo cujo teor mostra superioridade ao deixar subentendido que os fortes são lendas, ampliando positivamente o termo “lenda” e ratificando dialogicamente um posicionamento político⁹. É possível dizer, ainda, que, ao colocar o presidente na posição de lenda, o autor do meme toma uma posição valorativa, realçando uma postura impescindivelmente ideológica (PONZIO, 2008).

Ainda nesse contexto, o enunciado “Eu Sou a Lenda” é, a princípio, apenas o título de um filme, podendo também despertar no leitor, posteriormente, impressões e especulações sobre o assunto de que trata o enredo quando ele ainda não tenha assistido

⁹ Os termos “mito” e “lenda” podem ser usados de forma intercambiáveis, conforme podemos conferir no sítio <https://www.diferenca.com/mito-e-lenda/>. Porém, neste trabalho nos utilizamos do sentido que dialogicamente compreendemos ser trazido no meme, considerando mito algo para os fracos, e por isso menor que mito, e lenda como algo maior, uma vez que se refere aos fortes.

ao filme. Ao ser conhecido o enredo, observamos ser constituído por temas que interferem na vida humana, como doenças virais, imunização, genética, ciência, emergindo assuntos que levam ao pensamento reflexivo sobre a existência do homem na Terra. Ao ser adicionado o trecho “Mito é para os fracos” ao título, alocado anteriormente a ele, inseriu-se ali o teor político, visto que o termo “mito” adveio de apoiadores de Jair Bolsonaro, conforme tratamos anteriormente, somando-se a esse contexto a substituição do rosto do ator do filme pelo rosto de Lula, também fixado no cenário político brasileiro.

Dessa forma, por meio da linguagem verbo-visual, um conteúdo político interferiu no modo como a linguagem foi utilizada no meme, efetivando-se nesse instante uma relação ideológica na linguagem (BAKHTIN, 2014). É possível, ainda, destacarmos que o termo “Mito é para os fracos”, adicionado ao título do filme, é apresentado em fonte diferente daquela com a qual foi escrito o título do filme, “Eu sou a lenda”, evidenciando-se uma subversão da regularidade, conforme requer a lógica do carnaval, na qual as normas e os padrões são dissolvidos; a diferença nas fontes citadas desuniformiza e desorganiza o título do meme, não dando importância à regularidade ou mesmo a desconstruindo, corroborando a construção do discurso carnavalesco no meme.

Partindo da noção dialógica da linguagem, podemos perceber a inserção da carnavalização bakhtiniana no meme analisado neste trabalho quando os discursos do filme “Eu Sou a Lenda” e do contexto eleitoral brasileiro se consubstanciam, sendo possível observar a subversão de um discurso oficial (o do filme) num discurso não oficial (o do meme), sendo estabelecido, a partir daí, um mundo às avessas (BAKHTIN, 2010), que pode ser identificado já no discurso escrito, componente do meme. É possível, ainda, percebermos uma segunda subversão ao considerarmos o entronamento de Lula, ocupando um lugar dialogicamente mais majestoso, o de lenda, e o destronamento de Bolsonaro do lugar de mito. Aquele que, no carnaval, ocupava o lugar do rei (presidente)

foi destronado por aquele que estava na prisão (Lula); entronado, Lula passa a ser o rei, evidenciando-se no meme aspectos do carnaval de Bakhtin (2010).

No meme em análise, é notória também a presença do livre contato familiar por meio da linguagem risível, inserida no meme mediante a adição do termo “mito é para os fracos” ao título do filme (“Eu sou a lenda”), aproximando os leitores do meme e os eleitores brasileiros, reduzindo a distância entre o contexto formal do filme e o contexto informal do meme.

É possível ainda perceber o livre contato familiar ao se colocar a figura de Lula no lugar da personagem principal do filme referido, atenuando a lonjura entre ator e presidente eleito, bem como entre personagem da ficção e personalidade real, sendo possível, inclusive, fazer diversas relações com a história fílmica e a realidade política brasileira, como a existência de um vírus no filme e o coronavírus na vida real; a extinção da humanidade pelo vírus no filme e a morte de milhares de brasileiros devido à Covid-19; a existência de um cientista-salvador da humanidade no filme e a crença na recuperação da democracia brasileira pelo presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, tido por milhões de eleitores como o salvador do Brasil.

Ainda considerando o livre contato familiar, percebemos também a redução da distância entre o contexto convencional relacionado à formalidade de uma eleição presidencial e a informalidade criada pelo humor brasileiro, coabitando o espaço de um meme circunstâncias oficiais e não oficiais. Quebram-se, assim, barreiras hierárquicas construídas cotidianamente entre os homens, os quais se alcançam mutuamente no carnaval literário bakhtiniano, momento em que o contato se faz familiar e livre (BAKHTIN, 1997).

Além do livre contato familiar, identificamos no meme em estudo a presença das *mésalliances* (BAKHTIN, 1997), elementos antagônicos, manifestados na linguagem, que se aproximam pelo carnaval, como o encontro entre fraco e forte no discurso mimético. O termo “fracos” está relacionado a “mito”, referindo-se a

Bolsonaro e seus apoiadores, os quais perderam as eleições de 2022, mesmo diante do contexto em que se encontrava o presidente derrotado (uso do orçamento público, distribuição de dinheiro via orçamento secreto, uso da máquina pública, entre outros) (CARRANÇA, 2022). Em oposição, podemos subentender, no discurso verbal do meme, o termo “fortes” relacionado à “lenda”, palavra que se refere a Lula, que, tendo ganhado as eleições, considerando o contexto político brasileiro de então, foi elevado a um patamar superior ao de mito: o de lenda.

Dessa forma, no meme, os contrários são aproximados pelo riso, e é o fato de esse riso ser carnavalesado que permite tal aproximação; a presença dos opostos, ao invés de indicar rejeição, une, como no carnaval, podendo-se pensar, inclusive, na presença de *mésalliances* entre “mito” e “lenda”, considerando os sentidos que foram dados a esses dois termos no meme, partindo da oposição fraco/forte anteriormente mencionada.

Interessa-nos ainda observar, considerando o contexto das *mésalliances*, a aflição entre realidade e ficção. Quando o rosto do presidente eleito (contexto real) é colocado no lugar do rosto do ator do filme (contexto ficcional), desfazem-se ali dois mundos, então separados, que se encontram desprovidos cada um de sua parte individual e passam a guardar certa confinidade, própria do carnaval, pois o “carnaval aproxima, reúne, celebra os esponsais e combina o sagrado com o profano, o elevado com o baixo, o grande com o insignificante, o sábio com o tolo, etc.” (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Dessa maneira, universos do filme e da vida real se atravessam, não mais sendo relevante saber, separadamente, o que é ficção ou o que é realidade, mas perceber como a aproximação entre esses elementos antagônicos ganha significação cômico-risível, desconstruindo noções de antagonismo e exclusão por meio da carnavalização.

O patamar de lenda a que Lula utopicamente foi elevado no meme evoca outro elemento do carnaval bakhtiniano, qual seja, a excentricidade, que pode ser vista na apresentação visual feita por

meio da imagem Lula-Lenda trazida pelo meme. Observemos que o presidente eleito, no meme, porta roupas mais alternativas (diferentemente do que se espera de um presidente e daquilo que Lula costuma vestir), uma bolsa lateral e armamento pesado nas costas, itens fora da realidade e dos padrões de Lula, um senhor de 77 anos de idade que costuma se apresentar vestindo roupas sociais/formais (muitas vezes, paletó).

Dentro dessa perspectiva, atentamos, ainda, para o tipo físico mais jovem que o do Lula real, transfigurando para o meme um comportamento excêntrico (BAKHTIN, 2010), violando aquilo que, dentro desse contexto, seria universalmente aceito. Mesmo entre os apoiadores de Lula, o estranhamento de sua figura vestida como no meme em questão e na forma física em que é apresentado certamente aconteceria, uma vez que Luiz Inácio Lula da Silva nem se veste com essa indumentária nem apresenta um tipo físico atlético.

Atentemos ainda para a presença de um cachorro tipo pastor-alemão ao lado da imagem de Lula-Lenda, possivelmente simbolizando um apoio, uma guarda, uma proteção ao seu dono perante os momentos perigosos típicos de um herói de filme, o que reforça o caráter excêntrico na imagem, pois viola a “marcha universalmente aceita e comum dos acontecimentos” (BAKHTIN, 1997, p. 117) que se sucedem no dia a dia de um presidente da República, bem como no que se refere à apresentação de sua imagem física.

A idealização excêntrica do presidente eleito representado no meme brinca com aquilo que é sério, despertando o riso perante a figura de Lula apresentada fora dos padrões e da realidade, ao mesmo tempo em que mostra a satisfação com sua eleição por parte de seus apoiadores, que gozam da situação ao vê-lo na posição de herói cujo corpo é atlético e jovem – incorporado na forma utópica –, simbolizando sua força, seu vigor e sua disposição diante do contexto social, político e antidemocrático em que se encontrava o Brasil, um verdadeiro desafio àquele que assumiu em 2023 o maior cargo do Executivo brasileiro.

A imagem de Lula-Lenda subverte, portanto, o próprio momento eleitoral, que, conturbado e polarizado, lembra o tempo próprio do carnaval, do qual desponta o discurso desordenador em oposição às regras eleitorais, sérias e sistemáticas. A imagem de Lula-Lenda, logo, insurreciona a tradicional imagem de um presidente do Brasil, carnavalizando um momento de cunho solene e brincando com o poder político do país. Longe da vida séria, no meme, o riso é o do carnaval, próprio da vida extraoficial, na qual todos riem livremente (BAKHTIN, 2010), sem a preocupação com a integridade própria de uma vida austera; o motivo para rir é o não oficial.

No meme “Mito é para os fracos. Eu sou a Lenda”, encontramos, ainda, traços da profanação, também categoria da carnavalização bakhtiniana, visto que se joga com símbolos do poder supremo (BAKHTIN, 1997) ao achincalhar Bolsonaro e o contexto político brasileiro. Ao colocar Lula no lugar de herói e destituir Bolsonaro, então presidente, desse lugar, chacoteia-se do maior símbolo do poder político brasileiro, destronando-o da condição de líder supremo da República, expungindo sua importância e significância e “dessimbolizando-a”.

Da mesma forma, considerando-se um contexto político tenso, em desacordo com as causas democráticas (CARRANÇA, 2022), com adesão de apoiadores e difusão de ódio e intolerâncias país afora, no qual se encontra o Brasil no que tange ao Governo Federal, o meme se mostra subversivo, destituindo, por meio do riso carnavalizado, o suposto poder político construído por esse governo, deixando esse poder de ser um símbolo sagrado/oficial ao ser profanado pelo riso oriundo do discurso carnavalizado inoculado pelo meme. Profanam-se, assim, o poder político e o presidente, elementos sagrados no contexto político de uma República, sendo, no meme, símbolos desvirtualizados do seu poder supremo.

É possível identificarmos, ainda, a profanação no meme em análise quando da suplantação do Mito pela Lenda no sentido de os “mitos” serem tidos – entre outras concepções construídas com

o passar do tempo – como sagrados e verdadeiros (ELIADE, 1989 *apud* SILVA, 2019) e as “lendas”, como deteriorações do mito, que “[...] por causa de serem transmitidas oralmente de geração em geração, sofrem alterações à medida que vão sendo recontadas” (SILVA, 2019, p.12).

Nesse contexto, podemos pensar que a lenda se relaciona mais com o ser humano, porque vai sendo construída e modificada a partir de sua experiência, e o mito com o elemento divino, surgido “[...] a partir da necessidade da existência de uma explicação sobre a origem e o desenrolar dos acontecimentos, suas funções e finalidade, os poderes do divino sobre a natureza e os homens” (SILVA, 2019, p. 11). Ao superar o mito no meme, a lenda profana o poder simbólico supremo do mito, cumprindo-se o que ocorre no carnaval bakhtiniano: profana-se o sagrado e eleva-se o baixo (BAKHTIN, 1997); riso e profanação entrecruzam-se no carnaval do mundo às avessas.

Diante do exposto, notamos a transposição de características do carnaval bakhtiniano para o meme em análise, no qual são abolidos discursos oficiais e incorporados elementos cômico-risíveis, livres da verdade reputada dominante (BAKHTIN, 2010). Um momento político tenso é remodelado, no meme “Mito é para os fracos. Eu sou a Lenda”, pela descontração e pelo riso chacoteador, dessacralizando e relativizando o discurso de poder, conforme afirma Fiorin (2020), ao tirar do centro o que é sério e colocar nesse lugar o elemento cômico. Além disso, no meme, o discurso revestiu-se do elemento cômico, desarranjando-se a seriedade imposta no título real do filme e, assim, provocando o riso, elemento fundamental da cosmovisão carnavalesca bakhtiniana.

Por fim, feita a análise do meme à luz da carnavalização bakhtiniana, seguimos para a conclusão.

CONCLUSÃO

Diante dos fatos ordinários que circundam a sociedade, como episódios sociais, culturais, políticos, econômicos etc., o meme é um

gênero discursivo que se tem feito presente, cada vez mais, no meio cibernético, referenciando esses ocorridos de forma burlesca. É nesse contexto que o processo de dialogismo se concretiza, imperando, assim, o riso ambivalente.

No material analisado, isso se efetiva a partir da presença dos aspectos carnavalescos, como a dessacralização do contexto sério; o destronamento da figura do ex-presidente Jair Bolsonaro e o entronamento do atual governante Luiz Inácio Lula da Silva; o livre contato familiar na aproximação entre os leitores da obra cinematográfica e os eleitores do contexto político brasileiro; a excentricidade da imagem despojada do presidente eleito; as *mésalliances*, manifestadas na disparidade entre os termos *forte* e *fracos*, bem como na ideia de lenda (Lula) e mito (Bolsonaro); e a profanação, quando joga com símbolos de poder políticos.

Percebemos, assim, que o riso carnavalizado se faz presente amplamente no meme “Mito é para os fracos. Eu sou a Lenda”, evidenciando que o riso zombador atinge espaços textuais e discursivos cujos assuntos apontam, a princípio, para o que é sério e austero, mostrando, assim, que o carnaval, como visto por Bakhtin, vira a vida do avesso, bem como relativiza e dessacraliza discursos oficiais, ações que se dão em uma das festas mais populares que existem: o carnaval.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BLACKMORE, S. **The meme machine**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BLACKMORE, S. The power of memes. **Scientific American**, [s. l.], v. 283, n. 4, Oct. 2000.

CARRANÇA, T. Bolsonaro derrotado: 10 armas usadas sem sucesso na tentativa de reeleição. **BBC News Brasil**, São Paulo, 30 out. 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63419897>. Acesso em: 8 dez. 2022.

CHAGAS, V. **A cultura dos memes**: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital [online]. Salvador: EDUFBA, 2020.

COSTA, L. C. S.; SILVEIRA, É. L. da. Efeito Bolsonaro: anatomia do autoritarismo. In: SILVA, Éderson Luís da (Org.). **Os efeitos do autoritarismo**: práticas, silenciamentos e resistência (im)possíveis. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018. p. 13-35. Disponível em: https://www.academia.edu/download/63973900/eBook_Os-efeitos-autoritarismo20200720-30484-rgl6d.pdf#page=14. Acesso em: 30 nov. 2022.

DAWKINS, R. **The selfish gene**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

DENNET, D. C. **Consciousness explained**. Boston: Little, Brown and Company, 1991.

DENNET, D. C. **Darwin's dangerous idea**. Nova Iorque: Simon & Schuster, 1996.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

LEAL-TOLEDO, G. **Os memes e a memética**: o uso de modelos biológicos na cultura. São Paulo: FiloCzar, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MILANI, Robledo. Eu sou a lenda. **Papo de cinema**, [S.l.], 2017. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/eu-sou-a-lenda/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação da tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

RENFREW, A. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2017.

SANTOS, W. Q. A sintaxe verbo-visual do meme de internet no português do Brasil. In: LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de; BUZATO, Marcelo El Khouri (Org.). **Gênero Reloading**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2018, v. 1, p. 67-93.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Aline Pereira da Costa

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Letras-Português pelo Instituto Federal do Ceará (2018). OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-0472-7533>.

E-mail: lili.costa@aluno.uece.br.

Amanda Moreira de Sousa Santana

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico de Língua Portuguesa do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Membro do Grupo Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT). OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-2912-6331>.

E-mail: amanda.santana@aluno.uece.br.

Carla Silva do Nascimento

Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas (FINOM). Professora efetiva da rede municipal de ensino de Fortaleza. Membro do grupo LENT (Linguagem, Ensino e Tecnologia). OrcID: <https://orcid.org/0009-0007-6868-7610>.

E-mail: carlaletrasufc@hotmail.com.

Carmen Stela Vasconcelos Costa Gadelha

Mestra em Linguística Aplicada (PosLA) na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação (SME/ Fortaleza). Curso de Especialização em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ).

Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização (GEPa), vinculado à Faculdade de Educação (FACED/UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9594903713480343>. OrcID: <https://orcid.org/0009-0009-1733-7754>.

E-mail: carmenstelavcg@gmail.com.

Debora Leite de Oliveira

Doutoranda e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Gestão Escolar e Psicopedagogia pela Faculdade Vale do Salgado (FVS). Graduada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora da rede estadual de ensino do Ceará (SEDUC). Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP). Membro do Grupo de Estudos e Ensino de Texto (GEENTE – UECE). OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-5189-744X>.

E-mail: debora.leite@aluno.uece.br.

Eleonora Figueiredo Correia Lucas de Moraes

Doutora em Linguística Aplicada (UECE) e mestra em Linguística Aplicada (UECE). Professora temporária do curso de Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (ESPELP) da UECE. Pesquisa temas relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, ensino de escrita acadêmica a partir da Teoria Dialógica do Discurso. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-6268-3466>. E-mail: eleonora.morais@uece.br.

Fernanda do Nascimento Sousa

Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/Uece). Especialista em ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela Faculdade da Região Serrana (FARESE). Graduada em Letras Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do

Ceará (GEBACE) da Universidade Estadual do Ceará. OrcID: <https://orcid.org/0009-0001-6459-3621>.

E-mail: fesousaes3@gmail.com.

Francisco Geilson Rocha da Silva

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA-2018). Graduado em Letras/Português/Licenciatura (UECE-2015). Graduado em Teologia pela Faculdade de Teologia do Ceará (2007). Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE). OrcID: <https://orcid.org/0009-0006-0832-5696>.

E-mail: francisco.rocha@aluno.uece.br.

Geovana Meire Gomes Franco de Albuquerque

Mestra em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação (SME/Fortaleza). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Especialista em Alfabetização e Multiletramentos (UECE) e Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UECE). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização (GEPa/UFC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1091432766718629>. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-5509-6909>.

E-mail: geovana.albuquerque@aluno.uece.br.

Glairton Ferreira de Paula

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2017). Licenciado em Letras Inglês pela Universidade Federal do Ceará (2015). Professor de Língua Inglesa do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza - CE desde 2016. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-1313-8522>. E-mail: glairton.paula@aluno.uece.br.

Glenda Demes da Cruz

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo Linguagem, Formação e Trabalho (LIFT). OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-7600-2596>.
E-mail: glenda.cruz@aluno.uece.br.

João Batista Costa Gonçalves

Doutor e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com pós-doutorado em Linguística pela mesma instituição. Professor Associado do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. Coordenador do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa (ESPELP) da Universidade Estadual do Ceará. Líder do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE). OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-4386-8809>.
E-mail: joao.goncalves@uece.br.

José Alberto Ponciano Filho

Doutorando e mestre do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pelo Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará (ESPELP/UECE). Graduado em Letras Inglês/hab. Português pela Universidade Grande Fortaleza (Unigrande). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-4293-8542>.
E-mail: albertoponcianofilho@gmail.com.

Marcos Roberto dos Santos Amaral

Doutor e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2017), com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande - ILA-FURG. Graduado em Letras Português/Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (2009). Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE). Professor ligado à Secretaria da Educação Básica do Ceará. Docente do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará - ESPELP-UECE e da rede estadual de ensino do Ceará - SEDUC-CE. OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-8130-4580>. E-mail: mdmrsamaral@gmail.com.

Maria de Fátima Medina Lucena

Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestra em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba (1980), em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Estácio de Sá (2018) e em Filosofia pela Universidade Estácio de Sá (2020). Membro-fundadora da Academia Cearense de Filosofia, Ciência e Tecnologia. OrcID: <https://orcid.org/0009-0000-7332-5381>. E-mail: fatimamedina@gmail.com.

Maria Josevânia Dantas

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (2015). Pedagoga, docente do Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Cenopoeta. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-7974-2423>. E-mail: josevania.dantas@ifrn.com.br.

Maria Natália Coelho da Silva

Mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UECE). Graduada em Letras/Português (UECE). Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE) e do GEIL - Grupo de Estudo Interdisciplinar de Linguagem. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-3624-1853>.

E-mail: profnatycoelho@gmail.com.

Maria Zilvania Gomes Rabelo

Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica (UAB/UECE) e em Literatura e Formação do Leitor pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC/UECE). Graduada em Letras/Português (FECLESC/UECE). Professora efetiva da Rede Municipal de Fortaleza. Assessora da Pastoral da Juventude (PJ) do Ceará (voluntária). Membro do grupo LENT (Linguagem, ensino e tecnologia) e do grupo PRAGMACULT (Pragmática Cultural, Linguagem e Interdisciplinaridade). OrcID: <https://orcid.org/0000-0001-8197-3952>.

E-mail: zilvaniagr@gmail.com.

Nukácia Meyre Silva Araújo

Doutora em Educação (UFC) e mestra em Linguística (UFC), com pós-doutorado em Linguística Aplicada (UnB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UECE). Pesquisa temas relacionados às tecnologias educacionais para o ensino de Língua Portuguesa, produção de recursos educacionais digitais e curadoria em Linguística Aplicada. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-1951-0417>.

E-mail: nukacia.araujo@uece.br.

Patrícia Elaine Lima Barros

Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Mestra em Letras/Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras-Português e em Secretariado Executivo pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Analista Legislativo/Revisora da Assembleia Legislativa do Ceará. Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE). OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-3981-3490>. E-mail: patricialimabarro@yahoo.com.br.

Renata Chaves Lopes

Doutoranda e mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora da educação básica da rede estadual do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2333152210431842>. OrcID: 0000-0003-3172-3052. E-mail: chaves.lopes@aluno.uece.br.

Ruth Lima Martins

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Participante do grupo de pesquisa Pragmacult. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-1288-0677>. E-mail: lima.martins@aluno.uece.br.

Sara Valentim Gurgel

Mestra do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLa) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Letras Português pela Universidade Estadual do Ceará (2021). OrcID: <https://orcid.org/0009-0006-9398-9824>. E-mail: sara.gurgel@aluno.uece.br.

Soraia Alves Barbosa

Doutoranda e mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UECE). Graduada em Letras-Português-Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Grupo de Estudos Bakhtinianos do Ceará (GEBACE). Professora de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Fortaleza (SME). OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-4939-2362>.

E-mail: soraialetras02@gmail.com.

Waldenia Marcia da Silva Barbosa

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (2019). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2004) e Bacharel em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Ceará (2015). Professora de educação básica da rede municipal de Fortaleza. OrcID: <https://orcid.org/0000-0003-2668-9726>.

E-mail: waldenia.comunicacao@gmail.com.

Walesca Fernandes de Lima

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (2021). Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2022). Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza-CE. OrcID: <https://orcid.org/0000-0002-5377-3432>.

E-mail: walesca.fernandes@aluno.uece.br.

"[...] recomendo a leitura desta obra aos que se interessam, particularmente, pelo pensamento de Bakhtin e do Círculo, ou àqueles leitores, de diferentes áreas do conhecimento, que visam compreender a relação linguagem/conhecimento no ensino, na mídia e/ou na arte!"

Pollyanne Bicalho

